



A discriminación da mocidade en situación de vulnerabilidade en tempos de teledocencia

Unha proba definitiva da urxencia da educación social escolar

Deibe Fernández-Simo

Educador social e profesor na Facultade de Educación de Ourense

jesfernandez@uvigo.es

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 20-23

A infancia e a adolescencia que viven en situación de dificultade social por non contar no seu entorno habitual de convivencia con recursos que lle permitan garantir a súa non vulnerabilidade deben contar con medidas de protección. Quereamos, pois, referirnos aquí a este ámbito.

Segundo os datos estatísticos da Xunta de Galicia (2019), no ano 2018 había 2.263 menores con expediente de protección aberto, 1.753 en situación de tutela e 510 en garda. A evolución escolar deste alumnado vén presentando historicamente grandes dificultades (Barnow, Buck, O'Brien, Pecora, Ellis, & Steiner, 2015; Montserrat, Casas, Malo & Beltran, 2011). En Galicia non contamos con datos estatísticos oficiais sobre a inclusión escolar deste colectivo e a información

da que dispoñemos procede das entidades do Terceiro Sector. A memoria do Programa de inserción social e laboral MENTOR (IGAXES, 2018) permítenos comprobar como o 80% da adolescencia maior de 16 anos, con expediente de protección, non logrou acadar a ESO. O dato é realmente alarmante, sobre todo tendo en conta que se trata dunha mostra de 3.680 mozos e mozas que participaron no mencionado programa no período 2010-2017. Os números expostos tradúcense en vidas que se perpetúan nunha situación de exclusión social, dado que o feito de non superar as metas escolares incide directamente nas posibilidades de superación da vulnerabilidade social (Forsman, Brännström, Vinnerljung & Hjern, 2016). Dificilmente se vai poder saír da

dificultade social sen a cualificación que facilite un itinerario laboral minimamente estable e cuns ingresos económicos suficientes para atender as necesidades vitais.

A escola galega non pode permanecer allea a esta realidade social. Investigacións previas veñen demostrando como os sistemas de atención á infancia e a escola teñen tendencia a repartir a culpabilidade da exclusión escolar do alumnado en protección (Fernández-Simo e Cid, 2016). A recente declaración do estado de alarma, derivado da alerta sanitaria do COVID-19, puxo en evidencia diante dos ollos das equipas educativas dos recursos de protección as dificultades concretas deste colectivo para atender as demandas curriculares feitas dende a escola. Observamos a situación como unha oportunidade para analizar qué aspectos da planificación docente inciden na in-

clusión ou na exclusión escolar do alumnado en protección, así como a colaboración entre o corpo docente e as equipas dos recursos especializados.

Neste sentido, tivemos ocasión de realizarmos once seguimentos lonxitudinais durante 23 días, dende o 18 de marzo ata o 9 de abril do 2020, para os que contamos con cinco alumnos e seis alumnas. Deseñamos a investigación tratando de contrarrestar os respectivos puntos de vista dos dous actores implicados, menores en protección, por unha banda, e figuras profesionais das equipas de intervención socioeducativa, por outra, e contamos ademais coa colaboración de once educadoras e tres educadores sociais que acompañan a alumnado en protección. As entrevistas realizáronse mediante a aplicación informática Skype entre os días 13 e 24 de abril do ano 2020.

Os resultados indican que a desigualdade escolar do alumnado en protección incrementouse durante o estado de alarma. A actuación da escola, en referencia ás necesidades concretas deste colectivo, varía segundo o profesorado. Detectamos que na meirande parte dos casos producíronse déficits no apoio das tarefas escolares. As figuras profesionais que traballan nas equipas de intervención socioeducativa identificaron profesorado que realiza contactos frecuentes co alumnado fronte a outra parte do corpo docente que se limitou a indicar que deberes ten que facer o/a alumno/a. Os resultados indican variedade de actuacións no que se refire á explicación previa e/ou posterior das tarefas escolares. Son maioría os casos nos que non se teñen en conta as circunstancias sociais do alumnado, observándose unha planificación en función das preferencias do profesorado (Protheroe, 2009).





Ante esta situación percibida é importante lembrar que a equidade educativa ten como condición que os obstáculos sociais non impidan a igualdade no acceso á aprendizaxes de alta calidade (UNICEF, 2013). Neste punto hai que sinalar que cada centro educativo actuou de maneira diversa, incluso no referente á facilitación de medios tecnolóxicos para o acceso aos contidos virtuais. Hai escolas que entregaron portátiles e apoiaron o acceso á internet. Outros centros escolares manifestaron a imposibilidade de facelo e deixaron en mans das e dos profesionais da educación social, que traballan no sistema de protección, a resolución das dificultades de acceso aos contidos. Tamén se observaron estratexias diversas por parte de profesorado no intento de facer fronte a esa ausencia de medios.

Neste punto a pregunta a facerse é se ante esta variedade e diversidade de actuacións se está garantindo a igualdade no acceso a esa educación de calidade. Non nos referimos a diversidade produto da adaptabilidade e da flexibilidade pedagóxica, precisa e positiva, senón á diversidade de froito de ausencia dunha liña

común de actuación que garanta a igualdade de trato para todo o alumnado. Os resultados poñen de manifesto a presenza dunha vulnerabilidade pedagóxica estrutural que nos fai conscientes da importancia de reforzar un proceso de cambio do sistema escolar, orientado á inclusión educativa (Fernández, 2017).

Ao caso, debemos reparar en que as relacións entre a escola e as equipas profesionais de protección son de natureza variada. Os resultados indican que a predisposición do profesorado é un factor condicionante para que a relación interprofesional sexa fluída. A maior colaboración é coincidente cos casos do profesorado que fai un seguimento intenso das tarefas escolares. Os déficits de traballo colaborativo entre a escola galega e o sistema de protección xa foi analizada en traballos de investigación previos (Cid e Fernández-Simo, 2014). O estado de alarma puxo de manifesto que a actuación escolar precisa da colaboración de axentes externos ao sistema educativo. Entendemos que é preciso que eses apoios se manteñan no tempo. As situacións de dificultade social presentan necesidades específicas para cada caso ás que a organización

actual da escola non está a dar resposta.

E, a este respecto, o capital social de cada centro educativo é fundamental na atención integral ao alumnado en dificultade social. A rede que cada escola planifique con outras entidades e institucións crece en función da súa utilización (Bolívar, 2006). Unha escola aberta e activa a nivel social conta con maiores oportunidades de colaboración en iniciativas de carácter social por mor das opcións que xorden froito do camiño xa iniciado. Unha escola que non conta con figuras profesionais da educación social ten *a priori* moitas dificultades para configurar unha actuación socioeducativa eficaz, imprescindible para a equidade educativa. A ausencia da educación social leva implícito un déficit de recursos no propio sistema educativo galego ao que a administración debe facer fronte.

A colaboración entre a escola e os recursos especializados é un factor decisivo na inclusión escolar do alumnado en protección. Destacamos que non é posible unha implicación ética na educación equitativa sen un compromiso coa cohesión social e o apoio a unha cidadanía digna (Simón, Barrios, Gutiérrez & Muñoz, 2020). Polo tanto, un corpo docente que aspire a unha escola equitativa ten que ter presente o factor social e consecuentemente estar aberto a traballar en colaboración cos actores sociais do contexto. Unha escola pechada ao social é unha escola feble, tal e como quedou en evidencia durante o estado de alarma e así o indican os resultados da investigación que realizamos. Relacionarse co contexto é mostra de implicación na actividade docente. O profesorado que pensa que a súa actuación pode permanecer illada do contexto social non é consciente do imprescindible que é contar con esa perspectiva. Polo con-

trario, o corpo docente implicado estrutura as súas relacións en función de dimensións éticas, morais e afectivas (Orellana-Fernández, Merellano-Navarro & Almonacid-Fierro, 2018), unhas dimensións que condicionan a efectividade da acción pedagóxica.

O estudo que realizamos indica que o profesorado implicado é mais resolutivo nas demandas do alumnado con dificultade social ao estar presente unha relación previa marcada polo afecto e a comprensión do "outro". Pese a que o exposto resulta evidente para calquera profesional da educación, a día de hoxe persiste en parte do profesorado a idea de que a colaboración con outros actores sociais non é unha prioridade (Fernández-Larragueta, Fernández-Sierra & Rodorigo, 2014).

Cando defendemos unha escola colaborativa non nos referimos a unha relación de carácter burocrático, ineficaz a todas luces dende esa única perspectiva (Fernández-Simo & Cid, 2016), senón que falamos dunha planificación compartida dende un enfoque ecolóxico-sistémico, imprescindible no camiño da equidade educativa (Sicilia & Simancas, 2018).

Unha escola con perspectiva social non se queda unicamente na definición compartida de estratexias socioeducativas entre profesorado e figuras da educación social. A planificación conxunta é precisa pero é só un paso previo para a consecución da equidade educativa. Polo tanto, consideramos preciso un cambio de cultura escolar para poder mudar a perspectiva da política educativa. Cando o sistema educativo xire a súa mirada ao factor social estaremos

máis preto da inclusión escolar do alumnado en protección. O estado de alarma fixo que se acentuasen os déficits que presenta a escola na atención ás necesidades sociais e o peso da resposta non pode quedar en mans exclusivas do profesorado. O corpo docente precisa do apoio de persoal especializado e do ámbito da educación social, para avanzar cara a integración real da perspectiva socioeducativa na escola. A Administración educativa galega ten a oportunidade de demostrar que quere apostar por unha escola na que todo o alumnado teña unha efectiva oportunidade de ter un itinerario educativo satisfactorio. Agardamos que o vivido neste tempo tan excepcional sexa unha aprendizaxe colectiva que nos permita dar o salto cara unha escola inclusiva. ■

REFERENCIAS

- BARNOW, B. S., BUCK, A., O'BRIEN, K., PECORA, P., ELLIS, M. L., & STEINER, E. (2015). Effective services for improving education and employment outcomes for children and alumni of foster care service: correlates and educational and employment outcomes. *Child & Family Social Work*, 20 (2), 159-170. <https://doi.org/10.1111/cfs.12063>
- BOLÍVAR, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339, 119-146.
- CID, X. M. e FERNÁNDEZ-SIMO, J. D. (2014). Dificultades de los menores en protección ante la superación de etapas escolares y la emancipación. *Saber educar*, 19, 128-137.
- FERNÁNDEZ, J. (2017). Alumnado inmigrante en la ESO: Vulnerabilidad pedagógica del sistema educativo. *Educación XXI*, 20 (1), 121-140. <https://doi.org/10.5944/eduXXI.12855>.
- FERNÁNDEZ-LARRAGUETA, S., FERNÁNDEZ-SIERRA, J. e RODRIGO, M. (2014). Coordinación interprofesional en los centros educativos: una apuesta para la inclusión. *Estudios sobre Educación*, 27, 193-211. <https://doi.org/10.15581/004.27.193-211>.
- FERNÁNDEZ-SIMO, D., & CID, X. M. (2016). The under age protection system in Galicia (Spain). New needs for social and educational support with teens and youth in social difficulties. En T. Suikkanen-Malin, M. Vestila & J. Jussila (ed.), *Foster Care, Childhood and Parenting in Contemporary Europe* (pp. 31-44). Publications of Kymenlaakso University of Applied Sciences.
- FORSMAN, H., BRÄNNSTRÖM, L., VINNERTJUNG, B., & HJERN, A. (2016). Does poor school performance cause later psychosocial problems among children in Foster Care? Evidence from national longitudinal registry data. *Child Abuse & Neglect*, 57, 61-71.
- IGAXES (2018). *Memoria anual del año 2017*. (Non publicado)
- MONTSERRAT, C., CASAS, F., MALO, S. & BELTRAN, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes extutelados*. Ministerio de Sanidad y Política Social.
- ORELLANA-FERNÁNDEZ, R., MERELLANO-NAVARRO, E., & ALMONACID-FIERRO, A. (2018). Buen o buena docente de universidad: Perspectiva del personal directivo de carrera y de los mismos grupos docentes. *Revista Electrónica Educare*, 22 (2), 1-27. <https://doi.org/10.15359/ree.22-2.6>.
- PROTHEROE, N. (2009). Good Homework Policy. Research Report, September-October, 42-45.
- SICILIA, G. & SIMANCAS, R. (2018). *Equidad educativa en España: Comparación regional a partir de PISA 2015*. Fundación Ramón Areces.
- SIMÓN, C., BARRIOS, A., GUTIÉRREZ, H. & MUÑOZ, Y. (2020). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta?. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8 (2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>.
- UNICEF (2013). *Inequality matters. Report on the world social situation*. ONU.
- Xunta de Galicia (2019). *Estatísticas de protección de menores 2018*. Recuperado de <https://politicassocial.xunta.gal/es/recursos/publicaciones/estadistica-de-proteccion-de-menores>.