

REALIDADES INVISIBLES:
MENORES, VULNERABILIDAD Y EXCLUSIÓN
Experiencias de refuerzo académico y social en el
ámbito educativo

GRADO EN CRIMINOLOGÍA

2019/2020



ZUZENBIDE
FAKULTATEA
FACULTAD
DE DERECHO

50 URTE
AÑOS

Trabajo realizado por María Camello Lecuona

Dirigido por Ana Leturia Navaroa

“La educación no cambia
el mundo, cambia a las
personas que van a
cambiar el mundo”

Paulo Freire

Mis más sinceros agradecimientos a Ana Leturia Navaroa por haberme guiado en la elaboración de este trabajo, y a Juana Goizueta Vértiz y a Maggy Barrére Unzueta por haber confiado con mí y haberme ofrecido la oportunidad de ser alumna de la Clínica Jurídica por la Justicia Social. Por supuesto, agradezco a mis padres por todo su apoyo.

RESUMEN

La infancia es una etapa determinante para el correcto desarrollo a la edad adulta. En ciertas ocasiones este periodo es puesto en peligro por diferentes factores que amenazan a dicho desarrollo, pudiendo surgir situaciones de exclusión, discriminación, o incluso desencadenar comportamientos antisociales. Es por ello que para la Criminología proteger a los niños, niñas y adolescentes en general, y a los más vulnerables en especial debe ser un factor clave, consiguiendo a su vez disminuir la repercusión que esto pueda tener en la sociedad. Así pues, partiendo de la hipótesis de que el sistema educativo puede presentar deficiencias para afrontar todas las posibles situaciones de vulnerabilidad que surgen en la infancia y adolescencia, en esta investigación se pretende abordar la problemática desde la perspectiva de los programas de refuerzo académico y social que trabajan en Donostia, como vías efectivas para prevenir las situaciones de vulnerabilidad de los niños, niñas y adolescentes de determinados colectivos.

Palabras clave: Situaciones de Vulnerabilidad; Infancia y Adolescencia; Prevención e Intervención; Sistema Educativo; Programas de Refuerzo.

ABSSTRACT

Childhood is a determining stage for a proper development in adulthood. There are cases in which this period is at risk due to a range of threatening factors that may lead to circumstances of exclusion, discrimination, or even an antisocial behaviour. In response to that, criminology considers protection of children and adolescents in general, and the most vulnerable in particular, to be a crucial factor to avoid these situations, while reducing its potential impact on society. Therefore, based on the hypothesis that the educational system is not prepared to deal with all possible situations of vulnerability that arise in childhood and adolescence, this research aims to address the problem from the perspective of academic and social reinforcement programs that work in Donostia, seeing those as effective ways to prevent situations of vulnerability in children and adolescents from certain collectives.

Key words: Childhood and Adolescence; Prevention and Intervention; Educational System; Vulnerability Situations; Reinforcement Programs.

LABURPENA

Haurtzaroa etapa erabakigarria da helduaroan behar bezala garatzeko. Zenbaitetan, garapen hori arriskuan jartzen dituzten hainbat faktore agertzen dira, eta ondorioz, eta bazterkeria-edo diskriminazio-egoerak sor daitezke, baita portaera antisozialak ere. Horregatik, Kriminologiarentzat funtsezko izan behar du haurrak eta nerabeen babesa, eta bereziki ahulenak direnen babesa, horrek gizartean izan dezakeen eragina sahiestuz. Hala, hezkuntza-sistema haurtzaroan eta nerabezeroan sor daitezkeen kalteberatasun-egoera guztiei aurre egiteko prestatuta ez dagoelaren hipotesitik abiatuta, ikerketa honen helburua, problematika hau kolektibo hauei zuzendutako errefortzu akademiko eta sozialeko Donostiko hainbat programen ikuspegitik lantzea da, kalteberatasun-egoera horiek prebenitzeko bide eraginkor gisa.

Hitz gakoak: Ahulezia-egoerak; Haurrak eta Nerabeak; Prebentzioa eta Esku-hartzea; Hezkuntza Sistema; Errefortzu Programak.

INDICE

I. INTRODUCCIÓN	8
1. APROXIMACIÓN AL TEMA DE INVESTIGACIÓN: RECONSTRUCCIÓN DEL RELATO.....	8
2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS.....	12
3. INTERÉS CRIMINOLÓGICO.....	14
4. CLÍNICA JURÍDICA POR LA JUSTICIA SOCIAL.....	18
5. METODOLOGÍA.....	19
II. LA VULNERABILIDAD	21
1. CONCEPTUALIZACIÓN.....	21
2. VULNERABILIDAD COMO PROCESO HACIA LA EXCLUSIÓN.....	23
3. LA INTEGRACIÓN COMO EJE OPUESTO A LA EXCLUSIÓN.....	26
4. LOS COLECTIVOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL.....	30
III. LOS MENORES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD	37
1. EVOLUCIÓN DE LA PROTECCIÓN DE LA INFANCIA.....	37
2. LA TEORÍA DE LAS NECESIDADES.....	38
3. FACTORES DE RIESGO EN NNA.....	41
3.1 Ámbito social-familiar.....	41
3.2 Ámbito socio-sanitario.....	43
3.3 Ámbito económico.....	44
3.4 Ámbito socioeducativo.....	45
4. VARIABLES MODULADORAS DE LA VULNERABILIDAD.....	46
4.1 Apego.....	47
4.2 Afrontamiento.....	49
4.3 Estrés.....	49

4.4	Resiliencia	50
4.5	Inteligencia emocional	51
IV.	SITUACIONES DE VULNERABILIDAD INFANTIL: COLECTIVOS DE REFERENCIA EN ESTE TRABAJO	52
1.	NNA EN SITUACIÓN DE DESPROTECCIÓN INFANTIL	53
1.1	NNA en situación de riesgo	59
1.2	NNA en situación de desamparo: menores tutelados y tuteladas por el Estado	60
2.	NNA DE ORIGEN MIGRANTE	61
3.	NNA PROCEDENTES DE FAMILIAS CON RECURSOS LIMITADOS	64
V.	MARCO NORMATIVO Y SU PROYECCIÓN EN LOS PROGRAMAS.....	68
1.	EL MARCO NORMATIVO REFERENTE A LA PROTECCIÓN DEL MENOR. 68	
1.1	La Constitución Española	68
1.2	Normativa internacional	70
1.3	Normativa en el ámbito europeo.....	72
1.4	Normativa Estatal y autonómica.....	73
2.	EL MARCO NORMATIVO REFERENTE AL DERECHO A LA EDUCACIÓN 76	
2.1.	La Constitución Española	76
2.2.	Normativa internacional.....	78
2.3	Normativa en el ámbito europeo	79
2.4	Normativa estatal y autonómica	80
3.	PLANES DIRIGIDOS A LOGRAR UNA ESCUELA INCLUSIVA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO.....	82
VI.	EL VALOR DE LA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DESDE LA EDUCACIÓN	87
1.	LA EDUCACIÓN COMO MEDIDA DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN	87
2.	PROGRAMAS DIRGIDOS A LA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN	89

2.1 Programa Urretxindorra	89
2.2 El Programa Ikaslagun.....	91
2.3 La Asociación Hazi eta Ikasi	92
VII. ANALISIS EMPIRICO	95
1. METODOLOGÍA.....	95
2. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	96
3. DISEÑO DE LA MUESTRA.....	98
4. PERFIL DE LOS ENTREVISTADOS	98
5. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS	100
VIII. CONCLUSIONES	116
1. REFLEXIONES CONCLUSIVAS	116
2. PROPUESTAS DE MEJORA.....	120
3. PERSPECTIVA DE FUTURO	125
IX. BIBLIOGRAFIA	127
X. NORMATIVA.....	138
XII. ANEXOS	141
ANEXO I.....	142
ANEXO II. TRIPTICO PROGRAMA IKASLAGUN	145
ANEXO III. ENTREVISTAS	146
XIII. INFORME EJECUTIVO	193

I. INTRODUCCIÓN

1. APROXIMACIÓN AL TEMA DE INVESTIGACIÓN: RECONSTRUCCIÓN DEL RELATO

En el curso académico 2018/19, tuve la oportunidad de participar en un programa que ofrecía la EHU/UPV para el alumnado del campus de Gipuzkoa, donde pude entrar en contacto con la realidad de los niños, niñas y adolescentes (a partir de ahora NNA) en situación de vulnerabilidad. El programa, que se llamaba Ikaslagun, estaba dirigido a ofrecer refuerzo académico a menores atendidos en los recursos residenciales de Gipuzkoa. Cuando recibí el correo con la oferta, dudé, ya que era un programa piloto y no conocía a nadie que hubiese participado en alguna experiencia parecida. Tras la reunión que organizaron para presentar el programa, salí absolutamente convencida, ya que con mi participación tendría la oportunidad de ayudar a personas que realmente necesitan ese refuerzo e iba a conocer diferentes realidades sociales, además del gran incentivo que suponen los tres créditos ofrecidos.

El primer día estaba nerviosa, porque, aunque anteriormente hubiese ayudado a NNA con sus tareas del colegio, nunca lo había hecho con algún menor que estuviese lejos de su entorno familiar. Cuando conocí a Laura (nombre ficticio para dirigirme al menor con el que estuve trabajando), que en ese momento tenía ocho años, me pareció increíble. Era una niña con muchísimas ganas de conocer gente nueva, no paraba de preguntarme por mi vida y muy rápidamente comenzó a contarme cosas sobre la suya. Como es muy común en niños y niñas, nunca tenía ganas de estudiar, pero, como mi trabajo allí era ayudarla con los deberes, a veces tenía que ponerme seria y exigirle que al menos hiciese un par de ejercicios. Apenas se esforzaba en hacerlos bien, lo cual me resultaba irritante ya que su capacidad para completarlos sin problemas era evidente. Es verdad que no tenía el nivel exigido para una niña de su edad, ya que cursaba segundo de primaria con ciertas dificultades y además había repetido curso ese mismo año. Por ello, ella se aferraba a “esto no sé hacerlo porque he repetido curso” para justificar que los ejercicios no estuvieran bien, aun cuando fuese más por la falta de motivación que por la falta de aptitudes.

Al cabo de unos meses, su actitud empezó a ser cada vez más hostil; se enfadaba constantemente y se ponía a gritar y a tirar cosas contra la pared cuando algo no le salía bien. A veces lloraba y me pedía que me marchase, añadiendo que no quería estudiar más ese día y que quería estar sola. Al poco supe que todo era a raíz de unos problemas familiares.

Algunos días de refuerzo coincidían con las visitas que ella tenía con su padre, así que, con planificación previa, los educadores del piso me decían cuándo ir y cuándo no. Fueron varias las ocasiones en las que me llamaron el mismo día para pedirme que fuese porque su padre había avisado a última hora que no iba a poder acudir a la visita.

En uno de esos días, Laura “estalló”. Se negaba a hacer los deberes dado que, en teoría, no tocaba hacerlos en los días de recibir visitas y a pesar de las advertencias de castigo por parte de las educadoras, la niña seguía negándose. Empezó a gritar, a dar portazos y a lanzar cosas a todas partes. Estando en la habitación con nosotras, la educadora, con el objetivo de acabar con el berrinche, se lo dejó muy claro: “si no vas a hacer deberes, María se va a ir. ...” y me fui. Yo no quería irme, pero tampoco quería que estuviese así por mi culpa. Yo estaba dispuesta a dejarle la tarde “libre” y jugar durante la hora y media de refuerzo, pero las educadoras tenían claro que la educación y las obligaciones en cuanto a los deberes eran muy importantes.

La siguiente semana también hubo una discusión, incluso peor que la anterior. Estando la educadora delante, empezó a tirarnos cosas a las dos, desde lápices hasta libros. Después de calmarse, la educadora volvió a recordarle que, si no estudiaba, yo tendría que irme. Estando a solas con ella, intenté animarle a hacer algún ejercicio, pero, como no paraba de negar con la cabeza, recuerdo que le dije: “Laura, ya has oído que si no hacemos ningún ejercicio tendré que irme” a lo que ella me respondió: “Tú lo que quieres es irte y dejarme sola, como todo el mundo” y volvió a “estallar”.

Evidentemente, la educadora me pidió que me fuese. Me sentí muy mal por lo que me dijo. Era una niña de ocho años con un miedo enorme al abandono. Esas semanas tan intensas emocionalmente pudieron conmigo y estuve a punto de rendirme. Pero, después de que dijese algo así, era imposible echarse atrás, no se merecía nada de lo que le estaba pasando y yo no quería ser una decepción más para ella.

Cuando tuve que volver, me preocupaba encontrarme con el mismo panorama. Por suerte, no fue así. Laura estaba muy contenta, decía que quería ponerse a estudiar y que quería enseñarme unas cosas que había aprendido a lo largo de las últimas semanas. A partir de ahí, los meses restantes fueron muy buenos, ella mostró una gran motivación a aprender y ayudarla resultó enormemente enriquecedor para mí. Un día, mientras jugábamos con los muñecos en el descanso que solíamos hacer, me dijo que le gustaban mucho los bebés y los niños/as pequeños/as y que le encantaría trabajar como profesora. Entonces, inocentemente,

le pregunté si quería estudiar para eso, a lo que me respondió que no, “que ella había repetido curso y que no valía para estudiar”. Cuando le pregunté que por qué decía eso, me respondió que es algo que mucha gente le decía, que no valía para estudiar y que se dedicase a algo más fácil. Por eso me dijo que iba (no “que quisiera”) ser peluquera.

No volvimos a hablar más de lo que quería o no estudiar, pero sí pude ver que en tan solo 7-8 meses de refuerzo, pasó de no querer esforzarse por hacer bien una suma simple, a alegrarse y recorrer toda la casa contándole a todo el mundo que había conseguido multiplicar sola una larga lista de números sin cometer un solo error y sin la ayuda de nadie.

Con esto quiero no decir que, gracias a mi presencia su interés académico cambiase por completo. Evidentemente cada NNA en una situación así se encuentra con muchos problemas y necesita el apoyo de muchas personas para evitar las dificultades que puedan incidir negativamente en su desarrollo a la edad adulta. No obstante, considero que toda ayuda que se les ofrezca, en este caso, mediante el refuerzo académico individualizado, es buena. Es más, a pesar de las diferencias entre las experiencias de los distintos voluntarios, cada semana al salir del piso hablábamos entre nosotros y puedo asegurar que en la recta final del programa todos estábamos orgullosos del cambio que habíamos notado.

Desde el primer momento en el que entran en contacto con las residencias, estos NNA llevan consigo la etiqueta de “tutelado/a”, con todos los prejuicios y estigmas que eso trae consigo: “jóvenes sin familia”, “personas problemáticas” ... no obstante, no son estos NNA los únicos que sufren de prejuicios, estigmas y exclusión, ya que son muchos los niños que, vivan o no con sus familiares, sufren un gran riesgo de exclusión social.

A lo largo de este curso, gracias a la *Clínica Jurídica por la Justicia Social* he tenido la oportunidad de realizar las prácticas externas obligatorias en *SOS Racismo Gipuzkoa*, concretamente en la oficina de San Sebastián, donde gestionan todos los proyectos que llevan a cabo por la zona. Uno de esos proyectos es el *Programa de Mentoría Urretxindorra*, que ofrece apoyo social a NNA de origen migrante de entre 10 y 14 años con el objetivo de evitar situaciones de exclusión. Al igual que sucede con el programa *Ikaslagun*, *Urretxindorra* se lleva a cabo con estudiantes universitarios que se prestan como voluntarios y voluntarias, aunque en el caso concreto de *SOS Racismo* pueden también participar estudiantes de Ciclos Formativos de Grados Superiores.

A lo largo de las prácticas, tuve la oportunidad de conocer a un grupo de mentores y mentoras, con sus respectivos mentorados y mentoradas en una visita guiada en el *Aquarium*

de Donostia. La mayoría tenía muchas ganas de socializar, aunque otros pocos eran más tímidos y preferían mantener las distancias. Aun así, todos y todas eran niñas y niños muy simpáticos. Aunque no haya tenido la oportunidad de ver el proceso de estos NNA a lo largo del curso académico, los mentores y mentoras con los que hablé me contaron que en los meses que llevaban juntos habían notado un gran cambio. Por ello, fue muy impactante conocer que, gracias al programa, tuvieron la oportunidad de conocer casos de situaciones alarmantes que por otras vías no se habían detectado. Esto supone otro claro ejemplo de la poca visibilidad hacia estos colectivos, entre ellos los NNA de origen migrante, que se encuentran en una situación de vulnerabilidad.

A pesar de no tratarse de un programa concretamente dirigido al refuerzo académico, Urretxindorra trata casos que se detectan y se delegan desde la propia escuela. Por lo que, al igual que sucede con los casos de refuerzo académico, se trata de situaciones en las que el NNA necesita un apoyo especial que el sistema educativo no ha podido gestionar.

Además de estas dos realidades que he podido conocer, anteriormente había trabajado varias veces como profesora de refuerzo académico, sobre todo para ayudar a familias que no disponen de unos ingresos suficientes como para llevar a sus hijos e hijas a centros de refuerzo académico con personal profesional y no tenían otra opción que acudir de estudiantes de su entorno. He trabajado ayudando a estudiantes de muchas edades y cursos: desde estudiantes de primaria hasta adolescentes a punto de terminar la Educación Secundaria Obligatoria.

Al igual que sucedió con Laura, todos y todas se alegraban mucho al darse cuenta del progreso que estaban haciendo en las asignaturas en las que se sentían perdidos, e incluso advertía un cambio en su disposición al trabajo. En estos casos también considero que el sistema educativo presenta dificultades para atender a todos los NNA de igual forma, de modo que las carencias que intuyo que existen en el sistema educativo, son compensados de modo distinto dependiendo de los recursos de cada familia (el poder adquisitivo, los conocimientos académicos, el tiempo libre...), lo cual genera una desigualdad de oportunidades a la hora de gestionar las dificultades académicas que surjan a lo largo del curso.

En esta línea, teniendo en cuenta que no todas las familias pueden permitirse ofrecerles a sus hijos e hijas ayudas de refuerzo académico, y sin olvidar que la realidad y gravedad de cada familia es distinta al resto, se encuentra la Asociación *Hazi eta Ikasi*. Está

asociación, gestionada por personas voluntarias del ámbito de la educación, tiene como objetivo ofrecer refuerzo académico gratuito para los NNA de familias con recursos económicos limitados. Es un proyecto que también consigue aportar el apoyo necesario en aquellos casos en los que el sistema educativo no consigue proporcionarlo.

A su vez, como ya he recalcado, considero que es los NNA en general constituyen un colectivo en situación de vulnerabilidad, a consecuencia de su dependencia. No obstante, esa vulnerabilidad es gradual y depende de muchos más factores. Por ello, los NNA en situación de desprotección infantil, los NNA de origen migrante y aquellos que forman parte de familias con recursos económicos limitados (los colectivos que trabajan con los programas mencionados), en especial, se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad, por lo que es importante mostrar la realidad tal y como es para que la atención que se les otorga sea mayor y, siempre, favorable.

En el presente trabajo, se parte de la idea de que todos los menores, por el simple hecho de serlo, se encuentran en una situación de potencial vulnerabilidad, en comparación con la situación en la que una persona adulta se pueda encontrar. Aun así, aunque se haga referencia a los recién mencionados colectivos de menores como grupos en situación de especial vulnerabilidad, es importante tener en cuenta que no todos los NNA de los colectivos que se hacen referencia en este trabajo se encuentran en la misma situación, y por ello, el grado de vulnerabilidad no es igual. No obstante, cabe la posibilidad de que la mencionada vulnerabilidad desencadene situaciones de discriminación, exclusión o incluso en el desarrollo de comportamientos antisociales. En consecuencia, toda medida que sirva como medio de prevención de las situaciones mencionadas debe ser tomada en cuenta.

2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Tras habernos acercado a la realidad objeto de análisis, en el trabajo partiremos de la consideración de que existe una estrecha relación entre la educación y la inserción/integración social, también entre el apoyo social y la inserción/integración social. Más concretamente, se parte de la hipótesis de que ciertos grupos de menores son colectivos con alto riesgo de vulnerabilidad y que la sociedad no es consciente del peligro que pueda suponer no apoyar y proteger correctamente a estos NNA. Es más, con las etiquetas, prejuicios y estigmas, se dificulta su desarrollo personal, social y educativo, y con ello, su

correcto desarrollo a la vida adulta. Estas situaciones pueden desencadenar en una situación de exclusión o en comportamientos problemáticos si no se previenen a tiempo.

Es decir, las situaciones de vulnerabilidad pueden agravarse hasta el punto de posicionar al sujeto en una situación de exclusión social. En esos casos, esa persona no recibe el apoyo o la ayuda necesaria para volver a integrarse en la sociedad. Cuando son NNA los que se encuentran en esa situación, el riesgo es mayor, ya que no disponen de los recursos necesarios para hacer frente al problema. Además, su correcto desarrollo a la edad adulta puede verse afectado.

Por ello, esa desprotección puede ocasionar que el sujeto se convierta en víctima de determinados delitos (por ejemplo, delitos de discriminación o en casos más extremos, víctimas de trata, abusos...) o, que, por lo contrario, deriven en un futuro en comportamientos antisociales que podrían ser incluso delictivos.

Para hacer frente a esta problemática, deben localizarse los ámbitos de actuación que funcionen como *protectores*, para poder llevar a cabo una intervención eficaz en los casos donde se detecten posibles casos de vulnerabilidad y, a su vez, prevenir que en un futuro puedan producirse dichas situaciones.

Es por ello que en este trabajo se propone la educación como vía de integración social, ya que, favoreciendo una adecuada vinculación escolar, se puede disminuir la exclusión y los estigmas que ello pueda llegar a acarrear en algunos casos. Aunque, simultáneamente, se parte de la hipótesis de que el sistema educativo no está preparado para hacer frente a determinadas situaciones, partiendo de la ausencia de vías para hacer frente a las diversas realidades que llenan las aulas. Todo esto, puede derivar que surjan situaciones de discriminación por parte del sistema educativo, por la ausencia de protección de todos los NNA por igual. Es decir, se parte de la hipótesis de que el sistema educativo presenta carencias para atender a todas las posibles realidades, por lo que, como vía de intervención.

En esa línea, se parte de la consideración de que los programas de refuerzo académico y social pueden funcionar como una vía de prevención para aquellos casos donde la educación no ha conseguido ayudar de forma efectiva, ya que estos programas pueden ayudar a evitar que esa falta de *inclusión académica* desencadene en una discriminación a ciertos NNA.

Ante la situación descrita en el bloque anterior y con relación a las hipótesis recién mencionadas, entre los **objetivos** de este trabajo podrían enumerarse los siguientes:

- Conocer y visibilizar la realidad de los NNA en *situación de vulnerabilidad* en general, y los menores en *situación de desprotección infantil* (menores en *situación de riesgo* y menores en *situación de desamparo*) en especial, así como los *NNA de origen migrante* y los *NNA de familias con recursos limitados*, siendo todos ellos pertenecientes a los colectivos en situación de vulnerabilidad infantil que participan en los programas que se analizarán en este trabajo.
- Detectar los *factores de riesgo* que puedan desencadenar situaciones de vulnerabilidad. A su vez, determinar la importancia que pueda llegar a tener el apoyo social y el apoyo académico como medio de prevención de futuras situaciones de exclusión social, además del impacto de programas dirigidos a NNA vulnerables en relación con el desarrollo personal y social de cada uno.
- Categorizar la relación que tienen el rendimiento escolar, las competencias sociales y la vinculación escolar, con las situaciones de vulnerabilidad, para así poder conocer la relación existente entre escuela y vulnerabilidad.
- Atendiendo a la perspectiva criminológica desde la que se aborda este trabajo, se tendrá como objetivo proponer un posible ámbito de actuación para la Criminología, ya que se parte de la idea de que no prevenir e intervenir en las situaciones de vulnerabilidad de los NNA puede terminar posicionando al menor en una situación de víctima o victimario, afectando esto a la sociedad en su conjunto.
- Finalmente, tras valorar los objetivos anteriores, concluiremos surgiendo algunas posibles vías de intervención y actuación para facilitar la integración de los colectivos de NNA en situación de vulnerabilidad que se han mencionado.

3. INTERÉS CRIMINOLÓGICO

En este trabajo se analizará la cuestión de la vulnerabilidad de los NNA, concretamente la de determinados colectivos, y su necesidad de protección, fundamentalmente en el ámbito del refuerzo académico y social desde la perspectiva de la Criminología. Para ello, es preciso comenzar con la definición de la Criminología y su ámbito de aplicación.

Son muchos los autores que han definido la Criminología, como, por ejemplo (Gil, 2016, pp. 5-6):

- Raffaele Garófalo (1885): “El estudio del delito, sus causas y los medios empleados para su represión”.
- Quintiliano Saldaña (1929): “Ciencia del crimen o estudio científico de la criminalidad, sus causas y medios para combatirla”.
- Edwin Sutherland (1923): “Cuerpo de conocimiento referido al crimen como un fenómeno social, que engloba en su campo de estudio el proceso de creación de leyes, de vulneración de leyes y la reacción de la sociedad ante la vulneración de las mismas... El objetivo de la Criminología es el desarrollo de un marco de principios generales contrastados relacionados con los procesos de creación de leyes, del crimen y de su tratamiento”.
- Antonio García Pablos (1989):
Ciencia empírica e interdisciplinaria, que se ocupa del delito, el delincuente, la víctima y el control social del comportamiento delictivo; y que trata de suministrar una información válida, asegurada, sobre la génesis y dinámica del problema criminal y sus variables; sobre los programas y estrategias de prevención eficaz del delito; y sobre las técnicas de intervención positiva en el hombre delincuente.
- James Q. Wilson (2015):
Estudio sistemático del crimen, los delincuentes, el Derecho Penal, el sistema de justicia penal, y la criminalización –esto es, el examen riguroso, organizado, y metódico de la creación de las leyes, la vulneración de las leyes, y la aplicación de las leyes, incluyendo el quebrantamiento de leyes, así como las injusticias que podrían o deberían ser consideradas ilegales y los discursos públicos sobre la creación, violación y aplicación de la ley– ya sea este estudio antiguo o moderno, artístico, científico o académico, cuantitativo o cualitativo, empírico o teórico, derivado de investigación analítica y vinculado a las causas del crimen o derivado de investigación aplicada y vinculada con la ética y el discurso político y dirigido al control y tratamiento de los agresores.

Como puede observarse en las definiciones anteriores, la Criminología ha evolucionado a lo largo de los años. En sus inicios, se concebía como una rama conectada al Derecho Penal, a modo de herramienta complementaria. A principios de los años 30, en cambio, Derecho Penal y Criminología se separan, convirtiéndose el primero en una disciplina más técnica, y el segundo, una ciencia más multidimensional (Muñoz Conde, 1994). Es decir, el derecho penal se convierte en algo más técnico, cada delito tiene su propia pena y las circunstancias podrán incrementarla o reducirla. La Criminología, se caracteriza por ser más *cambiante*, porque depende de mucho más que de la tipificación, profundiza en aspectos propios del contexto y de la situación, buscando respuestas que no tienen por qué tener relevancia para el Derecho Penal.

Es por ello que, en las últimas dos definiciones dadas, la Criminología adopta una perspectiva más social. Es decir, por un lado, trata de dar respuesta a las cuestiones relacionadas con el delito, como, por ejemplo; por qué el victimario lleva a cabo la conducta, cuales son los factores que han favorecido que el hecho delictivo se lleve a cabo, qué repercusión ha tenido el delito en la víctima... Pero, por otro lado, trata de interpretar qué papel ha tenido la sociedad en la representación delictiva. Por lo que, hoy en día, la Criminología podría entenderse como:

Una ciencia interdisciplinar, que se sirve de los conocimientos de otras numerosas disciplinas como la medicina, sociología, psicología, antropología y derecho penal. Su objetivo es proporcionar una visión global del crimen, su incidencia, causas, formas, consecuencias y regulaciones legales; sin olvidar la atención a las víctimas, los delincuentes y el denominado control social. (Grado en Criminología, s.f.)

Por lo tanto, la Criminología, además de profundizar en el hecho delictivo y sus agentes, profundiza también en los medios de control social del hecho delictivo, y en el diseño de estrategias de resolución de conflictos. Es por ello que debe ser analizada desde una perspectiva cultural y no relacionada únicamente con las conductas delictivas (Roldán, 2009).

Partiendo desde este último punto de vista, los NNA tienen una importancia especial. La infancia es una etapa determinante para el correcto desarrollo a la edad adulta y en ciertas ocasiones este periodo es puesto en peligro por diferentes factores que lo amenazan. A su vez, la red de apoyo del NNA puede desaparecer o ser débil. En consecuencia, pueden surgir

situaciones de vulnerabilidad, las cuales pueden desencadenar en conductas antisociales no aprobadas por la sociedad, o a su vez, en situaciones de discriminación o exclusión social.

Es por ello que la intervención y prevención de riesgos en la minoría de edad debe ser esencial para el correcto desarrollo personal, social y comunitario, y es ahí donde la Criminología encuentra también un ámbito de estudio. Precisamente en esta línea, en este trabajo se parte de la consideración de que, si no se atiende a las necesidades propias de cada NNA, pueden surgir situaciones de vulnerabilidad, incluso pudiendo posicionarlos en una situación de desprotección, pudiendo surgir situaciones de exclusión, discriminación, conductas antisociales...

Es más, en muchos casos, a consecuencia de las etiquetas, prejuicios, estereotipos y demás enfoques negativos que se proyectan sobre estos NNA por su situación de desprotección, origen o recursos (y otras muchas situaciones que se perciben en otros colectivos), sufren un trato menos favorable, que puede llevarlos a una situación de discriminación injustificada, incluso mayor que aquella en la que ya se encuentran. Esto puede verse en casos en los que determinados sistemas no están preparados para actuar con todos y todas por igual, como, por ejemplo, en el sistema educativo o en la propia sociedad.

Son muchos los autores que perciben una relación sistemática entre el *riesgo antisocial* y *comportamiento delictivo* en menores (Uceda-Maza y Alonso, 2017), detectando un incremento incluso en las edades sin responsabilidad criminal (Arce, Seijo, Fariña, y Mohamed-Mohand, 2010). Esto no significa que todos los menores en situación de exclusión sean o vayan a ser delincuentes, sino que su situación puede considerarse un *factor precipitador* a la hora de convertirse en víctimas o victimarios. Es por ello que para la Criminología es y debe ser importante proteger a los menores en general, y a los más vulnerables en especial, para evitar que se produzcan situaciones de exclusión o conductas delictivas.

Conociendo el alcance del problema, es preciso buscar vías que sirvan de guía para los NNA, con el objetivo de dirigirlos a la edad adulta ofreciéndoles recursos para abordar situaciones de dificultad. De modo que algunos autores ven oportuno utilizar técnicas que ayuden a dar forma a los valores que acompañarán a cada menor a lo largo de su trayectoria vital mediante intervenciones multidireccionales, con el objetivo de abordar los problemas que afecten a nivel social y familiar (Mampaso, Pérez, Corbí, González, y Bernabé, 2014), viendo incluso una relación entre las destrezas y competencias adquiridas y el índice de

riesgo social (Arce et al., 1986). Por ello, en este trabajo se propone abordar la prevención y la intervención de estas situaciones desde la perspectiva del refuerzo social y académico, puesto que este tipo de programas tienen como objetivo disminuir las diferencias entre NNA, facilitando su desarrollo e inclusión.

4. CLÍNICA JURÍDICA POR LA JUSTICIA SOCIAL

Este trabajo se ha desarrollado en el contexto formativo de La clínica Jurídica por la Justicia Social de la Facultad de Derecho de la UPV/EHU¹ (a partir de ahora CJJS), que fue creada en 2016, con el objetivo de comprometer al alumnado participante a explorar en la realidad social y sus conflictos. Por ello, tiene como objetivo que su alumnado, tanto de Criminología como de Derecho, conozca realidades más allá de los aspectos meramente teóricos.

El Reglamento de la CJJS lo define como:

Un espacio de aprendizaje y, a la vez, de transformación del sistema pedagógico del Derecho y de los estudios criminológicos, así como un laboratorio de reflexión e identificación de estrategias jurídicas antidiscriminatorias mediante las cuales el alumnado puede adquirir conciencia de su importante papel en la consecución de una sociedad más justa. La lucha contra la discriminación y la exclusión social a la vez que el fomento de la diversidad y de la tolerancia, constituyen los pilares fundamentales en los que se sustenta. (Reglamento de la Clínica Jurídica por la Justicia Social, 2016, p. 1)

En este trabajo se parte de la consideración de que los colectivos objeto de estudio (NNA atendidos en Recursos Residencial, NNA de origen migrante y NNA de familias con recursos limitados), se encuentran en situación de indefensión, dado que sus derechos no se protegen de forma adecuada, llegando a ser víctimas de discriminación.

Siguiendo este planteamiento, desde la perspectiva de la CJJS debe prestar especial atención a los NNA en general, y a los más vulnerables en especial, para garantizar que se respeta el derecho que tienen aquellos menores con dificultades sociales a recibir una

¹ Para más información: <https://www.ehu.eus/es/web/zuzenbide/gzkj>

atención y protección necesaria por parte de la administración pública (De Palma, 2011). Por consiguiente, para garantizar la correcta protección de todos los NNA sin distinción, es importante que los agentes que trabajan en su desarrollo tengan como objetivo principal su protección y la garantía de sus derechos. Dentro de estos agentes se encuentra el sistema educativo, que, aunque desde el propio sistema se planteen medidas para lograr la inclusión y la equidad de los alumnos y alumnas, en ciertas ocasiones no se proyectan en la realidad que cada NNA, de forma individualizada, pueda tener. En consecuencia, surgen situaciones de indefensión por parte de un sistema que debería funcionar como protector.

En esos casos, sobre todo en los casos de NNA pertenecientes a colectivos en situaciones de indefensión y desprotección, emergen situaciones de vulnerabilidad, que pueden desencadenar, como se ha mencionado anteriormente, en situaciones de exclusión, discriminación, o incluso en el desarrollo de comportamientos antisociales por parte del NNA.

Es más, gracias a la CJJS he podido conocer la Asociación SOS Racismo, donde además de conocer el programa Urretxindorra, he podido tratar con jóvenes extranjeros no acompañados (los conocidos *ex-MENA*), pudiendo advertir cuáles pueden ser las consecuencias en el caso de intervenir de forma adecuada con personas que se encuentran en una situación de vulnerabilidad.

Por ello, es importante detectar cuáles son los casos en los que el sistema educativo no está preparado para afrontar de forma adecuada a las necesidades específicas del alumnado que se encuentren entre los colectivos citados, para poder intervenir y proponer diferentes vías de actuación.

5. METODOLOGÍA

El presente trabajo está integrado en dos partes: El primero, dedicado al marco teórico específico a la problemática que el trabajo aborda: la situación de vulnerabilidad que los NNA en situación de desprotección, los de familias de origen migrante y los que proceden de familias con recursos limitados que se encuentren en situación de vulnerabilidad infantil.

Para ello, se tratará de exponer en qué consiste la situación de vulnerabilidad en general, profundizando en las situaciones de exclusión-integración y tratando de definir y explicar los conceptos clave para entender el objeto de estudio.

En el epígrafe dedicado a las situaciones de vulnerabilidad infantil, como su propio nombre indica, se profundizará en dichas situaciones, analizándose cuáles son los factores de riesgo principales y las variables que pueden influir en cada caso, con el objetivo de conocer mejor por qué los colectivos en los que va a profundizarse en este trabajo padecen una situación de vulnerabilidad mayor.

A su vez, se van a estudiar el refuerzo social y/o académico como vía de intervención y prevención de estas situaciones. Por ello, para conocer cuál es el marco jurídico básico que hay que tener en cuenta para desarrollar cualquier tipo de interacción, se analizarán los aspectos básicos del marco normativo referente a la protección del menor (los derechos del niño) y el relativo al derecho a la educación.

Por último, se indagará sobre la relación existente entre la educación y la prevención e intervención de situaciones de vulnerabilidad. Finalmente, se presentarán los programas mencionados como vías de intervención, Ikaslagun, Urretxindorra y Hazi eta Ikasi, introduciendo así el análisis empírico.

La segunda parte, por tanto, estará dedicada el análisis empírico, se intentará conocer el impacto que los programas dirigidos de refuerzo social y académico tienen en los NNA en situación de vulnerabilidad, en relación con el desarrollo personal y social de cada uno de ellos y ellas, siendo este uno de los objetivos establecidos. Para ello, se han realizado 4 entrevistas a profesionales que trabajan y/o cooperan en estos programas; 3 dirigidas a las personas que coordinan los programas y una dirigida a una psicóloga que trabaja en el Servicio de Atención Precoz del Ayuntamiento de Donostia, Servicio que colabora con los programas Hazi eta Ikasi y Urretxindorra.

II. LA VULNERABILIDAD

1. CONCEPTUALIZACIÓN

A lo largo de la historia, se ha podido observar que el ser humano es vulnerable por naturaleza; la vulnerabilidad es una condición intrínseca. La propia sociedad, dependiendo del espacio y tiempo, establece unas condiciones o circunstancias que hacen a uno mismo más o menos vulnerable, además de los posibles factores naturales que puedan afectar. Por tanto, la vulnerabilidad podría considerarse un proceso cambiante y dinámico, que depende de varios factores para su definición.

Se trata de un concepto que ha sido analizado desde diversas áreas de conocimiento, como son la filosofía, la ética, la sociología y el derecho, entre muchas otras. Es por ello que el concepto de vulnerabilidad es diferente desde la perspectiva de cada campo.

- Desde un *punto de vista filosófico*, se entiende la vulnerabilidad como un concepto opuesto al *bienestar social*, comprendido este último como un estado que plantea soluciones eficientes a las dificultades sociales y naturales que puedan surgir. Si los riesgos o amenazas no pueden resolverse, afectan al sujeto o grupo convirtiéndolo frágil, y, por tanto, vulnerable (Cabieses, Bernal, Obach y Pedrero, 2016).
- Partiendo de una *perspectiva bioética*, en cambio, la vulnerabilidad es entendida como la falta de capacidad de tomar decisiones de forma autónoma y voluntaria, que afectan a la aplicación de procedimientos sociales, clínicos y estatales, viéndose comprometidos sus derechos civiles y políticos. (Siurana, 2010) Son grupos que requieren una atención particular, ya que no son capaces de defender sus propios derechos.
- Para la *perspectiva social* la vulnerabilidad puede definirse como un factor de riesgo interno del sujeto o impuesto por el sistema, por el cual va a ser afectado o dañado. En otras palabras, la vulnerabilidad representa la susceptibilidad o predisposición física, económica, política o social de una comunidad a sufrir daños en caso de que se produzca un fenómeno desestabilizador de origen natural o antropogénico (Cardona, 2013).

- Desde *un punto de vista jurídico*, la vulnerabilidad parte desde un desfavorecimiento injusto: el sujeto es víctima de una indefensión y discriminación sin ninguna justificación, que produce dificultades no merecidas a la hora de aprovechar cualquier bien, libertad y/o derecho. Estas limitaciones exigen medidas desde el propio sistema jurídico, porque, de lo contrario, se vulneraría el principio de igualdad, protegido en el artículo 14 de la Constitución Española (Suárez, 2013).
- Desde *el punto de vista de la criminología*, se entiende que la vulnerabilidad se trata de una situación donde “los individuos que la experimentan tienen dificultades para mantener, al menos, alguna de sus relaciones de trabajo, familia y ciudadanía. A mayor dificultad en el ambiente, mayor vulnerabilidad se produce en la vida de las personas” (Villalón, 2018).

Si bien es cierto que el carácter multidimensional de la vulnerabilidad hace que sea complejo conseguir una definición unánime, hay ciertos elementos comunes que pueden englobar la idea general del concepto (Ruiz, 2012):

- La vulnerabilidad, puede apreciarse en un único individuo o grupo familiar, conocido como *micro-vulnerabilidades*, o en grandes colectivos humanos, llamados *macro-vulnerabilidades*.
- La vulnerabilidad está asociada a una amenaza directa al sujeto o grupo que se identifica como vulnerable. Estas amenazas, pueden ser relativas a fenómenos naturales, económicos, sociológicos o psicológicos, entre otros.
- A su vez, los factores que pueden verse afectados, podrían clasificarse en tres grandes grupos: los factores individuales (atribuible al sujeto en cuestión), los factores sociales (relacionados con los patrones de la sociedad) y los factores naturales (aplicables a los factores meramente ambientales).
- La vulnerabilidad afectará siempre de forma negativa, dependiendo su intensidad del grado de adaptación e influencia que pueda tener en los sujetos.

Teniendo como base estas similitudes, autores como Busso (2001), definen la vulnerabilidad como “un proceso multidimensional que confluje en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o

permanencia de situaciones externas y/o internas” (p. 8). Partiendo de esta definición, la situación de vulnerabilidad no debe entenderse como un estado o resultado instantáneo, sino como un tránsito desde la integración a la exclusión.

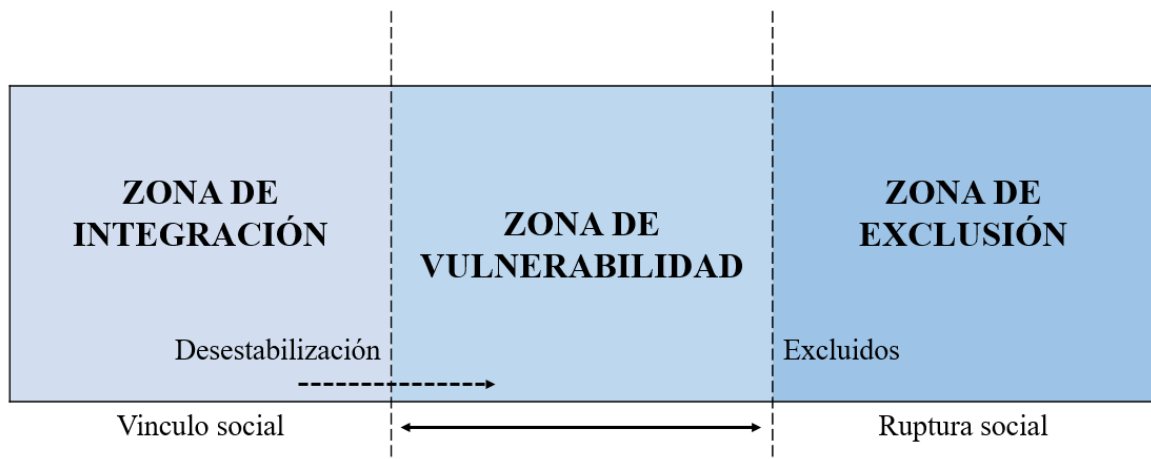
En lo que respecta a este trabajo, con la categoría de vulnerabilidad nos referiremos como aquellas situaciones donde un sujeto o un colectivo tienen dificultades para continuar con el desarrollo de su vida cotidiana, en consecuencia, se sitúan en una posición de indefensión respecto al resto, pudiendo desencadenarse situaciones de exclusión o discriminación, o incluso precipitar dinámicas delictivas.

2. VULNERABILIDAD COMO PROCESO HACIA LA EXCLUSIÓN

En muchas ocasiones aparecen los conceptos de *vulnerabilidad* y de *exclusión social* unidos. La exclusión social, es utilizada sobre todo en los países más desarrollados, con el objetivo de entender los motivos que han llevado a provocar la ruptura de los lazos sociales. Estos aspectos dificultan el desarrollo de la sociedad en su conjunto, consecuencia de los nuevos fenómenos socioeconómicos contemporáneos que generan nuevos tipos de dificultades. Todo esto supone una realidad dual: por un lado, parte de la sociedad se adapta a los cambios que trae consigo la evolución temporal y, por otra parte, algunos se quedan excluidos. A esta realidad, Robert Castel la denominó *la metamorfosis de la cuestión social* (Castel, 1997).

El autor Robert Castel, el cual profundizó su estudio en el aspecto económico, considera la vulnerabilidad un proceso, asociado con una situación de precariedad reflejada en el empleo o en las relaciones sociales. En sus obras trata de argumentar que la relación *vulnerabilidad-exclusión-integración* debe entenderse como un proceso relacionado con la trayectoria vital de cada individuo (Arteaga, 2008).

Siguiendo con su planteamiento, propone tres zonas diferentes para visualizar la problemática (Castel, 1995): la zona de integración, la zona de vulnerabilidad y la zona de exclusión, como puede apreciarse en el siguiente esquema:



Adaptación y elaboración propia a partir de Castel, R. (1995)

El *vínculo social* es la clave principal para considerar si un sujeto está o no integrado en dicha sociedad. Durante el proceso de exclusión, el sujeto va perdiendo la identidad conjunta que comparte con la sociedad, mientras que aumenta relativamente el grado de vulnerabilidad, hasta llegar a la zona siguiente zona. La *exclusión social* debe identificarse como una ruptura total con el vínculo social correspondiente. Es por ello, que la *vulnerabilidad* debe interpretarse unida a un *proceso de exclusión social*.

Partiendo de las zonas que Castel plantea, por tanto, debe entenderse la exclusión social como el resultado de un proceso de desvinculación de una zona de integración. El *Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social* (Gobierno De España, 2014), define la exclusión social como el “proceso de pérdida de integración o participación de las personas en la sociedad y en los diferentes ámbitos económico, político y social” (p. 7). Analizado desde un punto de vista más empírico, en cambio, la exclusión social se podría interpretar como la consecuencia de un proceso dinámico donde se acumulan, combinan o superponen varios factores relativos a la vulnerabilidad social, que derivan en una incapacidad de las personas o grupos de personas de gestionar los mecanismos de desarrollo personal, social y/o comunitarios (Subirats, Giménez, y Obradors, 2005).

Por lo tanto, no cabe entender la exclusión social como una situación puntual, ya que dicha exclusión afecta de forma permanente a diferentes factores, los cuales podrían clasificarse en tres grandes grupos:

- Los factores individuales, atribuibles al sujeto en cuestión.

- Los factores sociales, relacionados con los patrones de la sociedad.
- Los factores naturales, aplicables a los factores meramente ambientales.

Por otra parte, es importante comprender los factores relativos al proceso de vulnerabilidad, que hacen que las personas sean incapaces de participar en la sociedad o que estén aislados de las oportunidades de vida que ofrece la propia comunidad. Para Hills (1999), son cinco los aspectos clave²:

- *Relativity* (relatividad): las personas están excluidas de una sociedad determinada, en contraposición con esas características que en otro contexto podrían considerarse adecuadas para la integración. Es decir, la exclusión social no parte de un concepto absoluto; es importante analizar detenidamente cada caso concreto y el contexto en el que se da.
- *Agency* (acción): Alguien, algo o algún proceso es responsable de que se produzca la exclusión o la inclusión, siendo a su vez la incapacidad de controlar los principales aspectos de la propia vida un elemento importante de la exclusión.
- *Dynamics* (dinámica): esos procesos se producen a lo largo del tiempo con efectos duraderos o acumulativos. La duración, en particular, junto con las perspectivas de futuro, son importantes.
- *Multi-layered* (múltiples niveles): la exclusión opera a diferentes niveles: individuo, hogar, comunidad, vecindario o instituciones.
- *Multi-dimensionality* (multidimensionalidad): Son muchos los ámbitos o dimensiones donde puede valorarse la inclusión/exclusión de forma gradual.

Relacionado con este último *factor multidimensional*, Subirats (2005) prevé el *factor multifactorial*: La exclusión social no es el resultado de un único factor, son muchos los niveles atribuibles a dicha situación. Entre otras causas, pueden encontrarse los factores psicológicos, económicos, sociales, culturales, biológicos... Por lo tanto, una vez más, es

² Por ejemplo: en el caso de los niños, niñas y adolescentes de origen migrante, aunque en la sociedad a la que pertenecen sus características puedan ser apropiadas para ser parte del grupo, cuando se trasladan a otro país, son esas mismas características o rasgos los que los sitúan en un contexto contrario a los estándares de integración de dicha sociedad. A su vez, si esa nueva sociedad no está preparada para acoger de forma igualitaria a todos los miembros, sin distinción de sus características u origen, ese proceso de integración se ve paralizado, teniendo consecuencias en el ámbito social, laboral, académico... de estas familias.

preciso analizar cada caso concreto, intentando detectar los orígenes del problema en cuestión.

Como puede verse, desde hace unas décadas, la exclusión social posee un papel fundamental y creciente, consecuencia de su *multidimensionalidad y relatividad*. Por tanto, ya no puede relacionarse únicamente con factores económicos, como la pobreza, como se ha llevado haciendo desde los comienzos de la industrialización.

Analizada toda la bibliografía, puede advertirse que la exclusión social ya no se relaciona únicamente con los recursos económicos, como en su día analizó el autor Castel, sino que se considera que puede abarcar muchos ámbitos y factores que tenga como consecuencia que incremente esa vulnerabilidad, ya sea desde una perspectiva social, económica, laboral o académica, entre otros.

3. LA INTEGRACIÓN COMO EJE OPUESTO A LA EXCLUSIÓN

La integración social, debe entenderse como “la articulación de las partes a un todo, en una sociedad, donde cada cual tiene su lugar” (Díez, 2004, p. 2). Como bien se refleja en la teoría de Castel mencionada anteriormente, dependiendo de la direccionalidad que tome el proceso de vulnerabilidad, el sujeto puede dirigirse a la integración o a la exclusión. Por lo que, la integración consistiría en la opción alternativa de la exclusión.

La inserción y la integración, aunque a veces suelen utilizarse como sinónimos, no deben confundirse. La inserción hace referencia a la relación entre el individuo y la sociedad. La integración, en cambio, suele hablar de colectivos o grupos (Rizo, 2006).

Castel en su planteamiento dividía *grosso modo* la relación exclusión-integración en base a la relación laboral y social, de manera que únicamente se entendía que las situaciones de vulnerabilidad eran fruto de las condiciones laborales de cada persona o grupo familiar y de las consecuencias sociales que esa situación traía consigo. Hoy en día, en cambio, se ha profundizado más en los factores que pueden interactuar entre ambas zonas, favoreciendo la integración, o, por el contrario, la exclusión (Jímenez, 2008):

Ámbito	Factores de exclusión	Factores de integración
Laboral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desempleo ▪ Subempleo ▪ Temporalidad ▪ Precariedad laboral ▪ Falta de experiencia laboral 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Empleo indefinido o fijo ▪ Estabilidad laboral ▪ Experiencia laboral ▪ Cualificación laboral
Económico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ingresos insuficientes ▪ Carencia y/o dependencia de Seguridad Social y prestaciones sociales ▪ Ingresos irregulares (economía sumergida) ▪ Carencia de ingresos ▪ Endeudamiento ▪ Consumismo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Buen nivel de ingresos ▪ Ingresos regulares ▪ Diversas fuentes de ingresos ▪ Cobertura de la Seguridad Social
Cultural	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pertenencia a minorías étnicas ▪ Extranjería e inmigración ▪ Pertenencia a grupos de “rechazo” (cultural y político) ▪ Elementos de estigma 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integración cultural. ▪ Perfiles culturales “aceptados” e integrados

Formativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Barrera idiomática ▪ Analfabetismo o baja instrucción ▪ Analfabetismo tecnológico ▪ Sin escolarización ▪ Fracaso escolar ▪ Abandono del sistema educativo sin titulación básica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento y dominio de lenguas extranjeras ▪ Alto nivel de instrucción, posesión de cualificaciones demandadas ▪ Formación continua ▪ Dominio de las Nuevas Tecnologías de la ▪ Información y la Comunicación
Socio-sanitario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No acceso al sistema y a los recursos socio-sanitarios básicos ▪ Adicciones y enfermedades relacionadas ▪ Enfermedades infecciosas ▪ Trastorno mental, discapacidades u otras enfermedades crónicas que provocan dependencia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cobertura de servicios sanitarios ▪ Buen estado de salud, sin enfermedades ni adicciones, ni provocación de dependencia
Espacial y habitativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carencia de vivienda particular ▪ Dificultad para acceder a la vivienda ▪ Vivienda con infraestructuras deficientes ▪ Malas condiciones de habitabilidad (hacinamiento...) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vivienda propia ▪ Vivienda con infraestructuras adecuadas ▪ Domicilio en zonas de desarrollo cultural y social ▪ Residencia en zonas de expansión

-
- Viviendas en barrios marginales y zonas urbanas y/o rurales deprimidas
 - Entorno residencial decaído

Personal

- Variables “críticas” de edad y sexo (jóvenes y mujeres)
- Minusvalías
- Hándicaps personales
- Alcoholismo, drogadicción, etc.
- Antecedentes penales
- Enfermedades
- Violencia, malos tratos, etc.
- Débil estructura de motivaciones y actitudes negativas
- Pesimismo, fatalismo
- Exilio político, refugiados
- Capacidad e iniciativas personales
- Cualidades personales valoradas socialmente
- Buena salud
- Motivaciones fuertes
- Optimismo, voluntad de realización
- Facilidad de trato

Social y relacional

- Carencia y/o deterioro de vínculos familiares (conflictos o violencia intrafamiliar)
 - Debilidad de redes familiares (familias monoparentales)
 - Escasez, debilidad y/o carencia de redes sociales de apoyo
 - Aislamiento
 - Apoyo familiar
 - Intensa red social, amistosa y de relaciones
 - Pertenencia a asociaciones
 - Integración territorial
-

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 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participación de los derechos y libertades básicas de las personas que tienen que ver con su bienestar
-----------------------------------	--	--

Fuente: Adaptación y elaboración propia a partir de Jiménez, 2008, p. 182

Estos factores, deberán entenderse junto con los posibles ejes de desigualdad social que puedan darse, como son el sexo, la edad y la etnia o lugar de nacimiento. Es decir, los factores de riesgo no deben comprenderse como si de una ecuación matemática se tratase, no hay una forma o regla absoluta que determine la forma de calcular si una persona se encuentra en una situación de exclusión o vulnerabilidad, es importante tener en cuenta la realidad de cada persona: el contexto al que pertenece, sus características personales, sociales y familiares, su pasado...

Partiendo de esa base individual, teniendo en cuenta la intensidad y el número de factores que se detecten, podrá hacerse una identificación y valoración del tipo de colectivo en riesgo al que pertenece.

4. LOS COLECTIVOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Atendiendo a las condiciones de vida y demás factores que favorecen la integración o la exclusión, hay colectivos que se encuentran en situaciones que son consideradas vulnerables, ya sea por una condición de vida o por una condición temporal. Es importante detectar cuáles son, porque dependiendo del tipo de vulnerabilidad que se detecte, se requiere de una atención e intervención específica para poder hacer frente a la exclusión social. Como se ha mencionado anteriormente, son muchos los factores que pueden influir en el grado de vulnerabilidad de una persona, y, en consecuencia, son muchos los tipos de vulnerabilidad existentes.

El *Plan nacional de acción para la inclusión social del Reino de España 2013-2016* identifica a los siguientes colectivos como los más vulnerables: personas sin hogar, personas con discapacidad, personas mayores, personas en situación de dependencia, personas inmigrantes y personas solicitantes y beneficiarias de protección internacional, mujeres víctimas de violencia de género, población gitana, personas víctimas de discriminación por origen racial o étnico, orientación sexual e identidad de género, personas con problemas de adicción (drogas, alcohol, juego, etc.), personas reclusas o ex-reclusas. Por otra parte, otros autores incluyen además a las familias monoparentales y desempleados en el listado de colectivos vulnerables (Alfonso y Sastre, 2017).

Estos son los colectivos que se considera que se encuentran en una situación de vulnerabilidad:

- Personas sin hogar. El INE (Instituto Nacional de Estadística, 2012) define las personas sin hogar como:

Aquellas que tiene 18 años o más, que ... ha sido usuaria de algún centro asistencial o de alojamiento y/o de restauración y ha dormido al menos una vez en alguno de los siguientes alojamientos ubicados en municipios ...: albergue, residencia, centro de acogida, centros de acogida a mujeres maltratadas, centros de ayuda al refugiado, centros para demandantes de asilo, piso facilitado por una administración pública, una ONG u organismo, piso ocupado, pensión pagada por una administración pública, una ONG u organismo, espacio público (estación de ferrocarril, de autobuses, metro, aparcamiento, jardín público, descampado...), alojamientos de fortuna (hall de un inmueble, cueva, coche...).

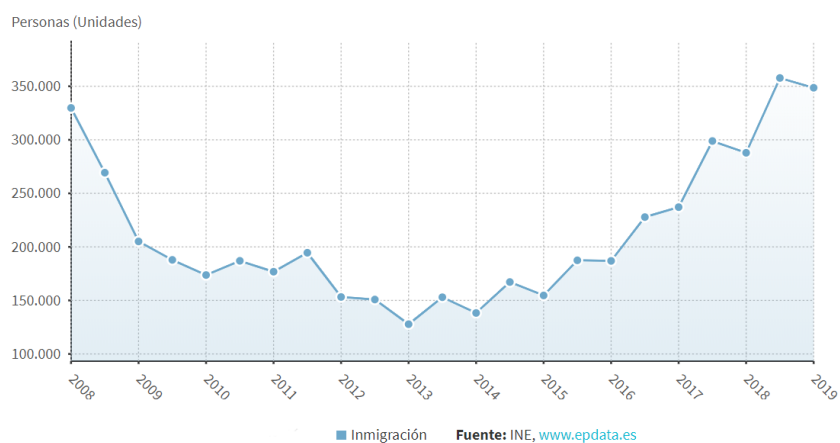
Partiendo de esta definición, en 2012, se detectaron 22.938 casos de personas que vivían sin hogar. De los casos mencionados, el 45% está sin hogar en consecuencia a la pérdida del trabajo; el 20.9% de los casos derivan de una separación de pareja; y la mitad tiene hijos. Con respecto al estudio anterior que se realizó en 2005, se ha detectado un incremento del 4,8%. Por lo que, podría decirse que se trata de un colectivo cada vez más notorio.

- Personas con discapacidades físicas o enfermedades mentales. En palabras de Padilla (2010, p. 384), “La discapacidad es una situación heterogénea que envuelve la

interacción de una persona en sus dimensiones física o psíquica y los componentes de la sociedad en la que se desarrolla y vive”. Según los datos del informe de *El Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad* del 2017 (CERMI, 2018), el 9% de la población es discapacitada (alrededor de 4 millones), dato que crecerá, por las nuevas discapacidades y por el número cada vez más elevado de discapacidades asociadas al envejecimiento de la población.

En cuanto a rasgos cualitativos, la discapacidad presenta índices notorios de pobreza, siendo un grupo social con menores ingresos que gastos. Si se tiene en cuenta también la dependencia que se da de agentes externos, es innegable que la discapacidad está en una situación de exclusión.

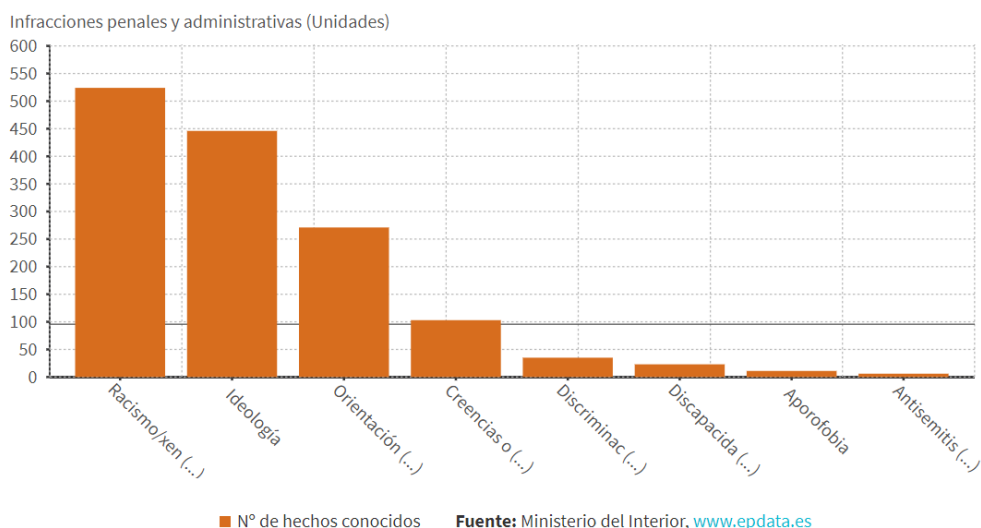
- Personas mayores. Al igual que sucede con las personas discapacitadas, las personas mayores padecen de un gran riesgo de exclusión por las situaciones de dependencia que se presentan en determinados casos. Han sido y son un colectivo con mucha tasa de marginalidad y pobreza, unida a una dependencia que crece conforme a la edad y produciéndose también una invisibilización de dichas condiciones. Todo esto incrementa el riesgo de exclusión social (Anaut, Caparrós, y Calvo, 2008).
- Inmigrantes. La inmigración es un fenómeno que está creciendo notoriamente en los últimos años; mientras que en 2013 se registraron un total de 150.849 personas en España, en el año 2019 la cifra creció más de un 230%, registrando 348.625 casos³.



³ Grafico recuperado de la Agencia de datos de EuropaPress - EpData.es: <https://www.epdata.es/datos/poblacion-espana-hoy-inmigrantes-emigrantes-otros-datos-habitantes-espana/1/espana/106>

Este colectivo, se sitúa en una posición de exclusión frente a la sociedad, incluso aquellos que, por condiciones lingüísticas, culturales y/o étnicas son iguales al grupo dominante (Zlobina y Páez, 2018).

- Víctimas de discriminación por origen racial o étnico, orientación sexual e identidad de género. La vulnerabilidad y exclusión que estos colectivos padecen es visible, sobre todo cuando los delitos de odio hacia ellos crecen notoriamente.



Siguiendo los datos reflejados en el gráfico⁴, en 2017 se registraron un total de 1419 infracciones penales y administrativas relacionadas con delitos de odio, de las cuales 524 estaban relacionadas con prácticas racistas o xenófobas y 271 con discriminaciones por orientación sexual e identidad de género.

Es importante recordar que en este tipo de delitos la *cifra negra* (número de delitos desconocidos por falta de denuncia o por desconocimiento de la víctima) es muy elevada, ya que hay muchos que no llegan a denunciarse y sus autores salen impunes (Achutegui, 2017).

- Grupos étnicos (población gitana). Aunque la población gitana esté asentada en el territorio español, eso no significa que esté integrada. Aunque se inicien políticas y planes de desarrollo e integración, los estereotipos y falsos mitos dirigidos hacia estos colectivos, hacen que sufran una fuerte discriminación (Fernández, 2016).

⁴ Grafico recuperado de la Agencia de datos de EuropaPress - EpData.es: <https://www.epdata.es/datos/delitos-odio-espana/220/espana/106>

- Personas con adicción (droga, alcoholemia, juegos etc.). Las adicciones provocan una situación de indefensión para el sujeto y para su entorno, pues a la adicción se le une la estigmatización y el rechazo social. De manera que sufren una exclusión por parte de la sociedad, al ser comportamientos no aceptados (Roldán, 2001). Además, para superar cualquier adicción, es esencial tener una buena red de apoyo social y sanitario (Albert, 2008), por lo que esa exclusión podría funcionar como barrera a la reintegración.

- Personas reclusas o ex-reclusas. Aunque las penas de prisión tengan como objetivo la reinserción y rehabilitación, la sociedad no colabora con el mismo. Por lo general, no está bien visto que alguien haya estado en prisión, por lo que crecen los estigmas hacia esa persona y aumentan así las probabilidades de reincidir (Immewahr & Johnson, 2002, citado en Acosta, González y Guillén, 2018). A consecuencia del rechazo social, las personas ex-reclusas buscan nuevos entornos sociales donde no se sienta juzgadas, uniéndose así con otras personas estigmatizadas y aumentando las probabilidades de sufrir una exclusión social (Fabra, Gómez y Homs, 2016).

- Familias monoparentales. Las familias monoparentales rompen con el esquema idealizado de “familia”. Mientras que con estas nuevas realidades familiares se dirige a la sociedad a una nueva concepción de familia enfocada en la pluralidad y diversidad, también sufren ciertas consecuencias: pobreza (a consecuencia de tener que lidiar con todos los gastos), dificultades para gestionar el tiempo, sobreocupación, discriminación jurídica e invisibilización social, entre otros, que aumentan, notoriamente, el riesgo de exclusión social (Di Nella, 2018).

- Desempleados. A raíz de la economía postindustrial, han surgido estadísticas preocupantes. Como algunas muestran, tras una época prolongada de desempleo, un gran porcentaje sufre una situación de precariedad. Por último, son varios los perfiles más notorios que sufren la vulnerabilidad y están más expuestos a las consecuencias que el desempleo genera: las mujeres, los jóvenes, los discapacitados y los mayores de 45 años (Díez, 2007).

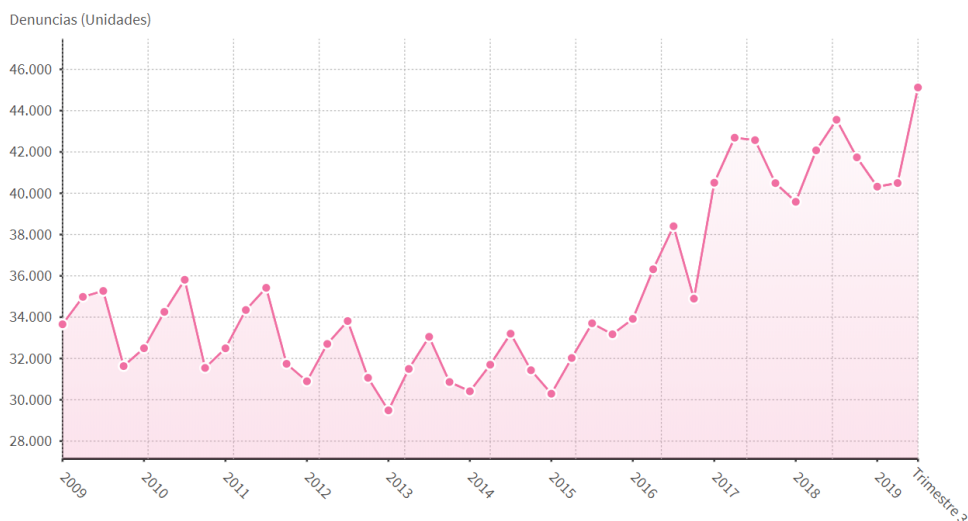
- Víctimas de violencia de género. La violencia de género es definida por la OMS como:

Todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada. (Naciones Unidas, 1993, p.2)

En otro informe que publicó la OMS en 2013, se estimó que, a nivel mundial, alrededor del 35% de las mujeres habían sufrido violencia física y/o sexual, ya sea por su pareja o por otra persona. Estos datos no incluirían los acosos sexuales. Algunos estudios que abarcan ambos tipos, estiman que en algunos países la cifra aumenta hasta un 70% (ONU Mujeres, 2019).

En España, en los últimos años se ha podido observar un gran incremento en el número de las denuncias por violencia de género, apreciándose un incremento del 146% desde el tercer trimestre de 2013 y el tercer trimestre de 2019, siendo los trimestres con menos y más número de denuncias, respectivamente (EPDATA, 2020).

Evolución las denuncias por violencia de género



Es por tanto un problema evidente en esta sociedad, que convierte a sus víctimas en objetivos muy vulnerables que requieren de ayuda especial.

En este tipo de informes, pueden detectarse diferentes colectivos en situaciones de vulnerabilidad, pero se advierte la ausencia de un colectivo en estos informes, que por sus características se sitúa en una situación de especial vulnerabilidad: los NNA. Las situaciones de riesgo infantil surgen en ambientes privados, con difícil detección. Es por ello que son un colectivo con una gran necesidad de protección.

III. LOS MENORES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD

1. EVOLUCIÓN DE LA PROTECCIÓN DE LA INFANCIA

La infancia es un periodo esencial, ya que es ahí donde tienen lugar todos los procesos de maduración y desarrollo más notorios para el individuo, siendo esos cambios trascendentales para su vida futura. Es por ello que la infancia requiere de una atención especial, para salvaguardar ese desarrollo y garantizar la correcta protección y aplicación de sus derechos (Hidalgo, Sánchez, y Lorence, 2008). Cuando no se protege adecuadamente ese proceso, no se garantizan los derechos esenciales del menor, exponiéndolo a una situación de exclusión (Domínguez, Sáez, Domínguez y Olea, 2018).

Hasta el siglo XX no se reconoce el periodo de la infancia como tal, con los derechos y libertades que hoy día se le otorgan. Los primeros indicios remontan a la mitad del siglo XIX, que a raíz de una publicación sobre maltrato infantil comienzan a crearse sociedades que se preocupan por el tema. Pero el fenómeno del maltrato infantil no comenzó a considerarse importante hasta finales de la década de los sesenta en Estados Unidos, con el concepto del *síndrome del niño apaleado* de Kempe. Hasta el momento, la protección infantil solo se relacionaba con aquellos casos de NNA huérfanos o abandonados. Pero, tras la publicación del síndrome del niño apaleado, se introdujeron cambios legislativos además de procesos de sensibilización para ampliar la idea de maltrato infantil que había hasta entonces (De Paúl y Arruabarrena, 2001).

En el ámbito europeo, se produjo un cambio semejante: el punto de partida llegó con la *Declaración de los Derechos del Niño*, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su Resolución 1386-XIV, de 20 de noviembre de 1959. En esta Declaración se recogieron 10 principios, utilizando de guía lo establecido en la *Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño (1924, por la Sociedad de Naciones)*. (Humanium, 2017).

No obstante, esta Declaración no tuvo efectos en España, ya que su cumplimiento no era de carácter obligatorio. El cambio llegó con la publicación en 1989 de la *Convención sobre los Derechos del Niño* por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas, dada su naturaleza de tratado internacional, se trataba de obligado cumplimiento tras su firma,

ratificación y publicación esta Convención fue ratificada y publicada en el boletín oficial del Estado en enero de 1990 (Enesco, 2000).

En el marco de la normativa estatal, sobre la base de este Convenio, en 1996, se publica en la BOE la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de *Protección Jurídica del Menor*, donde se establecen aspectos clave para garantizar sus derechos, como se analizará más adelante.

Es por ello, que no existen muchos estudios sobre malos tratos en la infancia anteriores a la década de los ochenta. Por lo tanto, podría considerarse punto de partida la ratificación de dicha convención.

2. LA TEORÍA DE LAS NECESIDADES

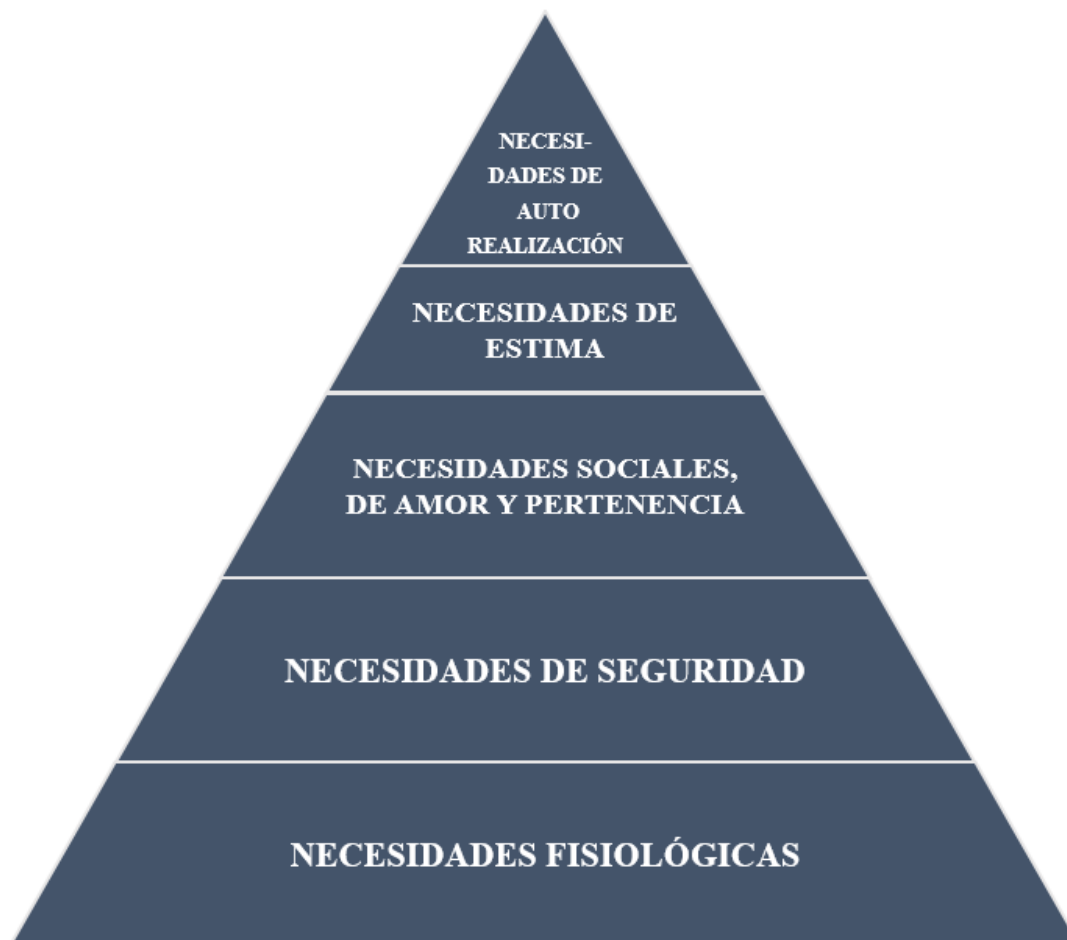
Desde un punto de vista garantista, todos los menores de edad deberían considerarse vulnerables, ya que no pueden decidir por ellos mismos y dependen siempre de una persona adulta que proteja sus derechos y libertades. No obstante, algunos NNA pueden encontrarse en una situación de vulnerabilidad mayor al resto, por diversos motivos o factores, y por ello, están más expuestos a sufrir una situación de exclusión. Entre esas causas se encuentran las de ser víctimas de maltrato, sufrir problemas de salud mental, tener una orientación o identidad sexual diferente de la mayoría, tener unas necesidades educativas diferentes a los demás, formar parte de una etnia concreta... (Ararteko, 2011)

Por tanto, podría decirse que la incorrecta protección de alguna de las necesidades de desarrollo personal y/o social esenciales para los NNA, podría posicionarlos en una situación de vulnerabilidad mayor. El autor por excelencia que sistematizó las necesidades humanas fue Maslow, que jerarquizó dichas necesidades de forma universal y las reflejó en la conocida *Pirámide de Maslow*.

Conforme a Colvin y Rutland (2008) citado en Quintero (2011), con dicha teoría Maslow “propone una jerarquía de necesidades y factores que motivan a las personas; (...) identificando cinco categorías de necesidades y se construye considerando un orden jerárquico ascendente de acuerdo a su importancia para la supervivencia y la capacidad de motivación” (p. 1).

De acuerdo a este modelo, a medida que las necesidades de un nivel se satisfacen de forma “razonable”, irán surgiendo nuevas necesidades, situadas en una posición superior, que cambiarán o modificarán el comportamiento de la persona.

Esta pirámide se divide en los cinco bloques: necesidades fisiológicas, necesidades de seguridad, necesidades sociales, de amor y pertenencia, necesidades de estima y, por último, necesidades de auto-realización.



Pirámide de Maslow, adaptación y elaboración propia a partir de Chapman (2007)

Si bien es cierto que esta pirámide no está dirigida únicamente a desarrollar las necesidades de la infancia, hay muchos estudios que parten de esta pirámide para analizar el desarrollo individual y social, siendo clave para el correcto desarrollo de la infancia, como se analizará a continuación.

Con independencia del grupo social y/o cultural al que pertenezcan los NNA, es indiscutible la necesidad que tienen todos y todas de que sus *necesidades universales* sean

atendidas (Aldarete y Bayal, 2012). Por tanto, la protección y garantía de estas necesidades es el punto de partida para los Servicios de Atención y protección de la Infancia.

Sobre la base de la propuesta de Maslow, *la taxonomía de las necesidades de la infancia* que López Sánchez (1995a) plantea es la más utilizada. Este autor, prevé tres tipos de necesidades (pp. 53-66):

- a) Necesidades de carácter físico-biológico: la alimentación, la temperatura (mediante vivienda y vestido), la higiene corporal y del entorno, la necesidad de dormir, la necesidad de actividad corporal y la protección de posibles peligros reales.
- b) Necesidades cognitivas: la necesidad de estimulación, de exploración del medio físico y social, la necesidad de comprender el significado de las cosas y, por último, la necesidad del desarrollo del juicio moral y la capacidad de asimilación crítica de valores y normas sociales.
- c) Necesidades emocionales y sociales. La particularidad de estas necesidades es que solo pueden satisfacerlas las personas que posean un vínculo con el o la menor, como, por ejemplo, los padres y madres, los tutores y tutoras, sus compañeros/as, los educadores y educadoras... Se trata de necesidades vinculadas a la seguridad emocional, necesidad de relacionarse con iguales y con la comunidad, la necesidad de participación y autonomía progresiva, la necesidad de contacto sexual (conocer su propio cuerpo o el origen de los niños y niñas, por ejemplo), necesidad de sentirse protegidos ante riesgos imaginarios y la necesidad de jugar.

Posteriormente a esta propuesta, se ha incluido otro grupo de necesidades: las relativas a la seguridad, que están vinculadas a la protección del menor ante diferentes adversidades.

Es importante tener en cuenta que estas necesidades son cambiantes, por lo que, dependiendo de la edad, serán de un tipo o de otro. Por ello, en el ámbito de la Comunidad Autónoma del País Vasco se ha publicado un Decreto en el cual se recoge el Instrumento

BALORA⁵ y su anexo del Instrumento BALORA llamado la *Taxonomía de necesidades básicas en la infancia y adolescencia e indicadores para su evolución*, publicado en el Boletín Oficial del País Vasco, además de un análisis de las necesidades mencionadas, se detalla el tipo de necesidad propio de cada grupo de edad⁶.

Si bien es cierto que estas necesidades deben satisfacerse en el ámbito familiar, esto no significa que los diferentes agentes que están en contacto con estos NNA no puedan contribuir en la satisfacción de las mismas. Por ejemplo, la escuela podría ser un lugar adecuado para dicha contribución, ya que, como los NNA pasan allí gran parte de su tiempo y allí aprenden a socializarse y construyen parte de su personalidad.

3. FACTORES DE RIESGO EN NNA

Si bien es cierto que la carencia de alguna de las necesidades básicas de la infancia puede considerarse un factor de riesgo para sufrir una situación de vulnerabilidad o incluso exclusión, la realidad que vive cada NNA debe interpretarse desde una perspectiva más amplia, donde queden englobadas todos los niveles que interactúan en la misma.

La identificación de los *predictores de problemas* es esencial tanto para entender las causas de tal comportamiento como para prevenirlo. Partiendo del carácter multidimensional de la exclusión social y la vulnerabilidad, son muchas las propuestas que se han realizado para intentar estructurar dichos factores. Una de esas propuestas, diferencia cuatro ámbitos de los que depende el bienestar en la infancia (Rúa et al., 2014): el ámbito social-familiar, el ámbito socio-sanitario, el ámbito económico y el ámbito socioeducativo. A su vez, dentro de estos ámbitos, existen diferentes componentes.

3.1 Ámbito social-familiar

⁵ BALORA, es el instrumento que se utiliza en el País Vasco para detectar, medir e intervenir en situaciones de desprotección infantil. Más información: <https://www.euskadi.eus/valoracion-situaciones-riesgo/web01-a2gizar/es/>

⁶ Para más información: <https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/taxonomia%20indicadores.pdf>

Esta dimensión se centra en las pérdidas que puedan surgir, tanto cualitativas como cuantitativas, de las redes o vínculos de apoyo del NNA, así como las dificultades que puedan surgir en el ámbito familiar (problemas en la pareja, conflictos con hijos...).

En este ámbito, los componentes más relevantes son: el entorno, la estructura familiar, la etnicidad, las situaciones de desprotección familiar y las situaciones de conflicto social.

- El entorno, hace referencia al lugar donde reside el menor. Cómo entornos de riesgo, pueden considerarse aquellos que, por las consecuencias o circunstancias de la familia, no cumpla con unas características que favorezcan el correcto desarrollo de los NNA (Por ejemplo, viviendas precarias, situaciones de desahucio, segregaciones espaciales...)
- La estructura familiar es un factor importante, sobre todo teniendo en cuenta las nuevas realidades detectadas. En este apartado, destacarían como posibles estructuras que puedan considerarse factor de riesgo: las familias monoparentales, las familias numerosas o las rupturas matrimoniales, en la medida que estas estructuras afecten al nivel económico de la misma, pudiendo desencadenar en situaciones de pobreza o desprotección a causa escaso tiempo libre.
- La etnicidad es un componente que no debe olvidarse. Por ejemplo, en el caso de las personas gitanas, en ciertos casos se trata de familias que viven en la periferia urbana, con unas condiciones de vida negativas. En el caso del colectivo de personas migrantes, la situación es parecida, incrementando los niveles de pobreza, ya que presentan dificultades para acceder al mercado laboral. Por último, es resaltable la situación de la *infancia migrante*, ya que los resultados académicos son mucho más bajos que los resultados de la población autóctona.
- Las situaciones de desprotección familiar, son un factor importante, en la medida que no se proporcionen o se reduzcan los cuidados necesarios de los NNA. En estos casos, podrían exponerse a situaciones de desprotección infantil, donde se sitúa al

menor en una situación de especial indefensión, siendo necesaria la intervención por parte de terceros⁷.

- Las situaciones de conflicto social deben entenderse como aquellos comportamientos, considerados infractores o antisociales, llevados a cabo por los NNA y que requieren de una medida de intervención reeducadora. En muchos de estos casos, los menores provienen de un entorno donde destaca la privación social, consecuencia de escasos recursos económicos, baja participación en la vida comunitaria, la tasa de paro... Por lo que, detrás de estas conductas pueden hallarse situaciones previas de exclusión social o de vulnerabilidad.

3.2 Ámbito socio-sanitario

La salud es un aspecto muy importante para la correcta transición a la edad adulta; por ello, la salud puede considerarse que tiene una relación bilateral con la exclusión, ya que los contextos de exclusión generan problemas de salud, y a su vez, los problemas de salud pueden posicionar a la persona en una situación de exclusión.

Los componentes que se analizan dentro del ámbito socio-sanitario en esta clasificación, entre otros, son: la salud al nacer, el consumo de drogas, la salud mental y los hábitos saludables.

- La salud al nacer es un aspecto clave, si se tiene en cuenta que los problemas de salud que puedan surgir en la etapa neonatal (a partir de los 28 meses de embarazo) y en los primeros meses de vida, pueden tener un gran impacto en la salud del niño (por ejemplo, un bajo peso al nacer).
- El consumo de tabaco, alcohol u otro tipo de drogas, sirve como indicador de posibles situaciones de vulnerabilidad, además de desarrollar problemas que pueden ser vitales (como, por ejemplo, desarrollar una adicción).
- La salud mental en los NNA, al igual que sucede con los adultos, reduce su calidad de vida. Es más, el estado mental de los NNA tiene repercusión directa en sus conductas como en sus resultados académicos, y, en consecuencia, en su desarrollo.

⁷ Las situaciones de desprotección infantil se analizarán y desarrollarán en el epígrafe V: *Situaciones de vulnerabilidad infantil: colectivos de referencia en este trabajo*

- Los hábitos saludables tienen estrecha relación con los problemas de salud, además de con los componentes que acaban de mencionarse. Una mala alimentación puede causar enfermedades (como, por ejemplo, problemas cardiovasculares). Asimismo, si a estos malos hábitos alimenticios se le incluye el consumo de drogas o poca actividad física y social, la calidad de vida del NNA puede disminuir y afectar a diferentes áreas de su día a día (ámbito social, académico, familiar...).

3.3 Ámbito económico

El aspecto económico puede desencadenar situaciones de vulnerabilidad en consecuencia de la renta, el desempleo, la pobreza... Es por ello un aspecto que requiere ser mencionado como factor de riesgo. Cuando se habla de factores de riesgo económicos, aunque son muchos los componentes que subyacen, destacan, la pobreza, el desempleo y la desprotección.

- La pobreza, cómo factor de riesgo en la infancia, debe entenderse relacionada a los ingresos económicos de la familia. Cuanto mayor sea el número de miembros, más gastos tendrán que gestionarse, por lo que mayor podrá ser el riesgo. Por el contrario, en el caso de las familias pequeñas (como, por ejemplo, una familia monoparental con un único hijo), la ausencia de varias fuentes de ingreso puede suponer la incapacidad de satisfacer las necesidades básicas del núcleo familiar. Estas situaciones afectan en los NNA, ya que los ambientes de pobreza incrementan el riesgo de sufrir problemas de salud, dificultades en su desarrollo e incluso pueden surgir dificultades académicas.
- El desempleo, como sucede con la pobreza, aunque sea un factor propio de los padres, madres, tutores u otros miembros de la familia, también repercute en la infancia, ya que influye en la condición económica de la familia, además de en las dinámicas familiares. En consecuencia, pueden generarse situaciones de malestar, conflictos, incapacidad de satisfacción de las necesidades familiares...
- La desprotección o protección. En los casos de familias con recursos económicos limitados, la protección económica puede minimizar el impacto de la situación, y con

ello, minimizar el riesgo, como, por ejemplo, la protección por desempleo. En este componente, por tanto, se hace referencia a las ayudas económicas y a la actuación de protección pública que se lleva a cabo con los colectivos con problemas económicos.

3.4 Ámbito socioeducativo

El aspecto educativo en uno de los ámbitos que más influencia puede tener en el desarrollo y la futura trayectoria vital del NNA, por lo que es importante analizarlo a la hora de determinar los posibles factores de riesgo que influyan en la infancia. Dentro de los factores o componentes que se agrupan dentro del ámbito socioeducativo, destacan el éxito/fracaso escolar y la diversidad educativa.

- El éxito escolar indicará que se han adquirido las competencias necesarias que le ayudarán a alcanzar una posición en el mundo laboral, entre otros, actuando como un factor protector. El fracaso escolar, en cambio, aumentará la probabilidad de sufrir una situación de vulnerabilidad o incluso, una situación de exclusión social.

- La diversidad educativa, requiere que el sistema educativo se entienda como un proceso dinámico. Por lo tanto, para poder entender las dificultades de aprendizaje, la falta de vinculación con la escuela y otras situaciones que desencadenen en una posición de posible fracaso escolar o incluso, en la salida del sistema educativo sin una formación adecuada, es importante tener en cuenta la diversidad de factores que influyen en ese proceso dinámico: las características del alumnado en general y de cada alumno en particular, el contexto de la comunidad en la que se sitúa el centro y en la que viven los alumnos y alumnas, y, por último, las políticas sociales y educativas. No atender a la diversidad educativa, no favorecer el aprendizaje de todas y todos los alumnos por igual sin exclusión, puede posicionarlos en una situación de vulnerabilidad o exclusión, la cual puede prevenirse con una correcta aplicación de las medidas establecidas, donde se garantice la protección del alumnado, sin distinciones.

Este último factor de riesgo tiene relación directa con el tema de estudio de este proyecto de investigación, ya que el sistema educativo debería ayudar y apoyar a todos los alumnos y alumnas en general, y a los más necesitados en especial, gestionando la diversidad educativa atendiendo a la equidad y la inclusión. Por ello, hay ciertos colectivos que podrían evitar quedar expuestos a situaciones de vulnerabilidad, si se actuara desde el ámbito socioeducativo.

No obstante, antes de comenzar a profundizar en estos colectivos de referencia en este trabajo, es importante conocer las variables que pueden influir en el grado de vulnerabilidad. Además de la influencia que los factores de riesgo puedan tener en estos NNA, hay ciertas variables, propias de cada uno de ellos, que aumentará o disminuirá el grado de influencia que esos factores de riesgo puedan tener.

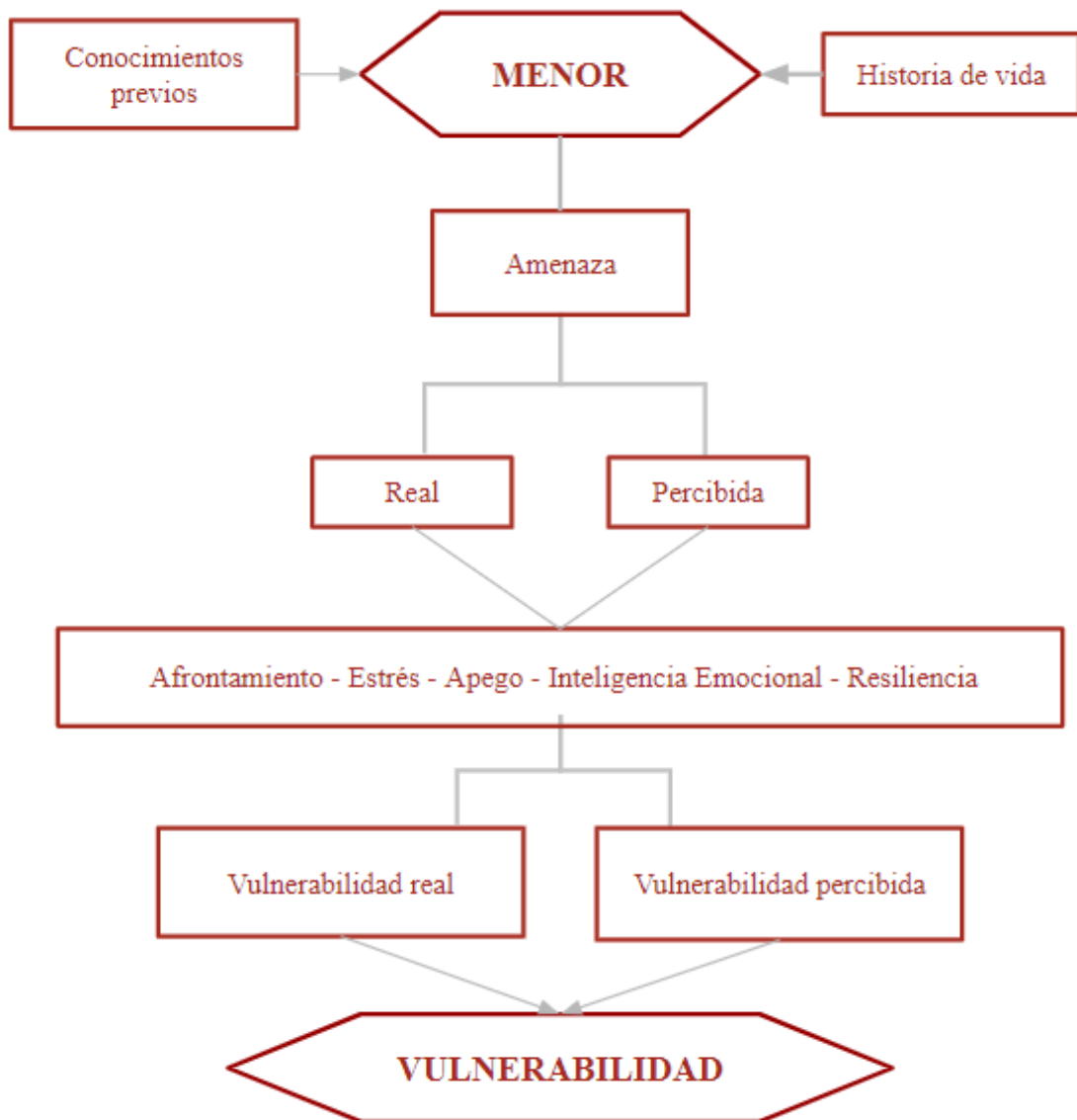
4. VARIABLES MODULADORAS DE LA VULNERABILIDAD

La vulnerabilidad, debe entenderse unida a un tipo de amenaza, ya sea real o percibida, que tendrá repercusión en la víctima, exponiéndola a una situación de *vulnerabilidad real* o una situación de *vulnerabilidad percibida*.

Esa amenaza no debe valorarse únicamente por su tipología, ya que cada individuo posee una historia de vida previa, además de información (o no) relacionada con la amenaza presente. En el caso de los NNA, sin embargo, esa historia de vida puede no ser lo suficientemente extensa y, a su vez, puede ser inexistente.

Una vez que el NNA detecta la amenaza, real o percibida, el grado de vulnerabilidad dependerá de las variables moduladoras que afecten en su vida en ese preciso instante, siendo estas: el riesgo, el afrontamiento, la resiliencia, el estrés, el apego y la inteligencia emocional.

Es decir, las capacidades del NNA para hacer frente a las situaciones de vulnerabilidad dependerá de las capacidades que posea para ello. Por tanto, la ausencia o la intensidad de estas variables ayudará en mayor o menor medida a evitar que la amenaza existente lo lleve a una situación de vulnerabilidad.



Elaboración propia a partir de: García, J.A (2015)

4.1 Apego

La teoría del apego se podría definir como “una vinculación afectiva intensa, duradera de carácter singular, que se desarrolla y consolida entre dos personas, por medio de su interacción recíproca y cuyo objetivo más inmediato es la búsqueda y mantenimiento de proximidad” (Instituto de Atención Social y Sociosanitaria, 2018, p.29).

En un experimento llevado a cabo por Ainsworth y Bell (citado en Delgado, 2004), analizaron la conducta de los y las menores en una determinada situación a la que llamaron *La situación del Extraño*. En dicha situación, se encuentran la madre, el menor y una desconocida. Mientras la desconocida juega con el menor, la madre se marcha; después se

marcha la desconocida quedando el menor completamente solo. Finalmente, la madre vuelve con el menor.

Con base en los patrones detectados durante el experimento, Ainsworth clasificó dichos comportamientos en tres tipos de apego:

- a) Niños de apego seguro. Estos niños y niñas mostraban un apego saludable, en la medida en que se sentían protegidos por sus madres y estas les transmitían la confianza necesaria para explorar.

En cuanto a las madres, tras realizar un estudio en los hogares de estos niños, observó que dichas madres eran calificadas como sensibles y responsables y dispuestas a ayudar al menor siempre que lo necesitase.

- b) Niños de apego inseguro-evitativo. Estos niños y niñas muestran una gran independencia respecto a su madre, llegando incluso a ignorarla durante su presencia en la habitación. Aunque este comportamiento podría calificarse de un apego saludable, la autora intuyó que se trataba de menores con dificultades emocionales. Sus hipótesis fueron probadas al observar el hogar de los mismos. Las madres no mostraban interés en temas relativos al menor y los niños se mostraban inseguros. Por tanto, concluyó que estos niños se mostraban indiferentes en la Situación del Extraño a consecuencia de una reacción defensiva para intentar evitar cualquier sensación de necesidad de sus madres.

- c) Niños de apego inseguro-ambivalente. En este último patrón detectado, los niños estaban tan preocupados por saber dónde estaba su madre, que apenas prestaron atención a la sala en la que estaban. Cuando su madre volvía presentaban actitudes ambivalentes: pasaban de la irritación y resistencia al contacto al acercamiento y necesidad del mismo.

Al analizar el comportamiento en los hogares, detectaron que de forma inconsciente la madre reaccionaba o de forma cariñosa y sensible o de forma fría e insensible. En consecuencia, el menor había desarrollado una inseguridad respectiva a la disponibilidad de su madre en aquellos momentos en los que la necesitaba.

En consecuencia, podría decirse que un apego inseguro puede causar que el NNA responda negativamente ante estímulos nuevos, sucediendo lo mismo con los estímulos que perciba como amenazantes.

4.2 Afrontamiento

La capacidad de afrontar los posibles problemas que puedan surgir es una variable a tener en cuenta para graduar la vulnerabilidad que esa problemática pueda provocar. Los mecanismos de afrontamiento sirven para canalizar las posibles emociones que puedan surgir durante una situación concreta y gestionarlas.

Pueden distinguirse dos vertientes en el afrontamiento: las emociones que surgen y la problemática misma. Por tanto, las estrategias que utilizadas para llevar a cabo el afrontamiento también se dividirán en dos grandes bloques: Las estrategias dirigidas al problema y las estrategias dirigidas a las emociones (Cañero, 2002).

El afrontamiento en los niños evoluciona con la experiencia: en el caso de los más pequeños, el afrontamiento se refleja de forma más primitiva, centrándose sobre todo en la emoción (por ejemplo, chuparse un dedo o abrazarse a determinados objetos). Pero a medida que crecen, el afrontamiento de determinadas situaciones dependerá de factores como su capacidad cognitiva, el apoyo percibido y la estabilidad emocional (Richaud de Minzi e Iglesias, 2013).

En conclusión, cuantas más vías de afrontamiento tenga el NNA para hacer frente a las posibles adversidades que surjan, menores serán las posibles consecuencias que pueda acarrearle.

4.3 Estrés

Durante la infancia, surgen acontecimientos que exigen al menor un proceso de adaptación y afrontamiento. Por su corta edad, sus habilidades de gestión pueden ser escasas o incluso nulas, situándolos en una vulnerabilidad mayor contra el estrés. Son varias las posibilidades donde el NNA puede verse envuelto en una situación estresante (González y García, 1995):

- Acontecimientos cotidianos estresantes, como pueden ser: el proceso de escolarización, las demandas familiares o las exigencias de la escuela.
- Acontecimientos intensos y extraordinarios, como pueden ser: el nacimiento de un hermano o hermana, la separación de los padres o la pérdida de un familiar.

A su vez, el estrés podría manifestarse de tres formas (Loredo, Mejía, Jiménez y Matus, 2009):

- El estrés como estímulo: El estrés surge a consecuencia de los factores del medio ambiente, que obligan al menor adaptarse a las situaciones exigidas.
- El estrés como respuesta: En estos casos, los niños y niñas manifiestan comportamientos, propios de los mecanismos de defensa.
- El estrés como amenaza percibida. El estrés se origina en la percepción que el NNA hace de situaciones o acontecimientos.

4.4 Resiliencia

La resiliencia comenzó a cobrar relevancia cuando varios estudios revelaron que, en el caso de algunos niños y niñas, tras pasar por circunstancias difíciles o traumáticas, no desarrollaban problemas mentales (Iglesias, 2006). Como son muchos los autores y autoras que han intentado conceptualizar la resiliencia, las autoras García-Vesga y Domínguez (2013) han sistematizado dichas definiciones en cuatro bloques:

- Las definiciones relacionadas con la adaptabilidad.
- Las que integran en su definición los conceptos de capacidad y habilidad para hacer frente a las situaciones difíciles.
- Aquellas que centran su definición en los posibles factores externos e internos que puedan interactuar.
- Por último, aquellas que definen la resiliencia como un proceso de adaptación dinámico.

Por lo tanto, podría definirse como una interacción dinámica de procesos sistémicos multinivel, tanto externos como internos, que fomentan la adaptación positiva en el contexto de una adversidad significativa; se trata de un proceso donde la resistencia, la autocorrección y el crecimiento se unen para dar respuesta a una determinada problema (Walsh, 2016).

4.5 Inteligencia emocional

La inteligencia emocional podría definirse como:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (Mayer & Salovey, 1997, recuperado de Pacheco y Berrocal, 2004, p. 1)

Es decir, la inteligencia emocional se entiende como la capacidad de poder gestionar, modificar, controlar y/o entender las emociones propias y la de los demás. No se trata por tanto de comprender las emociones, sino también es importante aprender a manejar dichas emociones, porque esto permite entender mejor qué siente cada uno y por qué puede llegar a sentir eso. A su vez, gestionando las emociones se puede conseguir comprender mejor como se sienten los demás.

A su vez, también se desarrollan habilidades que comienzan dentro de la propia familia, con las interacciones con los padres y madres o hermanos y hermanas. Cuando estas personas no pueden enseñar a gestionar esas emociones de forma adecuada, pueden surgir problemas en el menor (Salguero, 2011).

IV. SITUACIONES DE VULNERABILIDAD INFANTIL: COLECTIVOS DE REFERENCIA EN ESTE TRABAJO

Es importante tener en cuenta que la vulnerabilidad infantil no se gradúa de forma matemática, de manera que dependiendo de los factores de riesgo presentes y de las variables moduladoras presentes del NNA, esa vulnerabilidad será más o menos grave. Es decir, el grado de vulnerabilidad no dependerá únicamente de los factores de riesgo asociados, también será importante la forma que cada menor tenga de gestionar la situación. Por ello, puede suceder que dos personas en la misma situación o incluso, siendo ambos miembros de la misma familia, no sufran el mismo grado de vulnerabilidad.

Estudios relacionados con la vulnerabilidad y la exclusión social muestran que hay colectivos especialmente vulnerables, que por sus situaciones sociales, económicas, educativas o sanitarias se muestran frágiles ante posibles adversidades, pudiéndoles trasladar a una situación de exclusión social. A su vez, son muchas las posibles combinaciones y supuestos que sitúan al NNA en esa indefensión (Rúa et al., 2014). Por ejemplo, un informe realizado por el Ararteko en 2011, enumera y analiza los diferentes sectores o situaciones más comunes que posicionan al menor en una situación de especial vulnerabilidad:

- Menores en situación de riesgo y desamparo
- Menores extranjeros no acompañados
- Menores infractores
- Alumnado con necesidades educativas especiales
- Alumnado socialmente desfavorecido
- Alumnado gitano
- Alumnado de familias temporeras
- Alumnado inmigrante
- Salud mental infanto-juvenil
- Menores con consumos problemáticos de drogas
- Acoso escolar
- Menores de orientación homosexual (lesbianas y gays) o bisexual, y de identidad transgénero o transexual
- Otras situaciones de especial vulnerabilidad

Siendo conscientes de la dimensión que tiene la problemática de la vulnerabilidad en la infancia, el presente trabajo se centrará únicamente en las situaciones de vulnerabilidad relacionadas con: NNA en situación de desprotección infantil (tanto menores *en situación de riesgo* como menores *en situación de desprotección*), NNA procedentes de familias con recursos limitados y, por último, NNA de origen migrante.

Teniendo en cuenta, como se ha mencionado en varias ocasiones, que no todos los NNA que forman parte de ese colectivo tan amplio son víctimas directas de situaciones de vulnerabilidad, y de serlo, las situaciones pueden ser muy diversas. A su vez, se tiene en cuenta también que no son colectivos con los límites definidos, por lo que pueden detectarse características propias de varios colectivos en un único sujeto.

1. NNA EN SITUACIÓN DE DESPROTECCIÓN INFANTIL

La desprotección infantil podría definirse como el daño o riesgo que se genera en el NNA a consecuencia de no satisfacer sus necesidades básicas, que condiciona o impide su correcto desarrollo (López, 1995a).

Partiendo de esta definición y con base en lo establecido en los siguientes artículos, el autor por excelencia en materia de maltrato infantil, J. de Paúl (2001), diferencia tres formas de desprotección infantil:

- Las que se producen por el imposible ejercicio de los deberes de protección. En este supuesto, se hace referencia a aquellos casos de orfandad o de enfermedad incapacitante o prisión de ambos padres.
- Las que se producen por el incumplimiento de los deberes de protección. Serían dos las situaciones relacionadas con el incumplimiento: la primera sería el no reconocimiento de la maternidad o paternidad del niño o niña por parte de ningún adulto; el segundo, el abandono total del niño o niña.
- Las que se producen por el inadecuado cumplimiento de los deberes de protección. Dentro de este apartado, podrían distinguirse cinco tipos de cumplimiento

inadecuado, que se conocen como *tipologías básicas*: el maltrato físico, el abandono físico, el maltrato emocional, el abandono emocional y, por último, el abuso sexual.

- Maltrato físico. El autor lo define como “cualquier acción no accidental por parte de los padres o cuidadores que provoque daño físico o enfermedad en el niño o le coloquen en grave riesgo de padecerlo” (p. 15).
- Abandono físico. Hoy en día más conocido como *negligencia*, hace referencia a las situaciones donde las necesidades básicas de los NNA (por ejemplo, la alimentación, la higiene o la protección) no se atienden de forma temporal o permanente por ningún miembro del grupo en el que el NNA convive.
- Maltrato emocional. Consiste en que cualquier miembro adulto del grupo familiar en el que el NNA convive, tenga una comunicación hostil con el mismo, como pueden ser desprecios, críticas o amenazas; junto con constantes bloqueos a las iniciativas de interacción que el NNA pueda tener, como, evitarle o incluso encerrarle o confinarle.
- Abandono emocional. Consiste en no responder a las señales, expresiones, emociones o conductas de proximidad, interacción o contacto que el NNA requiere.
- Abuso sexual. En cuanto a este último tipo de inadecuado cumplimiento de los deberes de protección del menor, el abuso sexual lo define como cualquier tipo de contacto sexual que un adulto tenga con una persona menor de 18 años, utilizando una posición de poder o una autoridad sobre el mismo.

Además de estas cinco tipologías, existen otros tipos de situaciones, que no pueden ser incluidas en una única tipología, ya que comparten características una o varias y que suelen ser excluidas de las tipologías básicas por no ajustarse a los criterios de forma estricta:

- El retraso no orgánico en el desarrollo. Es un diagnóstico médico que se da cuando un niño o una niña no se desarrolla con normalidad sin existir una enfermedad

aparente; pero, en cambio, durante la estancia en observación y bajo cuidados adecuados en el hospital, recupera ese retraso (López, 1995b).

- La explotación laboral. Consiste en obligar al niño o a la niña a realizar labores que sobrepasan los límites de lo habitual, deberían ser realizados por adultos, interfieren en sus actividades sociales y/o escolares y, además, tienen un fin económico o similar (Álvarez, y otros, 2007).

- Maltrato prenatal. Consiste en aquellos comportamientos que la madre tiene durante el embarazo, “que provocan que el bebé nazca con un crecimiento anormal, patrones neurológicos anómalos, con síntomas de dependencia física de dichas sustancias u otras alteraciones imputables a su consumo”. En este tipo también podrían incluirse aquellos comportamientos negligentes en relación a los cuidados y necesidades que el embarazo requiere (Aisa, y otros, 2000).

- Síndrome de Munchausen por poderes. Este tipo de maltrato consiste en aquellos casos donde el padre, madre o representante (o ambos), le provocan síntomas o signos al menor, con el objetivo de conseguir asistencia médica, diagnósticos, terapias u otro tipo de intervenciones médicas (Cerdeira, Goñi, y Gómez, 2006).

Todas estas tipologías guardan relación con las teorías de las necesidades mencionadas en el apartado anterior. Aunque no deben considerarse las únicas tipologías, ya que, en otras clasificaciones más recientes, se ha incluido más tipos de maltrato infantil. Por ejemplo, en el instrumento de referencia en la CAPV, BALORA, actualizado al 2017, se diferencian las siguientes tipologías de desprotección:

- Maltrato físico. Con especial referencia al Síndrome de Munchausen por poderes.

- Negligencia
 - Negligencia hacia las necesidades físicas
 - Negligencia hacia las necesidades de seguridad
 - Negligencia hacia las necesidades formativas
 - Negligencia hacia las necesidades psíquicas

- Abuso sexual

- Maltrato psíquico
 - o Maltrato emocional
 - o Instrumentalización de conflictos entre las figuras parentales y conflictos entre las figuras parentales y otros familiares significativos para el niño, niña o adolescente pertinentes al núcleo convivencial.
 - o Exposición a situaciones de violencia de pareja o entre miembros de la unidad convivencial
 - o Amenazas de agresión física.
- Abandono
- Incapacidad parental de control de la conducta del niño, niña o adolescente, que hace referencia a los casos donde los padres, madres o tutores exteriorizan de forma clara no poder controlar el comportamiento de sus hijos o hijas (Aisa, y otros, 2000).
- Otras
 - o Maltrato prenatal, mencionado anteriormente
 - o Trato inapropiado: en esta tipología, se incluyen aquellos casos donde al menor se le priva de alimentación o bebida, o aquellos casos de confinamiento o la negativa a permitirle entrar en el domicilio.
 - o Corrupción: se trata de incitar al menor a llevar a cabo conductas antisociales o desviadas, con el objetivo de sacar beneficio de las mismas, y que con ello impiden o dificultan el normal desarrollo de su integración. Estas conductas se manifiestan, sobre todo, en “el área de la agresividad, la sexualidad o las drogas” (Álvarez, y otros, 2007).
 - o Mendicidad. Consiste en que el NNA recaude dinero u otros bienes en espacios públicos, como calles, plazas o medios de transporte, por ejemplo, sólo o acompañado, y por iniciativa propia o por imposición de un agente externo (Diputació de Barcelona, 2009).
 - o Explotación laboral, mencionado anteriormente

La desprotección infantil transcurre dentro de la privacidad del domicilio, normalmente en un lugar sin testigos y con indicadores no muy evidentes (Arruabarrena, 2009). Por ello, ante cualquier indicio, es importante confirmar que es cierto. La mayoría de casos no son muy evidentes, por lo que llegar a confirmar los malos tratos puede tener ciertas

dificultades. Así pues, habrá que tener en cuenta la edad, la capacidad de memoria y la vulnerabilidad a la sugestión, entre otros (Antequera, 2006).

Tras detectar la situación de riesgo, se deberá proceder a realizar una valoración de la gravedad y del peligro. Para ello, existen diversas técnicas de medición. En el caso del citado instrumento BALORA, pueden graduarse los diferentes factores de riesgo detectados, valorándolos como “sospecha”, “riesgo leve”, “gravedad moderada”, “gravedad elevada” o “gravedad muy elevada”, junto con la posibilidad de marcar “sin información” o “no existe, no indicios”.

Dependiendo del resultado obtenido, se podrá valorar el grado de gravedad:

Grado	Características
Sin riesgo	Atención adecuada a las necesidades del niño, niña o adolescente. Sin factores de vulnerabilidad.
Vulnerabilidad a la desprotección	Atención adecuada a las necesidades del niño, niña o adolescente, pero hay dificultades personales, familiares o sociales que implican vulnerabilidad a la desprotección. La desprotección podría aparecer en el futuro.
Riesgo leve	Atención con déficits leves en el ejercicio de la guarda
Riesgo moderado	Inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos para la guarda de las personas menores de edad: Desprotección de gravedad moderada en cualquiera de sus tipologías.
Riesgo grave	Imposible ejercicio de los deberes de protección establecidos para la guarda de las personas menores de edad, o, Inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos para la guarda de las personas menores de edad: Desprotección de gravedad elevada o muy elevada en cualquiera de sus tipologías
Desamparo	El niño, a niña o adolescente queda probado de la necesaria asistencia moral o material a causa de:

	<ul style="list-style-type: none"> - Incumplimiento de los deberes de protección establecidos para la guarda de las personas menores de edad. - Imposible ejercicio de los deberes de protección establecidos para la guarda de las personas menores de edad. - Inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos para la guarda de las personas menores de edad: desprotección de gravedad elevada o muy elevada en cualquiera de sus tipologías.
--	--

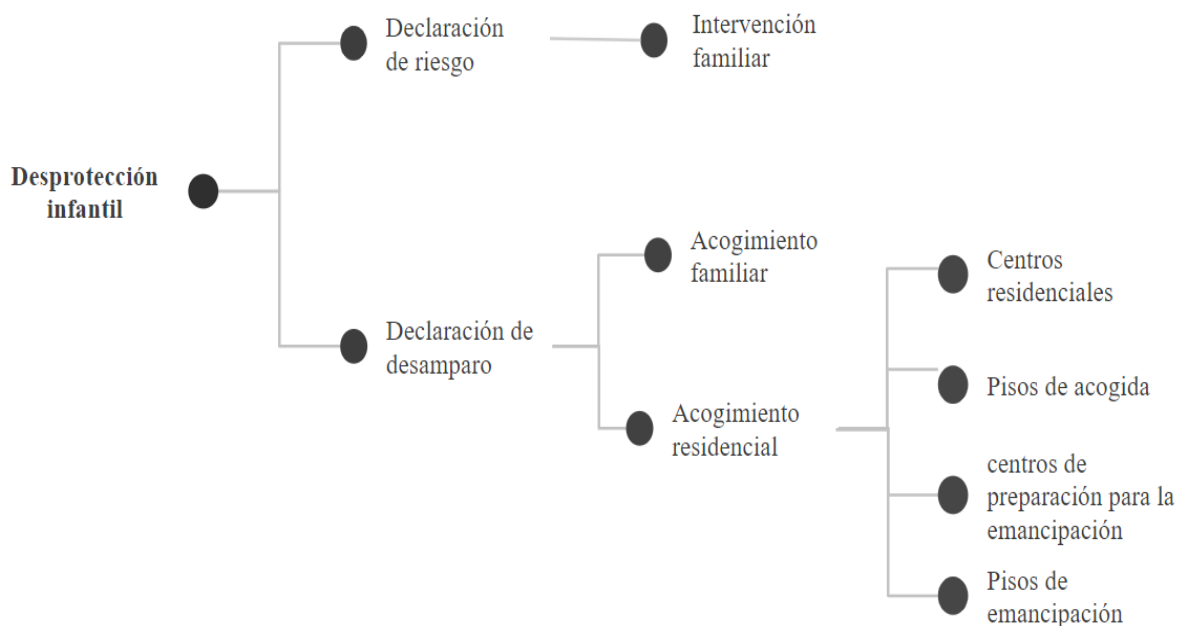
Sea cual sea la tipología detectada, ante cualquier medida que vaya a tomarse, siempre se parte del principio de que el NNA donde mejor va a crecer es con su propia familia. Por lo tanto, el primer paso será intentar cubrir las necesidades de ese núcleo familiar para poder hacer frente a las necesidades y cuidados del menor de forma correcta. Es por ello, cuando se detecte cierto riesgo, pero este se pueda gestionar y solucionar sin separar al NNA de su entorno familiar, se declarará *situación de riesgo*. En cambio, si la situación es lo suficientemente grave como para necesitar una separación, se declarará *situación de desamparo*, y la Administración asumirá la tutela del menor (Martín, 2015).

Por tanto, pueden diferenciarse dos subtipos dentro de los NNA en situación de desprotección infantil. Estos conceptos se definen mediante normativa:

- Por un lado, la *Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor*, en su artículo 17.2, define la situación de *riesgo* como:

Aquella en la que, a causa de circunstancias, carencias o conflictos familiares, sociales o educativos, el menor se vea perjudicado en su desarrollo personal, familiar, social o educativo, en su bienestar o en sus derechos de forma que, sin alcanzar la entidad, intensidad o persistencia que fundamentarían su declaración de situación de desamparo y la asunción de la tutela por ministerio de la ley, sea precisa la intervención de la administración pública competente, para eliminar, reducir o compensar las dificultades o inadaptación que le afectan y evitar su desamparo y exclusión social, sin tener que ser separado de su entorno familiar. (LO 1/1996, art. 17.2)

- Por otro lado, el artículo 172.1 del *Código Civil* y el artículo 56 de la *Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia*, definen la *situación de desamparo* que se crean “a causa del incumplimiento o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material” (CC, art. 172.1; Ley 3/2005, art. 56).



Elaboración propia a partir de Martín, E (2015)

Analizadas las causas y de forma breve el procedimiento, a continuación, se analizarán los dos colectivos concretos que se hace referencia en este trabajo, dentro del ámbito de la desprotección infantil, que son: los NNA en situación de riesgo y los NNA en situación de desamparo.

1.1 NNA en situación de riesgo

Cuando el riesgo detectado no sea tan elevado como para tener que separar al menor del núcleo familiar, pero sí sea necesaria una intervención, se declara la situación de riesgo y se aplicarán programas de *preservación familiar*. Estos programas son desarrollados por los Servicios Sociales Municipales y Territoriales, y tienen como objetivo proporcionar

apoyo psico-socio-educativo a aquellas familias con NNA que se encuentren en situación de riesgo moderado o grave y continúan viviendo en familia.

Sus objetivos principales son (Agirrezabala, y otros, 2011):

- Garantizar que se satisfacen las necesidades básicas del NNA dentro de su entorno familiar y social.
- Evitar que la situación de riesgo desencadene en una situación de desprotección, aplicando las medidas necesarias para ello.
- Mantener la unidad familia.
- Ayudar a los padres, madres o tutores de los NNA a ejercer de forma correcta el rol parental.
- Reparar las secuelas que la situación ha provocado en el NNA en los posibles contextos, aplicando medidas específicas en cada caso.

Para que estos programas sean eficaces, es importante que un amplio bloque de factores, relacionados con los padres y madres, con el NNA y con la familia en su conjunto. En función de esos bloques y de la gravedad detectada, el proceso de intervención tendrá una duración y frecuencia concreta (Rodríguez, Mosteiro y Sobremonte, 2017).

Estas situaciones pueden desencadenar en un riesgo de sufrir dificultades en el día a día de los NNA, como puede ser sufrir una falta de motivación, mostrarse apáticos, el fracaso escolar, etc. En consecuencia, “inician una espiral que en el futuro puede conducirle al riesgo de exclusión social” (Hazi eta Ikasi, 2016, p. 5).

1.2 NNA en situación de desamparo: menores tutelados y tuteladas por el Estado

Una vez declarada la situación de desamparo, son varias las opciones que pueden plantearse, dependiendo de las posibilidades que mejor se adecúen al NNA. En el caso de la provincia de Gipuzkoa, por ejemplo, se diferencian cuatro tipos de Recursos Residenciales (Diputación Foral de Gipuzkoa, 2012):

1. Centros residenciales. De forma general, se trata de pisos con capacidad para acoger entre 11 y 24 menores y con un personal educativo adaptado a la situación de cada residencia.

2. Pisos de acogida. Los pisos de acogida son viviendas ordinarias, con una capacidad máxima de 10 plazas.
3. Centros de preparación a la emancipación. En este caso, son núcleos con una capacidad entre 9 y 30 plazas, todas para mayores de 14 años, que tienen como objetivo ayudar a adquirir las habilidades personales y sociales suficientes para conseguir una vida autónoma.
4. Pisos de emancipación. Son viviendas ordinarias que facilitan a los mayores de 16 años el proceso de autonomía personal, social y laboral.

Es importante remarcar que todos los pisos disponen de personal educativo adecuado y adaptado al número de NNA, a los rangos de edad y a las capacidades propias de cada uno.

Los NNA que se encuentran en estos Recursos Residenciales, ya sea durante la transición o después, han sufrido, en mayor o menor medida, un proceso de adaptación a la nueva realidad. Esta adaptación, o la etapa anterior a la incorporación, puede haber expuesto al NNA a situaciones traumáticas, las cuales pueden abarcar un gran abanico de síntomas. Estos pueden ser *internalizantes* (ansiedad, depresión, problemas de sueño...), *externalizantes* (problemas de conducta, ira, agresión, hiperactividad, irritabilidad...) o una mezcla de ambos (López-Soler et al., 2009).

Es por ello, que varios autores han contrastado que los NNA tutelados, sufren de mayores problemas escolares, dificultades relativas a la adaptación social y desarrollo de conductas disruptivas (Fernández, Hamido-Mohamed y Ortiz, 2009). Por ejemplo, muchos estudios realizados en instituciones señalaron que los NNA que allí residían además de niveles altos de ansiedad y depresión, también tenían carencias emocionales y conductuales (Gunnar & Van Dulmen, 2007). A su vez, se trata de un colectivo con un alto riesgo de exclusión en relación con las relaciones sociales que mantienen fuera de la residencia (Bravo y Fernández, 2001) (Delgado, Fornieles, Costas y Brun-Gasca, 2012).

2. NNA DE ORIGEN MIGRANTE

A consecuencia de adversidades sociales, económicas o de otra índole, muchas familias se ven obligadas a marchar a territorios lejanos, llegando incluso a separarse entre ellos, con el objetivo de encontrar una forma efectiva de satisfacer sus necesidades y conseguir oportunidades (Supa, 2014).

Grosso modo, los problemas que afectan a estas familias son los mismos que los problemas que afectan a la población en su conjunto, siendo estos agravados por su condición de migrante y las características propias de esa situación (por ejemplo, falta de apoyo familiar, posible situación administrativa irregular...). Todo esto, puede llegar a afectar a factores como: el desempleo, los recursos, la insatisfacción de necesidades básicas, dificultades de acceso al sistema sanitario, las trabas burocráticas para la reagrupación familiar o la obtención de papeles, etc. (Ararteko, 2015).

En los últimos años ha surgido una preocupación por los hijos e hijas de estas familias, ya que sufren de forma directa e indirecta los problemas que recaen sobre su familia, junto a los problemas que a ellos mismos pueden surgirles por su propia condición. Es por ello, que varios autores se han dedicado a detectar las situaciones de riesgo que puedan surgir en estos y estas jóvenes, para poder llevar a cabo alguna acción preventiva (Guasch, 2012).

En un informe titulado *Abriendo ventanas: Infancia, adolescencia y familias inmigradas en situaciones de riesgo social*, realizado por el grupo de investigación IFAM, encabezado por las autoras Quiroga y Alonso (2011), enumeran ocho factores que consideran más influyentes en el desarrollo de estos jóvenes:

1. El ámbito económico. Es importante tener en cuenta que, en la mayoría de los casos, el ámbito económico es uno de los factores que influye en el desplazamiento de la familia y en el comienzo del proceso migratorio. Es más, como el propio informe indica, las experiencias que se viven en la infancia son importantes para todos los NNA en su edad adulta. Por lo que, si esas experiencias recogen dificultades económicas o incluso situaciones de pobreza infantil, estos problemas pueden afectar tanto física o emocionalmente, además de a sus capacidades de aprendizaje y su relación escolar. En consecuencia, se condiciona su calidad de vida en la infancia o adolescencia, pro también se condicionan sus oportunidades de futuro.
2. El ámbito familiar: La separación familiar por causa de desplazamiento de alguno de los miembros supone un coste emocional para los miembros de la misma (un coste emocional que dependerá de las condiciones de cada familia en general, y de cada sujeto en particular).

3. El ámbito jurídico: comenzando con la tramitación de la residencia o el empadronamiento, son muchos los problemas que las familias migrantes encuentran a lo largo de su recorrido, siendo estos problemas perjudiciales para los hijos e hijas también.
4. El ámbito educativo: La escuela es el mejor ámbito para detectar situaciones de riesgo e intervenir, se considera una vía eficaz para garantizar la igualdad de oportunidades. Esto conlleva, por tanto, que el sistema educativo deba estar preparado para ayudar, en la medida de lo posible y necesario, en las posibles dificultades académicas que los NNA puedan encontrarse. Las más comunes son: las dificultades relacionadas con la comprensión de la lengua, las rupturas o distanciamientos del itinerario escolar a causa de los desplazamientos y la falta de apoyo durante el proceso de aprendizaje por parte de la familia. Es importante también tener en cuenta que el sistema educativo muchas veces no está adaptado a este tipo de circunstancias, produciéndose, por ejemplo, falta de recursos para hacer frente a la intervención socio-educativa o el desbordamiento del personal docente.
5. El ámbito formativo y de inserción laboral. Durante la inserción laboral, la primera dificultad con el que se encuentran estos y estas jóvenes es su condición de “persona inmigrante”, incluso en aquellos casos donde han nacido en este país y tengan la nacionalidad española. A su vez, otro de los problemas con los que se encuentran es que, en los casos de los jóvenes no nacionales, el permiso de trabajo no es fácil de conseguir. Tener un permiso de residencia no trae consigo el permiso de trabajo, siendo este segundo difícil de conseguir para los más jóvenes sin experiencias previas. Por tanto, en muchos casos conseguir una buena inserción laboral se convierte en todo un reto.
6. El ámbito de tiempo libre e identidad personal. Si bien la adolescencia es un periodo difícil por la construcción de la *identidad personal*, los que son nuevos en ese país o han crecido en una sociedad diferente, se enfrentan a una crisis de identidad, ya que son sujetos con una identidad plural, que tiene características de su sociedad natal y características de su nuevo entorno (Departament de Benestar Social i Família, 2009). Además, esa identidad se construye gracias al tiempo libre que el NNA emplea con su grupo de amigos y amigas. En el caso de los jóvenes de origen

migrante, el poco tiempo para ocio o la ausencia de un entorno social sólido, puede suponer un factor de riesgo para su integración.

7. El ámbito de salud física y emocional. La salud, si bien es importante a lo largo de la vida, hay dos etapas con mayor relevancia: la vejez y la infancia. Si la salud (ya sea física o mental) del NNA se deteriora, esto puede presentar consecuencias en la etapa adulta. En el caso de los NNA de origen migrante, la situación administrativa de la familia puede traer consigo dificultades para acceder de forma eficaz a los circuitos médicos. A su vez, la carga emocional que supone un cambio tan notorio y la separación de su entorno, pueden acarrear también consecuencias negativas si no se saben gestionar de forma apropiada.
8. El ámbito que compete a las Administraciones Públicas. Las administraciones públicas tienen como objetivo, entre muchos otros, reducir las exclusiones de riesgo social en colectivos especialmente vulnerables. Para ello, emplean sistemas de prevención e intervención, aunque en ocasiones no son tan efectivos como se prevé. Por un lado, el propio sistema puede fallar, como, por ejemplo, a consecuencia de una falta de coordinación entre los agentes participantes o por un colapso en la demanda. Por otro lado, los recursos no siempre son apropiados, sobre todo cuando se trata de trabajar con menores. Por último, en ciertas ocasiones el personal que mantiene un contacto directo con los demandantes, no cumple con un perfil adecuado, siendo distantes, poco implicados, etc. Todo esto, al igual que sucede con los ámbitos anteriores, puede suponer un grave problema para el NNA, posicionándolo en una situación de vulnerabilidad notoria.

3. NNA PROCEDENTES DE FAMILIAS CON RECURSOS LIMITADOS

El impacto que la crisis económica ha tenido en las familias con menores de edad, no ha afectado únicamente a las cuestiones relacionadas con la renta o con su nivel de vida, sino que también ha afectado al nivel de exclusión social (Ararteko, 2015).

De los datos obtenidos en la Encuesta de Pobreza y Desigualdades Sociales de 2018 (Empleo y Políticas Sociales, 2019), puede observarse la existencia del riesgo de sufrir situaciones de pobreza en relación al nivel de ingresos. Los datos de la misma muestran que

el 10,4% de los NNA de la población vasca menor de 15 años sufre pobreza real y un 19.3% ausencia de bienestar real, siendo esta última la cifra más alta recogida desde que (siendo la cifra más alta de la última década).

El propio informe define la *pobreza real* debe entenderse como un conjunto de circunstancias que no permiten cubrir las necesidades básicas y que, en consecuencia, impiden que se acceda a un nivel mínimo de bienestar. A su vez, *la ausencia de bienestar real* puede definirse como la falta de recursos económicos suficientes que permitan hacer frente a corto plazo de los gastos propios de la vida cotidiana de la sociedad (Instituto Vasco de Estadística, s. f.)

Estas situaciones repercuten de forma directa en los NNA. Varias investigaciones han concluido que el logro académico no se debe únicamente a las capacidades académicas de cada uno, sino que el centro educativo y el propio hogar del menor también influyen (Ruiz, 2001). Por lo que el impacto de la familia y su eficacia ante los resultados académicos de los miembros de la misma, dependerá de diferentes variables.

En un estudio realizado por Levin y Belfield (2002, recuperado de Brunner y Elacqua, 2003) se distinguen tres grupos de variables del entorno familiar que repercuten en los logros académicos de los NNA con recursos económicos limitados: las variables del entorno familiar, las variables extra-escolares y el involucramiento de los padres con la escuela.

1. VARIABLES DEL ENTORNO FAMILIAR	
Ambiente de aprendizaje	Menor posibilidad de un hogar semejante a una escuela
Lenguaje y alfabetización	Interacción lingüística más débil con padres (menos conversación; menor identificación de objetos; conversaciones no-contingentes más breves; mayor discurso de control) Menor compromiso con alfabetización (valor adjudicado a lectura; presión por logro; disponibilidad y uso instrumental de materiales de lectura; lectura con niños; oportunidades de interacción verbal)

Interacciones padre-hijo	Interacciones conflictivas con padres; padres más controladores, restrictivos y desaprobadores
Rutinas diarias	Menor probabilidad de que se sigan rutinas diarias
Salud y nutrición	Salud más débil; menor atención de salud (por ejemplo, tardanza en vacunación; más enfermedades que limitan asistencia a clase)
Salud mental de los padres	Tienen padres con mayor riesgo de depresión
Elección del vecindario	Residencia en vecindarios socialmente menos organizados, con menores recursos para desarrollo infantil y mayor exposición a la violencia

2. LAS VARIABLES EXTRA-ESCOLARES

Atención parvularia	De menor calidad; elección basada en costo y localización más que en calidad; cuidado por parientes más que en jardines infantiles o con apoyo doméstico
Pre-escolar	Menor probabilidad de asistir a establecimientos preescolares
Tiempo extraescolar y de vacaciones	Mayor tiempo en juegos informales, en la calle o mirando TV; menor tiempo dedicado a deportes y lectura

3. INVOLUCRAMIENTO DE LOS PADRES CON LA ESCUELA

Elección de escuela	Menor posibilidad haber elegido escuela privada, de haber elegido vecindario en conjunción con escuela y de haber aprovechado programas públicos de elección
----------------------------	--

Comunicación con la escuela y requerimientos en ella	Menor involucramiento con prácticas basadas en la escuela
Involucramiento con la escuela	Menor participación en evaluación de la escuela (menos seguimiento escolarización niño, menos intervención en sus actividades escolares, menos crítico de profesores, menos materiales complementarios para reforzar experiencia escolar
Ayuda con las tareas	Menor apoyo en términos de seguimiento, estímulo, asistencia, no-interferencia y eficacia

De todas las variables mencionadas, podría concluirse que poseer recursos económicos limitados puede afectar en varios aspectos además del meramente económico, teniendo repercusión directa en los NNA y en su desarrollo académico, social y personal.

A su vez, un estudio realizado por la Fundación Adsis (2015), sobre las expectativas y actitudes de estudiantes españoles de la ESO, donde se comparan los adolescentes en riesgo de exclusión social con el resto, concluyó que el primer grupo tienen acceso a menos actividades y apoyos extraescolares, lo que en numerosas ocasiones supone que su rendimiento académico sea inferior al de los demás.

En consecuencia, estos NNA tienen dificultades para continuar el curso académico con facilidad, ya que tampoco encuentra el refuerzo académico necesario en sus familiares, impidiendo el desarrollo óptimo de las competencias propias de su curso escolar. Por lo que, se pueden llegar a desarrollar situaciones de baja motivación, el fracaso escolar y sensación de incapacidad (Hazi eta Ikasi, 2016).

V. MARCO NORMATIVO Y SU PROYECCIÓN EN LOS PROGRAMAS

1. EL MARCO NORMATIVO REFERENTE A LA PROTECCIÓN DEL MENOR

A raíz de lo definido anteriormente, este trabajo parte de la consideración de que los NNA son sujetos que, por su minoría de edad, su situación de dependencia, se encuentran en una situación que requiere protección. No obstante, todos y todas, sin ninguna distinción, son titulares de derechos y están sujetos a una regulación especial por su propia condición. Por tanto, en primer lugar, cabe destacar, que todos los NNA se encuentran protegidos por norma tanto internacional como nacional, y también autonómica.

1.1 La Constitución Española

La Constitución Española (CE) es la norma superior del ordenamiento vigente. Se considera la fuente de fuentes: *Lex superior*. Esta preponderancia conllevará el fundamento jurídico último de todas las normas del ordenamiento. Por ello, es importante conocer las previsiones que la CE establece en materia de NNA.

Siguiendo lo establecido en el artículo 1.1, toda actuación debe enmarcarse en “Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político”, donde, además, siguiendo el artículo 10.1, la dignidad de la persona y el libre desarrollo de la personalidad constituyen el fundamento del orden político y de la paz social. Por ello, la normativa referente a los derechos de la infancia y adolescencia deberá construirse en torno a estos principios.

En primer lugar, con base en lo establecido en el artículo 12 de la CE, la mayoría de edad se determina al cumplir los 18 años. Por tanto, toda persona con edad inferior a los 18 años, será considerada menor de edad, con todas las garantías que ello conlleva.

En cualquier caso, en materia de protección a la infancia se intensifica la protección de los derechos, y la Constitución no diferencia entre NNA españoles y extranjeros, puesto que los textos internacionales relativos a los derechos de los menores expresamente impiden la posibilidad de que se produzca ningún tipo de discriminación. Tampoco permiten estos

textos las producidas en razón de la nacionalidad, que es la circunstancia introducida como elemento diferenciador o discriminador en la legislación de extranjería.

Por otro lado, la CE prevé el principio de igualdad, que establece que no habrá discriminación por motivo de “nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (CE, art. 14).

Asimismo, el artículo 9.2, establece un mandato para los poderes públicos, según el cual deberán promover que la libertad e igualdad del individuo y de los grupos en los que se integra sea real y efectiva. Para ello, se deberán solventar los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud, además de facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social (CE, art. 9.2).

De ello se deduce que es responsabilidad de los poderes públicos garantizar el cumplimiento de los derechos fundamentales de igualdad y libertad de los ciudadanos, tomando medidas para que la previsión de *igualdad formal*, atienda a las diferencias sociales, económicas, culturales y demás que dificulten su efectividad, logrando una igualdad *material* real. En el ámbito de menores, por tanto, los poderes públicos deberán garantizar que sus derechos y libertades sean protegidos.

De modo más específico, la CE dentro del capítulo III relativo a los principios rectores de la política social y económica, en el artículo 39 se refiere a la protección de la infancia:

1. Los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia.
2. Los poderes públicos aseguran, asimismo, la protección integral de los hijos, iguales éstos ante la ley con independencia de su filiación, y de las madres, cualquiera que sea su estado civil. La ley posibilitará la investigación de la paternidad.
3. Los padres deben prestar asistencia de todo orden a los hijos habidos dentro o fuera del matrimonio, durante su minoría de edad y en los demás casos en que legalmente proceda.
4. Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos. (CE, art. 39)

Reflejo de lo previsto en el artículo 39.1, se advierte que los colectivos que se analizan en este trabajo, los NNA en situación de desprotección, NNA de origen migrante y los NNA de familias con recursos limitados, son grupos que reciben protección, aunque en la práctica puedan detectarse algunas deficiencias. Además, los poderes públicos efectuarán dicha salvaguarda mediante el sistema educativo, sustentado por los principios y derechos fundamentales establecidos por esta Constitución. Así pues, en su artículo 27, reconoce el derecho a la educación, sin ningún tipo de discriminación ni exclusión, como se analizará más adelante.

1.2 Normativa internacional

Los primeros indicios protectores de la infancia a escala internacional se sitúan en la *Declaración de los Derechos del Niño*, que fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, mediante la Resolución 1386-XIV, de 20 de noviembre de 1959. En el preámbulo, justifica la necesidad de recoger los derechos de los NNA, argumentando que por “su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después de nacimiento, además de considerar que la humanidad debe al niño lo mejor que pueda darle” (DDN-1959, preámbulo).

Basándose en la *Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño* aprobada por la Sociedad de Naciones en 1924, esta Declaración de 1959 recoge 10 principios que reflejan lo siguiente (Humanium, 2017):

1. El derecho a la igualdad, sin distinción de raza, religión o nacionalidad.
2. El derecho a tener una protección especial para el desarrollo físico, mental y social del niño.
3. El derecho a un nombre y a una nacionalidad desde su nacimiento.
4. El derecho a una alimentación, vivienda y atención médicos adecuados.
5. El derecho a una educación y a un tratamiento especial para aquellos niños que sufren alguna discapacidad mental o física.
6. El derecho a la comprensión y al amor de los padres y de la sociedad.
7. El derecho a actividades recreativas y a una educación gratuita.
8. El derecho a estar entre los primeros en recibir ayuda en cualquier circunstancia.
9. El derecho a la protección contra cualquier forma de abandono, crueldad y explotación.

10. El derecho a ser criado con un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos y hermandad universal.

Estos principios no fueron vinculantes hasta la publicación de la *Convención sobre los Derechos del Niño* en 1989 por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas, siendo esta de cumplimiento obligatorio por parte de los estados firmantes del Tratado (Unesco, 2000).

En esta Convención se establecen los derechos inalienables de todos los NNA. Además, determina una serie de obligaciones que cada menor, junto con la sociedad, familia, poderes públicos y el propio Estado deben cumplir para garantizar que esos derechos se respeten y que todos los NNA puedan disfrutar de los mismos (Save the Children, s.f.).

En el preámbulo se reconocen los motivos que han llevado a la redacción del Convenio, donde, además de hacer una mención directa a lo establecido en el preámbulo de la Declaración de los Derechos del Niño, establece que: “El niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el (...) espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad”.

Por otro lado, se reconoce que los NNA son individuos con derecho a tener un pleno desarrollo físico, mental y social, además de tener derecho a expresarse de forma libre. Está elaborada por 54 artículos, en los cuales se recogen los derechos sociales, culturales, económicos, civiles y políticos de todos los NNA, sin distinción (UNICEF COMITÉ ESPAÑOL, 2006).

En primer lugar, el artículo 1 define por niño todo ser humano desde su nacimiento hasta cumplir los 18 años, excepto en los casos que la mayoría de edad se haya alcanzado antes. A su vez, de los artículos del tratado destacan cuatro principios rectores, de los cuales parte este tratado: la no discriminación (artículo 2), el interés superior del menor (artículo 3), el derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo (artículo 6) y el respeto de las opiniones de los niños (artículo 12) (Congreso de Europa, s.f.).

El principio del *interés superior del menor*, implica que todas las medidas que deban tomarse en relación con los NNA, deberán estar fundamentadas en el interés superior del mismo. A su vez, cuando los padres, madres o las personas responsables de su cuidado no

estén capacitados para ello, será competencia del Estado asegurar la adecuada protección de los NNA.

1.3 Normativa en el ámbito europeo

En el ámbito de la normativa europea cabe mencionar el *Manual de legislación europea sobre los derechos del niño* (2016), redactado conjuntamente por la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y el Consejo de Europa, junto con la Secretaría del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. Si bien es cierto que este manual carece de carácter normativo, en él se recogen las normas jurídicas que protegen a los NNA en el ámbito europeo, con el objetivo de facilitar el acceso a las mismas.

En lo referente al Consejo de Europa, la mayoría de las normas relativas a los NNA contemplan la definición de niño establecida en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas en su artículo 1, como sucede en el artículo 4 letra d) del *Convenio del Consejo de Europa sobre la lucha contra la trata de seres humanos* de 2008 y el artículo 3, letra a) del *Convenio del Consejo de Europa para la protección de los niños contra la explotación y el abuso sexual* de 2010 donde se define niño como cualquier persona menor de 18 años.

Por otro lado, si bien es cierto que el *Convenio Europeo de Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, hecho en Roma el 4 de noviembre de 1950* no contiene una definición de niño, en su primer artículo prevé que los Estados deben garantizar los derechos mencionados en el Convenio a todos y todas las personas que se encuentren dentro de su jurisdicción.

A su vez, el artículo 14 del Convenio regula lo siguiente:

El goce de los derechos y libertades reconocidos en el presente Convenio ha de ser asegurado sin distinción alguna, especialmente por razones de sexo, raza, color, lengua, religión, opiniones políticas u otras, origen nacional o social, pertenencia a una minoría nacional, fortuna, nacimiento o cualquier otra situación. (CEDH, art. 14)

De su lectura se deduce que el reconocimiento de los derechos y libertades “sin distinción alguna” debe aplicarse también a la edad.

En virtud del Derecho de la Unión Europea, destaca la *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea* del año 2000⁸, que en su artículo 24, recoge los *derechos del menor*.

1. Los menores tienen derecho a la protección y a los cuidados necesarios para su bienestar. Podrán expresar su opinión libremente. Ésta será tomada en cuenta en relación con los asuntos que les afecten, en función de su edad y de su madurez.
2. En todos los actos relativos a los menores llevados a cabo por autoridades públicas o instituciones privadas, el interés superior del menor constituye una consideración primordial.
3. Todo menor tiene derecho a mantener de forma periódica relaciones personales y contactos directos con su padre y con su madre, salvo si son contrarios a sus intereses.
(CDFUE, art. 24)

A su vez, es preciso citar el vigente *Tratado de la Unión Europea*, que establece en su artículo 3.3 párrafo segundo que “La Unión combatirá la exclusión social y la discriminación y fomentará la justicia y la protección sociales, la igualdad entre mujeres y hombres, la solidaridad entre las generaciones y la protección de los derechos del niño”.

1.4 Normativa Estatal y autonómica

a) Normativa Estatal

Sobre la base del citado artículo 39 de la CE, donde se establece la obligación de los poderes públicos de asegurar la protección de la familia, y en especial de los NNA, el legislador estatal ha planteado un sistema de protección de los NNA de forma global y uniforme. Para ello, se han promulgado varias leyes, siendo la más importante la *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 (a partir de ahora, Ley Orgánica

⁸ La *Carta de los derechos fundamentales de la UE* proclamada en el año 2000, tras el Tratado de Lisboa, alcanzó valor jurídico vinculante a través de la previsión del artículo 6.1 del *Tratado de la Unión Europea* que establece que la Unión reconoce a los derechos, libertades y principios reconocidos en la Carta, *el mismo valor jurídico que los Tratados*.

1/1996), estableciendo un marco general regulador de la protección del menor (Rodríguez y Garnica, 2016).

Esta Ley Orgánica 1/1996, aplicable a todos los NNA menores de 18 años, recoge varios principios, siendo el más significativo *el interés superior del menor*, recogido en el artículo 2^º.

Este principio subraya la necesidad de atender a los NNA como sujetos dignos de atención, protección, promoción y provisión, siendo este criterio el único que deba aplicarse en las situaciones o conflictos donde los NNA estén involucrados (Ravetllat, 2012).

Son varias las finalidades que se persiguen con el interés superior del menor. En primer lugar, tiene como objetivo hacer respetar todos los derechos propios de los NNA, garantizando que se aplique la opción más beneficiosa en cada caso, pudiendo sobreponerse incluso a la voluntad del propio menor. En segundo lugar, se busca evitar cualquier daño que pueda surgir en su desarrollo a la vida adulta, protegiéndolo durante la etapa donde todavía no se encuentra capacitado para gestionar la madurez y sus responsabilidades. Por último, este principio contempla una supremacía, y, por ende, ante cualquier conflicto con otro interés legítimo, primará siempre el interés superior del menor (López y Merino, 2015).

Por consiguiente, siguiendo el planteamiento de López y Merino, el interés superior del menor posee de una triple naturaleza:

- Como derecho sustantivo y subjetivo, en el sentido de que, cuando se adopte una medida que influya en el menor, se evalúen sus intereses, y de haber otros intereses en presencia, se ponderen antes de tomar ninguna decisión.
- En relación a su carácter interpretativo, que cuando una disposición jurídica pueda interpretarse de diversas maneras, siempre se optara por la interpretación que más proteja el interés del menor.
- Y, por último, como norma de procedimiento.

No obstante, a lo largo de los más de 20 años desde que se publicó dicha Ley Orgánica, la realidad de los NNA ha cambiado, y con ello, su marco de protección. Así pues, se aprobaron la *Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de*

⁹ Dada la importancia de este artículo, pero por lo extenso de su redacción, queda recogido en el Anexo I.

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*, con el objetivo de introducir los cambios necesarios en el marco protector de la infancia y adolescencia. Tras esas modificaciones, se han incluido nuevas perspectivas en la Ley orgánica 1/1996, como: principios de actuación administrativa a las nuevas necesidades que presenta la infancia y adolescencia en España (NNA extranjeros, víctimas de violencia...), deberes del menor, situaciones de riesgo y desamparo... (López y Merino, 2015).

La reforma se efectuó a través de una Ley Orgánica y de una Ley Ordinaria por un motivo: la Ley Orgánica recoge todos los cambios relacionados con derechos fundamentales y libertades públicas; mientras que la Ley Ordinaria recoge las demás cuestiones (Rodríguez y Garnica, 2016).

b) Normativa autonómica

En cuanto a la normativa propia de la Comunidad Autónoma del País Vasco, cabe mencionar la *Ley 3/2005 de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y Adolescencia*, que ofrece por primera vez un marco normativo autonómico que engloba la problemática.

En su exposición de motivos, justifica que su elaboración se debe a la evolución que la figura del menor ha tenido en los últimos años; una evolución que requiere de una legislación acorde a esa dimensión social, que va más allá de la educación o de la salud, abarcando todos los ámbitos donde la protección del menor tiene que ser un requisito indispensable. A su vez, explica la importancia de proteger a este colectivo, ya que se trata de un colectivo especialmente vulnerable (Gobierno Vasco, 2018).

Los objetivos de esta Ley son los siguientes:

- a) Garantizar a los niños, niñas y adolescentes que residan o se encuentren en territorio de la Comunidad Autónoma del País Vasco el ejercicio de los derechos que les reconocen la Constitución, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, la Carta Europea de los Derechos del Niño y el ordenamiento jurídico en su conjunto.
- b) Establecer el marco de actuación en el que deben ejercerse las actividades de fomento de los derechos y del bienestar de la infancia y la adolescencia, así como las

intervenciones dirigidas a su atención y protección, en orden a garantizar su desarrollo en los ámbitos familiar y social.

- c) Definir los principios de actuación y el marco competencial e institucional en el ámbito de la protección a niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo o de desamparo, así como en el de la intervención con personas infractoras menores de edad. (LPV 2/2015, art. 1)

Basándose en los objetivos expuestos en esta Ley, se publicó el *DECRETO 152/2017, de 9 de mayo, por el que se aprueba la actualización del Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo en los Servicios Sociales Municipales y Territoriales de Atención y Protección a la Infancia y adolescencia en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BALORA)*, con el propósito de estructurar garantizar la correcta intervención de situaciones de desprotección por parte de los diferentes agentes que interactúan con los NNA, y así hacer efectiva la protección del menor.

2. EL MARCO NORMATIVO REFERENTE AL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Partiendo de la consideración de que la educación es una apropiada vía para la intervención y prevención de situaciones de vulnerabilidad y exclusión, se considera de interés tener presente el marco jurídico relativo al derecho a la educación, que se garantiza a todos y todas por igual, sin ningún tipo de discriminación.

2.1. La Constitución Española

La CE, como bien se ha mencionado anteriormente, recoge en su artículo 27 el derecho a la educación, formado por 10 apartados.

Artículo 27.

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca. (CE, art. 17)

De este artículo, podría concluirse lo siguiente (Urosa, 2012):

En primer lugar, se establece el derecho a la educación, sin excepciones (art. 27.1) y para ello, se garantiza que la enseñanza básica sea obligatoria y gratuita (art. 27.4) y, además, los poderes públicos tienen la obligación de que todos y todas puedan acceder a un puesto gratuito en su nivel académico correspondiente (art. 27.5).

Por otro lado, se garantiza la existencia de opciones educativas plurales, gracias a la libertad de enseñanza (art. 27.1), a la capacidad de los padres, madres o tutores de escoger la formación religiosa y moral de sus hijos e hijas (art. 27.3) y a la libertad de creación de centros docentes sostenidos con fondos públicos a personas físicas y jurídicas (art. 27.6).

A su vez, mediante este artículo se otorga el apoyo necesario de los centros escolares, facilitando la participación en el control y gestión de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, de los profesionales docentes, los padres, madres y tutores y del alumnado (art. 27.7), dejando en manos de los poderes públicos las inspecciones y homologaciones

propias del sistema educativo (art. 27.8), y ayudando económicamente a los centros docentes para que cumplan con los requisitos establecidos por la Ley (art. 27.9).

Por otro lado, el artículo 20.1.c¹⁰ reconoce como derecho fundamental la libertad de cátedra del profesorado. A su vez, también cabe mencionar el artículo 35¹¹, donde se recoge el derecho constitucional de la libre elección de profesión y oficio, respectivamente.

2.2. Normativa internacional

En primer lugar, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 26, regula el derecho a la educación, estableciendo lo siguiente:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (DUDH, art. 26)

¹⁰ Artículo 20. 1. Se reconocen y protegen los derechos: c) A la libertad de cátedra.

¹¹ Artículo 35. Todos los españoles tienen el deber de trabajar y el derecho al trabajo, a la libre elección de profesión u oficio, a la promoción a través del trabajo y a una remuneración suficiente para satisfacer sus necesidades y las de su familia, sin que en ningún caso pueda hacerse discriminación por razón de sexo.

Por otra parte, la *Convención de los Derechos del Niño*, en su artículo 28.1, también reconoce el derecho a la educación, con el objetivo de poder ejercerse este derecho de forma progresiva y en igualdad de condiciones y oportunidades para todos y todas.

Por último, el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, en sus artículos 13 y 14, recoge el derecho a la educación, el cual tiene como objetivo que la educación esté orientada al desarrollo de la personalidad, así como el respeto de los derechos humanos (Comisión Nacional de los Derechos Humanos Mexico, 2012).

2.3 Normativa en el ámbito europeo

En primer lugar, según la normativa del Consejo de Europa, destaca el *Convenio Europeo de Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales*, de 1950, que fue redactado con el objetivo de garantizar los algunos de los derechos mencionados en la Declaración Universal, garantiza también el derecho a la educación en el artículo 2 del Protocolo Adicional N°1:

A nadie se le puede negar el derecho a la educación. El Estado, en el ejercicio de las funciones que asuma en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas. (CEDH, Protocolo Adicional N°1, art 2)

A su vez, la Carta Social Europea¹², en su artículo 17.2, compromete a los Estados miembros a garantizar que todos los NNA tengan acceso a una educación primaria y secundaria gratuita, además de impulsar la asistencia regular a la escuela.

En segundo lugar, en lo referente a la Unión Europea la *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*, también se garantiza el derecho a la educación, en concreto, mediante el artículo 14:

1. Toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente.
2. Este derecho incluye la facultad de recibir gratuitamente la enseñanza obligatoria.

¹² Carta Social Europea (Turín, 18 de octubre de 1961), ratificado en España el 29 de abril de 1980.

3. Se respetan, de acuerdo con las leyes nacionales que regulen su ejercicio, la libertad de creación de centros docentes dentro del respeto a los principios democráticos, así como el derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas. (CDFUE, art. 14)

A través de estas normativas se observa la importancia que tiene la igualdad de oportunidades en el sistema educativo para evitar posibles situaciones de discriminación o exclusión en los NNA.

2.4 Normativa estatal y autonómica

a) Normativa estatal

En cuanto a la normativa estatal, la previsión constitucional en lo referente al ámbito educativo se desarrolla a través de dos leyes Orgánicas, que constituyen la legislación básica en materia educativa vinculante para todo el Estado. En concreto, se trata de la *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación* (en adelante, LODE) y de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (en adelante, LOE). Ambas leyes han sido modificadas parcialmente por la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (en adelante, LOMCE).

Estas dos normas, la LODE y la LOE, con las modificaciones parciales de la LOMCE, son las que regulan el sistema educativo y definen su estructura (CdE, Euridice, 2020).

En primer lugar, se reconoce el derecho a la educación para todos los NNA, estableciendo una educación básica, gratuita y obligatoria, “que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad” (LODE, art. 1). Por *educación básica obligatoria y gratuita* debe comprenderse los diez años de escolarización, desde los seis años y los dieciséis, pudiendo prolongarse hasta los 18 años (artículo 4.2 LOE).

Por otro lado, la LOE, en su artículo 1, establece los principios que sustentarán el sistema educativo, mencionando *la educación de calidad, la equidad* para garantizar la

igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación, la tolerancia, la solidaridad y cooperación y la flexibilidad ante la diversidad, entre otros.

En el artículo 2, se regulan los *finés del sistema* educativo, siendo uno de ellos “el desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor” (LOE, art. 2, letra f). A su vez, también se prevé como fin la formación en el respeto de la paz y de los derechos humanos (letra e) y el respeto y reconocimiento a la interculturalidad (letra g). He puesto una nota de voz, pues considero que de los fines de la LOE hay algunos que son específicos con la idea que estás trabajando de inclusión, solidaridad, tolerancia, cohesión social, cooperación etc.

En lo referente a los derechos básicos del alumnado (el artículo 6 LODE) destacan: derecho a recibir una formación completa (6.a), el derecho a que su identidad sea respetada (6.c), el derecho a que su integridad y dignidad (6.d) y, por último, el derecho a que sea protegido en los casos de infortunio (6.h).

A su vez, en la LOE se le dedica un Título completo dirigido a la *Equidad en la educación*. Dentro de los principios regulados para ello, se establece que es responsabilidad de las Administraciones educativas asegurar que todos los alumnos y alumnas puedan alcanzar su máximo desarrollo posible en cuanto a las capacidades personales y los objetivos generales marcados para el alumnado, aunque estos necesiten una atención educativa diferente a la ordinaria (artículo 71.2 LOE).

La Ley hace mención especial al alumnado con integración tardía el sistema educativo español, dirigiéndose esta previsión a algunos casos concretos de algunos de los colectivos que van a analizarse en este trabajo. En estos casos, el sistema educativo deberá favorecer su incorporación atendiendo a sus circunstancias y características concretas (artículo 78.2 LOE), siendo responsabilidad suya también desarrollar programas específicos que faciliten su integración en el curso (artículo 79.1 LOE).

Por último, en el artículo 80 de la LOE, se prevén los principios para *la compensación de las desigualdades en la educación*. En este artículo subyace la idea de la equidad en el sistema educativo, sobre la base de la base de que la igualdad no es sinónimo de homogeneidad, las Administraciones públicas deberán desarrollar acciones compensatorias en las situaciones desfavorables o de vulnerabilidad, reforzando la actividad del Sistema Educativa para hacer frente a esas desigualdades. A su vez, establece que es competencia

del Estado en general, y de las Comunidades Autónomas en especial, establecer cuáles serán los objetivos prioritarios en la educación compensatoria.

b) Normativa Autonómica

A nivel Autonómico, cabe mencionar *la Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca*. La creación de esta ley, tuvo como objetivo crear un marco legal que estableciese el marco normativo de la escuela pública en el ámbito de la CAPV, siendo ese el marco de una escuela “pública vasca que se define como plural, bilingüe, democrática, al servicio de la sociedad vasca, enraizada social y culturalmente en su entorno, participativa, compensadora de las desigualdades e integradora de la diversidad, suficientemente dotada de medios materiales y humanos” (Gobierno Vasco, 2019a, p. 4).

Para hacer efectiva la aplicación de la mencionada Ley, y para adaptarse a las nuevas realidades que van surgiendo, la Administración Educativa Vasca ha creado diferentes planes para adaptarse a esas nuevas situaciones a los cuales nos referiremos.

A su vez, en el *Decreto 201/2008, de 2 de diciembre, sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco*, se establecen, como su propio nombre indica, los derechos que los y las alumnas de los centros educativos de la CAPV poseen, además de sus obligaciones. Entre ellos, se establece que todos los alumnos tendrán los mismos derechos y obligaciones y estos serán respetados por todos los miembros de la comunidad educativa (artículo 2). Así mismo, se garantizará el derecho a la educación integral artículo 6), el derecho a la integridad, identidad y dignidad personales (artículo 11), el derecho a la libertad de conciencia (artículo 12), el derecho a la participación (artículo 16), el derecho a la igualdad de oportunidades (artículo 18) y el derecho a la protección social (artículo 19) entre otros.

3. PLANES DIRIGIDOS A LOGRAR UNA ESCUELA INCLUSIVA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO

Con el objetivo de garantizar los derechos y objetivos recién mencionados, desde el Departamento de Educación se desarrollan diferentes planes, estrategias y guías para hacerlos efectivos. En el caso de la CAPV, entre los documentos y las publicaciones llevadas

a cabo, atendiendo a los objetivos del trabajo destacan tres planes, teniendo los tres el objetivo de lograr una escuela inclusiva en la CAPV.

En primer lugar, cabe mencionar que el Plan *Heziberri 2020*, el cual tiene como objetivo recoger las líneas estratégicas propuestas en el ámbito europeo, además de las propios retos del sistema educativo del País Vasco, para contribuir en el avance en la equidad y progresar hacia la excelencia del sistema educativo, y así formar una sociedad más justa, cohesionada y activa (Gobierno Vasco, s.f.). Este Plan parte de la necesidad de garantizar el derecho a la educación e todas las personas por igual, siendo por tanto necesario proporcionar los medios suficientes para reforzar la igualdad de condiciones, excluyendo todo tipo de discriminaciones (cultura, etnia, género, sexo, capacidad...) y, a su vez, favorecer las igualdades económicas, sociales, culturales y personales (Gobierno Vasco, 2016a).

Entre los documentos desarrollados para los ámbitos de actuación del Plan Heziberri, se encuentra el *Marco del Modelo Educativo Pedagógico* (Gobierno Vasco, 2014), que define la *escuela inclusiva* de la siguiente manera:

La escuela inclusiva tiene que ofrecer a todos sus alumnos y alumnas oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias que precisan para su progreso académico y personal, para el desarrollo de su autonomía. Se trata de construir un contexto, adaptándolo a las personas, en el que las diferencias sean atendidas y en el que se garanticen los apoyos y las ayudas específicas que requieran los grupos o personas más vulnerables. (p. 48)

Parte de la necesidad de medidas equitativas, siendo preciso desarrollar también políticas sociales y educativas que apoyen y ofrezcan recursos a los grupos más vulnerables y desfavorecidos, para así poder justificar los resultados educativos obtenidos (Gobierno Vasco, 2016a).

En segundo lugar, destaca el *Plan Marco para el desarrollo de una escuela inclusiva 2019-2022* (Gobierno Vasco, 2019b), que tiene como objetivo definir un marco común que pueda garantizar la convivencia y reforzar de forma equitativa el valor de la diversidad, adecuando las prácticas educativas a las necesidades que puedan surgir para potenciar el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas. Para ello, este plan marco fomenta un marco de convivencia positiva, asegura el acceso y permanencia a todo el alumnado sin distinción,

profundiza en el desarrollo del modelo de la escuela *coeducativa* y promueve el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Este plan, propone unos ámbitos de mejora en el sistema educativo, para así poder hacer efectivo el objetivo de lograr una escuela inclusiva. Entre los objetivos enumerados, destacan (p. 6-7):

- Adecuar la forma vigente sobre la respuesta a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva.
- El desarrollo de estructuras de coordinación en los centros que garanticen el trabajo en equipo, la implicación y participación de todo el profesorado para dar respuesta a la diversidad de su alumnado desde una perspectiva integral e inclusiva.
- La progresiva implementación de procesos de evaluación basados en competencias que permitan la utilización de diferentes estrategias y herramientas que faciliten el seguimiento individualizado, mejorar los logros y aumentar los niveles de excelencia de todo el alumnado.
- El incremento de la participación de la comunidad escolar, especialmente de las familias y la mejora de la coordinación y la colaboración tanto en el propio centro escolar (alumnado, profesorado y familias) como con los servicios de formación y apoyo a la innovación (Berritzegune¹³) y otros agentes de la intervención social y comunitaria.
- El desarrollo de altas expectativas para todo el alumnado, mediante el impulso de los programas de enriquecimiento curricular como estrategias que mejoran los aprendizajes de todo el alumnado.
- Garantizar la atención y continuidad de los procesos de detección y respuesta educativa a lo largo de la educación infantil y la educación básica obligatoria.
- Asegurar el acceso permanente y progreso de todo el alumnado, incluyendo al alumnado de reciente incorporación y el perteneciente a familias de origen extranjero.

¹³ “Los Berritzegunes son instrumentos educativos que tienen como objetivo la mejora e innovación la educación de la CAPV. Para más información: <https://www.euskadi.eus/innovacion-educativa-berritzegune/web01-a2hberri/es/>

Por último, el *II Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural 2016-2020* (Gobierno Vasco, 2016b) se creó con el objetivo de dar respuesta a la nueva situación social, ya que es una realidad que los centros educativos están completándose con alumnado procedente de todo el mundo. Por tanto, es necesario adaptarse a esa realidad cambiante y trabajar desde una perspectiva inclusiva, procurando garantizar el éxito escolar de todos los alumnos y alumnas por igual. A su vez, parte de la consideración que el nuevo alumnado debe hacer un gran esfuerzo para adaptarse a su nueva realidad, por lo que es importante detectar las posibles dificultades que puedan surgir para favorecer su integración.

Es por ello, que este Plan tiene como objetivo proteger los derechos fundamentales del ámbito de la educación, a todas las personas en general, y a los NNA en particular. A su vez, como objetivo prioritario busca favorecer la inclusión de los y las alumnas de origen extranjero que se incorporen al sistema académico, para poder hacer efectiva su participación en esta sociedad. Para ello, se deberá promover y apoyar las normativas y metodologías que tengan el objetivo de “facilitar tanto su acceso y permanencia en el sistema educativo como su progreso lingüístico, académico, personal y profesional, desde el reconocimiento de las culturas de origen.” (p. 25)

Para fomentar la diversidad, se plantean dos grandes retos para lograr una escuela inclusiva en la CAPV: Por un lado, *una educación intercultural para todos y todas*, considerando que los derechos fundamentales establecen que el modelo más adecuado para gestionar la diversidad es la interculturalidad, considerándose la escuela el mejor lugar para desarrollar estos valores. Por otro lado, *la atención educativa al alumnado recién llegado*, estimando que para el alumnado que se incorpora durante el curso académico cuando este ya ha empezado y durante primera vez en el sistema educativo de la CAPV, es esencial que la acogida se lleve a cabo en un clima dirigido a la socialización. Igualmente, se debe impulsar el aprendizaje del lenguaje, partiendo de la consideración de un porcentaje de los alumnos y alumnas que se incorporan a la escuela no conocen ninguno de los dos idiomas locales (el castellano y el euskera).

Vista la importancia otorgada a la protección de los NNA mediante el sistema académico, no cabe duda de que las Administraciones públicas se esfuerzan por conseguirlo. No obstante, considerando que algunas Asociaciones y Entidades han detectado situaciones

de vulnerabilidad en los NNA por parte de los centros docentes, podría observarse que en la práctica surgen dificultades. Las proyecciones de estas Leyes y Planes no atienden a todas las realidades existentes en los centros docentes, pues al aplicarlos surgen problemas con algunos NNA que no son favorecidos.

En consecuencia, los NNA con mayor necesidad de protección son los que sufren las repercusiones, posicionándose en situaciones de vulnerabilidad que podrían prevenirse.

VI. EL VALOR DE LA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DESDE LA EDUCACIÓN

1. LA EDUCACIÓN COMO MEDIDA DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN

Durante la etapa de la infancia y adolescencia, son esenciales los procesos educativos y sociales para poder adquirir las principales habilidades y destrezas que utilizarán en su día a día (Pantoja y Añaños, 2010). Debido a ello, desde la óptica de la criminología, es de suma importancia que el sistema educativo haga frente a las situaciones de vulnerabilidad, para poder evitar que estas desencadenen en conductas antisociales o, incluso, posicionando a los NNA en víctimas de diversas tipologías delictivas.

No obstante, aun siendo numerosas las normativas y los planes elaborados para conseguir una escuela inclusiva vasca que parta desde la equidad con el objetivo de reforzar las posibles dificultades que cada NNA pueda encontrarse a lo largo de su etapa académica, varias asociaciones y entidades han detectado que ciertos aspectos no han sido protegidos de forma correcta, provocando situaciones de desigualdad dentro del alumnado que pueden suponer, incluso, supuestos de discriminación, además de no protegerlos como debería. Es por ello que se considera que, aunque la escuela se considere como un factor protector de las situaciones de vulnerabilidad que puedan surgir en algunos NNA, también funciona como factor de riesgo cuando no se estructura y no protege a todos y todas por igual.

En consecuencia, son los NNA con dificultades los que se encuentran desfavorecidos y desfavorecidas, y no únicamente por sus limitaciones académicas o por sus conductas un tanto problemáticas, sino por la ausencia de planteamientos, recursos y medidas de intervención efectivas por parte del sistema educativo. Los NNA que presentan dificultades para adaptarse a la escuela, no dejan de tener pleno derecho a estar presentes en las mismas, sino que además, tienen derecho a recibir la atención educativa que necesiten, con el objetivo de acabar con las actuaciones excluyentes del sistema educativo (Vega, 2013).

Es por ello, que cuando el sistema educativo no garantiza un mecanismo de protección de los derechos esenciales de todos los NNA, se pueden provocar situaciones de exclusión inaceptables. Cualquier sociedad que aspire a ser inclusiva, tiene que asegurarse de que los sistemas de protección de la infancia garantizan sus derechos, sin ninguna

excepción. En un estudio realizado en un municipio del País Vasco, se confirma que es necesario que el trabajo que todos y todas las profesionales relacionadas con la infancia vulnerable se lleve a cabo desde una perspectiva inclusiva, siendo un factor importante, pero a su vez complicado (Martinez, Alonso, Martinez y Alonso, 2018).

No hay que olvidar también que la escuela forma parte del *segundo hogar* de los NNA, puesto que pasan allí la mayor parte de su tiempo y es allí donde desarrollan habilidades y competencias que les ayudarán en su vida adulta. Por ello no es de extrañar que, dentro de los factores de riesgo mencionados anteriormente, sea tan importante la relación que los NNA tengan con la escuela.

En un meta-análisis realizado por Najaka, Gottfredson y Wilson (2002), con el objetivo de identificar los predictores de un comportamiento problemático relacionado con la asistencia escolar, se examinaron diferentes investigaciones enfocadas en alguno de estos tres factores de riesgo: el apego o vinculación a la escuela, el fracaso escolar o el bajo rendimiento escolar y las habilidades de competencia escolar o social. En concreto, se quiso analizar si los cambios en los mencionados factores daban lugar a un cambio en el comportamiento problemático, pudiendo, por tanto, incrementar o reducir el riesgo.

De esas variables, los datos resaltan que lo más importante es la vinculación escolar. Los cambios positivos en el apego y el compromiso hacia la escuela detectados tras las intervenciones fueron consistentemente acompañados por cambios positivos en el comportamiento problemático.

En lo relativo al rendimiento académico, los hallazgos indican que existe una relación positiva moderada, pero no estadísticamente significativa, entre las mejoras en el rendimiento académico u las mejoras en el comportamiento problemático. Es más, tras comparar los resultados obtenidos con la vinculación escolar, se ha demostrado que se consiguen mejores resultados trabajando desde la perspectiva del vínculo escolar que en aspectos meramente académicos. Esto puede considerarse un aprendizaje para la sociedad: es importante que un NNA rinda académicamente, pero es mucho más importante que esté a gusto en la escuela, aunque no saquen buenas notas. Estando en la escuela, se encuentran en un contexto pro-social donde socializan y se reduce el riesgo de desarrollar comportamientos antisociales.

Por último, en lo referente a las habilidades de competencia escolar o social, tras analizar las medidas obtenidas, puede concluirse que existen indicios de una relación fuerte y positiva entre la competencia escolar y social, y los problemas de comportamiento.

A su vez, en otro estudio realizado por los mismos autores (2001), resaltan la necesidad de prevenir las posibles situaciones que puedan desencadenar en comportamientos problemáticos, ya que estos problemas son dañinos y costosos para la propia sociedad.

Ciertas asociaciones y entidades han detectado que el sistema educativo presenta dificultades a la hora de realizar una intervención temprana con determinados colectivos, por lo que han decidido llevar a cabo diversas iniciativas para reducir el impacto que esa falta de protección integral pueda tener en los NNA afectados. Para ello, se han implementado proyectos que refuerzan los tres aspectos mencionados: la vinculación a la escuela, el rendimiento escolar y las habilidades de competencia escolares y sociales. Todo ello, con el objetivo de ayudar a determinados colectivos de NNA que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, para evitar que surjan situaciones de mayor indefensión o de exclusión.

2. PROGRAMAS DIRIGIDOS A LA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN

El presente estudio se centrará en tres programas que se imparten en Gipuzkoa, que están dirigidos a determinados colectivos de menores y que funcionan mediante personas voluntarias que ofrecen su ayuda a estos NNA. El primero de ellos se trata de Urretxindorra, un programa de mentoría social dirigido a NNA de origen migrante. En segundo lugar, el programa Ikaslagun, encaminado al refuerzo académico repartido a NNA atendidos en Recursos Residenciales del sistema de protección de Gipuzkoa. Por último, la asociación Hazi eta Ikasi, donde proporcionan refuerzo académico dirigido a NNA de familias con recursos limitados.

2.1 Programa Urretxindorra

El Programa Urretxindorra (Mugak, s.f.) es un programa impulsado por SOS Racismo Donostia, que lleva implantándose desde el curso académico 2014/15 y está basado

en el *Proyecto Rossignol* de la Fundación Servei Solidari¹⁴. Se trata de un proyecto de mentoría dirigido a jóvenes escolarizados y escolarizadas de origen migrante que se encuentran en una situación de riesgo de exclusión, donde se les facilita el contacto entre estudiantes universitarios y universitarias y estos niños y niñas.

La metodología que el programa sigue, es la siguiente: cada mentor (el o la estudiante universitario o de grado superior) y el mentorado o mentorada (el o la menor), de forma completamente voluntaria, acompaña durante tres horas a la semana a lo largo del curso académico a diferentes lugares como, lugares de ocio, de diversión, culturales y deportivos, y a su vez, para realizar diferentes actividades juntos.

El objetivo principal del programa es poder colaborar en el proceso de desarrollo personal y social, junto con la inclusión social de los niños y niñas que participan. Además, se pretende que se cree un vínculo de confianza y una relación entre mentorado y mentor, y con ello, que el mentor o mentora se convierta en un referente positivo y en un modelo para él o ella. Es por ello, que este programa se basa en el concepto de *mutual benefit* (beneficio mutuo), ya que no prevé beneficios únicamente para los NNA participantes, sino que también para los y las voluntarias. Para ellos y ellas, este proyecto puede servir para desarrollar diferentes competencias (personales, comunicativas e interculturales), conocer diferentes realidades y, por supuesto, el poder participar en el desarrollo personal y social de un niño o niña.

En cuanto a los perfiles de las personas participantes, en base a la información obtenida en la página web de *SOS Racismo Gipuzkoa*¹⁵, los y las mentoradas, son “niños y niñas de edades comprendidas entre los 10 y 14 años, de origen migrante, que presentan alguna dificultad, detectada por el profesorado, en su proceso de inclusión, llegando a veces a encontrarse en riesgo de exclusión”. A su vez, son niños y niñas que presentan un perfil de baja autoestima, así como unas capacidades reducidas de comunicación personal e interpersonal y pocas expectativas académicas.

En el caso de los y las mentoradas, se trata de estudiantes, ya sean de Grados Superiores de Formación Profesional como Estudiantes Universitarios, siendo además “autóctonos/as y/o arraigados en el territorio de Gipuzkoa, entre 18 y 30 años, con capacidad

¹⁴ Para más información: <http://www.projecterossinyol.org/?lang=es> y <http://serveisolidari.org/ca/quefem/MENTORIA/ROSSINYOL/>

¹⁵Más información: <http://mugak.eu/menores-jovenes-y-educacion/ruisenor-urretxindorra-proyecto-de-mentoría>

de relación, empatía, asertividad y manifestación de valores pro-sociales, evaluados mediante una previa entrevista personal con el equipo coordinador del proyecto”. A su vez, como requisito imprescindible tienen que ser personas bilingües, que conozcan tanto el euskera como el castellano, ya que el idioma es una de las herramientas más importantes para garantizar esa inclusión social e igualdad con respecto a los demás NNA autóctonos.

Por último, se pretenden lograr los siguientes objetivos mediante el programa:

- Objetivos para el o la mentorada:
 - Vivir experiencias nuevas y tener nuevas oportunidades.
 - Reforzar su autoestima y mejorar su desarrollo personal, social y emocional.
 - Mejorar sus expectativas de futuro y su motivación para continuar con sus estudios.
 - Tener un referente positivo con el que poder confiar.
 - Mejorar su competencia lingüística en relación al euskera.

- Los objetivos para él o la mentora:
 - Ofrecer un modelo positivo para su mentorado o mentorada, ayudando así en su desarrollo social y personal.
 - Desarrollar y mejorar competencias y habilidades interpersonales, interculturales y comunicativas.
 - Conocer, entender y empatizar con personas que viven realidades y situaciones diferentes a la suya.

2.2 El Programa IkaSlagun

El programa de voluntariado IkaSlagun, que comenzó con el curso académico 2018/19, se define como un programa de *refuerzo académico a niños y niñas atendidos en recursos residenciales del sistema de protección de Gipuzkoa*. Este programa ha sido impulsado por el *Grupo de Investigación Garaian*, junto con la *Fundación SM*, la Diputación Foral de Gipuzkoa y la Universidad del País Vasco.

Se trata, por tanto, de un programa encaminado a niños y niñas atendidos en los recursos residenciales de protección a la infancia y la adolescencia de la Diputación Foral de Gipuzkoa. En concreto, a niños y niñas estudiantes de educación primaria. A su vez, va

dirigido a estudiantes de la universidad del País Vasco del campus de Donostia, para que ejerzan voluntariamente como profesores y profesoras de refuerzo académico.

El programa consiste en ofrecer semanalmente, durante una hora y media, refuerzo académico a un niño o niña atendido en los mencionados recursos, con el objetivo de llevar a cabo un acompañamiento académico individualizado con los NNA y, a su vez, compartir experiencias y conocimientos con ellos y ellas, para favorecer el encuentro social y el aprendizaje personal de los participantes.

Con base en lo expuesto en el tríptico del programa¹⁶, este tiene como objetivos específicos para los niños y niñas como para los voluntarios y voluntarias:

- Para los niños y niñas:
 - o Mejorar su rendimiento académico.
 - o Lograr ampliar su red de apoyo.
 - o Conseguir un acompañamiento personalizado / individualizado.
- Para los voluntarios y voluntarias:
 - o Adquirir competencias personales, sociales y académicas.
 - o Descubrir nuevas realidades sociales que les permitan desempeñar mejor su profesión en un futuro.
 - o Ayudar a garantizar una igualdad de condiciones educativas.

Por último, los voluntarios y voluntarias que participan, podrán optar a tres créditos optativos y a una pequeña ayuda económica (que consiste en una tarjeta de transporte público para poder cubrir los gastos).

2.3 La Asociación Hazi eta Ikasi

El asociación Hazi eta Ikasi (Hazi eta Ikasi, 2016) dirige un programa impulsado por un grupo de mujeres profesionales del mundo de la enseñanza, que fueron conscientes de la problemática existente en relación con la falta de igualdad de oportunidades en el ámbito académico. Así pues, en 2009 decidieron iniciar un programa de refuerzo académico en dos barrios de Donostia para intentar paliar las consecuencias de la situación.

¹⁶ Al no estar el tríptico disponible en ninguna plataforma, se incluirá en el Anexo II

Se trata de un proyecto de refuerzo académico dirigido a jóvenes procedentes de familias con dificultades socio económicas, así como de seguimiento del proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas.

La metodología que el programa sigue, es la siguiente: cada voluntario o voluntaria, atiende a un número reducido de alumnos de forma individual durante dos días a la semana, un total de 3 horas.

El objetivo principal del programa es ayudar en el futuro de las personas más desfavorecidas en la sociedad, enmarcando esta intervención en el ámbito de la educación y enfocándolo a los NNA. Por ello, en el informe referente al Programa Educativo (2016, p. 3-4) enumeran los objetivos específicos:

- Facilitar un espacio de acogida a niñas y niños de familias con recursos limitados, donde puedan permanecer después del horario escolar desarrollando el hábito del trabajo diario y la capacidad de esfuerzo.
- Proporcionar refuerzo escolar a alumnos y alumnas de educación primaria y de los dos primeros cursos de la E.S.O. que requieran atención individualizada para mejorar el proceso de aprendizaje en sus estudios.
- Mejorar el nivel de autoestima de los niños y niñas, fomentando actitudes de responsabilidad y respeto en sus relaciones con los demás.
- Contribuir a la mejora de las relaciones y expectativas familiares mediante una convivencia más armonizada basada en el progreso académico de sus hijos y en la perspectiva de un futuro menos incierto para los mismos.

En cuanto a los perfiles de las personas participantes, los y las alumnas son NNA que proceden de familias con recursos socio-económicos limitados y con dificultades para continuar con el curso académico. Estos NNA con frecuencia presentan una baja autoestima, además de mostrarse apáticos y con escasas motivaciones académicas.

Un notable porcentaje, además, procede de familias de origen migrante. A su vez, un alto porcentaje procede de familias en las que los Servicios Sociales del Ayuntamiento o de la Diputación han intervenido, siendo familias donde se han declarado situaciones de riesgo.

Los criterios para formar parte del alumnado, son:

- Pertenecer a familias que no puedan permitirse ofrecer este tipo de apoyo por carecer de condiciones económicas, sociales, culturales y/o de tiempo o espacio.
- Presentar un cierto retraso escolar en relación a sus compañeros de curso académico, a consecuencia de una limitada capacidad o por haber accedido a esos estudios en condiciones desfavorables.

En el caso de los y las voluntarias, se trata de personas que disponen de una formación mínima necesaria para poder ejercer de forma eficaz ese refuerzo. El voluntariado abarca edades muy diferentes y en la mayoría de casos son personas que provienen del mundo educativo. Por otro lado, se intenta conseguir que el voluntariado tenga un mínimo conocimiento del inglés, ya que es de gran utilidad en algunos casos, pero sobre todo del euskera, porque es notable la carencia del euskera en la mayoría de este tipo de alumnado y sus familias.

VII. ANALISIS EMPIRICO

1. METODOLOGÍA

Entre los objetivos de este trabajo se encuentra el analizar si los programas de refuerzo académico y social constituyen una vía de intervención eficaz para hacer frente a las situaciones de vulnerabilidad de determinados colectivos, como son NNA en situación de riesgo o desprotección, NNA de origen migrante y NNA con recursos económicos limitados, atendiendo a las carencias del sistema educativo que estos colectivos padecen.

Para ello, se seguirá una metodología cualitativa, como es la de las entrevistas, mediante las cuales se pretende profundizar acerca de la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran estos NNA, el impacto que este tipo de programas pueda tener en su desarrollo y, por supuesto, la posición del sistema educativo frente a la prevención e intervención de dicha situación.

Asimismo, teniendo en cuenta que el sistema educativo tiene como objetivo reforzar más aspectos además del académico, es importante visualizar las posibles intervenciones llevadas a cabo desde diferentes ámbitos encaminados a mejorar el desarrollo académico y/o personal de cada NNA. Por ello, se analizarán programas dirigidos al refuerzo académico y al refuerzo social, para poder valorar las posibles esferas de actuación.

Entre las posibles técnicas de investigación cualitativas existentes, se ha escogido realizar entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas semiestructuradas, permiten profundizar en la situación y en la visión que la persona tiene sobre la misma. El entrevistador, guiándose por una serie de preguntas preestablecidas, irá orientando la entrevista al tema de estudio y los principales temas de interés. El entrevistado, a su vez, podrá profundizar en la medida que vea oportuno, pudiendo sugerir aspectos o cuestiones que puedan analizarse, ya que la entrevista semiestructurada, posibilita al entrevistados añadir o modificar las preguntan dependiendo de cada entrevista en concreto.

En lo referente a la duración, se han realizado en poco más de una hora, ya que, en cada pregunta, el entrevistado ha podido emplear el tiempo necesario para expresar sus ideas y desarrollarlas.

No obstante, en el caso de dos entrevistas, han existido modificaciones provocadas por diferentes cuestiones que se explicarán en el apartado de las limitaciones de la investigación.

Las muestras utilizadas en la investigación, pertenecen a perfiles que han sido seleccionados, con el criterio de su participación en la gestión o coordinación de los programas *Ikaslagun*, *Urretxindorra* o *Hazi eta Ikasi*. El objetivo ha sido plasmar la visión de la problemática por parte de cada programa, el impacto de los mismos y las posibles mejoras que pudieran sugerirse en la dinámica de los centros educativos.

2. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Antes de profundizar en los resultados del análisis, es importante mencionar las limitaciones que esta investigación ha podido tener a lo largo de su elaboración.

El objetivo inicial de este trabajo, con aprobación previa de la CJJS y del grupo de coordinadores del Programa *Ikaslagun*, consistía en realizar una evaluación de este programa. Tendría como propósito conocer la percepción de los diferentes agentes que participan. El diseño del análisis empírico y se previó que seguiría la siguiente estructura: entrevistas semi-estructuradas a los coordinadores del programa y a algunos y algunas educadoras de los Recursos Residenciales, además de realizar una recogida de datos, para conocer la percepción de los voluntarios y voluntarias sobre el programa. Por diferentes motivos, este planteamiento no pudo llevarse a cabo. No obstante, considerando que la cuestión de la vulnerabilidad de menores pertenecientes a los colectivos analizados, las carencias del sistema educativo y la existencia de programas de refuerzo continuaban siendo de interés para la realización del trabajo, se decidió continuar adelante, modificando algunos aspectos.

En primer lugar, para poder conocer la opinión de los trabajadores de los Recursos Residenciales, se contactó con las entidades gestoras de los pisos donde *Ikaslagun* se implementaba. La mayoría no respondió, pero una de las entidades estaba dispuesta a participar, si el *Servicio de Protección de la Infancia y la Adolescencia*, del *Departamento de Políticas Sociales* de la Diputación Foral de Gipuzkoa lo aprobaba. Tras realizar varias propuestas e intercambiar varios correos, se acordó materializar las entrevistas. No obstante, tras varios meses intentando lograrlo, con la llegada del COVID-19, las entrevistas tuvieron

que ser canceladas, según me fue informado, por falta de medios y tiempo para atender a cuestiones ajenas a los propios Recursos Residenciales.

Paralelamente, el formulario previsto para los voluntarios y voluntarias del programa también se vio comprometido: siguiendo el planteamiento inicial el formulario iba a enviarse por correo a los participantes del programa. Sin embargo, tras un cambio de opinión por parte de la dirección del Programa, no se pudo enviar el cuestionario, limitando el número de posibles respuestas.

Ante estos contratiempos, y habiendo entrado en contacto a través de la CCJA con SOS Racismo y su Programa Urretxindorra, se reformuló el planteamiento inicial, incluyendo en el ámbito de estudio este último. Para ello, se planteó el siguiente diseño:

- Entrevistas semi-estructuradas con las coordinadoras de los respectivos programas (una entrevista por Programa). Estas entrevistas se llevarían a cabo con el objetivo de conocer los aspectos relacionados con el propio Programa (origen, contacto con los participantes, metodología...) y sus resultados.
- Entrevistas semi-estructuradas con los y las voluntarias de los programas. Para conocer la percepción y experiencia; se llevarían a cabo dos entrevistas por Programa.
- Entrevistas semi-estructuradas con las personas responsables de los NNA. En el caso del Programa Ikaslagun, esta entrevista se realizaría a un educador o educadora que trabajase en alguno de los centros donde se implantase el Programa. En el caso de Ikaslagun, a un orientador u orientadora de uno de los centros participantes. Todo ello, con el objetivo de conocer el origen del problema, el contacto con los Programas, la evolución de los NNA participantes y sus posibles conclusiones al respecto.

No obstante, tras la llegada del estado de alarma, además de “perder” la entrevista con algún profesional que trabajase en los pisos, también se cancelaron las entrevistas con tres de los cuatro voluntarios y con el centro educativo.

En consecuencia, la perspectiva del análisis empírico tuvo que volver a modificarse: se incluyó el cuestionario a un miembro del Programa Hazi eta Ikasi, junto con el cuestionario dirigido a la psicóloga del Programa de Intervención Precoz del Ayuntamiento de Donostia. No obstante, aunque el objetivo de este nuevo diseño incluyese realizar cuatro

entrevistas semi-estructuradas por videoconferencia, en dos de los casos, no pudo llevarse a cabo y las cuestiones fueron respondidas de forma escrita.

No obstante, aunque “algunas puertas se cerraron”, se “abrieron otras”, ya que, gracias a los nuevos contactos obtenidos para la realización de las entrevistas, surgió la oportunidad de presentar una comunicación en el II Congreso Internacional en Inclusión Social y Educativa¹⁷, donde también pude conocer la opinión de diversos profesionales que me permitieron ampliar la base teórica de este trabajo.

Con un total de 4 fuentes de información, se llevó a cabo este análisis empírico.

3. DISEÑO DE LA MUESTRA

Dentro de los NNA, se analizarán 3 colectivos concretos: los NNA tutelados, los NNA de origen migrante y los NNA de familias con recursos limitados¹⁸. Así pues, se ha pretendido conocer el impacto que los programas objeto de análisis (Ikaslagun, Urretxindorra y Hazi eta Ikasi) tuvieron sobre esos NNA en situación de vulnerabilidad, así como detectar las posibles causas externas que pudieran provocar o incrementar dicha situación.

Para ello, se realizaron cuatro entrevistas, tres a los coordinadores de los programas Ikaslagun, Urretxindorra y Hazi eta Ikasi, y una última a la psicóloga del Programa de Intervención Precoz del Ayuntamiento de Donostia.

Para abordar las entrevistas, se realizaron dos plantillas: una dirigida a los coordinadores de los Programas; la otra, dirigida a la psicóloga. Es importante tener en cuenta que en el caso de las entrevistas semi-estructuradas, las plantillas fueron orientativas por lo que, dependiendo de la dinámica de la entrevista, se modificaron.

4. PERFIL DE LOS ENTREVISTADOS

Entrevistado N°1: Coordinadora del programa *Ikaslagun*, dirigido a NNA atendidos en Recursos Residenciales del Sistema de protección de Gipuzkoa.

¹⁷ Para más información: <https://ciise.net/es/>

¹⁸ Es importante recordar que, teniendo en cuenta la diversidad de perfiles que pueden detectarse dentro de cada colectivo mencionado, es posible que un único menor, forme parte de más de un colectivo en cuestión. No obstante, se analizarán estos tres grupos en base al perfil al que cada programa dirige su intervención.

Entrevistado N°2: Coordinadora del programa *Urretxindorra*, dirigido a niños y niñas de origen migrante.

Entrevistado N° 3: Coordinador del voluntariado y voluntario de *Hazi eta Ikasi*, dirigido a NNA de familias con recursos limitados.

Entrevista N°4: Psicóloga del *Programa de Intervención Precoz* del Ayuntamiento de Donostia.

Entrevistado	Programa	Cargo	Colectivo	Tipo de intervención
E1	Ikaslagun	Coordinadora	NNA atendidos en Recursos Residenciales (menores en situación de desamparo)	Refuerzo académico
E2	Urretxindorra	Coordinadora	NNA de origen migrante	Refuerzo/mentoría social
E3	Hazi eta Ikasi	Coordinador	NNA de familias con recursos limitados	Refuerzo académico
E4	Programa de Intervención Precoz del Ayuntamiento de Donostia	Psicóloga	NNA en situación de desprotección	

5. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Para poder interpretar el impacto real que estos programas puedan tener en la vida de esos NNA, es importante conocer algunos aspectos clave. Por ello, sistematizaremos el análisis en los siguientes cuatro bloques: La problemática y los NNA que participan, los programas, el análisis de los resultados, y, por último, el sistema educativo.

La problemática y los niños, niñas y adolescentes que participan

Como se ha mencionado en determinadas ocasiones, estos programas van dirigidos a ciertos colectivos concretos. Por tanto, es importante relacionar el Programa con el colectivo al que se dirige.

En el caso de IkaSlagun, **E1** manifestó que el problema se detecta mediante una recogida sistemática de datos propuesta por la Diputación, donde anualmente, se recogen cifras relacionados con el nivel educativo de los NNA. En ese estudio, al realizar una comparativa con la población que no se encuentra en ningún tipo de programa de protección, detectaron que los índices de absentismo, la tasa de idoneidad, el porcentaje de las personas que repetía curso... todos esos posibles aspectos negativos, eran siempre peores en los NNA que se encontraban bajo el sistema de protección. Con el objetivo de “darle la vuelta” a la situación, y con la referencia de otros programas similares, se comenzó a plantear la idea del Programa IkaSlagun. Por tanto, surgió de una necesidad concreta detectada por los miembros organizadores.

En el caso de Urretxindorra, **E2** explicó que el proyecto surgió durante una época llena de cambios internos en la oficina de SOS Racismo Donostia. La entidad quería comenzar a implantar y ofrecer proyectos que fomentaran la inclusión de las personas migrantes y de las relaciones interculturales. En palabras de **E2**, el problema estaba “encima de la mesa”, porque los NNA de origen migrante, por la influencia de diversos factores, su inclusión en la sociedad era más complicada. Debido a ello consideraron que el programa era adecuado para hacer frente a esa situación. Por lo tanto, de pusieron en contacto con la entidad *Servei Solidari*, entidad que lleva a cabo el proyecto *Rossinyol* en Barcelona, y tras una breve formación decidieron iniciarlo. Por ende, en el caso del Programa Urretxindorra surgió de la necesidad general de facilitar el encuentro entre personas autóctonas y personas migrantes.

Por último, en el caso de la asociación Hazi eta Ikasi, **E3** afirmó que el problema se detectó mediante la experiencia propia de un grupo de trabajadoras del ámbito académico, las cuales percibieron que parte del alumnado necesitaba un espacio donde estar después de

clase. El objetivo inicial, por tanto, era mantener a los hijos e hijas de familias con recursos limitados en un lugar seguro mientras ellos y ellas trabajaban, siendo el refuerzo académico un objetivo complementario. No obstante, se pudo observar que los NNA que atendían necesitaban un apoyo académico para poder seguir con su desarrollo académico sin obstáculos. Por lo que el apoyo escolar terminó por convertirse en el objetivo principal de su actividad.

En cuanto a los grupos de edad, cada Programa dirige su acción a determinadas edades de NNA. En el caso de Ikaslagun, el refuerzo académico se dirige a niños y niñas de entre 6 y 12 años; Urretxindorra, dirige su refuerzo social a NNA entre los 10 y 14 años; Hazi eta Ikasi, en cambio, es el que más rango de edad prevé, dirigiendo su actividad a NNA entre 6 y 16 años. **E2** justifica la limitación a esas edades concretas, explicando que se trata de la etapa de la pre adolescencia, donde comienzan a surgir cambios importantes en la vida de cada niño y niña, pero no se equiparan a los problemas que puedan surgir en la adolescencia: cambios a nivel cognitivo, emocional, social, personal... Por tanto, consideran que, previniendo en la fase anterior, puede conseguirse que la entrada a esa etapa complicada se dé con unas mejores condiciones y mayor bienestar. Por otro lado, **E3** argumenta el rango de edad tan amplio en la necesidad de facilitar el refuerzo académico a los y las estudiantes de educación primaria y educación secundaria, para así poder evitar el fracaso escolar.

En cuanto a los colectivos a los que el Programa está dirigido, **E1**, **E2** y **E3** están de acuerdo en que son colectivos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad, ya sea porque se parte desde una situación de desventaja al resto, por su historia previa y vida actual o por las oportunidades más reducidas que tienen.

E1 considera que la vulnerabilidad que los niños y niñas atendidos en los Recursos Residenciales poseen una red de apoyo menor, que, junto con la no normalización de vivir en un piso de acogida, entre otros aspectos, muchas veces son NNA más vulnerables que el resto, ya que disponen de menos oportunidades. Este planteamiento coincide con el planteamiento que **E3** sugiere, ya que considera que los NNA que acuden a Hazi eta Ikasi, a consecuencia de esa falta de recursos sociales y académicos, son personas que se encuentran en una situación de vulnerabilidad. **E2**, en cambio, afirma que esa vulnerabilidad se debe a la connotación negativa que se le ha ido dando a la diversidad racial y cultural, yendo más allá de la falta de recursos.

A su vez, los tres coinciden también en que la autoestima es un aspecto que debe reforzarse, teniendo una relación directa con la vulnerabilidad, opinando que “la segunda lleva a la primera, se retroalimentan” (**E3**) o que “van de la mano” (**E2**). En el caso de la

asociación Hazi eta Ikasi, **E3** considera que la autoestima es clave para reforzar el aspecto académico, ya que muchas veces sólo se necesita a alguien que esté dispuesto a escucharte y esté cerca para conseguir mejorar la autoestima. En esto último coinciden también **E1** y **E2**. Es más, en palabras de **E2**:

Con autoestima baja es realmente cuando creemos que no podemos hacer determinadas cosas. Una persona que está intentando transmitirte otro mensaje, que está intentando hacerte creer que realmente vales, que realmente tienes potencial, que tienes capacidad para salir de tus problemas, que tienes capacidad resiliente... Sí que es cuando se puede mejorar mucho y se puede salir de la situación de vulnerabilidad.

Es importante mencionar también que **E4**, ha manifestado que los casos que se delegan desde el Programa de Intervención Precoz del Ayuntamiento de Donostia a los programas, se trata siempre de NNA que se encuentran en una situación de riesgo o vulnerabilidad. Es más, afirma que estos casos concretos, “presentan indicadores de malestar y las figuras parentales son responsables de esta situación”. Desde este servicio, se han delegado un total de 7 casos al programa Urretxindorra y 2 casos al programa Hazi eta Ikasi.

Los Programas

En primer lugar, es importante conocer qué objetivos persigue cada Programa, para así comprender el tipo de participantes, la metodología y los seguimientos que realizan. Cada Programa tiene unos objetivos concretos, aunque se ha podido observar que estos pueden ser comunes entre ellos. Por ello, se han recogido los objetivos referentes a los NNA que cada Programa tiene en la siguiente tabla¹⁹, con el propósito de poder visualizar de forma clara las similitudes:

¹⁹ Para la realización de esta tabla, además de los objetivos relatados en las entrevistas **E1**, **E2** y **E3**, se han tenido en cuenta los objetivos mencionados en los programas o documentos informativos de cada uno de ellos.

O OBJETIVO	HAZI ETA		
	IKASLAGUN	URRETXINDORRA	IKASI
• Reforzar su autoestima	X	X	X
• Mejorar el rendimiento académico	X		X
• Ampliar la red de apoyo	X	X	
• Realizar un acompañamiento individualizado	X	X	
• Mejorar su competencia lingüística con el euskera	X	X	X
• Mejorar su competencia lingüística con el inglés			X
• Conseguir un referente positivo	X	X	
• Contribuir en el desarrollo personal, social, emocional y funcional		X	
• Ayudar a la inclusión y bienestar		X	
• Vivan nuevas experiencias y tengan nuevas oportunidades		X	
• Mejorar sus expectativas de futuro	X	X	X

• Ayudar a que tengan oportunidades equivalentes	X	X	X
• Ayudar a familias con recursos limitados			X
• Inculcar el respeto a compañeros/as y profesores/as			X
• Mejorar las competencias en la educación básica	X		X
• Que se responsabilicen de la ejecución de las tareas escolares			X
• Mejorar las habilidades e interacciones sociales		X	X
• Contribuir a la mejora de las relaciones y expectativas familiares.			X
• Evitar el fracaso escolar	X	X	X

Entre los objetivos mencionados, hay ciertos aspectos que requieren una explicación o mención especial. Comenzando con el acompañamiento *individualizado*, objetivo que comparten los programas Ikaslagun e Urretxindorra, cabe decir que el factor individual constituye un aspecto clave de cada programa. **E1** opina que la atención individual que se le da a cada niño y niña en el programa Ikaslagun es un punto fuerte del mismo. Se trata de niños y niñas que carecen de esa individualidad en los Recursos Residenciales; pero gracias al Programa una vez por semana tienen a alguien que los ayuda y va allí solo para cada uno de ellos y ellas. Gracias a eso, se crean relaciones especiales, incluso pudiendo conseguir que el referente Ikaslagun se convierta en un referente positivo.

Por otro lado, mejorar las competencias lingüísticas del euskera es un objetivo que los tres programas persiguen. En el caso de Urretxindorra, como **E2** expone, este objetivo no debe enfocarse únicamente en el aprendizaje del euskera, ya que es inviable que en un tiempo limitado el NNA mejore notoriamente su nivel. En muchos casos, se trata de NNA que sienten un rechazo hacia la escuela, vinculado este con las dificultades relacionadas con el idioma. Son NNA que viven el euskera como algo meramente académico, porque no lo relacionan con más aspectos de su día a día. Es más, **E2** considera que esto genera un motivo de rechazo, ya que lo relacionan con el éxito: las personas que conocen el idioma, son las personas de éxito escolar, estos niños y niñas, como no lo conocen, sienten que fracasan. Por lo tanto, el objetivo es reducir o derribar la barrera emocional que tienen hacia el euskera, mostrándoles que es un idioma que les permitirá tener mayores oportunidades, más allá del nivel utilitarista, ya que no está relacionado únicamente con la escuela, también con las relaciones, las amistades y otros ámbitos. Con este último planteamiento defiende también **E1** la importancia de “romper barreras” con el euskera.

Otro aspecto que requiere una mención especial es el termino *oportunidades equivalentes*. Aunque pueda entenderse como igualdad de oportunidades, **E2** manifiesta la necesidad e importancia que tiene distinguirlos: la igualdad de oportunidades es ofrecer que todos y todas puedan acceder al mismo servicio, pero no por ello se facilita. En el ámbito de la escuela, por ejemplo, explica que, con igualdad de oportunidades, debe entenderse la universalización del acceso al sistema educativo, por ejemplo. Pero esto no significa que todas y todos tengan las mismas oportunidades de desarrollo y aprendizaje. La brecha salarial, social, cultural, racial... impiden que el éxito escolar sea el mismo en todos los NNA. Por ello, lo importante es ofrecer oportunidades equivalentes, para que puedan desarrollarse de la misma manera que sus iguales.

Por último, en cuanto a la mejora de habilidades e interacciones sociales, objetivo que comparten el programa Urretxindorra y la asociación Hazi eta Ikasi, no plantean las mismas vías de actuación. En el caso de Urretxindorra, ese objetivo se lleva a cabo mediante actividades de ocio y tiempo libre; en el caso de Hazi eta Ikasi, en cambio, reforzando aspectos académicos, en concreto, “realizando experiencias de trabajo en grupo en las que se valore la capacidad de escucha, la aportación de opiniones personales argumentadas y la autoevaluación”.

Continuando con los objetivos, es importante mencionar que los Programas Ikaslagun y Urretxindorra prevén objetivos también para las personas voluntarias. Por tanto, en la siguiente tabla²⁰ se visualizan los objetivos previstos por ambos programas:

OBJETIVO	IKASLAGUN	URRETXINDORRA
• Mejorar sus habilidades comunicativas y relacionales	X	X
• Manejo de situaciones conflictivas		X
• Ampliar la red de apoyo del NNA	X	X
• Habilidades interculturales		X
• Conocer nuevas realidades	X	X
• Reforzar el compromiso social		X
• Representar un modelo positivo para el NNA	X	X
• Contribuir a una garantía de igualdad de condiciones educativas	X	
• Romper con los prejuicios hacia estos NNA	X	X

En cuanto a los objetivos dirigidos a las personas voluntarias que participan en Urretxindorra y en Ikaslagun, es importante remarcar también varios aspectos. En primer lugar, **E2** afirma que, aunque uno de los objetivos sea mejorar las habilidades interculturales de los y las voluntarias, apenas perciben cambios entre el antes y el después del Programa en ese aspecto, aunque, en teoría, debería ser uno de los aspectos que más se refuercen, ya que parte de la necesidad de favorecer las relaciones interculturales. Por lo que lleva a

²⁰ Para la realización de esta tabla, además de los objetivos relatados en las entrevistas **E1**, y **E2**, se han tenido en cuenta los objetivos mencionados en los programas o documentos informativos de cada uno de ellos.

plantarse si realmente la diferencia cultural o étnica a la hora de forjar relaciones es un impedimento tan importante o si en realidad es algo que está “en la cabeza” de cada uno.

En lo relativo al proceso de selección de los niños y niñas, cada programa sigue una metodología diferente, aunque en el caso de Urretxindorra y Hazi eta Ikasi pueden encontrarse similitudes. En ambos intervienen los centros educativos, siendo ellos los que priorizan los posibles participantes. Aunque en el caso de Hazi eta Ikasi, los familiares acuden a ellos para solicitar el refuerzo académico, no obstante, es el propio centro el que estudia los casos de los posibles participantes. A su vez, como menciona **E4**, desde el Programa de Intervención Precoz del Ayuntamiento de Donostia también se delegan casos. En el caso de Ika Lagun, en cambio, la propuesta de los posibles candidatos se lleva a cabo mediante el Servicio de Apoyo Técnico del Acogimiento Residencial de la Diputación.

En cuanto a la selección de los voluntarios y voluntarias, a su vez, también se muestran diferencias entre cada programa, aunque también similitudes. En el caso de Urretxindorra y Hazi eta Ikasi, se lleva a cabo un proceso de selección mediante entrevistas individuales con las posibles personas voluntarias.

E2 explica que, tras recibir una ficha con los datos que cada voluntario envía, se llevan a cabo entrevistas individualizadas. Pero antes de decidir quién participará, se realiza un curso de formación, donde podrán desenvolverse en los aspectos prácticos relacionados con el programa. Así, además de poder detectar a los posibles voluntarios o voluntarias que encajen con el perfil, se asegura que los voluntarios suplentes estén preparados para comenzar nada más ser necesario.

En el caso de Hazi eta Ikasi, **E3** expone que, mediante una entrevista, se intenta confirmar que las posibles personas voluntarias cumplan con las competencias mínimas y el interés por llevar a cabo el refuerzo escolar.

Por último, **E1** afirma que en Ika Lagun el proceso de selección no sigue ningún criterio ni perfil concreto, por lo que en primer lugar se detectan y adjudican los casos con necesidades concretas (por ejemplo, que un niño o niña necesite un refuerzo en francés). Después, las adjudicaciones se basan en la disponibilidad horaria y geográfica de los voluntarios y voluntarias. A raíz de esa disponibilidad, se realiza un sorteo, ya que, como **E1**

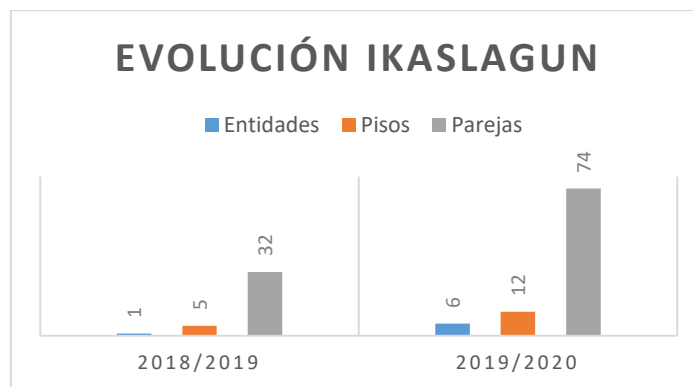
considera que no es justo decidir por ellos mismos quién participa y quien no, ya que no tienen pruebas fiables para decir quién va a ser mejor *ikaslagun* que otros.

Antes de proceder a los resultados obtenidos por cada programa, es importante mencionar qué tipo de seguimiento realiza cada uno de ellos a lo largo del curso académico. En el caso de Iksalagun, **E1** afirma que se realiza un seguimiento de cada pareja, además de realizar una evaluación a mediados y otra a finales de curso. **E3** confirma que en Hazi eta Ikasi también se realiza un seguimiento, siendo las personas responsables de cada aula quienes lo hacen, además de tener que rellenar una ficha de evaluación después de cada sesión. En el caso de Urretxindorra, **E2** destaca que el seguimiento es uno de los aspectos más importantes del programa: entre los coordinadores, se reparten las parejas por áreas y cada uno lleva un seguimiento exhaustivo de cada pareja, con el objetivo de generar una relación de confianza con cada uno. Para ello, hacen un seguimiento constante vía *WhatsApp* o mediante llamadas telefónicas, dependiendo de la importancia del tema a tratar. A su vez, disponen de una aplicación, donde cada pareja sube una foto y un comentario de cómo ha ido la quedada. Por último, realizan tutorías individuales y tutorías grupales; las primeras para tratar de manera más cercana y poder dar indicaciones en cada caso concreto; las segundas, para que los mentores y mentoras hablen entre ellos y así, “relativicen” lo que les está pasando. A este seguimiento, se le suman también las diferentes formaciones que organizan durante el curso.

Análisis de los resultados

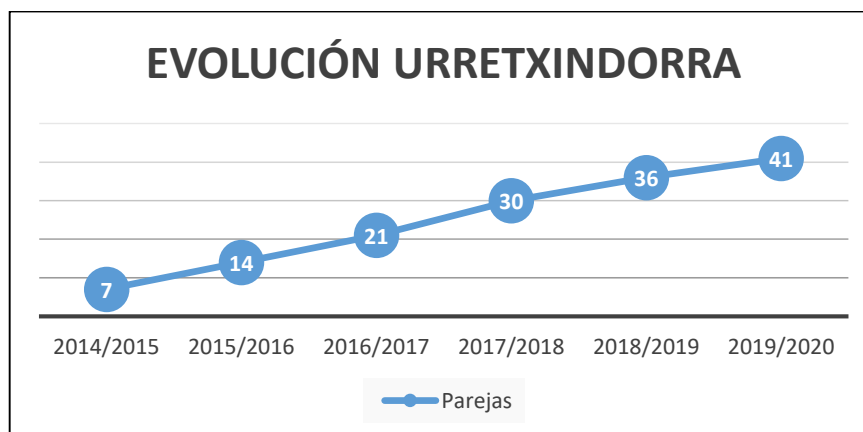
En primer lugar, es importante visualizar de forma cuantitativa el impacto que hayan tenido los programas. **E3** afirma que el número de voluntarios y participantes ha crecido desde su comienzo, aunque este crecimiento se ha estancado en los últimos años. En Hazi eta Ikasi, a diferencia que sucede en los otros dos programas, cada voluntario puede estar con más de un NNA, a causa de la gran demanda que tienen.

En el caso de Iksalagun, **E1** explica que, en los dos años que lleva en marcha el programa, se ha detectado un incremento notorio en el número de participantes, como se muestra en la siguiente gráfica:



Además, **E1** menciona que este año académico actual, fueron más de 150 los voluntarios y voluntarias que se presentaron para participar. En este caso, el número de niños y niñas fue lo que delimitó el límite de participantes posibles.

Por último, en el caso de Urretxindorra, en los seis años que lleva el programa en activo, **E2** asegura que el incremento ha sido exponencial, como se muestra en la siguiente gráfica:



En el caso de Urretxindorra, al igual que sucede con Ikaslagun, son muchos más los voluntarios que se presentan, superando el número de plazas disponibles. En cuando al incremento del número de parejas, **E2** garantiza que el motivo del incremento no se debe a que hayan realizado una mayor promoción del programa en los centros educativos, ya que no tienen intención de hacerlo, ya que son conscientes de que no pueden gestionar muchos más casos de los que llevan y la calidad de la intervención desaparecería. En sus palabras:

Estamos hablando de personas, de niños y niñas, de situaciones de vulnerabilidad... tenemos que dar una respuesta de calidad, con relaciones de calidad y seguimientos de

calidad, para poder incidir en la vida de esos niños y que el proyecto tenga un impacto en la vida real. (E2)

En cuanto al *feedback* que recibe cada programa por parte de los participantes, los tres entrevistados coinciden que se trata de una buena valoración. E1 y E3 coinciden en la necesidad que tienen las valoraciones recibidas para plantear cambios y mejoras en el programa, sobre todo en el caso del programa Ikaslagun, ya que, como su coordinadora menciona, es un programa que acaba de empezar y está terminando de definirse. E2 menciona que, además, este tipo de programas aporta mucho a los participantes, ya sean niños y niñas como voluntarios y voluntarias, por lo que se trata de una experiencia increíble.

E1 y E2 también coinciden que los niños y niñas tienden a querer repetir su participación en los Proyectos, aunque no pueda generalizarse. En el caso del programa Ikaslagun, tanto los niños y niñas como los voluntarios y voluntarias han mostrado interés por volver a participar, aunque en algunos casos, sobre todo en el de los voluntarios y voluntarias no haya podido ser, ya que es importante que coincidan muchos aspectos (los horarios, la carga académica de cada uno...). En el caso de Urretxindorra, E2 afirma que no son muchos los voluntarios y voluntarias que repiten la experiencia, siguiendo el mismo planteamiento que E1. Aun así, expresa que los ex voluntarios y ex voluntarias de vez en cuando participan en otros aspectos del proyecto. En el caso de los niños y niñas, E2 confirma que muchos quieren participar de nuevo, por lo que en cada caso se hace una valoración. En principio, los proyectos de mentoría social deben dar resultados a los seis meses de su inicio, pero es cierto que dependiendo del caso puede necesitar más tiempo. En esos casos se permite que vuelva a participar.

En el caso de Hazi eta Ikasi, E3 expone que es el centro educativo o la asociación la que decide si un NNA continua o no. Para tomar la decisión influyen muchos factores: que tenga mal comportamiento, que se acabe la educación obligatoria o que cumpla 15-16 años, que haya personas que lo necesiten más... Aun así, puede suceder que sea el NNA quien deje de participar por causas externas.

Por último, hay dos cuestiones de notoria importancia que se les ha planteado a los entrevistados: si los resultados obtenidos con los programas se mantienen en el tiempo y en el caso de los programas Ikaslagun y Urretxindorra, qué sucede con la relación que hay entre las parejas tras finalizar el curso académico.

En lo referente a la primera cuestión, en el caso de Ikaslagun, **E1** afirma que con el poco tiempo que lleva el programa en activo es muy difícil poder responder a esa pregunta, ya que no se ha tenido tiempo para valorarlo. En los otros dos programas, que llevan más años aplicándose, ambos entrevistados afirman que también es difícil responder a esta cuestión. **E3** argumenta que la relación que la asociación mantiene con los centros docentes no es demasiado estructurada como para poder confirmar si los resultados que se obtienen con el refuerzo académico se mantienen en el tiempo. Es más, subraya que se trata de unos NNA que, por su entorno, “cualquier cosa puede cambiar en cualquier momento si no tiene el apoyo necesario”.

A su vez, **E2** manifiesta que el final del proyecto marca el límite de la relación coordinador-mentor/mentorado que tengan con los participantes, por lo que no pueden validar hasta qué punto el Programa tiene repercusión directa en su día a día una vez terminado. Aun así, mediante el contacto que tienen con los centros, pueden asegurar que muchos tutores o incluso las propias familias les hablan de mejoras durante la aplicación del mismo.

En lo referente a la relación entre las personas voluntarias y los niños y niñas en los casos de Ikaslagun y Urretxindorra, **E1** explica que es cada *ikaslagun* quien decide qué sucede con esa relación. En el curso anterior, por ejemplo, en la última sesión se realizó una pequeña despedida con chucherías. En esa despedida, cada uno decidió que relación quería mantener o no con su niño o niña. Los coordinadores del programa no inciden en ningún aspecto una vez terminado el curso.

Lo mismo sucede con el caso de Urretxindorra. Desde el propio Programa no les pueden obligar a seguir en contacto, indica **E2**, cada uno debe decidir hasta qué punto quiere seguir con esa relación. Aun así, en uno de los cursos que se realizan a lo largo del curso, en concreto en el último de ellos, se prepara la desvinculación. Explica que en estos cursos pueden detectar en qué casos han surgido unas relaciones de dependencia, ya que eso es justo lo que no debería generarse, ya que el programa trata de crear vínculos de confianza, no de dependencia. Por tanto, este tipo de sesiones permiten detectar los casos donde va a ser más “problemática” la despedida, para poder gestionarla de manera individual.

A su vez, es importante remarcar que, aunque **E4** no haya recibido una devolución del tipo de impacto que los programas Hazi eta Ikasi y Urretxindorra hayan tenido en los casos que ha delegado, asegura que “todos los recursos que se pongan en marcha para

mejorar el bienestar de los menores son bienvenidos”. A su vez, considera que para que los resultados se mantengan con el tiempo, es importante que los tipos de ayuda de carácter académico, como Hazi eta Ikasi, se mantengan a largo plazo. En el caso de programas de mentoría social, como Urretxindorra, considera que en algunos casos puede ser difícil de mantener.

Sistema educativo

Para concluir con las entrevistas, a los entrevistados se les ha preguntado por la relación existente entre el sistema educativo y los NNA con los que cada programa trabaja.

E1 opina que el sistema educativo actual en Euskadi no está preparado para intervenir y prevenir de forma eficaz las situaciones de vulnerabilidad que requieran una atención especial. Considera que, la escuela no está preparada para atender a los NNA atendidos en recursos residenciales, al igual que sucede con otros colectivos. Esta incapacidad, la relaciona unida a unos prejuicios hacia determinados grupos: “todo lo que salga de la norma no está preparado, no el sistema educativo ni a veces el propio profesorado”. En consecuencia, surge el efecto Pigmalión²¹ actuando de forma negativa sobre estos NNA. **E2** lo menciona también, considera que los niños y niñas de origen migrante con los que trabajan en Urretxindorra muchas veces son víctimas de dicho efecto Pigmalión. Por ello, opina que este refuerzo social ayuda a que ese efecto actúe de forma positiva. En cuanto al sistema educativo de Euskadi, considera que la escuela inclusiva “es pura utopía”, porque la brecha educativa que impide esa inclusión está condicionada por la brecha social; por tanto, deberá ser el sistema social quien deba hacer frente a estas situaciones. Como justifica:

Si realmente se redujera y se interviniera en esa brecha social, en las dificultades sociales y económicas de las familias, entonces se reduciría el impacto que esas brechas que tienen en el éxito escolar de esos niños; o, mejor dicho, en el fracaso escolar de esos niños. La escuela no puede sola. (**E2**)

²¹ El efecto Pigmalión es un término utilizado en psicología y hace referencia al fenómeno por el cual, las expectativas y creencias de una persona influyen de forma directa en la conducta y el rendimiento de otra, siendo esa influencia positiva o negativa.

Un planteamiento parecido propone **E3**, ya que considera que el sistema educativo no es el único responsable de la educación, siendo una “corresponsabilidad de toda la sociedad”.

Como propuesta de mejora para el sistema educativo en Euskadi, **E1** considera que es importante que esté preparado para atender a las posibles realidades de cada NNA, por lo que, necesita una formación a nivel profesional, una conciencia social y la figura de un educador o educadora en cada centro. A su vez, **E2** considera que sería oportuno trabajar la perspectiva individualizada de cada NNA, partiendo de la base de que todos y todas tienen mucho potencial, independientemente de las posibles limitaciones. Simultáneamente, precisa oportuno atender a las inteligencias múltiples de cada NNA ya que con ellas podrá detectarse ese potencial.

Por otro lado, las cuatro personas entrevistadas consideran que el sistema educativo no ayuda de igual forma a todos y todas. **E1** considera que ayuda de manera diferente, pero que el sistema educativo tendría que ayudar, como mínimo, a que todos los NNA tengan cubiertas sus necesidades básicas, ya que es la base de sus derechos. A su vez, **E2** considera que dentro del sistema educativo “entran en juego” aspectos más subjetivos, que dificultan que la ayuda sea igual para todos. Como ejemplo, menciona la *diversidad curricular* y la *educación compensatoria*, con lo que se ha conseguido que los NNA se llamen a sí mismos “alumnos de *tontogela*” o “los tontos”. Por otro lado, considera que el idioma es el ejemplo más claro que perciben los NNA ante esa desigualdad.

E3, en cambio, plantea que el problema surge cuando el objetivo es conseguir igualdad y no equidad. Es decir, considera que lo esencial debe ser conseguir que todos tengan “las mismas oportunidades, no ayudar de la misma forma”. Con lo que, a pesar de que la CAPV tenga un sistema educativo de calidad, también lo considera en parte responsable de los casos de exclusión social. Por último, **E4** considera que, aunque el sistema educativo pueda ser un contexto clave para la intervención, a veces no se consigue.

En cuanto a los aspectos que deberían reforzarse dentro del sistema educativo, en este caso también los entrevistados están de acuerdo en que hay más dimensiones que deben reforzarse además del meramente académico. **E1** considera que a nivel educativo pueden crearse hábitos que contrarresten el rechazo que sienten algunos NNA, sin tener que centrarse en aspectos meramente académicos. Como, por ejemplo, la autoestima, el rechazo hacia la escuela, la inclusión... **E2** enumera también los aspectos sociales y lingüísticos,

pero, sobre todo, los aspectos relacionados con el ocio y el tiempo libre. A su vez, **E4** plantea que el bienestar emocional depende de muchos aspectos, y el buen resultado académico llegará cuando se consiga ese bienestar. Aun así, **E3** afirma que “cada agente se debe centrar en hacer bien su papel”.

En consecuencia, los entrevistados consideran que el colectivo de NNA con los que trabajan son estigmatizados o etiquetados por el sistema educativo o la sociedad. **E1** plantea que en el caso de los NNA atendidos en Recursos Residenciales, en algunos casos, por ejemplo, los profesores creen que son niños que *van a causarles problemas*, debido a la ausencia de hábitos o buenos comportamientos. Por tanto, en vez de ayudarles a compensar esas carencias, los juzgan. Lo mismo sucede con la representación social, que considera que los NNA atendidos en Recursos Residenciales son “protodelincuentes”, a consecuencia de las imágenes y noticias que los medios de comunicación filtran. Cuando, la realidad es que esos NNA son víctimas de una situación de desprotección.

E2 también afirma que los medios de comunicación estigmatizan a los NNA de origen migrante y, en consecuencia, también lo hace la sociedad, ya que esta “compra ese discurso, porque se cree que le conviene para estar mejor”. Es decir, opina que la sociedad cree todo lo que transmiten los medios. Les conviene “comprar” ese discurso para así poder culpar a los extranjeros por todos los problemas que surgen. Por ende, si la sociedad no está preparada para entender que la diversidad es positiva, tampoco lo estará la escuela. Es más, se considera que los niños de origen migrante *rebajan el nivel educativo*, cuando en realidad ese descenso se debe a “realidades sociales y económicas complicadas que se concentran en los mismos centros”. Por lo que, a consecuencia, no existe una igualdad en el reparto de los NNA de origen migrante en los centros escolares y surgen las llamadas “escuelas gueto”.

Por último, **E3** afirma que, a causa de buscar la excelencia académica, se termina excluyendo a determinados grupos de NNA. En lo que respecta a la propia sociedad, considera que esta también participa en esa exclusión. En el caso de los NNA que participa en Hazi eta Ikasi, observa que en cierta medida son excluidos por la sociedad, ya que esta tiende a relacionarse con quienes considera “afines”.

Como conclusión, **E2** considera que un buen rendimiento escolar no es más “que la punta del iceberg”, ya que es mucho más importante conseguir una buena vinculación escolar. Para conseguir una correcta vinculación, opina que es importante enfocar la problemática desde una perspectiva más amplia, y poder dar respuesta a cuestiones como:

¿Qué dificultades y trabas encuentra el NNA que obstaculizan su rendimiento escolar? ¿Qué percepción tiene en NNA sobre el aula? ¿Se siente considerado? Y a nivel de sociedad, ¿Qué oportunidades percibe tener?

Por ello es importante que se tengan en cuenta todos los aspectos que rodean a cada NNA (factores personales, sociales, familiares, económicos...), ya que son estos mismos factores los que llevan a estas situaciones de vulnerabilidad, como han mencionado los entrevistados. Estas situaciones deben prevenirse para evitar que tengan repercusión en el desarrollo de cada uno. Pero la Criminología debe avanzar *un paso más* y evitar estas situaciones, unidas a las deficiencias en la formación personal, académica, de oportunidades, entre otros, generen riesgos de “criminalidad”, tanto por iniciación en conductas antisociales como por convertirse en víctimas.

VIII. CONCLUSIONES

1. REFLEXIONES CONCLUSIVAS

Hoy en día, las situaciones de vulnerabilidad en la infancia constituyen un problema que repercute en toda la población, dado que los NNA de hoy serán los hombres y mujeres que sustentarán la sociedad en un futuro. La necesidad de protección es innegable, partiendo de la indefensión que padecen por depender de otras personas para cubrir sus necesidades básicas.

No garantizar de forma equitativa la protección y apoyo que se merecen, y prevé la norma vigente, incrementa la posibilidad de que los factores de riesgo influyan negativamente en los casos donde surjan situaciones de vulnerabilidad. No obstante, esto no dependerá únicamente de los mencionados factores; la ausencia o presencia de mecanismos o variables para hacer frente a los problemas que puedan surgir lo incrementará o reducirá.

En la línea de lo mencionado, y siendo conscientes de que no todos los NNA que se encuentran en la misma situación personal, social, familiar o de otra índole sufren las consecuencias en igual medida, en este trabajo se han analizado tres colectivos concretos en situaciones de vulnerabilidad: NNA en situación de desprotección infantil (tanto en situación de riesgo como en situación de desprotección), NNA procedentes de familias con recursos limitados y, por último, NNA de origen migrante.

Como medida de intervención con estos colectivos, se han analizado tres programas dirigidos al refuerzo académico y/o social de los mismos, partiendo de la consideración de que este tipo de refuerzo es una vía de intervención y prevención eficaz.

En primer lugar, a pesar de que en algunos casos los centros docentes colaboran con programas, estos son gestionados por organismos ajenos al sistema educativo a causa de la falta de recursos para lidiar con diferentes situaciones. Si bien es cierto que las propuestas realizadas mediante diversos Planes educativos tratan de lograr que el sistema educativo de la CAPV se base en la equidad y la inclusividad, esto no será posible hasta que se tengan en cuenta las diversas realidades que llenan las aulas.

En la actualidad la diversidad sigue siendo un reto, ya que sigue sin protegerse el derecho a la educación de todos los NNA, excluyendo a determinados colectivos del marco

protector del sistema educativo. Los principios y objetivos dirigidos a la equidad, flexibilidad, diversidad, multiculturalidad, tolerancia y cooperación, entre otros, carecen de sentido si no se aplican a todo el alumnado, y en especial a los que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad. Que la ciudadanía futura este o no basada en estos principios, dependerá del aprendizaje y de las vivencias que los NNA tengan en las escuelas: la participación, la relación entre alumnado y profesorado, el reconocimiento de todos y cada uno de ellos, entre otros. De todo esto dependerá el futuro de los NNA pertenecientes a los colectivos citados: su desarrollo, la adquisición de competencias que les ayude a sobreponerse de las dificultades de su situación, la prevención de situaciones de exclusión y discriminación...

Por ello, garantizar que todos los NNA estén protegidos por el sistema educativo y que su derecho a la educación sea respetado es de suma importancia para la Criminología, porque además de evitar que surjan o se incrementen situaciones de vulnerabilidad, también se consigue que el sistema educativo funcione como factor protector de situaciones de riesgo, tanto presentes como futuras. Pero para lograrlo, los centros educativos tendrán que estar preparados para hacer frente a todo tipo de retos.

Como bien ha podido observarse en varias entrevistas, será importante también que los y las profesionales que trabajan en los centros educativos sean lo suficientemente responsables y estén capacitados para no dejar de lado a ningún NNA, aunque ello conlleve ciertas dificultades añadidas. Sólo así la educación será una buena vía de intervención y será capaz de detectar las necesidades existentes.

A su vez, los tres programas coinciden con que estos colectivos concretos se encuentran en una situación de vulnerabilidad a causa de su historia de vida previa o actual, haciendo hincapié en las desventajas con las que lidian. Esto puede indicar que la prevención y la intervención de estas situaciones deben realizarse desde una perspectiva multidimensional, profundizando en cada caso de forma individualizada.

Por otro lado, si bien el apartado teórico mostraba indicios, los resultados de las entrevistas han confirmado que la vulnerabilidad y la autoestima están estrechamente relacionadas. Las diferentes situaciones que obstaculizan en el desarrollo a la vida adulta de cualquier NNA impactarán en mayor o menor medida dependiendo de las capacidades que este posea para gestionarlos. Por ello, teniendo en cuenta esta relación, es importante que, mediante el sistema educativo, no solo se prevengan situaciones de vulnerabilidad, sino que

también se refuerce la autoestima de todos los NNA. Con ello, además de ayudar a hacer frente a los obstáculos que puedan surgir a lo largo de la infancia y adolescencia, también se les preparará para que sean capaces de gestionar los posibles problemas que surjan a lo largo de su edad adulta.

Otro aspecto mencionado en el análisis empírico ha sido la barrera lingüística entre estos NNA y el euskera. Las dificultades que surgen entre el aprendizaje del euskera y su desarrollo e integración en el colegio, pueden desencadenar en un rechazo hacia el mismo. El euskera debería ser un reto que les abre muchas puertas, no una amenaza que los limite.

A su vez, en uno de los programas se ha subrayado la necesidad de realizar seguimientos personalizados e individualizados, con el objetivo de conseguir una intervención de calidad. Considero que este último aspecto es muy importante: estos NNA necesitan que la atención que se les ofrezca sea beneficiosa, estos programas deben protegerlos, porque el sistema educativo no lo ha hecho. Por ello, todos los programas que se dediquen a la intervención con los NNA deberían tener por objetivo principal lograr que su trabajo sea de calidad.

En lo referente a la evolución de los propios programas, el notorio incremento de las personas que se ofrecen para ayudar de forma voluntaria a estos NNA demuestra que la población actual se preocupa por el bienestar de los menores y busca una sociedad más justa. Al mismo tiempo, como se ha mencionado también en el análisis, estos programas enriquecen tanto a los participantes como a los voluntarios. Por lo que es importante visibilizarlos más, tanto para captar a más voluntarios, como para que la propia sociedad sea consciente de su existencia y demanda. Sin embargo, será necesario ayudar a los coordinadores de los programas dotándolos de más recursos, porque, como en una de las entrevistas se ha remarcado, los programas no amplían el número de plazas disponibles para que la ausencia de recursos no intervenga en la calidad de la propia intervención.

No obstante, para lograr que la sociedad tenga en cuenta este tipo de programas y se involucre en la protección de estos NNA, entre otros aspectos, primero deberían romperse las barreras que impiden que la gestión de la diversidad respetando la multiculturalidad y la diversidad sea efectiva. Si bien al trabajar los aspectos teóricos se había considerado que algunos componentes socio-familiares y económicos funcionaban como factores de riesgo para las situaciones de vulnerabilidad, con las entrevistas se ha podido confirmar que la diferencia social incrementa el riesgo en esos ámbitos. Si la sociedad considera que los NNA

de origen migrante o los NNA atendidos en recursos residenciales son *personas problemáticas* o *protodelinquentes* y no víctimas de situaciones de desprotección o situaciones de vulnerabilidad, va a ser muy difícil lograr una cohesión social. Por ello, será importante que, además de incidir en el ámbito académico para lograr cambios a largo plazo, será necesario que los medios de comunicación dejen de estigmatizar a estos colectivos y muestren la realidad tal y como es: son NNA que se encuentran en una situación de vulnerabilidad y necesitan ayuda y apoyo para *reinsertarse*, no que los aparten y señalen.

Otro de los aspectos mencionados en las entrevistas ha sido la importancia que la propia familia o tutores legales tienen en el proceso. Este aspecto también debería valorarse en los diferentes programas existentes. Mantener a la familia informada de los avances o retrocesos que puedan surgir, ayudará a que el NNA sienta que todo su entorno se involucra en su mejora. Es más, si se siente querido y apoyado, es más probable que su autoestima mejore y, con ello, su capacidad de hacer frente a determinadas situaciones.

Concluyendo con los programas, aunque no pueda afirmarse con total fiabilidad que los resultados obtenidos se mantengan en el tiempo, sí que se han detectado indicios que pueden dar a entender que así es. Es más, teniendo en cuenta la inexistencia de otras vías de prevención diferentes dirigidas a esos colectivos, es importante partir de esos indicios para considerar que su intervención es positiva.

No obstante, considero que desde los propios centros educativos deberían realizar un seguimiento posterior, para poder detectar en qué casos se mantienen o no los resultados, y así, poder modificar los posibles aspectos que lo dificulten. Como bien se ha mencionado, el objetivo principal debería ser llevar a cabo una intervención de calidad, y para ello, es esencial saber si los resultados obtenidos se mantienen o no.

Con base en los aspectos teóricos tratados y el análisis de las entrevistas, puede apreciarse una relación entre la vulnerabilidad, el posicionamiento del NNA como víctima o victimario y el sistema educativo, y cuando este último no está preparado, esa relación se apreciará con los programas de refuerzo académico y social. Partiendo de la consideración de que la educación, ya sea mediante el sistema educativo o con programas de refuerzo, ayuda a prevenir situaciones de vulnerabilidad en los NNA, con ello se puede conseguir evitar que esas situaciones condicionen el comportamiento del menor y termine llevando a cabo conductas antisociales, o, por el contrario, termine convirtiéndose en víctima de diversos actos delictivos.

2. PROPUESTAS DE MEJORA

En primer lugar, antes de proponer ninguna intervención o medida preventiva, es importante conocer cuál es la dimensión de la problemática. De no ser así, las medidas planteadas no serán efectivas, ya que estas no influirán en todos los NNA por igual. Es por ello, que el sistema educativo en general, y el de la CAPV en especial, debe tener claro cuáles son las diferentes realidades que se encuentran en las aulas.

En los aspectos teóricos referentes a la normativa y a los Planes desarrollados, estos muestran un verdadero interés por proteger a todos los NNA y favorecer su desarrollo. No obstante, en la práctica estas medidas no se gestionan de forma correcta, y, además, incrementan las diferencias entre unos y otros, dificultando así lograr la inclusividad y la equidad. Así pues, para lograr una correcta protección, cada caso concreto debería tratarse de forma individualizada y teniendo en cuenta la multidimensionalidad del problema.

1. Propuesta

Profundizar y conocer las dificultades que todos los NNA de forma individualizada tienen en las aulas, para así poder proponer medidas en los centros educativos aplicables a todos los casos, sin discriminación.

2. Propuesta

Valorar los posibles factores y ámbitos que disminuyan o favorezcan las situaciones de indefensión del NNA para garantizar que su protección sea efectiva.

Así mismo, para asegurar que las medidas que vayan a adoptarse sean tenidas en cuenta por parte de los diferentes profesionales que trabajan en los centros educativos, deberá seguirse un criterio preestablecido para actuar con los NNA. Así, se evitarán las diferencias que puedan darse en la actuación de cada profesional frente a la diversidad de cada caso, haciendo más efectivas las medidas propuestas por los Planes.

3. Propuesta

Que todos los profesionales que actúen dentro del marco del sistema educativo reciban una formación previa al inicio del curso académico para tratar con los NNA, para confirmar que en todos casos prevalezcan el derecho a la educación y los objetivos de los Planes, sin excepciones.

Considerando que estas propuestas no pueden hacerse efectivas a corto plazo, deberán tenerse en cuenta los programas que trabajen para velar por el bienestar de los NNA. No obstante, para garantizar que la intervención realizada sea una intervención de calidad y que pueda llegar al mayor número de participantes posibles, será necesario contemplar varios aspectos.

4. Propuesta

Garantizar a las entidades y asociaciones que trabajen en proyectos dirigidos a estos NNA los recursos necesarios para que su actividad pueda llegar al mayor número de menores posible sin poner en riesgo la calidad de la intervención.

5. Propuesta

Publicitar en mayor medida los programas, para llegar a más voluntarios y voluntarias que quieran participar y para que los centros educativos sepan de su existencia y puedan delegar casos de NNA que puedan verse beneficiados con estos programas.

Para poder radicar este problema es importante que todos los profesionales que se dediquen a ello trabajen coordinadamente. Así mismo, los centros educativos, deberán trabajar conjuntamente con los programas en cuestión, para poder asegurar que las intervenciones realizadas sean efectivas, y en el caso de no serlo, puedan proponer modificaciones que atiendan a cada caso concreto. A su vez, esta relación permitirá llevar

un seguimiento de cada intervención, permitiendo comprobar si los resultados se mantienen o no en el tiempo.

6. Propuesta

Siguiendo el objetivo de lograr la inclusión y la equidad en el sistema educativo, los centros educativos deberán comprometerse a trabajar conjuntamente con los programas para asegurar que la intervención tenga una repercusión positiva en el desarrollo de los NNA participantes.

7. Propuesta

Tras finalizar la intervención de los programas, durante un plazo preestablecido, los centros docentes deberán realizar un seguimiento del NNA, para verificar si los resultados obtenidos se mantienen, disminuyen o se incrementan. Así mismo, darán parte a los propios programas, para poder detectar y modificar los aspectos que dificulten o reduzcan los resultados a largo plazo.

A su vez, será importante que todos los diversos agentes involucrados en el desarrollo de NNA sean conscientes de la intervención y formen parte del seguimiento, por ello, la figura familiar debe ser un factor importante.

8. Propuesta

En todo momento, los padres, madres o tutores legales recibirán información sobre las actividades que se van a realizar y de los cambios que se perciben en él o ella.

9. Propuesta

Los padres, madres o tutores legales deben comprometerse a realizar un seguimiento paralelo y a participar en ciertos aspectos de los programas, para garantizar que la intervención sea efectiva en todos los aspectos.

En lo relativo a los voluntarios y voluntarias, como ya sucede en uno de los casos, es necesario realizar formaciones dirigidas a garantizar una intervención de calidad con los NNA. Estas formaciones, tendrán que estar orientadas a la resolución de problemas que puedan surgir, así como a garantizar que la intervención sea eficaz y de calidad.

10. Propuesta

Formar a las personas voluntarias con mecanismos suficientes para responder de forma adecuada a los problemas que puedan surgir.

En cuanto a la evolución del curso académico, deberá procurarse que las actividades realizadas semana tras semana favorezcan al NNA, por ello, será importante realizar un seguimiento.

11. Propuesta

Los coordinadores de los programas deberán realizar seguimientos individualizados con los diferentes agentes implicados, para valorar la evolución del NNA. Con los diferentes agentes, se entiende: el NNA, su familia, la persona voluntaria y el centro educativo. Así, podrá crearse un vínculo de confianza que facilitará la comunicación entre las partes.

Por otro lado, deben reforzarse los aspectos socio-educativos que influyan en las situaciones de vulnerabilidad de todos los NNA, como son la autoestima y el euskera. En el primer caso, considerando la relación existente entre las situaciones de vulnerabilidad y la autoestima. Es importante que desde el sistema educativo se refuerce este segundo, para reducir el impacto que las situaciones de vulnerabilidad puedan tener y para protegerlos de las posibles adversidades que puedan surgir.

12. Propuesta

Dotar a todos los NNA de recursos suficientes para hacer frente a los diferentes problemas que puedan surgir a lo largo de su desarrollo como en su edad adulta.

En el segundo caso, los tres programas analizados han detectado dificultades con el euskera por parte de los NNA participantes, considerando que existe un rechazo en algunos casos. Por ello, es importante que perciban el euskera como un aliado en sus vidas, y no como un enemigo.

13. Propuesta

Reforzar la comunicación en euskera mediante ejercicios, actividades individuales y actividades colectivas.

No obstante, sin dejar en un segundo plano el trabajo preventivo realizado desde la educación, las situaciones de vulnerabilidad en NNA son problemáticas multidimensionales, por lo tanto, su intervención también debería serla. Son muchos los factores y sujetos que influyen en el grado de vulnerabilidad, como ha podido observarse a lo largo del trabajo. Por ello, la protección de los menores en general, y de estos colectivos en particular, debe enfocarse en todos los aspectos implicados, y no únicamente en el socio-académico.

14. Propuesta

Visibilizar la situación de estos NNA, con el objetivo de romper con las falsas creencias que la sociedad tiene sobre ellos: “protodelincuentes”, “problemáticos”...

15. Propuesta

Realizar medidas efectivas que ofrezcan recursos a las familias que lo necesiten, con el objetivo de evitar que las situaciones que los posicionen en una vulnerabilidad repercutan notoriamente en su día a día y el desarrollo de sus hijos e hijas.

Solo garantizando estos aspectos, se conseguirá que tanto este tipo de refuerzos como el propio sistema educativo funcionen como un factor preventivo de las situaciones de vulnerabilidad de los NNA, y con ello, se prevendrá también que esas situaciones incrementen y sitúen a los NNA en una posición de víctima como de victimario.

3. PERSPECTIVA DE FUTURO

A medida que el trabajo ha ido desarrollándose, me han surgido cuestiones de gran interés las cuales podrían tratarse como futuras vías de investigación.

En primer lugar, considero de suma importancia que se realicen estudios representativos que analicen los diversos factores que influyen en los NNA y la vinculación escolar, las competencias sociales y el rendimiento académico. Es decir, con las entrevistas se ha podido identificar que la intervención no debe valorar únicamente los aspectos meramente académicos, pues son igual de importantes los aspectos emocionales y sociales, entre otros. Por ello, es necesario que se tenga en cuenta la multidimensionalidad de la problemática. Una vez realizados los estudios, podrán llevarse a cabo propuestas de mejora en el sistema educativo para conseguir que los objetivos alcancen a todos los NNA y, a su vez, para lograr su protección.

Por otro lado, aunque las situaciones de vulnerabilidad tengan relación con la atención, las enseñanzas y la protección que los NNA reciban en los centros escolares, no son numerosos los estudios encontrados sobre este aspecto desde la perspectiva de la Criminología. Estimo necesario profundizar en estas situaciones, en primer lugar, porque los sujetos afectados son NNA, que no poseen los recursos necesarios para hacer frente a las diversas adversidades que puedan surgir en su día a día y, en segundo lugar, porque no

prevenir e intervenir a tiempo puede provocar consecuencias y daños irreversibles: la etapa de la infancia y adolescencia es crucial para lograr un correcto desarrollo a la edad adulta. Estas situaciones pueden provocar que se conviertan en víctimas de numerosos delitos, por la ausencia de recursos o apoyos, o, por el contrario, desarrollar comportamientos antisociales e incluso, dar los primeros pasos de una carrera delictiva.

Siguiendo con este último aspecto, en el presente trabajo se han profundizado en los aspectos más victimológicos de la situación de vulnerabilidad. No obstante, en unas futuras investigaciones podrían analizarse los aspectos referentes a los comportamientos antisociales derivados de las situaciones de vulnerabilidad.

IX. BIBLIOGRAFIA

Achutegui, P. (2017). Victimización de los delitos de odio. Aproximación a sus consecuencias y a las respuestas institucional y social. *Revista de Victimología / Journal of Victimology*, 33-62.

Acosta, C., González, C., y Guillén, S. (2018). Actitudes hacia los reclusos y hacia la reinserción e inclusión social de los ex reclusos.

Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y Consejo de Europa. (2016). *Manual de legislación europea sobre los derechos del niño*. Fecha de la última consulta: 14 de mayo de 2020. Recuperado de https://www.echr.coe.int/Documents/Handbook_rights_child_SPA.pdf

Agirrezabala, E., Arbosa, A., Aizpiazu, E., Bárcena, A., Cantero, B., Fernández de Gamarra, Y., & Sala, N. (2011). *BALORA: Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo en los Servicios Sociales Municipales y Territoriales de Atención y Protección a la Infancia y Adolescencia en la Comunidad Autónoma Vasca*.

Aisa, E., De la Fuente, A., Gárate, J., García Cuasante, T., González, J., Labayru, M., . . . Santolaya, J. (2000). Maltrato y desprotección en la infancia y adolescencia: atención a las situaciones de riesgo. *Bilbao: Gobierno Vasco y Diputación foral de Bizkaia*.

Albert, S. M. (2008). Indicadores sociales y valoración de la exclusión. En M. Hernández Pedreño, *Exclusión social y desigualdad*. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.

Aldarete, E., & Bayal, M. (2012). Los Derechos de la Infancia desde la perspectiva de las necesidades. *Educatio Siglo XXI*, 25-46.

Alfonso, A., & Sastre, S. (2017). La exclusion social en España: factores, colectivos en riesgo y el papel de los bancos de alimentos. . *Cátedra Banco de Alimentos de la UPM*.

Álvarez, M., Fernández, A., García, A., Sanchez, C., Suárez, M., Bustamante, C., . . . Bertrand, P. (2007). *Maltrato Infantil: Guía de actuación para los servicios sanitarios de Asturias*.

Anaut, S., Caparrós, N., & Calvo, J. J. (2008). *II Plan de Lucha contra la Exclusión Social en Navarra. Diagnóstico de la Exclusión Social en Navarra: Personas mayores y exclusión social*.

Antequera, R. (2006). Evaluación psicológica del maltrato en la infancia. *Cuad Med Forense*, 129-148.

Ararteko. (2011). *Infancias vulnerables: informe extraordinario de la institución del Ararteko al Parlamento Vasco*. Vitoria-Gasteiz

Ararteko. (2015). *Las Familias y sus necesidades y retos en el actual entorno social y económico: respuesta de los poderes públicos*. Vitoria-Gasteiz.

Arce, R., Seijo, D., Fariña, F., & Mohamed-Mohand, L. (2010). Comportamiento antisocial en menores: Riesgo social y trayectoria natural de desarrollo. *Revista mexicana de psicología*(27), 127-142.

Arruabarrena, M. I. (2009). Procedimiento y criterios para la evaluación y la intervención con familias y menores en el ámbito de la protección infantil. *Papeles del psicólogo*, 13-23.

Arteaga, N. (2008). Vulnerabilidad y desafiliación social en la obra de Robert Castel. *Sociológica*, 151-175.

Bravo, A., & Fernández, J. C. (2001). Evaluación de la integración social en acogimiento residencial. *Psicothema*.

Busso, G. (2001). Vulnerabilidad social: nciones e implicaciones de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI.

Cabieses, B., Bernal, M., Obach, A., & Pedrero, V. (2016). Vulnerabilidad social y su efecto en salud en Chile.

Cañero, F. D. (2002). Modelo de afrontamiento de Lazarus como heurístico de las intervenciones psicoterapéuticas. *Apuntes de psicología*.

Cardona, O. D. (2013). The need for rethinking the concepts of vulnerability and risk from a holistic perspective: a necessary review and criticism for effective risk management. En G. Bankoff, G. Frerks, & D. Hilhorst, *Mapping Vulnerability: Disasters, Development & People* (págs. 56-70).

Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago*, 27-36.

Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós-Argentina.

Cerda, F., Goñi, T., & Gómez, I. (2006). Síndrome de Munchausen por poderes. *Cuadernos de Medicina Forense*.

CERMI. (2018). *Derechos humanos y discapacidad. Informe España 2017*.

Chapman, A. (2007). Maslow's Hierarchy of Needs.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos Mexico. (2012). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y su Protocolo Facultativo*. México D. F.

De Palma, A. (2011). El derecho de los menores a recibir protección: el papel de la familia y de las Administraciones públicas. La actuación de las Administraciones públicas en situación de riesgo, dificultad social y desamparo de los menores. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, 185-215.

De Paúl, J., & Arruabarrena, M. I. (2001). *Manual de protección infantil*. Barcelona: Masson.

Delgado, A. O. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 65-81.

Delgado, L., Fornieles, A., Costas, C., & Brun-Gasca, C. (2012). Acogimiento residencial: problemas emocionales y conductuales. *Revista de investigación en educación*, 158-171.

Departament de Benestar Social i Família. (2009). *Congrés internacional Catalunya 2.0 els fills i filles de les migracions*.

Departamento de Empleo y Políticas Sociales. (2017). *Actualización del BALORA: Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo en los servicios sociales municipales y territoriales de atención y desprotección a la infancia y adolescencia en la Comunidad Autónoma Vasca*. Vitoria-Gasteiz.

Di Nella, D. (2018). Familias monoparentales y responsabilidad parental. Análisis sociojurídico.

Díez, A. (2007). *La exclusión social: análisis y propuestas para su prevención*. Fundación Alternativas.

Díez, E. R. (2004). Exclusión social y ciudadanía: claroscuros de un concepto. *Aposta: Revista de ciencias sociales*.

Diputació de Barcelona. (2009). *Modelo de prevención y detección de situaciones de riesgo social en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Diputación Foral de Gipuzkoa. (2012). *Programa marco de acogimiento residencial de la Diputación de Guipuzcoa*.

Domínguez, B., Sáez, I., Domínguez, I., & Olea, M. (2018). Colaboración y redes socioeducativas para la inclusión de la infancia vulnerable. *Educatio siglo XXI*, 21-42.

Empleo y Políticas Sociales. (2019). *Informe del Módulo EPDS-Pobreza de la Encuesta de Necesidades Sociales 2018*. Última fecha de consulta: 14 de mayo de 2020. Recuperado de https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/epds_2018/es_epds2012/data/Informe%20EPDS%202018_FINAL.pdf

Enesco, I. (2000). El concepto de infancia a lo largo de la historia. Última fecha de consulta: 14 de mayo de 2020. Recuperado de: <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/4865/514517%20historia.pdf;jsessionid=>

EPDATA. (s. f.). Evolución las denuncias por violencia de género. Última fecha de consulta: 4 de marzo de 2020. Recuperado de: <https://www.epdata.es/asi-aumentado-denuncias-violencia-genero/8308062e-e06b-4a08-aaf5-557f58880e7d>

Consejo de Europa, Euridice. (2020, febrero 13). Última fecha de consulta: 23 de abril de 2020. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-79_es

Eustat - Euskal Estatistika Erakundea - Instituto Vasco de Estadística. (s. f.). Definición Ausencia de bienestar. Última fecha de consulta: 8 de mayo de 2020. Recuperado de https://www.eustat.eus/documentos/opt_0/tema_136/elem_1870/definicion.html

Fabra, N., Gómez, M., & Homs, O. (2016). La inserción laboral de los y las expresos. Una mirada desde la complejidad. *Revista de Educación Social*(23), 100-117.

Fernández, J. M., Hamido-Mohamed, A., & Ortiz, M. D. (2009). Influencia del acogimiento residencial en los menores en desamparo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 715-728.

Fernández, S. H. (2016). La discriminación hacia el pueblo gitano y la necesidad de sensibilización. El caso Fakali. En D. Carbonero Muñoz, E. Raya Díez, N. Caparrós Civera, & C. Gimeno Monterde, *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global*. España: Universidad de La Rioja.

Fundación Adsis. (2015). *Desigualdad invisible: Análisis comparativo entre adolescentes en riesgo de exclusión social y resto de estudiantes de la ESO*. Madrid: Fundación Adsis.

García, E. (2002). El maltrato infantil en el contexto de la conducta parental: Percepciones de padres e hijos. *Psicothema*.

García, J. A. (2015). Concepto de vulnerabilidad psicosocial en el ámbito de la salud y las adicciones.

García-Vesga, M., & Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 64-77.

Gil, D. B. (2016). ¿Qué es la criminología?: Una aproximación a su ontología, función y desarrollo. *Derecho y cambio social*, 8-9.

Gobierno De España. (2014). *Plan nacional de acción para la inclusión social del Reino de España 2013-2016*.

Gobierno Vasco (2019a). *Diagnóstico del Sistema Educativo Vasco*.

Gobierno Vasco. (2014). *Heziberri 2020: marco del modelo educativo pedagógico*.

Gobierno Vasco. (2016a). Heziberri 2020. Marco del modelo educativo pedagógico. *La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes*. Vitoria-Gasteiz.

Gobierno Vasco. (2016b). *II Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural, 2016-2020*. . Vitoria-Gasteiz.

Gobierno Vasco. (2018, marzo 14). Infancia y adolescencia - Convención de los derechos del niño - Política familiar y desarrollo comunitario - Gobierno Vasco - Euskadi.eus. Última fecha de consulta: 20 de abril de 2020. recuperado de <https://www.euskadi.eus/derechos-infancia-normativa/web01-a2famil/es/>

Gobierno Vasco. (2019b). *Plan Marco para el desarrollo de una escuela inclusiva 2019-2022*.

Gobierno Vasco. (s. f.). Presentación - Innovación Educativa - Euskadi.eus. Última fecha de consulta: 3 de mayo de 2020. Recuperado de <https://www.euskadi.eus/heziberri/presentacion/web01-a3hbhezi/es/>

González, M. T., & García, M. L. (1995). El estrés y el niño. Factores de estrés durante la infancia.

Guasch, C. (2012). *Ámbito de riesgo social entre menores de familias de origen migrante*. Última fecha de consulta: 10 de mayo de 2020. Recuperado de: <http://www.mugak.eu/revista-mugak/no-59/ambitos-de-riesgo-social-entre-menores-de-familias-de-origen-inmigrante>

Gunnar, M., & Van Dulmen, M. (2007). Behavior problems in postinstitutionalized internationally adopted children. *Development and psychopathology*, 129-148.

Hazi eta Ikasi. (2018). Programa Educativo. Última fecha de consulta: 12 de abril de 2020. Recuperado de: <https://www.hazietaikasi.org/documentacion>

Hidalgo, M. V., Sánchez, J., & Lorence, B. (2008). Procesos y necesidades de desarrollo durante la infancia. *XXI. Revista de Educación*, 85-95.

Hills, J. (1999). Social Exclusion, Income Dynamics and Public Policy. *Northern Ireland Economic Development Office*.

Humanium. (2017, octubre 4). Declaración de los Derechos del Niño, 1959. Última fecha de consulta: 2 de mayo de 2020. Recuperado de <https://www.humanium.org/es/declaracion-1959/>

Iglesias, E. B. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 125-146.

Instituto de Atención Social y Sociosanitaria. (2018). *Guía de atención municipal para la protección infantil. Marco normativo y conceptual*.

Instituto Nacional de Estadística. (2012). Obtenido de Encuesta a las personas sin hogar. Avance de resultados. Última fecha de consulta: 14 de mayo de 2020. Recuperado de: <https://www.ine.es/prensa/np761.pdf>

Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios pedagógicos*, 173-186.

Junta de la Facultad de Derecho de la UPV/EHU (2016). *Universidad del País Vasco*. Obtenido de Reglamento - Clínica Jurídica por la Justicia Social. Última fecha de consulta: 14 de mayo de 2020. Recuperado de: <https://www.ehu.eus/es/web/zuzenbide/gzkj-araudia>

López, C. G. (1996). Factores de riesgo del maltrato y abandono infantil desde una perspectiva multicausal. *Aula*.

López, F. (1995a). *Necesidades de la Infancia y protección Infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos I. Programa de mejora del Sistema de Atención Social a la Infancia (SASI).*

López, F. (1995b). *Necesidades de la Infancia y protección Infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos II". Programa de mejora del Sistema de Atención Social a la Infancia (SASI).*

López, J., & J. F., M. (2015, agosto 27). Resumen de las dos leyes del Menor. Última fecha de consulta: 29 de abril de 2020. Recuperado de: <https://www.notariosyregistradores.com/web/normas/destacadas/resumen-de-las-dos-leyes-del-menor/>

López-Soler, C., Fernández, M., Prieto-Larrocha, M., Alcántara-López, M., Saéz, M., & López-Pina, J. (2009). Prevalencia de las alteraciones emocionales en una muestra de menores maltratados. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 715-728.

Loredo, N., Mejía, D., Jiménez, N., & Matus, R. (2009). Nivel de estrés en niños(as) de primer año de primaria y correlación con alteraciones en su conducta. *Enfermería Universitaria*.

Mampaso, J., Pérez, F., Corbí, B., González, M., & Bernabé, B. (2014). Factores de riesgo y de protección en menores infractores. Análisis y prospectiva. *Psychologia Latina*, 5(11), 11-20.

Martín, E. (2015). Niños, niñas y adolescentes en acogimiento residencial. *QURRICULUM - Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*.

Martinez, B., Alonso, I., Martinez, I., & Alonso, M. J. (2018). Colaboración y redes socioeducativas para la inclusión de la infancia vulnerable. *Educatio siglo XXI*, 21-42.

Mugak. (s.f.). Menores, jóvenes y Educación - Menores y Jóvenes - Ruiseñor / Urretxindorra (Proyecto de Mentoría) - ¿Qué es el proyecto de Mentoría Ruiseñor / Urretxindorra? - Mugak. Última fecha de consulta: 6 de abril de 2020. Recuperado de: <http://mugak.eu/menores-jovenes-y-educacion/menores-y-jovenes/ruisenor-urretxindorra-proyecto-de-mentoría/que-es-el-proyecto-de-mentoría-ruisenor-urretxindorra>

Muñoz Conde, F. (1994). Política Criminal y Dogmática Jurídico penal en la República de Weimar. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 1025-1050.

Najaka, S. S., Gottfredson, D. C., & Wilson, D. B. (2002). A Meta-Analytic Inquiry Into the Relationship Between Selected Risk Factors and Problem Behavior. *Prevention Science*, 257-271.

ONU Mujeres. (2019, noviembre). Hechos y cifras: Acabar con la violencia contra mujeres y niñas. Última fecha de consulta: 1 de mayo de 2020. Recuperado de <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures>

Orcasita, L., & Uribe, A. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia*.

Pacheco, N., & Berrocal, P. (2004). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de educación*, 1-12.

Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista colombiana de derecho internacional*, 381-414.

Pantoja, L., & Añaños, F. (2010). Actuaciones socioeducativas con menores vulnerables, en riesgo, relacionados con las drogas. Reflexiones críticas. *Revista interuniversitaria de Pedagogía Social*, 109-122.

Quintero, J. (2011). Teoría de las necesidades de Maslow. Obtenido de Doctorado José Quintero: www.doctorado.josequintero.net

Quiroga, V., & Alonso, A. (2011). *Abriendo ventanas: Infancia, adolescencia y familias inmigradas en situaciones de riesgo social*.

Ravetllat, I. (2012). El interés superior del niño: concepto y delimitación del término. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 89-107.

Richaud de Minzi, M., & Iglesias, M. (2013). Evaluación del afrontamiento en niños pequeños.

Rizo, A. E. (Octubre de 2006). *POLIS: Revista Latinoamericana*. Última fecha de consulta: 14 de mayo de 2020. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/polis/5007>

Rodríguez, A., Mosteiro, A., & Sobremonte, E. (2017). Claves del éxito o fracaso de la preservación familiar en Bizkaia: la voz de los profesionales. *RES. Revista Española de Sociología*, 41-57.

Rodríguez, B., & Garnica, M. (2016). Análisis de las instituciones del sistema de protección de menores. *El genio Maligno: revista de humanidades y ciencias sociales*, 96-124.

Roldán, C. (2001). Adicciones: un nuevo desafío. En S. Donas Burak, *Adolescencia y Juventud en América Latina* (págs. 447-467). LUR.

Roldán, H. (2009). *Introducción a la investigación criminológica*. Granada: Comares: Biblioteca Comares de Ciencia jurídica.

Rúa, A., Meneses, M., Perazzo, C., Roldán, M., Uroz, J., & Halty, A. (2014). *Vulnerabilidad y exclusión en la infancia: Hacia un sistema de información temprana sobre la infancia en exclusión*. Madrid: Huyegens editorial.

Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 81-113.

Ruiz, N. (2012). La definición y mediación de la vulnerabilidad social. Un enfoque normativo. *Investigaciones geográficas*, 63-74.

Salguero, M. J. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de educación infantil. *Pedagogía magna*, 178-188.

Save The Children. (2020, enero 31). Convención sobre los Derechos del Niño. Última fecha de consulta: 2 de mayo de 2020. Recuperado de: <https://www.savethechildren.es/trabajo-ong/derechos-de-la-infancia/convencion-sobre-los-derechos-del-nino>

Siurana Aparisi, J. C. (2010). Los principios de la bioética y el surgimiento de una bioética intercultural. *Veritas*, 121-157.

Suárez, L. (2013). Protección jurídica de las personas y grupos vulnerables. En U. d. Asturias, *Caracterización de las personas y grupos vulnerables* (págs. 63-74).

Subirats, J. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Fundación BBVA.

Subirats, J., Giménez, M., & Obradors, A. (2005). Exclusión social y políticas de inclusión. Algunos elementos sobre la realidad europea y española.

Supa, J. E. (2014). Análisis psicosocial del maltrato Infantil. *Avances en Psicología*.

UNICEF COMITÉ ESPAÑOL. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid.

Universidad del País Vasco. (s. f.). Grado en Criminología. Última fecha de consulta: 8 de mayo de 2020. Recuperado de: <https://www.ehu.es/es/grado-criminologia>

Urosa, B. (Mayo-Junio de 2012). El Derecho a la Educación en la Constitución Española. *Revista Crítica*, 38-43. Última fecha de consulta: 14 de mayo de 2020. Recuperado de: <http://www.revista-critica.com/la-revista/monografico/analisis/327-el-derecho-a-la-educacion>

Vega, A. (2013). La infancia robada. A propósito de los niños vulnerables. *Enseñanza & Teaching*, 217-223.

Villalón, J. J. (21 de Febrero de 2018). *Canal UNED*. Obtenido de Asignatura: Delincuencia y Vulnerabilidad - ¿La vulnerabilidad social explica las acciones delictivas? Última fecha de consulta: 14 de mayo de 2020. Recuperado de: <https://canal.uned.es/video/5a8e7fceb1111f2f068b456e>

Walsh, F. (2016). Applying a family resilience framework in training, practice, and research: Mastering the art of the possible. *Family Process*, 616-632.

Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-Based Prevention of Problem Behaviors: A Meta-Analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 247-272.

Zlobina, A., & Páez, D. (2018). Aculturación y comunicación intercultural: El caso de inmigración en España. *CECS-Publicaciones/Ebooks*, 37-59.

X. **NORMATIVA**²²

Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 311, 29 de diciembre de 1978, 29313-29424. Recuperado de: [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1))

Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño, Sociedad de Naciones, 26 de diciembre de 1924

Declaración Universal de Derechos Humanos, Naciones Unidas, 4 de noviembre de 1948

Convención sobre los Derechos del Niño, Naciones Unidas, 20 de noviembre de 1989

Declaración de los Derechos del Niño, Asamblea General de las Naciones Unidas, 20 de noviembre de 1959

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Asamblea General de las Naciones Unidas, 16 de diciembre de 1966

Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer, Asamblea General de las Naciones Unidas, 20 de diciembre de 1993

Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, Consejo de Europa, 4 de mayo de 1950

Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, Unión Europea, 7 de diciembre de 2000

Convenio del Consejo de Europa sobre la lucha contra la trata de seres humanos, Consejo de Europa, 16 de mayo de 2005

Convenio del Consejo de Europa para la protección de los niños contra la explotación y el abuso sexual, Consejo de Europa, 25 de octubre de 2007

²² El listado referente de la normativa mencionada a lo largo del trabajo ha sido ordenado respetando su rango jerárquico.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 159, 4 de julio de 1985, 21015-21022. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8>

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. *Boletín Oficial del Estado*, 15, 17 de enero de 1996, 1225-1238. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1996/01/15/1>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006, 17158-17207. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>

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*, 175, 23 de julio de 2015, 61871-61889. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2015/07/22/8>

Ley 3/2005 de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y Adolescencia. *Boletín Oficial de Estado*, 274, 14 de noviembre de 2011, 117217-117276. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es-pv/l/2005/02/18/3>

Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, 180, 29 de julio de 2015, 64544-64613. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/07/28/26/con>

Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil. *Boletín Oficial del Estado*, 206, 25 de julio de 1889, 249-259. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1889/BOE-A-1889-4763-consolidado.pdf>

Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca. *Boletín Oficial del Estado*, 35, 10 de febrero de 2012, 12048-12078. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2012/02/10/pdfs/BOE-A-2012-2008.pdf>

Decreto 201/2008, de 2 de diciembre, sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País

Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*, 240, 16 de diciembre de 2008, 30936-30978.

Recuperado

de:

https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/comunicaciones_centros/es_inspec/ad_juntos/DECRETO_2012008_sobre_derechos_y_deberes_de_los_alumnos.pdf

Decreto 230/2011, de 8 de noviembre, por el que se aprueba el instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo en los servicios sociales municipales y territoriales de atención y protección a la infancia y adolescencia en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BALORA). *Boletín Oficial del País Vasco*, 233, 12 de diciembre de 2011, 1-71. Recuperado de: <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2011/12/1105937a.pdf>

XII. ANEXOS

ANEXO I.

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.

Artículo 2. Interés superior del menor.

1. Todo menor tiene derecho a que su interés superior sea valorado y considerado como primordial en todas las acciones y decisiones que le conciernan, tanto en el ámbito público como privado. En la aplicación de la presente ley y demás normas que le afecten, así como en las medidas concernientes a los menores que adopten las instituciones, públicas o privadas, los Tribunales, o los órganos legislativos primará el interés superior de los mismos sobre cualquier otro interés legítimo que pudiera concurrir.

Las limitaciones a la capacidad de obrar de los menores se interpretarán de forma restrictiva y, en todo caso, siempre en el interés superior del menor.

6. A efectos de la interpretación y aplicación en cada caso del interés superior del menor, se tendrán en cuenta los siguientes criterios generales, sin perjuicio de los establecidos en la legislación específica aplicable, así como de aquellos otros que puedan estimarse adecuados atendiendo a las circunstancias concretas del supuesto:
 - a) La protección del derecho a la vida, supervivencia y desarrollo del menor y la satisfacción de sus necesidades básicas, tanto materiales, físicas y educativas como emocionales y afectivas.
 - b) La consideración de los deseos, sentimientos y opiniones del menor, así como su derecho a participar progresivamente, en función de su edad, madurez, desarrollo y evolución personal, en el proceso de determinación de su interés superior.
 - c) La conveniencia de que su vida y desarrollo tenga lugar en un entorno familiar adecuado y libre de violencia. Se priorizará la permanencia en su familia de origen y se preservará el mantenimiento de sus relaciones familiares, siempre que sea posible y positivo para el menor. En caso de acordarse una medida de protección, se priorizará el acogimiento familiar

frente al residencial. Cuando el menor hubiera sido separado de su núcleo familiar, se valorarán las posibilidades y conveniencia de su retorno, teniendo en cuenta la evolución de la familia desde que se adoptó la medida protectora y primando siempre el interés y las necesidades del menor sobre las de la familia.

- d) La preservación de la identidad, cultura, religión, convicciones, orientación e identidad sexual o idioma del menor, así como la no discriminación del mismo por éstas o cualesquiera otras condiciones, incluida la discapacidad, garantizando el desarrollo armónico de su personalidad.

7. Estos criterios se ponderarán teniendo en cuenta los siguientes elementos generales:

- a) La edad y madurez del menor.
- b) La necesidad de garantizar su igualdad y no discriminación por su especial vulnerabilidad, ya sea por la carencia de entorno familiar, sufrir maltrato, su discapacidad, su orientación e identidad sexual, su condición de refugiado, solicitante de asilo o protección subsidiaria, su pertenencia a una minoría étnica, o cualquier otra característica o circunstancia relevante.
- c) El irreversible efecto del transcurso del tiempo en su desarrollo.
- d) La necesidad de estabilidad de las soluciones que se adopten para promover la efectiva integración y desarrollo del menor en la sociedad, así como de minimizar los riesgos que cualquier cambio de situación material o emocional pueda ocasionar en su personalidad y desarrollo futuro.
- e) La preparación del tránsito a la edad adulta e independiente, de acuerdo con sus capacidades y circunstancias personales.
- f) Aquellos otros elementos de ponderación que, en el supuesto concreto, sean considerados pertinentes y respeten los derechos de los menores.

Los anteriores elementos deberán ser valorados conjuntamente, conforme a los principios de necesidad y proporcionalidad, de forma que la medida que se adopte en el interés superior del menor no restrinja o limite más derechos que los que ampara.

8. En caso de concurrir cualquier otro interés legítimo junto al interés superior del menor deberán priorizarse las medidas que, respondiendo a este interés, respeten también los otros intereses legítimos presentes.

En caso de que no puedan respetarse todos los intereses legítimos concurrentes, deberá primar el interés superior del menor sobre cualquier otro interés legítimo que pudiera concurrir.

Las decisiones y medidas adoptadas en interés superior del menor deberán valorar en todo caso los derechos fundamentales de otras personas que pudieran verse afectados.

9. Toda medida en el interés superior del menor deberá ser adoptada respetando las debidas garantías del proceso y, en particular:
 - a) Los derechos del menor a ser informado, oído y escuchado, y a participar en el proceso de acuerdo con la normativa vigente.
 - b) La intervención en el proceso de profesionales cualificados o expertos. En caso necesario, estos profesionales han de contar con la formación suficiente para determinar las específicas necesidades de los niños con discapacidad. En las decisiones especialmente relevantes que afecten al menor se contará con el informe colegiado de un grupo técnico y multidisciplinar especializado en los ámbitos adecuados.
 - c) La participación de progenitores, tutores o representantes legales del menor o de un defensor judicial si hubiera conflicto o discrepancia con ellos y del Ministerio Fiscal en el proceso en defensa de sus intereses.
 - d) La adopción de una decisión que incluya en su motivación los criterios utilizados, los elementos aplicados al ponderar los criterios entre sí y con otros intereses presentes y futuros, y las garantías procesales respetadas.
 - e) La existencia de recursos que permitan revisar la decisión adoptada que no haya considerado el interés superior del menor como primordial o en el caso en que el propio desarrollo del menor o cambios significativos en las circunstancias que motivaron dicha decisión hagan necesario revisarla. Los menores gozarán del derecho a la asistencia jurídica gratuita en los casos legalmente previstos.

ANEXO II. TRIPTICO PROGRAMA IKASLAGUN

SM Fundazioa
Gipuzkoako Foru Aldundia
Garaian ikerketa-taldea
Euskal Herriko Unibertsitatea

Harremanetarako/ Contacto:

 ikaslagun2018@gmail.com

 943 018890

IKASLAGUN BOLUNTARIOTZA-PROGRAMA

Gipuzkoako harrera-egoitzetan artatuak dauden haurrentzat errefortzu akademikoa

Refuerzo académico a niñas y niños atendidos en recursos residenciales del sistema de protección de Gipuzkoa



Norentzat?

Gipuzkoako Foru Aldundiako babes sisteman harrera-egoitzetan artatuak eta lehen hezkuntzan matrikulatuak dauden haurrei eta errefortzu akademikoa eskainiko duten EHUko ikasleei

Nola?

EHUko ikasle bat astero Gipuzkoako harrera-egoitza batera joango da han artatuak dauden haurrei errefortzu akademikoa ematera. Bere xedea, norbanakoari egokitutako hezkuntza-laguntza eskaini eta baita ere, esperientzi eta ezagutzak elkar jarriz, elkargune eta ikaskuntza-espazioak erraztuz.

Zertarako?

Errefortzu akademikoa jasoko duten haurrek:

- Errendimendu akademikoa hobetzea
- Bere laguntza-sarea eta sare soziala handitzea
- Norbanako hezkuntza-laguntza jasotzea

EHUko ikasle bolondresak:

- Norbanako kompetentzia zein kompetentzia akademiko eta sozialak eskuratzea
- Etorkizunean beraien profesionari aurre egiteko errealitate sozial desberdinak ezagutzeko
- Hezkuntza aukera-berdintasunaren bermean lagundu.
- 3 kreditu
- Diru-laguntza txiki bat

Noiz?

Ikasturte batean, astean behin, 2 orduz.

¿Para quién?

Para niñas y niños estudiantes de educación primaria que están atendidos en recursos residenciales de protección a la infancia y la adolescencia de la Diputación Foral de Gipuzkoa y para estudiantes de la UPV/EHU que ejercerán de profesoras y profesores de refuerzo académico.

¿Cómo?

Una o un estudiante universitaria acudirá semanalmente a un recurso residencial de protección a ofrecer refuerzo académico a niñas y niños allí atendidos. La intención es realizar un acompañamiento educativo personalizado y compartir experiencias y conocimientos, favoreciendo espacios de encuentro social y aprendizaje personal.

¿Para qué?

Niñas y niños que reciben refuerzo académico:

- Mejorar su rendimiento académico
- Ampliar su red de apoyo
- Acompañamiento personalizado

Estudiantes de la UPV/EHU voluntarias:

- Adquirir competencias personales, académicas y sociales
- Descubrimiento de nuevas realidades sociales que les permitirá desempeñar mejor su profesión en el futuro
- Contribuir a una garantía de la igualdad de condiciones educativas
- 3 créditos
- Una pequeña ayuda económica

¿Cuándo?

Durante un curso escolar, un día a la semana, durante 2 horas.

ANEXO III. ENTREVISTAS

*Algunos datos han sido modificados para preservar el anonimato del entrevistado o entrevistada.

ENTREVISTA N°1

1. ¿Podrías hacer una pequeña introducción sobre ti misma?

Bueno... yo soy E1, soy Doctora en Educación, trabajo actualmente en la Universidad del País Vasco dando clases de Educación Social. A nivel de investigación, siempre me he centrado en los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Comencé haciendo una investigación en el TFM sobre la vulneración de los derechos de la infancia en situaciones de desahucio, por el cual me dieron un premio de UNICEF. Después, tuve un cambio de chip, y me centré en los derechos de los niños, niña y adolescentes que estaban tutelados bajo la Diputación Foral de Gipuzkoa, concretamente, en los que estaban atendidos en los programas básicos. Los programas básicos de acogida, son el núcleo central del acogimiento residencial, en los cuales los niños y niñas y adolescentes pueden estar hasta su mayoría de edad, pero no tienen ningún tipo de problemas conducta. No tienen unas características o necesidades a nivel comportamental más intensiva.

Entre los derechos que analicé, estaba el derecho a la educación. Mi investigación se centró en entrevistar a jóvenes ex tutelados y a profesionales. En aquella investigación, conocí a personas que querían realizar estudios universitarios, pero esto ocasionaba un impedimento para el desarrollo a la vida adulta, por lo que muchas personas desisten de realizar itinerarios educativos más largos. No obstante, no es la norma que de esos centros salgan personas con estudios de bachillerato. A raíz de esa situación, surgió el programa Arrakasta, que pueden encontrar información en la red.

A su vez, junto al equipo de investigación, actualmente estamos haciendo investigaciones en la Diputación Foral de Gipuzkoa. Entre ellas, analizamos, anualmente, el itinerario educativo de los niños niñas y adolescentes. Y de esas reuniones, surge el programa Iksalagun, que es una prevención y un fomento hacia ese fracaso escolar que tienen muchas veces las escuelas, no los niños, que tienen de

atender esas necesidades y también el potenciar el que, si quieren estudiar, que estudien hasta donde ellos y ellas quieran llegar. Que no se corte ese aprendizaje por estar bajo el sistema de protección.

Creo que es una cuestión de derechos: que estudien y que puedan llegar a formarse todo lo que ellos quieran; y no que se limite por ese sistema de protección que pueda limitar esas expectativas que puedan tener.

No sé qué más puedo contarte de mí... formo parte de la *Red Laquesis*, colaboro con la fundación SM, actualmente sigo haciendo investigación acogimiento residencial, transición a la vida adulta, educación e infancia tutelada... todo eso mundo.

2. ¿Quiénes forman el equipo de Ika Lagun?

La verdad, dentro del grupo de investigación GARAIAN, principalmente X, que es el investigador principal del grupo, X, X y yo. Luego, sí que es cierto que X nos ayuda, pero no forma parte del grupo de investigación. La Diputación de Gipuzkoa, la técnica y la jefa de acogimiento residencial, el SATR (servicio de apoyo técnico residencial), y después el propio equipo educativo.

Por lo que, la gestión sí que la llevamos más desde el grupo de investigación GARAIAN pero contamos con ayudas de más entidades.

3. ¿Cómo detectasteis el problema?

Es cierto que, si haces una revisión de la literatura científica a nivel España, únicamente existían datos a nivel de Cataluña, con investigaciones de Carmen Montserrat y Ferrán Casas. Dejaban evidencias de que sí hay investigaciones que trabajan el acogimiento residencial y que dejan evidencias de que sí que había investigaciones que trabajaban con el acogimiento residencial y dejan constancia de que el nivel educativo de los niños, niñas y adolescentes es bajo, pero no existía una recogida sistemática de los datos. Por ello, desde la diputación se plantea recoger anualmente esos datos, y así llevamos desde el curso 2015/16. Ahí nos percatamos de que los itinerarios educativos que principalmente siguen estos y estas adolescentes eran ciclos de formación profesional básica, lo que eran los antiguos CIPs.

Entonces, vimos y recogimos en el estudio, que, si haces una comparativa con la población que no estaba en un sistema de protección, tanto el itinerario que siguen como el porcentaje de las personas que repite, la tasa de idoneidad, el absentismo...

se ve que en todos esos aspectos que se analizan siempre tienen peores resultados las personas que se encuentran bajo el sistema de protección. EN este caso, bajo la medida de protección del acogimiento residencial.

Entonces lo que se intenta es fomentar y darle la vuelta a eso. Es cierto que de antes ya existía alguna propuesta, como la de mejora que salió en la tesis, un programa que se realizaba en la universidad de Mondragón con algún piso a donde iba gente voluntaria... y luego también hay un programa muy potente que se llama Sapere Aude, que es también algo parecido.

También es cierto que yo en mi trayectoria profesional, me pasé un curso académico dando clases por las tardes en un piso de acogida con todos los niños. Iba todos los días y tenía dos horas con cada niño, me los iban poniendo. Entonces al haber vivido yo esa experiencia, me parecía bonito también que vosotros pudierais ir.

De ese mix, sale la idea. Después hubo muchas reuniones... estuvimos casi un año, reuniéndonos con el servicio de acogimiento residencial... hasta que todo se fue delimitando.

4. Después de todo el procedimiento hasta conseguirlo. Ahora, ¿cómo definirías el programa Ikaslagun?

El programa Ikaslagun, es un programa que pretende dar refuerzo académico a niños, niñas y adolescentes, a nivel de voluntariado, en recursos residenciales de protección, en concreto, en aquellos recursos en los que están atendidos niños y niñas de entre 6 y 12 años (no obstante, hay niños y niñas más pequeños).

Creo que es un programa que ofrece cosas a ambas partes, que rompe barreras, tanto de prejuicios en algunos casos, rompe techos en cuanto a expectativas, crea expectativas, trabaja el euskera... trabajamos también ese rechazo hacia el euskera, porque muchas veces lo ven como algo muy académico, entonces el hecho de verlo como un idioma más vincular en una relación... creo que algo muy importante en el programa Ikaslagun es la individualidad. Eso ha sido gracias al número de voluntarios y voluntarias que se han sumado. Nosotros cuando creamos Ikaslagun y se hizo la convocatoria para que las personas participasen, tampoco sabíamos que iba a haber tantos y tantas. Entonces en un principio no sabíamos si una voluntaria iba a tener que atender a más de un niño o una niña; todo variaba al número de voluntarios y voluntarias.

Gracias a esos voluntarios y voluntarias, que hacen posible este programa, porque es suyo, compartiendo esa propiedad con los niños y niñas. Creo que esa opción de que haya podido ser individualizada es un punto muy muy fuerte de este programa. Porque son niños y niñas que, por circunstancias de la vida, no tienen esa atención individualizada en un recurso residencial, porque tienen un equipo de profesionales que trabaja a turnos que hacen una labor increíblemente buena, no obstante, es un trabajo. Esas personas no tienen esa individualidad, si que tienen un educador referente pero no es lo mismo: una vez por semana tienen a alguien solo y exclusivamente para ellos y para ellas. Eso es muy importante, porque creen en ellos, les animan... o sea, es un punto muy muy fuerte del programa, que es eso, que los niños puedan recibir eso como algo individual. Por ejemplo, ahora con el confinamiento, el programa Ikaslagun se ha quedado en *stand by*, no va a poder ponerse en marcha este curso académico. No obstante, hablando con una de las técnicas de la *dipu*, propuse que se mandasen cartas. Y ahora se están mandando cartas de un lado a otro.

Por eso, mantener esa relación, ver que son especiales, que incluso, pueden sentir a su Ikaslagun como alguien referente, un referente positivo, significativo. Yo creo que es importante, es un punto fuerte del programa que lo consiguen los voluntarios y voluntarias.

5. ¿Consideras que son un colectivo que se encuentra en una situación de vulnerabilidad? ¿Por qué?

Totalmente. Una cosa es que les ayudemos, que se les ayude y se les impulse... no obstante, parten desde una situación de desventaja. Son unas personas que, para empezar, hasta que han entrado en un acogimiento residencial, previamente han tenido una historia, y mayoritariamente no muy bonita en muchos casos. También cuando salen, en sus familias no se haya revertido el problema y por eso siguen en el acogimiento residencial.

Si a eso le sumamos, la red de apoyos, la no normalización de vivir en un piso de acogida, la relación con la familia.... Muchas veces son más vulnerables, porque tienen menos oportunidades.

La vulnerabilidad, esos amortiguadores, tienen que ver con las oportunidades que se les han ido ofreciendo a lo largo de la vida. Entonces, no parten desde la

misma situación. Lo mismo que no es lo mismo partir con cien mil euros bajo el brazo que partir con cero; no es lo mismo salir de un recurso con una red de apoyo o amortiguadores que salir sin ellos. SI a ello le sumamos el bajo nivel formativo con el que ellos suelen salir... pues es más difícil.

Te voy a poner un ejemplo: con muchos de mis chavales ex tutelados he ido a Lanbide a buscar trabajo. ¿Cómo afrontas el buscar trabajo si no tienes la eso? Es diferente. A la hora de opositar, no hay muchos títulos que puedas conseguir sin la ESO.

Por ejemplo, yo he trabajado desde los 16, pero nunca he tenido que pagar un techo mientras estudiaba. Estas personas salen a un piso de inserción o a un PEJO que no llega ni a 700€, ¿y tú como afrontas tu vida para pagar un alquiler, tus estudios y todo... con 700€? Tienes que trabajar. Y esto les ha pasado a personas que han querido seguir estudiando. Encima, cuando tu entras a una clase, estas en un piso tutelado, tu vida no ha sido la misma que a la de cualquier otra persona, tu manera de relacionarte puede no ser igual... Pero el sistema educativo no se adapta a ti ni a tus necesidades. Entonces al final, sientes que el colegio no es para ti tampoco, y dejas de estudiar. ¿no? Si nadie ha dedicado ese tiempo a estudiar contigo, desde el centro educativo, sí, son más vulnerables. Y no es lo mismo vivir con apoyos, modelos de crianza... muchísimas cosas.

6. ¿Además de los objetivos académicos, el tener un referente, como tú has mencionado, hay algún otro objetivo que tengáis con Ikaslagun?

Yo creo que, por una parte, el euskera, mejorarlo, romper barreras... Pero el romper barreras en dos sentidos: por uno, que el alumnado universitario vea un mundo que seguramente no le es cercano. Romper muchos prejuicios, que todo el mundo se cree que los chavales están tutelados vienen de no sé dónde, que muchas veces los unimos...porque la representación social de este colectivo es de un colectivo cuasideinciente o protodelincuente. Sin darse cuenta de que las personas que están tuteladas vienen por una mala práctica, porque sus padres no han sabido o no han podido cuidarles. Son víctimas de una realidad familiar. Aunque hay casuísticas. Imagínate, una persona nacida aquí, que ha sufrido maltrato familiar, entra en este recurso para ser protegido, pero es que encima la gente le etiqueta, porque estás etiquetado por estar en un piso de acogida. Porque tu vida no es

normalizada porque viven en un piso de acogida, con gente que no conoces. A ti no te cuidan padres o madres, te cuidan educadores. A ti al colegio no te van a buscar los de siempre, cada día es un educador diferente, según a quien le toca el turno. De repente tengo 12-13 años y me tengo que cambiar de piso y cambias de todo. Y de repente, si yo siempre he vivido en Hondarribia, si por las circunstancias familiares no se me puede mantener allí, igual me toca irme a vivir a Arrasate. Es decir, yo no hago nada, lo hacen mis padres, madres o guardadores/tutores, y encima es a mí a la que se le etiqueta.

Entonces, es complicada la vida de estos chavales, para mí son héroes, y es algo que se puede conocer con Ikaslagun.

7. ¿Habéis detectado algún objetivo nuevo después de aplicarlo?

Siempre aparecen cosas nuevas. Todo lo que surge con el vínculo entre niño-niña e Ikaslagun, no pensábamos que iba a ser tan fuerte. Quiero decir, no pensábamos que iban a ser tan especiales y tan fundamental esa figura. La verdad es que les esperan “hoy viene mi Ikaslagun”. Es “mi” Ikaslagun... Crear ese referente unido a la individualidad, ha sido nuevo lo mejor del programa. Porque no es únicamente reforzar el ámbito académico, por supuesto que hay que reforzarlo, pero también hay que reforzar muchas otras cosas como la autoestima, el querer, el afecto... hay muchísimas otras cosas que se pueden ir trabajando y no solamente desde el punto de vista académico.

Yo creo que no hemos hecho una evaluación exhaustiva de sí a pasado de tener un 4 en mate y ahora tiene un 6. No hemos hecho esa evaluación, ni creo que sea la única que se debe hacer ni la más importante. Sino la importancia que tiene esta figura en los niños, niñas y adolescentes. Para empezar, en crear unos hábitos de estudio, en que consideren que la educación es también algo para ellos y para ellas, que la escuela y el seguir estudiante, que vean la universidad como un camino posible para ellos...no solo únicamente que haya subido de un 5 al 6. Si no ha subido, puede que sea porque necesita más tiempo, pero lo importante es crear esa autoestima.

El sentir que antes no entendían algo y ahora lo comienzan a entender porque se lo explica su Ikaslagun...no todo el mundo tiene el mismo proceso, pero que vean que el colegio es un ámbito también para ellos y que tengan una figura universitaria también.

8. ¿Cómo funciona Ikalagun?

En mi caso, que suelo gestionar y coordinar todo lo referente al correo académico, las reuniones... cada semana es diferente. Puede ser que en una semana no haya ningún tipo de preguntas, ni incidencias ni nada, entonces no hay ningún problema y todo va pasando. Pero es muy dura sobre todo la parte de puesta en marcha del programa, como las convocatorias. Por ejemplo, este año han querido participar más de 150 personas, pero no había tantas y tantos niños. Entonces el tener que hacer asignaciones, fue duro. Joxe y yo estuvimos como tres semanas para poder hacer las asignaciones. Así que todo se retrasó.

También todo lo relacionado con las tarjetas mugi, las llamadas de teléfono... Es una dedicación de tiempo que no te puedes ni imaginar.

Lo primero que se hace es la detección de las necesidades, y eso se realiza desde el servicio de apoyo técnico de la Diputación del acogimiento residencial. Por ejemplo, el año anterior solo se trabajó con 5 recursos. Actualmente estamos con doce. Entonces el año pasado no llegábamos a 30 niños, este año pasamos de setenta. Después de la detección va la convocatoria, luego las asignaciones... Y luego todo es coordinación con recursos residenciales. Este año tenemos divididos los recursos. El año pasado lo dividimos entre dos, Joxe se encargaba de 2 pisos y yo de tres. Pero este año hay 12. Entonces nos hemos dividido más, porque yo llevo la coordinación de algunos recursos, la gestión del email más los problemas que puedan surgir. Es como ir haciendo un puzle y hay que conseguir que todo cuadre. Este año nos pasó, por ejemplo, que una chica no tenía el nivel de euskera suficiente, por lo que tuvimos que quitarla, poner a otro... redirigir. Todas las semanas hay que dedicarle muchas horas.

Durante el año también surgen: recargas de mugi, seminarios...y además las necesidades propias que pueda tener cada Ikalagun. Puede venir alguien en cualquier momento, después la evaluación que se hace a mediados y a finales, que hay que triangularlo con las evaluaciones que la Diputación hace en los propios recursos, las jornadas por el derecho a la educación que el año pasado participaste... Y también el tema de los créditos: imprimirlos, llevarlos a firmar, enviárselos a los participantes...Y por supuesto el convenio marco.

9. ¿Qué tipo de perfil buscáis en los voluntarios? ¿Tenéis algún proceso de selección?

Por una parte, disponibilidad del Ikaslagun y del niño/a, idioma y, por otra parte, causas concretas. Puede que haya personas que te dicen “necesita inglés” o “necesita francés”, “tiene que ser chico o chica” por el modelo de referencia que haya tenido ese niño o niña... Es cierto que al final terminamos haciendo una especie de sorteo público, para que nadie se sintiese mal. Nosotros no quisimos dar ningún tipo de dato, como mucho decíamos: es un niño o niña, que tiene libre estos días y está en este curso. Luego ya el día de la acogida cuando van al recurso y hablan con el educador o educadora referente o directora o responsable, ya les explican el caso. Nosotros no somos nadie para explicar ningún dato de nada.

Aunque algunos casos si que fueron más marcados. Por ejemplo, había una niña que necesitaba además de lo básico, francés, entonces en ese caso fue una asignación directa. En los demás casos era por sorteo, porque, ¿quién soy yo o quién es Joxe para decir este si o esta no? No es justo. Yo no tengo pruebas fiables, pruebas validadas para decir que tú vas a ser mejor Ikaslagun que otros. AL final terminamos haciendo una especie de sorteo público, pero todo muy controlado.

Lo primero que hicimos fue preguntar a cada Ikaslagun a qué barrio querían ir. Por ejemplo, este año tenemos gente en Azpeitia, Lezo o Oiartzun, entonces en esos casos han sido adjudicaciones muy directas. Pero claro, la gente que quería Donosti, tuvimos que hacer sorteo público, pero siempre con ellos delante, nunca por detrás. Creemos que el programa tiene que ser vivido y participar en las opciones que da el programa.

10. ¿Qué sucede con el contacto que tienen entre ellos y ellas cuando termina el curso?

Yo creo que eso lo decide el propio Ikaslagun. Por ejemplo, tenemos gente que se ha apuntado a otro voluntariado para seguir teniendo contacto con su chaval de otra manera. Eso lo deciden también cada propio Ikaslagun, nosotros no podemos desde la gestión de Ikaslagun dar números ni nada. Yo no puedo hacer nada en esa relación si ambas partes no quieren. Por lo que, si ambas partes quieren, se hará dentro de lo que permita el personal educativo, porque no es lo mismo hablar de una niña de 5 años que la capacidad de decisión pueda tener o el tipo de relación que pueda tener. Pero es una cuestión de que ambas partes lo hagan.

El año pasado lo que se hizo fue dar chucherías, para que pudiesen tener una despedida. En esa despedida, cada uno decido si quiere tener o no relación con su niño. Eso queda un poco a cada uno.

11. ¿Cómo ha cambiado Iksaslagun de un año a otro? (tanto cuantitativamente como metodológicamente)

Cuantitativamente, a nivel voluntariado el año pasado había unos 30-32 voluntario, y este año más de 150, asique ha crecido mucho. A nivel de niños y niñas también ha crecido, de 5 pisos a 12; de una entidad a 5-6 entidades. Pero si es cierto que no hay tantos niños: están en activo 74 parejas. Ha habido mucho más voluntario que se ha quedado en la remesa que el año pasado; de hecho, el año pasado tuve que hacer llamamientos por si alguien conocía a personas dispuestas a participar. En mi caso, por ejemplo, me toco ir a dar clases porque su Iksaslagun no podía ir.

Lo malo es que el estado de alarma ahora ha roto todo, y no sabría decirte si al final el programa ha cambiado mucho o no.

12. ¿Cuántas entidades, voluntarios y menores participan?

Seis entidades, 74 parejas y en la reserva unos cuantos.

13. ¿Habéis detectado alguna dificultad que os haya impedido aplicar algún aspecto del programa o que os haya hecho cambiar algunas cosas?

Si. Por ejemplo, este año, dado el número de voluntarios, el tema del correo ha sido un poco “*correo festa*” como lo llama X. Todo el rato entrando emails, llamadas... la carga de trabajo ha subido. Entonces por ejemplo este año lo que hicimos fue crear una especie de coordinación en cada recurso y tienen un WhatsApp de grupo, entonces ellos se coordinan dentro de sus propios pisos. Así nos quitamos una parte y las solventan ellos y ellas mismas y les da más autonomía.

¿Qué hayamos tenido que cambiar? Sí. Muchas ideas mencionadas al principio, por ejemplo, el volumen. El volumen de coordinación, el volumen de que desde el Vicerrectorado y desde Diputación se está intentando impulsar mucho este programa, porque se está viendo que la respuesta de los voluntariados y de los niños es muy positiva. Entonces, pensar no tanto de algo a corto plazo tan pequeñito, a verlo a una perspectiva más amplia... Sobre todo, ha cambiado la parte del volumen.

Cuanto más voluntarios, más niños y niñas podremos ayudar. Pero primero tenemos que controlar muy bien lo que tenemos, para que no se nos vaya de las manos. Hay que controlar, sino es inabarcable.

Nosotros por este programa cobramos 0, al igual que cualquier otro voluntario de Ikaslagun. Claro, para nosotros es un añadido a nuestro trabajo y desempeño, por eso necesitamos que sea controlable, sino no vamos a poderlo abarcar.

A su vez, las propuestas de mejora que se realizaron el año pasado, ha hecho que cambiemos cosas. Este año hemos ido a todos los pisos a la hora de hacer las acogidas, hemos hablado con ellos, les hemos dado ese apoyo... Esa puesta en marcha se ha intentado que fuera más paulatino.

Por ejemplo, también viendo la capacidad o número de voluntarios que se pueda llegar a tener, puede empezar muy tarde: si solo tardamos tres semanas con las adjudicaciones, todo se puede retrasar un montón, estando el primer trimestre casi sin Ikaslagun. Por eso, se había contemplado, vista la realidad, hacer la convocatoria antes. Primero ver quien quiere seguir como Ikaslagun, teniendo prioridad los que ya han participado, si es posible con el mismo niño o sino con otro. Por eso, queremos hacer la convocatoria en mayo-junio. Al saber con cuantos contamos, esos Ikaslagun comienzan antes que los nuevos, porque ya se conocen. Así si hacemos las adjudicaciones en septiembre, para octubre cuando los niños ya tienen clase mañana y tarde, ya tendrían Ikaslagun. Pero esto lo vamos viendo dependiendo de la realidad, este año, por ejemplo, lo hemos puesto en marcha en noviembre, a mediados o así. Eso es muy tarde.

Aunque ahora con el estado de alarma no sabemos cómo vamos a hacer y si va a ser posible hacer antes esta convocatoria.

14. ¿Ha sido fácil llegar a los voluntarios y voluntarias?

Nosotros lo que hicimos fue una convocatoria a nivel mail y se fueron apuntando. De hecho, hicimos una convocatoria para una reunión en una sala del Carlos Santamaría, que es una sala que podía albergar treinta-cuarenta personas y tuvimos que abrir el auditorio, porque había demasiada gente.

La verdad es que la respuesta ha sido buena desde el voluntariado, porque no hemos hecho nada diferente respecto al año anterior. Por lo que creo que ha podido funcionar más por el boca a boca. Gente como tú, que ha participado en el programa, si puedes hablar bien del niño, del programa etcétera, eso puede ser una opción de

que otra gente se apunte. De hecho, nos han llegado muchos emails de “oye mi amigo me ha hablado bien del programa y quiero participar, ¿me apuntas?”, independientemente de que haya una convocatoria o no.

Asique no sé si es por el boca a boca o por los créditos, que al principio parece algo importante pero luego no son muchos los que los piden...

15. ¿Los resultados obtenidos con el programa se mantienen en el tiempo?

La verdad es que no te lo puedo decir, porque los resultados del año pasado fueron X y los de este año no sé cuáles son. SI que es verdad que hemos hecho la evaluación del proceso, en la evaluación intermedia, y sí que parece que los resultados siguen siendo los mismos: los puntos fuertes del programa siguen evidenciándose y los puntos débiles también muchas veces siguen manteniéndose porque, se puede exigir diferente en un piso o en otro. Pero si que creo que en la cuestión de la acogida ha mejorado, y un punto débil respecto a las evaluaciones es el número de personas que se han quedado fuera, pero ahí no podemos hacer nada.

Pero si los resultados se mantienen o no en el tiempo no lo vamos a poder saber María, porque este estado de alarma es lo que tiene.

16. En el caso de los menores que participaron en el año pasado, ¿han mostrado interés por participar otra vez?

Sí. De hecho, la mayoría hubiera vuelto. Otra cosa es que unos han podido y otros ni, dependiendo de sus agendas, el curso, las prácticas, el erasmus... Pero la mayoría quiso volver a participar, y en el caso de los niños, la mayoría se mantienen, los que han podido con el Ikaslagun anterior y los otros con nuevos Ikaslagun y por ahora parece que han encajado bien.

17. Viendo los resultados obtenidos, ¿cuán importante crees que es la educación para este tipo de casos? ¿Y este tipo de refuerzo académico?

Creo que la educación es una de las piezas clave que te ayuda a poder paliar y que ayuda a no caer tanto o a no tener tanto riesgo en esa exclusión social. Entonces, todo lo que pueda comentarse en el ámbito educativo, creo que es importante, y para empezar porque la escuela es una de las principales fuentes de socialización. Además

de aprender diferentes contenidos, aprendes a socializarte, a tener fuentes de iguales, a un montón de cosas. Entonces, el hecho de que estos chavales vean y que el programa les ayude a tener unos hábitos, a entender cosas que antes no entendían, ver que la escuela es importante (porque igual en sus casas nunca le habían dado importancia a la escuela) ... Entonces que vean que en un Recurso residencial se le dé importancia y que además te pongan un Ikaslagun, te hace estar más cerca de tus compañeros y compañeras, de esa red de iguales. Te hace sentirte integrado, incluido en esa aula.

Creo que el no tener barreras, el poder soñar con ir a la universidad o hacer un grado superior o lo que tú quieras hacer, y que sepas que se te va a ayudar y que se te va a animar a que lo hagas, creo que es muy importante.

En su momento *Arrakasta* ayudó a romper muchos techos. En el caso de los profesionales, muchos por cuidar o por proteger a estos niños, veían más fácil coger un itinerario más profesionalizante, porque a las 18 años se iban. Peor lo hacen por proteger. Lo que pasa es que al final cortan alas, esos niños y esas niñas también quieren hacer otras cosas. Cuando yo pregunto a los educadores a ver qué quieren ser los niños de 5 años, hay quien quiere ser bloguero o futbolista, pero también están los que quieren ser médicos, profesores... ¿y por qué tan pocos terminan siéndolo? Hay factores que ayudan, y yo creo que Ikaslagun aporta individualidad, contrarrestar el rechazo hacia la escuela y la escuela, que personas con itinerarios académicos largos sean referentes educativos, que... aportan muchas cosas; más bien en cuanto a lo que es la exclusión social y a la vulnerabilidad. Son personas más vulnerables, tienen menos amortiguadores. Y esto ayuda a contrarrestar y a hacer que sea una opción.

18. ¿Crees que el sistema educativo en Euskadi está preparado para intervenir y prevenir de forma eficaz situaciones de vulnerabilidad o situaciones que requieran una especial atención?

No, está claro. Por eso existen escuelas de segunda oportunidad, para darles una nueva oportunidad a la escuela de hacer bien su trabajo. Yo siempre que escucho el fracaso escolar, fracaso escolar... ¡Es fracaso escolar de la escuela, no de los niños, niñas y adolescentes! Lo que sucede es que no podemos afrontar, ya sea por ratios, por no formación, por prejuicios... por muchas cosas. Yo he estudiado educación, pero primero estudié magisterio y empecé por derecho. Muchas veces te das cuenta

de que te falta formación de otros colectivos, parece que todo el mundo te enseña a enseñar a aquello que tienen facilidades para aprender. Pero existen colectivos que no se sabe cómo afrontar, y también existen muchos prejuicios. Inconscientemente caemos en el efecto Pigmalión y caemos en muchas cosas. Creo que la escuela no está preparada para atender a los niños que se encuentran en un sistema de protección, ni a otros muchos colectivos.

Todo lo que salga de “la norma” no está preparado ni el sistema educativo ni a veces el propio profesorado. Hay algunos que hacen una labor increíblemente buena, y otros no tanto.

19. ¿Qué necesitaría el sistema educativo, en Euskadi, para hacer frente a esos colectivos en situación de vulnerabilidad?

Formación a nivel profesional, conciencia social, y otra cosa muy importante yo creo que es la figura del educador o educadora social en las escuelas. No como para desempeñar funciones de profesor o de profesora, o de maestro o de maestra, pero sí para dar, ayudar, guiar y acompañar a personas que puedan tener otros problemas, otras realidades. Porque tú cuando vas a la escuela, ¿qué te encuentras? Como mucho una psicóloga o psicólogo, un PT (pedagogía terapéutica), un IPIS si tienes problemas con el euskera y si te lo ponen... Estamos hablando de unas necesidades para un colectivo concreto de personas, sin atender a aquellas que vivan diferentes realidades, que no se entienden. Se necesita esa concienciación y sensibilización, y una buena opción sería la introducción del educador o educadora social en contexto de educación formal.

20. ¿Crees que la educación ayuda de igual forma a todos niños y niñas?

No lo sé. Creo que a cada uno lo ayudará de una manera, aunque si que creo que habrá formas comunes que pueda ayudar a la mayoría. En algunos colectivos la educación puede ser clave para muchas cosas. En otros casos, con hogares más estructurados, con ciertos modelos de crianza...puede ser diferente el impacto. La educación, o más bien los diferentes profesionales que ejercen en esa educación, pueden convertirse en personas y referentes muy importantes que ayuden a guiar y acompañen en todo el camino a estos niños, niñas y adolescentes, pueden convertirse en claves para sus vidas.

De hecho, por ejemplo, cuando tú hablas con personas que han estado tuteladas o están tuteladas, algunas han denunciado incluso a sus padres porque no podían seguir viviendo así. Cuando hablas de esto con ellos, ellos dicen que han sido conscientes de la realidad en la que vivían gracias a los profesores y profesoras que les han prestado mucha atención. Por eso, hay que tener en cuenta la educación en un sentido muy amplio: la educación formal, la no formal... toda. Porque, por ejemplo, los educadores de calle hacen un trabajo increíble.

Yo creo que, sí que ayuda e manera diferente, pero que tendría que ayudar a que todo el mundo tuviese cubiertas sus necesidades básicas, o por lo menos que sea la base de los derechos de estos niños y niñas.

21. ¿Consideras que es necesario reforzar algún aspecto más además del académico, para conseguir buenos resultados?

Sí: la autoestima, el rechazo hacia la escuela, la inclusión... A nivel educativo se pueden crear hábitos y se puede contrarrestar el rechazo que sienten, sin tener que centrarse sólo en enseñar o no enseñar.

22. Como profesional, ¿crees que el sistema educativo puede llegar a estigmatizar a estos niños y niñas?

No sé si estigmatizar, porque la palabra estigma... ¿Puede ser una huella? Sí. Es una realidad, es la realidad que han vivido. Pero sí que creo que la escuela etiqueta, por supuesto que etiqueta. La escuela expulsa, la escuela discrimina... Entonces, por supuesto, piensa que ellos tienen que coordinarse con educadores, que los están llamando todas las semanas. En algunos casos son chavales que tienen una falta de hábitos, su manera de comportarse puede no ser la misma que la de otros niños, porque nadie le ha enseñado a comportarse de otra manera. Lo que pasa es que el profesor o profesora dicen "a mí me está causando problemas" o son personas que requieren mucho más trabajo, Pero dan más trabajo, porque, para empezar, la coordinación con el equipo educativo va a ser mucho más mayor que la que tendrá con un padre o una madre. Porque claro, tienes a la Diputación pidiéndote explicaciones todo el día, porque son personas muy controladas.

Luego también los propios prejuicios que tienen las personas, lo que hablábamos antes de la representación social. Todo el mundo habla de centros de menores, pero no son centros, son pisos. ¿Qué viven ocho niños? Pues bien. También

mi padre eran ocho hermanos y tan bien. Quiero decir, todo el mundo los llama como centros de menores, y se imaginan todo eso de protodelincuente. ¿Por qué? Porque todas las imágenes y noticias que se ofrecen sobre este colectivo nunca son positivas. ¿Cuántas veces salen cosas buenas? Si es verdad que con el programa Arrakasta salieron chavalas que habían estado tuteladas y estaban en la universidad. Pero la mayoría de las noticias son negativas, por lo que todo el mundo relaciona a estos colectivos con delincuentes. Y esto no funciona así. Además, está el tema del rechazo. Si haces una revisión en periódicos, en Euskadi, y en Gipuzkoa, se han llegado a quemar pisos para que no vayan a vivir, porque ellos quieren “gente decente”.

¿Pero, quienes os creéis que sois? Quiero decir, esta representación social no solo existe en la mente de cada uno, afecta también en el modo en el que actuamos. Entonces afecta si todo el mundo tiene una imagen súper negativa. De hecho, la mayoría de los chavales si les preguntas sobre el acogimiento residencial o gente que ha estado tutelada, todo el mundo te dice: a mi lo primero que me preguntas es que qué he liado para estar ahí dentro, y no que me han hecho,

Si nos damos cuenta, algo que siempre haces es que esto chavales se consideran menores; no se consideran niños, niñas o adolescentes. Yo nunca me he considerado menor. Menor es una palabra técnica, del ámbito jurídico. ¿Por qué se les considera menores? ¿Quién se considera menor? Cuando escuchamos noticias buenas, siempre son chavales, niños niñas... Pero cuando son malas, son “menores”. De hecho, cuando hablan sobre ellos, “cuando yo era menor” “menor”, “menor” ... pero cuando se dirigen a otras personas se dirigen como niños o chicos normales.

La sociedad etiqueta, estigma, tiene prejuicios, tiene representaciones sociales... y del mismo modo la escuela.

ENTREVISTA N°2

1. Breve presentación propia.

Soy X, trabajo en SOS Racismo desde 2009, en concreto, en SOS Racismo de ocupo del área de menores y jóvenes extranjeros no acompañados, sobre todo desde la perspectiva jurídica, y luego, soy coordinadora y responsable del área de educación antirracista, y también soy una de las personas responsables del proyecto Urretxindorra.

2. ¿Qué es Urretxindorra?

Urretxindorra es un proyecto de mentoría social, donde trabajamos con niños y niñas de origen migrante, que están en una situación de riesgo de exclusión social. O sea, que se encuentran con menores oportunidades de inclusión o de desarrollo que otros niños, en una situación de mayor desventaja.

Esas oportunidades se dan a través de mentores y mentoras. Los mentores y mentoras comparten tres horas semanales, durante todo el curso escolar, para hacer actividades de ocio y tiempo libre. No es un proyecto de refuerzo escolar, para eso existen otros programas. Además, existen otros aspectos además del académico, queríamos salir de eso, ir al ocio, al tiempo libre, que es súper importante en las personas, y más en los niños y las niñas.

Además, creemos que es un ámbito que permite trabajar muchas cosas, que permite crear un vínculo sano con estos mentores y poder trabajar varios aspectos. A través de la diversión se trabajan muchas cosas, muchas más que las que creemos, y sin tener esa presión, de porque me están evaluando, tengo que aprender, sino no paso el curso...

Entonces, sin esa presión, gracias a la falta de esa presión y con el vínculo que se va creando con el mentor y la mentora, en esas tres horas semanales lo que hacen es vivir experiencias diferentes. En el caso de un niño recién llegado, les viene súper bien conocer el entorno; en el caso de un niño con pocos recursos, poco apoyo familiar o poca presencia familiar, le viene muy bien poder tener experiencias de vida más diversificadas, por ejemplo.

El hecho, además, de que el mentor o la mentora sea una persona voluntaria y desinteresada quiera estar contigo, pasar el tiempo contigo, enseñarte cosas, transmitirte cosas, darte un espacio para hablar, ayudarte... todo esto es importantísimo, y se

consigue a través del ocio. Igual en un partido de baloncesto, sacan muchísimas más cosas que se puedan sacar en casa con una madre o con la tutora en el cole.

Les damos también un dinerillo a los mentores para que puedan solventar los gastos que puedan salir. Aunque siempre les decimos que intenten hacer actividades que no pasen por un gasto económico, porque educativamente les estás enseñando a los niños y niñas que para pasarlo bien, no tienes por qué tener dinero ni gastarlo.

Una de las cosas por las que son estudiantes, es porque tienen una edad que no es ni demasiado mayores como los padres, ni demasiado jóvenes como sus iguales, y ahí entran en juego otras dinámicas. También son estudiantes que les pueden enseñar o pueden hacer tener mayores expectativas después de la educación obligatoria.

3. ¿Qué es la mentoría?

La mentoría social es una herramienta de inclusión social, donde una persona más experimentada acompaña a una persona menos experimentada con el objetivo de contribuir en su desarrollo personal, emocional y social.

4. ¿Quiénes forman el equipo de Urretxindorra?

Actualmente lo formamos tres personas: X, X y yo. Coordinamos de la misma manera las áreas comunes del proyecto. Pero como ya hemos llegado a una cantidad de parejas bastante grande, lo que hacemos es repartirnos las parejas en base a las áreas geográficas. Así las mentoras de cada área tienen una persona referente en cada equipo y no va cambiando de persona. Entonces controlamos mejor esa pareja, esa relación y podemos ir viendo los cambios, haciendo un seguimiento más exhaustivo.

5. ¿Cuándo y cómo surgió?

El proyecto surgió en 2014, cuando nos enteramos que había un proyecto de mentoría que se llama *Rossiñol* en Barcelona. Nos gustó mucho la idea, porque también en SOS Racismo llevábamos ya un tiempo pasando por un cambio interno. Es decir, a SOS Racismo se le conocía sobre todo por la oficina de atención y denuncia, por el asesoramiento que se hacía a las personas inmigrantes y por la denuncia frente a los casos de vulneración de derechos de las personas migrantes. Pero, empezamos un poco a ver que había que empezar a arrancar con proyectos que fomentaran la inclusión de las personas migrantes y la de las relaciones interculturales. Es decir, los encuentros

entre personas autóctonas y personas migrantes. Urretxindorra va en esa línea, en la línea de la inclusión y en la línea del encuentro.

Entonces, nuestro coordinador nos ofreció la posibilidad de echarle un ojo a ese proyecto, a la idea de experiencia. Por lo que nos pusimos en contacto con esas personas de Servei Solidari (la entidad que lleva a cabo este proyecto en Barcelona), para conocer un poquito más en profundidad el proyecto y ellas vinieron a darnos una formación, en diciembre de 2014, para explicarnos qué es la mentoría y los aspectos teóricos y más prácticos de cómo llevarla a cabo. Entonces, ahí decidimos arrancar, y fue en febrero de 2015 cuando empezamos con las primeras parejas, o sea, a mitad de curso escolar. Pero bueno, quisimos arrancar.

6. ¿Cómo detectasteis el problema?

El problema no es que lo detectáramos nosotros, es un problema que estaba encima de la mesa. El tema de las oportunidades diferentes que tienen muchos niños y niñas a la hora de desarrollarse, a la hora de incluirse en la sociedad, por diferentes factores, y entonces, dijimos: es una buena oportunidad para intentar incidir en el bienestar de esos niños y esas niñas, a través de una herramienta novedosa y que creíamos que podía ser de gran utilidad, y, encima, fomentar las relaciones interculturales.

7. ¿Cómo fue el proceso hasta conseguir que Urretxindorra funcionase?

La verdad es que nos sorprendió que Urretxindorra funcionase desde el principio. El proyecto piloto arrancó en febrero de 2015, pero el pájaro empezó a volar desde el principio y no tuvimos ningún problema en el desarrollo del proyecto. Pero no solo en el desarrollo, sino en el impacto que tuvo también.

Empezamos con 7 parejas, 7 niños y niñas de origen migrante de Donostia y de Rentería, con siete estudiantes de la universidad, tanto de UPV como de Deusto. Además de que el proyecto en sí funcionó muy bien, el impacto en el bienestar de los niños fue positivo, también el proyecto tuvo una acogida muy buena por parte de las diferentes entidades. No hablo tanto del apoyo económico, porque ahí vamos mejor, aunque seguimos teniendo algún problema, pero también este proyecto cuenta con el apoyo de entidades colaboradoras, entidades sobre todo del mundo del arte, la cultura y el deporte. Creemos que, si ellas quieren meter una patita en el mundo social, es importante esa perspectiva comunitaria, por lo que, que se involucren en el proyecto

entidades de este tipo es importante, porque es un proyecto comunitario. Y también, claramente, para poder ofrecer a los niños unas experiencias vitales que sino igual no podrían tener. Estas entidades, aunque en principio fuéramos con miedo de que “nos mandaran a la playa”, realmente enseguida se enamoraron del proyecto y nos han venido soportando desde 2015.

8. ¿A quién va dirigido?

Los principales destinatarios son niños y niñas de origen migrante, escolarizados y entre 10 y 14 años.

9. ¿Por qué decidisteis dirigir el programa a menores de origen migrante?

Antes que nada, hay una razón por nuestra naturaleza, es que somos SOS Racismo, por lo que tuvimos que acotar el público destinatario a los Niños y niñas de origen migrante.

Por un lado, está dirigirlo hacia la infancia, porque claramente es uno de los colectivos de mayor vulnerabilidad. También porque creemos que para que luego puedan ser personas jóvenes y personas adultas con un buen bienestar psicosocial, es importante incidir desde la infancia. Por tanto, decidimos incidir en la etapa 10-14, porque es la fase de la pre adolescencia, entonces creemos que no tiene la misma problemática que pueda tener la adolescencia, y además, justo porque la adolescencia es una fase muy complicada en la vida de cualquier persona por todos los cambios que implica a nivel cognitivo, emocional, social, personal... pensamos que era muy importante prevenir en la fase anterior, para que la entrada a esa etapa tan complicada se diera en unas condiciones de mayor bienestar y en mejores condiciones. Por eso intervenimos en la franja de edad de la pre-adolescencia.

De origen migrante, a su vez, SOS racismo se dedica a la lucha por los derechos de las personas migrantes. Por lo que teníamos que acotar ese público. Y luego también porque creemos que el hecho de ser de origen migrante conlleva mayores dificultades y obstáculos a una buena inclusión y un buen desarrollo personal, respecto a otras personas. Siempre hemos defendido que este proyecto vendría bien a cualquier niño o niña, sea de donde sea, pero realmente creemos que hay dificultades añadidas que conlleva el origen migrante. En concreto, nos referimos al idioma, al tema del euskera que es una peculiaridad a la realidad de aquí; nos referimos a las discriminaciones que se den por origen racial, cultural... color de piel; nos referimos a que las personas

migrantes están sobre-representadas entre las personas con dificultades socioeconómicas, y todo esto repercute negativamente en el bienestar de los niños y en sus posibilidades de desarrollo y de bienestar. Lo estamos viendo ahora mismo con el confinamiento, que claramente está visibilizando desigualdades que ya había; desigualdades educativas que proceden de desigualdades sociales, que está agudizando nuestras desigualdades. Por eso, el hecho de que las personas migrantes estén sobrerrepresentadas entre las personas con dificultades o realidades socioeconómicas bajas, es también otro punto a tener en cuenta.

10. ¿Consideras que son un colectivo que se encuentra en una situación de vulnerabilidad? ¿Por qué?

Por supuesto, como ya te he comentado. Es importante remarcar que la diversidad no la han traído los niños y niñas migrantes a la escuela. El tema es que lo han hecho más visible. Pero siempre se le da una perspectiva problemática: como que la diversidad que traen los niños migrantes es un problema... En lugar de verla como una oportunidad y como una diversidad más. Porque tenemos la diversidad sexual, la diversidad funcional... y ahora tenemos diversidad de origen. Pero diversidad tenemos de todo, todos somos diversos. Me estoy yendo un poco del tema, pero estaría guay dejar de ver la diversidad de los niños y niñas migrantes, y enseñar y educar a los niños y niñas que la diversidad la llevamos cada persona. Que la diversidad de origen es una diversidad más, pero que no es LA diversidad.

11. ¿Qué objetivos tiene el programa?

El programa tiene el principal objetivo de contribuir al desarrollo de los niños y niñas, desarrollo personal, emocional y social, y funcional también, para que puedan tener oportunidades equivalentes a los demás niños. Yo uso mucho eso de “oportunidades equivalentes” y no “oportunidades iguales”, porque para mí no es lo mismo. Igual oportunidad, portando el ejemplo de la escuela, todos los niños tienen las mismas oportunidades de acceder a la escuela, el acceso es universal, pero realmente tienen oportunidades equivalentes de desarrollo y de aprendizaje. Es ahí donde yo creo que hay que poner el matiz y resaltar la diferencia.

EL problema es que hemos conseguido la universalización del acceso a la escuela, pero, las brechas sociales, culturales, étnicas... que hay detrás, no se están trabajando lo suficiente para que realmente el éxito escolar sea el mismo. Por eso, en el proyecto nos

referimos a oportunidades equivalentes de desarrollo, para que esos niños puedan desarrollarse de la misma manera que sus iguales. El tema es eso, que se pueda reducir el impacto étnico y cultural en el logro de la inclusión y bienestar de esos niños.

Entonces, por un lado, el objeto de cara a los niños y niñas es este. Y por otro lado, el objetivo de cara a los mentores es mejorar sus habilidades comunicativas, sus habilidades relacionales, sus habilidades de manejo de situaciones conflictivas o problemáticas... y claramente, las habilidades interculturales. Porque se encuentran con niños que proceden en muchos casos de otras culturas, otros orígenes y también tienen que lidiar con estos. Aunque yo también te diría que es de lo que menos se percibe en este proyecto, y esto también remarca lo de hasta qué punto la diferencia cultural es tan importante o hay que gestionarla tanto, o es más un problema que tenemos en nuestra cabeza.

Otro objetivo es reforzar un poco ese compromiso social que tienen las personas voluntarias, personas jóvenes que se comprometen en un proyecto de voluntariado por el cambio social, y luego otro objetivo es el objetivo del euskera, ese objetivo transversal.

En principio no planteamos en el euskera como que los niños que participaban en el proyecto tenían que salir con un nivel de idioma mayor. Luego, sobre todo gracias a las experiencias en directo de los mentores y mentoras, nos dimos cuenta que era un objetivo inviable. Es decir, había que reformularlo. Es inviable pretender que los niños y niñas salgan después de siete meses de proyecto con un mayor nivel de euskera, puede ser, pero no es lo más realista. Sobre todo, porque los mentores y mentoras nos decían que se estaban encontrando con que muchos de los niños y de las niñas del proyecto tenían un auténtico rechazo a la escuela. ¿Y eso por qué? Vinculado también con las dificultades relacionadas con el idioma; no es solo saber el idioma, es ver cómo viven ese idioma. Muchos niños y niñas viven el euskera como una parte que vincula no solamente al ámbito académico, porque no lo tienen presente en otros ámbitos de su vida, y entonces es motivo de rechazo, porque es el idioma de los que tienen éxito. En cambio, ellos que no tienen el conocimiento de ese idioma, son los que fracasan, los que no tienen éxito en el ámbito escolar. El único ámbito donde relacionan el euskera. Entonces le cogen aún más rechazo, porque ellos ven que se les está pidiendo el euskera y ellos no pueden. Aunque además entran en juego otros factores, el éxito escolar, pero también el euskera les deja más atrás.

Entonces reformulamos en objetivo diciendo: lo que hay que conseguir con este objetivo es reducir o abatir la barrera emocional que esos niños tienen hacia el idioma. Empezar a conseguir que quieran el euskera como un idioma que les permite tener mayores oportunidades en la vida. Y más allá del nivel utilitarista del idioma, que vean que no es solamente un idioma que está relacionado con el ámbito académico, sino que está relacionado con los afectos, las relaciones, las amistades y otras esferas. Y eso es un poco lo que les estamos transmitiendo a los mentores y las mentoras, que tienen que conseguir con ese proyecto. Que vean que no está sólo relacionado con lo académico y que lo vean como una oportunidad. Es cambiarle el foco: del obstáculo a mi desarrollo a la oportunidad a mi desarrollo.

12. En base a los objetivos que se mencionan en la descripción del programa, ¿crees que existe alguna relación entre la baja autoestima y la vulnerabilidad?

Yo diría que van de la mano. El hecho de estar en una situación de vulnerabilidad, de mayor riesgo... está claro que repercute en tu autoestima. Entonces, cuando hablamos que el proyecto tiene como objetivo mejorar el desarrollo de estos niños y niñas, nos referimos sobre todo a la mejora de la autoestima. De hecho, está comprobado por los que llevan más años en este tipo de proyectos, que sobre todo índice la mentoría sobre esos niños en la mejora de la autoestima.

Entonces, sí que están relacionadas y sí que creemos que, con medidas de refuerzo social, como Urretxindorra, un proyecto de intervención social, sí que se puede mejorar la autoestima de estos niños. Igual no se puede solucionar, pero se puede mejorar, se les puede dar un empujoncito. En el momento en el que, este proyecto está vinculado un poco a cómo funciona estos niños sienten que una persona voluntaria, de manera desinteresada, quieren dedicar su tiempo para estar con ellos, para enseñarles cosas, para hablar con ellos, para transmitirles otro tipo de mensajes... eso mejora su autoestima, porque de repente dicen: a alguien le intereso y hay alguien que se interesa por mí. Encima este alguien le refuerza todo el rato. Entonces, todo esto contribuye a que mejore esa autoestima.

La mejora de la autoestima es la base para salir de una situación de vulnerabilidad. Cuando tienes una mayor autoestima, crees más en ti mismo, y entonces todo te resulta más fácil y, crees que lo que antes creías que no podías hacer, realmente lo puedes hacer.

A eso nos referimos tanto al rendimiento escolar como a otros ámbitos de la vida. De hecho, esta baja autoestima y dentro de lo que se intenta reforzar con estos

proyectos es que estos niños crean que realmente después de la educación obligatoria, quieran seguir estudiando, porque realmente tienen la capacidad para hacerlo. Y en caso de no querer, no quiere decir que hayan fracasado en la vida.

Entonces, sí que el refuerzo social puede incidir mucho en la autoestima en este sentido.

Con autoestima baja es realmente cuando creemos que no podemos hacer determinadas cosas. Una persona que está intentando transmitirte otro mensaje, que está intentando hacerte creer que realmente vales, que realmente tienes potencial, que tienes capacidad para salir de tus problemas, que tienes capacidad resiliente... Sí que es cuando se puede mejorar mucho y se puede salir de la situación de vulnerabilidad.

Estos niños son muchas veces víctimas del efecto Pigmalión: la consideración que tengo de mí misma depende mucho de cómo me perciben las personas de mi alrededor. Si yo me encuentro con una persona en este proyecto, que sea mi referente, en mi modelo, que me está transmitiendo una idea positiva de mí misma, la consideración que tengo de mí también va a ser mucho más positiva.

Además de que a través de este proyecto consiguen conocer más el entorno, que facilitará el sentimiento de pertenecer a esta sociedad.

13. ¿Cómo funciona Urretxindorra?

Urretxindorra arranca con el curso escolar. Entonces nosotros en septiembre nos ponemos en marcha para poder hacer diferentes cosas: Por un lado, ponernos en contacto con los centros escolares y con los servicios sociales, para volver a presentar el proyecto, en el caso de que sea nuevo el centro, y sino para volver a retomar el contacto después del verano. También con las universidades, en concreto Deusto y la Universidad del País Vasco, y los alumnos de grado superior de integración social de Leizaran, de Andoain, de cara a detectar mentores y mentoras.

Ahí es cuando arrancamos, porque conseguimos candidatos para mentoras y mentorados.

Lo que hacemos es, con los niños y niñas, después de recibir una ficha por parte de los colegios explicándonos por qué debe entrar en el proyecto, sus dificultades, su situación personal... hacemos una cita con la familia y con el niño, a veces separados otras veces juntos, para poder entender mejor la situación de ese niño o niña, y por otro lado, para poder solventar cualquier duda que pueda tener la familia de cara al proyecto. Porque muchas familias no entienden por qué sus niños tienen que entrar a este proyecto.

Entienden que su niño tenga un problema, pero no entienden cuál es el problema. Por eso es importante hacerles ver que es un proyecto en clave de oportunidad, y no que su hijo tenga un problema. Es una ayuda en un proceso de inclusión.

Por otro lado, en lo que tiene que ver con los mentores y mentoras, recibimos una ficha que ellos rellenan y luego hacemos una entrevista individualizada, personalizada, para poder conocerle mejor y ver si es un perfil adecuado para el proyecto. Antes de tomar una decisión sobre quien vamos a seleccionar, hacemos el primer taller de formación sobre la mentoría, tanto a nivel teórico como práctico, donde planteamos casos prácticos para ver cómo podrían gestionar situaciones con las cuales se podrían encontrar y así. ¿Por qué hacemos eso? Por dos razones. En un lado, porque en un momento de formación es cuando tenemos una mayor oportunidad de conocer a los posibles mentores y mentoras y también porque, como suelen apuntarse más mentores que las plazas que hay, todos han recibido la primera formación, y así, los que se quedan en la lista de espera, que casi siempre tenemos que tirar de ella, ya han recibido esa formación. A partir de ahí, realizamos el emparejamiento y realizamos una fiesta inicial, donde se juntan mentores, mentoradas, las familias, representantes de las entidades públicas, representantes de las entidades colaboradoras... Y ahí es donde se conocen por primera vez el niño o la niña y el mentor o mentora.

14. ¿Cómo llegáis a los niños y niñas?

Llegamos a través de los centros escolares, que claramente son los que controlan a los niños, saben cuántos hay, y que necesidades puede haber. También, desde el año pasado contamos con vía directa con los Servicios Sociales, en concreto, con los de algún barrio y con el Servicio de Atención Precoz del Ayuntamiento de Donostia. De ahí nos derivan niños y niñas que creen que pueden beneficiarse de este programa.

15. ¿Qué perfil buscáis en los niños y niñas? ¿Tenéis algún proceso de selección?

El proceso te lo he comentado ya, pero el perfil siempre decimos que no seas niños con historias de vidas muy complicadas, y que ya haya una intervención por parte de servicios sociales, psicólogos comunitarios... cuando haya dificultades muy gordas frente a las cuales este proyecto se queda pequeño. Sobre todo, porque no tiene sentido generar unas expectativas y luego frustrarlo todo, y porque también el mentor o la

mentora no se pide que tenga alguna formación específico, solo se pide que esté motivado y que tenga implicación, y entonces no podemos meterles en un compromiso e algo que se les queda grande.

Son niños y niñas recién llegados, o niños que llevan más tiempo pero que tienen más dificultad en su proceso de inserción, o niños nacidos aquí pero que sean de origen migrante y que también tengan alguna dificultad en ese sentido, niños con problemas en el euskera...

Es verdad que luego la mayoría de niños están con servicios sociales, con psicólogos, educadores... Pero no son casos muy complicados.

16. ¿y en los voluntarios? ¿Tenéis algún proceso de selección?

No proceden de ninguna carrera específica. Aunque muchos lo ven como una prueba de sus estudios, así que entran muchos de psicología, educación social, pedagogía... aunque también tenemos alumnos de otras carreras que no tienen nada que ver con lo social.

17. ¿Lleváis algún control de cómo se gestiona el acompañamiento a lo largo del curso académico?

Es una de las cuestiones más importantes de este proyecto: el seguimiento a los mentores y mentoras. Nos repartimos por áreas y es súper importante que realicemos un seguimiento a las parejas. Generar una relación de confianza con los mentores y mentoras hacia nosotros; y nosotros hacia ellos.

Lo que hacemos es un seguimiento constante vía Whatsapp o llamadas, según lo que se tenga que hablar. Luego tenemos una aplicación donde ellos mismos en cada quedada van poniendo una foto y un comentario, con un pequeño cuestionario. Y, por último, tenemos tutorías individuales y tutorías grupales. Las individuales son para que podamos estar de manera mucho más cercana con el mentor y la mentora y saber lo que está pasando, y poder dar pautas, consejos e intervenir. Y las grupales también son para eso, solo que sobretodo los mentores y mentoras hablen entre ellos y se cuenten, y así relativicen lo que les está pasando, que se creen que les pasa solo a ellos, pero les pasa a muchos más. Y así se den consejos, que son los que viven la experiencia de primera mano y en directo.

Así que sí, el acompañamiento es genial e importantísimo. Es verdad que se nota cuando se genera una relación de confianza, y sobre todo porque este reto se consigue en el momento en el que ves que no hace falta que seas tú como coordinador del proyecto que tienes que estar preguntando todo el rato que tal están, sino que ellos mismos, cuando tienen la más mínima duda, aunque sea la más tonta dificultad, se ponen en contacto contigo.

Todo esto también, les damos formaciones para llevar a cabo su trabajo de mentor. Además de la primera formación que te he comentado sobre la mentoría en general, tanto a nivel práctico, teórico y logístico, una formación sobre ética y nuevas tecnologías, sobre menores y sexualidad, inteligencia emocional y duelo y despedida, para poder trabajar la despedida y el cierre de esta experiencia.

18. ¿Qué sucede con el contacto que tienen entre ellos y ellas cuando termina el curso?

Cuando termina el curso, les decimos que no están obligados a seguir en contacto con el niño o la niña, y por eso intentamos preparar ese desvinculo: se ha creado un vínculo y hay que desvincularse. Por eso es importante en ese trabajo si se ha generado una relación de dependencia por parte del niño hacia su mentor o mentora, que es justo lo que no se tendría que generar, pero puede que se genere. El año pasado, por ejemplo, se sucedió en un caso y el menor le dijo a su mentor “me gustaría que fueras mi aita”. Entonces, hay que trabajar muy bien esa mantener la de desvincularse, porque lo que tratamos de generar son relaciones de confianza y de vínculo, pero no de dependencia. Porque si no, claramente sabemos que es un proyecto limitado en el tiempo y sabemos que el mentor puede o no seguir manteniendo ese contacto, no está obligado a hacerlo. Y por supuesto, si lo mantienen no están obligados a mantenerlo en los mismos marcos del proyecto.

19. ¿Cómo ha cambiado Urretxindorra desde su comienzo hasta ahora? (tanto cuantitativamente como metodológicamente)

Urretxindorra en su esencia y autonomía no ha cambiado en absoluto. Pero sí que han cambiado muchas cosas. Cuantitativamente: el primer año, 2014/2015, con 7 parejas, ahora en 2019/20 estamos con 41 parejas. Ha crecido de manera exponencial: 7 parejas el primer año, 14 el segundo, el tercero 21, el cuarto 28-30, el quinto 36 y este año 41. El incremento no se ha debido a que quisiésemos marcar unos records, sino que hay una

demanda muy grande hacia este proyecto. Nosotros no le hacemos mucha publicidad, no mandamos correos a todos los centros de Gipuzkoa, porque sabemos que no podríamos dar respuesta a semejante demanda y sobre todo, porque la respuesta que queremos y tenemos que dar es una respuesta de calidad.

Estamos hablando de personas, de niños y niñas, de situaciones de vulnerabilidad... tenemos que dar una respuesta de calidad, con relaciones de calidad y seguimientos de calidad, para poder incidir en la vida de esos niños y que el proyecto tenga un impacto en la vida real.

En cuanto a las entidades, nuestro contacto es con los centros escolares y servicios sociales, real Sociedad, Aquarium, Federación Guipuzcoana de Baloncesto, Albaola, Museo San Telmo... Hay un montón de entidades.

Metodológicamente también ha cambiado, cada año aprendemos algo, es un proceso de aprendizaje colectivo. Por ejemplo, ya solamente con cómo detectar los posibles candidatos hemos ido mejorando. AL principio nos fijábamos solo en la ficha que nos mandaban lo coles, luego ya hemos ido viendo que hacía falta conocer mejor a los niños y a las niñas y a sus familias, porque las familias son una pieza clave en este proyecto, ese es el otro cambio.

La verdad es que los primeros años de proyecto las familias se habían quedado un poco al margen, no teníamos tanto contacto directo con ellos, el contacto era a través del cole. Ahora cada responsable tiene contacto directo con la familia de la pareja, porque es una pieza clave para conocer mejor al niño o la niña y en clave de colaboración, la familia colabora en ese bienestar del niño y de la niña. Es parte de esa intervención, compartimos lo que creemos que la dificultad que tiene el niño, las posibles soluciones y respuestas con su familia. Ese ha sido uno de los cambios más importantes en la metodología de trabajo de Urretxindorra.

También vas aprendiendo en como inciden realmente los talleres. Este año por ejemplo nos hemos dado cuenta de que, en el taller de inteligencia emocional, está muy bien hablar de cómo el mentor detecta, expresa sus emociones, pero hablando también con los mentores, vemos que hace falta otro tipo de taller de como intervenir para que el niño o la niña pueda expresar también sus emociones y como intervenir en casos, o vemos que hay formas de llevar las emociones que no es muy normalizada. Por ejemplo, situaciones de normalizar situaciones muy impactantes en los niños que cuentan con la mayor frialdad... hay que darles unas pautas a los mentores en ese sentido.

También ha cambiado lo de crear un vínculo sólido por parte del equipo con los mentores, como te comentaba antes. Por eso cada persona se centra en determinadas parejas y es la responsable de las mismas. Para que a ellos no les suponga un cambio de referente constante.

Esas son los cambios generales.

20. ¿Habéis detectado alguna dificultad que os haya impedido aplicar algún aspecto del programa o que os haya hecho cambiar algunas cosas?

Dificultades... no realmente no. Es increíble, siempre nos quedamos como, no sé, algo tiene que haber y no nos damos cuenta... No nos hemos encontrado con dificultades. En el día a día pueden surgir, con la comunicación con las familias. Muchas veces nos pasaba que los mentores no podían comunicarse con las familias, pero ahí con el cambio de metodología que te he comentado antes, como tenemos mucho mayor contacto con las familias, no sé hasta dónde puede considerarse problema. Porque ante la menos cosa nos ponemos en contacto nosotros y nosotras. Igual hay más dificultad con las familias que no hablan castellano, entonces igual sí... pero no hemos tenido ninguna dificultad importante que nos haya hecho cambiar el programa o algún aspecto de él.

Durante el camino surgen dificultades con las parejas, por ejemplo, tuvimos el caso de un niño, que fue bastante complicado todo, porque fue detenido y se puso en contacto con nosotros desde el mismo juzgado, en vez de dar el contacto de la escuela o de los servicios sociales. tuvimos dos niños que terminaron en centros de menores... Pero son pequeñas cosas que hemos podido superar sin cambiar, que hemos podido superar.

21. ¿Ha sido fácil llegar a los voluntarios y voluntarias?

Tenemos la suerte de que nuestra presidenta de SOS Racismo es profesora de la UPV, entonces tenemos una vía bastante directa para acceder a ellos. Además, SOS Racismo colabora a través de un convenio con la UPV. Entonces tenemos una vía bastante directa para acceder a la universidad. Y lo mismo con la universidad de Deusto. Llevamos muchos años colaborando en diferentes aspectos de voluntariado, talleres y así, entonces ningún problema.

La respuesta es siempre buenísima. Lo mismo con el grado superior de integración social, la respuesta es siempre buena. También hemos intentado contactar con profes que no conocíamos de nada y han acogido el proyecto de manera maravillosa, nos

permiten ir a las clases, presentar el proyecto... En otros casos no, no hemos tenido respuestas. Pero ahí también depende de la persona.

22. ¿Cuál fue el *Feedback* que recibisteis por parte de los diferentes participantes?

Es muy bueno. Los mentores y mentoras, hasta los que igual ven que la relación no ha fluido tanto, para todas ha sido una experiencia increíble. Genera diferentes aprendizajes en este proyecto, lo que hemos dicho antes, aprendes a... no solo es el hecho de conocer una realidad distinta, les aporta muchísimo. Ha habido algunos casos en los que nos han dicho que han conseguido derribar prejuicios, estereotipos, se han visto a ellos mismos con habilidades para hacer frente a situaciones que antes no se veían preparados para poder superar, o no habían conocido esas situaciones... Es verdad que los mentores no suelen repetir, pero no porque no les haya gustado la experiencia, sino porque están en una edad que cada año tienen que probar algo diferente: algún voluntariado diferente, algún ámbito de intervención diferente...

Asique los feedback son buenísimos. Pero no solo por los participantes directos, sino por todos los que participan. Las familias siempre nos dicen cosas como “mi hijo quiere repetir el año que viene porque le va súper bien” ... por parte de los centros escolares también.

23. ¿Los resultados obtenidos con el programa se mantienen en el tiempo?

Esto es lo que nos cuesta más ver. Es un límite del proyecto y una impotencia también para los que trabajamos en él. Una vez que se acaba el proyecto, no sabemos qué pasa con estos niños y niñas. No sabemos que repercusión real tienen en sus vidas los aprendizajes que se hayan desarrollado en el proyecto.

Claramente, nosotros vemos las mejoras, los resultados y el impacto que tiene el proyecto durante el tiempo en el que el menor está en el proyecto, gracias a lo que nos cuentan, por ejemplo, en el cole. Muchos tutores nos dicen que el niño ha mejorado muchísimo. En este caso también, tenemos este año un ejemplo de un niño que se peleaba muchísimo, este año empezó también con una pelea increíble, pero durante el curso no ha tenido más peleas. Por lo que los resultados son muy muy buenos.

24. En el caso de los menores o voluntarios que participaron en el otros años, ¿han mostrado interés por participar otra vez?

No suelen participar, hemos tenido solo tres casos, en todos los que han pasado por el proyecto, pero sí que participan, y de manera voluntaria, en otros aspectos del proyecto. Como, por ejemplo, la organización de talleres, o algunas se han apuntado a un grupo de psicólogas que tenemos para hacer un apoyo con las parejas que necesiten un seguimiento más psicológico, y son ex mentoras del proyecto.

En el caso de los menores muchos niños y niñas participan de nuevo. Es verdad que la mentoría tiene que dar resultados en seis meses, de hecho, no se recomiendan proyectos de mentoría de menos de seis meses, porque ni se consideran proyectos de mentoría. A partir de los seis meses tienen que empezar a verse los resultados. Hay casos donde les viene bien, igual el proyecto ha incidido en algún aspecto de su vida, pero todavía quedan muchos aspectos descubiertos. Entonces, cuando valoramos que con otro curso de mentoría les vendría bien para abordar esos aspectos, el niño o la niña entra tranquilamente en el curso siguiente, siempre y cuando entre en la franja de edad prevista por el proyecto.

Se hace una valoración del caso. Y hay otros niños que se ve que no necesitan seguir con el proyecto. O sea, a todos les viene bien realizar acciones de ocio y tiempo libre, pero es verdad que no es estar en el proyecto por estar. Una vez que al niño se le da ese acompañamiento y apoyo y ya puede volar solo, es un ruiseñor que puede volar solo, entonces no hace falta que esté en el proyecto, porque ya tiene las oportunidades para poder hacer las cosas solo.

25. Viendo los resultados obtenidos, ¿cuán importante crees que es el apoyo social para este tipo de casos?

Es súper importante. Yo creo que en la vida de cada persona haría falta una persona mentora, una persona que te guíe, que te coja de la mano y que te guíe durante un tiempo; que te refuerce, que te haga sentir lo fuerte que eres y el potencial que tienes; te haga conocer más cosas... que te guíe un poco y luego te suelte cuando te vea preparado.

El apoyo social es importantísimo en la vida de una persona, sobre todo en la vida de una persona vulnerable y que ya tiene demasiadas cosas en contra para poder desarrollarse bien. Este tipo de proyectos, qué te voy a decir yo, yo creo que es importantísimo. Por esos factores que ya te he ido comentando: el hecho de que estemos hablando de una persona referente, que en esos casos de niños que tienen situaciones familiares más complicadas, o no tan complicadas, pero vienen muchos de situaciones de reagrupación familiar con todo lo que implica: que de repente vienes aquí a vivir con

una madre o padre con el que llevas separado muchísimos años, por lo cual ya igual ni lo reconoces; con el que no tienes ningún vínculo; tienes que crecer un contexto totalmente desconocido, un contexto social, cultural, geográfico... totalmente nuevo; en un momento en el que tienes vínculos afectivos en tu país de origen, vínculos afectivos de amistades, en una edad en la cual tu referentes son sobre todo tus amistades y no tanto tus familiares. Que de repente tengas que dejar tu país de origen, con todos esos referentes, y tengas que vivir aquí, con una madre o un padre, y muchas veces también con la presencia de un hermanastro o hermanastra, que no es ni tu hermano del todo y que no conoces de nada, pero que sí ha estado con tu madre mientras tú no estabas... joder, son muchas cosas. Y empezar a crear otra vez en un contexto educativo diferente, con uno o dos idiomas que no conoces... son bombas de relojería.

El apoyo social y este tipo de proyectos son claves, porque ofrecen ese tipo de referencia y, además, desde un ámbito que es el ocio y el tiempo libre, que sale de lo relacionado con lo académico.

26. ¿Crees que las competencias sociales pueden servir como vía de intervención en menores que se encuentran en situación de vulnerabilidad? ¿Por qué?

Claramente sí. En el momento en el que tú eres una persona que está mejor personalmente, está mejor emocionalmente, que sabes que, gracias a ese bienestar, te conoces a ti misma y estás mejor contigo misma, tienes más autoestima y eres más competente a nivel social y también a nivel funcional.

27. ¿Y el rendimiento escolar o la vinculación escolar?

Todas las vías que sirvan para salir de la vulnerabilidad; el estar mejor contigo mismo, el ser más competente para estar contigo mismo y socialmente... igual no estás bien contigo mismo, pero emocionalmente, por ejemplo, has aprendido a conocer tus emociones, a expresarlas, a conocer la de los demás... Todo esto te ayuda, son habilidades que te ayudan luego en tu día a día. EL hecho de que sepas relacionarte mejor con los demás, que entiendas los códigos para relacionarte... todo esto te permite salir de tu vulnerabilidad.

A nivel escolar, el rendimiento escolar, es un resultado, para mí es la punta del iceberg. Lo más importante es la vinculación escolar, como dices tú. ¿Pero qué entra en juego con la vinculación escolar? No es solamente el hecho de que sirva para prevenir el

fracaso escolar o el abandono escolar, entran en juego muchísimos factores: la situación personal, social, familiar, económica del niño; entra en juego a nivel educativo, cómo el niño se siente percibido por parte de los docentes, por parte de sus compañeros...lo que hablábamos antes del efecto Pigmalión; entra en juego también qué expectativas tiene él de su futuro, es decir, ¿cree el niño realmente que el hecho de estudiar, aplicarse, comprometerse con los estudios le va a servir de algo a nivel de oportunidades o a nivel de puertas que se les abran? Todo esto es muy importante tenerlo en cuenta cuando hablamos de estos niños y niñas.

¿De qué depende esa vinculación escolar? ¿Qué dificultades hay que repercuten en su rendimiento escolar y en su rendimiento escolar? Y a nivel de centro escolar, dentro del aula, ¿qué percepción hay por parte del niño? ¿Cómo se siente considerado? Y a nivel de sociedad también, ¿qué oportunidades hay? ¿Qué oportunidades percibe que va a tener? Todo esto influye mucho en la situación personal del niño.

28. ¿Crees que el sistema educativo en Euskadi está preparado para intervenir y prevenir de forma eficaz situaciones de vulnerabilidad o situaciones que requieran una especial atención?

No sé qué decirte la verdad. Además, es una cosa que le he estado dando vueltas estos días de confinamiento... El sistema educativo sólo, aunque se hable de la educación compensatoria, esa educación que compensa las desigualdades sociales... Sólo no puede, no puede compensar todas esas desigualdades. La escuela inclusiva es pura utopía. ¿Por qué? Porque la brecha educativa tiene un origen dentro del sistema educativo, pero tiene también mucho origen en la brecha social. No es que sea solo el sistema educativo que pueda hacer frente a esta situación. Hay una brecha social, y es el sistema de bienestar social el que tiene que hacer frente a esta situación. Si realmente se redujera y se interviniera en esa brecha social, en las dificultades sociales y económicas de las familias, entonces se reduciría el impacto que esas brechas tienen en el éxito escolar de esos niños; o mejor dicho el fracaso escolar de esos niños.

La escuela sola no puede.

29. ¿Qué necesitaría el sistema educativo, en Euskadi, para hacer frente a estos colectivos en situación de vulnerabilidad?

El sistema educativo puede hacer mucho, como he comentado antes ¿Qué percepción tiene los irakasles sobre los niños y niñas migrantes? ¿Sobre los niños y niñas de

segunda generación? ¿Sobre los niños y niñas más pobres? ¿Qué percepción tiene y qué imagen tienen de esos niños? ¿Qué imagen traslada? ¿Cómo se está gestionando la diversidad? ¿cómo se está trabajando con esos niños y niñas de origen migrante? y ¿cómo se está trabajando, a nivel, del centro, la diversidad en todos sus sentidos?

Entonces sí que creo que el sistema educativo puede hacer mucho; quiere trabajar desde la perspectiva de la inclusión, y la perspectiva de la inclusión implica trabajar desde la perspectiva individualizada de cada niño y cada niña, pensando en que cada niño tiene mucho potencial y que cada niño puede tener éxito con sus limitaciones también. Pero bueno, hay que ver también sobre todo las inteligencias múltiples de cada niño, no solo la inteligencia matemática, no todo es inteligencia en aspectos científicos, en idiomas... individualizar la atención en cada niño, ver el potencial de cada uno, mirar las inteligencias múltiples y colaborar con todos los recursos que hay: colaborar con la familia, con agentes externos, con la comunidad...

Porque estamos hablando de un ecosistema educativo. La escuela sola no puede hacer frente a todo esto. Pero si todos trabajamos juntos a una, entonces el ecosistema educativo, donde el niño está en el centro, puede dar mucho de sí. Pero tenemos que trabajar todos juntos.

30. ¿Crees que la educación ayuda de igual forma a todos los y las menores?

No creo, por cómo está actualmente el sistema educativo. Entran en juego cosas más subjetivas, más implícitas, como el efecto Pigmalión o lo que piensan, sin darse cuenta, los docentes, el entorno... Por eso creo que no ayuda de igual forma a todos los menores. La educación compensatoria, con todo el tema de la clase de diversificación curricular, yo creo que es totalmente contrario a lo que es una educación inclusiva. En la educación inclusiva no hay que apartar a los niños y las niñas, haciéndoles sentir que son menos que otros, que es lo que se está consiguiendo ahora, los mismos chavales que están en las aulas de diversificación curricular se llaman a sí mismos “los tontos”, “somos de la tontogela” ... No veo que esta educación compensatoria sea para nada inclusiva.

Luego está el tema del euskera; se han cortado fondos para reforzar el euskera. No es lo mismo un niño que viene con 5 años que un chaval que viene con 14. Claramente el de catorce necesita un refuerzo muy profundo del euskera; y se dice además que un idioma como el euskera se aprende en no sé cuánto tiempo... No puedes proporcionar un refuerzo en seis meses, es algo muy limitado en el tiempo.

Para que sea una escuela inclusiva lo que hay que intentar hacer es no aislar a ningún niño o niña, intentar que no haya concentración de alumnado migrante o alumnado más vulnerable, con situaciones socioeconómicas malas en determinados centros. Aquí en el País Vasco sí que hay situaciones de centros guetos; las ikastolas son Guetos de personas vascas y euskaldunas y la escuela pública, no siempre, pero en muchos casos, en el gueto de personas vascas no hablantes, de origen migrante y con situaciones socioeconómicas desfavorecidas. Esto ya es una fotografía de la realidad que ya genera una desigualdad y diferentes posibilidades de aprendizaje. Porque ya nos encontramos de frente con un problema muy importante con el euskera.

El tema de los recursos también, las becas, los recursos económicos.... Luego está todo el tema de lo que decíamos, aumentar las expectativas de los chavales... entonces, saber cuál es la percepción que esos chavales tienen de sí mismos derivada de la percepción que se tiene de ellos por parte del contexto educativo y social en el cual están.

También hay que salir de la metodología competitiva y buscar más aprendizaje cooperativo, colaborativo, donde haya un refuerzo mutuo entre el alumnado y donde todo el mundo gana o pierde. Si no se aprende, no aprende nadie, si aprende alguien, aprende todo el mundo.

Intentar que sea una escuela más comunitaria, abierta al barrio, a las familias... que ofrezcan más recursos para ayudar a esos niños y niñas.

Luego hay muchas cosas más a tener en cuenta con la diversidad: la diversidad cultural, diversidad sexual, hay que revisar el currículo para que sea más educativo, las prácticas para que sean más inclusivas... Cosas que pasan por ejemplo con los niños de origen migrante o niños de segunda generación, donde uno se pregunta cuándo dejan de ser de origen migrante y cuando dejan de trabajar su origen de manera poco apropiada. Por ejemplo, cuando se utilizan aspectos de su origen, cultura o posible identidad fuera de contexto, el niño en vez de sentirse incluido o con un sentimiento de pertenencia, se siente más que nada señalado, y eso no refuerza para nada ese tipo de pertenencia.

Un poco todo esto... ahora mismo no estamos frente a una escuela realmente inclusiva, no estamos frente a una escuela intercultural, es multicultural, pero no intercultural. Entonces, todavía queda mucho camino por hacer.

31. ¿Consideras que es necesario reforzar algún aspecto más además del aspecto social, para conseguir buenos resultados?

El aspecto social, educativo, el aspecto lingüístico, el aspecto del ocio y tiempo libre, que es donde intenta hacer hincapié este proyecto.

32. Como profesional, ¿crees que el sistema educativo puede llegar a estigmatizar a estos niños y niñas? ¿y otros sistemas de poder, como, por ejemplo, la sociedad, la prensa?

Pues sí, por las cosas que he dicho. El sistema educativo compensatorio, por ejemplo. Y sobre todo, las escuelas guetos. Lo siento, pero no estoy nada a favor de estas, creo que hoy en día lo que tendríamos que conseguir, sobre todo si queremos conservar el euskera, y dar oportunidades equivalentes a todo el mundo, dentro de un marco inclusivo, lo que hay que hacer es que existan solamente escuelas públicas donde realmente se trabaje para el bienestar de todos los niños. Si creamos más mezclas, más diversidad desde el punto de vista lingüístico, socioeconómico, lo que podemos conseguir es que realmente haya más igualdad. Solamente con el tema del euskera, si hacemos que haya más presencia del euskera en la escuela pública, los niños tendrán más cercanía con el euskera, no solamente porque lo hable el profesor o la profesora. También se intentaría un mayor acercamiento por parte de las familias, y también un mayor conocimiento de las realidades diferentes por parte de todo el alumnado.

Lo que hemos dicho hay muchos tipos de diversidad, y la diversidad social es una de ellas.

Y luego, la sociedad, la prensa... estigmatiza a esos niños. La prensa es uno de los poderes más grandes hoy en día. Los medios de comunicación en general, en sentido de reforzar y retransmitir estereotipos, prejuicios, rumores... y la sociedad, en esta sociedad del miedo y la oposición entre los otros y ellos... se cree todo esto y compra ese discurso, porque parece ser que cree que le conviene para estar mejor.

En concreto, el sistema educativo rula mucho el rumor de que la presencia de personas migrantes rebaja el nivel educativo, cuando en realidad no es la presencia de inmigrantes, es la presencia de realidades sociales y económicas complicadas que se concentran en los mismos centros, porque no hay una igualdad en el reparto de los niños y las niñas en los centros educativos.

ENTREVISTA N°3

- 1. Breve presentación propia sobre la persona que va a responder al cuestionario: nombre, puesto en la asociación...**

Coordinación del voluntariado, redes sociales y refuerzo escolar.

- 2. ¿Qué es HAZI ETA IKASI? ¿Cómo lo definiríais?**

Asociación que da refuerzo escolar gratuito a niños, niñas y jóvenes de familias que no tienen recursos para pagar por tal servicio.

- 3. ¿Quiénes forman el equipo de HAZI ETA IKASI?**

Un grupo de personas voluntarias, algunas procedentes del mundo docente pero también hay quien no tiene ninguna experiencia previa en docencia. Desde los 16 años hasta cualquier edad.

- 4. ¿Quién decidió iniciarlo?**

HAZI eta IKASI inició su actividad en el año 2009 con un reducido grupo de alumnado y unas pocas profesoras ya jubiladas.

- 5. ¿Cómo detectasteis el problema?**

La experiencia que habían tenido en su trabajo estas profesoras les hizo concluir que el alumnado necesitaba un espacio donde estar después de clase.

- 6. ¿Cómo fue el proceso hasta conseguir que HAZI ETA IKASI funcionase?**

En la primavera de 2009, un reducido grupo de mujeres profesionales del mundo de la enseñanza, conscientes de la problemática expuesta y liberadas ya de sus obligaciones laborales, iniciaron simultáneamente en dos barrios donostiarra una experiencia piloto para contribuir modestamente a paliar las consecuencias de la situación indicada. Apoyándose para ello en la colaboración de unas pocas amistades, y en locales cedidos para este fin por las parroquias de La Sagrada

Familia en el barrio de Amara y de S. Francisco Javier en el de Bidebieta, un grupo de 8 personas voluntarias emprendieron esta andadura atendiendo a un total de 26 niñas y niños.

Esta iniciativa tuvo una favorable acogida en los centros escolares de los que provenían los niños y niñas, los cuales se involucraron en el proyecto participando en la detección de los casos que podrían ser objeto de intervención. De este modo la cifra de niños/as fue creciendo de forma considerable y en pocos años su ámbito de acción se extendió a otros barrios de la ciudad.

Afortunadamente, muchas personas que por diferentes medios conocieron este proyecto, fueron sumándose a él como voluntarias/os. Lo que había comenzado como una iniciativa en un entorno de amistades fue creciendo hasta exceder ampliamente ese ámbito. Con el fin de darle cobertura legal y poder abordar con mayor garantía la obtención de recursos de todo tipo, económicos, humanos y materiales, a finales de 2010 se constituyó la Asociación HAZI ETA IKASI - Aulas de Apoyo Solidarias.

7. ¿Cuántas personas participan actualmente?

150 personas voluntarias y 240 alumnos/as aproximadamente.

8. ¿A quién va dirigido? ¿Por qué decidisteis dirigir el programa a esos niños y niñas en concreto?

Está dirigido a personas de entre 6 y 16 años (primaria y la ESO), ya que busca evitar el fracaso escolar.

9. ¿Consideras que son un colectivo que se encuentra en una situación de vulnerabilidad? ¿Por qué?

Son personas en situación de vulnerabilidad por su falta de recursos sociales y académicos, aunque no consideramos que sean un colectivo como tal.

10. En base a los perfiles descritos en vuestro programa educativo, ¿creéis que existe alguna relación entre la baja autoestima y la vulnerabilidad?

Sin duda, la segunda lleva a la primera y se retroalimentan.

11. ¿Y crees que la baja autoestima puede solucionarse con medidas de refuerzo académico? ¿Por qué?

Uno de los objetivos generales del refuerzo académico es mejorar la autoestima del alumnado y sus expectativas de acabar la escuela de forma exitosa. Muchas veces, sólo necesitamos que alguien nos escuche y esté cerca para mejorar la autoestima.

12. ¿Qué objetivos tiene el programa? ¿Habéis detectado algún objetivo nuevo después de aplicarlo?

El objetivo que inicialmente se planteaba la Asociación era el de ayudar a familias con escasez de recursos, económicos o de otro tipo, manteniendo a sus hijos en un lugar de acogida después del horario escolar, dado que en muchos casos las obligaciones laborales de padres o familiares les impedía realizar esa labor. En todo caso, y como objetivo complementario, se pretendía aprovechar ese tiempo y espacio para aportarles una ayuda en sus tareas escolares. Ahora este último es el objetivo y con el tiempo se ha intentado ayudar a más alumnado. También se ha creado un proyecto para alumnado con dificultades específicas del lenguaje (proyecto DEAS).

Los objetivos actuales son: inculcar el respeto a compañeros/as y profesores/as, estimulando el mantenimiento de un adecuado ambiente de trabajo y colaboración con el resto de la clase. Mejorar las competencias en la Educación Básica, fundamentalmente en las materias instrumentales con especial incidencia en la comunicación, comprensión y expresión tanto oral como escrita en castellano y euskera, así como en la lógica matemática. Así mismo, incidir en el aprendizaje de la asignatura de inglés. Hacer que se responsabilicen de la ejecución de las tareas escolares con orden y limpieza, adquiriendo el hábito de anotar diariamente en su agenda las tareas a realizar, y llevando para ello el material necesario. Mejorar las habilidades sociales y la interacción entre el alumnado, realizando experiencias de trabajo en grupo en las que se valore especialmente la capacidad de escucha, la aportación de opiniones personales argumentadas y la autoevaluación.

13. ¿Crees que únicamente refuerza el aspecto académico, o ayuda en algo más?

Principalmente el académico, pero transversalmente también refuerzo la autoestima, la sociabilidad, los hábitos de higiene, etc.

14. ¿Cómo es la dinámica de trabajo de HAZI ETA IKASI?

Seguramente aquí está esa información mucho mejor, ya que el trabajo supone distintas tareas, desde la coordinación con escuelas hasta el refuerzo escolar: <http://hazietaikasi.org/wp-content/uploads/2016/08/Programa-Educativo-2016.pdf>

15. ¿Qué tipo de perfil buscáis en los voluntarios? ¿Tenéis algún proceso de selección?

El perfil consiste en cualquier persona con unas competencias mínimas e interés por dar refuerzo escolar. El proceso de selección es mediante entrevista.

16. ¿y en los niños y niñas? ¿Seguís algún proceso de selección?

Es el centro escolar quien hace la priorización (en el PDF anterior está todo el proceso).

17. ¿Cómo llegáis hasta la familia y el o la menor? ¿Son ellos los que acuden a vosotros o es mediante la escuela?

Ambas cosas. Normalmente las familias suelen solicitar la ayuda, pero luego se le transmite a la escuela en el que está su hijo/a para que allí valoren el caso.

18. ¿Cómo realizáis las adjudicaciones entre voluntario/a y menor?

Cuando llega el/la alumno/a al aula se hace la adjudicación según la disponibilidad del momento, y para la próxima sesión ya se hace una adjudicación más personalizada.

19. ¿Hacéis algún seguimiento a lo largo del curso académico entre el voluntario o voluntaria y el o la menor?

Las personas responsables de aula son quienes hacen este seguimiento, además de haber unas fichas de evaluación que se completan tras cada sesión.

20. ¿Cuándo deja un o una menor de recibir el refuerzo académico?

Cuando el centro escolar o la asociación considera que no lo necesita (o al menos hay quien lo necesita más), por mal comportamiento, cuando acaba la ESO, o si no se da el caso, cuando supera una edad que normalmente es de unos 15 – 16 años. También puede tener que dejarlo por razones externas.

21. ¿Cómo ha cambiado HAZI ETA IKASI desde su comienzo hasta ahora? (tanto cuantitativamente como metodológicamente)

Ha habido un rápido crecimiento respecto a la cantidad de alumnado al que se le ayuda, aunque este crecimiento ha parado en los últimos años y habrá que ver si el próximo curso podemos mantener la situación de ahora, ya que la crisis sanitaria seguro que nos afecta a nivel de número de voluntariado y recursos.

22. A lo largo de los años, ¿os habéis encontrado con alguna dificultad que os haya impedido aplicar algún aspecto del proyecto o que os haya hecho cambiar algunas cosas?

Esta crisis sanitaria es seguramente uno de los mayores retos. El contacto con la escuela no ha sido muy eficiente, no sabemos cómo deberíamos de complementar su labor, porque entendemos que el refuerzo escolar ahora mismo no es la prioridad. Ofrecemos a las familias nuestra ayuda, pero por su parte tampoco hay respuesta. Por lo que estamos ayudando a casos muy específicos y vamos a intentar pedir material informático para prestar a aquellas familias que no tienen internet u ordenador en casa.

23. ¿Ha sido fácil llegar a los alumnos y alumnas? ¿y a los voluntarios?

Nunca es fácil tener una buena comunicación con familias, escuelas, voluntariado y otras personas protagonistas. Es un gran reto. Aunque se ofrezca la ayuda, la gente que realmente lo necesita no suele pedirla ni interesarse en ayudar.

24. ¿Cuál es el *Feedback* que recibís por parte de los diferentes participantes? (menores, voluntarios, familias...)

Muy bueno, eso nos hace seguir con nuestra labor, aunque siempre haya que mejorar.

25. ¿Los resultados obtenidos con el refuerzo académico se mantienen en el tiempo?

La relación con la escuela no es lo suficientemente estructurada como para poder responder a esta pregunta. No sabemos qué resultados se obtienen mediante nuestra labor, pero desde luego, el alumnado vive en un entorno en el que cualquier cosa puede cambiar en cualquier momento si no tiene el apoyo necesario.

26. Viendo los resultados obtenidos, ¿cuán importante crees que es la educación para este tipo de casos?

La educación les da las herramientas para tener libertad de elección en el futuro.

27. ¿Crees que la educación puede servir como vía de intervención en menores que se encuentran en situación de vulnerabilidad? ¿Por qué?

La mayoría no somos grandes profesionales de la enseñanza, pero seguro que coincidimos en que el ocio educativo y el refuerzo escolar son apoyos clave para mejorar la calidad de vida de estas personas.

28. ¿Qué necesitaría el sistema educativo, en Euskadi, para hacer frente a esos colectivos en situación de vulnerabilidad?

Lo principal es no pensar que la educación es responsabilidad única de la escuela, es una corresponsabilidad de toda la sociedad. No podemos responder de una manera extensa por falta de conocimiento sobre este campo, pero la

construcción de redes entre agentes es fundamental. Y mejorar en el concepto de inclusión educativa.

29. ¿Crees que la educación ayuda de igual forma a todos los y las menores?

El objetivo debería de ser más de equidad que de igualdad. Darles las mismas oportunidades, no ayudar de la misma forma. Creemos que tenemos una educación de calidad, pero sin duda hay exclusión social y en parte se debe al sistema educativo.

30. ¿Consideras que es necesario reforzar algún aspecto más además del académico, para conseguir buenos resultados?

Creemos que cada agente debe centrar en hacer bien su papel. Creemos que nuestro papel es el refuerzo académico, pero sin duda este alumnado también necesita la ayuda de muchos otros agentes.

31. Como profesional, ¿crees que el sistema educativo puede llegar a estigmatizar a estos niños y niñas? ¿y otros sistemas de poder, como, por ejemplo, la sociedad?

Como se ha mencionado antes, no nos consideramos profesionales, pero opinamos que el sistema de evaluación de hoy en día en el que se busca la excelencia hace que se excluya a parte de esta infancia y juventud. En el caso de la sociedad, sin duda, también se les excluye a estas personas, debido a la tendencia de relacionarnos sólo con quienes creemos afines.

ENTREVISTA N°4

1. Breve presentación propia.

Soy psicóloga del Programa de Intervención Precoz del Ayuntamiento de Donosti. El objetivo de nuestro programa es la prevención de situaciones de desprotección infantil y el fomento de una parentalidad positiva.

2. ¿Cuál es su ámbito de trabajo?

El programa está dentro del departamento de Infancia, Familia y Prevención (Bienestar Social) del Ayuntamiento de Donosti.

3. ¿Cómo se detecta una situación de vulnerabilidad o de riesgo en un menor?

Trabajamos con los centros escolares, pediatras y matronas, Udaltzaingoa, Haurtxokos/Gaztelekus, y área de Deporte de Donosti. Capacitamos a los distintos profesionales que estén en contacto con los menores para que puedan ser capaces de detectar situaciones de desprotección.

4. ¿Cuál es el proceso que hay que seguir en esos casos?

Los profesionales detectan situaciones de desprotección. Si la situación es de riesgo/vulnerabilidad nuestro programa realiza la intervención necesaria con los padres y profesionales que están en contacto con los menores. Si valoramos que la desprotección es leve/moderada/grave realizamos la notificación del caso a los Servicios Sociales.

5. ¿Cómo conoció el programa?

Una compañera de trabajo me comentó que alguien le había hablado de la existencia de este programa, y decidí llamar directamente a SOS Racismo para recoger más información.

6. ¿Qué papel desempeña en el proyecto Urretxindorra?

Mi trabajo ha sido transmitir a SOS Racismo los posibles casos que hemos detectado en los centros escolares que consideramos que puedan beneficiarse del

programa. En los casos que hemos considerado necesario he realizado un seguimiento de la evolución de los menores en el programa de Urretxindorra.

7. ¿Qué tipo de perfil delega al programa?

Casos de reagrupación familiar, menores de origen migrante que están teniendo dificultades de adaptación e integración...

8. ¿Cómo definiría el trabajo que el proyecto Urretxindorra hace?

La labor social que realizan me parece magnífica, e imprescindible.

9. ¿Cree que los resultados son positivos siempre?

Es la primera vez que he derivado casos al programa y desconozco cuales serán los resultados, pero por ahora, diría que la evolución de los menores está siendo positiva.

10. ¿Considera que los resultados que se consiguen con Urretxindorra se mantienen con el tiempo?

Eso sería lo ideal, aunque me imagino que a veces los cambios serán difíciles de mantener.

11. ¿Conoce el programa de refuerzo académico Ikaslagun?

En los colegios he oído hablar de este programa, pero son los propios centros escolares los que activan el recurso para los niños/as, por lo que no conozco en profundidad lo que hacen.

12. ¿Conoce el programa de refuerzo académico Hazi eta Ikasi?

Si.

13. ¿Cómo conoció el programa?

Alguien me había hablado del programa, y llamé directamente a la responsable del programa para que me informase.

14. ¿Desempeña algún papel en el mismo?

Si el centro escolar conoce el programa, son ellos directamente los que solicitan la ayuda para los menores. En el caso de que el centro escolar no conozca el recurso, y si considero que pueda ser adecuado para el menor, explico el recurso al centro escolar para que puedan solicitarlo ellos directamente (para activar Hazi eta Ikasi es el propio centro escolar el que lo tiene que solicitar).

15. ¿Cómo definiría el trabajo que el proyecto Hazi eta Ikasi hace?

Muy bueno.

16. ¿Cree que los resultados son positivos siempre?

En la mayoría de los casos se perciben avances en los menores.

17. ¿Considera que los resultados que se consiguen con Hazi eta Ikasi se mantienen con el tiempo?

Normalmente los menores que acuden al recurso además de tener dificultades académicas, tiene otra serie de problemáticas. Considero que este tipo de ayudas deberían de mantenerse a largo plazo.

18. ¿Cuántos niños, niñas y adolescentes ha delegado a estos programas?

Durante este curso a Urretxindorra he derivado 7 casos (6 de un centro escolar y 1 de otro centro escolar). Hazi eta Ikasi un par.

19. ¿En cuántos ha apreciado una mejoría tras la participación?

Todavía no he recibido una devolución, pero desde los centros escolares me comentan que observan una mejoría en los menores.

20. ¿Considera que este tipo de programas son eficaces para ayudar a los niños, niñas y adolescentes que participan? ¿Por qué?

Si. Todos los recursos que se pongan en marcha para mejorar el bienestar de lxs menores son bienvenidos.

21. ¿Considera que los colectivos que participan en estos programas se encuentran en una situación de vulnerabilidad? ¿Por qué?

Si. Todos los casos con los que trabajamos, lxs menores se encuentran en una situación de riesgo/vulnerabilidad. Presentan indicadores de malestar y las figuras parentales son responsables de esta situación.

22. ¿Cree que la educación puede servir como vía de intervención en menores que se encuentran en situación de vulnerabilidad? ¿Por qué?

Si, puede ser una vía. Porque el colegio es el contexto natural del menor, y la intervención planteada desde el colegio puede ser muy beneficiosa, y normalmente además, es bien recibida por los padres.

23. ¿Cree que el sistema educativo en Euskadi está preparado para intervenir y prevenir de forma eficaz situaciones de vulnerabilidad o situaciones que requieran una especial atención? ¿por qué?

Nuestro programa (Programa de Intervención Precoz) lleva años trabajando en los centros escolares de Donosti, y los resultados están siendo muy positivos. Considero que es un recurso muy adecuado para prevenir situaciones de desprotección. Sería adecuado que se implantase en otros municipios.

24. ¿Qué necesitaría el sistema educativo, en Euskadi, para abordar la realidad de esos colectivos en situación de vulnerabilidad?

Formación y orientación para capacitar a lxs profesionales que trabajen con lxs menores para que sean agentes activos.

25. ¿Cree que la educación ayuda de igual forma a todos los y las menores?

El sistema educativo puede ser un contexto de intervención muy adecuado, pero a veces, no se consigue.

26. ¿Considera que es necesario reforzar algún aspecto más además del académico o el social, para conseguir buenos resultados?

El bienestar emocional del menor es lo principal, y eso depende de muchas cosas. Muchas veces hay que realizar intervenciones con las figuras parentales. Los resultados académicos vendrán si se consigue ese bienestar.

27. Como profesional, ¿cree que el sistema educativo puede llegar a estigmatizar a estos niños y niñas?

Si.

28. ¿y otros sistemas de poder, como, por ejemplo, la sociedad?

Si también, sin ninguna duda.

XIII. INFORME EJECUTIVO

El presente trabajo versa sobre la relación existente entre las situaciones de vulnerabilidad en la infancia y adolescencia y el refuerzo social y/o académico, suponiendo que el segundo reduce el impacto del primero. Más concretamente, se parte de la consideración de que ciertos grupos de niños, niñas y adolescentes (a partir de ahora, NNA) se encuentran en una situación de vulnerabilidad mayor que el resto. Estos casos de vulnerabilidad pueden agravarse hasta el punto de posicionar al sujeto en una situación de exclusión social. Cuando esto sucede, si ese NNA no recibe el apoyo o la ayuda necesaria para volver a redirigir su desarrollo, el riesgo es mayor, ya que no dispone de los recursos necesarios para hacer frente al problema. En consecuencia, puede suceder que el sujeto se convierta en víctima de determinados delitos (por ejemplo, delitos de discriminación o en casos más extremos, víctimas de trata, abusos...) o, que, por lo contrario, lleve a cabo comportamientos antisociales que podrían ser incluso delictivos.

Para hacer frente a esta problemática, es fundamental detectar los ámbitos que funcionen como *protectores* y como *precipitadores*, para así poder intervenir eficazmente en las situaciones de vulnerabilidad detectadas, además de prevenir que estas se manifiesten en un futuro. Es por ello que en este trabajo se propone la educación como vía de integración social, ya que, favoreciendo una adecuada vinculación escolar, se puede disminuir la exclusión y los estigmas que ello pueda llegar a acarrear en algunos casos.

Es más, como algunos autores indican (Pantoja y Añaños, 2010) para los NNA son esenciales los procesos educativos y sociales, ya que así adquieren las principales habilidades y destrezas que utilizarán a lo largo de su vida. Así pues, desde la perspectiva criminológica, es imprescindible que el sistema educativo funcione como protector de estas situaciones de vulnerabilidad, salvaguardando así el correcto desarrollo de estos NNA y su efectiva contribución futura en la sociedad.

Para ello, a lo largo de los últimos años se ha consolidado un amplio marco normativo referente a la protección del menor y al derecho a la educación. Es más, se han puesto en marcha numerosos Planes para lograr que los derechos y objetivos establecidos por la norma lleguen a todos los NNA. En el ámbito de la CAPV, el objetivo referente al sistema educativo es el siguiente: una escuela inclusiva vasca basada en la equidad, con el objetivo de reforzar las posibles dificultades que cada NNA pueda encontrarse a lo largo de su etapa académica.

Pero, aun siendo numerosos los esfuerzos teóricos realizados, en la práctica se han detectado ciertas dificultades, que han impedido que todos y todas las alumnas se beneficiasen de esa protección.

En consecuencia, son los NNA con “barreras añadidas” los que se encuentran desfavorecidos y desfavorecidas, sufriendo discriminación por parte del sistema educativo, ya que este no los protege como debería. Por tanto, aunque la escuela debería funcionar como un *factor protector* de las situaciones de vulnerabilidad en los NNA, en algunos casos, en cambio, funciona como *factor de riesgo*. Entre los posibles afectados, pueden encontrarse los NNA en situación de desprotección (tanto menores en situación de riesgo como menores en situación de desamparo), NNA de origen migrante y NNA de familias con recursos limitados²³.

Trabajar estos aspectos es importante para la Criminología, porque, como ya se ha mencionado anteriormente, las situaciones de vulnerabilidad en la infancia pueden funcionar como un factor precipitador que lleven a la realización de comportamientos antisociales, pudiendo llegar a ser delictivos, y, por el contrario, que posicionen al menor como víctima de exclusión, discriminación, agresiones y todo tipo de delitos. La sociedad futura dependerá de estos NNA y de los recursos y habilidades que se les ofrezcan para gestionarla. Por tanto, no atenderlos de manera correcta, influirá negativamente en ella.

Ante esta situación descrita, en este trabajo se marcaron los siguientes objetivos:

- Conocer y visibilizar la realidad de los NNA en *situación de vulnerabilidad* en general, y los menores en *situación de desprotección infantil* (menores en *situación de riesgo* y menores en *situación de desamparo*) en especial, así como los *menores de origen migrante* y los *menores de familias con recursos limitados*, siendo todos ellos pertenecientes a los colectivos en situación de vulnerabilidad infantil que participan en los programas que se analizarán en este trabajo.

²³ Aunque en este trabajo se agrupan estos colectivos por sus determinadas características, se parte de la consideración de que no todos los NNA que se encuentran en la misma situación personal, social, familiar o de otra índole sufren las consecuencias en igual medida. A su vez, teniendo en cuenta la diversidad de casos, es posible que un NNA pueda encontrarse en más de un colectivo.

- Detectar los *factores de riesgo* que puedan desencadenar situaciones de vulnerabilidad. A su vez, determinar la importancia que pueda llegar a tener el apoyo social y el apoyo académico como medio de prevención de futuras situaciones de exclusión social, además del impacto de programas dirigidos a menores vulnerables en relación con el desarrollo personal y social de cada uno.
- Categorizar la relación que tienen el rendimiento escolar, las competencias sociales y la vinculación escolar, con las situaciones de vulnerabilidad, para así poder conocer la relación existente entre escuela y vulnerabilidad.
- Atendiendo a la perspectiva criminológica desde la que se aborda este trabajo, se tendrá como objetivo proponer un posible ámbito de actuación para la Criminología, ya que se parte de la idea de que no prevenir e intervenir en las situaciones de vulnerabilidad de los NNA puede terminar posicionando al menor en una situación de víctima o victimario, afectando esto a la sociedad en su conjunto.
- Finalmente, tras valorar los objetivos anteriores, el objetivo será concluir sugiriendo unas posibles vías de intervención y actuación para facilitar la integración de los colectivos de NNA en situación de vulnerabilidad que se han mencionado.

Siguiendo con la problemática inicial, el hecho de presentar dificultades de adaptación no justifica que se limite su derecho a recibir la atención educativa que el NNA necesita. Por ello, conscientes de la situación, varias asociaciones o grupos de investigaciones han iniciado programas que tienen como objetivo ofrecer el refuerzo necesario para favorecer la vinculación a la escuela, el rendimiento escolar y las habilidades de competencia escolares y sociales.

Teniendo en cuenta el problema, para la elaboración del marco empírico se han realizado 4 entrevistas semiestructuradas a profesionales implicados en estos programas. En concreto, se han realizado tres entrevistas a los coordinadores de tres programas que se imparten en Gipuzkoa y que están dirigidos a los colectivos mencionados. Por otro lado, se ha realizado una entrevista a la psicóloga del Programa de Intervención Precoz del Ayuntamiento de Donostia, donde colaboran con dos de los tres programas analizados.

Entrevistado	Programa	Cargo	Colectivo	Tipo de intervención
E1	Ikaslagun	Coordinadora	NNA atendidos en Recursos Residenciales (menores en situación de desamparo)	Refuerzo académico
E2	Urretxindorra	Coordinadora	NNA de origen migrante	Refuerzo/mentoría social
E3	Hazi eta Ikasi	Coordinador	NNA de familias con recursos limitados	Refuerzo académico
E4	Programa de Intervención Precoz del Ayuntamiento de Donostia	Psicóloga	NNA en situación de desprotección	

En cuanto a las conclusiones obtenidas con el análisis empírico realizado, en primer lugar, cabe destacar que, aunque en algunos casos los centros docentes colaboran con los programas, estos son gestionados por organismos ajenos al sistema educativo. Por tanto, a pesar de las numerosas propuestas realizadas desde el sistema educativo reglado para lograr una escuela equitativa e inclusiva, esto no va a poder posible si no tienen en cuenta a todas las realidades que llenan las aulas. No obstante, también será necesario que los profesionales que trabajen con estos NNA estén capacitados, y sobre todo motivados, para velar por su bien.

A su vez, los tres programas coinciden con que estos colectivos concretos se encuentran en una situación de vulnerabilidad a causa de su historia de vida previa o actual.

Por ello, puede considerarse que la prevención y la intervención de estas situaciones deben realizarse partiendo de una perspectiva multidimensional, siendo preciso comprender cada caso de forma individualizada.

A su vez, se ha detectado una relación entre la autoestima y las situaciones de vulnerabilidad. Las diferentes situaciones que obstaculizan en el desarrollo a la vida adulta de cualquier NNA impactarán en mayor o menor medida dependiendo de las capacidades que este posea para gestionarlos. Por ello, partiendo de esta relación, el sistema educativo debería fijar como objetivo el refuerzo de la autoestima de los NNA.

Por otro lado, se ha podido observar la existencia de barrera lingüística entre estos NNA y el euskera, considerando los propios menores esta segunda como una dificultad añadida en su integración.

Concluyendo con los programas, aunque no se dispongan de datos suficientes para ratificarlo, existen indicios que apuntan a que los resultados obtenidos se mantienen en el tiempo. Por ello, es importante partir de esos pronósticos para considerar que su intervención es positiva y así, permitir que sigan ayudando a estos NNA.

Debido a estas observaciones, se propone, en primer lugar, profundizar y conocer las dificultades que todos los NNA de forma individualizada tienen en las aulas, para así poder proponer medidas aplicables a todos los casos, sin discriminación y a su vez garantizar una protección efectiva.

Así mismo, será recomendable que todos los profesionales que actúen dentro del marco del sistema educativo reciban una formación previa al inicio del curso académico para tratar con los NNA pertenecientes a los colectivos objeto de estudio, para así poder salvaguardar el derecho a la educación y los objetivos de los Planes, sin excepciones.

Por otro lado, en lo relativo a las barreras lingüísticas, se propone reforzar la comunicación en euskera mediante ejercicios, actividades individuales y actividades colectivas. Por último, tras detectar la existencia de una relación entre la vulnerabilidad y la autoestima, se sugiere proporcionar a todos los NNA de recursos suficientes para hacer frente a los diferentes problemas que puedan surgir a lo largo de su desarrollo como en su edad adulta.

Es importante que desde el ámbito criminológico se atienda a estas situaciones de vulnerabilidad y se profundice en sus causas y consecuencias, así como en las posibles vías

de intervención y prevención. No hay que olvidar que estas situaciones tienen repercusión directa en el NNA poniendo en peligro su correcto desarrollo a la edad adulta. No obstante, la ausencia de protección y prevención de las posibles situaciones que incrementen el riesgo de desencadenar conductas antisociales o que lleven al menor a ser víctima de determinados delitos, es perjudicial para la propia sociedad. Es más, los NNA de hoy, serán los hombres y mujeres que sustentarán la sociedad en un futuro, por lo que proteger su desarrollo a la edad adulta resulta imprescindible.

Partiendo de ese planteamiento y para concluir con este proyecto de investigación, como futuras vías de intervención se ha detecta la necesidad de realizar un estudio representativo en profundidad para analizar los diversos factores que influyen en los NNA y la vinculación escolar, las competencias sociales y el rendimiento académico, atendiendo así a la multidimensionalidad del problema.