

emari ta zabal zazu



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

LOS DERECHOS DE LA NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES ATENDIDOS EN RECURSOS RESIDENCIALES DE ACOGIDA DE PROGRAMA BÁSICO EN GIPUZKOA: REPRESENTACIONES SOCIALES Y PROPUESTAS DE MEJORA



Autora: Joana Miguelena Torrado
Directores: Paulí Dávila Balsera y Luis M^a Naya Garmendia
Programa de Doctorado: Educación: Escuela, Lengua y Sociedad
2019



***LOS DERECHOS DE LA NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES
ATENDIDOS EN RECURSOS RESIDENCIALES DE ACOGIDA
DE PROGRAMA BÁSICO EN GIPUZKOA:
REPRESENTACIONES SOCIALES Y PROPUESTAS DE
MEJORA***

Autora: Joana Miguelena Torrado

Directores: Paulí Dávila Balsera y Luis M^a Naya Garmendia

Programa de Doctorado: Educación: Escuela, Lengua y Sociedad

2019

Imagen de portada "Wizard" de Claudio Gallina, colección *Objetos intervenidos*, accesible en <http://claudiogallina.com/objetos-intervenidos/>

Nire txikiei eta beraien aitatzori

Índice

Índice.....	5
Índice de Ilustraciones/ Índice de Ilustrações.....	15
Índice de Tablas/ Índice de Tabelas.....	19
Glosario de siglas/ Glossário de siglas.....	22
Introdução.....	23
PRIMEIRA PARTE: INFÂNCIA, DIREITOS E SISTEMA DE PROTEÇÃO	33
Capítulo 1.- Perspectivas teóricas sobre a infância.....	35
1.1.- O conceito de infância	35
1.2.- Sobre o conceito de menino, menina e menor	38
1.3.- O “descobrimento” e a “desaparição” da infância	45
Capítulo 2.- Direitos Humanos e Convenção sobre os Direitos da Criança.....	51
2.1.- Alguns traços sobre a História dos direitos das crianças	51
2.2.- O reconhecimento dos direitos das CA.....	60
2.2.1.- A Declaração de Moscou e a figura de Janusz Korczak (dois exemplos)	60
2.3.- Os Tratados Internacionais sobre os direitos da criança	64
2.3.1.- A Declaração de Genebra de 1924.....	65
2.3.2.- Declaração dos Direitos da Criança de 1959.....	68
2.3.3.- Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)	69
2.3.3.1.- Princípios básicos e reitores da CDC	70
2.3.3.2.- Classificação dos direitos da CDC.....	72
2.3.3.3.- Protocolos facultativos da CDC	74
2.3.3.4.- Desafios da CDC	78
Capítulo 3. - Representações Sociais e Infância abrigada	85
3.1.- Representações Sociais	86
3.1.1.- A formação das Representações Sociais	89
3.1.2.- Funções das Representações Sociais	90
3.1.3.-Dimensões das Representações Sociais.....	92
3.2.- Representações Sociais da infância e da infância abrigada	94
3.2.1.- Representações Sociais da infância	97
3.2.2.- Representações Sociais das CA abrigadas.....	99
3.2.2.1.- Representações Sociais da infância abrigada desde a perspectiva de CA abrigadas nas instituições de abrigo do sistema de proteção	107
3.2.2.2.- Imagens e representações sobre as instituições de abrigo	109
3.2.2.3.- A infância abrigada nos meios de comunicação	110

Capítulo 4.- Sistema de proteção à Infância e Adolescência: antecedentes históricos e situação atual.....	115
4.1.- Antecedentes históricos e modelos de proteção	115
4.1.1.- Proteção à infância e adolescência na Espanha	117
4.1.2.- Modelos e paradigmas do sistema de proteção à infância e à adolescência	120
4.2.- Situações de desproteção: risco e desamparo	124
4.2.1.- Situação de desamparo.....	125
4.2.2.- Situação de risco	126
4.2.3.- Órgãos competentes nas situações de risco e desamparo.....	127
4.3.- Medidas legais de proteção	131
4.3.1.- Acolhimento familiar.....	132
4.3.2.- Acolhimento Residencial.....	133
4.3.3.- Adoção	133
4.4.- Quadro legislativo do sistema de proteção à infância e adolescência	133
4.4.1.- Marco internacional.....	135
4.4.2.- Marco do Estado Espanhol	140
4.4.3.- Marco da CAPV e foral de Gipuzkoa	144
4.4.3.1.- Sistema de proteção à infância e adolescência na província de Gipuzkoa.....	150
4.4.3.1.- Sistema de proteção à infância e adolescência na província de Gipuzkoa.....	150
4.5.- CA abrigadas no sistema de proteção na Espanha, País Basco e Gipuzkoa.....	153
4.5.1.- Crianças e Adolescentes sob medida de proteção na Espanha	154
4.5.2.- CA sob uma medida de proteção no País Basco	162
4.5.2.1. CA abrigadas no sistema de proteção de Araba	166
4.5.2.2.- CA abrigadas no sistema de proteção de Bizkaia.....	166
4.5.2.3.- CA abrigadas no sistema de proteção de Gipuzkoa.....	167
4.5.2.3.1.- Serviço de abrigo de urgência.....	171
4.5.2.3.2.- Serviço básico de abrigo	172
4.5.2.3.3.- Serviço especializado para adolescentes com problemas comportamentais	172
4.5.2.3.4.- Serviço especializado de apoio intensivo para adolescentes com graves problemas de comportamento	173
4.5.2.3.5.- Outros recursos do AR	173
Capítulo 5. Crianças e adolescentes em instituições de abrigo: estudos, desafios e educação.....	177
5.1.- Educação da crianças e adolescentes em AR.....	180
5.2.- Fatores facilitadores e obstáculos no âmbito educativo das crianças e adolescentes em acolhimento residencial	188

5.3.- Educação: uma questão de direito	190
SEGUNDA PARTE: METODOLOGIA E TRABALHO EMPÍRICO	199
Capítulo 6.- Metodologia	201
6.1.- Hipótese de investigação	201
6.1.- Hipótese de investigação	201
6.2.- Objetivos da investigação	201
6.3. Método e desenho da investigação	204
6.4.- Metodologia.....	205
6.4.1.- Metodologia Quantitativa.....	207
6.4.1.1.- Instrumento	208
6.4.1.1.1.- Elaboração do questionário	208
6.4.1.1.2.- Estrutura do questionário	213
6.4.1.2.- Procedimento de coleta de dados	218
6.4.1.3.- Processo de recrutamento dos profissionais para o preenchimento dos questionários e para as fases seguintes da investigação	219
6.4.1.4.- População e amostra	221
6.4.1.4.1.- Universo-população	221
6.4.1.4.2.- Amostra.....	225
6.4.2.- Metodologia Qualitativa	230
6.4.2.1.- Técnica de coleta de informação: entrevista semiestruturada	231
6.4.2.1.1.- Processo de entrevistas semiestruturadas	232
6.4.2.2.- Grupo de jovens ex-abrigados	234
6.4.2.2.1.- Critérios de inclusão e exclusão.....	235
6.4.2.2.2.- Lugar onde as entrevistas foram realizadas	239
6.4.2.2.3.- Duração das entrevistas.....	239
6.4.2.3.- Coletivo de profissionais	239
6.4.2.3.1.- Critérios de inclusão e exclusão.....	240
6.4.2.3.2.- Local de realização de entrevistas	243
6.4.2.3.3.- Duração das entrevistas.....	243
6.4.2.2.- A técnica do focus group.....	243
6.4.2.2.1.- Design dos <i>focus group</i>	245
6.4.2.2.2.- Processo dos <i>focus groups</i>	245
6.5.- Entrada no campo.....	253
6.6.- Descrição dos <i>focus groups</i>	253
6.6.1- Duração	257

6.6.2.- Espaço	257
6.7.- Limitações de nosso trabalho como moderadora	258
6.8.- Questões éticas em investigações com seres humanos em uma investigação em Ciências Sociais.....	259
Capítulo 7.- Resultados sobre la educación de las NNA atendidas en un recurso residencial de programa básico: itinerarios educativos y factores influyentes	265
7.1.- Situación del ámbito educativo de los NNA en AR en el curso 2015/2016	265
7.1.1.- Características de la muestra	267
7.1.2. Resultados acerca del ámbito educativo de las NNA.....	269
7.1.3. Itinerarios educativos.....	278
7.1.4. Alumnado con necesidades educativas especiales.....	280
7.1.5. Ayuda en el centro educativo	282
7.1.6. Apoyo académico fuera del centro educativo	284
7.1.7. Comportamiento en el aula	285
7.1.8.- Asistencia a clase.....	286
7.1.9.- Resultados académicos tras finalizar el curso.....	287
7.1.10.- Orientaciones para el curso académico siguiente	290
7.1.11.- Diferencias entre el alumnado de Euskadi y el alumnado en AR	291
7.2.- Percepciones de los itinerarios educativos que siguen las NNA en AR. Factores influyentes.....	294
7.2.1.- Itinerarios educativos que habitualmente hacia los que suelen dirigirse las NNA en AR	297
7.2.2.- Ámbito educativo e itinerarios seguidos por las NNA en AR	300
7.2.3.- Las experiencias previas al ingreso en AR.....	301
7.2.4.- El peso de la historia familiar	302
7.2.5.- La falta de priorización en el tema de la educación en las familias.....	304
7.2.6.- Diferencias culturales y entre los sistemas educativos.....	307
7.3.- Factores asociados a las NNA.....	308
7.3.1.- Motivación hacia los estudios (Falta de motivación).....	310
7.3.2.- Expectativas propias de las NNA.....	311
7.3.3.- Características propias de las y los adolescentes	313
7.3.3.1.-Problemas con la autoridad y de comportamiento	314
7.3.3.2.- Creerse una etiqueta.....	315
7.3.4.- La incertidumbre de los 18 años.....	315
7.3.5.- Factores propios atribuidos a adolescentes procedentes de países árabes.....	316
7.4.- Factores asociados a los equipos educativos y a los recursos residenciales de protección	317

7.4.1.- La educación como pilar de la intervención	318
7.4.2.- Motivación VS Obligación de estudiar	319
7.5.- Expectativas depositadas en las NNA	323
7.5.1.- Orientaciones de los itinerarios educativos.....	325
7.5.2.- La incertidumbre y el egreso de los recursos a los 18 años.....	330
7.5.3.- “No capaces”. Incapacidad de hacer frente a los retos	330
7.5.4.- Expectativas educativas	332
7.5.5.- Imagen de futuro	337
7.5.6.- Exigencia de los equipos educativos de los recursos residenciales hacia las tareas escolares.....	342
7.6.- Apoyo académico en los recursos residenciales.....	344
7.6.1.- Espacio para las tareas escolares	345
7.6.2.- Material escolar	346
7.6.3.- Horarios de las clases	348
7.6.4.- Tratamiento psicológico.....	349
7.6.5.-El control de la agenda escolar	350
7.6.6.- Apoyo y refuerzo académico	352
7.6.7.- Clases particulares en academias	355
7.6.8.- Otros programas de refuerzo académico. CRONO y voluntariados	356
7.6.9.- Apoyo por parte del equipo educativo. Seguimiento académico.....	358
7.7.- Factores asociados al sistema de protección.....	361
7.8.- Factores asociados a los centros educativos	362
7.8.1.- Adaptabilidad de los centros escolares	366
7.8.2.- Imagen social de las NNA en AR en los centros educativos.....	368
7.8.3.- Legislación educativa	369
7.9.- Factores asociados a red de iguales.....	372
7.10. Discusión factores influyentes en el ámbito de la educación	374
Capítulo 8.- La voz de las chicas y chicos y profesionales: propuestas de mejora.....	381
8.1.- Funciones y competencias de los equipos educativos	382
8.1.1.- Directoras y directores de los recursos residenciales.....	382
8.1.2.- Responsable del recurso residencial.....	384
8.1.3.- Educador/a.....	385
8.1.4.- Educadora o educador tutor o referente.....	388
8.1.5.- Auxiliar educativo. Técnica o técnico de integración.....	390
8.1.6.- Personal de administración y servicios. Auxiliar de hogar	391
8.1.7.- Otro personal	392

8.2.- Dimensiones y propuestas de mejora.....	392
8.3.- Derechos implicados sobre las propuestas previas al ingreso en el recurso.....	395
8.3.1.- Elección de recurso residencial.....	400
8.3.1.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica:	402
8.3.1.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica:.....	403
8.3.2.- Pisos inclusivos.....	404
8.3.2.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica:	405
8.3.2.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica:.....	405
8.3.3.- Trabajar el motivo de ingreso	406
8.3.3.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica:	412
8.3.3.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica:.....	412
8.4.- Derecho a la participación en el recurso residencial	413
8.4.1.- Elección de educadora o educador referente.....	416
8.4.1.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	417
8.4.1.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	418
8.4.2.- Elección de compañera o compañero de piso	419
8.4.2.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca de esta práctica:	419
8.4.2.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	420
8.4.3.- Guía de convivencia	421
8.4.3.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	423
8.4.3.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	423
8.4.4.- Visibilidad de la información.....	423
8.4.4.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	424
8.4.5.- Conocimiento de las normas por parte del equipo directivo	425
8.4.5.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	425
8.4.6.- Tutorías	426
8.4.6.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	427
8.4.6.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica:.....	428
8.4.7.- Plan Educativo Individualizado (PEI)	430
8.4.7.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	434
8.4.7.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	435
8.4.8.- Participación en los informes de seguimiento.....	436
8.4.8.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	438
8.4.8.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	438
8.4.9.- Utilización de lenguaje adecuado	440

8.4.9.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	443
8.4.9.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica:.....	444
8.4.10.- Asambleas participativas	445
8.4.10.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	448
8.4.10.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica:.....	450
8.4.11.- Participación en la decoración	452
8.4.11.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica:	452
8.4.12.- Solicitar opinión sobre el equipo educativo	453
8.4.12.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	453
8.4.13.- Presencia de los NNA en las inspecciones	454
8.4.13.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	454
8.4.13.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	454
8.4.14.- Consecuencias consensuadas	455
8.4.14.1.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	456
8.5.- Derecho al ocio durante la presencia en el recurso residencial	456
8.5.1.- Flexibilidad de horarios para hacer planes	458
8.5.1.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	458
8.5.1.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	459
8.5.2.- Posibilidad de ir a casa de otros chicos y chicas	460
8.5.2.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	463
8.5.2.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	464
8.6.- Derecho a la educación durante en el recurso residencial.....	466
8.6.1.- Motivación por los estudios.....	466
8.6.1.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	466
8.6.1.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	469
8.6.2.- Aspiraciones de los equipos educativos	472
8.6.2.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	472
8.6.3.- Constancia en la coordinación con el centro educativo	473
8.6.3.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	473
8.6.3.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica:.....	473
8.6.4.- Asistencia a clases complementarias.....	474
8.6.4.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	474
8.6.4.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	474
8.6.5.- Matriculación de AENA	476
8.6.5.1.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	476

8.6.6.- Disponibilidad de infraestructura informática.....	477
8.6.6.1.- Opinión de del colectivo de jóvenes acerca esta práctica.....	477
8.6.6.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	477
8.6.7.- Prioridad de la ubicación del centro educativo	478
8.6.7.1.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	478
8.7.- Derecho a la Salud durante la estancia en el recurso residencial.....	479
8.7.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	480
8.7.1.1.-Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	480
8.8.- Derecho a la protección de la intimidad en el recurso residencial.....	482
8.8.1.- Privacidad de su historia de vida.....	482
8.8.1.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	483
8.8.1.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	483
8.8.2.- Justificaciones económicas	484
8.8.2.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	485
8.8.2.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	485
8.8.3.- Privacidad en la correspondencia	487
8.8.3.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	487
8.8.4.- Uso del diario	487
8.8.4.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	487
8.8.4.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	488
8.8.5.- Encuestas de satisfacción online.....	489
8.8.5.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	489
8.8.5.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	489
8.8.6.- Privacidad de la propia imagen al egreso	490
8.8.6.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	490
8.8.6.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	491
8.9.- Derecho a ser informado en temas que les afectan	491
8.9.1.- Contacto con egresados.....	491
8.9.1.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	492
8.9.1.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	492
8.9.3.- Contacto con profesionales de inserción.....	493
8.9.3.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	494
8.9.3.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	494
8.10.- Derechos lingüísticos	497

8.10.1.- Permitir a las NNA hablar en euskera con sus familias, independientemente de que las llamadas y las visitas sean supervisadas.....	499
8.10.1.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	500
8.10. 1.2.-Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	501
8.11.- Otras propuestas de mejora	503
8.11.1.- Presencia del SAT en los recursos residenciales	503
8.11.1.1.-Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	503
8.11.1.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica:.....	504
8.11.2.- Presencia de las directoras y directores en los recursos residenciales	505
8.11.2.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	505
8.11.2.2.-Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	505
8.11.3.- Disponibilidad de llaves	506
8.11.3.1.-Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	506
8.11.3.2.-Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	507
8.11.4.- Apoyo para la obtención del permiso de conducir	507
8.11.4.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	508
8.11.5.- Acceso temprano al mercado laboral	508
8.11.5.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	508
8.11.5.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	508
8.11.6.- Programa de emancipación	509
8.11.6.1.-Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	509
8.11.6.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	511
8.11.7.- Elaboración de informes	513
8.11.7.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	513
8.11.7.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	514
8.11.8.- Programa para cambiar la representación social de los NNA en AR	515
8.11.8.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	518
8.11.8.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	518
8.11.9.- Premios	519
8.11.9.1.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	519
8.12.- Propuestas de ambos colectivos relacionadas con el egreso de los recursos residenciales.....	520
8.12.1.- Eliminación de los registros tras el egreso.....	521
8.12.1.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	521
8.12.1.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	521

8.12.2. Seguimiento tras el egreso.....	522
8.12.2.1.-Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	523
8.12.2.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica.....	523
8.12.3.-Participación de egresados en el programa Izeba	524
8.12.3.1.-Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica	524
8.13.- Propuestas propias de las profesionales	525
Capítulo 9. - Conclusões	529
Bibliografía	549

ANEXOS

ANEXO I. Colaboración y participación en el programa Arrakasta.

ANEXO II. Colaboración con la Sección de acogimiento residencial de la Diputación Foral de Gipuzkoa en el análisis del ámbito educativo de las niñas, niños y adolescentes atendidos en acogimiento residencial.

ANEXO III. Informe sobre ámbito educativo de las niñas, niños y adolescentes atendidos en un recurso residencial de programa básico en el curso académico 2015/2016.

ANEXO IV. Cuestionario elaborado *ad hoc*.

ANEXO V. Documento de autorización de los recursos residenciales.

ANEXO VI. Guion entrevista profesionales.

ANEXO VII. Guion entrevista jóvenes.

ANEXO VIII. Consentimiento informado de las entrevistas de profesionales.

ANEXO IX. Consentimiento informado de las entrevistas de jóvenes.

ANEXO X. Consentimiento informado del *focus group* de profesionales.

ANEXO XI. Consentimiento informado del *focus group* de profesionales.

ANEXO XII. Ficha de seguimiento académico en castellano correspondiente al curso académico 2015/2016.

ANEXO XIII. Propuestas de mejora llevadas y debatidas en los *focus group*.

ANEXO XIV. Comunicación sobre la presencia del euskera en los recursos residenciales de programa básico de Gipuzkoa.

ANEXO XV. Informe favorable del Comité de Ética de la UPV/EHU

Índice de Ilustraciones/ Índice de Ilustrações

Ilustração 1. Crianças amarradas	55
Ilustração 2. Países signatários do Protocolo Facultativo sobre a participação de crianças em conflitos armados em outubro de 2018.....	76
Ilustração 3. Países signatários do Protocolo Facultativo sobre a venda de crianças, a prostituição infantil e o uso de crianças na pornografia em outubro de 2018	76
Ilustração 4. Países signatários do Protocolo Facultativo relativo a um procedimento de comunicações em outubro de 2018.....	77
Ilustração 5. Processo de atuação nas situações de risco e de desamparo.....	130
Ilustração 6. Evolução das notificações sobre a tipologia entre 2008 e 2017	151
Ilustração 7. Percentagem de CA sob a medida de proteção de AR e AF em Espanha	154
Ilustração 8. Diferenças em função do sexo e a idade das CA abrigadas em AR.....	155
Ilustração 9. Diferencias em função da idade das CA em AF	156
Ilustração 10. Diferenças em função do sexo e idade das CA abrigadas em AF	157
Ilustração 11. Tipos de família das CA abrigadas em AF	157
Ilustração 12. Diferenças em função do sexo das CA em AR no País Basco	162
Ilustração 13. Diferenças em função da idade das CA em AR no País Basco.....	163
Ilustração 14. Diferenças em função do sexo das CA abrigadas em AF no País Basco	163
Ilustração 15. Diferenças em função da idade das CA em AF no País Basco	164
Ilustração 16. Tipos de família das CA em AF no País Basco	164
Ilustración 17. Diferencias en función de la edad de las adopciones nacionales constituidas en Euskadi	165
Ilustração 18. Diferenças em função da idade das adoções internacionais constituídas no País Basco	165
Ilustração 19. Países nos quais nasceram as CA sobre as quais foram constituídas as adoções internacionais no País Basco	166
Ilustração 20. Faixas etárias das CA abrigadas em AR em Bizkaia	167
Ilustração 21. CA abrigadas durante todo o ano 2017 no serviço de proteção à infância e adolescência da DFG	168
Ilustração 22. Número de CA abrigadas em AR em 31 de dezembro de 2017	169
Ilustração 23. Idade das CA em AR. Dados de 2017.....	169
Ilustração 24. Número de CA atendidas no serviço de abrigo de urgência ao longo do ano de 2017.....	172
Ilustração 25. Evolução das CA em AF	174
Ilustração 26. Idades das CA de adoção internacional.....	175
Ilustração 27. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para 2030	191
Ilustração 28. Taxa de crianças ausentes na escola primária (2016)	193
Ilustração 29. As 4 Aes e suas consequências escolares.....	196
Ilustração 30. Lista de hipóteses, objetivos e instrumentos	203
Ilustração 31. Sexo dos participantes.....	226
Ilustração 32. Idade dos profissionais por faixa etária.....	227
Ilustração 33. Experiência profissional por grupos	228
Ilustração 34. Faixa etária das CA em instituições onde trabalham as e os profissionais	229
Ilustração 35. Número de vagas das instituições de abrigo em que trabalhavam as e os profissionais	230

Ilustração 36. Linha de vida utilizada nas entrevistas do coletivo de jovens.....	235
Ilustração 37. Número de recursos nos quais eles foram atendidos.....	237
Ilustração 38. Itinerários educativos seguidos pelos jovens que continuavam estudando.....	238
Ilustração 39. Nível de estudos com que saíram da instituição.....	238
Ilustração 40. Formação complementar.....	241
Ilustração 41. Faixa etária das CA abrigadas nas instituições de abrigo onde trabalhavam os profissionais.....	242
Ilustração 42. Número de vagas da instituição onde trabalhavam as e os profissionais.....	242
Ilustração 43. Espaço e distribuição da oficina de criatividade.....	258
Ilustración 44. Sexo de las NNA.....	267
Ilustración 45. Edad de las NNA.....	268
Ilustración 46. País de origen de las NNA.....	268
Ilustración 47. Medida de protección.....	269
Ilustración 48. Tiempo de estancia en AR.....	269
Ilustración 49. Porcentaje de NNA matriculados en AR.....	270
Ilustración 50. Distribución del alumnado en AR en función de las etapas educativas.....	270
Ilustración 51. Distribución del alumnado en AR en función de las etapas e itinerarios educativos y en función del sexo.....	271
Ilustración 52. Diferencias porcentuales en la tasa de matriculación en función del sexo.....	271
Ilustración 53. Tipo de centro educativo.....	272
Ilustración 54. Titularidad de los centros educativos.....	272
Ilustración 55. Titularidad de los centros educativos en función de las etapas educativas.....	273
Ilustración 56. Antigüedad en el centro educativo.....	273
Ilustración 57. Antigüedad en el centro educativo en función de las etapas educativas.....	274
Ilustración 58. Modelos lingüísticos en los que cursaban sus estudios.....	274
Ilustración 59. Presencia de los modelos lingüísticos en las etapas educativas.....	275
Ilustración 60. Alumnado repetidor en las etapas educativas obligatorias.....	277
Ilustración 61. Tasa de matriculación a los 15 años de edad.....	279
Ilustración 62. Tasa de matriculación a los 16 años de edad.....	279
Ilustración 63. Tasa de matriculación a los 17 años de edad.....	280
Ilustración 64. NNA en AR con NEE.....	280
Ilustración 65. NEE en función de las etapas educativas.....	281
Ilustración 66. Relación entre NEE y ACI.....	282
Ilustración 67. Ayuda en el centro educativo en las distintas etapas educativas.....	283
Ilustración 68. Relación entre ayuda en el centro educativo y NEE.....	284
Ilustración 69. Porcentaje de NNA que reciben apoyo académico fuera del centro educativo.....	284
Ilustración 70. Comportamiento en el aula.....	286
Ilustración 71. Comportamiento en el aula en las distintas etapas educativas.....	286
Ilustración 72. Asistencia a clase.....	287
Ilustración 73. Asistencia a clase en las distintas etapas educativas.....	287
Ilustración 74. Resultados académicos al finalizar el curso.....	288
Ilustración 75. Resultados académicos al finalizar el curso en las distintas etapas educativas.....	288
Ilustración 76. Resultados académicos al finalizar el curso en educación primaria.....	289
Ilustración 77. Resultados académicos al finalizar el curso en ESO.....	289
Ilustración 78. Resultados académicos al finalizar el curso en etapas postobligatorias.....	290

Ilustración 79. Orientaciones de distintos agentes a adolescentes de entre 15 y 18 años	291
Ilustración 80. Itinerarios educativos que seguían las y los jóvenes que habían continuado estudiando.....	297
Ilustración 81. Escalera de participación de Roger Hart (1992).....	414
Ilustración 82. Frecuencias de las palabras chico-chica, niño-niña, adolescente, chaval-chavala y menor entre el colectivo de jóvenes.....	442
Ilustración 83. Frecuencias de las palabras chico-chica, niño-niña, adolescente, chaval-chavala y menor entre el colectivo de profesionales	443

Índice de Tablas/ Índice de Tabelas

Tabela 1. Definições e acepções das palavras “Niño”, “Adolescente” e “Menor”	39
Tabela 2. Ser uma menina e mulher durante as diferentes etapas de vida	41
Tabela 3. Declaração de Moscou de 1918	61
Tabela 4. Magna Charta Libertatis para crianças	64
Tabela 5. Declaração de Genebra de 1924	67
Tabela 6. Princípios reitores da CDC	71
Tabela 7. Classificação dos direitos das CDC	73
Tabela 8. Visões para a infância que mudaram e as que são resistentes a mudar	95
Tabela 9. “Prova” sobre como meu círculo de amigos imaginam o grupo formado por CA abrigadas	96
Tabela 10. Evolução histórica dos modelos de AR	123
Tabela 11. Organismos competentes em situações de desproteção das CA no País Basco de acordo com seu nível de risco	128
Tabela 12. Normativa sobre as CA abrigadas em AR	134
Tabela 13. Comparação entre as Comunidades Autônomas das medidas de proteção adotadas	159
Tabela 14. Taxa de incidência de CA atendidos no sistema de proteção a infância e adolescência em diferentes países	162
Tabela 15. CA abrigadas nos distintos programas de abrigo a 31 de dezembro de 2017	170
Tabela 16. Medidas legais sob as quais as CA em AR estavam	170
Tabela 17. País de origem das crianças das adoções internacionais	176
Tabela 18. Idoneidade do curso acadêmico por idade	185
Tabela 19. Taxas escolares no ensino primário em diferentes regiões do mundo	192
Tabela 20. Variáveis sócio-demográficas e sócio-profissionais	214
Tabela 21. Comparação entre taxa de resposta do questionário distribuída em papel e questionários online	219
Tabela 22. Mapa de serviços, programas e recursos residenciais em fevereiro de 2016	221
Tabela 23. Mapa dos apartamentos do programa básico de Gipuzkoa	223
Tabela 24. Idade dos profissionais	226
Tabela 25. Experiência profissional no âmbito da proteção	227
Tabela 26. Formação acadêmica	228
Tabela 27. Formação complementar	229
Tabela 28. Características dos jovens	239
Tabela 29. Características dos profissionais entrevistados	243
Tabela 30. Processo do focus group	246
Tabela 31. As práticas que foram debatidas nos diferentes focus groups	248
Tabela 32. Participantes do primeiro focus group	254
Tabela 33. Participantes do segundo grupo focal	255
Tabela 34. Profissionais que participaram do terceiro focus group	256
Tabla 35. Número de NNA atendidos a diciembre de 2015 y 2016	267
Tabla 36. Tasa de idoneidad entre las NNA en AR	276
Tabla 37. Matriculación a partir de los 12 años	278
Tabla 38. Tipo de NEE	281
Tabla 39. Tipo de ACI	282

Tabla 40. Tipo de ayuda en centro educativo	283
Tabla 41. Tipo de apoyos académicos fuera del centro educativo	285
Tabla 42. Categorización del trabajo de campo. Dimensiones, categorías y subcategorías	295
Tabla 43. Factores asociados a su experiencia previa al ingreso en AR.....	302
Tabla 44. Respuestas a los ítems sobre que las NNA en AR tienen dificultades escolares difíciles de resolver.....	305
Tabla 45. Factores asociados a las NNA	309
Tabla 46. Respuestas a los ítems sobre las NNA atendidas en AR presentan motivación hacia la escuela.....	311
Tabla 47. Respuestas a los ítems sobre que las NNA en AR desean continuar sus estudios después de los 16 años	312
Tabla 48. Factores asociados a los equipos educativos y a los recursos residenciales de protección	318
Tabla 49. Las NNA Sienten las grandes expectativas de futuro que los educadores y educadoras han depositado en ellos y ellas	329
Tabla 50. Las educadoras y educadores tienen suficientes espacios para poder reflexionar e intercambiar opiniones sobre las expectativas que depositan sobre los chicos y chicas.....	333
Tabla 51. Todos los educadores y educadoras deberían tener programado, dentro de su horario laboral, espacios para reunirse a reflexionar acerca de las expectativas que cada uno o una deposita en los chicos y chicas con los que trabajan	334
Tabla 52. Es conveniente depositar todas las expectativas posibles en los chicos y chicas acogidos, para que perciban que son importantes para nosotros y nosotras.....	334
Tabla 53. Si a un chico o chica de 16 años, con actitudes para el estudio, le gustaría ir a la universidad, es conveniente motivarle para que siga estudiando	336
Tabla 54. Respuestas a los ítems sobre la imagen de futuro de las NNA atendidas en el recurso residencial donde trabajaban	338
Tabla 55. Respuestas a los ítems sobre la imagen de futuro de las NNA en AR.....	339
Tabla 56. Respuestas al ítem sobre la imagen de futuro del ámbito educativo de las NNA atendidas en el recurso donde trabajaban las y los profesionales.....	341
Tabla 57. Respuestas al ítem sobre la imagen de futuro del ámbito educativo de las NNA atendidas en AR en general	341
Tabla 58. El bajo nivel académico de muchos chicos y chicas se podría mejorar si las educadoras y educadores fueran más exigentes respecto a su escolaridad.....	343
Tabla 59. Las NNA tienen y deberían tener un espacio adecuado para hacer los deberes escolares.....	346
Tabla 60. Respuestas a los ítems relativos a la programación de las visitas supervisadas.....	349
Tabla 61. Respuestas a los ítems relativos a la programación del tratamiento psicológico.....	350
Tabla 62. Respuestas a los ítems relativos al control de la agenda de las NNA.....	352
Tabla 63. Respuestas a los ítems relativos a la disponibilidad del recurso residencial de un profesor o profesora para la ayuda de cuestiones escolares	354
Tabla 64. Respuestas a los ítems relativos a la asistencia de las educadoras y educadores tutores a las reuniones del centro educativo.....	366
Tabla 65. Diferenciación de las prácticas debatidas en ambos colectivos o en alguno de ellos	393

Tabla 66. Serie de propuestas de mejora realizadas por el colectivo de jóvenes y profesionales	393
Tabla 67. Propuestas de mejora sobre el derecho a la información y a la participación	393
Tabla 68. Propuestas de mejora sobre el derecho al ocio	394
Tabla 69. Propuestas de mejora sobre el derecho a la educación.....	394
Tabla 70. Propuestas de mejora sobre el derecho a la salud.....	394
Tabla 71. Propuestas de mejora sobre el derecho a la protección de la vida privada	394
Tabla 72. Propuestas de mejora sobre el derecho a ser informado en temas que les afectan	394
Tabla 73. Propuestas de mejora sobre derechos lingüísticos.....	394
Tabla 74. Propuestas de mejora sobre otras cuestiones	395
Tabla 75. Propuestas de mejora sobre el egreso	395
Tabla 76. Propuestas propias del colectivo de profesionales	395
Tabla 77. Respuestas a los ítems acerca de la participación de las NNA en su Plan de Caso ...	398
Tabla 78. Criterios generales y específicos para la asignación de los recursos residenciales...	401
Tabla 79. Respuestas a los ítems relativos a la participación de las NNA en la elección del recurso residencial	402
Tabla 80. Respuestas a los ítems relativos a si las NNA en AR conocen el motivo por el que están en el recurso residencial.....	409
Tabla 81. Consecuencias positivas y negativas de la participación de las NNA	415
Tabla 82. Respuestas a los ítems relativos a la participación de las NNA en su PEI	432
Tabla 83. Ítems relativos a las asambleas en los recursos residenciales	446
Tabla 84. Ítems relativos a si las NNA realizan excursiones planificadas como improvisadas .	461
Tabla 85. Ítems sobre si las NNA en AR se sienten distintas a las demás NNA de su edad	465

Glosario de siglas/ Glossário de siglas

ACI	Adaptación Curricular Significativa/ Adaptação Curricular Significativa
AENA	Adolescentes Extranjeros No Acompañados/ Adolescentes Estrangeiros Não Acompanhados
AR	Acogimiento Residencial/ Acolhimento Residencial
CA	Crianças e Adolescentes
CFPB	Curso de Formación Profesional Básica/ Curso Básico de Formação Profissional
DFG	Diputación Foral de Gipuzkoa/ Diputação Foral de Gipuzkoa
EPA	Educación para Personas Adultas/ Educação para Pessoas Adultas
ESO	Educación Secundaria Obligatoria/ Ensino Secundário Obrigatório
FPGM	Formación Profesional Grado Medio/ Formação profissional Ensino Meio
FPGS	Formación Profesional Grado Superior/ Formação profissional Ensino Superior
NEE	Necesidades Educativas Especiales/ Necessidades Educativas Especiais
NNA	Niñas, Niños y Adolescentes
NNAENA	Niñas, Niños y Adolescentes Extranjeros No Acompañados
PCPI	Programas de Cualificación Profesional Inicial/ Formação profissional Ensino Básico Inicial
PEC	Programa de Escolarización Complementaria/ Programa de Ensino Complementar
SAR	Sección de Acogimiento Residencial/ Seção de Acolhimento Residencial
SAT de AR	Servicio de Atención Técnica del Acogimiento Residencial/ Serviço de Atendimento Técnico para Acolhimento Residencial

Introdução

O campo dos direitos das Crianças e Adolescentes (CA), nas últimas décadas, tem ocupado um protagonismo que esteve desconhecido há meio século. Os meios de comunicação ecoam mais frequentemente a situação das CA no mundo quanto à violação de seus direitos, às dificuldades que vivenciam e às incursões em muitos aspectos de suas vidas. Além disso, em nossa vida cotidiana, nos conscientizamos desses fatos devido ao cenário de pobreza infantil e de negligência por parte de famílias e de outras instituições. Essa situação contrasta com o campo do direito, segundo o qual as CA gozam de reconhecimento e se tornam sujeitos de direito. Essa contradição entre os discursos hegemônicos, na qual a infância parece gozar de alguns direitos quando na realidade são violados, evidencia as dificuldades de mudarmos as práticas sociais e também a representação social das CA.

Por outro lado, nos últimos anos, importantes pesquisas têm estudado a infância a partir das mais diversas perspectivas. O desenvolvimento do chamado *Child Studies* é um espaço de estudo muito produtivo e está aberto a todos os tipos de abordagens, o que garante a possibilidade de se reforçar teorias, metodologias e resultados, que permitem avançar no conhecimento, e ainda, encontrar soluções que possibilitem melhorar a situação das CA no mundo. É neste âmbito que pretendemos situar esta tese de doutorado, com foco de interesse em um grupo de jovens que estiveram até os 18 anos em instituições de abrigo e proteção no território de Gipuzkoa (Espanha). Esses jovens não eram CA no momento da entrevista, mas haviam migrado recentemente ao *status* de pessoas "adultas".

O interesse pelo grupo de CA abrigados em instituições de abrigo é motivado por razões pessoais e profissionais. Não explicaremos detalhadamente o motivo pessoal, principalmente, porque este texto não seria o canal ideal para isso, mas sempre me relacionei, durante minha infância e adolescência, com pessoas que viviam no que, em espanhol, comumente chamamos "*pisos de acogida*" ou "*centros de menores*". Aproximei-me dos protocolos que regularizam a intervenção das equipes educativas dos lares de abrigo por meio do contato de uma amiga. Mesmo assim, vivi desde muito perto a imagem negativa associada a esse grupo: os preconceitos, os olhares e, até mesmo, o medo das pessoas por pensarem que esses menores são "complicados, conflituosos, rebeldes, pívetes", imagem sobre a qual tive de discutir em diferentes fóruns.

Quanto às razões profissionais, há alguns anos tive o prazer de trabalhar como professora de reforço acadêmico em uma instituição de abrigo de Gipuzkoa, onde crianças abriram as portas de sua casa, seu quarto, suas preocupações e interesses e me ensinaram mais do que eu a elas. Lembro-me de um dos adolescentes, Iker¹, que era bom aluno, apenas tinha algumas dificuldades com o inglês. Durante as duas horas semanais em que ele passava comigo, reforçávamos os conteúdos estudados na escola e revisávamos o inglês. Recordo-me de quando perguntei o que ele queria ser quando

¹ Trata-se de um nome falso.

crecesse, e sua resposta foi: “eu quero estudar um grau médio em carpintaria ou mecânica”. Eu disse a ele: “e por que você não estuda um grau superior ou vai para a universidade? Se você é um bom aluno!” Ele respondeu: “Eu gostaria de poder voltar a viver com minha mãe, mas não sei se isso pode ser possível. Então, eu vou sair daqui aos 18 anos e tenho que sair com algum estudo finalizado”. Eu apenas lembro de que olhei para baixo e continuamos os deveres da escola. Já faz seis anos que aconteceu essa conversa, mas ainda penso na argumentação de Iker.

Isto posto, a escolha deste tema brota de uma preocupação pessoal com a situação dos direitos das CA e da consciência de uma realidade pouco publicada que afeta um grupo de CA com maior vulnerabilidade no que diz respeito à perspectiva de seus horizontes de vida pessoal. A partir dessa percepção, desafiei-me a entender melhor a realidade desse grupo e, na medida do possível, contribuir para melhorar sua situação quanto ao respeito aos seus direitos, reconhecidos na *Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989*. Com esta ideia, propus-me a realizar uma investigação que atendesse aos requisitos científicos e possibilitasse alguns resultados aplicáveis à realidade, especialmente, na formação dos profissionais envolvidos no sistema de proteção.

Nesse sentido, como será apresentado nos resultados, a visão dos profissionais esteve presente em todo momento ao formular as práticas de melhoria dos lares de abrigo do sistema de proteção. Compreendemos que contribuir para melhorar sua preparação e formação é importante, especialmente, ao levar em consideração suas demandas e perspectivas. Isso porque a obtenção de algumas competências profissionais pode impactar na melhoria do sistema, portanto, procurar ferramentas úteis na profissão torna-se um requisito essencial. No entanto, também é importante que as tarefas e as atividades realizadas pelos profissionais e equipes socioeducativas atendam a uma perspectiva dos direitos das CA. Por outro lado, conhecer essas práticas a partir do olhar de quinze jovens que tenham sido abrigados nesses lares de abrigos até a maioria, acrescenta valor a este trabalho, apresentando narrativas poucas vezes escutadas, e diríamos, até silenciadas.

O primeiro passo que nos pareceu pertinente foi eleger a abordagem que poderia ser dada ao trabalho de pesquisa para poder explicar o fenômeno que queríamos analisar. A opção mais eficaz foi partir do estudo das representações sociais (RS), na medida em que nos permite analisar práticas a partir da construção social da infância e dos discursos, não apenas sobre a infância em geral, mas ainda sobre a infância acolhida em uma instituição de abrigo. Essa opção pressupõe o uso de uma metodologia adequada.

O processo de construção desta tese foi complexo, uma vez que a pesquisa demanda diversas formas de abordar o objeto de investigação. Por exemplo, se de um lado houve algumas tarefas essenciais para abordar o campo dos direitos da infância, sua representação social, da situação do sistema de proteção de Gipuzkoa etc., de outro, a abordagem metodológica precisava de instrumentos e de técnicas quantitativas e

qualitativas adequadas ao objeto de estudo. Isso nos levou a um processo de aprendizagem muito mais rico e significativo, pois nos permitiu conhecer de maneira mais profunda o significado de um trabalho de pesquisa em várias de suas facetas.

No entanto, o mais enriquecedor do trabalho foi encontrar um grupo de pessoas como profissionais no campo da proteção (os que trabalham nos lares de abrigo, técnicas forais, técnicas de serviço técnico), membros de diferentes organizações e instituições, como Unicef, Ararteko, especialistas acadêmicos ou fundações e profissionais comprometidos com grupos vulneráveis e sua educação como a Fundação Santa Maria (Fundação SM). E, se tivermos que destacar o grupo que mais nos "alcançou" e com o qual estabelecemos um vínculo afetivo para além de sua colaboração na realização desta tese, este é o grupo de jovens, a quem eu carinhosamente me refiro como "mis chicas y mis chicos". Durante a edição desta parte da tese, lembrei-me do esforço e do tempo que levamos para entrar em contato com esses jovens, e me senti grata por não ter desistido. Houve um momento em que meus orientadores de tese e eu consideramos descartar a perspectiva desse grupo, pois em meio ano só havíamos conseguido "recrutar" sete jovens. Todavia, não desistimos e persistimos nos contatos até conseguirmos conhecer quinze jovens. Quinze pessoas das quais tornei uma grande fã (e sei que aos meus orientadores também). Com alguns jovens estive apenas no dia da entrevista, mas com a maioria ainda mantenho relacionamento: com alguns menos e com os outros quase diariamente. Eles se tornaram parte do meu dia a dia e ultrapassaram a esfera de participantes a serem protagonistas.

O fato de ter contado com um grupo de jovens ex-abrigados do sistema de proteção, que falaram de sua experiência pessoal sobre o que seria a vida em uma instituição de abrigo, nos oferece uma visão enriquecedora. A obrigação de sair da instituição de abrigo aos 18 anos é uma experiência ambivalente: enquanto, por um lado, eles "se libertam" das regras e dos protocolos do sistema, por outro, devem enfrentar a autonomia de viver de maneira emancipada e superar os desafios cotidianos que até aquele momento não haviam vivido. Também precisamos considerar que, em geral, os jovens se emancipam de sua casa quase aos 30 anos, enquanto nesse grupo, o salto para a autonomia ocorre quando completam 18 anos. Na representação social sobre a juventude, em geral, essa situação é considerada um adiamento da infância, enquanto que para esse círculo é visto como um passo para a vida adulta.

Há muitas maneiras de investigar, inclusive, há muitas razões pelas quais as pessoas investigam. As minhas sempre foram as mesmas: dar visibilidade e protagonismo àqueles que considero que não tenham e contribuir para a melhoria das condições de vida das pessoas "objeto de estudo". Por outro lado, esta pesquisa contribui também para propor dois programas que procuram apoiar o fato de que as CA e jovens que estão abrigados ou estiveram durante sua infância e/ou adolescência em abrigos tenham as mesmas oportunidades educativas que a maioria das pessoas da sua idade: os programas *ARRAKASTA* e *IKASLAGUN*.

O vínculo criado com essas pessoas fez com que pudéssemos conhecer as dificuldades dos jovens que abandonam o sistema de proteção aos 18 anos e que começam os estudos universitários. Por isso, apresentamos a situação ao *Vice-Reitorado de Inovação, Compromisso Social e Ação Cultural da Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea* (UPV/EHU), em busca de uma solução, que poderia ser a isenção da taxa coletiva.

Depois de inúmeras interlocuções entre a UPV/EHU e a *Diputación Foral de Gipuzkoa* (DFG), no ano letivo 2017/2018 foi instituído um programa pioneiro com o objetivo de reforçar e/ou criar as condições necessárias para que os jovens oriundos do sistema de proteção social de Gipuzkoa pudessem ter acesso e boas condições na UPV/EHU. Esse programa, denominado ARRAKASTA (*sucesso*, em euskera), luta pela igualdade de oportunidades educativas do grupo de jovens ex-tutelados do sistema de proteção. O projeto também assinou um acordo com a *Fundação Santa Maria (Fundação SM)*, liderado pelo *Grupo de Estudios Históricos y Comparados em Educación-Garaian*, que o suporta financeiramente. Atualmente, ele está em funcionamento também na província de Bizkaia e Araba (Espanha). Nossa colaboração no programa está incluída no Anexo I.

Além disso, o *Grupo de Estudios Históricos e Comparados em Educación-Garaian*, junto com a *Seção de Acolhimento Residencial da DFG*, designou outro programa de voluntariado para ajudar a melhorar o nível educativo das CA abrigadas nas instituições de abrigo de Gipuzkoa. Esse projeto foi batizado de IKASLAGUN (*amigo-companheiro de aprendizagem*, em euskera). Ele conta com estudantes voluntários da UPV/EHU que vão às instituições de abrigo oferecer reforço acadêmico às CA abrigadas. O aluno voluntário se compromete a dar reforço acadêmico durante um curso por duas horas semanais e, no final do ano letivo, recebe três créditos livres. O programa começou a funcionar no ano letivo 2018/2019 com 26 voluntários e 26 crianças abrigadas em cinco instituições de abrigo de Gipuzkoa. Ele procura contribuir para amenizar as desigualdades de oportunidades educativas, criar esperanças e horizontes formativos amplos, não predestinados a quem se abriga no sistema de proteção.

Mesmo assim, no processo da tese, nos ofereceram a oportunidade de colaborar na coleta sistemática de dados do âmbito educativo das CA abrigadas nas instituições de abrigo de Gipuzkoa durante o ano letivo de 2015/2016 (atualmente analisamos os dados correspondentes ao curso acadêmico 2016/2017 e o ano que vem vamos a analisar os dados correspondentes do ano letivo 2017/2018). O objetivo deste projeto é, principalmente, dar visibilidade estatística a uma situação "preocupante". Nossa participação tem sido constante nesse projeto, desde a adaptação da *ficha de seguimento educativo das CA* (instrumento de coleta dados), bem como na análise e na interpretação dos resultados (Anexo II). É uma contribuição paralela e simultânea ao processo de pesquisa que está relacionado à tese, mas que por si só tem autonomia suficiente. Durante a apresentação dos resultados, utilizaremos alguns dados deste estudo, mas não exporemos todos eles, pois isso dificultaria a leitura contínua, que é

essencialmente focada em aspectos qualitativos. No entanto, coletamos o relatório preparado para a DFG, para aqueles que quiserem acessá-lo (Anexo III).

Quatro são os objetivos que definimos quando propusemos esta pesquisa. Tentamos responder a cada um deles, sem perder de vista os três aspectos dos quais giram em torno: a representação social e sua relação com as CA abrigadas; os direitos das CA e as propostas de melhoria.

O primeiro objetivo consiste em conhecer a representação social das CA que estão sob a medida de proteção do AR no programa básico de Gipuzkoa (Espanha) nos profissionais que trabalham nas instituições nas quais as CA estavam abrigadas. Com base neste objetivo, procuramos obter informações relevantes sobre a forma como as pessoas responsáveis de salvaguardar os direitos destas CA durante sua estadia no AR representam as CA abrigadas. Uma das funções das representações sociais é que elas são guias de ação, isto é, de acordo com a forma como representamos um objeto, um coletivo (crenças, imagens etc. que esse objeto ou grupo nos sugere), agimos de uma maneira ou de outra, possibilitando ou condicionando experiências e realidades a esse grupo.

Em diferentes investigações e trabalhos teóricos realizados sobre a representação social da infância, pode-se dizer que a infância é considerada como a "ainda não" (capaz, confiável, madura etc.) em comparação com as "já sim" (pessoas adultas) ou, simplesmente, como um investimento futuro ou uma moratória social. Seu valor está no futuro e não no presente (Qvortrup, 1992; 2009; Verhellen, 2002; Gaitán, 2006; Casas, 1998; 2006). Por sua vez, a infância abrigada também é representada socialmente de maneira diferente da infância em geral. Essas crianças são vistas desde a falta, o *déficit* ou a necessidade, como sujeitos de risco, problemáticas ou pobres. Por esse motivo, optamos por conhecer a representação social das CA que estão sob esta medida de proteção do AR em Guipuzkoa nos profissionais que as atendem. Este objetivo é transversal aos outros, já que são os discursos, as opiniões, as experiências de vida e as práticas que nos permitem vislumbrar e/ou resgatar as imagens e representações sociais ocultas e não manifestadas.

No momento em que essas CA passam a estar sob a proteção da Administração, diferentes profissionais tornam-se responsáveis por garantir seu interesse superior, assim como ouvir suas opiniões, garantir sua participação ativa em questões e decisões que as afetam, velar pelos seus interesses e informá-las de seus direitos. Portanto, o segundo objetivo é conhecer como são as práticas realizadas nas instituições de abrigo pelas equipes profissionais desde uma perspectiva de direitos das CA. A tomada de decisões e o modo de decidi-las são dois aspectos que precisam ser analisados, como o contraste de diferentes perspectivas, para conhecer esse reflexo da representação social nos direitos.

Ligado ao objetivo anterior, e depois de saber como são as práticas nas instituições de abrigo, precisamos analisar a representação social emergente a partir de uma abordagem de direitos, contrastando a prática educativa e a representação desta.

Não pretendemos concluir esta investigação apenas tomando consciência da vida residencial das CA abrigadas em instituições de abrigo desde uma perspectiva de direitos. De que valeria a pena conhecer uma realidade se não pudermos contribuir para uma melhoria? Por isso, perguntamos a ambos os grupos, sempre circunscritas a suas experiências vitais ou profissionais, sobre quais aspectos poderiam ser melhorados na vida residencial em uma instituição de abrigo. Essas conclusões e propostas de melhoria do trabalho de campo constituíram-se como diretrizes, um manual de boas práticas para profissionais da área de AR, propondo uma lista de boas práticas contrastadas e, o que é mais importante, que contribuem para a salvaguarda dos direitos das CA abrigadas.

Uma vez propostos os objetivos da pesquisa, nos atemos à estrutura do trabalho, que está organizada em duas partes: uma teórica e outra empírica. Cada uma das partes é dividida em capítulos, nos quais os aspectos e questões que fundamentam a pesquisa são desenvolvidos. A *primeira parte* contém *cinco capítulos* que visam enquadrar nosso objeto de estudo teórico. No *primeiro*, intitulado *Perspectivas teóricas sobre a infância*, focamos em esclarecer uma série de conceitos como infância, crianças, menores, dentre outros, por sua relevância em relação ao objeto de estudo, sem desprezar também alguns traços históricos sobre a infância. No *segundo*, intitulado *Direitos Humanos e Convenção sobre os Direitos da Criança*, abordamos os direitos das CA, por meio de um enfoque histórico dos diferentes Tratados Internacionais até a *Convenção sobre os Direitos da Criança*, de 1989, a mudança de paradigma da infância juntamente com a mudança das práticas em relação a ela na História e os desafios que ainda estão por vir. O *terceiro capítulo*, intitulado *Representações Sociais e Infância abrigada*, aborda o conceito transversal desta pesquisa: *as representações sociais*. Além de teorizar sobre as diferentes definições, funções ou fontes de formação das representações sociais, também levantamos estudos sobre as representações sociais da infância e do grupo das CA abrigadas sob a medida de proteção do AR. O *quarto capítulo*, por sua vez, *circunscreve esta pesquisa em seu contexto, isto é, as instituições de abrigo para a proteção da infância e adolescência na província de Gipuzkoa*. Este é intitulado *Sistema de proteção da Infância e Adolescência: antecedentes históricos e situação atual*. No entanto, em primeiro lugar, há uma abordagem histórica do AR, relacionando-a às mudanças de paradigma em relação às CA e aos seus direitos. Por outro lado, neste capítulo, incluímos ainda o quadro legislativo internacional, nacional, autonômico e foral do AR em relação aos direitos das CA abrigadas, bem como expomos informações significativas sobre o sistema de proteção de Gipuzkoa, de cada uma das medidas de proteção, dos diferentes programas, do número de pessoas atendidas, entre outros dados. O *quinto capítulo*, intitulado *Direitos e Educação das CA em AR*, inclui as tendências atuais em estudos sobre o AR, com especial atenção aos estudos sobre o âmbito educativo das CA abrigadas nas instituições de abrigo e os fatores que levam essas CA a seguirem determinados itinerários educativos.

A *segunda parte* desta investigação concentra-se no *aspecto empírico*. O *sexto capítulo* expõe os *aspectos metodológicos* da pesquisa, que incluem os objetivos, o tipo de metodologia e os instrumentos e técnicas utilizados, sem deixar de lado o processo realizado e as questões éticas dos participantes.

O *sétimo* e *oitavo capítulos* abrangem dois estudos práticos: o *sétimo* incluirá alguns dados sobre o âmbito educativo e os itinerários educativos das CA abrigadas em instituições de abrigo e os fatores que os influenciam; e o *oitavo*, incluirá uma série de propostas de melhoria na vida residencial destas CA a partir de uma leitura e análise dos direitos das CA. O *capítulo nono* inclui as conclusões de nossa pesquisa, seguidas das limitações desta tese de doutorado que, por sua vez, sugerem futuras linhas de pesquisa.

Os estudos sobre o AR e sobre os direitos das CA abrigadas não tiveram tradicionalmente um grande interesse na Espanha, nem em Euskadi. No entanto, nos últimos 20 anos, esse interesse tem aumentado, observando-se pesquisas significativas sobre diferentes temas que contextualizam o AR e as CA abrigadas, como sua educação, sua rede de apoio, problemas de saúde mental etc. Da mesma forma, nos últimos 20 anos, os estudos sobre a transição para a vida adulta de jovens que saem do sistema de proteção aos 18 anos também são cada vez mais estudados. Por outro lado, estudos sobre a representação social das CA abrigadas não são abundantes na Espanha ou em Euskadi, obtendo-se mais resultados de busca em literatura internacional a nacional. Em Euskadi, o foco está mais centrado no coletivo das CA migrantes que chegam a Euskadi sem referente familiar, fragmentando assim a realidade de pessoas que também estiveram abrigadas e deixando um grande grupo fora do foco de pesquisa. Por esse motivo, e pelo fato de os estudos sobre os direitos das CA abrigadas não terem despertado muito interesse aos grupos de pesquisa, e menos ainda a representação social dos profissionais da educação social, propomos com esta tese somarmos a literatura científica dos estudos da infância abrigada em AR, no entanto à luz de uma nova perspectiva e com um propósito prático, concluindo com um manual de boas práticas.

Os estudos sobre diferentes aspectos do AR, como a transição para a vida adulta de jovens que chegam à maioridade abrigados nas instituições de proteção, é um campo que, embora tenha começado a ser estudado há pouco mais de duas décadas, ainda há um longo caminho a percorrer.

Neste processo de tese tivemos a oportunidade de participar de projetos já concluídos, como o *Laboratorio de Acompañamiento Educativo Personalizado* de grupos vulneráveis, ou de começar novos projetos, como o programa *Educación para un Futuro Inclusivo con Oportunidades para todos* financiados pela Fundação SM ou aqueles que realizamos na *Red Láquesis*, formada por membros da Fundação SM (Javier Palop e Paula Benito), Universidade de Girona (Carme Montserrat e Gemma Crous), UNED Madrid (Miguel Melendro e Angel Juanas), Universidade de Laguna (Eduardo Martin), Universidade de Huelva (Celia Corchuelo e Aranzazu Cejudo) e UPV/EHU (Pauli Dávila, Luísa Naya e Joxe Garmendia). A participação nesta rede e a colaboração em vários projetos realizados pela UPV/EHU nos mantém na linha de continuidade desta área e, assim, podemos aprofundar e aperfeiçoar os objetivos da presente tese.

Não posso terminar esta introdução sem agradecer a todas essas pessoas que me ajudaram em este viagem de quatro anos. En primer lugar, y no porque sea por protocolo, sino porque se merecen este primer lugar destacado, quisiera agradecer su apoyo, sus correcciones y su confianza a Paulí Dávila Balseira y a Luísa Naya Garmendia, mis directores de tesis. Nunca me habéis hecho sentir una doctoranda, sino como una colega con la que compartir congresos, opiniones e iniciar proyectos. No podía haber tenido mejores directores. Gracias, por tanto.

Quisiera agradecer su predisposición, su acogida a la Sección de Acogimiento Residencial de La Diputación Foral de Gipuzkoa, Sección sin la cual, esta tesis no hubiera visto la y el trato con el que me han recibido Yolanda Pérez y Amaia Vesga, Jefa y Técnica de la Sección de Acogimiento Residencial. Ellas me han abierto y allanado el camino de “la red” y lo que es más importante, por confiar en mí, en que esta investigación podría aportar alguna mejora a la atención de las niñas, niños y adolescentes atendidos, y por seguir confiando en proyectos y programas comunes que vamos perfilando. Siguiendo con los/as profesionales de la red, profesionales que habéis participado en la investigación, gracias. gracias por cada minuto que me habéis ofrecido y por lo que me habéis enseñado. Espero haber capturado los mensajes que habéis querido transmitir.

A los/as jóvenes, “mis chicas y mis chicos”, los/as grandes protagonistas de esta investigación (con permiso de los/as profesionales). No tengo palabras para agradecer vuestra predisposición a reuniros con una desconocida y compartir episodios de vuestras vidas que a muchos/as os hubiera gustado haber dejado olvidados en algún cajón. Espero que hayáis sentido que vuestra voz es importante, porque lo es, y mucho. Gracias por haberme querido seguir conociendo y dedícame cada café, cada WhatsApp, cada consulta, etc. Espero haber estado a vuestra altura.

Gracias a la Fundación SM, en especial a Javier Palop y Paula Benito por confiar en mí y hacerme partícipe de proyectos relacionados con la Educación, y por compartir conmigo sabiduría y, sobre todo, cariño. Aprovecho también para agradecer a los/as colegas de red Láquesis por darme la oportunidad de aprender de cada uno/a de vosotros/as cada vez que nos reunimos. Es una inmensa suerte poder aprender de grandes expertos/as como vosotros/as Javier, Paula, Carme, Gemma, Miguel, Ángel, Eduardo, Paulí, Luísa, Joxe, Celia y Aránzazu.

Carme Montserrat, gracias por tu predisposición a reunirte conmigo sin haber tenido un contacto previo, pero, sobre todo, gracias por dejarme aprender de tu experiencia y tu conocimiento.

Euskal Herriko Unibertsitateari doktoretza tesi hau egin ahal izateko emandako diru-laguntzagatik; Garaian ikerketa taldeari eta baita Teoria eta Historia Sailari ere eskerrak eman nahiko nizkieke nirekin izandako harreragatik eta eskainitako laguntzagatik.

Karlos Santiago eta Joxe Garmendiari ere, mila esker. Eskerrik asko zuen laguntza eta aholkuengatik, kasu egiteagatik, elkarrekin hartutako terapia-kafeengatik, benetan, mila esker.

Idoia Fernandez, eskerrik asko zure gertutasunarengatik, prestutasunarengatik eta laguntzarengatik, baina bereziki, gure neska-mutilen hezkuntza-ibilbidea leuntzen laguntzeagatik.

Maria João Mogarro, muito obrigada pela sua ajuda e orientação durante minha estadia no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Suas sugestões ajudaram a incluir novos conhecimentos e perspectivas na minha pesquisa. Obrigada por compartilhar comigo seu conhecimento e tempo. Aproveito a ocasião para expressar o meu agradecimento também aos professores Joaquim Pintassilgo e Ana Sofia Freire por sua atenção durante minha estadia no Instituto.

Leticia Paola Alabia, obrigada pelas correções do português, por suas sugestões, por carinho e seu tempo. Obrigada mana!

Haritz, Kristina, Esther, Itsaso, Maria, Carline, Lorea, Aintzane, eskerrik asko benetan! Hain luzea egiten den prozesu honetan zuek bezalako pertsonak alboan izateak bidea leuntzen dute. Mila esker elkarrekin izandako solasaldiengatik, partekatutako ezagutzengatik, estatistika zalantzak argitzeagatik, elkarri laguntzeagatik eta lehiakortasun sistema honetan ez erortzeagatik. Mila esker nire bidai-lagunak izateagatik.

Bukatzeko, nire eskerrik beroenak familiari: amari, aitari, ahizpari, izeba Piliri, Maritxuri, aitagin-amagin arrebei, koinatei, lagunei, baina bereziki, denbora gehien lapurtu diodan pertsonari: nire senarrari, Anderri.

Mila esker guztiei

PRIMEIRA PARTE: INFÂNCIA, DIREITOS E SISTEMA DE PROTEÇÃO

Capítulo 1.- Perspectivas teóricas sobre a infância

Na segunda parte desta tese vamos nos referir a uma população de CA que vivem ou viveram determinadas situações no sistema de proteção, especificamente aqueles que foram abrigados sob a medida de proteção de AR. A perspectiva de estudo abordada nesta tese será desenvolvida nos capítulos a seguir. Respectivamente, este primeiro capítulo tem um objetivo claro: apresentar uma série de conceitos utilizados nos estudos sobre a infância e que exigem ser esclarecidos. Como ponto de partida, é necessário distinguir palavras como menino, menina, adolescente, menor, infância (*seção 1.1*), já que o rigor e o uso correto dessas palavras indicarão as realidades a que nos referimos.

Trata-se, portanto, de especificar alguns conceitos que são relevantes nesta investigação. A *infância (seção 1.1)* não é o mesmo que uma *criança* ou um *grupo de crianças*; uma *criança (seção 1.2)* não é o mesmo que um *menor (seção 1.2)*; ser uma *menina* não é o mesmo que ser um *menino*. Por isso, consideramos essencial, antes de adentrar o objeto de estudo, falar sobre *a representação social e os direitos das CA abrigados*, expor nossas contribuições para o uso indiscriminado de certos conceitos, o que geralmente ocorre por mera economia de linguagem, obscurecendo assim a maioria da população (meninas, adolescentes e mulheres do mundo) como evidenciam muitos estudos (Emakunde, 1998; Ayala, Guerrero e Medina, 2002; Jiménez, Roman e Traverso, 2011), ou rotulando negativamente a outra parte dela (os "menores") (García Molina, 2013).

A partir desta aproximação teórica, no segundo capítulo, abordaremos os direitos das CA. Neste sentido, é importante que a adequação dos conceitos e termos utilizados no campo dos estudos da CA seja o primeiro passo para contextualizar as experiências das CA, as políticas públicas, os tratados internacionais ou outros tipos de abordagens nos campos teóricos e nas práticas sociais.

Além disso, nós destacamos que as palavras definem e constroem realidades (Berger e Luckman, 1968; Barker e Galasinski, 2001), bem como os discursos constroem práticas (Foucault, 1983). Estes têm sua própria história, por isso, conhecer as diferentes perspectivas de estudo da infância nos permite empregá-las adequadamente e, por conseguinte, explicar as realidades em diferentes situações e contextos pessoais e históricos. Por esta razão, parece-nos apropriado incluir algumas referências em relação à perspectiva histórica no estudo da infância.

1.1.- O conceito de infância

Antes de nos referirmos ao conceito de *infância*, apontamos que o conhecimento que há das crianças no Ocidente é mediado pela representação social que obtemos dela. Ou seja, há uma forte tese que coincide fundamentalmente com o que Casas (1998) propõe: *os membros da categoria social das pessoas adultas criaram subcategorias de sujeitos para poderem continuar argumentando que há seres que, acima de tudo, não podem ser considerados "iguais" aos "já adultos"* (Casas, 1998, 2010).

Nesse sentido, ao longo das últimas décadas, as visões que temos da infância vêm mudando, passando de uma lógica resistente à mudança, caracterizadas por discursos do tipo: "*as crianças estão em processo de socialização*", "*as crianças ainda não podem ser*", "*coisas de crianças*", "*as crianças são agentes pouco produtivas*" ou "*os valores são atingidos com a idade adulta*". Para uma lógica alternativa, baseada no fato de que a socialização é bidirecional, defende-se que "*as crianças têm direitos*", "*as crianças controlam tecnologias audiovisuais*", "*as crianças têm responsabilidades e competências*", "*as crianças contribuem produtivamente para a sociedade*" ou "*os valores são compartilhados*" (Casas, 2010, p. 20).

Portanto, a construção social da infância só pode ser explicada a partir da contextualização histórica dos argumentos que constituem diferentes representações da infância, construídas pelas pessoas adultas. Vamos nos referir a este tópico com mais detalhes no *capítulo 3*.

À margem das abordagens ideológicas, a representação social da infância, como outras representações sociais, consiste precisamente em *condicionar e influenciar as práticas, atitudes e comportamentos de pessoas e instituições* (Sánchez Parga, 2010). Por outro lado, dentro das disciplinas acadêmicas, os estudos sobre a infância adquiriram relevância entre as diferentes ciências sociais. A fim de esclarecer mais pertinentemente o campo para o estudo da infância em sua diversidade, surgiu o que tem sido chamado *Children Studies* ou *Sociologia da Infância* (Gaitán, 2006; Rodríguez, 2007; Pavez, 2012). Destacamos que, no processo de construção do significado e da *categoria infância*, o discurso do *saber psi* (o *saber da psicologia*) tem sido decisivo (Llobet, 2014).

Por conseguinte, refletir sobre a palavra *infância* nos faz entender que, embora seja uma palavra comum e conhecida, não é uma tarefa fácil defini-la. Esta reflexão nos obriga a buscar uma definição de *infância*, bem como questionar essa imagem que nos vem à mente diante do *estímulo-resposta* "infância". A partir disso, surge a dúvida se podemos falar de uma *única infância* ou de *múltiplas infâncias*: a "hegemônica" ou as "outras infâncias" (Cordero, 2015). Refletir também nos faz perceber a dificuldade que temos em definir claramente o que seria a *infância*. Quanto mais tentamos nos aprofundar, menos alcançamos uma definição (Aguinaga e Comas, 1991). Daí deriva a importância de propormos um conceito contextualizado e mais abrangente.

O termo *infância* não é universal, mas o significado e a experiência desta são estabelecidos de diferentes maneiras em distintas culturas. Há tantas infâncias quanto culturas e contextos nos quais as crianças vivem e se desenvolvem (Domínguez, 2009). Não é possível falar de uma infância acabada, determinada e única, deste modo, não podemos nos referir a ela fora de contexto, pois teríamos um conceito vazio de conteúdo e descontextualizado histórico e socioculturalmente (Alfageme, Cantos e Martínez, 2003).

A palavra *infância* tem origem latina, *in-fans*, que se refere a quem não-fala (Corvera, 2011). Com o tempo, foi adquirindo o significado da pessoa que não tem

palavra, ou seja, aquela que não tem nada de interessante a dizer, que não vale a pena ouvir (Casas, 1998).

Seguindo Casas (1998), especialista em estudos sobre os direitos das crianças e em seu nível subjetivo de qualidade de vida,

A infância pode ser entendida como um intervalo de idade ou uma faixa etária. De acordo com a Constituição Espanhola (1978), a idade em que passamos para o *status* das pessoas adultas é a de dezoito anos de idade (artigo 12).

A infância também pode ser compreendida, numa perspectiva demográfica, como o conjunto populacional de um determinado território, que tem a idade incluída no intervalo de idade convencional referido no parágrafo anterior.

Da mesma forma, a infância pode ser considerada, ainda, como o conjunto de características psicossociobiológicas de alguns sujeitos em estado de desenvolvimento, até atingir as características consideradas como pertencentes a outro estágio posterior de desenvolvimento. Neste caso, a idade cronológica é considerada uma referência, mas não um indicador preciso do desenvolvimento por etapas.

Em um nível de maior abstração aos discutidos anteriormente, *a infância também resulta naquilo que as pessoas dizem ou consideram que ela seja: uma imagem coletivamente compartilhada que vai evoluindo historicamente.* Ou seja, ante a *palavra-estímulo* "infância", os cidadãos de um território dado, ou membros de determinados grupos sociais ou culturais, desenvolvem automaticamente uma série de associações de ideias, que configuram um conjunto de conhecimentos lógicos, compartilhados pela maioria dos membros dessa comunidade: o que os psicólogos sociais chamam de "Representação Social" (Casas 1998).

Diferentes autores também ofereceram suas definições sobre o que seria a infância:

- O período de vida durante o qual um ser humano é tratado como uma criança, com as características culturais, sociais e econômicas deste período (Frønes, 1994), o que Ariès (1960) definiria como "a quarentena".
- Um tempo socialmente construído no começo da vida de uma pessoa; o que as crianças foram, são e deveriam ser (James e Prout, 1997).
- Um grupo minoritário caracterizado pelo fato de que as pessoas que compõem esse grupo têm uma idade inferior a uma certa idade (Saporoti e Sgritta, 1990; Casas, 1998), idade a qual, a infância é justificada como uma minoria social (Dominguez, 2010).
- Uma categoria social (Gaitán, 2006), um componente estrutural e integrado na organização da vida social de uma sociedade (Saporiti e Sgritta, 1990; Qvortrup, 2010) que é constantemente renovada (Frønes, 1994; Wintersbruguer, 1994).

- O resultado das oportunidades, dos estímulos e das experiências construídas pelas pessoas adultas que as rodeiam. Elas (as crianças) são, à medida que fazemos possíveis que sejam, à medida que as deixamos *ser* (Funes, 2008).

Todas estas perspectivas sobre a infância destacam que o conhecimento deste objeto de estudo abriu uma variedade de linhas de pesquisa, abordagens teóricas e metodológicas que, finalmente, nos proporcionam uma visão ampla, plural e multifacetada que nos obriga a olhar para a infância de uma maneira renovada. Portanto, nesta *seção 1.1.*, apresentamos um conceito de *infância* que nos permitirá aprofundar em nosso objeto de estudo com um sentido abrangente que nos permita explicar os fenômenos e as experiências das crianças de forma global.

1.2.- Sobre o conceito de menino, menina e menor

É certo que, devido à economia de linguagem, ao uso de linguagem não-sexista e de gênero, muitas vezes os pesquisadores e pesquisadoras preferimos fazer uso do conceito de *infância*, em vez de falar sobre *meninas (niñas)*, *meninos (niños)* e *adolescentes*, no caso da língua espanhola. No caso da língua portuguesa, mencionamos apenas *crianças*, pois esse vocábulo engloba *meninas e meninos*. Embora essa opção seja respeitável, também é necessário usar expressões que deem conta da realidade analisada. Nesse sentido, desde a perspectiva legislativa ou jurídica, não seria adequado usar expressões como "os direitos da infância", pois a *infância* como tal não possui direitos reconhecidos, estes corresponderiam aos sujeitos humanos. Em nosso caso, crianças, adolescentes, jovens, etc., e com demasiado abuso na linguagem jurídica da palavra *menor*. Por isso, queremos contribuir além de algumas notas sobre esta questão para sermos mais precisos no uso da linguagem, também ao que se refere ao abuso que é feito com certos termos que revelam uma concepção machista, discriminadora e inadequada para o grupo formado por CA.

Como Simone de Beauvoir (1949) defendeu, as mulheres não nascem mulheres, mas se tornam mulheres. No caso de menores, eles também não nascem menores, se tornam menores, ou dito de outra forma, nós os tornamos menores. Em todos os momentos históricos há uma maneira de *menorizar*, ou seja, de transformar CA em menores (Costa e Gagliano, 2000).

O contexto social atribui papéis diferentes a meninas e meninos: criança, menor, delinquente, consumidor (Lewkowicz e Corea, 1999). Esses papéis, às vezes, correspondem aos significados e lugares que ocupam em seus grupos sociais de pertencimento e referência (Di Iorio y Seidmann, 2012). Esta atribuição social constitui a expressão simbólica de um processo histórico, que começa antes da existência pessoal, o que nos permite afirmar que não existe identidade pessoal que não seja, ao mesmo tempo, uma identidade social (Di Iorio, 2008). Também não devemos esquecer que não é o mesmo, o que se entende por criança em diferentes contextos sociais e culturais ou entre diferentes agentes que interagem com ela (Sánchez Parga, 2010; Gaitán, 2010).

Ao recorrer ao dicionário *online* da *Academia Real da Língua Espanhola* (RAE) e observarmos as diferentes acepções e definições atribuídas às palavras *criança* (niño/niña), *adolescente* e *menor* (ver Tabela 1), percebemos que a palavra *niño* vem do latim, *ninno*, definida como a *pessoa que está na infância, que tem alguns anos e tem pouca experiência*. As crianças (*los niños y las niñas*) também podem ser entendidas como um indivíduo, definido por sua natureza física e psíquica (Gaitán, 1999) ou uma *criança é menor* em um sentido legal (Qvortrup, 1992). Nesta definição, nos concentramos na palavra menino (*niño*), e não menina (*niña*), já que, ser menina ou menino não foi o mesmo na História, nem o é na atualidade.

A palavra *adolescente* vem do latim, *adolescens, -entis* e se refere à pessoa que está na adolescência, definida como o *período da vida humana que acompanha a infância e precede a juventude*. Há também aqueles que indicam que vem de *adolescere*, o que significa *aqueles que carecem de algo* (para ser como pessoas adultas) (Casas, 2006).

Por outro lado, a palavra *menor*, do latim *menor, -ris*, refere-se a *uma pessoa ou objeto que é inferior a outra coisa em quantidade, intensidade ou qualidade*; que é menos importante em relação a algo do mesmo gênero; que é mais jovem que outra pessoa e menor de idade. Mas, todas as CA são menores?

Tabela 1. Definições e acepções das palavras “Niño”, “Adolescente” e “Menor”.

Academia Real da Língua Espanhola		
Niño	Adolescente	Menor
De la voz infantil <i>ninno</i>	Del lat. <i>adolescens, -entis</i>	Del lat. <i>minor, -ōris</i>
Que está en la niñez Que tiene pocos años Que tiene poca experiencia	Que está en la adolescencia,	Que es inferior a otra cosa en cantidad, intensidad o calidad. Menos importante con relación a algo del mismo género. Dicho de una persona que tiene menos edad que otra Menor de edad
Infancia	Adolescencia	Minoridad
Del lat. <i>infantia</i> 1. Período de la vida humana desde el nacimiento hasta la pubertad. 2. Conjunto de los niños. 3. Primer estado de una cosa después de su nacimiento o fundación.	Del lat. <i>adolescentia</i> 1. Período de la vida humana que sigue a la niñez y precede a la juventud.	Del lat. <i>minor 'menor' e -idad</i> 1. f. minoría de edad.

Fonte: elaboração própria baseada nas definições oferecidas pela Academia Real da Língua Espanhola

Todas as palavras são portadoras de uma atmosfera ou sensação espacial e, no caso da *menoridade* esta palavra é enfatizada (Costa e Gagliano, 2000). As palavras *criança* ou *menor*, não são, nem significam o mesmo, principalmente, porque as usamos para nos referir às pessoas que compõem as diferentes *infâncias*.

De acordo com o artigo 1 da Convenção sobre os Direitos da Criança¹ (1989), para efeitos da Convenção considera-se como criança todo ser humano com menos de dezoito anos de idade, salvo em virtude da lei que seja aplicável à criança, quando alcançada a maioridade de idade. Por outro lado, a palavra "menor" autoriza muitas ações que a palavra criança nunca permitiria (Costa e Gagliano, 2000). E, quem são aqueles a quem nos referimos como menores? Para responder a esta questão, devemos aludir aos diferentes significados do discurso da menoridade, um associado à própria representação social da infância em geral, a normalizada, a hegemônica, e outro, associado à infância não normalizada ou, como diria García Molina, à "infância adjetiva" (2003).

No primeiro discurso de menoridade, associado à infância normalizada, as crianças são consideradas menores em termos de pessoas que pertencem ao grupo social da minoria de idade. É um conceito jurídico "que tem fortes ressonâncias negativas e inferioridade em termos cotidianos" (Casas *et al.*, 2005, p.11). Na Espanha, o artigo 12 da Constituição (1978) estabelece a maioridade aos dezoito anos, embora essa idade seja convencional, dependendo do Estado. Por exemplo, na Albânia a maioridade é adquirida aos quatorze anos, no Japão aos vinte e nos Estados Unidos aos vinte e um anos.

Em relação às representações sociais atualmente compartilhadas por diferentes agentes, a infância é considerada e tratada como à "ainda-não" (Qvortrup, 1992; 2009; Verhellen, 2002; Gaitán, 2006; Casas, 1998; 2006) versus a "já sim", que seriam as pessoas adultas (Casas, 199; Verhellen, 2002). Este núcleo é aquele que dá a sensação de consistência a toda a representação, pois constitui sua "lógica interna" (Casas, 1998). As crianças "ainda não podem ser" como as pessoas adultas, já que são pessoas "em desenvolvimento" e "ainda não são adultas", "ainda não são responsáveis", "ainda não são capazes", "ainda não são competentes", "ainda não têm (o deveriam ter) os mesmos direitos", "ainda não têm conhecimento suficiente", "ainda não são confiáveis" etc. (Casas, 1998, p. 31). Em resumo, elas são "menores" em capacidades, mas quando completam dezoito anos, passam ao status de "adultos" "maiores" e deixam de ser tratadas e consideradas "menores". Por sua vez, essa ideia de "ainda não" também alude ao fato de que o valor da infância está no futuro, não no presente, como um investimento no futuro (Aguinaga e Comas, 1991; Liebel, 2006; Funes, 2008) ou moratória social (Verhellen, 1992 apud Verhellen, 2002).

É evidente que, dada(s) nossa(s) estrutura(s) social(sociais), os preconceitos, as vantagens, os costumes e as restrições jurídicas "menores", as CA não pertencem aos grupos mais poderosos da sociedade, e muito menos, quando se trata de CA que, por sua origem social, situação de vida, sexo, ou por pertencerem a uma minoria étnica ou cultural, enfrentam múltiplas desvantagens (Gaitán e Liebel, 2011). Estes últimos são mais propensos a serem duplamente "menores".

¹ Acessado em 15 de maio de 2018 em https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm

Como mencionamos anteriormente neste capítulo, ser uma menina não é o mesmo que ser um menino. De fato, a discriminação contra as mulheres começa em uma idade muito cedo (em alguns lugares, desde que uma família planeja conceber um novo membro dela) e estende-se a toda sua idade vital (Unicef, 2006). Por isso, muitas delas (e de nós) não conseguem (não conseguimos), mesmo tendo atingido a maioridade, pertencer àquele grupo poderoso da população. Como constata o relatório publicado pela Unicef (2006), as práticas em relação às meninas e aos meninos não são as mesmas, sendo violados os direitos das primeiras. A discriminação de nascer menina ou menino em diferentes lugares do mundo, nos mostra que as meninas (e mulheres) continuam (continuamos) sendo pessoas de segunda classe (ver Tabela 2).

Tabela 2. Ser uma menina e mulher durante as diferentes etapas de vida

- A discriminação de gênero começa cedo. Modernos instrumentos de diagnóstico para a gestação tornaram possível determinar o sexo do bebê logo no início. Nos locais em que há uma evidente preferência econômica ou cultural por filhos homens, o mau uso dessas técnicas pode facilitar o feticídio feminino. Embora não haja evidências conclusivas para confirmar esse mau uso ilegal, histórias sobre nascimentos e dados de recenseamentos na Ásia – principalmente na China e na Índia – revelam uma proporção excepcionalmente alta de nascimentos de meninos, assim como de meninos com menos de 5 anos de idade. Essa constatação sugere a ocorrência de feticídio e infanticídio seletivos por sexo nos dois países mais populosos do mundo – apesar das iniciativas para erradicar essas práticas nos dois países.
- Um foco importante dos anos intermediários da infância e da adolescência é garantir acesso à escola primária e secundária de qualidade, assim como a conclusão desses níveis de educação. Com poucas exceções, as meninas são normalmente mais prejudicadas no que diz respeito à educação. Educação primária. Para cada 100 meninos fora da escola, há 115 meninas na mesma situação.
- Entre as maiores ameaças ao desenvolvimento de adolescentes estão abusos, exploração e violência, e a falta de conhecimentos vitais sobre saúde sexual e reprodutiva, inclusive sobre HIV. Mutilação/corte genital feminino (M/CGF) envolve a remoção parcial ou total da genitália feminina e outras lesões, por razões culturais não médicas. A prática ocorre principalmente nos países da África ao sul do Saara, no Oriente Médio e Norte da África e em algumas regiões do Sudeste da Ásia. Estima-se que mais de 130 milhões de mulheres e meninas que ainda estão vivas tenham sido submetidas a M/CGF. Essa prática pode acarretar consequências graves de saúde – inclusive cicatrização inadequada, maior suscetibilidade a infecções por HIV, complicações durante o parto, doenças inflamatórias e incontinência urinária. Sangramentos graves e infecções podem levar à morte.

- O casamento infantil ou precoce refere-se a casamentos e uniões em que um ou os dois parceiros têm menos de 18 anos de idade. Em termos globais, 36% das mulheres entre 20 e 24 anos de idade estavam casadas ou viviam maritalmente antes de completar 18 anos, uma prática mais comum na Ásia Meridional e na África ao sul do Saara. O casamento infantil é uma tradição antiga nas áreas em que é praticado, o que por vezes torna os protestos praticamente impossíveis. Os pais podem consentir no casamento infantil devido a necessidades econômicas, ou por acreditar que o casamento protegerá suas filhas contra assédio sexual e gestações fora do casamento, ampliará os anos férteis das meninas, ou garantirá obediência às famílias de seus maridos. Gestação e maternidade prematuras são conseqüências inevitáveis do casamento infantil. Estima-se que 14 milhões de adolescentes entre 15 e 19 anos de idade dê em à luz a cada ano. Meninas menores de 15 anos de idade têm probabilidade cinco vezes maior de morrer durante a gestação e o parto do que mulheres a partir de 20 anos de idade. Quando a mãe tem menos de 18 anos, a chance de seu bebê morrer no primeiro ano de vida é 60% maior do que o bebê de uma mãe com mais de 19 anos. Mesmo quando a criança sobrevive, tem maior probabilidade de sofrer de baixo peso ao nascer, de desnutrição e de desenvolvimento físico e cognitivo tardio.
- Quanto mais novas as meninas, maior a probabilidade de que sua primeira relação sexual tenha sido imposta. De acordo com um estudo realizado pela Organização Mundial da Saúde, 150 milhões de meninas e 73 milhões de meninos menores de 18 anos de idade sofreram relações sexuais forçadas ou outras formas de violência física e sexual em 2002. Em alguns países, a ausência de idade mínima para o consentimento sexual e para o casamento expõe as crianças à violência de seus parceiros. Estima-se em 1,8 milhão por ano o número de crianças que estão envolvidas em sexo comercial. Muitas são forçadas a fazê-lo, ou quando são vendidas à escravidão sexual por famílias pobres desesperadas, ou por rapto e tráfico para bordéis ou outros ambientes de exploração. Crianças exploradas pela indústria do sexo comercial estão sujeitas a negligência, violência sexual e abusos físicos e psicológicos.
- Uma vez que o sexo sem proteção traz o risco de gravidez e de infecção por doenças sexualmente transmitidas, inclusive HIV, o conhecimento sobre saúde sexual e reprodutiva é essencial para a segurança dos jovens. Apenas informações não garantem proteção, mas certamente são um primeiro passo.
- A maternidade e a terceira idade são dois períodos críticos na vida de muitas mulheres, nos quais os efeitos perniciosos da pobreza e da desigualdade podem estar associados.
- Estima-se que, a cada ano, mais de meio milhão de mulheres morram durante complicações de gestação e de parto – aproximadamente uma a cada minuto. Cerca de 99% de todas as mortes maternas ocorrem nos países em

desenvolvimento, sendo mais de 90% na África e na Ásia. Em 2000, dois terços das mortes maternas ocorreram em 13 dos países mais pobres do mundo. No mesmo ano, somente a Índia foi responsável por 25% de todas as mortes maternas. Na África ao sul do Saara, uma em cada 16 mulheres morrerá ao longo de seus anos férteis em consequência de gestação ou parto, em comparação com apenas uma em cada quatro mil nos países industrializados. Além disso, a probabilidade de morte de recém-nascidos órfãos de mãe é de três a dez vezes maior do que a de recém-nascidos de mães que sobrevivem ao parto. A vida de muitas dessas mulheres poderia ser salva caso tivessem acesso a serviços de cuidados básicos de saúde, inclusive atendentes habilitados em todos os partos e cuidados obstétricos emergenciais para aquelas que apresentam complicações.

- Mulheres idosas podem enfrentar dupla discriminação: de gênero e de idade. As mulheres tendem a viver mais do que os homens, às vezes não têm controle sobre os recursos da família, e podem ser discriminadas nas leis de herança e propriedade. Muitas mulheres idosas são arrastadas para a pobreza em um momento de sua vida em que se encontram muito vulneráveis. Apenas alguns países em desenvolvimento têm redes de segurança para pessoas idosas, na forma de pensão não contributiva ou mediante avaliação de renda. As avós, em particular, possuem grande cabedal de conhecimentos e experiências relacionados a todos os aspectos de saúde e cuidados maternos e infantis. Em muitas famílias, constituem o principal apoio de cuidados infantis para pais e mães que trabalham fora de casa. A experiência demonstra que os direitos da criança são mais protegidos quando os programas destinados a gerar benefícios para crianças e famílias também incluem mulheres idosas.

Fonte: Unicef, 2006, pp.4-5

O segundo discurso da *menoridade*, o da infância não normalizada ou da "adjetivada" (García Molina, 2003), é aquele que é atribuído ao menor, não à criança. Por um lado, há "crianças", aquelas que têm suas necessidades básicas cobertas e não estão "em perigo moral e ou material" e, por outro lado, estão os "menores", aqueles que estão em risco moral ou material (Garbi, Grasso e Moure, 2011).

Nessa linha, García Molina (2003) faz esta distinção entre as duas infâncias, que compõem as CA de cada uma delas:

Nuestros hijos, los de los vecinos o esos chicos que juegan en el parque del barrio (sin que sepamos nada de ellos) son, simplemente, niños, chicos o adolescentes. Por el contrario, al otro lado de la barrera, están chicos de los servicios sociales, de los centros especializados y los hogares, los absentistas escolares, etcétera. Ellos son los menores, los que necesitan de un trato diferencial, más que diferenciado. Los menores constituyen ese grupo vinculado a una taxonomía que, lejos de hacer referencia a la minoría de edad, tiende a minorizar al grupo atribuido. (p.155)

Por outro lado, Costa e Glagliano (2000) diferenciam as duas infâncias que circulam nas diferentes estradas da seguinte maneira:

(...) una peligrosa, la de los sectores populares; una infancia en peligro, la de los sectores burgueses. Las prácticas de control y asistencia se ejercen sobre la primera, gobernada por la noción de prevención, la educación y la protección están destinadas a intervenir sobre la segunda. (p.85).

Para Salazar (2010), essa diferenciação entre *criança-menor* é parte da nossa realidade; de um lado, estão as crianças e, de outro, os que lhes roubaram a infância, convertendo-os em menores e, portanto, em vítimas inocentes de abandono, violência, pobreza e abuso em qualquer de suas formas (Salazar, 2010 *apud* Corvera 2011).

Atualmente, sob o conceito *menor* estão tanto aqueles que foram vítimas, como aqueles que poderiam ser vítimas, e se constitui uma categoria de caráter profilático (de prevenção da perda da inocência), na qual confluem (ou confundem) o *querer-ser* ou *dever-ser*, colocando-o em uma posição normalizada legitimada (Casado 1999 *apud* Casado e Costoya, 2013).

O menor é, por definição, um ser desvinculado de seus laços familiares primários, que precisam da força do Estado para se re-vincular. Ser interpelado como menor implica ter esta atmosfera de privação, de *déficit*, de desamparo, de incapacidade (Costa e Gagliano, 2000). A palavra *menor* é construída como uma categoria para designar, não apenas aqueles que não atingiram a maioridade, mas aqueles que serão colocados como "perigosos" (Di Iorio, Lenta e Hojman, 2011), como um perigo social (Llobet, 2006). Os menores passam a ser considerados pela sociedade, em seu conjunto, como portadores de um atributo claro, o que se torna, nas palavras de Goffman (1961), em *um estigma*. Ao atuar como um estigma, esses atributos tornam-se verdadeiros e inquestionáveis, passando por práticas cotidianas, e transformando-se em um meio de controle social formal, que permite compreender as práticas judiciais, pelo seu potencial de converterem-se em perigosos e indesejáveis (Di Iorio, 2008). Sobre a necessidade de guarda e internamento corretivo aplicado discricionariamente pelo Estado, por meio do sistema judicial à inadequação das famílias, à vitimização das crianças e à sua construção como pré-delinquentes, Llobet (2006, p. 12) diz que: "El eje conceptual del modelo es la categoría de menor, con sus características de objetivación y negación de derechos: el menor es un sujeto incapaz, objeto por lo mismo de tutela y con libertad restringida por su propio bien".

Como Costa e Gagliano (2000) sugerem, o momento da fundação, quando uma criança passa a ser protegida pelo Estado na voz de um juiz de "menores", é o instante em que começa o caminho de uma subjetividade tutelada. A declaração performativa não revela nessa criança um menor, mas constrói ou cria uma identidade que já faz parte de um horizonte comum de crenças. Assim, a palavra do juiz transforma a criança em menor, e reorienta, definitivamente, todas as propostas de identificação que conformarão a identidade substantiva do menor.

Não só o Estado *menoriza* a uma criança, mas também a sociedade a *menoriza*, presa em léxicos herdados e valores comuns não revisados como a tradição binária criança/menor (Costa e Gagliano, 2000). Convém lembrar que vocábulos como "menor",

"pivete", "abrigado" ou "delinquente" não foram criados por acaso, mas revelam sobre si mesmos, um posicionamento político a respeito da infância pobre, não normalizada, a "adjetivada". Embora pareçam simplesmente palavras, elas se traduzem em práticas, que produzem e reproduzem efeitos na sociedade. São, por sua vez, marcas institucionais que reforçam a noção de estigma (Ayres, Coutinho, Amaral de Sá e Albernaz, 2010).

No início deste capítulo, aludimos à importância de refletir sobre os diferentes conceitos que serão relevantes nas próximas páginas. Essas concepções não são sinônimas, suas conotações são diferentes. As ideias e imagens que nos vêm à *prima facie* ao utilizar um ou outro termo também são diferentes e, até mesmo, as práticas que levamos até as CA são subsidiadas por cada um desses conceitos.

Para nós não há menores, todos são crianças e adolescentes. Se alguém é menor, é porque *menorizamos* essa criança. Também não consideramos que haja *uma* infância: há tantas infâncias quanto realidades sociais, culturais, econômicas, familiares etc. Por isso, nesta pesquisa, eliminamos o uso da palavra *menor* (exceto quando os participantes em suas entrevistas e *focus groups* fizerem uso dela). Além disso, não consideramos a opção de usar o masculino genérico neste documento, por entendermos que a economia da linguagem possa ser motivo suficiente para tornar invisíveis as meninas, as adolescentes, as jovens, as profissionais e as mulheres neste estudo.

1.3.- O "descobrimento" e a "desaparição" da infância

O descobrimento da infância como sujeito que vem ganhando mais presença em estudos históricos é recente, embora de grande riqueza. As obras de Ariès (1960) e deMause (1974) marcaram, nas décadas de 1960 e 1970, as diretrizes para o desenvolvimento de estudos históricos sobre o tema. Algumas autoras e autores apontam que, nas últimas três décadas, escrever sobre a infância na História ou sobre a História da infância tem sido uma questão de moda (Sanchidrián, 2010; Dávila, 2015).

Essa explosão historiográfica também se relaciona com o contexto em que ocorreu, marcado por algumas décadas em que a situação vulnerável da infância se tornou mais visível. Os casos de todos os tipos de violência contra crianças ocuparam as primeiras páginas da imprensa e há uma maior conscientização sobre os direitos das crianças, começando, acima de tudo, com a aprovação, em 1989, da *Convenção sobre os Direitos da Criança*. É uma evidência que reafirma a presença crescente de crianças no pensamento político, nas práticas sociais ou nas políticas de ajuda e proteção (Dávila, 2015).

Essa irrupção da infância na agenda política e no trabalho de muitas pesquisadoras e pesquisadores produziu um discurso hegemônico, no qual a infância tem sido apresentada como *universal*, entendida como o modelo único de infância dos países minoritários, à margem da variada realidade em que vivem e têm vivido tantas CA no mundo (Liebel, 2006; Liebel e Martínez, 2009; Dávila e Naya, 2015). Trata-se de

um discurso pouco emancipatório para as próprias crianças, enquanto na maioria dos casos, estas permanecem em silêncio e continuamos a ser as pessoas adultas que usurpam a sua palavra, mesmo quando usamos suas vozes como uma estratégia com fins retóricos (Cordero, 2015). Essa situação possibilitou a construção de uma representação da infância em que é mostrada uma imagem de crianças com poucas nuances, apesar das evidências demonstrarem o contrário (Dávila, Naya e Altuna, 2016).

Essa representação, no discurso das historiadoras e dos historiadores da infância e da educação, vem construindo uma delimitação disciplinar do campo. Deste modo, a infância a que se refere a História das crianças fez parte do grupo formado por meninas e meninos que vivenciaram situações de vulnerabilidade, seja familiar, institucional, social ou cultural; isto é, o que nós chamamos a infância "irregular" ou "não normalizada". A História da Educação, por outro lado, prefere as crianças "normais" ("normalizadas"): crianças em idade escolar, de contextos familiares e sociais estruturados etc. e, no caso de incluir outros tipos de infância em sua narrativa, elas são aquelas que passam pela "educação infantil" ou estão sujeitas ao campo ao qual chamamos "educação social". À vista disso, tanto uma disciplina quanto a outra construíram dois tipos de narrativa sobre a infância. Em uma, a infância é o objeto fundamental e a educação é vista como um fenômeno, enquanto na outra, a infância é introduzida como um assunto complementar, necessário para poder falar sobre educação em outros níveis que não a escolar (Dávila, 2015). Aprofundando esse modo de escrever sobre a infância na História da Educação, afirma-se que existe a possibilidade de que esteja sendo escrita não uma História da Infância, mas uma "História da infância traumatizada" ou uma "História traumática da infância" (Dávila e Naya, 2012).

Se voltarmos às primeiras obras da infância, não podemos deixar de mencionar a contribuição de Philippe Ariès (1960), ao se referir à "invenção" da infância em sua obra *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, de 1960 (traduzida ao castelhano em 1987). A tese defendida por este autor baseou-se no fato de que na sociedade medieval a infância não existia como existe hoje para nós (Klaus, 2008). Em outras palavras, não havia uma separação radical entre a vida de crianças e das pessoas adultas (Rodríguez, 2007). De fato, até o final da Idade Média parece não haver nenhuma consciência social da infância como uma categoria diferente e como um fenômeno social diferente (Verhellen, 2002).

[...] en la Edad Media, los hijos vivían mezclados con los adultos, desde que se les consideraba capaces de desenvolverse sin ayuda de sus madres o nodrizas, a partir de los 7 años aproximadamente. Desde ese momento, los niños entraban de golpe en la gran comunidad de los hombres y compartían con sus amigos, jóvenes o viejos, los trabajos y los juegos cotidianos. (Ariès, 1987, p.539)

Seguindo o trabalho de Ariès (1960), progressivamente, a partir do final do século XVII e durante o século XVIII, houve uma revalorização da infância e um descobrimento desta, devido às mudanças nos costumes e ao novo papel que a escola

adquirirá, que substituiu a aprendizagem como meio de educação. Além disso, a família começará a se organizar ao redor da criança.

[...] la familia y la escuela retiraron al niño de la sociedad de los adultos. La escuela encerró a una infancia antaño libre en un régimen disciplinario cada vez más estricto, lo que condujo en los siglos XVIII y XIX a la reclusión total del internado [...] sin embargo, este rigor reflejaba otro sentimiento diferente de la antigua indiferencia: un afecto obsesivo que dominó a la sociedad a partir del siglo XVIII. (Ariès, 1987, p.542)

O trabalho de Ariès (1960) despertou grande interesse em estudos sobre a História da infância, desde então essa é uma linha de pesquisa seguida por vários autores como Shorter (1977), Stone (1977), Anderson (1988), Pollock (1983) entre muitos outros. Um dos trabalhos que teve maior impacto foi o de Lloyd deMause, *The History of Childhood* (História da Infância) (deMause, 1974, traduzido ao Espanhol em 1982). DeMause (1974) criticou explicitamente a visão de Ariès (1960) por ser excessivamente condescendente com a realidade da situação da infância na Europa pré-industrial (Rodríguez, 2007). DeMause (1974), ao contrário de Ariès (1960), considerou que:

La historia de la infancia es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace muy poco. Cuanto más se retrocede en el pasado, más bajo es el nivel de la puericultura y más expuestos están los niños a la muerte violenta, al abandono, los golpes, el terror y los abusos sexuales. (1982, p.15)

Lloyd deMause (1974) delinear uma teoria evolutiva da mudança histórica nos relacionamentos pais-filhos. A teoria psicogênica da história começou com uma hipótese geral da mudança histórica. Seu postulado era que “la fuerza central del cambio histórico no es la tecnología ni la economía, sino los cambios “psicogénicos” de la personalidad resultantes de interacciones de padres e hijos en sucesivas generaciones” (deMause, 1982, p.17). DeMause (1974) apresentou em seu livro seis tipos de relacionamentos pais-filhos que teriam sido dados por meio da História, geração após geração, em que os pais, lentamente, superavam suas ansiedades e começavam a desenvolver a capacidade de satisfazer as necessidades de suas filhas e seus filhos.

- O **infanticídio** (desde a Antiguidade até o século IV): em que os pais, rotineiramente, resolviam suas ansiedades sobre o cuidado de crianças matando-as, o que influenciou profundamente as crianças que sobreviveram. Em relação aos que foram perdoados da morte, a reação projetiva foi a predominante e o caráter concreto do investimento manifestou-se na disseminação da prática da sodomia com a criança (deMause, 1982).
- O **abandono** (séculos IV-XIII): uma vez que os pais começaram a aceitar a criança como tendo uma alma, a única maneira de evitar os perigos de que suas próprias projeções fossem abandonadas, era entregando os bebês, internando-os no mosteiro ou convento, cedendo a outras famílias para adoção, mandando-os para a casa de outros nobres como um servo ou

segurando-os reféns em casa ou em uma situação de abandono emocional grave (deMause, 1982).

- **Ambivalência** (séculos XIV-XVII): a criança, quando foi autorizada a entrar na vida afetiva dos pais, seguia como um recipiente de projeções perigosas; a tarefa destes era moldá-las (deMause, 1982).
- **Intrusão** (Século XVIII): uma radical redução da projeção (de que as crianças seriam perigosas) e o desespero do investimento foram os resultados da grande transição que nas relações paterno-filiais ocorreu no século XVIII. A criança não estava mais tão cheia de projeções perigosas e, em vez de apenas examinar suas entranhas com um enema, os pais se aproximaram mais a ela, e tentavam dominar sua mente para controlar seu interior, suas birras, suas necessidades, sua masturbação, sua vontade em si. A criança foi criada por esses pais, foi amamentada pela mãe, não usava cintas e não foram colocados enemas, sistematicamente, nelas. Além disso, a educação higiênica começou muito precoce: os pais oravam, mas não brincavam com ela: ela recebia açoitamentos, mas não sistematicamente, era punida por masturbar-se e a faziam obedecer rápido por meio de ameaças e acusações, bem como por outros métodos de castigo. Como a criança era muito menos perigosa, a verdadeira empatia era possível, e a pediatria nasceu, e junto com a melhora geral dos cuidados parentais, reduziu a mortalidade infantil e proporcionou a base para a transição demográfica do século XVIII (deMause, 1982).
- **Socialização** (começa na metade do século XIX-XX): à medida que as projeções seguiam diminuindo, criar um filho não consistiu tanto em dominar a sua vontade e treiná-los, mas em orientá-los no caminho certo, ensiná-los a adaptar-se, a socializar (...). Além disso, no século XIX, o pai começa, pela primeira vez, a se interessar por um trabalho não apenas ocasional para a criança, por sua educação e, às vezes, até ajuda a mãe nas tarefas de cuidado aos filhos (deMause, 1982).
- **Ajuda** (começa na metade do século XX): o método de ajuda baseia-se na ideia de que a criança conhece melhor que o pai o que precisa em cada etapa de sua vida, e implica a participação dos pais no desenvolvimento da vida da criança, esforçando-se por ter empatia com ela e satisfazer suas necessidades peculiares e crescentes. Não é uma tentativa de corrigir ou formar "hábitos". A criança não recebe golpes ou repressões e lhe são pedidas desculpas quando lhe dão um grito motivado pela fadiga ou nervosismo. Este método requer enorme quantidade de tempo, energia e diálogo de os pais, especialmente durante os primeiros seis anos, pois ajudar uma criança a alcançar seus objetivos diários supõe responder continuamente às suas necessidades, brincar com elas, tolerar suas regressões, estar a seu serviço e não o contrário, interpretar seus conflitos

emocionais e fornecer os objetos apropriados aos seus interesses em evolução (deMause, 1982, p. 88-90, tradução própria).

Também recorreremos à contribuição de Neil Postman (1982), o qual defende a tese do desaparecimento da infância. Esse autor, em seu livro *The Disappearance of Childhood* (1982, traduzida ao Espanhol em 1988) defendeu a ideia de que não há, atualmente, nenhuma criança sobre as implicações das novas tecnologias nelas (Sanchidrián, 2010). A máquina de impressão e a imprensa escrita contribuíram para criar um conceito de infância que as novas tecnologias e os meios de comunicação estavam fazendo desaparecer (Klaus, 2008; Sanchidrián, 2010). A exposição constante de crianças desde os primeiros anos a determinadas informações as levam a descobrir "segredos", em outros momentos guardados até a entrada na adolescência (Field, 1995; Canovas e Sahuquillo de 2008,) como a sexualidade, a violência e a competência dos adultos para liderar o mundo (Postman, 1994). Convém destacar que segredos são uma condição *sine qua non* da infância, *sem segredos não há infância*, "without secrets, of course, there can be no such thing as childhood" (Postman, 1994, p.80).

Até então, vimos que a infância é uma construção social e que, provavelmente, até o século XVII, não havia o que hoje conhecemos como infância. No entanto, "a infância hegemônica", "as outras infâncias" etc., têm algo em comum: estão formadas por CA.

Este esboço sobre a História da Infância e as diferentes perspectivas que foram se desenvolvendo nos mostra que, para a construção da História da infância, é muito importante ter em mente a representação social das crianças, uma vez que esta determina um conjunto de práticas pedagógicas, sociais, econômicas e políticas. Também é interessante destacar que a opção por escrever uma História sobre a Infância em situações de vulnerabilidade ressalta o crescente interesse em explicar as gerações atuais, as políticas de proteção à infância, o trabalho infantil, o maltrato ou as instituições e serviços de proteção à infância, assim como para entender melhor a importância atual dos direitos das CA.

Capítulo 2.- Direitos Humanos e Convenção sobre os Direitos da Criança

A abordagem dos direitos humanos para analisar a situação das CA está se mostrando muito positiva, já que nos permite resgatar novas formas de compreender o mundo dos relacionamentos em que as CA estão envolvidas. Na segunda parte desta pesquisa, uma das ferramentas que utilizamos para analisar o fenômeno que estudamos é o papel dos direitos das CA abrigadas em instituições de abrigo no sistema de proteção da província de Gipuzkoa.

Por esta razão, neste capítulo apresentamos um conjunto de contribuições e reflexões, que nos permitem articular uma série de conhecimentos a partir dos quais podemos desenvolver o nosso trabalho sob a perspectiva dos direitos humanos. Como o foco deste estudo são os direitos das CA, o documento fundamental para articular nossa proposta é a Convenção sobre os Direitos da Criança (a seguir CDC), aprovada em 1989 pela Assembleia das Nações Unidas. Esse texto internacional é repleto de recomendações e diretrizes válidas, tanto para explicar a mudança de paradigma que ocorre em torno dos direitos de CA, quanto para as diretrizes de políticas públicas em defesa de seus direitos.

Para completar as contribuições que este texto permite para uma mudança de visão sobre os direitos das CA, delineamos alguns traços sobre a História da infância, seguindo a linha mencionada no primeiro capítulo, com o objetivo de destacar o papel da infância na História. Destacamos alguns subsídios menos conhecidos nesse tipo de bibliografia, como é a Declaração de Moscou, de 1918, e o papel desempenhado por Janus Korczak (1879-1942) na defesa dos direitos das CA, especialmente pelas propostas sugestivas que Korczak realizava junto com as CA nos orfanatos que ele fundou e dirigiu. Também completamos com algumas características positivas sobre a importância da CDC (1989) e os desafios que, todavia, ainda precisam ser alcançados.

2.1.- Alguns traços sobre a História dos direitos das crianças

Há um tema generalizado entre aquelas e aqueles que escrevem sobre a História dos Direitos das crianças, e se refere à repetida menção da pedagoga e anarquista Ellen Key (1903), que anunciara que o século XX seria o *século das crianças*. Ela estava no caminho certo, pois, na época em que escrevera essa "profecia", as políticas de proteção da infância haviam alcançado um desenvolvimento importante, especialmente no campo do trabalho infantil e na infância em conflito com a justiça. Mas, possivelmente, o que não poderia prever é que o século XX terminasse com uma *Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças*. Para entender esse processo, mencionaremos alguns traços que nos permitem compreender os precedentes desses direitos e também as instituições que atendem às necessidades das CA. Essa perspectiva de estudo proposta por Dávila (2015) seria interessante e útil, pois a abordagem dos direitos permite analisar a situação das CA, os contextos sociais e as áreas em que a violação desses direitos pode ser constatada (Dávila, 2015). Não obstante, há que constatar uma

evidência: os direitos das CA, ao contrário do que podem parecer, são uma realidade recente.

Como marco explicativo das linhas sobre as quais discorreremos, devemos ter em mente as etapas já mencionadas, no capítulo anterior, de deMause (1974), uma vez que essas nos permitem compreender as relações entre pais e filhos ao longo dos séculos. Se voltarmos no tempo, nas sociedades e nas civilizações antigas não se reconhecia direito algum das CA, e hoje, mesmo que essas legislações tenham sido reconhecidas, são ignoradas e violadas nas sociedades e civilizações atuais. Já entre as classes médias egípcias do Império Egípcio, considerava-se que “el niño tiene espalda: escucha cuando se le pega”, “los muchachos tienen las orejas en la espalda y sólo oyen cuando se les pega”, ou “el oído lo tiene el chico en los lomos, escucha cuando se le pega” (Lozano, 1990, p. 11). Esse tipo de punição dirigida aos filhos das classes médias egípcias ainda reflete nas mentes tradicionais.

Por exemplo, na antiga Grécia, sobretudo, em Esparta, a criança era propriedade do Estado e, depois de passar um julgamento da Assembleia de Anciãos, era criada por sua mãe até os sete anos e após essa idade começava sua longa aprendizagem militar (Kempe e Kempe, 1982). Se os recém-nascidos tivessem qualquer malformação, eram derrubados no ponto mais alto do Monte Taygetus (Muñoz e Narbona, 2013). Não é necessário lembrar que outra História paralela seria a das CA com alguma deficiência, que produziria uma informação nada desprezível sobre as maneiras pelas quais as pessoas adultas se relacionam com essa população. É um fato que a consideração do cidadão naquela época era muito restritiva, e a concepção de escravos e mulheres não tinha maior consideração humana.

Em Roma, a responsabilidade das filhas e dos filhos correspondia apenas ao *pater familias* (cabeça da família) (Sevilla, 2001). No momento do nascimento, a criança era colocada no chão e cabia ao pai reconhecê-la e decidir se deveria viver ou morrer. Se a elevava do chão com os braços, significava que o pai daria seu sobrenome. Ao contrário, se o pai girava e dava-lhe as costas, o bebê era abandonado para morrer na porta da *domus* (casa), exposto a alguém que decidisse adotá-lo. Se o aceitava, aos oito dias, no caso das meninas, e aos nove, no caso dos meninos, era realizado o ato de purificação, chamado *ilustratio*, diante do altar doméstico. Neste ato, era colocada no pescoço das meninas e meninos uma caixinha, *bulla*, que continha amuletos para dar sorte e colocava nele um nome. No caso dos meninos, geralmente consistia de três nomes: o nome pessoal (*praenomen*), sobrenome ou sobrenome da família (*nomen*) e um apelido (*cognomen*). Para as meninas, só lhes era atribuído o *nomen familiar* (todas as mulheres da família Julio chamavam-se Julia; as da família Cornelio, eram chamadas Cornelia etc.). O poder do pai não estava limitado simplesmente a conceder ou negar o direito à vida do recém-nascido, o *ius vitae nevisque*, mas a ele eram atribuídos outros direitos, como o *ius vendendi*, direito de vender os filhos como escravos; o *ius exponendi*, o direito de abandoná-los; o *ius noxae dandi*, o direito de entregá-los à vítima para liberar-se das consequências de um ato ilícito cometido por ele (Galvin, 2011). O poder do pai durava até o último momento antes de sua morte. Também deve-se lembrar que o processo de

adoção das crianças era uma prática estendida, sempre que as condições do adotado pudessem atender às expectativas políticas ou de herança exigidas pelos pais adotivos.

Os primeiros sinais de sensibilização chegaram às mãos do imperador Constantino na primeira metade do século IV. No ano de 315, ele aprovou uma lei para evitar o uso do direito do pai sobre a vida e a morte dos filhos, na qual afirmou:

Que todas las ciudades de Italia tengan conocimiento de esta ley cuyo objeto es apartar la mano de los padres del parricidio e inspirarles mejores sentimientos. Si pues algún padre tiene hijos a los cuales su pobreza le impide alimentar y vestir, sepa que nuestro fisco y también nuestro patrimonio privado, le procurará esos alimentos y vestidos inmediatamente: porque los socorros que han de darse a los niños que acaban de nacer no admiten aplazamiento. (Sevilla, 2001)

No ano de 318, foi promulgada outra lei que considerava o infanticídio um crime (Sevilla, 2001; Casas, 2006), argumentando que as necessidades dos recém-nascidos deveriam ser atendidas sem demora (Kempe e Kempe, 1982), salvando assim, mais de três mil crianças que iriam dessangrar para curar uma lesão leprosa (Muñoz e Narbona, 2013). Já a primeira lei que condenava o infanticídio foi outorgada no ano 374.

Com o desenvolvimento do Cristianismo, também se viu uma transformação no tratamento de crianças no Código Teodosiano (Lex II, 438) e, mais tarde, nas leis visigóticas, nas quais a venda de crianças pelos pais e a possibilidade de penhorar-lhes eram proibidas (Onostre e Sandoval, 1996). Deve-se lembrar que, para o Cristianismo, o pecado original se adquire com o nascimento, o que significa que somente após o batismo as crianças podem ser libertadas de um fardo tão pesado. Essa concepção explica muitos dos comportamentos da Igreja em relação ao tratamento que as crianças devem receber.

No século XII, em Roma, em uma das muitas manhãs, os pescadores lançavam suas redes ao rio Tiber e, quando as retiravam repletas de água, não encontravam peixes nelas, apenas cadáveres de crianças recém-nascidas. Quando o Papa Inocêncio III tomou ciência do que aconterá, organizou para que o *Hospital Del Espíritu Santo* ajudasse as crianças abonadas (Kempe e Kempe, 1982). Ele também criou o *torno*, em 1198, que se tornou a primeira medida preventiva da prática persistente do infanticídio. O *torno* possibilitava que se abandonasse uma menina ou um menino sem conhecer o autor ou a autora, e com garantias de que o menino ou a menina seguiria com vida (Casas, 2006). Cabe ressaltar que o infanticídio involuntário também era uma prática generalizada, uma vez que o abandono nos hospícios não garantia um atestado de vida, devido às altas taxas de mortalidade infantil. Até quase os dias atuais (e mesmo nas mentes de muitas pessoas ainda existe essa crença), as crianças sempre foram consideradas propriedade do pai (não da mãe), isto é, tudo que o pai fizesse, ao pertencer à esfera privada da família, era um assunto privado. De fato, Aristóteles (384-322 a.C.) tinha a ideia de que um filho ou escravo são uma propriedade e nada do que é feito com a propriedade é injusto (*apud* Osorio, 1995).

Ou seja, o pai podia dispor livremente de seus filhos e submetê-los a sua autoridade, sem que nada ou ninguém questionasse esse senso absoluto de propriedade paterna em relação aos filhos. Por muitos anos, as crianças foram “arrojados a los ríos, echados en muladares y zanjas, ‘envasados’ en vasijas para que se mueran de hambre y abandonados en cerros y caminos, presa para las aves, alimento para los animales salvajes” (Eurípides Ion 504 *apud* deMause, 1982, p.48). Em primeiro lugar, qualquer criança que não fosse perfeita em forma ou tamanho, ou que chorasse muito ou pouco, ou que fosse diferente daquelas descritas nas obras ginecológicas sobre “cómo reconocer al recién nacido digno de ser criado”, “generalmente se le daba muerte” (deMause, 1982, p. 48).

Ao longo da Idade Moderna, como distintos estudos apontaram, temos que situar o trabalho de Ariès (1960), no qual se registra uma nova consideração da infância e as CA são apreciadas em todas suas dimensões. A individualização da infância e o surgimento da escola como espaço educacional de aprendizagem contribuíram para isso. Desde então, as crianças começariam a diferenciar-se dos adultos, com base em um conhecimento mais preciso de seus atributos como criança. O tratado sobre a educação das CA já nos anunciava a possibilidade de estudar todas suas características. De Vives (1525) a Rousseau (1762), encontramos um conjunto de reflexões que destacam o novo papel da infância na sociedade.

Não obstante, na Inglaterra, no século XIX, nas décadas de 30 e 40, havia muitas crianças trabalhando nas fábricas e na mineração em condições subumanas. As duras condições de labuta, juntamente com o emprego em larga escala de crianças nas fábricas (principalmente crianças pobres procedentes dos asilos, mas também crianças que viviam em suas casas com seus pais ou tutores), provocaram uma resposta crítica, que teve como consequência a aprovação da Lei Febril, de 1847. Esta limitava a jornada de trabalho a dez horas para os homens menores de dezoito anos e para mulheres de qualquer idade (Engels e Díaz, 1976; Casas, 1998; Domínguez, 2010).

Todavia, no século XIX, em 1877, na Alemanha, a revista *Franzer's Magazines* descrevia a criança alemã como "um ser digno de lástima" (deMause, 1982, p. 449), amarrado e trancado como uma múmia com metros de atadura (ver Ilustração 1). Esta era retirada uma ou no máximo, duas vezes ao dia. As crianças raramente eram banhadas; envolvidas até os 6 anos de idade, eram deixadas arrastar-se pelo chão com uma batata nas mãos para que não chorassem (DeMause, 1982).

Ilustração 1. Crianças amarradas



Fonte: <http://psicologa.org/lloyd-demauxe-fuente-en-espaol-antipsiquiatria-org-por-ortesa.html?page=4>

As crianças, e ainda mais se fossem meninas, situavam-se na parte baixa da escala social, o que, hoje, chamamos de pobreza infantil. Nessas situações, raramente paravam para pensar que eram seres humanos, e muito menos, que tinham algum direito. Se a criança era nobre, o mais importante era o sexo (Casas, 2006). Todavia, no final do século XIX, em Nápoles, havia o costume de pendurar uma pequena bandeira negra quando uma menina nascia para evitar a embaraçosa pergunta dos vizinhos (deMause, 1982) ou quando os agricultores franceses diziam: "yo no tengo hijos, sólo niñas". Como Consuelo Flecha (1991) comenta: "Ser una niña ha implicado tener características calificadas de inferiores respecto de las del otro género, por ser distintas de las que constituían el modelo de perfección masculino; desde él, ellas eran imperfectas e incompletas" (Flecha, 1991, p. 45).

Infelizmente, essa preferência pelos meninos continua até hoje em dia. Um exemplo disto podemos encontrar nas pesquisas de Amartya Sen (1990), que escreveu que mais de cem milhões de mulheres na Ásia, especialmente na Índia e na China, desapareceram, principalmente por causa do infanticídio feminino e feticídio. Outro exemplo são as milhões de viúvas na África e no sul da Ásia, onde as tradições, os costumes e as interpretações discriminatórias de códigos religiosos levam essas meninas e mulheres a uma "morte social" (Owen, 2012). No Nepal, por exemplo, o modo de vida das *bekalayas*, como são chamadas, é severamente restringido: não podem usar *saris* coloridos e sempre devem vestir-se de branco; não podem participar nas festas ou comemorações familiares, como casamentos; não podem comer carne ou peixe. Além disso, a prática comum de que o irmão do marido "herde" a viúva foi motivada originalmente para proteger a viúva e seus filhos, mas hoje, no contexto da pobreza e da SIDA, tornou-se outra forma de opressão. Uma menina viúva não pode voltar para seus pais biológicos, sendo então propriedade da família de seu falecido marido, e pode terminar tornando-se uma escrava doméstica ou agrícola (Owen, 2012).

Voltando ao *status* das crianças no passado, não importava o que acontecesse dentro das quatro paredes da casa familiar, nada era questionado ou denunciado. Tanto que a primeira sentença emitida contra maus tratos de uma criança é de 1874, uma data não muito anterior ao "século da criança" (Key, 1903). Esta primeira sentença constituiu um marco na história do abuso infantil, conhecido como o caso de Mary Ellen (1874).

Mary Ellen Wilson era uma menina adotada de nove anos de idade, nascida em Nova York, em 1866. Uma trabalhadora da caridade tomou conhecimento da situação horrível desta criança, constantemente golpeada, ferida com uma tesoura e amarrada a uma cama. Todas as tentativas de intervir em nome de Mary Ellen foram em vão, até que, em desespero, essa trabalhadora recorreu a um membro da *Sociedade Americana para a Prevenção da Crueldade contra os Animais* (ASPCA¹). Naquela época, os animais eram legalmente protegidos do mesmo tipo de violência a que Mary Ellen era submetida, e esta era a única opção possível para intervir diante dos tribunais em defesa da menina. O argumento usado no processo judicial era de que Mary Ellen merecia, pelo menos, tanta proteção quanto um cachorro comum. Sob esta base jurídica, foi realizado, em 1874, o primeiro julgamento nos Estados Unidos defendendo uma criança de abuso físico e de negligência, reconhecido oficialmente pela primeira vez, o abuso de crianças. Como resultado, a *Associação Americana para a Prevenção da Crueldade contra Crianças* (ASPCC²) foi fundada (Onostre e Sandoval, 1996; Díaz, 1997; Pires e Miyazaki, 2005; Muñoz e Narbona, 2013). Em seu testemunho perante o juiz, Mary Ellen foi ouvida e esse foi seu relato em 10 de abril de 1874:

Mi padre y mi madre están muertos. No sé cuántos años tengo. No tengo recuerdo de tiempo en el que no vivía con los Connollys. Mamá ha tenido el hábito de azotarme y pegarme casi cada día. Ella solía azotarme con un látigo trenzado de cuero sin curtir. El látigo siempre dejaba una marca blanca y azul en mi cuerpo. Ahora tengo esas marcas en mi cabeza, hechas por mamá, y también un corte en la parte izquierda de mi frente hecho con unas tijeras. Ella me golpeaba con las tijeras y me cortaba; no tengo recuerdo de haber recibido un beso de nadie, mamá nunca me ha dado un beso. Nunca me han sentado en el regazo de mamá para que me acariciara. Nunca me atreví a hablar con nadie, porque si lo hubiera hecho me habrían azotado. No sé por qué me azotaba, mamá nunca me lo decía cuando lo hacía. No quiero volver a vivir con mamá porque me pega. No recuerdo haber salido a la calle en mi vida.³

Como se pode apreciar, no século XIX, o tipo de tratamento social com as CA começou a mudar. Nesse sentido, a historiografia recente sobre a infância nos permite acessar diferentes formas de seu conhecimento⁴. Uma delas é o estudo da proteção infantil, e pode-se afirmar que, durante os séculos XIX e XX, cada país ocidental seguiu sua própria dinâmica para desenvolver políticas de proteção e assistência às crianças.

¹ American Society for the Prevention of Cruelty of Animals.

² American Society for the Prevention of Cruelty to Children.

³ Acessado em <https://www.psicomemorias.com/mary-ellen-wilson-origen-los-derechos-la-infancia/> (Consultado 15 de fevereiro de 2016).

⁴ Entre algumas das obras, destacamos as seguintes: Bardet, J. P. (2003). *Lorsque l'enfant grandit: entre dépendance et autonomie: [Contributions du colloque réuni à Paris en septembre 2000]* (Vol. 11). Presses Paris Sorbonne; Becchi, E. (1994). *I bambini nella storia*. Laterza; Becchi, E., y Julia, D. (Eds.). (1996). *Storia dell'infanzia: Dall'Antichità al Seicento* (Vol. 1). Laterza; Colmenar Orzaes, C. (2006). La protección a la primera infancia en España en el primer tercio del siglo XX. *History of Education and Children's Literature*, 1(1), 1000-1023; Fass, P. S. (Ed.). (2004). *Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society*: AE. Macmillan Reference USA; Dávila, P., y Naya, L.M. (2005). *La Infancia en la Historia: espacios y representaciones*, 2 voll. Donostia: Erein; Rodríguez, P., y Mannarelli, M. E. (2007). *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia

No entanto, observamos que, apesar de tradições culturais, religiosas, econômicas, sociais e educacionais, existe um certo consenso sobre a aplicação do mesmo tipo de política, devido às consequências da industrialização e da elevada mortalidade infantil (Dávila e Naya, 2012).

Nesse sentido, um dos elementos mais novos, no início do século XX, foi a transição de políticas nacionais de proteção para acordos supranacionais. Dessa maneira, na Europa e na América, as mesmas preocupações com a proteção das crianças eram compartilhadas. O desenvolvimento desse fenômeno contribuiu para organizar congressos, que possibilitaram harmonizar um discurso compartilhado com a expansão da puericultura como disciplina de formação da infância "normal" e o novo papel do discurso médico da maternidade responsável. Tudo isso se tornou o embrião de Tratados Internacionais e do surgimento de organismos internacionais, seguindo as duas Guerras Mundiais, tanto a Liga das Nações, quanto sua sucessora, as Nações Unidas (Dávila e Naya, 2006).

Nesse processo de transição, e também de interação, se frágua, como Rollet (2001) indica, "uma cultura comum" dos congressos internacionais. Nesse período, muitos países participaram das discussões sobre a definição de *criança*, as maneiras de protegê-la, o trabalho infantil e o papel da educação, igualmente como empresas médicas educacionais ou de higiene, principalmente devido à existência de dois problemas-chave desde o século XIX: a mortalidade infantil e as condições de pobreza em que viviam muitas famílias. De modo que a construção do conceito moderno de "menor" é baseada na lei e nas várias formas de intervenção estatal que "*jugaron un papel crucial en la constitución del concepto moderno de menor*" (Therborn, 1993, p. 87). Esses fenômenos contribuíram para construir um discurso no qual a infância adquiriu uma representação social com perfil específico: as crianças são seres que precisam de ajuda.

As discussões nos congressos sobre a infância giravam em torno de dois pólos: um mais legal e teórico e outro mais pragmático (Rollet, 2001). Em relação ao polo jurídico, houve uma preocupação com as responsabilidades dos Estados ou famílias em relação às crianças abandonadas, delinquência juvenil ou tutela. Já em 1883, após o primeiro *Congresso Internacional de Proteção Infantil*, realizado em Paris, este interesse foi apreciado. Por outro lado, o pólo médico-higienista pragmático preocupava-se mais com os primeiros anos de vida das crianças e com o cuidado das doenças mais comuns, além da abertura do cuidado das crianças e a introdução do leite esterilizado, como pode ser percebido nos diferentes congressos sobre higiene e saúde. Nesse segundo campo, mais pragmático, vale a pena destacar a celebração dos três Congressos Internacionais de Gotas de Leite (Paris, 1905, Bruxelas, 1907 e Berlim, 1911) que tiveram um sucesso sem precedentes, tanto quanto ao número expressivo de países que participaram, como pela presença de pediatras de alto nível científico. Os países de maior presença nos três congressos foram: França, Alemanha, Bélgica, Reino Unido, Espanha, Itália, Argentina, Holanda e Suíça (Rollet, 2001, p.104-106). Naturalmente,

esses eventos geraram consequências em diferentes países com a criação desses tipos de instituições (Dávila e Naya, 2006).

Nessas reuniões, foi exposta e debatida uma diversidade de tópicos como a higiene, a educação familiar, a pediatria, os tribunais para crianças, os acampamentos de férias, a assistência pública etc.⁵ (Barona, 2004, Dávila e Naya, 2006). É nesta amálgama de interesses que se construiu a "cultura comum" da qual fala Rollet (2001) e na qual se estabelecem as possibilidades e os limites do discurso sobre a infância, oferecendo uma representação social ainda em vigor: a de necessitar de ajuda. Entre os países com maior capacidade de convocação, em primeiro lugar está, muito proeminente, a França, seguida da Bélgica, Itália, Espanha, Estados Unidos, Suíça, Alemanha, Inglaterra, Argentina, Hungria, Suécia, Brasil e outros países latino-americanos devido à celebração dos Congressos Panamericanos das Crianças, iniciados em 1916⁶ (Dávila e Naya, 2006).

Da mesma forma, não devemos esquecer a importância das associações internacionais na organização desse tipo de congresso, que começou a ser realizado regularmente. Entre as mais importantes, podemos destacar a *Associação Internacional para a Proteção das Crianças*, a *União Internacional para a Proteção das Crianças na primeira idade*, a *União Internacional de Socorro Infantil* e a *Liga das Sociedades da Cruz Vermelha*. Estas quatro conseguiram colaborar na celebração do *Congresso Internacional para a Proteção das Crianças*, realizado em julho de 1928, em Paris, e com a participação de mais de 2000 delegados estrangeiros (Dávila e Naya, 2006; Dávila e Naya, 2015).

A celebração dessas convenções, além disso, implicava a publicação de livros, folhetos informativos e outros materiais, que permitiram dar maior ressonância pública. A partir das relações que emergiram nessas conferências, foi formada uma rede de relações e associações internacionais, com seus respectivos comitês nacionais e organizações interdependentes, que favoreceram a circulação de um discurso compartilhado sobre uma nova representação da infância. Pela primeira vez, as crianças se constituíram objeto específico de proteção em vários tratados internacionais (Dávila e Naya, 2015).

Além dessa atividade internacional, de congressos e encontros científicos, mencionamos um texto curioso, não por seu conteúdo, mas por seu título: *Les droits de l'enfant* de Paul Godin, cuja primeira edição foi lançada em 1881, e a segunda em 1911 (Godin, 1911). Trata-se de uma tese de doutorado (Godin, 1911), cujo eixo principal é a

⁵ Também pode obter informações sobre esses congressos por meio da publicação *Pro-Infantia do Consejo Superior de Protección a la Infancia* (Madrid-Espanha).

⁶ D. Guy (1988) *The Pan American Child Congresses, 1916-1942: Pan Americanism, Child Reform, and Welfare State in Latin America*. *Journal of Family History*, 23(3), pp. 272-291; Nunes. E. (2008). Os primeiros congressos panamericanos del niño (1916, 1919, 1922, 1924) e a participação do Brasil. *XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão*. São Paulo, 8 a 12 de setembro de 2008. CD-ROM, 2008.

medicina de família e, sobretudo, a atenção às necessidades das crianças, para que cresçam saudáveis. O conceito de direito usado por Godin (1911) não tinha um sentido jurídico-legal, mas de uma perspectiva de necessidades básicas. Da mesma forma escreveu sobre o direito do corpo, quando em realidade se referia às necessidades corporais das crianças. A abordagem do autor, referindo-se em seu estudo à necessidade de uma educação em liberdade e o respeito por certos direitos da primeira infância, é inovadora. Além disso, o autor criticou as práticas poluidoras do passado, e ofereceu um guia de cuidados infantis. Godin (1911) foi um renomado médico militar que publicou um importante volume de trabalhos sobre medicina e antropologia médica. Esse trabalho pode ser inserido na produção que, neste campo, foi feita a partir de meados do século XIX e primeiro terço do século XX. Portanto, esse texto segue um discurso já detectado na literatura médica e em antropologia médica, e também coincide com os temas abordados nos congressos a que nos referimos anteriormente (Boltanski, 1972 *apud* Dávila e Naya, 2006).

Como culminação de todo este procedimento, podemos citar a existência, no primeiro terço do século XX, de uma rede internacional formada em torno de conferências, associações e publicações, especialmente na Europa e na América. O objetivo era assistir à proteção de crianças abandonadas física e moralmente, para usar uma expressão difundida em uma época em que os direitos das crianças eram desconhecidos. Portanto, durante este tempo, um discurso supranacional foi criado, no qual a dimensão representativa da infância era a seguinte: as crianças devem ser protegidas de situações vulneráveis, atendendo às suas necessidades básicas. Interessamo-nos em destacar essa situação incipiente para entender o surgimento dos vários *Tratados sobre os direitos das crianças*, que serão expostos à continuação, e o papel que continuam desempenhando tais tipos de Associações e/ou Instituições (Dávila e Naya, 2015).

Nesse conjunto de atividades, a Espanha também participou e, em 1904, a primeira lei de proteção à criança foi promulgada, tentando com ela reduzir as altas taxas de mortalidade infantil e regular a lactância mercenária, as amas de leite e seu controle legal, criando para isso, um Conselho Superior (Gazeta, 17 de agosto de 1904; Santolaria, 1997). Esta lei foi seguida por outras leis, reformas etc. até chegar à recente Lei 26/2015, aprovada em 28 de julho, que modifica o sistema de proteção da infância e da adolescência (sobre as *leis de proteção da infância e adolescência*, discutiremos em detalhes no *Capítulo 4*).

Como apontado por Dávila e Naya (2006), todos esses congressos foram os primeiros passos que possibilitaram tornar visível a situação da infância e promover políticas de proteção para as mulheres e as CA. Eles também estabeleceram as bases para alcançar acordos internacionais os quais, pela primeira vez, começam a falar sobre os direitos das CA. Poderíamos dizer que todo este conjunto de atividades fundamentou as bases para que um organismo internacional como a *Liga das Nações*, precursora da *Organização das Nações Unidas* (ONU) aprovasse a primeira *Declaração sobre os Direitos das Crianças*, em 1924. A partir desse episódio, o olhar e a concepção da infância

tomou novas direções e um significado diferente: as crianças teriam direitos reconhecidos, embora a visão protetora fosse a mais difundida e a vértebra dessa concepção.

2.2.- O reconhecimento dos direitos das CA

Se até o século XIX não verificamos de forma positiva a defesa dos direitos das CA, mesmo que reconheçamos que a Revolução Francesa foi um marco no que se refere à promulgação dos direitos do cidadão e que as crianças em potencial também poderiam ser consideradas cidadãs, a verdade é que demorou muitos anos para se legislar a partir da perspectiva dos direitos desse grupo. Apesar disso, reconhecemos que os grandes avanços na educação, que poderiam ser considerados como um direito, estão presentes na formação dos sistemas educativos nacionais desde o século XIX. Já apontamos alguns antecedentes que nos aproximam, em nível internacional, de possíveis acordos baseados em uma perspectiva de direito. Os congressos em vários campos de CA são uma amostra, como indicamos.

No entanto, um indicador claro de que o século XX foi o *século da criança* é encontrado na aprovação de diferentes tratados internacionais nos quais, os direitos das crianças são reconhecidos. Três foram os tratados mais relevantes: a *Declaração de Genebra de 1924*; a *Declaração dos Direitos da Criança de 1959* e a *Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989*. Estes três tratados foram incorporando o direito à infância, de acordo com a mentalidade que a sociedade o concebia em cada momento histórico. Dávila, Naya e Zabaleta (2011) relacionam a mentalidade existente da época com os tratados da seguinte maneira: em 1924, o pensamento era "salvar as crianças", em 1959 o de "proteger as crianças" e em 1989 o de "reconhecemos os direitos das crianças".

2.2.1.- A Declaração de Moscou e a figura de Janusz Korczak (dois exemplos)

Ellen Key (1900), em seu livro *Barnetsarhundrade (O Século da Infância)*, defendeu uma mudança de concepção das crianças como objeto receptor, reconhecendo também que elas têm o direito de serem "más" e não serem sempre "boas", bem como o direito de formar suas próprias ideias e julgamentos sobre algo (Key, 1906⁷). A partir dessa obra, há outro conjunto de trabalhos que tratam deste assunto sob perspectivas psicológicas ou legais, embora o grande volume de declarações conhecidas ocorra após a aprovação da Declaração de Genebra de 1924 (Dávila e Naya 2006). Neste sentido, resgatamos a não muito conhecida *Declaração de Moscou*, de 1918, anterior a 1924, e a figura do pedagogo polonês Janusz Korczak.

Embora nunca tivesse o *status* oficial (Liebel, 2016), nas primeiras décadas do século XX, em 1918, um grupo de educadores chamados *Educação livre para as crianças (Educación libre para Niños)*, comprometidos durante a Revolução Russa de 1917-1918 e sob a influência do movimento juvenil na Europa Ocidental e das diferentes tendências na pedagogia da reforma, elaboraram a Declaração de Moscou (Liebel 2006). Esta foi

⁷ Versão espanhola. Key, E. (1906). *El siglo del niño*. Barcelona: Henrich y Cía.

apresentada durante a primeira Conferência Nacional de Organizações de Educação Cultural ("Culto Proletário"), realizada de 23 a 28 de fevereiro de 1918, em Moscou.

Esta *Declaração dos Direitos da Criança* foi muito além do que até então era entendido sobre o conceito dos direitos das crianças na Europa (Liebel, 2006), sendo uma manifestação chave de uma corrente emancipatória na história dos direitos dessas (Liebel, 2006). Seu principal objetivo era fortalecer a posição das CA na sociedade e alcançar a igualdade de direitos frente às pessoas adultas, independentemente da idade (Liebel, 2016). De fato, a Declaração não define a idade exata em que uma pessoa é considerada criança (artigo 3). Outro exemplo desse discurso emancipatório é o de que as CA não são consideradas como "ainda não", mas que lhes é atribuído um valor de suas vidas no presente, não só no futuro (artigo 6). Se analisarmos os artigos da Declaração de Moscou, de 1918, poderíamos dizer que se tratou de uma declaração revolucionária para a época, e neste trabalho também diríamos que até hoje (ver Tabela 3). Devido ao interesse do documento e seu conhecimento limitado o copiaremos na íntegra em espanhol.

Tabela 3. Declaração de Moscou de 1918

Deklaracija prav rebenka

1. *Independientemente del grupo social al que pertenecen sus padres, todo niño que nace tiene el derecho de existir, es decir que se le deben garantizar ciertas condiciones de vida que dependen de sus necesidades higiénicas y que son necesarias para la sobrevivencia y el desarrollo de su organismo y para que pueda enfrentarse con éxito a las influencias contrarias a la vida.*
2. *La garantía de las condiciones de vida necesarias para la higiene de la infancia será responsabilidad de los padres, de la sociedad en su conjunto y del Estado. El rol de cada uno de estos factores y la relación entre ellos en todo lo que concierne la garantía de estas condiciones para los niños será determinado por normas legales correspondientes.*
3. *Todo niño, independientemente de su edad, es una personalidad determinada y bajo ninguna circunstancia deberá ser considerado propiedad ni de sus padres, ni de la sociedad, ni del Estado.*
4. *Todo niño tiene el derecho de elegir a sus educadores más próximos y de separarse de sus padres y alejarse de ellos si es que estos resultaron ser malos educadores. El niño tiene el derecho de abandonar a sus padres a cualquier edad, siendo que el Estado y la sociedad deberán asegurar que un cambio de este tipo no signifique un empeoramiento de la situación material del niño.*
5. *Todo niño tiene el derecho al desarrollo libre de todas las fuerzas, capacidades, habilidades y talentos que en él se encuentren, es decir que tiene el derecho a una educación y formación que esté acorde a su individualidad. La puesta en práctica de este derecho se garantizará mediante el acceso a cualquier edad a las instituciones educativas y formativas correspondientes, en las que el niño encuentre las mejores condiciones para desarrollar de manera armónica todas las facetas de su naturaleza y de su carácter.*
6. *Ningún niño podrá ser obligado por la fuerza a asistir a una institución educativa o formativa. La educación y formación en todos sus niveles serán un asunto de libre decisión del niño. Todo niño tiene el derecho de abandonar la educación y formación si ésta no corresponde a su individualidad.*
7. *Desde muy temprana edad, todo niño participará en el trabajo productivo necesario para la sociedad en la medida en la que lo permitan sus fuerzas y capacidades. Dicha actividad, no sólo no deberá dañar la integridad física del niño o constituir un obstáculo para su desarrollo mental, sino que*

deberá ser compatible con todo el sistema de educación y formación. La participación del niño en el trabajo productivo necesario socialmente es para poner en práctica uno de los derechos más importantes del niño: el de no sentirse como parásito, sino de ser partícipe y constructor de su vida y de darse cuenta de que su vida no sólo tendrá un valor social en el futuro, sino que lo tiene ya en el presente.

8. *A cualquier edad, el niño tiene las mismas libertades y los mismos derechos que las personas adultas y mayores de edad. Y si es que uno u otro de sus derechos no sea ejercido por el niño, el único motivo permisible para ello será que todavía el niño no tiene las fuerzas físicas y mentales necesarias para hacerlo. Desde el momento en que llegue a tener estas fuerzas, la edad no podrá ser obstáculo para el uso de estos derechos.*

9. *La libertad está en poder hacer todo lo que no signifique un perjuicio para el desarrollo físico y mental del niño y no implique ninguna desventaja para otras personas. Así, los únicos límites para el ejercicio de los derechos naturales del niño serán aquellos determinados por las leyes de su propio desarrollo físico y mental normal y aquellos que garantizan a los demás miembros de la sociedad el uso de los mismos derechos.*

10. *Determinados grupos de niños, en sus interrelaciones entre ellos y con las personas adultas que los rodean, pueden ser sometidos a ciertas reglas que prohíban aquellos actos o acciones que dañan a la sociedad en su conjunto. Todo lo que no esté prohibido por estas reglas, no podrá constituir obstáculo para que el niño lo haga. Ningún niño debe ser obligado a algo que no esté establecido por esta regla.*

11. *Todos los niños tienen el derecho de participar en la redacción de las normas que regulan su vida y sus actividades. Estas reglas serán la expresión de su voluntad en general.*

12. *Nadie –ni los padres, ni la sociedad, ni el Estado– podrá obligar al niño a ser instruido en una determinada religión o a participar en sus ritos: la educación religiosa deberá ser completamente libre.*

13. *Ningún niño podrá ser perjudicado o intimidado a causa de sus ideas, pero la manifestación de estas ideas no deberá vulnerar los mismos derechos de otros miembros de la sociedad, tanto de niños como de adultos.*

14. *Todo niño podrá expresar libremente su opinión y sus pensamientos, ya sea en forma verbal o escrita, al igual que los adultos, es decir solamente con las restricciones que dicta el bienestar de la sociedad y de las personas que la conforman; éstas deben hacerse comprensibles para el niño y ser definidas por la ley con exactitud.*

15. *Al igual que las personas adultas, todo niño tiene el derecho de conformar asociaciones, círculos y otros grupos sociales similares con otros niños o con personas adultas. Las restricciones al respecto tendrán que ver exclusivamente con el bienestar del niño y de su normal desarrollo físico y mental y serán definidas con exactitud por las leyes correspondientes.*

16. *Ningún niño puede ser privado de su libertad o sometido a algún castigo. Las infracciones y las faltas que el niño comete se corregirán con ayuda de instituciones educativas*

17. *Correspondientes y por la vía de la ilustración y la sanación, pero no mediante castigos u otras medidas de carácter represivo.*

18. *El Estado y la sociedad velarán por todos los medios porque ninguno de los derechos de los niños aquí mencionados sufra ninguna restricción. Protegerán estos derechos de todo ataque y obligarán a todos aquellos que no cumplan con sus obligaciones para con los niños, a hacerlo.*

Em segundo lugar, destacamos a vida e o trabalho de Janusz Korczak (1879-1942), por sua contribuição aos direitos das CA e à renovação de sua pedagogia. Korczak foi um dos pedagogos sociais e educadores humanistas mais proeminentes do século XX, além disso, seu trabalho atualmente é referência para profissionais da área da

educação. Era um cidadão polaco de origem judia, médico de formação, educador por vocação e escritor e jornalista por convicção (Urdaneta e Dairy, 2014). Ele começou sua carreira profissional como médico, mas logo deixou a medicina e fundou dois orfanatos em Varsóvia: *Casa de órfãos* (Dom Sierot⁸) e *Nossa Casa* (Nasz Dom⁹). Em ambos, desenvolveu e implementou diversas práticas e métodos de ensino inovadores e originais, conhecidos mais tarde como *sistema pedagógico korczakiniano*, com base na autogestão das crianças (Lewowicki, 1994; Urdaneta e Dairy, 2014).

Os orfanatos se converteram em comunidades modelo de caráter democráticas, baseadas no autogoverno das crianças; havia um jornal no qual estas escreviam; um parlamento no qual as normas dos orfanatos eram acordadas; um tribunal em que CA agiam como juízes e emitiam sanções (Dror, 1998; Efron, 2005). Korczak introduziu um componente diferente e renovador na educação: a criança como protagonista de suas ações, como atriz fundamental. Ele achava que o princípio da autonomia deveria se tornar uma característica importante do trabalho pedagógico com as crianças, de tal forma que elas fossem responsáveis por suas próprias decisões. Korczak morreu no campo de extermínio de Treblinka com sua fiel companheira, Stefania Wilczyńska, e as CA do orfanato.

Quanto às suas obras, Korczak escreveu 24 livros e mais de 1.400 artigos de jornais, dos quais foram preservados em torno de 300. Ele também escreveu artigos sobre pediatria, higiene e medicina social, que são extensões de seu trabalho jornalístico no campo da pedagogia (Urdaneta e Dairy, 2014).

Em seu primeiro trabalho pedagógico importante, *Como amar a uma criança* (em castelhano, em 1986 *Como amar a un niño*, escrito durante os anos de 1914-1916 e publicado em 1919), o autor proclama uma "*Magna Carta Libertatis para crianças*" em que são propostos três direitos fundamentais para as crianças: o direito à morte, o direito ao dia de hoje, e o direito a ser como uma pessoa é (Gaitán e Liebel, 2011). A dureza do primeiro dos direitos é qualificada nas explicações do próprio Korczak, esclarecendo que significa "*por miedo a que la muerte nos pueda arrebatar al niño, nosotros lo privamos de la vida: a fin de evitar su muerte, no permitimos que viva en plenitud*" (Korczak, 1919 *apud* Liebel e Martínez, 2009, p.13). O segundo direito nos permite vislumbrar como Korczak não deu valor às crianças apenas no futuro, mas também no presente. O terceiro direito, por sua vez, sugere apostar na não discriminação de CA, de ter o direito de ser como são e de não ser como os outros querem que sejam.

⁸ Este orfanato foi destinado a crianças judias. Ele esteve ativo por trinta anos (1912-1942) e foi Korczak quem o dirigiu durante todo esse tempo, sempre acompanhado por sua fiel companheira Stefania Wilczyńska.

⁹ Ele fundou em conjunto com a educadora Maryna Falska para a atenção das crianças católicas, que chegaram a cinquenta no momento de maior demanda. Este orfanato foi administrado por Korczak por vinte anos (1919-1939).

Encontramos um conjunto maior de direitos que Korczak teria incluído na *Magna Charta Libertatis para crianças* (ver Tabela 4).

Tabela 4. *Magna Charta Libertatis para crianças*¹⁰

1. A criança tem o direito a amar e a receber amor;
2. A criança tem o direito ao respeito;
3. A criança tem direito às melhores condições para o seu crescimento e desenvolvimento;
4. A criança tem o direito de viver no presente;
5. A criança tem o direito de ser ela mesma;
6. A criança tem o direito de cometer erros;
7. A criança tem o direito de ser levada a sério;
8. A criança tem o direito de ser valorizada pelo que é;
9. A criança tem o direito de desejar, pedir, reivindicar;
10. A criança tem o direito de ter segredos;
11. A criança tem o direito a uma mentira, um engano, um roubo ocasional;
12. A criança tem o direito de ter sua propriedade e orçamento respeitados;
13. A criança tem direito à educação e tem o direito de resistir às influências educacionais que conflitam com suas crenças;
14. A criança tem o direito de protestar contra uma injustiça;
15. A criança tem o direito de ter um tribunal de crianças onde possa julgar e ser julgado pelos seus pares;
16. A criança tem o direito de ser defendida perante um tribunal de justiça especializado na infância;
17. A criança tem o direito de respeitar sua tristeza;
18. A criança tem o direito de falar intimamente com Deus;
19. A criança tem o direito de morrer prematuramente.

2.3.- Os Tratados Internacionais sobre os direitos da criança

Durante o século XX, a manifestação mais significativa do movimento para proteger os direitos das CA foi a adoção da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, de 1989 (CDC). A aprovação do CDC representa o culminar de um longo e diverso processo de atenção às crianças e aos seus direitos (Carmona, 2011),

¹⁰ Acessado em <https://laoveja100.wordpress.com/2011/07/20/8800/> (Consultado em 3 de maio de 2018). Tradução própria.

influenciando uma mudança de paradigma em relação à infância. As crianças não eram mais consideradas meros objetos de proteção, mas sujeitos de direitos (Dávila e Naya, 2011, Casas, 1993, 1998; Campoy, 1998; Verhellen, 2002; Uroz, 2009; Campos, Ochaíta e Espinosa, 2011; Corvera, 2011 Cardona, 2012). Essa declaração sobre a mudança de paradigma que a Convenção de 1989 significa é um recurso muito difundido entre profissionais de diferentes âmbitos, agências internacionais, organizações internacionais, ONGs, e inclusive poderíamos dizer que se tornou uma espécie de recurso literário que impede realizar com maior profundidade o que sequer dizer com essa expressão. Nesse sentido, Cordero (2015) analisou a CDC e destacou os limites do texto para que essa mudança de paradigma possa realmente ser apreciada de maneira definitiva, pois o que a CDC amplia é uma visão hegemônica da infância que, quando em contraste com a realidade, se apreciam todos os vazios existentes na mesma redação do texto. As diferentes infâncias do mundo não se enquadram em uma concepção hegemônica, baseada no modelo de infância ocidental, subjacente nesse documento (Cordero, 2015).

Apesar disso, registramos a evolução dos tratados sobre os direitos das CA no âmbito internacional, destacando dois marcos fundamentais que antecederam à Convenção: a *Declaração de Genebra de 1924* e a *Declaração Universal dos Direitos da Criança* de 1959 (Bruñol, 1999; Carmona, 2011; Dávila e Naya, 2011). Em ambos os textos há uma visão da infância baseada no fato de que as CA devem ser "objetos de proteção", enquanto a CDC (1989) se baseia no fato de que as CA devem ser consideradas "sujeitos de direitos". É nessa diferença que nos baseamos para discutir sobre uma mudança de paradigma. Tal distinção ocorre principalmente no nível discursivo, uma vez que a realidade mostra que as políticas e práticas públicas sobre a infância ainda permanecem ancoradas na consideração da infância como objeto de proteção, cuidado e ajuda.

2.3.1.- A Declaração de Genebra de 1924

Em um dia claro de domingo no verão de 1922, Eglantyne Jebb subiu ao cume do Monte Salève e contemplou Genebra e seu lago, um dos panoramas mais fantásticos do mundo. Lá, em silêncio, ele escreveu o que hoje é conhecido como a Declaração de Genebra (Bofill e Cots, 1999).

A Declaração de Genebra (1924) se tornou a pedra angular de todas as posteriores iniciativas legislativas internacionais relativas aos direitos das CA (Verhellen, 2002; Barna, 2012). Em virtude da sua origem, foi um instrumento de defesa contra as circunstâncias deploráveis em que milhões de crianças se encontravam depois da Primeira Guerra Mundial (Verhellen, 2002). Eglantyne Jebb (1876-1928), uma ativista britânica de ação social e humanitária (Carmona, 2011), foi a madrinha da Declaração de Genebra (1924). Jebb, muito preocupada pelas circunstâncias em que as crianças estavam, fundou, em abril de 1919, a *Save the Children Fund*, a fim de coletar uma base econômica suficiente para enviar leite às crianças de Viena e procurar outras ajudas de diferentes países (Bofill e Cots, 1999). Um relatório do Dr. Frederic Ferriere, vice-

presidente do Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICR), sobre a situação catastrófica de crianças em Viena, pediu para Eglantyne Jebb considerar que a fundação de seu movimento tinha que expandir e procurar sinergias e colaboração de todos os países. Como resultado dos acordos, fundou em 1920 a *Save de Children Internacional Union*, ou, em sua versão francesa, a *Union Internationale de Secours aux Enfants, UISE*, (Bofill e Cots 1999). Com a missão sempre de proteger as crianças a UISE elaborou, em 1922, uma Carta da Infância, na qual os princípios gerais de proteção foram coletados.

Em janeiro de 1923, o documento foi discutido em uma assembleia interna especial da UISE e aprovado por esta mesma em 23 de fevereiro de 1923. Um ano depois, foi depositado nos arquivos da República e do Cantão de Genebra e, posteriormente, em 26 de setembro de 1924, a Declaração foi adotada e solenemente proclamada na Assembleia Geral da Liga das Nações, desde então, ficou conhecida como a *Declaração de Genebra (1924)*. Dez anos mais tarde, em 1934, a Declaração dos Direitos das Crianças tornou-se um conceito em direito internacional público, ainda que sob a forma de "direito leve" ("soft law") (Verhellen, 2002).

Segundo a intenção de Jebb, a Declaração de Genebra (1924) “por encima de todo, [debía ser] un texto sencillo, breve y claro, dirigido a un público muy amplio; un texto fácilmente traducible a todos los idiomas, destinado a captar la atención de todo el mundo y provocar la transformación de las leyes y la reforma de las costumbres; un documento que, además, constituyese un precioso instrumento de propaganda” (Bofill e Cots, 1999. P. 9). Portanto, estamos diante de um Tratado Internacional que apenas consistiu em cinco artigos nos quais foram reconhecidas as necessidades fundamentais das meninas e dos meninos: seu bem-estar e seu direito ao desenvolvimento, assistência, socorro e proteção. De acordo com Bofill e Cots (1999), por trás de cada um dos cinco pontos da Declaração (1924) havia uma experiência, uma preocupação, uma ideia ou alguma das realizações de Eglantyne Jebb, uma vez que no documento estava concentrada toda uma vida, uma vida curta e uma paixão pela infância.

Tabela 5. Declaração de Genebra de 1924

Por esta Declaração dos Direitos da Criança, chamada Declaração de Genebra, homens e mulheres de todas as nações, reconhecendo que a humanidade deve dar à criança o melhor de si mesma, declarar e aceitar como dever, acima de toda consideração de raça, nacionalidade ou crença, que:

1. A criança deve ser dotada dos meios necessários para o seu desenvolvimento normal, tanto materialmente quanto espiritualmente.
2. A criança que está com fome deve ser alimentada, a criança que está doente deve ser atendida, a criança deficiente deve ser ajudada, e o órfão e a criança abandonada devem ser protegidos e socorridos.
3. A criança deve ser a primeira a receber socorro em tempos de calamidade.
4. A criança deve ser colocada em posição de ganhar a vida e deve ser protegida contra toda forma de exploração.
5. A criança deve ser criada com a consciência de que deve por suas melhores qualidades a serviço da humanidade.

No entanto, a Declaração de Genebra (1924) também foi criticada, entre outros, por Janus Korczak (1993) que, em um texto, ao final da década de 1920, criticou abertamente o documento, argumentando que confundia os direitos com as obrigações. Por sua vez, ele argumentou que, de acordo com a Declaração, “el niño no hace nada, lo hacemos todo nosotros [...] ...tratamos a los niños con compasión, rigidez, los ultrajamos y no los respetamos” (Korczak 1993 *apud* Barna, 2012, p.7). Com veemência, Korczak (1993) exigiu ampla participação de CA cujo “*carácter es evidentemente democrático*” e não conhece hierarquias. Ao mesmo tempo, solicitou que fosse oferecida a elas confiança, permitindo-lhes organizar-se, uma vez que, “los verdaderos expertos en el tema” eram eles (Korczak, 1993 *apud* Gaitán e Liebel, 2011, p.23).

A Declaração de Genebra (1924), em vez de conceder direitos (de fato, não há referência a direitos como tais) às crianças, transmitiu a obrigação a “*homens e mulheres de todas as nações, reconhecendo que a humanidade deveria dar à criança o melhor de si mesma*” (preâmbulo da Declaração de Genebra). De fato, como Verhellen (1994) afirma, a Declaração de Genebra “*No se refiere a los derechos de verdad*” (Verhellen 1994, p.59). Também se nota que, do ponto de rigor legal, a Declaração era pobre e difícil de articular nas regulamentações legais dos países signatários. Apesar disso, a Constituição da Segunda República Espanhola, de 1931, incluiu em seus artigos o que chamamos *tabela de direitos* (Dávila e Naya, 2006).

Não podemos esquecer que a Declaração de Genebra (1924) se deu no início da implementação dos primeiros sistemas de proteção à infância (Guilló, 2007) e que os compromissos dos diferentes países que a assinaram não foram muito eficazes. No entanto, produziu uma série de documentos, acordos, convenções e congressos nos quais, apreciou-se que dito texto era de grande valor. Os congressos Panamericanos foram os melhores exemplos de fortalecimento dos direitos das CA, além da criação do *Instituto Interamericano das Crianças e Adolescentes* (Dávila e Naya, 2006).

2.3.2.- Declaração dos Direitos da Criança de 1959

Como a Declaração de Genebra de 1924, a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 foi motivada pela situação em que as crianças estavam após a Segunda Guerra Mundial (Campoy, 1998; Barna, 2012). Diante dos horrores que a guerra e os anos pós-guerra causaram, diversos agentes internacionais, incluindo a organização internacional *Union for Child Welfare*, herdeira da *Save the Children International Union*, começaram a solicitar ao Conselho Econômico e Social da ONU uma revisão e ratificação da Declaração original (Barna, 2012).

Em 1948, a Declaração de Genebra de 1924 foi ratificada, mas com poucas modificações. De 1949 a 1959, os diferentes Estados debatiam se era necessário uma nova Declaração ou uma atualização da de Genebra (Dávila, Naya e Zabaleta; 2011, Barna, 2012). O projeto de Declaração dos Direitos da Criança foi elaborado pelo Conselho Econômico e Social, considerado em 1957 e 1959 pela Comissão de Direitos Humanos, e encaminhado à Assembleia Geral das Nações Unidas, que adotou por unanimidade a nova Declaração de Direitos da Criança em 20 de novembro de 1959, Resolução 1386 (XIV) (Campoy, 1998; Aguilar, 2008). A nova Declaração dos Direitos da Criança (1959) foi um avanço considerável em relação à anterior, de 1924 (Uroz, 2009). Esta, que foi a primeira Declaração Universal no campo das Nações Unidas sobre um grupo de seres humanos, ampliou sua articulação a dez princípios, bem sistematizados do ponto de vista da técnica jurídica (Dávila e Naya, 2011).

Em vista desta Declaração (1959), e comparando-a com a de Genebra, em 1924, podemos perceber que o espírito subjacente é o primeiro em relação aos valores éticos, os quais devem presidir ao reconhecimento dos direitos das crianças em aspectos como educação, cuidados especiais para crianças com deficiências, atenção primária em casos de conflitos, nenhuma discriminação baseada em raça, nacionalidade ou crença etc. Ou seja, a maioria dos princípios incluídos nesta Declaração (1959) foi delineada no documento de 1924. Da mesma forma, os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 incluem, desta forma, o artigo 1 da Declaração dos Direitos da criança coincidindo literalmente com o artigo 2 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, além de reunir todos os direitos relacionados à nacionalidade, direito à educação etc. Não é de surpreender, uma vez que no preâmbulo da referida Declaração (1959) sua conexão com as de 1924 e 1948 é claramente manifestada (Dávila e Naya, 2011). Isso explica que “considerando que el niño, con su falta de madurez física o mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal,

tanto antes como después del nacimiento” [y considera que] “la humanidad debe al niño lo mejor que puede darle” (preâmbulo da Declaração dos Direitos da Criança, 1959). Nesse texto, em resumo, a criança continua sendo considerada “como un ser humano dependiente, no autónomo. Es responsabilidad de los adultos que llegue a ser uno de ellos” (Garibo 2004 *apud* Dávila, Naya e Zabaleta, 2011, p.85).

2.3.3.- Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)

Depois de 30 anos, em 20 de novembro de 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou, por unanimidade, a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), que entrou em vigor em setembro de 1990. Esta Convenção, até então, foi a expressão mais forte e vinculativa (Gaitán e Liebel, 2011, p. 34), com maior consenso e ratificações de diferentes culturas e sistemas legais da humanidade em relação aos direitos civis e políticos, sociais, econômicos e culturais das crianças (Cillero, 1997).

Com exceção dos Estados Unidos¹¹, todos os Estados Partes das Nações Unidas ratificaram a CDC, com a aprovação dos parlamentos nacionais¹². Quanto à “no ratificación de la CDC por parte de los Estados Unidos – en cuya elaboración, por cierto, habían participado activamente – hasta hoy, nunca hubo una explicación oficial, aunque existen varias hipótesis al respecto” (Liebel e Martínez, 2009, p.47); por um lado, a oposição de alguns grupos religiosos influentes (uma vez que o CDC concede poder “demais” às CA sobre suas mães e pais) e, por outro lado, que os Estados Unidos teriam que abolir a regra que permite que a pena de morte seja imposta aos adolescentes de 16 anos para cumprir as disposições da Convenção (Alston e Tobin, 2005 *apud* Liebel e Martínez, 2009). Em 2005, a Suprema Corte dos Estados Unidos determinou que a pena de morte para pessoas que, no momento de seu crime, ainda não atingiram 18 anos, era inconstitucional, mas não ratificaram a CDC, apesar do fato de que houve pressões importantes para isso (Watson, 2009).

A CDC é composta por 54 artigos, os quais, por sua vez, formam oito grupos de regras relacionadas ao âmbito de aplicação: os princípios gerais; as medidas gerais que os Estados devem adotar; a especificação de vários direitos para a situação particular das crianças; as obrigações relacionadas com a proteção e contra violações de direitos das crianças que são especialmente vulneráveis; as obrigações relativas às crianças que se encontram em situação de dupla vulnerabilidade, a fim de reduzir as maiores barreiras ao exercício de seus direitos; as disposições relativas ao mecanismo de

¹¹ Em 2015, o Sudão do Sul e a Somália ainda não haviam ratificado. O Sudão do Sul o ratificou em 5 de maio, tornando-se o 195º país que o ratificou https://www.unicef.org/venezuela/spanish/media_29747.html e a Somália em 15 de outubro de 2015, tornando-se o número do país 196 <https://news.un.org/en/story/2015/10/1341401>. (Acessado em 7 de maio de 2018).

¹² No seguinte link, podem ver as datas de ratificação dos Estados Partes. https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-11&chapter=4&lang=en (Acessado em 7 de maio de 2018).

execução da CDC; e as disposições finais sobre assinatura, entrada em vigor, reservas, etc. (Cardona, 2012).

Ochaíta e Espinosa (2012) propõem uma divisão em três partes da CDC. A primeira inclui do artigo 1 ao 41. Estes contemplam os direitos que a comunidade internacional reconhece às CA, os quais devem ser garantidos pelos Estados Partes. A segunda é formada pelos artigos 42 a 45 e são aqueles que estabelecem o mecanismo para controlar o cumprimento da Convenção pelos Estados, criando o Comitê sobre os Direitos das Crianças e regulando a apresentação de relatórios periódicos sobre o estado da infância. A terceira é constituída pelos artigos 45 a 54, os quais estabelecem as condições de execução da CDC, tais como sua entrada em vigor, as alterações, reservas etc.

2.3.3.1.- Princípios básicos e reitores da CDC

A CDC é atravessada por quatro princípios orientadores e reitores que devem ser levados em conta sempre que se adote uma decisão ou se inicie uma ação que afete a todas as pessoas com menos de dezoito anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável, a criança tenha alcançado antes a maioridade (artigo 1): o princípio da não discriminação (artigo 2); o princípio do melhor interesse da criança (artigo 3); o princípio do direito à vida, sobrevivência e desenvolvimento (artigo 6); e o princípio do direito de ser ouvida e de participar (Dávila e Naya, 2006; Guilló, 2007; Unicef, 2008). Na seguinte tabela (Tabela 6) pode-se ler o conteúdo de cada um dos princípios norteadores do CDC.

Tabela 6. Princípios reitores da CDC

Princípio reitor da CDC	Conteúdo do artigo
Não discriminação (artigo 2)	<p>1 – Os Estados Partes respeitarão os direitos enunciados na presente Convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança sujeita a sua jurisdição, sem distinção alguma, independentemente de sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra natureza, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiências físicas, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais.</p> <p>2 – Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar a proteção da criança contra toda forma de discriminação ou castigo por causa da condição, das atividades, das opiniões manifestadas ou das crenças de seus pais, representantes legais ou familiares.</p>
Melhor interesse da criança (artigo 3)	<p>1 – Todas as ações relativas às crianças, levadas a efeito por instituições públicas ou privadas de bem-estar social, tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, devem considerar, primordialmente, o melhor interesse da criança.</p> <p>2 – Os Estados Partes comprometem-se a assegurar à criança a proteção e o cuidado que sejam necessários ao seu bem-estar, levando em consideração os direitos e deveres de seus pais, tutores ou outras pessoas responsáveis por ela perante a lei e, com essa finalidade, tomarão todas as medidas legislativas e administrativas adequadas.</p> <p>3 – Os Estados Partes certificar-se-ão de que as instituições, os serviços e os estabelecimentos encarregados do cuidado ou da proteção das crianças cumpram os padrões estabelecidos pelas autoridades competentes, especialmente no que diz respeito à segurança e à saúde das crianças, ao número e à competência de seu pessoal e à existência de supervisão adequada.</p>
Direito à vida, sobrevivência e desenvolvimento (artigo 6)	<p>1 – Os Estados Partes reconhecem que toda criança tem o direito inerente à vida.</p> <p>2 – Os Estados Partes assegurarão ao máximo a sobrevivência e o desenvolvimento da criança.</p>
Derecho a ser escuchado y a participar (artigo 12)	<p>1 – Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança.</p> <p>2 – Com tal propósito, proporcionar-se-á à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo que afete a mesma, quer diretamente quer por intermédio de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais de legislação nacional.</p>

Fonte: CDC, 1989.

De acordo com os princípios orientadores e reitores da CDC (1989), todas as CA com menos de 18 anos têm o direito (e os Estados Partes têm a obrigação de garantir) a não sofrer nenhum tipo de discriminação independentemente de sexo, idioma, crença,

opinião política ou de outra natureza, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiências físicas, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais (artigo 2.1); elas têm o direito de terem seus interesses nas questões que dizem respeito ao que é melhor para elas (e não os interesses de qualquer outra pessoa, instituição etc.); têm direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento e a serem ouvidas, e que sua opinião seja levada em conta de acordo com sua maturidade, sendo dita opinião expressada por elas ou por meio de um representante ou de um órgão adequado.

2.3.3.2.- Classificação dos direitos da CDC

Distintas autoras e autores fizeram classificações dos 54 artigos da CDC (1989). O mais comumente utilizado é a classificação dos três "P", diferenciando os direitos de Provisão, Proteção e Participação (Verhellen, 2002; Liebel, 2006; Liebel e Martinez, 2009; Gaitán e Liebel, 2011), embora existam aqueles que adicionem um novo P, o de Promoção - porque "la promoción de los derechos de los niños y niñas es responsabilidad de toda la sociedad en conjunto" (Casas e Saporiti, 2006, p.17) - ou Prevenção, desenvolvido pela rede para os direitos da Criança no México "relacionada con el derecho a detectar de forma temprana situaciones que pongan en riesgo el pleno disfrute de los derechos" das CA (Sauri, 2002 *apud* Alfageme, Cantos e Martínez, 2003, p. 31).

Entende-se por *provisão* aqueles direitos que garantem o acesso a determinados bens e serviços que facilitam o desenvolvimento de CA e aqueles que se referem à sua identidade pessoal. Entre eles, pode-se expor os seguintes: direção e orientação de pais e mães (artigo 5); sobrevivência e desenvolvimento (artigo 6); nome e nacionalidade (artigo 7); identidade (artigo 8); separação de mães e pais (artigo 9); reagrupamento familiar (artigo 10); responsabilidades de mães e pais (artigo 18); serviços de saúde e saúde (artigo 24); condições de internamento (artigo 25); segurança social (artigo 26); nível de vida (artigo 27); educação (artigo 28); objetivos da educação (artigo 29); lazer recreativo e cultural (artigo 31) (Unicef, 2016).

O termo *proteção* engloba os direitos que protegem as CA contra qualquer tipo de violência, abandono, negligência ou abuso. Os direitos estão incluídos nas seguintes situações: transferências e retenções ilícitas (artigo 11); proteção contra abuso e maus tratos (artigo 19); proteção de CA privadas de morar com suas famílias (artigo 20); adoção (artigo 21); crianças refugiadas (artigo 22); trabalho infantil (artigo 32); uso de drogas ilegais (artigo 33); exploração sexual (artigo 34); venda e sequestro de CA (artigo 35); outras formas de exploração (artigo 36); entre outros (Unicef, 2016).

A *participação* inclui os artigos que promovem o direito de CA a expressarem suas opiniões e que estas sejam levadas em consideração. Além disso, de ter acesso a informações e os meios adaptados às suas capacidades de se informar e participar. Os direitos que compõem este direito são os seguintes: o direito à opinião de CA (artigo 12); liberdade de expressão (artigo 13); liberdade de pensamento, consciência e religião (artigo 14); liberdade de associação (artigo 15); proteção da privacidade (artigo 16); acesso a informação adequada (artigo 17) (Unicef, 2016).

Os dois primeiros grupos são considerados a partir de uma visão mais tradicional da infância, ou seja, concebem-se as crianças como receptoras (passivas) de medidas e benefícios ou serviços (Liebel e Martínez, 2009) ou objetos de proteção. Ao contrário, os direitos de participação, que são baseados no artigo 12, o direito à opinião, esses são inovadores à medida que concebem as crianças como atores ativos e sujeitos do direito (Casas, 1993, 1998; Gaitán e Liebel 2011; Dávila e Naya, 2011), o que lhes confere um fortalecimento de seu *status* social em relação às pessoas adultas (Liebel e Martínez, 2009).

Ochaíta e Espinosa (2012) realizam uma classificação relacionada entre os direitos da CDC (1989) e às satisfações universais das necessidades de CA. Como pode ser visto na tabela seguinte (Tabela 7), as especialistas classificam os direitos das CA em quatro blocos: os princípios gerais; os direitos garantidos pelos satisfatórios da autonomia; os direitos dirigidos a proteger as CA dos riscos físicos e psicológicos que podem enfrentar tanto em casa como no exterior; e os direitos garantidos pela satisfação especial das necessidades que algumas crianças precisam devido a sua deficiência, sua situação política ou sua condição de ter violado a lei (Ochaíta e Espinosa, 2012).

Tabela 7. Classificação dos direitos das CDC

Princípios gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Artigo 1: Definição de criança • Artigo s. 2 y 30: Direito à igualdade ou não discriminação • Artigo 3: O melhor interesse da criança • Artigo 4. O papel dos Estados Partes
Saúde física	<ul style="list-style-type: none"> • Artigo 6: Direito à vida, sobrevivência e desenvolvimento • Artigo 24: Direito à saúde e serviços médicos • Artigo 25: Avaliação de internação médica • Artigo Direito à Segurança Social • Artigo Direito a um nível de vida adequado
Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • Artigos 7 y 8: Direito a ter um nome, nacionalidade e identidade pessoal (condições de autonomia) • Artigos 5, 9, 10 y 18: Direito a ter um relacionamento com pai e mãe, vínculo afetivo, normas e educação familiar informal • Artigos 12, 13, 14, 15, 16 y 17: Direitos de participação e liberdades civis (opinião, liberdade de expressão, pensamento, consciência e religião, associação, identidade e acesso à informação) • Artigo 31: Direito de brincar e lazer (e interação com os iguais) • Artigos 28 y 29: Direito à educação formal
Proteção de riscos físicos e psicológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Artigos 19, 20 y 21: Proteção contra abuso ou abandono familiar • Artigos 32, 33, 34, 35, 36 y 37: Proteção contra outros maus-tratos (trabalho infantil, uso de narcóticos, exploração sexual, venda e tráfico de crianças, tortura e privação de liberdade e outros maus-tratos)
Satisfação especiais	<ul style="list-style-type: none"> • Artigo 22: Direito de meninas e meninos refugiados • Artigo 23: Direitos das meninas e meninos com deficiências • Artigo 40: Direitos das crianças e infratoras

Fonte: Ochaíta e Espinosa (2012, p.43)

Dávila e Naya (2011), por sua vez, propõem uma classificação da CDC com base nos critérios utilizados pelo Comitê dos Direitos da Criança em suas observações para completar os relatórios dos Estados Partes. Essa classificação nos permite captar as duas perspectivas que fundamentam o tratado: a proteção das crianças e sua autonomia. A classificação proposta por esses dois autores é baseada em quatro categorias básicas:

1. Satisfazer às necessidades básicas das CA

- Atenção aos serviços de saúde e médicos, previdência social, nível de vida, educação e desenvolvimento da personalidade e brincadeiras (artigos 6, 24, 25, 26, 27, 28, 29 e 31);

2. Garantir direitos civis e políticos;

- Nome e nacionalidade, liberdade de expressão, pensamento, consciência e religião, associação, opinião, proteção da vida privada, participação de acordo com sua capacidade e desenvolvimento (artigos 7, 8, 12, 13, 14, 15, 16 17).

3. Colaborar com a família respeitando seus direitos e obrigações

- Direção e orientação de mães e pais para o exercício dos direitos das CA, separação de pais e mães, reagrupamento familiar (preâmbulo e artigos 5, 6, 9, 10 e 18).

4. Proteger e cuidar de CA em situação de vulnerabilidade e contra todas as formas de violência

- Maus tratos, exploração laboral, tráfico de drogas, exploração sexual, venda ou tráfico, tortura e pena de morte (artigos 19, 32, 33, 34, 35, 36 e 37);

- Detenção ilegal, crianças privadas de ambiente familiar, adoção, refugiadas, deficientes mentais ou físicos, pertencentes a minorias ou populações indígenas, conflitos armados, justiça da CA e reintegração social (artigos 11, 20, 21, 22, 23, 30, 38, 39 e 40).

Como verificamos, a CDC (1989) inclui e reconhece um maior número de direitos para as CA nos dois tratados internacionais que a precederam. A CDC marcou um antes e um depois, tanto para todas as CA, como para os Estados Partes e os diferentes agentes (famílias, instituições etc.) para garantir esses direitos. Assim, ela é um excelente ponto de partida na garantia dos direitos das CA, mas ainda temos um caminho longo a percorrer.

2.3.3.3.- Protocolos facultativos da CDC

Após a aprovação de um tratado de direitos humanos, este é geralmente completado por meio dos chamados "protocolos facultativos". Estes são mecanismos legais que complementam e adicionam provisões ao tratado. Eles são opcionais, porque não

vinculam automaticamente os Estados Partes que já assinaram o tratado original (CDC). Essas obrigações no protocolo são adicionais e podem ser mais exigentes em relação às que apareceram na Convenção original, portanto, os Estados devem escolher independentemente se desejam ou não estar vinculados ao protocolo. Assim sendo, um protocolo opcional tem seus próprios mecanismos de ratificação, independentemente do tratado que complementa (UNICEF, 2015).

No caso da CDC, esses protocolos opcionais tentam oferecer maior proteção aos direitos das CA em situações específicas. Desde a adoção da CDC, em 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas elaborou e aprovou três protocolos opcionais: o relativo ao envolvimento de crianças em conflitos armados¹³; o relativo à venda de crianças, à prostituição infantil e à pornografia infantil¹⁴, e o terceiro protocolo facultativo, relativo aos procedimentos de comunicação¹⁵. Esses protocolos também são analisados pelos especialistas do Comitê dentro das sessões que realizam, análises que aumentam sua carga de trabalho. Assim, como a CDC tem reconhecimento quase universal, estes três protocolos, especialmente o terceiro, receberam um número menor de ratificações pelos Estados Partes¹⁶. De acordo com o procedimento legal, os protocolos entram em vigor após terem sido assinados por dez países. Embora, geralmente os Estados que não ratificaram um tratado, geralmente não ratifiquem os protocolos opcionais, isso não acontece com a CDC, uma vez que os Estados Unidos ratificaram os dois primeiros protocolos opcionais, mas não fizeram o mesmo com a CDC.

O primeiro Protocolo Facultativo (2000) estabelece a idade mínima de 18 anos para recrutamento e participação de crianças em conflitos armados. Além disso, ele exige que os Estados façam todo o possível para realizá-lo.

¹³ Acessado em 22 de junho de 2018 em https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10124.htm

¹⁴ Acessado em 22 de junho de 2018 em https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/optional_protocol_por.pdf

¹⁵ Acessado em 22 de junho de 2018 em <http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-1187.html>

¹⁶ Estados Partes é o termo que é utilizado na versão portuguesa da CDC.

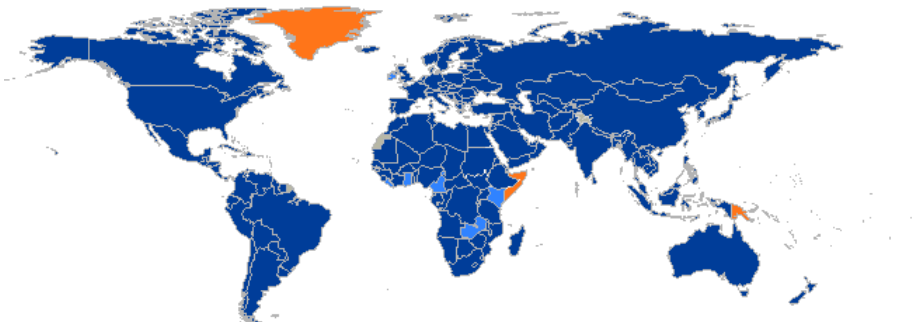
Ilustração 2. Países signatários do Protocolo Facultativo sobre a participação de crianças em conflitos armados em outubro de 2018



Fonte: Naciones Unidas. <http://indicators.ohchr.org/>

O segundo Protocolo Facultativo (2000) relativo à venda de crianças, prostituição infantil e uso de crianças pornograficamente é uma ferramenta legal concebida para definir e proibir a pornografia infantil, prostituição infantil, tráfico de pessoas para fins sexuais, para a realização de trabalho forçado, por adoção ilegal ou pela venda de órgãos.

Ilustração 3. Países signatários do Protocolo Facultativo sobre a venda de crianças, a prostituição infantil e o uso de crianças na pornografia em outubro de 2018



Fonte: Naciones Unidas. <http://indicators.ohchr.org/>

O terceiro Protocolo Facultativo (2011) regula e oferece a possibilidade das CA (e ou de seus representantes) apresentarem reclamações individuais ao Comitê sobre os Direitos das Crianças, se sofrerem uma violação de seus direitos e se esgotarem os canais legais em seu país de origem. A fim de iniciar uma reclamação da violação de seus direitos, o Estado ao qual as CA pertencem deve ter ratificado este terceiro protocolo.

ratificá-lo, e 15 não tomaram nenhuma medida²⁰; e 37 Estados Partes assinaram o protocolo em um procedimento de comunicação, 22 fizeram a aprovação preliminar do instrumento e expressaram sua intenção de rever o tratado a nível nacional e a possibilidade de ratificá-lo e não tomaram medidas²¹. Poderíamos dizer que a causa dessa baixa adesão é que esse protocolo foi o último aprovado, mas, além disso, o que é um fato, também parece haver um alto grau de desinteresse de que este procedimento seja realmente eficaz por parte dos Estados-partes.

2.3.3.4.- Desafios da CDC

A importância da aprovação da CDC na garantia dos direitos da criança e do adolescente, bem como a mudança de paradigma da infância, é inegável. No entanto, a CDC continua a ter desafios para assumir como uma maior importância das recomendações do Comitê dos Direitos das Crianças, a participação de crianças na elaboração da CDC, a inclusão de todas as crianças nesta e a eliminação de reservas feitas pelos Estados Partes dos direitos da criança e do adolescente.

Primeiro desafio:

Um dos primeiros desafios é o de maior importância da CDC. Esta, similar às observações e recomendações do Comitê dos Direitos das Crianças, deveriam ter um peso maior e deixar de ser uma aceitação retórica por parte de alguns Estados Partes (Llobet, 2006). Periodicamente, os Estados Partes passam pelo "banco dos réus" do Comitê dos Direitos das Crianças das Nações Unidas e recebem recomendações deste as quais, sem diminuir o valor do trabalho realizado pelo Comitê, consideramos que devem ser obrigações e não recomendações.

Segundo desafio:

O segundo desafio é a participação de todas as CA na CDC. Esta foi desenvolvida a partir do mundo adulto, a partir de um "*adultocentrismo*" o qual continua a manter "la relación de poder asimétrica que existe entre adultos y niños, la cual funciona siempre a favor de los primeros" (Gaitán e Liebel, 2011, p. 31). Não há evidências de que as crianças ou suas associações participaram, foram consultadas ou tiveram algum tipo de influência nas discussões preliminares da redação da CDC. A CDC, portanto, codifica um conjunto de direitos e desenvolve uma imagem da infância a partir da perspectiva do mundo adulto, observando quase do lado de fora o das crianças (Freeman, 1998). É verdade que nos últimos anos, as associações de CA foram incentivadas e suas opiniões

²⁰ A lista de Estados signatários partes do Protocolo Facultativo sobre a venda de crianças, a prostituição infantil e o uso de crianças em pornografia, bem como as declarações feitas por cada um deles, pode ser consultada em: https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtmsg_no=IV-11-c&chapter=4&clang=en (Acessado em 24 de junho de 2018)

²¹ A lista de Estados signatários partes do Protocolo Facultativo relativo a um procedimento de comunicações, bem como as declarações realizadas por cada um deles, pode ser consultadas em: https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtmsg_no=IV-11-d&chapter=4&clang=en (Acessado em 24 de junho de 2018)

ouvidas em muitos dos congressos, fóruns etc. organizados sobre os direitos destas, mas acreditamos que devemos dar um passo adiante, e colocar as crianças de diferentes lugares, *status* socioeconômicos e culturais, e que elas junto com a orientação (não imposição ou manipulação) de pessoas adultas possam em conjunto elaborar uma Carta Magna dos seus direitos, embora isso se nos pareça como um "desafio extra" (Llobet, 2006).

Terceiro desafio:

O terceiro dos desafios que contemplamos é a inclusão de todas as CA na CDC. Esta CDC responde, principalmente, a uma criança da Europa Ocidental (Liebel, 2006), em que prevalece a cobertura dos direitos de provisão e a proteção dos direitos de participação. Alguns consideram que a CDC é escrita a partir do "etnocentrismo europeu" (Recknagel, 2002 *apud* Gaitán e Liebel, 2011, p.31; Cordero, 2015), na qual "outras infâncias" (Cordero, 2015) ou "*outside childhood*" (Ennew, 2002), como aquelas formadas por crianças de rua, por aquelas que trabalham, que lutam em guerras etc., as que vivem em situações absolutamente precárias e sofrem severas violações de seus Direitos Humanos (Gaitán e Liebel, 2011).

Juntamente com isso, também é criticado o "formalismo" da CDC, no qual não há espaço para reconhecer outros direitos das crianças que formam as "outras infâncias" como os direitos "não escritos", ("*unwritten rights*") das crianças de rua, propostos por Judith Ennew (Liebel, 2006). De acordo com essa antropóloga britânica, a CDC foi escrita baseada em um tipo particular de infância e considera as CA fora deste modelo como marginais ou "*outside childhood*". Isto significa, que o direito das crianças como conceito, dentro do campo dos Direitos Humanos, não está totalmente relacionado com toda a variedade de seres humanos definidos como crianças. Ao mesmo tempo, ela acrescenta que certos artigos da CDC podem ser ambíguos ou contraditórios às experiências reais destas CA, que podem sofrer discriminação porque são rotuladas, rótulos que podem ter efeitos ao longo de sua vida. Ela indica que essas crianças devem ter uma série de direitos de natureza especial que levem em conta sua individualidade, sua situação, e que não se concentrem apenas no "problema" que emerge do rótulo "crianças de rua". Estes direitos que Ennew (2002) formula são definidos como "*unwritten rights*", direitos não escritos, que poderiam ser importantes para as CA que vivem em condições excepcionalmente difíceis, ou seja, para aquela infância que desafia ou não está incluída na hegemônica "*northern childhood*".

Devido à sua importância, e porque destaca os desafios que a CDC enfrenta no futuro, reivindicamos os direitos propostos por Ennew (2002), porque, embora se refira às crianças que moram na rua, esses direitos poderiam ser extrapolados para outras CA que compõem as chamadas "outras infâncias".

O direito de não ser rotulado, de não ter um rótulo discriminatório. Ela estava se referindo ao direito de rotulá-los na categoria estigmatizada de "crianças de rua", uma classificação que leva à discriminação injusta e, às vezes, abusiva. Ela explica que as características atribuídas às crianças com o rótulo de "criança de rua" são

incorretas: elas não são crianças abandonadas, na verdade, elas geralmente têm famílias; nem são todas são viciadas em drogas, prostitutas ou criminosas, todos estes rótulos têm uma conotação negativa e não são corretos (Ennew, 2002).

O direito de ser descrito, estudado e contado corretamente. As CA têm o direito de coletar e disseminar informações sobre elas de maneira correta, implicando um compromisso por parte da comunidade científica de usar métodos científicos e éticos. Pesquisadoras e pesquisadores não podemos, por interesse pessoal, realizar entrevistas mal desenhadas e aplicar instrumentos mal preparados, revelando assim, que são as crianças que, sendo especialistas em suas vidas, parecem fornecer informações errôneas. As equipes de pesquisa devemos fazer um trabalho cuidadoso, coletando diferentes perspectivas bem trianguladas. Em suma, precisamos realizar um trabalho rigoroso que leve em conta os aspectos éticos da pesquisa. Evidentemente, também devemos comunicar às CA sobre o objeto da pesquisa, os objetivos desta e solicitar o consentimento para participar dela. Também é importante evitar exageros nas estimativas dos dados, bem como o uso de informações anedóticas para ilustrar a pesquisa e, portanto, "corroborar" as hipóteses de outros agentes bem-intencionados (*Regional Working Group on Child Labour, 2000 apud Ennew, 2002*).

O direito de trabalhar e fazê-lo em condições justas e com salários justos. Até que a prestação da assistência social atinja o nível em que as CA não precisem trabalhar para o próprio sustento e de suas famílias, elas têm o direito de participar ativamente do mercado de trabalho. É crucial que sejam protegidas, que tenham condições de trabalho adequadas e seguras e que tenham uma igualdade salarial com as pessoas adultas quando realizam tarefas iguais ou semelhantes. Além disso, devem levar em conta as considerações especiais para as crianças necessárias para garantir que estas tenham proteção especial contra certas condições de trabalho que possam ter um pior efeito no desenvolvimento físico, mental e emocional que nas pessoas adultas. Isso significa que elas têm o direito de esperar que a comunidade de saúde conheça os impactos prejudiciais em diferentes idades e estágios de crescimento, informações que atualmente não estão disponíveis. Torna-se também um dever dos profissionais de saúde e das empresas contratantes, o controle do efeito que o trabalho a ser realizado em uma criança possa ter. Infelizmente, mesmo a informação básica necessária para realizar tal monitoramento está ausente, e este fato é em si uma violação dos direitos das crianças e um fracasso global da comunidade científica. Além disso, as crianças que trabalham não devem deixar de ter acesso à educação. Isto significa que instituições, empresas e Estados devem fornecer o que é necessário para poder exercer ambos direitos (Ennew, 2002).

O direito de respeitar os sistemas e redes de apoio das próprias crianças. Uma das questões às quais a CDC deu importância é a relevância da família em cobrir as diferentes necessidades de CA. Não há disposição na CDC de respeito e apoio às redes de amizade e apoio específicas de CA. Dada a posição privilegiada do

grupo de pares na psicologia de pré-adolescentes e adolescentes isso é curioso. No caso *das crianças de rua*, a rede de similares tem um lugar notável, já que estas não só pertencem a uma rede de iguais, mas também contribui para ser um grande grupo de apoio entre elas (Ennew, 1992 *apud* Ennew 2002. p. 400).

O direito a serviços relevantes e adequados. Muitos projetos de assistência e prestação de serviços para crianças de rua são inadequados. Os adultos de classe média não precisam saber o que interessa a esse público. Esses adultos de classe média oferecem comida e roupas que as CA não têm nem onde guardar. Quando os serviços de atenção e provisão são inadequados, não apenas não atendem às necessidades mais urgentes de CA, mas também desperdiçam recursos valiosos, sendo estes úteis, simplesmente, para fornecer ao doador a sensação de "sentir-se bem". Muitas *crianças de rua* sequer usam os serviços porque não são apropriados a elas (Ennew, 2002).

O direito de controlar sua própria sexualidade. *Crianças de rua* costumam fazer sexo por dinheiro ou entre elas. Mas a atividade sexual é proibida na atual definição globalizada de infância. Isso significa que, muitas vezes, elas são retiradas da rua até a idade adulta para "reabilitação" (as aspas são nossas). Nesse processo, elas podem ser ensinadas de que suas experiências sexuais eram ruins e deveriam ser esquecidas e rejeitadas, mas não devemos deixar de lado que essas experiências sexuais são reais e fazem parte de sua identidade. O relacionamento próximo com outra *criança de rua* pode ter sido significativo e poderoso, mais importante que qualquer outro relacionamento até o momento. Elas têm o direito de esperar que as pessoas adultas as tratem com respeito (Ennew, 2002).

O direito de ser protegida da exploração secundária. Na América Latina, as pessoas se referem à "pornografia da miséria". Ativistas de direitos humanos e departamentos de captação de recursos e ONGs de desenvolvimento são culpados de explorar histórias infantis em histórias que enfatizam a vulnerabilidade das crianças, exageram suas fraquezas e as tornam vítimas. Seus próprios comentários mostram que isso é inaceitável para as crianças. O fato é que as *crianças de rua* não são apenas objetivos práticos e fáceis para qualquer fotógrafo ou jornalista que queira passar de uma anedota a um dólar rápido vendendo uma imagem. As crianças têm o direito à privacidade e ao respeito de sua individualidade (Ennew, 2002).

O direito de ser protegida contra danos causados por organizações "de caridade". Infelizmente, as *crianças de rua* não apenas sofrem com a provisão inadequada da sociedade, ocasionalmente, também sofrem com a provisão inadequada de projetos de intervenção bem-intencionados. Elas têm o direito de esperar que as equipes de todos os projetos e programas estabelecidos para seu benefício sejam adequadamente treinadas e apoiadas. Isso significa um dever da sociedade de estabelecer padrões de trabalho com este grupo particular de

crianças para assegurar a corresponsabilidade de todos os programas que trabalham em seu nome. Muitas vezes, a atitude é de que *tudo o que limpa* as crianças de rua deve ser bom. Se ninguém exige uma equipe e uma ação mais adequada, isso as deixa mais indefesas pela lei do que antes quando moravam na rua (Ennew, 2002).

Este conjunto de propostas e desafios é relevante para o objeto de nossa pesquisa, que reconhece de um modo mais específico um conjunto de direitos sobre a situação de CA abrigadas no sistema de proteção. A defesa desses direitos considera fortemente as CA como sujeitos de direito e sustenta que as instituições sejam conscientes de sua violação.

Quarto desafio:

O quarto desafio é a supervisão e a eliminação das reservas dos Estados Partes em relação a alguns direitos das CA em seus territórios. O artigo 41 da CDC permite que prevaleçam todas as normas nacionais ou internacionais prévias da CDC (1989) ou realizadas posteriormente, caso sejam mais favoráveis às CA (Baratta, 1998). Esta "licença" fez com que diferentes países relativizassem a ratificação por declarações interpretativas ou sistema de reservas (Liebel e Martinez, 2009). Embora esse sistema tenha suas limitações, bem governa o CDC em seu artigo 51: "Não será permitida nenhuma reserva incompatível com o objetivo ou propósito da presente Convenção" (artigo 51.2.) e "quaisquer reservas poderão ser retiradas a qualquer momento mediante uma notificação nesse sentido dirigida ao Secretário-Geral das Nações Unidas, que informará a todos os Estados. Essa notificação entrará em vigor a partir da data de recebimento da mesma pelo Secretário-Geral" (artigo 51.3). Cabe destacar que há um órgão encarregado de denunciar as reservas proibidas, embora suas queixas não tenham os efeitos esperados (Liebel e Martínez, 2009).

Uma reserva a CDC indica que um Estado Parte não se compromete a cumprir um ou mais dos artigos estabelecidos no referido tratado. Em princípio, as reservas geralmente são feitas provisoriamente quando um país não tem a capacidade imediata de realizar o que está declarado em um artigo específico, mesmo que concordem com o que está incluído nele (Dávila e Naya, 2011).

O número e o alcance das reservas e declarações relativas à CDC que os Estados Partes formularam na ratificação variam consideravelmente de um país para outro. De fato, nenhum dos países da África Subsaariana estudados fez reservas à Convenção sobre os Direitos da Criança, enquanto os Estados Islâmicos e os países da Europa Ocidental as fizeram mais que outros países da Ásia, Europa e América Latina²² (Unicef, 2008). Isso não significa que os direitos das CA tenham maior garantia nos países onde

²² Exceto a Argentina, que formulou uma reserva ao artigo 21, indicando que não seria possível cumprir certas disposições relativas à adoção internacional até que um mecanismo efetivo para a prevenção do tráfico de crianças fosse implementado. O país aprovou novas leis sobre adoção internacional em 1997, mas a reserva ainda não foi retirada (Unicef, 2008).

não houve reservas. De fato, no ano 2000, 70% dos nascidos em países africanos (17 milhões) não foram registrados (Unicef, 2002). As CA não registradas não possuem identidade oficial ou nacionalidade, situação que dificulta o exercício de seus direitos por serem consideradas invisíveis aos olhos da sociedade. A isso se acrescenta que às crianças sem qualquer identidade será quase impossível obterem acesso à educação.

Nos primeiros dez anos de sua implementação, sessenta e nove Estados Partes fizeram uma reserva, sendo apenas vinte e seis artigos (dos cinquenta e quatro), os quais os Estados não fizeram nenhuma²³. Estas reservas distorceram os próprios objetivos da CDC (Vicente e Hernández, 2007; Dávila e Naya, 2011), sendo também incompatíveis com o objeto e finalidade do tratado (Beloff, 2008). Elas contradizem o *princípio de direito internacional*, segundo o qual os Estados Partes não podem invocar as disposições de seu direito interno para justificar o não cumprimento das cláusulas do tratado ratificado (Beloff, 2008).

Dávila e Naya (2011) classificam as reservas em dois grupos de Estados: aqueles governados pela lei do Alcorão e alguns países desenvolvidos. A maioria dos Estados Islâmicos faz reservas ao artigo 2, sobre a não discriminação; ao artigo 14, sobre o respeito do direito de meninas e meninos à liberdade de pensamento, consciência e religião; e aos artigos 20 e 21, sobre a proteção de crianças privadas de seu ambiente familiar e adoção. “El argumento que subyace detrás de estas objeciones se refiere a que, siendo el islam la religión del Estado, no tiene cabida la libertad de religión, ni tampoco la adopción” (Dávila e Naya, 2011, p.97). Em muitos casos, a objeção suscitada pelos estados é muito grande: “reserva a todas las disposiciones de la Convención que sean incompatibles con las normas de la ley cheránica, o con el derecho islámico”, ou como argumenta Kuwait (1994): “la ley cheránica es la principal fuente de derecho, prohíbe estrictamente abandonar la religión islámica y, por consiguiente, no aprueba la adopción” (Comité dos Direitos das Crianças, de 1994 *apud* Dávila e Naya, 2011, p.97).

Por outro lado, os países europeus interpretam os aspectos relacionados à família em um sentido amplo, a fim de incluir também famílias monoparentais, ou mães e pais que não são casados, ou ainda planejamento familiar (Alemanha, Argentina, China, Hong Kong, Reino Unido, Estado do Vaticano) ou questões de tutela, reunificação familiar ou acesso à cidadania (Dávila e Naya, 2011).

A Espanha, por sua vez, não faz reserva que distorce a CDC, mas suas declarações ampliam as disposições da CDC em seu artigo 38, com relação à idade limite permitida

²³ Deve-se notar que a Convenção é omissa sobre o efeito legal que essas reservas podem ter, quando "poderia ter expressamente indicado quais disposições da Convenção as partes podem formular reservas sem implicar um ataque contra seu objeto e propósito (ou, pelo contrário, indicou os efeitos sobre os quais as reservas seriam inadmissíveis). Em outras palavras, o Comitê sobre os Direitos das Crianças deveria ter expressado qual é o “núcleo duro de la Convención si es que considera que lo hay”, em Trinidad, P. (2003). El ‘Talón de Aquiles’ de la Convención de los Derechos del Niño: una aproximación a las Declaraciones y Reservas formuladas por los Estados Partes, en Soroeta, J. (ed.). *Cursos de Derechos Humanos de Donostia-San Sebastián*. Volumen IV, pp. 387-412.

aos Estados para recrutar as CA para participarem de conflitos armados. A seguir, coletamos suas observações (Tabela 8):

Tabela 8. Reservas sobre a CDC feitas por Espanha

Declarations²⁴:

1. Spain understands that article 21, paragraph (d), of the Convention may never be construed to permit financial benefits other than those needed to cover strictly necessary expenditure which may have arisen from the adoption of children residing in another country.

2. Spain, wishing to make common cause with those States and humanitarian organizations which have manifested their disagreement with the contents of article 38, paragraphs 2 and 3, of the Convention, also wishes to express its disagreement with the age limit fixed therein and to declare that the said limit appears insufficient, by permitting the recruitment and participation in armed conflict of children having attained the age of fifteen years.

²⁴

Acessível

em

https://treaties.un.org/pages/ShowMTDSGDetails.aspx?src=UNTSOnline&tabid=2&mtdsg_no=IV-11&chapter=4&lang=en#Participants. (Acessado em 20 de junho de 2018)

Capítulo 3. - Representações Sociais e Infância abrigada

Neste capítulo abordamos as representações sociais (RS) que diferentes agentes têm sobre o grupo formado pelas CA abrigadas nas instituições do sistema de proteção. Para isso, vamos nos referir previamente às RS em geral, e depois, às RS da infância. Como é sabido, as RS não são apenas subjetividades que as pessoas possuem, moldadas por imagens, crenças, valores ou expectativas, mas estas guiam nossas ações em relação a diferentes objetos ou coletivos (Abric, 1994). Por isso, o conhecimento das RS é uma questão importante para compreender as ações e intervenções realizadas com crianças em geral, e com crianças abrigadas, em particular.

A frase "*as crianças são o futuro*" é um enunciado comum, e sustenta e estrutura a RS da infância como a "*ainda não*" ou o que tem sido chamado de a "*moratória social*". Explicamos que o valor da infância está no futuro e não no presente. Este valor futuro desempenha um papel importante na maneira como atuamos com as CA. Para exemplificar: levamos as crianças para aulas de inglês com três anos. Para quê? Para que elas saibam inglês com três anos? Não, mas para que tenham mais e melhores oportunidades no futuro. Muitas de nossas ações (como mães, pais, tias etc.) são direcionadas ao futuro, não ao presente. Da mesma forma, nós também não "concebemos" a ideia de que "nossos" filhos "morrem" quando completam 18 anos de idade, nem que nossa responsabilidade termina quando alcançam a maioridade. Esse modo de entender afeta não apenas o comportamento de CA, mas também nossa concepção geral das idades de vida, e sua correlação legal é mais determinante quando nos referimos às CA em situação de proteção institucional.

Quando as CA entram no sistema de proteção e são enviadas a uma instituição de abrigo, as educadoras e os educadores sociais se tornam as pessoas responsáveis por atender suas necessidades e assegurar a salvaguarda de seus direitos e interesses, sempre interpretados de acordo com a CDC. Essas CA, ao atingir a maioridade, perdem seu *status* de pessoas protegidas pela legislação nacional e internacional. O sistema de proteção, similar à CDC, termina aos 18 anos e é quando este grupo de jovens adquirem automaticamente plena capacidade jurídica e legal, ao mesmo tempo em que as administrações cessam, em grande medida, suas contribuições de recursos (Epelde, 2017). A saída do sistema de proteção é o início de uma transição acelerada (Lopez *et al.* 2013), incerta (Zamora e Ferrer, 2013), forçada (Montserrat e Casas, 2010), cheia de complexidades (Melendro, 2016.), dificuldades (Lopez, Santos, Bravo, y del Valle, 2013; Dixon, 2016) e desvantagens (Dixon, 2016), que, às vezes, é um grande salto para o desconhecido (Little, Leitch e Bullock, 1995). Essa realidade é muito diferente da população normalizada, que dilata cada vez mais o momento da emancipação (Sánchez-Valverde e Jiménez, 2011). A saída destes jovens do sistema de proteção é o que Stein (ANO) chamou de "adulthood imediata".

Essa partida obrigatória do sistema de proteção aos 18 anos nos leva a perguntar sobre a RS das CA em AR: é a mesma das CA "normalizadas"? Ou como sugerem Costa e Gagliano (2010), não são mais crianças e se tornam "menores"? São vistos como um

investimento futuro ou moratória social? Qual é o futuro que imaginam sobre elas? Estas perguntas serão respondidas durante a seção de resultados. Primeiramente faremos algumas referências sobre as RS, as RS da infância e os estudos recentes que mostram imagens e RS das CA abrigadas. Essas epígrafes são uma das bases que suportam e estruturam uma parte substancial do estudo empírico.

3.1.- Representações Sociais

O conceito de representação social foi cunhado pela primeira vez por Serge Moscovici (1961) em sua obra *The psychonolise: Son image et son public*¹, retomando o conceito de representações coletivas de Emile Durkheim (1898). Desde então, passou-se da elaboração do conceito para o desenvolvimento de uma teoria que penetrou nas ciências sociais (Araya, 2002). Esta nova teoria constitui uma nova abordagem que nos permite integrar o individual e o coletivo, o simbólico e o social, o pensamento e a ação (Araya, 2002). É também conhecida como *Teoria do Conhecimento Ingênuo* (Marková, 1996) e *Teoria Ingênuo e Senso Comum* (De Rosa, 2009).

Como adverte Moscovici (1979), "embora a realidade das representações sociais seja fácil de entender, o conceito não é" (1979, p. 27). As RS são entidades tangíveis; elas circulam, se cruzam e se cristalizam constantemente em nosso universo cotidiano por meio de uma palavra, de um gesto, de um encontro (Moscovici, 1979). De fato, a maioria de nossas relações sociais, dos objetos produzidos ou consumidos, das comunicações trocadas, estão impregnadas delas (Moscovici, 1979). São sistemas de valores, ideias e práticas que, por um lado, estabelecem uma ordem que permite às pessoas orientarem-se em um mundo social e material e dominá-lo, e por outro lado, permite ter uma comunicação entre pessoas da mesma comunidade. Para isso, eles fornecem os códigos para o intercâmbio social, e para denominar e classificar de uma maneira "inequívoca" (as aspas são nossas) os diferentes aspectos de nosso mundo e nossa história individual e coletiva (Moscovici, 1979; 1984). Não são "opiniões sobre" ou "imagens de", mas 'teorias' das 'ciências coletivas' *sui generis*, destinadas a interpretar e construir o real" (Moscovici, 1979, p. 33), "(...) o mundo é o que pensamos que é ou deveria ser" (Moscovici, 1979, p. 39).

De acordo com Denise Jodelet (1989), uma fiel seguidora e defensora da escola moscoviciana, as RS são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, que orienta nossas ações e práticas, que, por sua vez, contribui com a construção de uma realidade de um grupo social de pessoas. Elas relacionam-se com a forma como aprendemos os eventos em nossa vida diária, as características de nosso ambiente, as informações que circulam ao redor e as pessoas de nossos contextos próximos ou distantes (Jodelet, 1989). De certa forma, as RS nos ajudam a entender e nos mover em nosso contexto (entendido em sentido amplo) e a que esse contexto seja estável e previsível (Marková, 1996). São "como uma forma de conhecimento prático que liga o sujeito ao objeto" (Jodelet, 2010, p. 9). Elas superam a esfera do

¹ Esta obra foi a tese de doutorado de Serge Moscovici.

conhecimento ingênuo do senso comum, e transcendem nosso modo de atuar, nossas práticas sociais em relação a esse objeto. Da mesma forma, elas são como uma espécie de guia para ajustar nosso comportamento à vida social, para entender nosso mundo social, para atuar nele e para justificar nossas ações. Estas são, ao mesmo tempo, *produto* e *processo* de uma atividade de apropriação de uma realidade externa e desenvolvimento psicológico e social dessa realidade (Ibáñez, 1988; Jodelet, 1989). São pensamento constitutivo e constituinte (Ibáñez, 1988; Jodelet, 1989). Maria Auxiliadora Banch (1986) as define como:

la forma de conocimiento del sentido común propio a las sociedades modernas bombardeadas constantemente de información a través de los medios de comunicación de masas (...). En sus contenidos encontramos sin dificultad la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones, cuya sustancia es regulada por las normas sociales de cada colectividad. Al abordarlas tal cual ellas se manifiestan en el discurso espontáneo, nos resultan de gran utilidad para comprender los significados, los símbolos y formas de interpretación que las personas utilizamos en el manejo de los objetos que pueblan nuestra realidad inmediata. (Banchs, 1986, p.39).

Por outro lado, Darío Páez (1987), pesquisador que tem dedicado muitos anos à teoria das RS, as define como “una estructura cognitiva que tienen como funciones el procesamiento de la información, el otorgarle un sentido al medio, y servir de guía o plan para las conductas (...). Son estructuras cognitivo-afectivas que sirven para procesar la información del mundo social, así como para planificar las conductas sociales” (1987, p.17). Da mesma forma, elas são a estrutura e o conteúdo de crenças compartilhadas, imagens e sentimentos que as pessoas de uma determinada sociedade possuem sobre os diferentes subgrupos ou categorias socialmente reconhecidas (Brewer e Kramer, 1984, *apud* Páez, 1987).

Outros autores que seguem a teoria das RS enfatizam a importância da cultura e o pertencimento a certos grupos sociais, como o caso de Carugati e Palmanori (1999):

... las representaciones sociales son un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones sobre puntos particulares, emitidos por el “coro colectivo” de aquí o allí, durante una charla o conversación. “Coro colectivo” del que, se quiera o no, cada uno forma parte. Se podría hablar de “opinión pública”, pero, de hecho, estas proposiciones, reacciones, evaluaciones se organizan de modo muy distinto según las culturas, las clases y los grupos en el interior de cada cultura. Se trata pues de universos de opiniones bien organizados y compartidas por categorías o grupos de individuos. (Carugati y Palmanori, 1991 *apud* Perera, 1999, p.08).

Cada grupo ou comunidade tem suas próprias RS (Moscovici, 1988; Sánchez Parga, 2010). De fato, elas fornecem os critérios para distinguir os membros pertencentes a diferentes grupos sociais (Moñivas, 1994). Portanto, a importância das RS baseia-se no fato de que são indispensáveis para o desenvolvimento de nossa vida em sociedade (Ibáñez, 1988). Elas produzem os significados que as pessoas precisam para compreender, atuar e nos guiar em nosso meio social, embora atuem de maneira análoga às teorias científicas (Ibáñez, 1988; Casas, 1998). Da mesma forma, permitem “descrever, classificar e explicar os fenômenos das realidades cotidianas, com precisão

suficiente para que as pessoas possam se desenvolver nelas, sem encontrar muitos contratempos" (Ibáñez, 1988, p.55). Devido à sua instrumentalidade, "as ideias se tornam coisas, os pensamentos agem e os nomes se unem as pessoas" (Moscovici, 1988, p.238).

Em outras palavras, são formas de pensamento social que incluem, implícita e explicitamente, informações, imagens, crenças, atitudes, práticas e experiências, que orientam as decisões e ações e, além disso, as justificam *a posteriori*. Elas se constroem a partir das nossas experiências, mas também, a partir das informações, do conhecimento e dos padrões e modelos de pensamento que recebemos e transmitimos por meio da tradição, educação e comunicação social (Jodelet, 2001). Elas tendem a circular em os discursos, em palavras transmitidas nas mensagens e imagens dos meios de comunicação e se cristalizam em nossas condutas (Moscovici, 1979; Casas, 1998, Jodelet, 2001; Villegas e Salazar, 2002).

Cumpramos ponderar que as RS são formuladas e descobertas nos discursos das pessoas, na prática discursiva, nos quais não apenas surgem as RS, mas que neles elas se constituem literalmente (Ibáñez, 1988). Não devemos subestimar a importância da prática discursiva, pois, como reivindicam William I. Thomas e Dorothy S. Thomas (1928) "if a man define situations as real, they are real in their consequences" (p. 572), ou seja, se uma pessoa define situações como reais, elas são reais em suas consequências. É o aparelho de conversação que mantém, modifica e continuamente reconstrói a realidade, viajando no diálogo dos vários elementos da experiência e atribuindo um lugar definido no mundo real (Berger e Luckmann, 1968).

Além disso, de acordo com a classificação feita por Moscovici (1988, p. 221- 222), presumivelmente, existem três tipos de representações que podem se tornar sociais, dependendo das realidades entre os membros do grupo: as hegemônicas, as emancipadas e as polêmicas.

As representações hegemônicas são compartilhadas por todos os membros de um grupo altamente estruturado, sem terem sido produzidas pelo grupo. Estas prevalecem implicitamente em todas as práticas simbólicas e afetivas, sendo uniformes e "corretas" (as aspas são próprias). Elas refletem a hegemonia e a estabilidade das representações coletivas sugeridas por Durkheim (1898) ou Mauss (1911).

As representações emancipadas são aquelas que refletem a troca de significados entre os subgrupos que estão em maior ou menor contato com os objetos. Cada grupo cria sua própria versão e a compartilha com os outros grupos. As representações sobre um objeto que podem ter diferentes subgrupos não são exclusivas, mas complementares entre si. Cada subgrupo fornece sua visão sobre o mesmo objeto.

As representações polêmicas são geradas em contextos de conflito social e não são compartilhadas pela sociedade em seu conjunto. Elas são determinadas

pelas relações antagônicas entre seus membros e tentam ser mutuamente excludentes (Moscovici, 1988, p. 221-222).

3.1.1.- A formação das Representações Sociais

As representações sociais são construídas a partir de uma série de materiais de diferentes fontes (Corbella *et al.*, 2008). A maioria é proveniente de nosso *background* cultural, acumulado na sociedade ao longo da história, por meio e/ou na forma de crenças amplamente compartilhadas, valores considerados básicos e históricos e referências culturais, que compõem a memória coletiva e, até mesmo, a identidade da própria sociedade (Ibáñez, 1988; Araya, 2002; Perera, 2003). Esse fundo cultural difuso e onipresente molda fortemente a mentalidade de uma época, o que, às vezes, é chamado de "*Zeitgeist*", e fornece as categorias básicas a partir das quais são construídas as RS (Ibáñez, 1988). Assim, em seu nível mais geral, as fontes de determinação das RS encontram-se no conjunto de condições econômicas, sociais e históricas, que caracterizam uma determinada sociedade e também no sistema de crenças e valores que nela circulam (Ibáñez, 1988).

Outras fontes de informação muito mais concretas vêm da própria dinâmica das RS e de seus mecanismos internos de treinamento (Ibáñez, 1988). Os teóricos das RS tendem a concordar que os mecanismos ou processos que intervêm na criação e manutenção de uma RS são a *objetivação* e *ancoragem* (Moscovici, 1979; Jodelet, 1989; Ibáñez, 1988; Páez, 1987; Wagner e Hayes, 2005; Castorina, Barreiro e Gracia, 2005). Esses dois processos dialéticos, básicos e interdependentes, permitem-nos auxiliar a construção social do real (Herzlich, 1975; Moscovici, 1979, 1981, 1984).

A *objetivação* é o mecanismo ou processo de classificação ou categorização e rotulagem: "categorizando o que não é categorizável e rotulando ou não rotulável, já podemos representá-lo" (Moscovici, 1981, p.137). Este processo permite que algo não familiar, abstrato, intranquilizador, seja incorporado em nossa própria rede de categorias, permitindo-nos compará-lo com o que nós consideramos como objeto ou membro típico dessa categoria (Moscovici, 1988). Em outras palavras, o abstrato torna-se concreto (Páez, 1987; Moscovici, 1988; Clémence, 2001; Casas, 2006) e o estranho torna-se familiar (Moscovici, 1988). Objetos abstratos ou familiares como "psicanálise", "infância", "inteligência", "AIDS", "doença mental", "loucura" são naturalizados e os tornamos compreensíveis e concretos. Essa concretização é formada em três partes:

a) *Seleção e descontextualização dos elementos da teoria* (Jodelet, 1986) ou *construção seletiva* (Perera, 2003): constitui a descontextualização e seleção da informação seguindo os critérios culturais.

b) *Formação do núcleo figurativo* (Jodelet, 1986) ou *esquematização estruturante* (Perera, 2003): permite a organização coerente da imagem simbólica do objeto, dando às pessoas a visão da realidade. Os elementos selecionados são estruturados e organizados no esquema ou núcleo figurativo, em torno dos quais se estruturam as RS.

c) *Naturalização* (Jodelet, 1986; Perera, 2003): os elementos do núcleo figurativo são concretizados, adquirem um *status* de evidência, formando uma ciência do senso comum.

A *ancoragem* é o processo ou mecanismo de integração cognitiva do objeto dentro de nosso sistema de pensamento preexistente, carregando-o com certos significados e algumas utilidades que guiam nossos comportamentos e nossas relações sociais com esse objeto (Casas, 2006). A *ancoragem* é o enraizamento social da representação e seu objeto (Jodelet, 1986; Casas, 2006). Os interesses e valores dos grupos atuam com força nos mecanismos de seleção de informações, abrindo, mais ou menos, os esquemas estabelecidos para que a inovação possa ser integrada (Ibáñez, 1988). Se o novo objeto que surgiu no campo social favorece os interesses do grupo, ele será muito mais receptivo e o processo de acomodação poderá superar o processo de assimilação (Ibáñez, 1988), já que, de certa forma, as RS estão a serviço das necessidades, desejos e interesses dos grupos (Di Iorio, 2010).

Por sua parte, Jean Claude Abric (1987) alude ao fato de que a estrutura e a organização da RS é constituída por dois componentes: um sistema central ou núcleo central, e um sistema periférico. O núcleo central seria aquele que assumiria a organização dos elementos do campo representacional e a periferia se encarregaria de captar a representação às exigências do contexto e do grupo concreto e particular. O núcleo central estaria formado pelos valores, crenças, normas, ideologia, história coletiva e formas coletivas de ver o mundo e atuar nele. O sistema periférico, por outro lado, atualizaria as normas centrais em contextos particulares, tratando das possíveis inconsistências e protegendo a estabilidade das RS. É por isso que as RS não são iguais para todas as pessoas, nem em todos os contextos.

3.1.2.- Funções das Representações Sociais

Conforme avançamos, as RS possuem diferentes funções, dentre as quais destacamos: tornar o nosso contexto previsível e nos ajudar a percorrê-lo e a atuar nele. Da mesma forma, as RS servem para conhecer, interpretar e atuar em relação com diferentes objetos da nossa realidade social, e também, a justificar as nossas interações. Em outras palavras, elas cumprem as funções de conhecimento, de identidade, de orientação e de justificação.

- *Função de conhecimento*: as RS nos permitem entender e explicar a realidade, convertendo uma realidade estranha em familiar (Moscovici, 1988). Da mesma forma, nos permitem adquirir novos conhecimentos e integrá-los de maneira assimilável e compreensível, em coerência com nossos esquemas cognitivos e valores pré-existentes. Por outro lado, elas facilitam e são uma condição necessária para a comunicação social, transmissão e difusão (Abric, 1994). É o conhecimento prático do senso comum (Jodelet, 1986, 1989).

- *Função de Identidade*: as RS definem a identidade dos grupos e permitem a salvaguarda da especificidade destes. Elas também têm a função de colocar as pessoas e os grupos em um contexto social, permitindo o desenvolvimento de uma identidade social e pessoal recompensadora, o seja, compatível com o sistema de normas e valores social e historicamente determinados (Abric, 1994; 2005, Deschamps e Moliner, 2009; Seidman, Azzollini, Thomé, Di Iorio, 2011). "A interdependência entre as representações sociais e os grupos para os quais elas funcionam, faz que a vida social seja sempre considerada uma construção e não um fato dado" (Duveen e Lloyd, 2003, p.31).
- *Função de orientação*: as RS orientam o modo de interpretar nossa realidade e orientam nossos comportamentos e práticas em relação ao objeto. Eles são guias para a ação; intervêm diretamente na definição do propósito de uma situação, determinando, *a priori*, o tipo de relações com o objeto (Abric, 1994). Da mesma forma, nos permitem criar um sistema de antecipações e expectativas sobre esse objeto, constituindo, portanto, uma ação sobre a realidade dele (Abric, 1994). De acordo com o nosso grupo ou comunidade, selecionamos e filtramos estas informações e interpretamos nossa realidade dependendo da nossa RS. Isso nos ajuda a definir o que é legal e tolerável e o que é certo ou errado em um determinado contexto social (Jodelet, 1989; Abric, 1994; Villegas e Salazar, 2002; Perera, 2005).
- *Função de justificação*: as RS nos permitem justificar, *a posteriori*, um comportamento ou posição e também explicar uma ação ou comportamento feito em uma situação (Abric, 1994). Esta função torna-se relevante após a ação, permitindo-nos explicar e justificar nossos comportamentos em uma situação ou com "colegas" ou membros de nossa comunidade ou grupo (Paéz *et al.*, 1987; Abric 1994; Jodelet, 2001; Salazar, 2002; Perera, 2005).

As estas quatro funções poderíamos adicionar outras duas, intimamente relacionadas com as anteriores:

- *Função substitutiva*: atua como imagens que substituem a realidade a que se referem e, ao mesmo tempo, participam da construção do conhecimento sobre essa realidade (Perera, 2005).
- *Função icônico-simbólica*: permite tornar presente um fenômeno, objeto ou fato da realidade social, por meio das imagens ou símbolos que substituem essa realidade (Abric, 1994; Knapp, Suárez e Mesa, 2003; Perera, 2005).

Por outro lado, Tomás Ibáñez (1988) sugere que as RS cumprem as funções de: comunicação social, integração de novidades no pensamento social, conformação de identidades pessoais e sociais, geração de tomadas de posições, legitimação e fundamentação de uma ordem social, já que as RS suscitam as condutas adequadas à reprodução das relações estabelecidas pelas exigências do sistema social.

3.1.3.-Dimensões das Representações Sociais

As RS definidas por Moscovici (1979) como *universos de opinião* ou “*coração*” coletivo podem ser analisadas com fins didáticos e empíricos em três dimensões: a informação, o campo da representação e a atitude (Moscovici; 1979; Ibáñez, 1988; Mora, 2002; Villegas e Salazar, 2002).

- *O conjunto de informações ou conhecimento sobre o objeto.* Esta dimensão refere-se à organização do conhecimento que um grupo tem em relação a um objeto (Moscovici, 1979). Nesta, encontram-se as crenças, as opiniões, as imagens sobre o objeto, tanto em termos qualitativos quanto quantitativos. As informações sobre os objetos representados variam significativamente, tanto em qualidade quanto em quantidade, já que os distintos grupos sociais e as pessoas que os compõem têm meios de acesso a informações altamente variáveis de acordo com os diversos objetos (Ibáñez, 1988).
- *O campo de representação.* Esta dimensão se refere à imagem de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições que se referem a um aspecto específico do objeto de representação (Moscovici, 1979). Também se refere ao ordenamento e hierarquização interna dos elementos que compõem o conteúdo da RS (Ibáñez, 1988). O campo da representação é organizado em torno do esquema do núcleo figurativo, esquema central que é a parte mais forte, mais sólida e estável da RS, o que organiza o seu conjunto (Ibáñez, 1988). O núcleo figurativo é construído por meio do processo de objetivação, e vem da transformação dos vários conteúdos conceituais relacionados a um objeto em imagens (Ibáñez, 1988). Essas ajudam as pessoas a forjar uma visão menos abstrata do objeto, substituindo suas dimensões conceituais mais complexas por elementos figurativos mais acessíveis ao pensamento concreto (Ibáñez, 1988). As ideias abstratas tornam-se formas icônicas (Ibáñez, 1988).
- *A atitude.* É a dimensão que se refere à orientação global em relação a um objeto (Moscovici, 1979). Esta pode ser favorável ou desfavorável (Moscovici, 1979, 1988). Em geral, as pessoas têm posições firmes sobre diferentes questões, como o divórcio, o aborto, a pena de morte etc. e, igualmente, podemos ter sentimentos desfavoráveis ou julgamentos sobre certas pessoas ou grupos sociais, como com os judeus, árabes, ciganos romenos etc. (De Montmollin, 1985). A atitude expressa a orientação avaliativa em relação ao objeto, mesmo quando as pessoas não sabem muito ou não têm informação suficiente sobre este isso não as impede de assumir posições fortes (Ibáñez, 1988). Da mesma forma, a atitude reflete o aspecto mais afetivo da RS porque é a reação emocional sobre o objeto. É o elemento mais primitivo e resistente da RS e está sempre presente, embora os outros dois elementos não estejam (Araya, 2002).

Em resumo, conhecer ou estabelecer uma RS implica determinar o que é conhecido (informação), o que se acha, como é interpretado (campo de representação) e o que é feito ou como se atua (atitude) sobre um objeto. Essas três dimensões formam

um conjunto que só pode ser dividido para satisfazer as exigências próprias da análise conceitual (Araya, 2002).

As RS não são neutras, não há RS sem intencionalidade (García, 2003). Todas as pessoas determinam, por meio de nossa visão (e do nosso grupo), a nossa representação (e a do nosso grupo), o objeto, a pessoa ou a situação com a qual estamos em relação. De certa forma, reconstruímos o objeto a partir de nossos filtros pessoais (e os de nosso grupo), porque "um objeto não existe por si mesmo, existe para um indivíduo ou um grupo em relação a eles" (Abric, 1994, p.12).

Salientamos que as pessoas pertencentes a comunidades e grupos podem ter RS muito diferentes sobre objetos e também sobre outros grupos ou comunidades. Da mesma forma, as RS cumprem uma tarefa indispensável na configuração dos grupos sociais e da conformação de nossa identidade, estabelecendo-os como inconfundíveis (Páez, 1987). Como indicamos em linhas anteriores, a função identidade da RS permite que pessoas pertencentes a um grupo ou comunidade, *endogrupo*², se definam em relação a outro grupo, *exogrupo*³, e nos estimulem positiva ou negativamente com relação a ele (Abric, 1994). Normalmente, a filiação a um grupo tende a nos permitir ver os outros membros semelhantes a nós e igualmente agradáveis. Pelo contrário, muitas vezes respondemos aos membros do *exogrupo* com indiferença, desgosto e discriminação. Ou seja, nós geralmente temos consideração, estima e empatia pelos membros do *endogrupo* e desconsideração, subestimação e antipatia pelos membros do *exogrupo* (Betancor, Leyens, Rodríguez y Quiles, 2003).

Como sugerido por Tajfel (1984), as RS que têm os *endogrupos* sobre os *exogrupos* tendem a ser criadas e difundidas amplamente em situações que exigem responder, principalmente, às três necessidades, unidas estas a três funções; a de causalidade, a de justificação e a de diferenciação social:

- A função de *causalidade* é a tentativa de classificar e compreender eventos complexos e geralmente dolorosos em grande escala.
- A *justificação* das ações cometidas ou planejadas contra *exogrupos*.
- A *diferenciação* positiva do *endogrupo* em relação a certos *exogrupos*, em um momento no qual se percebe que esta não é positiva e percebe-se que existem condições sociais que proporcionam uma possibilidade de mudar a situação (Tajfel, 1984).

² O intragrupo ou endogrupo é aquele ao qual o sujeito pertence e é constituído por um número de pessoas com as quais o indivíduo mantém expectativas e experiências em comum. (Leira, 2016, p.110). Leira, J. (2016). A ativação de identidades. A redefinição de endogrupos e exogrupos. *Télos*, 20(2), 105-125.

³ O extragrupo ou exogrupo consiste em um número de pessoas com as quais o indivíduo não se identifica e tem pouco ou nenhum interesse comum, e pode até parecer sentimento de rejeição. (Leira, 2016, p.110). Leira, J. (2016). A ativação de identidades. A redefinição de endogrupos e exogrupos. *Télos*, 20(2), 105-125

3.2.- Representações Sociais da infância e da infância abrigada

Até o momento apresentamos algumas definições oferecidas por diferentes autoras e autores sobre a conceituação das RS: como elas são formadas, que funções cumprem em nossa vida diária, assim como a importância delas em nossas vidas e relações com diferentes objetos. De ora em diante, adentrando nossa matéria de estudo, nos concentraremos nas imagens e representações que os diferentes grupos sociais têm sobre a infância, e também, sobre o grupo formado por CA que são abrigadas nas instituições de abrigo do sistema de proteção social.

Como mencionamos no *capítulo 1*, a *infância* é uma construção social, que tem sido forjada ao longo dos anos e, *que termina sendo o que as pessoas dizem e consideram que é a infância* (Casas, 1998) e, mesmo assim, é tratada com base nessa construção. Extrapolando a definição de Casas (1998) para a infância abrigada, esta também se tornaria o que as pessoas dizem ou consideram que seja uma CA abrigada, e é a partir dessa representação que ela é conhecida, nomeada e tratada com base em certas práticas profissionais estabelecidas para o seu tratamento (Garbi, Grasso e Moure, 2011). É dado que as RS têm dois componentes fundamentais, o *contexto discursivo* e o *contexto social*, o que implica que as RS não são as mesmas para todas as pessoas e grupos, nem para sempre (Abric, 1994). O contexto em que vivemos desempenha um papel importante, já que a maneira pela qual um objeto como, por exemplo, a "infância" é distintamente entendida em diferentes grupos, coletivos, países etc. (Sánchez Parga, 2010). Da mesma forma, ao contrário do que Durkheim (1898) defendia em torno as representações coletivas, as RS não são estáticas, nem são para sempre. Um exemplo pode ser encontrado no *capítulo 2*, em que a imagem, as crenças, as expectativas e as aspirações e as práticas em relação à "infância" foram modificadas ao longo da história, ao ritmo da mudança de mentalidade da época. Por esta razão, podemos afirmar que as RS são dinâmicas, se modificam à medida em que ocorrem fissuras, mudanças culturais ou sociais e avanços científicos. A tabela a seguir proposta por Casas (2010, p.20) é um bom exemplo da mudança de mentalidade para as capacidades e os direitos das CA, embora, algumas ideias ancestrais ainda sigam latentes são "*lógicas resistentes à mudança*" (Tabela 8).

Tabela 8. Visões para a infância que mudaram e as que são resistentes a mudar

VISÕES QUE MUDARAM	
Ideias ancestrais ("Lógica resistente a mudar")	Visões alternativas (recentes)
A socialização é um fenômeno unidirecional: quem sabe, ensina a quem não sabe. As pessoas adultas têm pouco ou nada para aprender das crianças (ou dos jovens)	A socialização é sempre bidirecional e interrelacional (todos aprendemos com todos)
As crianças "ainda não podem ser" como as pessoas adultas em coisas importantes: ainda não sabem "que é a vida", ainda não são "estáveis" etc.	As crianças têm uma lista muito longa de direitos humanos universais comuns as pessoas adultas.
Se é óbvio que, em alguma coisa, crianças têm melhores conhecimentos, habilidades, capacidades ou habilidades, que os adultos, essas coisas se consideram pouco importantes, "são coisas de crianças"	A maioria das crianças tem mais habilidades do que a maioria das pessoas adultas para aprender muitas das novas tecnologias audiovisuais. (As sofisticadas habilidades de computação de jovens <i>hackers</i> não são uma frivolidade)
Crianças "ainda não competentes", nem confiáveis, nem responsáveis como são as pessoas adultas	Há pessoas adultas pouco confiáveis, pouco responsáveis e pouco competentes, assim como há crianças confiáveis, responsáveis e competentes
Se pessoas adultas e crianças não têm a mesma percepção ou avaliação de uma realidade, as pessoas adultas têm "mais razão", são mais propensos a estar mais perto da "verdade"	Pode haver diferentes perspectivas ou visões da mesma realidade. Todas as perspectivas podem capturar aspectos "reais". Para compreender uma realidade social complexa, deve-se conhecer a perspectiva de todos os agentes sociais envolvidos (perspectiva da qualidade de vida)
As crianças são agentes improdutivos da sociedade	As crianças são agentes ativos que contribuem produtivamente para sua sociedade (capital humano e capital social)
Os valores humanos por excelência são alcançados na idade adulta	Os valores mais apreciados ou aspirados podem ser diferentes para cada geração e grupo social, sem que isso implique faixas de superioridade entre eles

Fonte: Casas 2010, p.20.

Por outro lado, e com pouco rigor científico, no início da investigação fizemos uma "prova", em meu círculo de amigos, pedindo a nove pessoas (sem contato direto com as CA abrigadas) que imaginassem as CA em abrigo e expressassem verbalmente como eles as imaginavam e pensavam que fossem. Nessa "prova", também houve aqueles que imaginavam diferentemente as crianças e os adolescentes. As respostas podem ser vistas na seguinte tabela (Tabela 9):

Tabela 9. "Prova" sobre como meu círculo de amigos imaginam o grupo formado por CA abrigadas

Características das CA abrigadas	
1.	Vulneráveis, dependentes, desconfiadas
2.	Incompreendidas, desconfiadas, com baixa autoestima
3.	Procura aceitação social e pertencer a um grupo, vulnerabilidade, dependência
4.	Crianças: rebeldes, problemáticas, gratas Adolescentes: interessados, déspotas e arrogantes
5.	Crianças: gratas, tristes, carentes Adolescentes: problemáticos, gratos, carentes
6.	Crianças: tristes, desconfiadas, que precisam de afeto Adolescentes: desconfiados, impulsivos, com dificuldades para se relacionar
7.	Crianças: introvertidas, desconfiadas, carinhosas Adolescentes: desconfiados, que precisam de afeto, rebeldes
8.	Sem arraigo, desconfiados, que procuram afeto
9.	Crianças: frustradas, vulneráveis e com baixa autoestima Adolescentes: empáticos, inconstantes, rancorosos, sem rede social, irresponsáveis, imaturos, assumem os papéis de vítima ou agressor
Fonte: elaboração própria	

Como pode ser observado na Tabela 9, diante da *palavra-estímulo* "CA em abrigo", um grupo de 9 pessoas, com idade média de 30 anos, sem qualquer contato com o sistema de proteção, imaginaram e representaram essas CA abrigadas com adjetivos principalmente negativos. Elas empregaram esses adjetivos relacionando-os com o comportamento (dificuldades para se relacionar, irresponsáveis, rebeldes, com papéis de vítima ou agressor, problemáticos) e com questões emocionais (tristes, vulneráveis, com baixa autoestima, desconfiados). Observamos também que os atributos corresponderam à imagem dicotômica da "infância em perigo", usando-se adjetivos como falta de afeto, triste, necessitado, vulnerável, sem arraigo etc. ou à imagem de "infância potencialmente problemática", com adjetivos como rebelde, problemático, irresponsável, com dificuldades para se relacionar, déspotas, arrogantes etc.

Como observamos, muitos de nós, quando pensamos na infância abrigada, fazemos alusão a uma série de ideias, imagens, crenças etc., dependendo da nossa disciplina profissional e das experiências na vida (Casas, 1998). Normalmente, em nosso ambiente circulam as crenças dicotômicas de que "*as crianças coitadinhas que precisam de proteção*" ou os "*pivetes [...]*". Esses exemplos poderiam ser seguidos por intermináveis tópicos dicotômicos entre a infância "em perigo" ou a "infância potencialmente problemática" que circulam em nossa sociedade sobre as crianças abrigadas em instituições.

Consideramos que as CA abrigadas compartilham as RS associadas à categoria infância em geral, mas que, além disso, sobre elas e eles se desenvolve outra série de RS que influenciam a maneira pela qual diferentes agentes interagem e intervêm com eles. Portanto, nas próximas seções, mencionaremos, por uma parte, as RS associadas à

infância e, por outra, os estudos que revelam algumas imagens e RS associadas às CA abrigadas em instituições.

3.2.1.- Representações Sociais da infância

Não há, provavelmente, nenhum fato social que tenha gerado tantas e tão densas RS quanto a infância na sociedade atual (Sánchez Parga, 2010). A primeira pessoa que abriu debates na literatura científica sobre a RS da infância foi Chombart de Lauwe (1971), em um estudo sensível e imaginativo sobre crianças (Farr, 1983), *Un monde autre: L'enfance: Des ses représentations à son mythe*. A autora analisou as representações da infância que podem ser encontradas em autobiografias, biografias, romances, cinematografia, televisão, publicidade e literatura infantil escrita por pessoas adultas. Nessas criações literárias e cinematográficas, ela descobriu que a infância aparece como "um outro mundo", um mundo cujo caráter distintivo surge do fato de ser diferente e, às vezes, oposto ao mundo adulto (Casas, 2006). No entanto, como foi revelado por Chombart de Lauwe (1971), esses mundos imaginários da infância são criações de pessoas adultas. Ela mostrou como, a partir das diversas representações da infância, que podem ser encontradas nos meios de comunicação, pode-se alcançar o desenvolvimento de um mito completo sobre a natureza da infância (Farr, 2003). Esse é um mito que as pessoas adultas criam e perpetuam, que também, produz consequências importantes nos mundos reais das CA, condicionado e limitando a possibilidade de experiências ou perspectivas analíticas fora dessa lógica (Casas, 1998; Belloni, 2009).

Esse primeiro trabalho foi seguido por um número importante de estudos teóricos e empíricos que contribuíram com o campo das RS das pessoas "adultas" sobre a infância (Aguinaga e Comas, 1991; Qvortrup, 1992; Casas, 1992, 1998, 2006; 2010; Alzate e Sanmartí, 2003; Lasa e Martínez, 2003; Román, 2003; Bustelo, 2005; Llobet; 2005; 2006; Caldo, Graziano, Martinchuk, y Ramos, 2012; Pávez, 2012; Casado e Costoya, 2013; Lay e Montañés, 2013; 2017; Dávila, 2015, entre muitos outros). A variedade de abordagens e perspectivas disciplinares nesses estudos é ampla, desde a sociologia e psicologia ou desde a perspectiva dos direitos das CA.

Como comentamos na *seção 3.2.1*, as três dimensões de uma RS são a informação, o campo da representação e a atitude. Ferrán Casas (2006), especialista profissional nos estudos da infância, com sua RS e seu nível subjetivo de qualidade de vida, exemplificou a RS da infância similar às camadas de uma cebola, que não são outras senão as dimensões da RS. Na parte mais externa, estariam os componentes mais exteriores e mutáveis, que são as *informações* que circulam em um ambiente específico sobre a infância. Essa informação proveria das diferentes disciplinas que estudam a infância (pedagogia, psicologia, pediatria etc.) (Casas, 2006).

Em segundo lugar, estariam as *atitudes*, componente mais interno e resistente à mudança. No caso da infância, como argumenta Casas (2006), há um alto consenso cognitivo, e até mesmo afetivo, sobre seus direitos, embora, no plano cognitivo seja

sempre uma questão de baixa intensidade social. De fato, as CA sempre são relegadas a seu âmbito privado, a "seus mundos", aos "seus âmbitos".

Em terceiro lugar, estaria o campo da *representação* ou *núcleo figurativo*, que é o componente mais difícil de captar e também resistente à mudança (Casas, 2006). No caso das crianças, uma das propostas mais produtivas e consensuais, que apareceu na última década do século XX, é a ideia de que as CA são representadas como um grupo de pessoas "ainda não" (Qvortrup, 1992; 2009; Verhellen, 2002; Gaitán, 2006; Casas, 1998; 2006). Esse núcleo é o que dá sentido de coerência à RS, já que constitui a "lógica interna" (Casas, 2006). As crianças "não podem ser" como as pessoas "mais velhas" e adultas. Elas são consideradas como ainda não "capazes", "responsáveis", com "os mesmos direitos", com "conhecimento suficiente", "confiáveis", "competentes" etc. (Casas, 1998) ou como diz Bustelo (2005): "A criança é um adulto em estado de redução a uma categoria *menor* ou seu inverso, ser uma criança não é ser um adulto pleno" (p. 272).

Estas pessoas deixam de ser "ainda não" para serem "já sim" quando completam dezoito anos, embora cumprir idade não signifique adquirir confiabilidade e habilidades. De fato, e resgatando uma frase de Freeman (2007, p. 12) "*si los beneficios dependieran de la competencia, muy pocas personas tendrían derechos*", o como diria Jens Qvortrup (2010) "se a competência é o principal critério para votar, é seguro então, que todas as pessoas politicamente incompetentes são impedidas de votar, independentemente da idade?" (p. 781). É evidente que provavelmente não.

Essa ideia de "ainda não" está intimamente relacionada com as conhecidas de "*as crianças são o futuro*" ou "*as crianças são as pessoas de amanhã*", enraizada na ideia de que a infância é um coletivo de pessoas sujeitas a uma moratória social (Verhellen, 1992; Casas, 1998; 2006; Gaitán, 2006; Liebel, 2006; Funes, 2008;). O valor dessa está no seu futuro (Landslow, 2005; James e James, 2004; Ben-Arieh e Boyer, 2005; Casas, 2006), o que eles vão ser "amanhã", mas socialmente "hoje" não contam, não são cidadãos, de fato, não votam (Gaitán, 2006; Qvortrup, 2010b). Além desses estudos sobre a representação da infância, não podemos olvidar a perspectiva legal, pois é ela que marca com maior rigor os limites que determinam a *minoría* da idade. Neste sentido, apesar das diferentes situações e experiências pessoais das CA, se estendeu um discurso hegemônico de idade que, em termos gerais, é compartilhada pelos países que têm a maior influência ao marcar os limites legais internacionais. Como exemplo, podemos lembrar o Artigo 1 da CDC, em que a "infância" chega até os dezoito anos.

Em resumo, as RS sobre a infância estão intimamente ligadas às ideias de que as CA são um *conjunto de pessoas de uma categoria diferente e inferior*; são "*outro mundo*"; são as "*ainda não*", também "*o futuro*".

3.2.2.- Representações Sociais das CA abrigadas

Com relação a RS das CA abrigadas, Casas e Montserrat (2012) afirmam que não está claro que existam representações muito específicas e amplamente compartilhadas da população de meninos e meninas tutelados no sistema público de proteção à infância e adolescência. No entanto, nos últimos anos, tem-se refletido e foram feitas interessantes pesquisas sobre as RS das CA abrigadas, embora ainda não sejam muito abundantes (Arpini, 2003; Kuznetsova, 2005; Di Iorio, 2010; Calheiros, Garrido, Lopes y patricio, 2015). Por outro lado, existem pesquisadoras e pesquisadores que acreditam existir certas representações e características próprias das CA abrigadas (Gagliano e Costa, 2000; Arpini, 2003; García Molina, 2003; Di Iorio, 2010; Sitara, 2013). Contribuir para saber quais são as imagens e RS existentes destas CA em abrigo é uma tarefa importante, principalmente, pelo impacto potencial que essas imagens têm nas CA, bem como pela previsível necessidade de sua desconstrução e pelo aumento da consciência social em relação a essa população.

Alguns dos estudos recentes que, direta ou indiretamente, tiveram o objetivo de investigar as RS sobre CA abrigadas em instituições, constataram que elas são representadas e definidas desde o *déficit* (Di Iorio, 2008; Aires *et al.* 2010; Llobet, 2010; Sitara, 2013), a carência (Sitara, 2013) por uma atmosfera de privação e depravações, falhas e defeitos e herdeira de carências (Di Iorio, 2010, Sitara, 2013). São identificadas como *infância perigosa* (Di Iorio, Lenta e Hojman, 2011); como *menor* e não como CA (Gagliano e Costa, 2000; García Molina, 2003; Sitara, 2013) e/ou como infância e adolescência em dificuldade, sendo esta última uma maneira eufêmica de se referir a crianças-problema - e não aos problemas das crianças (Gaitán, 2010). Ser criança em qualquer instituição significa, por si mesmo, um problema (Arpini, 2003).

Por sua vez, quem investigou as imagens e RS que diferentes coletivos têm sobre as CA abrigadas em instituições revelou que estas são maioritariamente negativas (Kuznetsova, 2005; Sá, Grillo y Trillo, 2013; Sitara, 2013; Calheiros *et al.* 2015), institucionalmente (Sitara, 2013), socialmente (Kuznetsova, 2005; Calheiros *et al.* 2015; Sá, Grillo e Trillo, 2013) e também entre os profissionais que cuidam delas (Di Iorio, 2010, Sitara, 2013; Calheiros *et al.*, 2015).

Na pesquisa realizada por Calheiros *et al.* (2015) observou-se que as CA abrigadas em instituições foram caracterizadas principalmente por atributos negativos quanto aos aspectos comportamentais (e.g., agressivos), emocionais (e.g., tristes) e sociais (e.g., sozinho). Crianças eram caracterizadas, principalmente, com atributos internos ou emocionais, como carentes e tristes, enquanto os adolescentes, foram caracterizados com atributos comportamentais e externos, como rebeldes. Estes resultados podem ser devidos às diferentes concepções de infância e adolescência, suas necessidades e as relações com o contexto de seu desenvolvimento. Ou seja, as crianças eram vistas como pessoas necessitadas de proteção, vulneráveis e passivas, receptoras de atenção e afetividade, e os adolescentes como obstinados, com comportamentos arriscados e instáveis que precisam ser educados, estruturados e controlados. Não foram

encontradas diferenças nas imagens sociais entre profissionais que trabalham em instituições de abrigo e os que não trabalhavam nelas, embora, conforme indicado pela equipe de pesquisa, isso possa ser correspondente à limitada amostra de profissionais, que representavam apenas 13,7% da amostra. Essa pesquisa teve como objetivo determinar quais atributos estavam associados às CA abrigadas em instituições. Também se propôs a verificar se as imagens eram diferentes entre crianças e entre adolescentes, assim como analisar se as imagens sociais variavam entre profissionais e não profissionais e com suas variáveis sociodemográficas. Para isso, a equipe de pesquisa elaborou um questionário aberto com duas seções. Na primeira, os participantes foram convidados a caracterizar, com cinco atributos, crianças de 0 a 12 anos abrigadas em instituições e, com cinco atributos, as funções de cuidado das instruções de abrigo. Na segunda versão do questionário, foi perguntado exatamente o mesmo, mas em relação aos adolescentes entre 12 e 18 anos de idade. Na segunda seção, foram incluídos aspectos sociodemográficos (idade, sexo, escolaridade, anos trabalhados com crianças em RA, renda mensal, filhos e idade destes). A amostragem foi de conveniência, aleatória, não probabilística, e as duas versões do questionário (crianças-adolescentes) foram distribuídas entre os participantes. A amostra foi constituída por 176 participantes entre 18 e 77 anos, dos quais 13,7% eram profissionais atuantes em instituições de abrigo, e o restante não tinha relação direta com CA abrigadas nem se consideravam profissionais ou especialistas nessa área.

Registramos ainda que Tatiana Iur'evna Kusnetsova (2005) iniciou uma investigação que buscou conhecer as percepções e estereótipos que existiam sobre as CA que viviam em instituições do sistema de proteção em São Petersburgo, Rússia. Para isso, ela distribuiu mais de 1000 questionários para 10 grupos diferentes de pessoas (estudantes, médicos, policiais, aposentados, operários, estudantes universitários que faziam estudos técnicos, estudantes universitários de humanidades, estudantes universitários de Educação Social e profissionais que atuavam em instituições residenciais). No total, mais de 100 pessoas de cada grupo foram questionadas. Nos resultados, ela revelou que as CA abrigadas em instituições eram caracterizadas como pobres e infelizes, existindo fortes estereótipos sobre elas. Os participantes destacaram como indícios causa dessa percepção as roupas sujas e rasgadas, o comportamento insolente, os modos rudes e o olhar furtivo. Além disso, as CA abrigadas foram percebidas como aquelas que estavam a maior parte do tempo na rua, dignas de pena e que precisavam de ajuda (especialmente ajuda material e educativa), que o Estado deveria proporcionar. Em relação às diferenças entre as imagens de diferentes grupos, Kuznetsova (2005) indicou que o grupo mais indulgente e positivo na caracterização das CA era o formado por alunos que cursavam educação Social. Por outro lado, nesse estudo observamos também que as pessoas com baixa qualificação percebiam de forma mais agravante as CA abrigadas (por exemplo, no caso dos trabalhadores de fábrica), e também a influência dos meios de comunicação. A importância dos meios de comunicação pode ser devida, como concluíram Sá, Grillo e Trigo (2013), aos que apenas transmitem o que não funciona bem. Essa última pesquisa teve o objetivo de contribuir para a compreensão do fenômeno da institucionalização de CA em situação de risco na perspectiva de profissionais que trabalhavam em instituições. Para isso, foram

entrevistados seis profissionais que ocuparam cargos diferentes numa instituição da Região Metropolitana do Porto, Portugal, que trabalhavam com meninas e adolescentes do sexo feminino.

Por outro lado, Jorgelina Di Iorio (2010) focou em uma pesquisa cujo objetivo era descrever a RS da infância institucionalizada que tinha os membros das equipes técnicas de instituições de abrigo da Cidade de Buenos Aires, na Argentina. Para isso, Di Iorio (2010) realizou 18 entrevistas com profissionais de equipes educativas pertencentes a organizações não-governamentais que tinham um acordo com a Direção Geral de Crianças e Adolescentes do Governo de Buenos Aires. Realizou-se uma análise documental e diferentes observações nas instituições em que foram investigadas as trajetórias das CA abrigadas, com o foco na vida cotidiana das instituições e nas experiências dos profissionais das equipes educativas sobre o trabalho com essas CA. Dos resultados da pesquisa, Di Iorio (2010) concluiu que a infância institucionalizada era definida pelas equipes educativas por uma atmosfera de dificuldades e privações, defeitos e falhas de origem familiar, ou seja, como herdeira de carências, como pessoas que devem ser reparadas. A totalidade significativa da infância institucionalizada estaria articulada por deficiências emocionais, cognitivas e materiais, que são consequência da inexistência de experiências familiares satisfatórias. As condições de risco em que estariam as CA seriam compensadas pelas equipes educativas, por meio de intervenções normativas e corretivas, não apenas com CA, mas também com suas famílias. Além disso, os resultados de Di Iorio (2010) mostraram que, na vida cotidiana das instituições de proteção, as CA ainda eram consideradas objetos passivos de intervenção, já que suas histórias de vida estavam influenciadas pela lógica do *déficit*, seja material, simbólico ou emocional. Isto é, mesmo que estivessem presentes novos discursos sobre a infância a seus direitos, ainda haveria uma lógica tutelar que, sob o pretexto de protegê-la, interviria privando-as de seus direitos.

Na Espanha, Gema Campos (2011), entrevistou 17 profissionais de uma instituição de abrigo com objetivos claros de conhecer como eram as práticas de educadores sociais em uma instituição de proteção, e quais seriam as representações que os educadores tinham sobre as CA abrigadas, em comparação ao que era considerado uma "família normalizada". Entre os resultados, destacaria as seguintes características das CA abrigadas em uma instituição desde a perspectiva de seus educadores:

- Elas têm dificuldades em romper a barreira da instituição e interagir com o mundo exterior;
- Elas se sentem rotuladas;
- Ao passar a maior parte do tempo com outras CA abrigadas, semelhantes quanto à idade, à capacidade, e também quanto à sua condição de estarem abrigadas, isso facilita com que a visão que compartilham de si mesmas seja condicionada pelo marco institucional;

- Crianças que "estão institucionalizadas há muitos anos"⁴ ou aquelas que "estão eternamente institucionalizadas" apontam que sua saída das instituições de abrigo do sistema de proteção é mais difícil do que a dos jovens cuja passagem pelas instituições foi limitada a dois anos;
- Os caracterizados como "crianças institucionalizadas típicas", "crianças mais institucionalizadas", traduzem uma falta de realismo que está ligado um escasso aproveitamento das oportunidades que eles têm dentro da instituição, e também à tentativa de manipular aos educadores;
- Desconhecem o mundo real de si mesmas e o que é a vida cotidiana normal de uma família. Tudo isso implica não saber de onde provém a solução de seus problemas, nem ter consciência de que os recursos que dentro são oferecidos têm uma data limite para acabar.
- Estão acostumados (as) que as figuras de referência mudem com frequência e aprendem a estabelecer relações "utilitaristas", baseadas em relações afetivas rarefeitas.

Outro estudo científico de referência é o de Markela Sitara (2013), que em sua tese de doutorado relata um estudo sobre as CA que estavam em instituições de abrigo no sistema de proteção e em instituições de justiça juvenil em Catalunha. Ela pretendeu responder a dois objetivos principais: o primeiro seria indicar a presença de elementos comuns no tratamento das CA em instituições de abrigo e de justiça juvenil, e, o segundo, detectar os tratamentos, formas, estratégias e instrumentos de controle social dessas instituições. Para isso, ela realizou visitas a duas instituições de proteção que concordaram em cooperar com a pesquisa, além de 46 entrevistas com pessoas que trabalhavam ou trabalharam em outros centros objeto de estudo, além de alguns jovens adolescentes e ex-abrigados. As técnicas de recolhimento de dados foram a observação participante, as entrevistas, a análise de documentos e textos legais, a consulta e análise de material sobre classificação psiquiátrica e os medicamentos. Entre os resultados, Sitara (2013) percebeu que, de um ponto de vista institucional, esses adolescentes se descreveram como sujeitos descontextualizados, "defeituosos" (as aspas são da autora), problemáticos e danificados, carentes, defeituosos, conflituosos e psiquiatrizados que não se adaptavam facilmente à instituição, dificultando, e até impossibilitando o "trabalho" (as citações são da autora) da instituição. Além disso, devido a sua própria responsabilidade, ou responsabilidade de sua família e do ambiente social, esses adolescentes não teriam muitas oportunidades no futuro. Em termos gerais, Sitara (2013) foi capaz de observar semelhanças e conexões entre a imagem dos adolescentes no âmbito protetor e no âmbito penal. Ou seja, embora as características próprias de cada instituição e de cada âmbito institucional, existia uma continuidade, tanto real

⁴ O termo institucionalização é um termo usado pelas pessoas entrevistadas para se referir ao oposto da normalização. O termo "institucionalizado" também é utilizado pelos profissionais das equipes educativas como resultado de ter se acostumado a um sistema de mudança de educadores em comparação com a estabilidade ao longo do ciclo de vida dos membros de uma família.

como imaginária, que se relacionava com a forma como os adolescentes - objetos de intervenção - foram e são tratados institucional e socialmente e também, o que se espera deles. Entre as conclusões dessa sugestiva investigação, destacamos as seguintes (Sitara, 2013, p.422-432):

- A construção de pessoas "problemáticas" em todos os aspectos, assumindo uma dimensão ontológica. Assim, aparece a pessoa "necessitada e carente" "deficitária", com qualificações como "necessidade de limites", "falta de autocontrole", "falta de sentido de responsabilidade", "falta de hábitos normalizados", "falta de desenvolvimento afetivo normal", são as que mais apoiam e legitimam o tratamento que os adolescentes recebem em instituições de abrigo e de justiça. Nestas, o "estar" seria sinônimo do "ser" e, características tendenciosas atribuídas a esses adolescentes definiriam institucional e socialmente a qualidade que possuem. Como consequência, estes adolescentes são valorizados e criminalizados a partir de sua "carência" e "nível de risco". Ao aprofundar, Sitara (2013) expõe que a deficiente estrutura interna dos adolescentes - notória em seu comportamento externo - sustentaria suas deficiências e patologias.
- Os adolescentes atendidos configuram-se como descontextualizados, são pessoas sem "raízes", a quem é negado o seu passado, considerados ilegítimo ou negativo e prejudicial. Além disso, prevê-se e desvaloriza-se seu futuro de antemão. Em último termo, a pouca ou nenhuma qualidade e as possibilidades futuras dos adolescentes e jovens atendidos são equiparadas e correspondem a sua suposta pouca ou nenhuma qualidade e capacidade. A conceituação e construção dos "casos perdidos", da "população excedente", do "resto social" e/ou dos "inimigos sociais" atuais ou futuros, fundamentam uma série de intervenções que são impostas a esses adolescentes e jovens.
- Neste dogma e, ao mesmo tempo, no medo confuso em relação ao "carente", ao "deficitário" e "problemático", sustenta-se a ideologia do perigo e do risco. Identifica-se com o risco, produzindo a emergência da "defesa social", para as pessoas menores de idade que "são um pouco menos" que a média "normal", à qual se apresentam com menos recursos materiais e psíquicos, uma vez que por sua culpa ou de sua família, eles não se apropriaram dos valores e das formas de funcionamento "comum" e, ainda, não demonstram capacidade, vontade ou consenso suficiente para se "normalizar". São pessoas culpadas, seja pelo modo de "ser-estar", seja pelas circunstâncias de suas vidas, por sua "irresponsabilidade" e/ou porque consideram-se (por não possuírem nada) que "não têm nada perder".
- Essas são as CA "em perigo" e ao mesmo tempo "perigosas". A psicologia, a criminologia e a educação positivista continuam fornecendo esquemas interpretativos para construir e tratar "indivíduos" (as aspas são da autora)

"carentes", "patológicos" e/ou "perigosos". A necessidade permanece a mesma: a intervenção, o tratamento, a restrição e o controle. Estas CA devem se transformar, "domar" ou, ao menos, serem controladas. Por um lado, há uma tendência a acreditar que, por serem ainda CA podem ser mudadas e moldadas, enquanto, por outro lado, as chamadas carências na socialização e a "ruim" educação são percebidas como fatores que dificultam ou enfraquecem sua mudança e seu "progresso".

- As CA em instituições de proteção e de justiça são excluídas do "estatuto da criança". Tanto pela representação institucional como pelo tratamento recebido por essas, não são considerados pessoas ativas, participativas e criativas, sequer como pessoas em desenvolvimento. Da mesma forma, elas não são tratadas em termos de igualdade e de não discriminação, e seu papel social também não é incentivado. Em geral, seus direitos não são reconhecidos ou são desvalorizados, embora sejam reconhecidos como vulneráveis e necessitados de especial tutela e proteção, desde uma qualificação paternalista que possa servir de pretexto para intervenções controladoras.
- O marco que alimentou a "educação" e a avaliação desses "não-sujeitos", tanto nas instituições protetoras quanto nas de justiça juvenil, foi a "pedagogia da prisão". Entre os vários elementos que mostram o domínio desse tipo de pedagogia e são comuns no "*continuum*" dos centros, observou-se que os fundamentais são os seguintes: o sistema comportamental de recompensas e punições, as correções "educativas", o regime e as sanções disciplinares, os meios de contenção- coerção, o frequente recurso da psicofarmacologia e o ideal médico-pedagógico. Todos esses sistemas, métodos e "remédios" estão diretamente ligados aos conceitos de controle, de disciplina e de punição, seja como fins ou como meio.
- Quando a instituição se dirige às CA que estão nas instituições (de abrigo e de justiça) utiliza, principalmente, para não dizer exclusivamente, o termo "menor", enquanto os termos infância, crianças, adolescentes e jovens desaparecem.

Desde outra perspectiva, e no marco dos direitos civis, Valeria Llobet (2010), em sua tese de doutorado, analisou o processo de institucionalização e interpretação do discurso dos direitos de CA e das CA como sujeitos ativos de direitos no campo dos problemas da infância, especificamente nas instituições da *minoridade* da Argentina (a autora refere-se às instituições de abrigo como instituições da *minoridade*). Para isso, realizou trabalho de campo por meio de uma revisão de documentação institucional, pesquisas de profissionais de três instituições de proteção (Casa de Trânsito, Centro de Dia e Programa de Dependência Nacional), entrevistas e a técnica de observação-participante. Entre os resultados obtidos, Llobet (2010) aludiu a que no discurso

institucional, as histórias de vida das CA eram tendenciosas ou ocultas da lógica do *déficit*, da carência (material, moral e psicológica). Além disso, referindo-se ao direito à participação e à cidadania, a autora nos convidou a pensar sobre o que seria a construção da cidadania promovida e quais modos de inclusão seriam promovidos dentro das instituições a partir dessa lógica de *déficit*.

Julia Ramiro (2015), em sua tese de doutorado, também analisou a questão da cidadania das CA atendidas em recursos residenciais de proteção da Comunidade Autônoma de Madrid. Entre seus objetivos específicos estava conhecer as representações e as atitudes dos profissionais que trabalham nas instituições de abrigo do sistema de proteção, seus direitos e sua cidadania. Para isso, fez uma análise documental de textos legais, políticas culturais da infância, debates institucionais, planos estratégicos, iniciativas etc. Além disso, entrevistou uma série de profissionais e jovens que estiveram abrigados durante um tempo significativo em uma instituição de abrigo durante sua infância e/ou adolescência.

Entre os resultados desta pesquisa, mencionamos aqueles relacionados com às representações das CA abrigadas e sua influência sobre os seus direitos de cidadania. Na imagem profissional, a origem sócio-familiar de CA "desprotegidas" e/ou as experiências de maus-tratos sofridas por elas, provocam um "dano irreversível" (perda de infância) que gera duas consequências psicológicas:

1. A criança sofre uma desordem em seu desenvolvimento evolutivo (normal);
2. Aparece o risco/certeza de que as CA se tornem pessoas conflituosas e/ou ofensivas.

Como expõe Ramiro (2015), ambas as consequências representam as CA desde a incapacidade de participar do processo e da experiência de suas vidas em uma instituição de abrigo. A autora (2015) conclui que ao imaginário profissional deveria adicionar-se a ideia de risco, a qual legitima social e politicamente o desenvolvimento das práticas cotidianas, que excluem as CA do exercício de sua participação, à medida que o risco se identifica com a certeza de conflito social num tempo futuro. Portanto, na intervenção, o controle e a proteção acabam por serem dois lados da mesma moeda, unidos à ideia de normalização (naturalização dos valores morais e culturais) por meio da educação (limites e rotinas) para a autonomia (independência e cidadania formal).

Em relação aos seus direitos, a pesquisadora (Ramiro, 2015) mostra que CA que denunciam casos de violação de seus direitos dentro das instituições de proteção, tendem a ser desacreditadas e socialmente questionadas. Por outro lado, há evidências de que, no âmbito da proteção, a agência e a participação das CA abrigadas tendem a ser ignoradas e criminalizadas, não sendo garantidos, frequentemente, seus direitos de participação (informados, consultados, ouvidos e tomados em consideração em assuntos que as afetam). Entretanto, deve-se ressaltar que as narrativas dos jovens

mostraram sua capacidade de agir e de responder à imagem socialmente e profissionalmente instituída das CA como sujeitos passivo, vulneráveis e/ou culpáveis.

Todas as imagens e representações sociais reveladas nas referidas investigações condicionariam, por sua vez, o modo como as pessoas interagem e intervêm com as CA abrigadas, sendo as práticas de vigilância e proteção (Di Iorio, 2013), supervisão e controle (Sitara, 2013; Ramiro, 2015), gênero, sexualidade, poder, valores, disciplina e normatização (Feitosa, 2012) aquelas realizadas em instituições de abrigo do sistema de proteção. Esse estudo (Feitosa, 2012) foi realizado no Brasil, e o autor optou por conhecer quais foram as impressões da institucionalização em crianças de 5 a 12 anos abrigadas em instituições de proteção na cidade de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul e, também como a infância era produzida nestas instituições. A metodologia empregada foi a observação participante e algumas ferramentas criativas como colagens, fotografias, conversas individuais e em grupo.

Não pretendemos encerrar esta seção sem mencionar a influência das produções científicas sobre a imagem das CA abrigadas nas instituições de abrigo. Ayres *et al.* (2010) realizaram um estudo que mapeou diferentes subjetividades que atravessam as produções acadêmicas sobre os temas de proteção, convivência e destituição do poder familiar no Brasil, ao mesmo tempo, investigou o que se estava produzindo cientificamente sobre a proteção das CA no Brasil. Para tanto, foi realizado um estudo documental de artigos, textos e trabalhos acadêmicos sobre esses temas no período de 2000 a 2008. Ao final, foram coletados e analisados 13 livros, 31 artigos, 28 trabalhos acadêmicos sobre o tema da proteção, distribuídos entre teses, dissertações e monografias. Eles elegeram o ano 2000 como data de início, de acordo com o décimo aniversário da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente do Brasil (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Com base nos resultados obtidos, as produções científicas atribuem às CA abrigadas em instituições uma identidade particular. Esta estaria repleta de *déficits* (problemas de atenção, depressão, insegurança, inferioridade intelectual, problemas de aprendizagem, perda em relação aos mecanismos de defesa, agressividade excessiva, gravidezes em relações afetivas, dificuldade na fala, falta de afeto), prendendo-as em determinadas maneiras e modos de ser. Este determinismo é apresentado pelos discursos científicos por meio de gráficos, cálculos sobre porcentagens de CA nos quais se observam o mesmo tipo de comportamento, teoria do desenvolvimento, vários instrumentos e escalas, todos com a mesma finalidade: verificar e prever o inevitável destino da infância e adolescência abrigada. Nas conclusões do estudo, Ayres e sua equipe (2010) sugerem que, do ponto de vista legal, essas crianças podem ser vistas como sujeitos de direitos, mas são basicamente consideradas por meio de uma carência, uma carga, um *déficit*.

3.2.2.1.- Representações Sociais da infância abrigada desde a perspectiva de CA abrigadas nas instituições de abrigo do sistema de proteção

Como mencionamos na *seção 3.3*, as RS cumprem a função de identidade, de modo que as pessoas criam uma identidade subjetiva de acordo com o grupo de pertencimento⁵. No caso de CA abrigadas nas instituições de proteção, estas também são objeto da sua RS e desde o pertencimento a este grupo, vão formando e moldando sua identidade subjetiva (Arguello, González e Joubert, 2015). Com base em diferentes pesquisas, tem sido latente que as CA abrigadas nas instituições de proteção formam sua própria RS em termos de ser uma CA abrigada nas instituições de proteção (Di Iorio, 2013; Calheiros e Patrício, 2014; Calheiros *et al.*, 2015; Arguello, González e Joubert, 2015). A situação de confinamento (Di Iorio, 2013) e de separação familiar são elementos que as unificariam, ao mesmo tempo que as diferenciariam umas das outras CA. Desta forma, as histórias sobre sua vida cotidiana na instituição de abrigo e sobre si mesmas permitem-lhes construir uma definição sobre as *crianças institucionalizadas* - que ao mesmo tempo definem quem são os outros- *quem estão fora da institucionalização são crianças* (Di Iorio, 2013). Essas leituras sobre si mesmas e sobre os outros, produzidas a partir de suas experiências diárias na instituição de proteção, foram traduzidas para o par analítico criança/menor. Era no processo de apropriação ou ativação psicológica daquela RS pela criança que se elaboravam as identidades sociais que lhes permitiam participar da vida do grupo: "*quem mora no lar*", "*os órfãos*", "*aqueles que eles têm uma família ruim*", "*os menores*" (Di Iorio, 2013; 2016). Vale ressaltar que nem todas as CA se sentem "diferentes" das CA "normalizadas" (Faria *et al.*, 2008).

Os jovens que estiveram abrigados em uma instituição durante sua infância e/o adolescência percebem imagens sociais negativas associadas com CA abrigadas nas instituições de abrigo (Arpini, 2003; Montserrat, 2014), sentindo-se excluídos e com dificuldades de integração em diferentes contextos da instituição, por exemplo, na escola (Calheiros e Patrício, 2014) ou na rede de pares (Faria *et al.*, 2008). A estadia e o fato de terem passado por uma instituição de proteção é experimentada pelas CA como uma marca dolorosa (Arpini, 2003), principalmente, pela razão que as fez entrar nelas, tornando-se um estigma (Triseliotis e Russell, 1984; Quinton e Rutter, 1988; Dell'Aglio e Hutz, 2004; De la Herrán, García Barriocanal e Imaña, 2008; Sá, Grillo e Trillo, 2013). A imagem da sociedade sobre elas é negativa, pois são vistas como pessoas que têm um problema, uma carga, que não podem ser pessoas normais, que cometeram alguma infração para estar lá - e não como vítimas de uma ação cometida por suas famílias - e que, de certa forma, são responsáveis por sua situação e pela ideia de marginalidade que os acompanha (Arpini, 2003). Como sugere Arpini (2003), essa visão ilustraria bem o fenômeno dos preconceitos instituídos baseados no imaginário construído, resultado direto da RS socialmente edificada: são vistos como representantes do indesejado. O simples fato de terem vivido em uma instituição de proteção os coloca como um risco

⁵ Sobre o tema da identidade, você pode consultar o trabalho de Manuel Castells. La era de la información: economía, sociedad y cultura. Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (Vol. 3). siglo XXI.

para a sociedade, como aqueles que estão no limite de romper e transgredir, identificados como sujeitos de risco. Assim, enquanto a sociedade diz que os protege, ela os acusa duramente, restringindo-lhes com um estigma as possibilidades para mudar esta situação (Arpini, 2003).

Infelizmente, a sociedade confunde "proteção" e "reforma" (Campos, 2011) ou estar em proteção, com algo negativo ou com algum grau de maldade (Triseliotis e Russell, 1984). Dessa forma, passam de protegidos a pessoas a serem reformadas, pois são (potencialmente) problemáticas ou perigosas (Campos, 2011; Sitara, 2013). É no momento em que entram no sistema de proteção, que assumem este rótulo difícil de eliminar, o de ser uma pessoa "conflituosa" ou "coitadinha" (Faria, Salgueiro, Trigo e Alberto, 2008; Montserrat, 2014), "pivete" (Arpini, 2003), ou, como diria García Molina (2003), a entrada no sistema de proteção é o momento quando se convertem em "menores". Mas parece tratar-se mais de um discurso pelo qual a sociedade tenta se proteger de si própria, embora com o argumento de tentar protegê-los.

Em geral, as CA abrigadas não veem a si mesmas como pessoas descontextualizadas, nem tão carentes, e sonham com seu futuro (Sitara, 2013). De fato, muitas vezes, a narrativa das CA inclui e se constrói sobre o modelo da "normalidade", ao qual eles reivindicam para o seu futuro. No entanto, vale ressaltar a adoção pelas CA abrigadas nas instruções de proteção de um vocabulário institucional (por exemplo, "conflitivo", "nervoso", "comportando-se mal") e é frequente encontrar essas palavras em seu discurso (Sitara, 2013), o que pressupõe institucionalização e não-normalização.

Estar explicando em distintos contextos a história de sua vida pelo motivo de estarem abrigados é incômodo para CA e reforça o sentimento de sentirem-se diferentes de outras CA "normalizadas" (Mullan, McAlister, Rollock e Fitzsimons, 2007; Campos, 2013). Mesmo que uma CA abrigada em uma instituição tente esconder que é atendida em um recurso de proteção, é difícil conseguir, pela série de protocolos, normas etc., impostas pelo sistema de proteção que eles têm que seguir (Montserrat, 2014); passa-se assim de uma ação protetora a uma ação de segregação e estigmatização (Campos, 2011). Exemplos desta segregação poderiam ser os seguintes: na Catalunha, as crianças precisam de uma licença especial para dormir na casa de um amigo; seus educadores que, às vezes, são freiras, os acompanham à escola; raras vezes convidam amigos para a instituição, têm pouco a dizer sobre como usam seu tempo e, menos ainda, têm oportunidades para improvisar planos (Montserrat, 2014). Eles não podem aparecer na foto que se posta da turma no *site* da escola, também não podem andar de bicicleta ou preparar um refresco (Montserrat, 2014) ou precisam apresentar um recibo que informe o número de identificação fiscal (NIF) quando fazem certas compras (Casas e Montserrat, 2012). Montserrat considerava que:

Lo que sucede con los niños que viven en hogares residenciales es un ejemplo de cosas que no sólo conducen al etiquetado, sino que representan una pérdida significativa de oportunidades y libertad individual (Montserrat, 2014, p.697).

Embora as CA nas instituições de abrigo percebam que dentro das instituições são realizadas algumas práticas de segregação e não-normalização, diferentes estudos sugerem que a atenção residencial (equipes educativas, recursos que se oferecem, oportunidades que se brindam) é positivamente valorizada pelos jovens atendidos (De la Herrán, García Barriocanal e Imaña, 2008; Faria, Salgueiro, Trigo e Alberto, 2008; Sitara, 2013; Montserrat, 2014; Melendro, 2011, 2017) e sinalizam o importante papel desempenhado pelos educadores (Bravo e Del Valle, 2003; García, de la Herrán e Imaña, 2007) e o apoio oferecido por eles (Morente Mejías, 1997; Dixon e Stein, 2005; Martín e González, 2007; Domínguez, 2010; Montserrat, Casas e Sisteró, 2013).

3.2.2.2.- *Imagens e representações sobre as instituições de abrigo*

No caso das imagens sociais e das instituições de proteção residencial e como estas são socialmente representadas, elas diferem, em certa medida, da representação das CA abrigadas. Na pesquisa de Calheiros *et al.* (2015) observou-se como as instituições se caracterizavam, principalmente, com atributos positivos como acolhedora, segura, carinhosa, confortável, educativa, de apoio, disciplinada, com recursos adequados, organizada e focalizada na pessoa ali abrigada. Eles foram caracterizados apenas com dois atributos negativos: sem afeto e rígidos.

Em contraste, nos resultados da pesquisa realizada por Sá, Grillo e Trigo (2013) depreendeu-se que as opiniões da comunidade sobre as instituições eram, em sua maioria, negativas (principalmente devido à sua natureza hermética e fechada), embora algumas fossem encontradas referências positivas, associadas à ideia de que as instituições eram necessárias e importantes, e também considerando a instituição como "boa" ou "uma sorte", apesar de ser um "mal menor". No entanto, os resultados também mostraram que a passagem por uma instituição se torna um estigma para as CA, já que a sociedade associava a institucionalização como algo fora da normalidade e, como é sabido, em nossa sociedade tudo o que está fora da normalidade é considerado um estigma.

Por outro lado, Arpini (2003) não coleta as imagens em diferentes grupos sobre os recursos residenciais de proteção, ainda em que em sua pesquisa nos convida a repensar e refletir sobre eles, e também sobre a necessidade de construir um novo olhar a respeito da realidade institucional, deixando de pensar em instituições de abrigo como se fossem depósitos de "lixo" social (Arpini, 2003) (as citações são do autor). Ela insistiu que, somente se pararmos de pensar sobre as instituições desta maneira, podemos construir nelas uma nova possibilidade, e a partir daí atribuir um sentido real à sua existência, permitindo que uma criança abrigada nela tenha a possibilidade de encontrar ali um "lar", um "lugar" de construção de desejos e possibilidades (Arpini, 2003).

Nesta mesma linha, Sitara (2013) menciona que devemos observar também as percepções e representações que temos sobre os recursos de proteção residencial, já que “se a percepção dominante é a de que a população que chega a uma instituição protetora específica é o último do último do último, isto é, um resto social, se nega qualquer responsabilidade compartilhada pela situação atual e pelo futuro dessas crianças” (Sitara, 2013, p. 244).

Não discutiremos se é melhor para as CA viverem em uma instituição de abrigo ou em uma família de abrigo, principalmente porque estudos mostram que as CA abrigadas em instituições tendem a ter pior nível de escolaridade (Montserrat Casas e Bertran, 2013; Montserrat, Casas e Baena, 2015), problemas comportamentais (Fernández-Molina *et al.* 2011; Delgado, FornielesCostas y Brun-Gasca, 2012) ou nível subjetivo de qualidade de vida (Llosada-Gistau, Casas e Montserrat, 2016; Llosada-Gistau, Montserrat e Casas, 2017), entre outros problemas. Todavia, tanto a Lei 26/2015 que altera o sistema de proteção da criança, quanto as campanhas para incentivar medida de abrigo do acolhimento familiar, desvalorizam, consciente ou inconscientemente, a imagem do AF em instituições de abrigo (e insistimos em que não estamos nos posicionando a favor de uma medida de proteção ou outra). Mas, para refletir: se sempre reiteramos que a melhor opção seria uma família de abrigo, e que uma instituição de abrigo deve ser a última opção, “o último do último” (Sitara, 2013, p. 244), devemos nos perguntar o que se está transmitindo sobre as instituições de abrigo? O que transmitimos às CA que vivem nestes recursos residenciais? Se o objetivo é garantir que as famílias de abrigo sejam a melhor opção para as CA em situação de desamparo, deveremos trabalhar para alcançá-lo. No entanto, a realidade é que as instituições de abrigo continuam sendo necessárias, portanto, melhorar a percepção e a qualidade delas é uma tarefa fundamental, além de destacar o importante trabalho que realizam os profissionais que nelas trabalham.

3.2.2.3.- A infância abrigada nos meios de comunicação

Um dos agentes e fontes que contribuem para a construção da RS é o papel dos meios de comunicação. Os *mass media* (meios de comunicação de massa) não só transmitem informação ou ideologia, mas também as constroem, colocando para isso vários mecanismos. Um exemplo desta situação é o comportamento do racismo estudado por Van Dijk (1997). Por essa razão, é interessante lembrar suas palavras sobre os meios de comunicação escritos, orais ou visuais:

Adquirimos y modificamos las ideologías al leer y escuchar grandes volúmenes de información oral y escrita. Las ideologías no son innatas, sino que se aprenden, y el contenido y la forma de este discurso pueden formar, con más o menos probabilidad, modelos mentales de representaciones sociales e ideológicas. (Van Dijk, 2003, p. 79)

Os meios de comunicação são também uma fonte de identificação, manutenção e (de/re)construção das RS (Chombart de Lauwe, 1971; Banch, 1986; Casas, 1998; Farr, 2003; Van Dijk, 2003; Sá, Grillo e Trigo, 2013). No caso de CA abrigadas no sistema de proteção (principalmente em instituições de abrigo), como concordam distintas

investigações (Kusnetsova, 2005; Sá, Grillo e Trigo, 2013), os meios de comunicação oferecem, principalmente, uma imagem negativa (Ararteko, 2011; Sá, Grillo e Trigo, 2013), como se fosse um coletivo homogêneo especialmente conflitivo (Ararteko, 2011). Normalmente sobre estas CA se transmite notícias dos casos mais extremos, "mórbidos", nada representativas do coletivo (Casas e Montserrat, 2012). Não podemos esquecer que essas imagens têm consequências negativas e estigmatizantes para essas crianças (Ararteko, 2011, Moreno, 2012). Essa negatividade aumenta no caso de CA migrantes que chegam sozinhas de seus países (Epelde, 2017).

Em nosso entorno, continuamos a usar frases como "*de pai abusivo, filho abusivo*", "*as crianças repetem o que elas recebem*", "*os meninos fazem o que veem em casa*". Estas podem sugerir a ideia de que as CA em instituições de abrigo são pessoas com potencial para se tornar "perigosas", "problemáticas", não tanto pela causa de estar abrigadas numa instituição, mas por razões pelas quais elas chegaram lá. Essas frases também são usadas nos meios de comunicação, conforme sugerido por Corea e Lewkowicz (1999) no estudo intitulado *¿Se acabó La infancia?: Ensayo sobre la destitución de La niñez*. Neste, observou-se as opiniões publicadas nos meios de comunicação sobre o famoso caso das crianças assassinas de Liverpool⁶, que inspirou uma série bem conhecida: a *série mediática dos casos de crianças assassinas*, cujo último término, no momento de escrever o livro, foi o *massacre de Arkansas*. Segundo os autores, a propagação em série mediática organiza a lei da repetição idêntica dos casos, com o intuito de encontrar uma explicação simples dos fatos, "corroborando" (as aspas são próprias) assim a existência de uma *lei*, a de que "cresce o índice de violência infantil". Esta *lei* estaria fundamentada no critério causal de que "em geral, as crianças que agem assim sofreram algum tipo de abuso em suas casas, não apenas físicas, mas também emocionais. São a violência, repetem o que receberam, tratam os outros com o mesmo desprezo que foram tratados". "Os meninos repetem o que recebem" (Corea e Lewkowicz, 1999, p. 9).

Corea e Lewkowicz (1999), com base nos resultados de sua pesquisa e, baseando-se também em Donzelot (1988), sugerem que haveria uma suposição que organizaria a leitura midiática da infância dos setores populares: a existência de um tipo de família e de infância desprotegida e abandonada que constitui um perigo latente. A partir desta premissa se bifurca a visão das "*duas infâncias*": uma em perigo (há que prevenir); uma perigosa (há que controlar, vigilar, assistir). A reprodução desses discursos, na maioria dos casos, baseia-se no conceito de culpa/pecado e na negação da capacidade humana de enfrentar positivamente os conflitos e experiências negativas vivenciadas pelas pessoas. Os conflitos são transmitidos, assim como os problemas, mas não de maneira que eles possam ser resolvidos ou já o foram. O objetivo é transmitir um medo para esses grupos.

⁶ Aconteceu em 12 de fevereiro de 1993. Os três protagonistas eram ingleses e menores de dezoito anos (os dois assassinos tinham dez anos de idade cada um) e a vítima ainda não havia completado os três.

A imagem que pode ser identificada nos meios de comunicação sobre CA abrigadas em instituições de abrigo ou que entram cedo no sistema de proteção está dicotomizada entre o discurso da *infância em perigo* ou a *infância perigosa*. Os seguintes exemplos de notícias em diferentes meios de comunicação ao nosso redor nos mostram essas imagens subjacentes e dicotômicas. Uma infância em perigo pode ser a notícia que informa sobre o abandono de bebês como o coletado pela agência EFE⁷. Nela é relatada a recaptura de um bebê recém-nascido abandonado em uma lixeira de Madrid. Da mesma forma, é indicado que, após receber alta, o bebê será previsivelmente enviado para uma instituição de abrigo ou para uma família de acolhida de emergência da Comunidade de Madrid (EFE, 2015⁸).

No caso das notícias sobre CA abrigadas em instituições com imagens de CA "perigosas" e "problemáticas", encontramos algumas como a coletada no jornal *El País*, em 2002. No texto, foi narrado que a vizinhança do município de Oria (Gipuzkoa) se manifestou contra a abertura de uma instituição para 45 meninas e meninos entre 14 e 18 anos. Ela questionou: *"para que trazer aqui um reformatório e uns delinquentes?"*, *"queremos manter pessoas honestas andando nestas ruas como até agora, e não delinquentes e viciados em drogas"*. Nessa reportagem apenas se falava que se tratava de uma instituição para crianças, não era explicado se essas meninas e meninos tinham problemas de conduta, contratemos com a justiça, ou, simplesmente, porque suas famílias não podiam cuidar deles⁹.



Outra novidade na imprensa foi sobre a criação da Plataforma para *La paralización del Centro de Internamiento de Menores de Aljarque*, em 2015¹⁰. O artigo de 2006 sobre as manifestações dos vizinhos nas Ilhas Canárias pela chegada dos cayucos (Abreu, 2006), ou a notícia que informaram que, em Euskadi, foi preciso criar um decreto para forçar a integração de todas as instituições de CA de abrigo em centros urbanos, após manifestações e absoluta rejeição pela vizinhança de diferentes municípios por sua negação em abrir "centros de menores" em seus municípios¹¹.



⁷ EFE é uma agência internacional de notícias espanhola.
⁸ Acessado em 16 de fevereiro de 2016 em http://www.huffingtonpost.es/2015/07/15/bebe-abandonado-madrid_n_7799790.html.
⁹ Acessado em 16 de fevereiro de 2016 em http://elpais.com/diario/2002/02/10/andalucia/1013296945_850215.html
¹⁰ Acessado em 16 de fevereiro de 2016 em <http://huelvaya.es/2015/11/03/la-plataforma-muestra-un-rotundo-rechazo-contra-laubicacion-en-aljarque-del-centro-de-internamiento-de-menores/>.
¹¹ Acessado em 16 de fevereiro de 2016 em <http://www.elcorreo.com/alava/20080710/pvasco-espasa/decreto-obligara-integrar-todos-20080710.html>

Posteriormente, em Donostia, em 11 de fevereiro de 2016, a agência de notícias EFE publicou a seguinte notícia¹²: O PSE-EE de Lezo (Gipuzkoa) pediu ao Conselho Provincial que adotasse as "medidas apropriadas" para "pôr fim às contínuas agressões" que profissionais do "centro de menores" (as aspas são próprias) desta cidade sofreram nos últimos anos. O porta-voz do PSE-EE de Lezo, José Ángel Sánchez, referiu-se, em comunicado, à agressão infligida por um "menor" (as aspas são próprias) a um trabalhador desse centro que, segundo a LAB, sofreu a ruptura de um tímpano em consequência do ataque. Em relação a essa notícia, a Rádio Nacional de Espanha de Donostia, em 12 de fevereiro de 2016 às 09h30, aproximadamente, ecoando o que aconteceu no centro de Lezo, emitiu parte da entrevista feita a um representante da LAB¹³ dizendo: "porque todos sabemos como vai acabar isto ... com um educador morto". Dessa forma, casos particulares se tornam uma causa geral.

El PSE reclama medidas contra la conflictividad del centro de menores de Lezo

Em 30 de janeiro de 2015, no Diário Vasco Gipuzkoa¹⁴, foi publicada uma notícia com o título: *Profesionales de los centros de atención a menores denuncian agresiones*. Nesta, foi anexado um vídeo em que representantes de 5 dos 6 centros especializados de Gipuzkoa (representando 140-160 educadoras e educadores sociais) comentam que estavam expostos a um ambiente de violência e agressão constante.

Em entrevista de um educador social de uma instituição de abrigo de Lezo (Gipuzkoa) na revista *Zaldain*¹⁵, Gipuzkoa, intitulada "Baina ... zer da gizarte-hezkuntza" (Mas ... o que é educação social?), o protagonista comentou que ser um educador educador social implica trabalhar com pessoas invisíveis, com pessoas que a sociedade não quer ver. No decorrer da entrevista, o educador indicou que era necessário dar mais importância à profissão de educador ou educador social, uma vez que se trata de pessoas que limpam o "lixo" (as aspas são do entrevistado) da sociedade. Como o protagonista da notícia comentou, os insultos, as

¹² Acessado em 16 de fevereiro de 2016 em <http://www.diariovasco.com/agencias/paisvasco/201602/11/reclama-medidas-contra-conflictividad-601630.html>.

¹³ LAB é um sindicato de trabalhadores basco.

¹⁴ Acessado em 16 de fevereiro de 2016 em <http://www.diariovasco.com/gipuzkoa/201501/29/profesionales-centros-atencion-menores-20150129134450.html>

¹⁵ Retirado em 24 de fevereiro de 2016 através da minha conta do Facebook na página Zaldain Elkarte.

ameaças, os golpes, as surras e as tentativas de assassinato estão dentro da normalidade da vida de um educador social.

Paralelo a isso, diferentes meios de comunicação bascos relataram um dos casos que teve o maior impacto em Euskadi nos últimos anos, o chamado *Crime de Otxarkoaga*¹⁶. Essas notícias, além de relatarem a morte de um casal octogenário do bairro de Otxarkoaga, em Bilbao, deram atenção especial ao fato de que um dos adolescentes estava abrigado em uma instituição de proteção residencial, e outro esteve abrigado anteriormente.



Estas notícias, que são apenas alguns exemplos das existentes, influenciam negativamente a imagem social atribuída às CA abrigadas no sistema de proteção, deixando de considerá-las "vítimas" para considerá-las "conflituosas" ou "potencialmente perigosas". Esses fatos são uma amostra de como esse tipo de discurso é construído contra os sistemas de proteção e seus coletivos. Independentemente da discriminação envolvida, na construção destes são utilizados dois mecanismos: a seleção de notícias possíveis do universo da informação e a combinação de argumentação para alcançar um discurso, em que a informação é misturada com opiniões ou ideologias dos proprietários e gerentes dos meios de comunicação.

Não podemos esquecer tampouco a influência que têm as séries de televisão como *Criminal Minds*, que perpetua a ideia de que "a maioria dos assassinos não costumam ter uma infância feliz" (Capítulo 12, quinta temporada). Nessa série, alguns assassinos passaram por várias medidas de proteção ou por situações de desamparo na infância: por exemplo, na quinta temporada da série¹⁷, dos 21 episódios em que a equipa do FBI da série procurava encontrar as assassinas e assassinos em série (principalmente assassinos), oito tinham sido acolhidos em instituições de abrigo, em famílias adotivas ou adoção, ou sofreram vários tipos de abuso¹⁸. Frisamos que não temos treinamento em criminologia, tampouco em análise de conduta de assassinos em série para discutir e concluir a influência do abuso ou a passagem pelo sistema de proteção na possibilidade de se tornar um assassino (sequer é a nossa intenção neste trabalho). No entanto, compreendemos que esses perfis podem influenciar a sociedade a ver e imaginar as CA em abrigo como potenciais delinquentes.

¹⁶ Acessado em 16 de fevereiro de 2016 em <http://www.elmundo.es/pais-vasco/2018/01/23/5a67027246163f223b8b458c.html> ;
https://elpais.com/politica/2018/01/27/actualidad/1517041093_923669.html ;
<https://www.elcorreo.com/bizkaia/confesion-menores-aclara-20180129171546-nt.html> ,
https://www.elconfidencial.com/espana/pais-vasco/2018-01-24/que-pasa-bilbao-menores-edad-tres-personas-asesinadas-mes_1509887/

¹⁷ Foi uma temporada da série escolhida aleatoriamente por sua disponibilidade na *internet*.

¹⁸ Episódios 2, 4, 5, 8, 9, 12, 15 e 20

Capítulo 4.- Sistema de proteção à Infância e Adolescência: antecedentes históricos e situação atual

Neste capítulo, relatamos alguns traços históricos relevantes sobre a evolução do sistema de proteção da infância e da adolescência, destacando as mudanças de paradigmas e modelos de intervenção ao longo dos anos. Essa abordagem nos permite compreender melhor o sistema de proteção social da infância e adolescência atual, no qual se priorizam as medidas de proteção estáveis, familiares e consensuais em oposição às temporárias, residenciais e impostas (Lei 26/2015).

Seguindo o princípio da hierarquia legislativa, as leis locais ou estaduais não podem contradizer a legislação assinada e ratificada no âmbito internacional. Por isso, expomos as leis, os tratados, os decretos, as regiões internacionais, nacionais e autônomas do marco dos Direitos das CA em AR. Como indicamos no *capítulo 2*, os direitos das CA, assim como suas satisfações, são os mesmos para todas as CA (Ochaíta e Espinosa, 2012). No entanto, dada a situação especial de algumas, como é o caso das que estão abrigadas em AR, os tratados e leis prestam atenção especial à garantia de seus direitos.

Como explicamos no capítulo 1, as CA em AR deixam de ser definidas como CA e passam a ser definidas como "menores", palavra com conotação negativa. Neste capítulo, levantamos as razões pelas quais uma criança e um adolescente podem entrar no sistema de proteção (não de justiça) para serem tratadas em um recurso residencial, definindo as situações de risco, de desamparo e as diferentes medidas legais que podem ser aplicadas.

Seguindo Casas e Montserrat (2012), as CA abrigadas no sistema de proteção também são representadas como aquelas que "não podem ser que existam", e sua consideração social é pouco menos que a de "invisíveis". Possivelmente isto está associado à ideia de que "devem ser muito poucos". Dito isto, acreditamos que devemos resgatar as cifras de CA sob diferentes medidas de proteção na Espanha e em Euskadi (País Basco), já que, embora não sejam uma percentagem maioritária da população com menos de 18 anos, são uma percentagem qualitativamente significativa para se saber os tipos de políticas sociais da infância que são realizadas.

4.1.- Antecedentes históricos e modelos de proteção

Na maioria das sociedades e dos momentos históricos, a família, em suas diferentes composições e estruturas, tem sido considerada o agente fundamental de cuidado e socialização das CA, assim como o ambiente natural e ótimo para sua proteção e desenvolvimento (Nações Unidas, 2010; Gómez e Berastegui 2013; Kosher, Montserrat, Attar-Schwartz, Casas y Zeira, 2018).

Da mesma forma, a marginalização e o abandono das CA sempre existiu em todas as sociedades. No entanto, também houve uma tentativa de responder a esta situação, por meio de diferentes tratamentos e instituições em cada caso (Ruiz Rodrigo, 2004).

Durante séculos, a resposta tradicional às circunstâncias de desamparo das CA foi colocá-las em instituições como hospícios, orfanatos, reformatórios ou de qualquer outra natureza, nas quais as crianças eram confinadas e separadas da família e da comunidade (Ferrandis, 2009).

De acordo com as mudanças de mentalidade na história da infância em geral, e da infância desamparada em particular, nossas práticas em relação a ela, nossa maneira de tratá-la e protegê-la também foram se modificando. Se retrocedermos no tempo, nos primeiros séculos do cristianismo, a infância abandonada, órfã e marginalizada era indiscriminadamente abrigada em instituições religiosas e hospitais, junto com pessoas doentes, sem-teto, dementes e necessitadas (Del Valle e Zurita, 2000). Foi a partir do século XVI e no século XVII, quando houve um crescimento social de valor e de interesse pela infância que se manifestou uma nova atitude em relação à criança (Santolaria, 1997). É com o livro de Rousseau, o *Emílio*, no qual se delinea a mítica imagem natural da infância, associando a criança à bondade natural e à inocência, sabendo despertar no mundo adulto a consciência sobre o valor dessa infância e de seu mundo como fundamento da bondade (Santos, 2008). No entanto, mencionam-se os trabalhos e indicações de Juan Luis Vives (1525) e outros humanistas, que já em sua época depositaram atenção em meninos e meninas órfãs.

Doy el nombre de hospitales a aquellas instituciones donde los enfermos son mantenidos y curados, donde se sustenta un cierto número de necesitados, donde se educan los niños y las niñas, donde se crían los hijos de nadie, donde se encierran los locos y donde los ciegos pasan la vida. Sepan los regidores de la ciudad que estos cuidados son de su incumbencia. Nadie se excuse de sujetarse a los estatutos de los fundadores, que permanecerán inviolables. (Vives, 1525 traduzido pelo Riber 1985, p.102).

Nestas instituições, as crianças ingressavam e eram atendidas até a idade em que podiam se virar sozinhas, geralmente aos sete anos de idade. Essas instituições moldaram o quadro de atenção à infância abandonada até o primeiro terço do nosso século pelo Instituto Nacional de Assistência Social (Del Valle e Fuertes, 2000). Isso remonta ao ano de 1936, inicialmente com o nome *Auxilio de Invierno*, que depois passou a ser *Auxilio Social*¹ e, finalmente, foi transformado no Instituto Nacional de

¹*Auxilio Social* nasceu em Valladolid em 30 de outubro de 1936 como *Auxilio de Inverno*; após a unificação Decreto Política do Francisco Franco, Caudillo, o *Auxilio de Invierno* se transformou oficialmente no Serviço Social da Falange, sob o nome de Assistência Social, cobrindo as seguintes seções: *Auxilio de Invierno*, Obra Nacional-Sindicalista de Proteção a mãe e à criança, *Auxilio Social* aos doentes, Promoção do trabalho familiar, Defesa da velhice, Obra do Lar Nacional-Sindicalista e *Auxilio Social* de Vanguarda. Por decreto do Chefe do Estado de 17 de maio de 1940, a Assistência Social recebe o status de entidade oficial integrada à Falange Espanhola Tradicionalista e das JONS, sob o protetorado do Ministério do Interior. Sua cobertura territorial estende-se a todas as províncias nas quais tem as delegações correspondentes e seu espectro benéfico inclui todas as especialidades tradicionais que se desenvolvem em uma rede muito ampla de centros (Gutiérrez, I., 1987). Los servicios sociales del franquismo a la Constitución. *Cuadernos de trabajo social*, 135.). Em suma, o *Auxilio Social* foi uma nova versão da caridade usual, sem fornecer mais novidade do que a sua identificação com o regime de Franco (Cenarro, A. (2009). *Los niños del auxilio social*. Madrid: Espasa) mais com o fim de se converter em um instrumento de controle social (Cenarro, A. (2005). *La sonrisa de falange*. Barcelona: Crítica).

Assistência Social, em 1974. A partir da promulgação da Constituição Espanhola (CE), em 1978, e, com a aplicação do modelo de Estado das autonomias, estas receberam a competência em matéria de serviços sociais. Na seção 4.4.2. narramos as mudanças legislativas da promulgação da Constituição Espanhola (CE) de 1978.

4.1.1.- Proteção à infância e adolescência na Espanha

Desde o final do século XVII, e especialmente a partir do início do século XVIII, começaram a se proliferar instituições de asilos² (escolas para órfãos, albergues, Casas de Doutrina, Casas de Misericórdia, hospícios, hospitais, seminários) dentro do "movimento de fechamento dos pobres" (Santolaria, 1997; Sánchez e Guijarro, 2002; Ruiz Rodrigo, 2004).

Os avanços da medicina durante o século XIX foram de grande importância pela atenção que receberam aspectos da vida social como a higiene, a prevenção da alta mortalidade infantil etc. (Santolaria, 1997, Ramas, 2005). Para tentar prevenir a mortalidade infantil, os reformadores da época consideraram que deveriam tentar proteger a mãe desde a sua gravidez (oferecendo um período de quatro semanas de descanso para as trabalhadoras após o parto) até amamentar e cuidar dos filhos (criação de instituições como "consultório para crianças de peito", as chamadas "gotas de leite" etc.).

Além destas atitudes reformadoras, a intervenção da medicina nos movimentos salvadores da infância não se limitou ao problema do abandono físico e proteção sanitária e higiênica dos primeiros anos da vida da criança recém-nascida, mas alcançou outros aspectos do desenvolvimento das crianças (Santos, 2008). A infância se medicalizou e apareceram também os termos de infância fraca, atrasada e anormal. Além disso, muitos dos propagandistas das reformas e dos que relataram as medidas legislativas de proteção da infância eram médicos e foram os que lograram a aprovação, em 1904, da Lei Geral de Proteção à Criança (Santolaria, 1997) ou como se conhece, *Lei Tolosa Latour*, em homenagem ao médico que presidiu a proposta legislativa, Manuel Tolosa Latour. Esta foi inspirada na Lei francesa de proteção infantil, de 1874, também conhecida como *Lei Roussel* (Santos, 2008). A Lei espanhola era uma versão "espanholizada e melhorada" da Lei francesa (Ramas, 2005). Para esta poderiam incluir o regulamentado pela *Lei 13 de março de 1900 sobre o trabalho das mulheres e*

² Também vale a pena mencionar a instituição do "Pai de Órfãos", surgido em Valência em 1338, que posteriormente se desenvolveu também em Aragão (Zaragoza 1475) e em Navarra (Tudela, 1527), e de maneira progressiva estender-se-ia a diferentes cidades destes Reinos. Sua ação foi mantida desde os anos centrais do século XIV até o final do século XVIII, época em que sua existência não passava de um anacronismo medieval em meio de uma nova ordem jurídica de corte moderno e de necessidades e dimensões sociais transbordantes. Completamente a função da antiga instituição (Santolaria, 1997, p.32).

crianças³, também com as disposições da *Lei de 3 de julho de 1903 sobre a supressão da mendicância*⁴ (Dávila, Uribe-Etxeberria e Zabaleta, 1991).

Em 1908, foi promulgado o Regulamento de 24 de janeiro de 1908, que desenvolveu a Lei de Proteção à Criança, de 1904. Nela, ampliou-se a idade de proteção de crianças até 16 anos, fortalecendo a atenção aos aspectos morais e educativos, em frente ao caráter eminentemente sanitário da própria Lei (Ruiz Rodrigo, 2004).

No primeiro terço do século XX, podemos detectar todas as características que compõem o campo da assistência e proteção à infância e as relações entre os vários domínios de intervenção sobre a infância delinquente e abandonada, no qual os tribunais tutelares de "menores" encontraram sua razão explicativa (Dávila, Uribe-Etxeberria e Zabaleta, 1991). Após várias tentativas frustradas, em 2 de agosto de 1918, foi aprovada a Lei de Bases dos Tribunais para Crianças⁵. Esta também contemplava a existência desses Tribunais em todas as capitais da província e nos partidos em que existiam estabelecimentos consagrados à atenção da infância abandonada e delinquente, organizando "um tribunal especial para crianças" (Dávila, Uribe-Etxeberria e Zabaleta, 1991). Essa formulação foi mantida até o Decreto de 11 de Junho de 1948⁶, que consolidou toda a legislação anterior e que permaneceu em vigor, até recentemente, deste modo: "*en las capitales de las provincias que cuenten con establecimientos consagrados a la corrección y protección de la infancia y de la*

³ Esta lei regula as condições de trabalho de crianças e mulheres. Em relação a CA, esta lei inclui, entre muitas outras questões, que as crianças de ambos os sexos com mais de dez e menos de quatorze anos possam ser admitidas para trabalhar por um período não superior a seis horas em estabelecimentos industriais, e oito horas em estabelecimentos industriais mercantis. Acessado em 20 de março de 2018 em <http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1900/320/A00574-00575.pdf>

⁴ Esta Lei regula pela primeira vez a proteção de CA menores de 16 anos, habitualmente mendigos e abandonados por suas famílias. Em ela se proíbe a mendicância infantil e autoriza a detenção e a entrega de CA à autoridade pública, propondo sanções e multas aos pais. (Em Hernández, M.S. (2018). *El Centro Santo Anxo. Una respuesta para menores en dificultad y conflicto social*. Tese de doutorado não publicada).

⁵ Gazeta de 14 de agosto de 1918.

⁶ Desde 1918, e até 1948, todo o desenvolvimento legislativo dos Tribunais para crianças está contemplado no seguinte conjunto de disposições: a) Lei de Bases de 2 de agosto de 1918 sobre organização e poderes dos Tribunais para crianças; b) Lei de 25 de novembro de 1918; c) Regulamentação provisional sobre a organização e atribuições dos tribunais para crianças. D) Decreto Real de 10 de julho de 1919; e) Regulamento definitivo sobre organização e competências dos tribunais para crianças. Decreto Real de 6 de abril de 1922; e) Decreto-Lei, de 15 de julho de 1925, sobre a organização e atribuições dos Tribunais Tutelares para as crianças; f) Regulamento provisional para a execução da Lei dos Tribunais para crianças de 15 de julho de 1925; g) Decreto Real de 6 de setembro de 1925; h) Nova redação de vários artigos do Decreto-Lei e Regulamento de 1925; i) Ordem circular real de 2 de abril de 1926 e ordem real de 14 de maio de 1926; j) Real Decreto-Lei, de 3 de fevereiro de 1929, sobre a organização e atribuições dos Tribunais Tutelares para as crianças; k) Regulamento provisional dos tribunais de menores. Decreto Real de 3 de fevereiro de 1929; l) Decreto de 30 de junho de 1931, revisando a Lei e o Regulamento de 1929; m) Lei dos Tribunais Juvenis de 1941; e, n) Decreto de 11 de junho de 1948, que aprova o texto refundido da legislação sobre Tribunais Juvenis (Sánchez e Guijarro, 2002).

adolescencia se organizará un Tribunal Tutelar de Menores..." (Dávila, Uribe-Etxeberria e Zabaleta, 1991, p. 236).

No âmbito de proteção, destacaríamos também os Decretos de 23 de novembro de 1940 sobre a proteção do Estado aos órfãos da Revolução Nacional e da Guerra, o Decreto de 2 de julho de 1948 sobre a Proteção de Menores e o Decreto 1460/1968 de 11 de julho que modifica o Decreto de 1948. Vale ressaltar que todos esses foram enquadrados na ditadura franquista, que começou em 18 de julho de 1936 e durou até a morte do ditador Francisco Franco Bahamonde, no dia 20 de novembro de 1975. O regime de Franco foi designado como um regime "fascista", "autoritário", "pluralista de direita", "ditadura caudilhista" (Sevilla-Guzmán, Pérez e Giner, 1978) e os valores defendidos eram Deus, Pátria e Lar (Arce, 2008) na "Nova Espanha", "Uma, grande e livre". Qualquer pessoa que fosse contra essa ideologia era retalhada (aprisionada, baleada etc.).

O Decreto de 23 de novembro de 1940, sobre a proteção do Estado aos órfãos da Revolução Nacional e da Guerra⁷, no espírito do triplo *slogan* "Pátria, Pão e Justiça", "*consistirá, señaladamente, en subvenir con cargo al Fondo de Protección Benéficosocial la subsistencia y educación de los mismos y en prestar el más vigilante cuidado a su proceso formativo, al objeto de que éste se verifique en condiciones de adhesión a los ideales y principios profesados por el Estado*" (artículo 2 Decreto 23 de novembro de 1940). Esta proteção para as crianças órfãs foi realizada com a instituição de *Auxilio Social*, nascida em 1936, com o nome de *Auxilio de Invierno* (Palacios Lis, 2003).

A proteção das crianças nos tempos de Franco se materializou, principalmente, por meio dos estabelecimentos de Assistência Social. Estes, além de satisfazerem às necessidades básicas de CA ali abrigadas, eram um meio de instrução para criar adeptos ao Novo Regime. A intervenção foi baseada em uma disciplina de vigia e punição (Cenarro, 2009, p. 129). Resgatando uma citação de Angela Cenarro, em seu livro titulado *Los niños del Auxilio Social*,

las experiencias de los pequeños demuestran que existió un abismo entre los discursos y las propuestas oficiales del Auxilio Social y la realidad de la vida cotidiana en el interior de los hogares. (...) El diseño de un sistema para la educación o, mejor dicho, la reeducación de los niños acogidos –también de los adultos que asistían a los comedores– se hizo de manera minuciosa. Se dejaba muy claro que el objeto era crear ciudadanos de la "Nueva España" y desterrar, de paso, las innovaciones en materia pedagógica que había traído la tradición liberal republicana. Y si el fin era la regeneración de los más pequeños, los instrumentos para conseguirlo eran la disciplina y la religión católica. De hecho, la regeneración comenzaba cuando los rituales del catolicismo se ponían en marcha, a través de los bautizos y las comuniones masivas de los niños acogidos. (2009, p.22)

⁷Acessado em 20 de novembro de 2018 em <http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1940/336/A08253-08255.pdf>

Um exemplo sugestivo da vida dentro de uma das instituições de *Auxílio Social* pode ser encontrado no Livro *Todo Paracuellos* (2007) de Carlos Giménez, que narra por meio de desenhos animados em quadrinhos sua permanência em uma dessas instituições no bairro madrilheno de Paracuellos del Jarama (Espanha).

Em 1968, o Auxílio Social se transformou em um organismo autônomo sob o nome do *Instituto Nacional de Auxílio Social* que, em 1974, mudou de nome novamente para se tornar o *Instituto Nacional de Assistência Social*, sempre sob a proteção do Ministério do Interior, por meio do Gabinete de Assistência Social. A culminação desta etapa supõe o triunfo da Assistência Social sobre a Ação Social benéfica paternalista-catolicista que é específica do regime. “No es únicamente un cambio de nombre, sino que el hecho en sí, de trascendental importancia, es una respuesta a los cambios sociales de crecimiento, desarrollo, apertura y modernización que se están realizando en la sociedad española de manera acelerada e irreversible” (Cardeira, p. 142-143).

4.1.2.- Modelos e paradigmas do sistema de proteção à infância e à adolescência

Segundo Casas (2006), o tipo de intervenção social considerada apropriada aos problemas sociais da infância passou na cultura ocidental, pelo menos, por três grandes paradigmas:

- *Paradigma da especialização*, focado na identificação do problema e na sua categorização, para propor depois a intervenção por meio de instituições especializadas com pessoal especializado no tratamento do problema. Uma grande parte da população infantil desamparada era abrigada em macro instituições que funcionavam como instituições totais no sentido de Goffman⁸.
- *Paradigma de normalização*, focado na organização do contexto da atenção e tratamento do problema, de forma a não gerar experiências diferentes das usuais na maioria da população de mesma idade e ambiente sociocultural.
- *Paradigma de direitos*, focado na perspectiva da infância e seu interesse superior, baseado nos princípios da CDC das Nações Unidas, de 1989, principalmente, no direito à participação (Casas, 2006), direito que fundamenta as bases da consideração de CA como sujeitos ativos de direitos.

A mudança do paradigma de especialização para o de normalização veio da periculosidade (Del Valle, Alvarez e Bravo, 2003) que essas instituições (Goffman, 1961) ou macro instituições geravam nas CA abrigadas. Os primeiros passos científicos

⁸ “La tendencia absorbente o totalizadora de las instituciones está simbolizada por los obstáculos que se oponen a la interacción social con el exterior y al éxodo de los miembros, y que suelen adquirir forma material: puertas cerradas, altos muros, alambre de púas, acantilados, etc.... donde sus miembros duermen y juegan y trabajan en la misma institución” (Goffman, 1961, p.17).

tomados neste assunto ocorreram no início do século passado⁹, embora não tenham sido reconhecidos até os anos quarenta, quando estudos significativos e de referência começaram a aparecer sobre as consequências e efeitos que os diferentes estabelecimentos causaram no desenvolvimento da infância¹⁰ (Del Valle, Álvarez e Bravo, 2003). Um dos estudos mais influentes sobre a consciência desta realidade foi realizado por René Spitz, em 1945. Nele, Spitz (1945) descreveu o comportamento e desenvolvimento observado durante dois anos em noventa e uma lactantes em uma casa de Órfãos, nos Estados Unidos. Spitz (1945) denominou o observado descrito como depressão anaclítica ou síndrome do hospitalismo. Entre os sintomas relatados no estudo, estariam os relacionados à lentidão motora, à passividade, às anomalias na coordenação muscular etc., bem como às altas taxas de mortalidade (Spitz 1945 *apud* Ocón, 2003).

Mas, sem dúvida, o estudo que teve maior repercussão foi o de John Bowlby, em 1951, publicado no livro *Maternal care and mental health*. Bowlby, levantou todos os estudos sobre as consequências da privação materna, argumentando que nunca a residência de uma criança poderia proporcionar um ambiente emocional satisfatório para crianças pequenas, causando efeitos para toda a vida, e invalidando completamente sua capacidade de adaptação social (Bowlby, 1982). Entre as conclusões contidas em seu livro, Bowlby (1982) advertiu que “el amor maternal en la infancia y la niñez es de tanta importancia para la salud mental como lo son las vitaminas y las proteínas para la salud física” (Bowlby, 1982, p.193).

As contribuições de Bowlby (1982) são de importância indiscutível. A partir delas, vários profissionais compreenderam os perigos da privação materna grave, e iniciaram atividades destinadas a eliminar as circunstâncias que poderiam dar origem a tal situação (Prugh e Harlow, 1963; Rutter, 1972). Da mesma forma, esse autor lançou as bases e o desenvolvimento da *teoria do apego* (Bowlby, 1969; 1982; Oliva, 2004; Tilbury e Osmond, 2006; Arguello, Gonzalez, Joubert, 2015).

A partir da década de 70, começou nos Estados Unidos o movimento de desinstitucionalização, que foi expandindo-se para a Europa no início dos anos 80. Inicialmente, esse movimento se iniciou no campo da saúde mental, depois passou para os estabelecimentos da infância por causa das deficiências que essas macros instituições poderiam exercer na socialização de CA (Domínguez, 2010). Na Espanha, na década de oitenta, *as CA foram indiscriminadamente tratadas em macro instituições* (não importa se eram um caso de abandono, semiabandono ou abuso, falta de recursos econômicos, deslocamento dos pais para o trabalho, doença, órfãos ou outras questões), *em instituições fechadas e autossuficientes* (a medida de proteção era fornecida em ambiente fechado e de controle), *onde apenas se ofereciam alguns cuidados básicos e*

⁹ No início do século XX, foram publicadas publicações pediátricas como a de Chapin em 1908 sobre as crianças “atróficas” após longas estadias em instituições e a publicação de Theis em 1924 no campo da caridade e em 1925 o a de Aichhorn no campo da educação (citados em Prugh e Harlow, 1963).

¹⁰ Orfanatos, Casas Berço, Casas de Misericórdia, Casas de Expositos (Órfãos), Hospitais.

de instrução (educação como instrução, em que o âmbito relacional, as necessidades emocionais e de contato social e a aprendizagem de habilidades sociais não eram objetivos a trabalhar); e *as pessoas que trabalharam nelas não precisavam de nenhuma preparação específica para poder atender CA* (Del Valle e Zurita, 2010; Agustí, 2013). O objetivo não era prevenir, normalizar ou integrar, mas sim ajudar, aliviar, suprir àqueles que, por diferentes razões, não podiam oferecer ou garantir o cuidado de suas filhas e filhos. Não pretendia chegar à origem ou causa da situação, mas mitigar seus efeitos, assegurando o mínimo existencial, embora isso fosse levar a consequências indesejáveis na socialização destas CA (Dominguez, 2010).

A partir dessa época, e depois de muitas críticas pelos efeitos negativos que as macro instituições tiveram sobre as crianças, começou uma transição por meio de uma série de mudanças e ações: o fechamento ou a reconversão das grandes instituições; a mudança do conceito de "menores" para os serviços sociais da família ou da infância; a profissionalização do trabalho (a especialidade de formação profissional de segundo grau surgiu, depois criou-se um diploma universitário em Educação Social e, atualmente, é uma carreira universitária de quatro anos); apostando pelo princípio da normalização (que as CA tivessem uma vida mais normalizada possível, que fizessem maior uso dos serviços comunitários como o resto da população normalizada); e focado na salvaguarda e garantia dos direitos das CA (Del Valle e Fuertes, 2000).

Do paradigma da normalização ao paradigma dos direitos, passamos depois à aprovação da CDC, em 1989 (a qual nos referimos no capítulo 2). Como indicamos anteriormente, a CDC contribuiu para a mudança do paradigma da infância e, conseqüentemente, para a infância sob medida de proteção, passando as CA a serem considerados sujeitos ativos de direitos. As CA não seriam mais meros objetos de proteção, teriam direitos e sua garantia seria de responsabilidade dos Estados e de todas as pessoas. Del Valle (2009) expõe três modelos que resumem a transição ou evolução histórica do AR na Espanha (2009, p. 13-18):

Tabela 10. Evolução histórica dos modelos de AR

Evolução histórica de AR (modelo de proteção, perfil das CA e tipo de lar e atenção)			
Modelo de proteção	Modelo de AR	Perfil das CA	Tipo de lar e atenção
Modelo de Beneficência	Institucional	Todas as idades Carências socioeconômicas	Grandes centros e macro instituições Pessoas adultas cuidadoras
Modelo de Família de Substituição (Resgate)	Familiar	Todas as idades Carências socioeconômicas	Lares familiares Unidades familiares em residências Personas adultas com rol parental (dimensão afetiva e convivência estreita)
Modelo Família e Infância	Especializado	CA com medida de proteção Maioria de adolescentes Novos perfis: CA estrangeiros, saúde mental, problemas de conduta	Lares especializados Educadores sociais Educadores especializados

Fonte: Del Valle 2009a, p. 18

O modelo institucional corresponde ao paradigma da especialização anteriormente citado, em que as CA eram tratadas em instituições grandes e fechadas por longos períodos de tempo (algumas podiam permanecer durante toda a infância nessas instituições, junto com centenas de crianças). O motivo da internação em uma instituição foi, principalmente, devido às deficiências socioeconômicas das famílias. As pessoas não precisavam ter formação específica para intervir e atender essas crianças, modelo que vigorou até início da década de 80.

O padrão de família corresponde ao paradigma de normalização descrito anteriormente. A partir dos anos 70, houve algumas iniciativas no sentido de acolher as crianças que não tinham um lar; elas deveriam estar em macro instituições, mas em lares familiares e com pessoas de referência educacional. Estes domicílios se localizavam no núcleo da cidade e as crianças não poderiam receber aulas de educação dentro da instituição, mas seriam encaminhadas às escolas das cidades, como as outras de sua idade. Ao final dos anos 80, quando esse modelo foi adotado nas instituições espanholas, que começou uma reestruturação de muitas das instituições existentes (criando unidades residenciais de 8 ou 10 vagas em cada uma delas, atendidas por adultos de referência e estáveis de quem as CA poderiam estabelecer relações afetivas significativas). O modelo de família, então, baseou-se em um objetivo de proteger, dar alternativas de criar os filhos sem família ou com famílias "inadequadas", principalmente devido às carências socioeconômicas.

“Se trataba de crear entornos sustitutos de las familias para educar en ellos a estas NNA durante el tiempo que hiciera falta, en muchos casos, desde la más temprana infancia hasta la mayoría de edad” (Del Valle, 2009, p. 14). Esse objetivo foi rapidamente revisado e descartado pelo novo sistema de proteção. Tanto a Lei 21/1987 quanto a posterior Lei Orgânica 1/1996 estabeleceram que as medidas de intervenção deveriam

priorizar a criação das CA em um ambiente familiar. Esse protótipo aposta que as CA, e especialmente suas famílias, recebam apoio para que, em caso de separação, possam voltar à casa o quanto antes (com a ajuda de programas de intervenção familiar). Quando o retorno não fosse possível, as CA deveriam viver com uma nova família (acolhimento familiar e adoção). E essa ideia de solução definitiva do tipo familiar como meta de proteção marcou o desenho de medidas de proteção nos Estados Unidos, por meio da introdução do conceito de “permanency planning” (Maluccio *et al.*, 1986 *apud* Del Valle, 2009, p.14), assumido posteriormente na Europa. De acordo com Tibury e Osmond (2006),

Permanency planning is a systematic, goal-directed and timely approach to case planning for children subject to child protection intervention, aimed at promoting stability and continuity. (p.1)

O modelo especializado surgiu nos anos 90 devido a diferentes fatores. Nesse momento, o AR estava em uma crise que deveria responder pelo aumento de conflitos nas famílias, pelo perfil das crianças e, especialmente, pelos adolescentes com graves problemas de comportamento, pela chegada de adolescentes do Norte da África ao sistema de proteção, entre outros. A AR passou de atender em seus recursos residenciais a qualquer criança e adolescente com novos perfis a dar resposta diferenciada. Essa necessidade de prestar atenção individual aos diferentes perfis de CA supôs a criação de uma rede de AR diversificada e especializada, com pessoal que tinha formação específica (Del Valle, 2009). Esse modelo estaria relacionado com o paradigma dos direitos definidos por Ferrán Casas (2006), em que os interesses das CA seriam a prioridade, seu interesse superior, oferecendo individualidade a cada CA, e não atendidas indiscriminadamente sem que importasse seu perfil.

4.2.- Situações de desproteção: risco e desamparo

Até o momento, detalhamos alguns traços sobre o sistema de proteção da infância e da adolescência à luz de uma perspectiva histórica, abordando os paradigmas e modelos desenvolvidos ao longo dos anos. A pergunta que queremos responder nesta epígrafe é a seguinte: qual(quais) é(são) a(s) razão(ões) pela (s) qual(quais) uma CA pode ser atendida no sistema de proteção?

Sabemos que as situações de risco e desamparo constituem pressupostos suficientes para ativar o sistema público de proteção da infância e adolescência (Allueva, 2011). Em ambos os casos, as CA estão sem proteção, circunstância que obriga o Estado (Comunidades Autônomas ou, no caso de Euskadi, aos Territórios Históricos) a intervir para salvaguardar os seus direitos e garantir seu interesse superior. Muitas vezes, ao nosso redor, utilizamos indistintamente esses dois conceitos de maneira equivocada. As *situações de risco* e *de desamparo* não são sinônimas e as consequências de uma e outra são radicalmente diferentes; partem de pressupostos e situações distintas e tentam responder a diferentes problemas, embora algumas - as de risco - possam levar às outras - as de desamparo (Benavente, 2011).

A definição do conceito de desproteção e dos tipos de situações concretas que constituem a desproteção em relação a uma CA, mudou ao longo do tempo e no contexto sociocultural:

Se trata de un concepto dinámico, que ha ido evolucionando a lo largo del tiempo; la barrera entre lo que se considera un trato adecuado e inadecuado hacia los niños, niñas y adolescentes y la tolerancia social ante determinadas conductas por parte de las personas que se responsabilizan de su cuidado, varía en función del período histórico- y las costumbres y normas sociales. (Balora¹¹, 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 2017, p.9).

4.2.1.- Situação de desamparo

A definição de uma situação de desamparo está incluída em diferentes documentos legais, que expressam o seguinte:

Se considera como situación de desamparo la que se produce de hecho 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 estos queden privados de la necesaria asistencia moral o material. (Código Civil artigo 172 modificado Lei 26/2015; artigo 56 Lei 3/2005)

Conforme afirmado no artigo 18 da Lei 26/2015, a pobreza dos pais, tutores legais ou guardadores não pode ser levada em conta para a avaliação da situação de desamparo. Além disso, em nenhum caso, um menor poderá ser separado de seus pais devido a uma deficiência do menor, de ambos os pais ou de um deles (artigo 18).

Em particular, se entende que existe uma situação de desamparo quando uma ou algumas das seguintes circunstâncias ocorrem com gravidade suficiente que, avaliadas e ponderadas de acordo com os princípios da necessidade e proporcionalidade, representem uma ameaça à integridade física ou mental das CA (artigo 18 da Lei 26/2015):

- a) O abandono das CA, seja por falta de pessoas que correspondem ao exercício da custódia (desaparecidas, mortas etc.), ou porque estas não querem ou não possam exercê-la.
- b) A expiração do prazo da guarda voluntária, seja quando os representantes legais estiverem em posição de assumir a tutela da criança e não quiserem assumi-la, ou quando, desejando fazê-la, não puderem, exceto em casos excepcionais em que a guarda voluntária poderá ser prolongada além do prazo de dois anos.

¹¹ Vamos nos referir a este instrumento em maior profundidade nas seguintes linhas, devido à sua importância na avaliação da gravidade das situações de risco e desamparo no Euskadi.

- c) O risco à vida, saúde e integridade física das CA (abuso físico grave; abuso sexual ou negligência grave no cumprimento das obrigações alimentares e de saúde; vítima de tráfico de seres humanos; quando há consumo repetido de substâncias com potencial aditivo ou a execução de outros tipos de comportamentos aditivos repetidamente pelas CA com o conhecimento, consentimento ou tolerância dos pais, tutoras e guardadoras; quando houver dano grave ao recém-nascido causado por um abuso pré-natal).
- d) O risco à saúde mental das CA, sua integridade moral e o desenvolvimento de sua personalidade devido ao abuso psicológico continuado, ou a falta de atenção grave e crônica das suas necessidades efetivas ou educativas pelos pais, tutoras e guardadoras.
- e) O incumprimento, impossibilidade ou inadequação do exercício das funções de guarda como consequência da grave deterioração do ambiente ou das condições de vida familiar, quando dão origem a circunstâncias ou comportamentos que prejudicam o desenvolvimento das CA ou de sua saúde mental.
- f) A indução à mendigagem, delinquência ou prostituição, ou qualquer outra exploração das CA de natureza ou gravidade similar.
- g) A ausência de escolarização ou falta de assistência reiterada e não adequadamente justificada à escola e a permissividade continuada ou a indução ao absentismo escolar durante os estágios de escolarização obrigatória.
- h) Qualquer outra situação gravemente prejudicial para as CA que carreguem a causa do incumprimento ou do impossível ou inadequado exercício da pátria potestade, a tutela ou a guarda, cujas consequências não possam ser evitadas enquanto permanecerem em seu ambiente de convivência (artigo 18 da Lei 26/2015).

4.2.2.- Situação de risco

A situação de risco não foi definida no Código Civil, nem na LO 1/1996, embora sim em algumas normas legislativas regionais, como na Lei 3/2005 de 18 de fevereiro, sobre a Atenção e Proteção da Infância e Adolescência da Comunidade Autônoma do País Basco.

Se consideran situaciones de riesgo aquellas que perjudiquen el desarrollo personal o social del niño, niña o adolescente, que no quepa calificar de desamparo y que, por lo tanto, no requieran la asunción de la tutela por ministerio de la ley. Aparece una situación de riesgo cuando el desarrollo y el bienestar de la persona menor de edad se ve limitado o perjudicado a consecuencia de circunstancias de carácter personal, social o familiar y los padres y madres, tutores o guardadores no asumen o pueden no asumir completamente sus responsabilidades para asegurar el normal desarrollo del niño, niña o adolescente. Todo ello, sin que la situación alcance la suficiente gravedad como

para derivar en desprotección y justificar una separación del núcleo familiar. (artigo 51 da Lei 3/2005)

Também se aplica a situações relacionadas ao exercício dos deveres de proteção das CA, embora não exclusivamente. Estas podem ser:

- a) Situações em que há um exercício inadequado dos deveres de proteção de mães e/ou pais ou pessoas tutoras ou guardadoras que, embora não constituam desamparo, poderiam constituí-lo no futuro e, em todo caso, constituiriam um prejuízo para o desenvolvimento das CA.
- b) Situações de "dificuldade social", nas quais, havendo um exercício adequado dos deveres de proteção, existem outras circunstâncias, deficiências ou conflitos familiares, sociais ou educacionais fora do controle das mães e/ou pais ou pessoas tutoras ou guardadoras que prejudicam ou podem prejudicar o desenvolvimento da criança (Balora, 2017).

Por sua parte, a Lei 26/2015, sobre a modificação do sistema de proteção da infância e da adolescência, considera uma situação de risco aquela

[...] 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 [...]. (artículo 17)

4.2.3.- Órgãos competentes nas situações de risco e desamparo

Os Serviços de Atenção e Proteção às Crianças e aos Adolescentes devem considerar que existe desproteção unicamente quando tal situação seja provocada ou seguida pelo incumprimento inadequado ou impossível cumprimento das obrigações de proteção que correspondam às mães, aos pais ou às pessoas que exercem a tutela ou guarda da pessoa com menos de dezoito anos de idade (Balora, 2011).

Os órgãos competentes para a intervenção e proteção das CA são diferentes quanto à gravidade das situações, ou seja, de acordo com o nível de proteção ou desproteção, os órgãos são distintos. Na tabela a seguir (Tabela 11), podemos verificar as diferentes classificações das situações de risco e desamparo, bem como os órgãos competentes e o tipo de intervenção a ser realizada no País Basco.

Tabela 11. Organismos competentes em situações de desproteção das CA no País Basco de acordo com seu nível de risco.

SEM RISCO	VULNERABILIDADE DESPROTEÇÃO	RISCO LEVE	RISCO MODERADO	RISCO GRAVE	DESAMPARO
<p>✓ Atenção adequada às necessidades das CA. Sem fatores de vulnerabilidade</p>	<p>✓ Atenção adequada às necessidades das CA, mas existem dificuldades pessoais. A desproteção poderia aparecer no futuro. Inclui situações de risco pré-natal</p>	<p>✓ Atenção com déficits leves no exercício da guarda</p>	<p>✓ Inadequado exercício das funções de proteção estabelecidas para a custódia de CA. Desproteção de gravidade moderada em qualquer das suas tipologias</p>	<p>✓ Impossível exercício das funções estabelecidas para a guarda das CA ou</p> <p>✓ Inadequado exercício das funções de proteção estabelecidas para a guarda das CA; Desproteção de gravidade alta ou muito alta em qualquer das suas tipologias.</p>	<p>A criança é privada da assistência moral ou material necessária devido a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Incumprimento das obrigações de proteção estabelecidas para a guarda das CA, ou ✓ Impossível exercício dos deveres de proteção estabelecidos para a guarda CA, ou ✓ Inadequado exercício das funções de proteção estabelecidas para a guarda das CA; Desproteção de gravidade alta ou muito alta em qualquer das suas tipologias.
<p>Intervenção a desenvolver</p>	<p>Intervenção a desenvolver</p>	<p>Intervenção a desenvolver</p>	<p>Intervenção a desenvolver</p>	<p>Intervenção a desenvolver</p>	<p>Intervenção a desenvolver</p>
<p>Programas de prevenção primária</p>	<p>Programas de prevenção secundária</p>	<p>Programas de prevenção secundária</p>	<p>✓ Programas de preservação familiar</p> <p>✓ Declaração administrativa de Risco, quando for pertinente</p>	<p>✓ Quando a situação pode ser combatida pelo ambiente familiar. Programas de preservação familiar</p> <p>✓ Quando a situação não pode ser combatida pelo ambiente familiar e com a colaboração das mães, pais ou pessoas que exercem a tutela ou guarda da CA: Guarda voluntária, recursos de acolhida para a CA e programas de reunificação familiar.</p> <p>✓ Declaração Administrativa de Risco, quando for pertinente</p>	<p>✓ Declaração de desamparo e assunção de tutela da CA pelo Ministério da Lei.</p> <p>✓ Separação tempor: programas de reunificação familiar e recursos de acolhida temporal (acolhimento residencial ou familiar)</p> <p>✓ Separação permanentes: recursos de acolhida permanentes (acolhimento residencial, familiar o adoção) e serviços de apoio para CA.</p>
<p>Instituição Competente Rede de serviços comunitários</p>	<p>Instituição Competente Serviços Sociais Municipais</p>	<p>Instituição Competente Serviços Municipais</p>	<p>Instituição Competente Serviços Sociais Municipais</p>	<p>Instituição Competente Diputações Forais</p>	<p>Instituição Competente Diputações Forais</p>
AMPARO					DESAMPARO

Fonte: Balara, 2017, p.10 (tradução própria)

Como vimos na tabela anterior (Tabela 11), é de responsabilidade das *Diputações Forais* atuar diante de situações de desproteção grave e de desamparo, e das prefeituras, os programas de prevenção primária e as situações de desproteção leve e moderada.

No País Basco, temos um instrumento chamado *Balora* para avaliar a gravidade das situações de risco e desamparo nos Serviços Sociais Municipais e Territoriais de Atenção e Proteção à Criança e ao Adolescente (Decreto 230/2011, atualizado pelo Decreto 152/2017), que tem a aprovação do Parlamento Basco com um grande peso na tarefa de avaliar as situações de falta de proteção das CA (Remiro, 2016). Esse instrumento foi recentemente implementado também na Comunidade Autônoma de Cantábria (CVE-2018-285), que o define como “una herramienta reconocida, evaluada y validada por parte de las personas expertas en la materia, tanto como aceptada e incorporada en sus procedimientos de actuación y protocolos técnicos por parte de Sistemas Públicos de Servicios Sociales de varias CCAA, contando además con su reciente revisión y actualización por parte de las personas autoras del mismo” (BOC, 2018, p. 1966).

No caso em que, após uma avaliação, considera-se que uma CA está em situação de risco, o primeiro passo é compreender todo o contexto focados nas dificuldades apresentadas pelas famílias em risco de exclusão social que supõem um efeito multiplicador de risco e atenção específica a esse grupo. Isso é o que constituiria o núcleo funcional clássico, relativo à supervisão de matéria de risco. As soluções entrariam no marco das medidas de apoio familiar (tanto as técnicas como as econômicas) que compõem os planos de intervenção (Rubio, 2017). As situações de risco são aquelas que, embora haja uma situação de prejuízo para as CA, esta não chega a ser suficientemente grave para justificar a separação das CA do núcleo familiar. A intervenção mencionada limita-se a tentar eliminar, dentro da instituição familiar, os fatores de risco (Rubio, 2017).

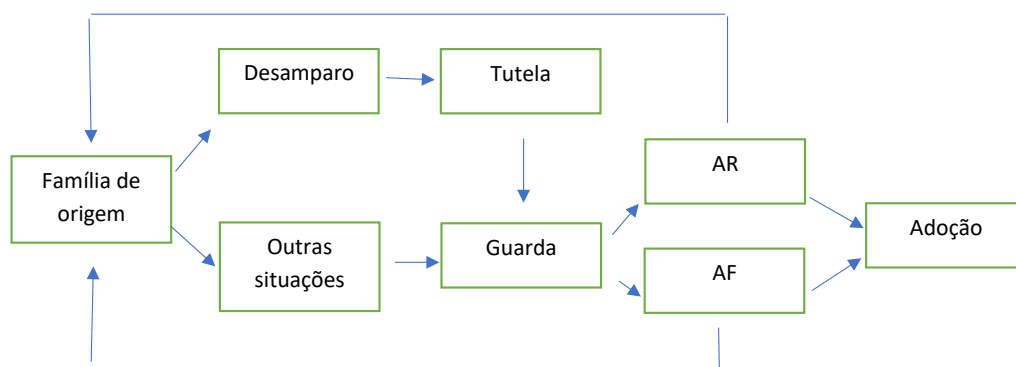
No caso de desamparo, pelo contrário, a gravidade dos fatos aconselha à separação das CA da família, e esta se concretiza na suposição pela entidade pública de tutela das CA e a consequente suspensão da custódia ou tutela ordinária (artigo 172.1 do CC, parágrafo 3). Essa gravidade provém de uma circunstância de incumprimento, inadequado ou impossível cumprimento dos deveres de proteção de mães, pais e/ou pessoas tutoras ou guardadoras das CA.

Nessas ocorrências, a instituição competente, em nosso caso a Deputação Foral de Gipuzkoa, deve facilitar às CA recursos alternativos para sua própria família, que garantam um meio apropriado para seu desenvolvimento integral e adequada evolução de sua personalidade, mantendo a coexistência entre irmãs e/ou irmãos; se isto não for possível, deverá facilitar a conservação dos vínculos existentes entre eles (artigo 48.d da Lei 3/2005). Entre as alternativas de medidas de proteção previstas estão, principalmente, o acolhimento familiar (a seguir AF) e o AR. Também existe a medida de proteção da adoção, mas para que esta aconteça é necessário um processo diferente, além de condições muito específicas. Todas estas medidas de proteção são

fundamentalmente orientadas de acordo com o princípio do interesse superior das CA (Ocón, 2003).

Na Ilustração a seguir (Ilustração 5), é possível visualizar o processo, desde que é detectada uma situação de risco ou desamparo de uma CA e as diferentes medidas de proteção aplicáveis.

Ilustração 5. Processo de atuação nas situações de risco e de desamparo



Fonte: Elaboração própria do gráfico oferecido pelo Ministério da Saúde, Serviços Sociais e Igualdade, 2017, p.11

De acordo com o artigo 172 do Código Civil Espanhol (1889¹), quando se declara uma situação de desamparo de uma CA, se suspende provisoriamente a custódia das mães e/ou pais ou das pessoas tutoras ou guardadoras, a Entidade Pública assume a tutela e, portanto, a competência da proteção das CA.

A guarda, por outro lado, refere-se à medida legal de proteção que se dita quando as mães e/ou pais ou tutores não podem cuidar de uma CA por circunstâncias graves e transitórias devidamente credenciadas. Nesses casos, poderão solicitar à Entidade Pública que assumam a sua guarda durante o tempo necessário, que não poderá exceder os dois anos. Esse é o prazo máximo de cuidado temporal da criança pela Entidade, salvo que seu interesse superior aconselhe o contrário e se faça uma prorrogação dessa medida. Decorrido o prazo ou prorrogação, se for o caso, a criança deve retornar aos seus pais ou tutores ou, caso não sejam dadas as devidas circunstâncias, ser declarada em situação legal de desamparo.

¹ Revisão vigente desde 05 de agosto de 2018 até 29 de junho de 2020.

4.3.- Medidas legais de proteção

As medidas de proteção de CA começam a ser implementadas quando há um contexto em que as CA não podem, temporal ou permanentemente, viver com suas famílias de origem, estejam privadas de seu ambiente familiar, ou cujo interesse superior exige que elas não permaneçam neles. Nestes casos, as CA têm reconhecido o direito à proteção e assistência especial do Estado, que deve garantir, entre outros cuidados, a introdução em lares de guarda, adoção, a *Kafala* (na lei islâmica) ou, se necessário, a inserção em instituições apropriadas para sua proteção (Artigo 20 da CDC).

Ao se escolher uma medida de proteção deve haver prioridade, em quaisquer casos, às medidas de proteção familiares frente às residenciais, às estáveis frente às temporais e às consensuadas frente às impostas (artigo 12 da Lei 26/2015). Portanto, o AF será sempre a primeira medida de proteção, e não sendo possível ou conveniente para o interesse das CA, por meio de cuidados residenciais (Lei 26/2015, artigo 172 ter). Da mesma forma, o AR pode ser uma boa opção para as CA com circunstâncias e perfis de personalidade muito específicos (Ocón, 2003).

A adoção e a *Kafala* também são medidas de proteção. Por sua parte, a adoção, como veremos na seção 4.3.3, não prevê o retorno das CA à família de origem; nesse caso, as CA se tornam filhos ou filhas da família adotiva, com os mesmos direitos e responsabilidades atribuídos a uma filha ou filho biológico.

A *Kafala*, embora não seja regulamentada na legislação espanhola, é desconhecida por muitos nos últimos anos está deixando sua marca em nosso território e jurisprudência². Portanto, gostaríamos de dedicar algumas linhas deste trabalho a esta instituição islâmica, embora não seja assunto central de nossa investigação. Trata-se de uma instituição do mundo islâmico, na qual o *kafil* (titular da *Kafala*) assume o compromisso voluntário do cuidado, educação e proteção da criança (*makful*), da mesma forma que um pai o faria com sua filha e/ou filho, sem a necessidade de adotar ou assumir a pátria potestade (Ortega, 2015). A *Kafala* é regulada na lei islâmica, na Sharia, então o fator religioso é a essência dessa forma peculiar de proteção, de onde se encontra sua explicação, e inspira os sistemas legais islâmicos, além de orientar seus diferentes regulamentos: a preservação dos laços de sangue e, portanto, a exclusão da adoção. De fato, a adoção, na maioria dos sistemas legais muçulmanos, é proibida, é *haram*, com exceção dos países do Magrebe e da Tunísia que a admitem, embora com pouca prática (Diago, 2010). Cabe ressaltar que a *kafala* não concede às CA os direitos de filiação ou herança da família do *kafil* (Martínez-Almira, 2006; Diago, 2010, Ortega, 2015).

² No artigo *La kafala islámica en España* escrito por M^a del Pilar Diago (2010), são coletadas algumas sentenças sobre o tratamento desta instituição de proteção islâmica na Espanha. Diago, M. P. (2010). La "Kafala" islámica en España. *Cuadernos de Derecho transnacional*, 2(1), 140-164.

4.3.1.- Acolhimento familiar

O Acolhimento Familiar (AF) é a medida de proteção que pode ser aplicada quando uma CA que não possui família ou não pode morar com ela, podendo ser acolhida por outra que possa assumir a responsabilidade pela educação e pelo cuidado dessa CA em todos os aspectos necessários (Del Valle, Bravo e López, 2009). Do mesmo modo, conforme é definido pela *Lei 3/2005, de 18 de fevereiro, sobre Atenção e Proteção de Crianças e Adolescentes do País Basco*,

El acogimiento familiar es aquella medida de protección de niños, niñas y adolescentes que, con carácter administrativo o judicial, otorga la guarda de un niño, niña o adolescente a una persona o núcleo familiar con la obligación de velar por él, tenerlo en su compañía, atenderlo, alimentarlo, cuidarlo y procurarle una formación integral a fin de proporcionarle una vida familiar sustitutiva o complementaria de la propia. (artículo 69)

O AF, devido à vinculação das CA com a família acolhedora, poderá ocorrer na própria família extensa das CA (avós, tios etc.) ou em outra (uma família voluntária que se proponha a isso e que, após passar por diferentes provas, se torna adequada para tal). O acolhimento em uma família alheia também poderá ser especializado, entendido como tal, o que se desenvolve em uma família na qual algum de seus membros possuam uma qualificação, experiência e formação específica para desempenhar essa função em relação às CA com necessidades ou circunstâncias especiais com plena disponibilidade e, recebendo por isso, a correspondente compensação econômica, sem supor em nenhum caso uma relação empregatícia. O acolhimento especializado poderá ser profissionalizado quando, reunindo os requisitos de qualificação, experiência e formação específica, exista uma relação laboral entre a(s) pessoa(s) acolhedora(s) com a Entidade Pública (artigo 20 da Lei 26/2015).

O AF pode adotar as seguintes modalidades de acordo com sua duração e objetivos:

- **AF de urgência/emergência**, principalmente para crianças com menos de seis anos de idade: este acolhimento não durará mais que seis meses, enquanto se decide a medida de proteção familiar a que corresponda.
- **AF temporal**: será de caráter transitório, seja pela situação das CA que esperam a reintegração em sua própria família, ou também, até que seja adotada uma medida cautelar mais estável, como a *AF permanente ou a adoção*. Essa medida terá duração máxima de dois anos, a menos que os interesses superiores das CA aconselhem a extensão da medida devido à previsível e imediata reintegração familiar, ou a adoção de outra medida de proteção definitiva.
- **AF permanente**: será constituída no final do período de dois anos do acolhimento temporal por não ser possível a reintegração familiar, ou nos

casos das CA com necessidades especiais, ou quando as circunstâncias das CA e suas famílias assim o aconselhem (artigo 173 bis Lei 26/2015).

4.3.2.- Acolhimento Residencial

O Acolhimento Residencial (AR) “es la medida alternativa de guarda, de carácter administrativo o judicial, cuya finalidad es ofrecer una atención integral en un entorno residencial a NNA cuyas necesidades materiales, afectivas y educativas no pueden ser cubiertas, al menos temporalmente, en su propia familia” (Decreto 131/2008 artigo 2.1). Segundo Del Valle (2008), AR pode ser definida como a “medida de protección destinada a aquellos niños, niñas y adolescentes que no pueden permanecer en sus hogares, y mediante la cual se les proporciona un lugar de residencia y convivencia que cumpla con el cometido de una adecuada satisfacción de las necesidades de protección, educación y desarrollo”. (2008, p. 11).

O AR é realizado em recursos residenciais de proteção por meio de diferentes programas de abrigo. Discorreremos detalhadamente sobre essa medida de proteção e os programas de abrigo na seção X deste capítulo.

4.3.3.- Adoção

Quanto à medida de proteção referente à adoção, diferentemente do AR ou AF, não se prevê a reunificação familiar entre as CA e suas famílias biológicas. A adoção produz a extinção dos vínculos jurídicos entre o adotado e sua família de origem (artigo 178.1 da Lei 26/2015). Na nova legislação espanhola sobre o sistema de proteção e com influência de outros países que já o incluíram em sua legislação (Estados Unidos da América, Grã-Bretanha, Áustria, Canadá ou Nova Zelândia), regula-se a possibilidade de que, mesmo quando uma adoção for estabelecida, e os vínculos jurídicos entre as CA adotadas e suas famílias de origem forem extintos, elas poderão manter alguma forma de relacionamento ou contato por meio de visitas ou comunicações com suas famílias biológicas. Esse novo cenário é chamado de adoção aberta. Com isso, a instituição da adoção é flexível, permitindo que a família de origem aceite melhor a "perda" das CA, e que as CA possam se beneficiar de uma vida estável com sua família adotiva, mantendo vínculos com a biológica, em particular, com suas irmãs e irmãos, com quem, em muitos casos, elas mantêm uma relação durante o acolhimento, uma relação que, embora não formalizada, continua (Preâmbulo III, Lei 26 / 2015).

4.4.- Quadro legislativo do sistema de proteção à infância e adolescência

De um modo geral, as principais normas legais existentes que afetam o sistema de proteção social à infância e adolescência nos diferentes níveis territoriais são as seguintes (Tabela 12). No entanto, na próxima seção, desenvolveremos as normas de especial relevância para nosso objeto de estudo, os direitos das CA abrigadas em AR.

Tabela 12. Normativa sobre as CA abrigadas em AR

Internacional
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Convenção sobre os Direitos da Criança, da Assembleia Geral das Nações Unidas de 20 de novembro de 1989; ▪ Carta Europeia dos Direitos da Criança, A3-0172 / 92, Resolução do Parlamento Europeu de 8 de julho de 1992; ▪ Convênio sobre a proteção das crianças e cooperação em matéria de adoção internacional, elaborada na Haia, em 29 de maio de 1993; ▪ Recomendação 5 (2005) 5 do Comitê de Ministros da Europa; ▪ Diretrizes sobre as modalidades alternativas de cuidado das crianças das Nações Unidas (2010).
Espanha
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Constituição de 1978; ▪ Código Civil em vigor; ▪ Lei 21/1987, de 11 de novembro, pela qual alguns artigos em matéria de adoção do Código Civil e da Lei de Processo Civil em vigor são modificados; ▪ Lei 30/1992, de 26 de novembro, sobre o Regime Jurídico das Administrações Públicas e do Procedimento Administrativo Comum; ▪ Lei Orgânica 1/1996, de 15 de janeiro, sobre a Proteção Jurídica do Menor e de modificação parcial do Código Civil e da Lei de Ajuizamento Civil; ▪ Lei Orgânica 15/1999, de 13 de dezembro, sobre a proteção de Dados de Caráter Pessoal. ▪ Lei 1/2000, de 7 de janeiro, de Ajuizamento Civil; ▪ Lei Orgânica 4/2000, de 11 de janeiro, sobre os direitos e liberdades dos estrangeiros na Espanha e sua integração social; ▪ Lei Orgânica 5/2000, de 12 de janeiro, que regulamenta a responsabilidade penal dos menores; ▪ Lei 42/2003, de 21 de novembro, sobre a modificação do Código Civil e da Lei de Ajuizamento Civil em matéria de relações familiares das crianças com os avós; ▪ Real Decreto 1174/2004, de 30 de julho, que aprova o Regulamento da Lei Orgânica 5/2000, de 12 de janeiro, que regulamenta a responsabilidade penal dos menores; ▪ Real Decreto 2393/2004, de 30 de dezembro, que aprova o Regulamento da Lei Orgânica 4/2000, de 11 de janeiro, sobre os direitos e liberdades dos estrangeiros na Espanha e sua integração social; ▪ Lei Orgânica 8/2015, de 22 de julho, sobre a modificação do sistema de proteção da infância e adolescência; ▪ Lei 26/2015, de 28 de julho, sobre a modificação do sistema de proteção da infância e adolescência.
Euskadi
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estatuto de Autonomia, aprovado pela Lei Orgânica 3/1979, de 18 de dezembro; ▪ Lei 27/1983, de 25 de novembro, sobre as relações entre as instituições Comuns da Comunidade Autônoma e os Órgãos Forais dos Territórios Históricos; ▪ Decreto 209/1985, de 2 de julho, sobre o traspasso de serviços das Instituições Comuns da Comunidade Autônoma para o Território Histórico de Gipuzkoa em termos de proteção, tutela e reinserção social de menores; ▪ Lei 12/2008, de 5 de dezembro, sobre Serviços Sociais;

- Decreto 64/2000, de 6 de abril, que aprova a carta de direitos e obrigações das pessoas usuárias e profissionais dos serviços sociais da Comunidade Autônoma do País Basco e o regime de sugestões e reclamações;
- Decreto 155/2001, de 30 de julho, sobre a determinação de funções em matéria dos serviços sociais;
- Lei 2/2004, de 25 de fevereiro, sobre Arquivos de Dados Pessoais de Titularidade Pública e Criação da Agência Basca de Proteção de Dados;
- Lei 3/2005, de 18 de fevereiro, sobre Atenção e Proteção da Infância e da Adolescência
- Decreto 131/2008, de 8 de julho, que regulamenta os recursos de acolhimento residencial para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social;
- Decreto 114/2008, de 17 de junho, que regulamenta o procedimento de atuação que deverá seguir as Deputações Forais em matéria de adoção de pessoas menores de idade;
- Lei 12/2008, de 5 de dezembro, de Serviços Sociais;
- Lei 3/2009, de 23 de dezembro, sobre a modificação da Lei de Atenção e Proteção à Infância e Adolescência³;
- Decreto 245/2012, de 21 de dezembro, que modifica o Decreto 114/2008, de 17 de junho, eliminando o limite cronológico para o credenciamento da idoneidade, estabelecido no apartado 1 do artigo 12 deste Decreto;
- Decreto 185/2015, de 6 de outubro, da carteira de prestações e serviços do Sistema Basco de Serviços Sociais.

Gipuzkoa

- Decreto Foral 45/1985, de 25 de junho, relativo ao traspasso de serviços das Instituições Comuns da Comunidade Autônoma para o Território Histórico de Gipuzkoa, em matéria de proteção, tutela e reinserção social de menores;
- Decreto Foral 35/1999, de 23 de março, que regulamenta a concessão das ajudas econômicas destinadas a favorecer a proteção, o desenvolvimento pessoal e a integração social dos menores e as ajudas a pessoas ou familiares em situação de risco social;
- Decreto Foral 4/2001, de 30 de janeiro, pelo qual o sistema de serviços sociais é ordenado no Território Histórico de Gipuzkoa;
- Decreto Foral 16/2018, de 19 de julho, sobre a estrutura orgânica e funcional do Departamento de Políticas Sociais.

Fonte: Elaboração própria baseada no Programa Marco de AR da DFG (2012, p. 5-6)

4.4.1.- Marco internacional

A proteção legislativa e a proteção dos direitos das CA têm sido amplas, especialmente desde a aprovação e ratificação a CDC pelos diferentes Estados Partes em 1989. Assim, e apesar do fato de que podemos apontar diferentes níveis nas distintas regulamentações nacionais, regionais ou locais, o fato é que, de acordo com o princípio de hierarquia entre as legislações, o principal quadro de referência é a citada na Convenção (1989).

³ O objetivo dessa modificação legal é a derrogação dos artigos 96, 97, 98 e 99 da Lei 3/2005, de 18 de fevereiro, sobre Atenção e Proteção à Infância e Adolescência. Estes artigos referem-se à Defensoria para a Infância e Adolescência que exercerá a instituição do Ararteko (Defensor do povo Basco, Ombudsman do País Basco).

Embora as regulamentações e disposições mais locais se refiram a situações concretas, a interpretação delas deve ser buscada nas instâncias superiores, sejam elas regionais, nacionais ou internacionais. Pode-se falar de legislação "matryoshka", na qual a maior boneca russa se reflete em todas as bonecas mais pequenas.

Como apontamos no Capítulo 2, a CDC deve ser entendida como a Carta Magna dos direitos das CA. Como o Artigo 9 estabelece, "Os Estados Partes garantem que a criança não é separada de seus pais contra a vontade destes, salvo se as autoridades competentes decidirem, sem prejuízo de revisão judicial e de harmonia com a legislação e o processo aplicáveis, que essa separação é necessária para interesse superior da criança."(artigo 9.1, CDN) É também obrigação do Estado, com base em neste interesse superior, "garantir à criança a proteção e os cuidados necessários ao seu bem-estar" (artigo 3.2, CDN). Todas as CA têm os mesmos direitos, mas no caso de algumas, dada sua situação especial como aquelas que têm uma deficiência (artigo 23, CDN) ou são refugiadas (artigo 22, CDN) ou aquelas que estão temporariamente ou permanente privadas de seu ambiente familiar (artigo 20, CDN), serão atribuídos direitos "especiais".

1. Los niños temporal o permanentemente privados de su medio familiar, o cuyo superior interés exige que no permanezcan en este medio, tendrán derecho a la protección y asistencia especiales del Estado.

2. Los Estados Partes garantizarán, de conformidad con sus leyes nacionales, otros tipos de cuidado para esos niños.

3. Entre esos cuidados figurarán, entre otras cosas la colocación en hogares de guarda, la kafala del derecho islámico, la adopción o de ser necesario la colocación en instituciones adecuadas de protección de menores. Al considerar las soluciones se prestará particular atención a la conveniencia de que haya continuidad en la educación del niño y a su origen étnico, religioso, cultural y lingüístico (artículo 20 CDN).

Apesar das críticas que a CDC recebeu por não parecer que a família era suficientemente reforçada por este tratado, o fato é que, se revisarmos as menções feitas à família⁴, não apenas em termos de sua orientação e proteção das CA, mas em casos de desamparo, é sabido que esta continua sendo um dos pilares que sustentam esse tratado.

Por sua parte, a Carta Europeia dos Direitos da Criança, de 1992, estabelece que "[...] toda decisão familiar, administrativa ou judicial, no que diz respeito a criança, deverá ter como objetivo prioritário a defesa e salvaguarda de seus interesses [...]"

⁴ Artigos que se referem expressamente ao papel da família, pais e/ou mães na CDC: preâmbulo e artigos 2 (não discriminação), 3 (interesse superior da criança), 5 (orientação e orientação dos pais) e mães), 7 (nome e nacionalidade), 8 (identidade), 9 (separação de mães e pais), 10 (reunificação de família), 14 (liberdade de pensamento, consciência e religião), 16 (proteção de privacidade e vida privada), 18 (responsabilidades de mães e pais), 19 (proteção contra abuso e maus-tratos), 20 (proteção de crianças privadas de ambiente familiar), 21 (adoção), 22 (crianças refugiadas), 23 (crianças com deficiência), 24 (saúde e serviços de saúde), 27 (nível de vida), 28 e 29 (educação e objetivos educacionais), 37 (tortura e privação de liberdade) e 40 (a aplicação da justiça às crianças). No entanto, as referências ao papel de famílias e pais e mães estão latentes em toda a CDC.

(artigo 15) e que “[...] as crianças abandonadas, bem como as crianças permanentemente ou temporariamente privadas de seu ambiente familiar, deverão poder gozar de proteção e assistência especiais [...]” (artigo 16), com ênfase especial, como será visto a seguir, sobre o direito das CA a serem ouvidas em questões que as afetam.

Cumpramos acrescentar que o Comitê de Ministros da Europa, em 2005, fez uma recomendação sobre a salvaguarda dos direitos das CA abrigadas em instituições residenciais, sempre considerando que a família deve ser o ambiente natural para o crescimento e desenvolvimento das CA e que a colocação deve ser a última opção (dando prioridade ao AF), não sendo mais longa que o necessário. Além disso, antes de tomar uma medida de proteção, deve-se ter cuidado especial em garantir que o direito das CA seja ouvido, de acordo com os direitos de participação das CA incluídos na CDC. Entre os direitos específicos, destacamos os seguintes:

- O direito de colocação apenas para satisfazer às necessidades estabelecidas como essenciais sobre a base de uma avaliação multidisciplinar. Além disso, a colocação deve ser revisada periodicamente e, nestas revisões, devem ser buscadas diferentes alternativas e ter em conta as opiniões das CA;
- O direito de manter contato regular com a família e outras pessoas significativas; o que pode ser restrito ou excluído somente quando seja contrário ao seu interesse superior;
- O direito das irmãs e irmãos. Sempre que possível, as irmãs e/ou irmãos devem permanecer juntos. No caso de não ser possível, eles devem manter um contato regular;
- O direito à identidade;
- O direito ao respeito e à não-discriminação devido a sua origem étnica, religiosa, cultural, social e linguística;
- O direito à intimidade e privacidade, incluindo o acesso a uma pessoa em quem confie e a um órgão competente para obter conselhos confidenciais sobre seus direitos;
- O direito a cuidados e atenção sanitária de boa qualidade, adaptada às necessidades e ao bem-estar de cada CA;
- O direito ao respeito pela dignidade humana das CA e da sua integridade física; em particular, o direito de serem tratadas em condições humanas (em oposição a condições desumanas), e não de modo degradante. Elas também devem ser educadas de forma não violenta, não sujeitas a castigos corporais e outras formas de abuso;
- O direito à igualdade de oportunidades;

- O direito de ter acesso a todos os tipos de educação, orientação e formação profissional, nas mesmas condições que as outras CA;
- O direito de estarem preparadas para uma cidadania ativa e responsável através do jogo, esporte, atividades culturais, educação não formal e aumento das responsabilidades;
- O direito de participar dos processos decisórios em relação a outras CA e em relação com à vida na instituição;
- O direito de serem informadas sobre seus direitos e sobre as regras da instituição residencial em um idioma apropriado e de maneira amigável;
- O direito de apresentar queixas ante um órgão identificável, imparcial e independente, a fim de fazer valer os direitos das CA (Comitê de Ministros de Europa, 2005).

Da mesma forma, o Comitê de Ministros da Europa recomenda que, para garantir a aplicação desses princípios e direitos, as seguintes diretrizes e normas sejam levadas em consideração:

- Quando as circunstâncias permitirem, a instituição de abrigo deve estar mais próxima possível do ambiente das CA;
- Deve ser mantido o contato regular entre as CA e seus pais e mães;
- Deve ser fornecida uma pequena unidade de estilo familiar;
- Deve ser priorizada a saúde física e mental das CA e o seu pleno desenvolvimento, como as condições essenciais para o sucesso do plano de cuidados;
- Deve ser elaborado um plano de atenção individual, com base em capacidades e habilidades das CA e no respeito por sua autonomia, bem como a preservação de contatos com o mundo exterior e a preparação para a vida fora da instituição no futuro;
- Devem ser criadas as condições que permitam a continuidade da relação emocional-educativa e adequada entre a equipe de educação da instituição e as CA, especialmente por meio da estabilidade das pessoas (presença contínua, evitando traslados de pessoal) (Comitê de Ministros de Europa, 2005).

Por sua parte, a Convenção sobre a Proteção de Menores e a Cooperação em matéria de Adoção Internacional, elaborada na Haia, em 29 de maio de 1993 (Convenção de Haia sobre Adoção), visa proteger as crianças e famílias contra os riscos de uma adoção ilegal, irregular, prematura ou mal preparada, em nível internacional. A

Convenção, que funciona por meio de um sistema nacional de Autoridades Centrais, visa reforçar os direitos consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas (Artigo 21.º) e garantir que as adoções internacionais sejam realizadas com base no interesse superior das CA, considerando os seus direitos fundamentais. Procura também prevenir o sequestro, o comércio ou tráfico de crianças (Convenção da Haia sobre Adoção, 1993).

Embora a CDC reconheça a obrigação do Estado de proporcionar proteção às crianças e adolescentes privadas de seu ambiente familiar de origem até a adoção das Diretrizes sobre modalidades alternativas de atendimento infantil das Nações Unidas (2010), não havia instrumento internacional que oferecesse orientação adequada sobre medidas para evitar a separação e, quando apropriado, garantir atendimento de qualidade em cuidados alternativos (Unicef, 2017).

Cuando la propia familia del niño no puede, ni siquiera con un apoyo apropiado, proveer al debido cuidado del niño, o cuando lo abandona o renuncia a su guarda, el Estado es responsable de proteger los derechos del niño y de procurarle un acogimiento alternativo adecuado, con las entidades públicas locales competentes o las organizaciones debidamente habilitadas de la sociedad civil, o a través de ellas. Corresponde al Estado, por medio de sus autoridades competentes, velar por la supervisión de la seguridad, el bienestar y el desarrollo de todo niño en acogimiento alternativo y la revisión periódica de la idoneidad de la modalidad de acogimiento adoptada.”[No obstante]” (principio 5) “La separación del niño de su propia familia debería considerarse como medida de último recurso y, en lo posible, ser temporal y por el menor tiempo posible” (Principio 13) [y la alternativa de protección de] “El recurso al acogimiento residencial debería limitarse a los casos en que ese entorno fuera específicamente apropiado, necesario y constructivo para el niño interesado y redundase en favor de su interés superior”(principio 20).[Asimismo] “Debería respetarse plenamente el derecho del niño a ser oído y a que sus opiniones se tengan debidamente en cuenta de forma adecuada a su desarrollo evolutivo y sobre la base de su acceso a toda la información necesaria. (principio 6).

Por outro lado, as Nações Unidas, assim como a Recomendação do Comitê da Europa, prestam atenção à não-separação de irmãs e irmãos (princípio 16).

Por fim, citamos um documento que tem contribuído para os critérios de qualidade do AR, e tem servido como base para em outros países, o *Quality4Children*⁵(2007). Esse documento foi desenvolvido pela *Aldeas Infantiles SOS*, a *Federación Internationale del Communautes d'enfants ea International Foster Care Organization* (Gonzalez, 2018), e traduzido para 27 idiomas. Inclui 18 padrões organizados de acordo com três etapas do AR: o processo de tomada de decisão e admissão, o processo de acolhimento e a finalização do abrigo (González, 2018). Seguindo as mesmas etapas e com base nos critérios de qualidade recolhidos em *Quality4Children* (2007), o Conselho da Europa, juntamente com a ajuda das *Aldeias*

⁵ Acessado 25 de março de 2017 em <https://www.sos-childrensvillages.org/quality4children>

Infantis SOS, elaborou um guia para os direitos das crianças em RA, intitulado *Children and young people in care Discover your rights*⁶ (2009). Em formato *comic*, esse documento recolhe as situações que as CA podem viver e quando entram e permanecem no RA e os direitos que têm nestas situações.

4.4.2.- Marco do Estado Espanhol

Depois da morte de Francisco Franco, em 1975, e com ela a transição política para a democracia e a aprovação da Constituição Espanhola (CE), de 1978, abriu-se um novo caminho democrático para os diferentes territórios e comunidades autônomas do Estado espanhol e, por sua vez, para os serviços sociais de proteção às CA. Assim, como afirma a CE em seu artigo 39.4, "los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos". De acordo com as disposições, o tratado internacional relativo aos direitos das CA é o CDC das Nações Unidas, de 1989 (assinado pelo Estado espanhol em 26 de janeiro de 1990, ratificado em 6 de dezembro de 1990⁷ e em vigor desde 5 de janeiro de 1991).

A CDN também trouxe uma mudança na legislação nacional de proteção social para CA com a aprovação da Lei Orgânica 1/1996, de 15 de janeiro, *Protección Jurídica del Menor y de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil*. Porém, antes de nos referirmos a ela, devemos mencionar a Lei 21/1987, de 11 de novembro, que modificou certos artigos do Código Civil e da Lei de Processo Civil em matéria de adoção. Esta, também conhecida como *Lei de Adoção*, provocou uma revolução no assunto. A Lei substituiu o conceito de *abandono* pelo mais amplo e completo de *desamparo*. Também introduziu a figura da tutela automática *ex lege* pela Administração Pública, que passou a implicar uma administrativização da proteção infantil na Espanha e uma "desjudicialização" (De Paul, 2009). A Lei 21/1987 também incorporou pela primeira vez no Código Civil a figura do AF, que se uniu à lista de medidas de proteção para CA em situação de desamparo e todo um novo regime de adoção. Por último, destacamos a previsão legal de que em todas as decisões tomadas pela Administração Pública no exercício de seus poderes de proteção de CA, por meio de resoluções administrativas, poderiam ser revistas pelos Tribunais de Justiça comuns com resoluções judiciais, bem como o papel relevante que é concedido ao Ministério Fiscal como eixo condutor da proteção sócio-legal de CA em todas as suas manifestações (Ravetllat, 2007). A Lei foi além do caráter de bem-estar da legislação anterior. A promulgação acarretou uma mudança no Código Civil, em seu artigo 172, que expressava que os órgãos tutores das Comunidades Autônomas deveriam buscar em primeiro lugar a reincorporação das CA à sua família de origem. Não era mais uma questão de evitar o risco ou a separação de uma CA de uma situação difícil, mas de reparar o dano que ela poderia ter sofrido, procurando uma alternativa de vida,

⁶Acessado 25 de março de 2017 em <https://www.sos-childrevillages.org/getmedia/65242186-a6d2-4056-b6fe-9b18cc639d41/111202-English-brochure-DYR.pdf>

⁷ Acessado 22 de março de 2018 em http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/ircdn.html

priorizando o retorno a sua família de origem, e, se isso não fosse possível, por meio de fomento ou adoção (Ravetllat, 2007).

Seguimos com a Lei Orgânica 1/1996, de 15 de janeiro, de proteção jurídica das CA (LO 1/1996); esta tem sido durante 20 anos a atual lei sobre a proteção da infância e adolescência na Espanha. A aprovação desta foi um passo notável, pois constituiu um quadro legal geral de proteção, como consequência do mandato constitucional que configura a proteção da família e das crianças como um dos princípios orientadores da política social e econômica, de acordo com CDN de 1989 (LO 8/2015, Ravetllat, 2007). A LO 1/1996 reconheceu plenamente a titularidade dos direitos das CA e a progressiva capacidade de exercê-los, passando as CA a ser consideradas, conforme se expressa na Declaração de Motivos, como “sujetos activos, participativos y creativos, con capacidad de modificar su propio medio personal y social, de participar en la búsqueda y satisfacción de sus necesidades y en la satisfacción de las necesidades de los demás”. Entre os direitos conhecidos na A LO 1/1996, podemos mencionar o "direito de ser ouvido e ouvido" (Artigo 9) em todos os processos administrativos ou judiciais que os afetam. Da mesma forma, essa Lei introduz pela primeira vez, no sistema legal, a diferença entre as situações de risco (Artigo 17) e as situações de desamparo (Artigo 18), que dão origem a diferentes graus de intervenção da Entidade Pública (Ravetllat, 2007).

Em 2000, foram aprovadas duas Leis que influenciam diretamente os direitos das CA, a Lei Orgânica 4/2000 (LO 4/2000), de 11 de janeiro, sobre direitos e liberdades dos estrangeiros na Espanha e sua integração social, e a Lei Orgânica 5/2000 (LO 5/2000), de 12 de janeiro, reguladora da responsabilidade penal dos menores.

Quanto à primeira, a LO 4/2000, de 11 de janeiro, sobre direitos e liberdades dos estrangeiros na España e sua integração social, em seus artigos reconhece certos direitos a CA estrangeiras sem referência de família (também chamadas de *Menores Estrangeiros Não Acompanhados*) (MENA). De 1998 até 2000, a imigração de pessoas estrangeiras tornou-se uma realidade significativa (Ikuspegi 2015 *apud* Epelde, 2016). Foi o artigo 35 da LO 4/2000 que regulamentou a situação e proteção de CA estrangeiras sem referente familiar em questões como sua detecção, identificação ou determinação da idade. Esse artigo também afirma que “el Gobierno promoverá el establecimiento de Acuerdos de colaboración con los países de origen que contemplen, integradamente, la prevención de la inmigración irregular, la protección y el retorno de los menores no acompañados” (artigo 35.1). Da mesma forma, o artigo regulariza que as Comunidades Autônomas “podrán establecer acuerdos con los países de origen dirigidos a procurar que la atención e integración social de los menores se realice en su entorno de procedencia. Tales acuerdos deberán asegurar debidamente la protección del interés de los menores y contemplarán mecanismos para un adecuado seguimiento por las Comunidades Autónomas de la situación de los mismos” (artigo 35.2). Esses sub-artigos nos permitem vislumbrar que, embora uma das principais ações do Estado e das Comunidades Autônomas seja o retorno das CA aos seus países de origem, os interesses superiores destes são os primeiros a serem garantidos antes desse retorno. Vale

ressaltar que o artigo 9 da Lei Orgânica (LO 4/2000) menciona expressamente o direito à educação de CA estrangeiras sem referente familiar:

Los extranjeros menores de dieciséis años tienen el derecho y el deber a la educación, que incluye el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria. Los extranjeros menores de dieciocho años también tienen derecho a la enseñanza posobligatoria. Este derecho incluye la obtención de la titulación académica correspondiente y el acceso al sistema público de becas y ayudas en las mismas condiciones que los españoles. En caso de alcanzar la edad de dieciocho años en el transcurso del curso escolar, conservarán ese derecho hasta su finalización (artículo 9.).

Em relação à segunda Lei Orgânica, promulgada no ano 2000, LO 5/2000, de 12 de janeiro, que regulamenta a responsabilidade penal dos adolescentes, esta tem seu âmbito de aplicação em “exigir la responsabilidad de las personas mayores de catorce años y menores de dieciocho por la comisión de hechos tipificados como delitos o faltas en el Código Penal o las leyes penales especiales” (artigo 1.1). A total irresponsabilidade penal de pessoas menores de 14 anos baseia-se no fato de que, com absoluta independência de sua maturidade mental, são consideradas pessoas inimputáveis. Mais especificamente, são razões de seguridade jurídica as que levam a que o critério cronológico tenha base em uma presunção *ius et de iure* (de pleno e absoluto direito) que impede que as crianças sejam consideradas imputáveis, mesmo quando, na prática, a sua maturidade mental o permita (Jiménez, 2015).

Transcurridos casi veinte años desde su publicación, se han producido cambios sociales importantes que inciden en la situación de los menores y que demandan una mejora de los instrumentos de protección jurídica. (LO 8/2015; L 26/2015)

Em julho de 2015, duas leis foram aprovadas, ambas relacionadas com o sistema de proteção das CA: a Lei Orgânica 8/2015 (LO 8/2015), de 22 de julho, de modificação do sistema de proteção à infância e a adolescência (BOE nº 175, de 23 de julho de 2015) e a Lei 26/2015, de 28 de julho, de modificação do sistema de proteção à infância e a adolescência (BOE nº 180, de 28 de julho de 2015). A primeira delas, a LO 8/2015, regulou as instituições de abrigo específicas para adolescentes com problemas comportamentais. Esta Lei visa responder o:

caso de los menores que ingresan en los centros de protección, en un número cada vez más elevado, a petición de sus propias familias, ante situaciones muy conflictivas derivadas de problemas de comportamiento agresivo, inadaptación familiar, situaciones de violencia filiofamiliar y graves dificultades para ejercer la responsabilidad parental. Su situación psicológica y social demanda soluciones diferentes a las que ofrecen los centros de protección ordinarios o sus familias y requieren de un ingreso en centros especializados, previo informe sobre su situación social y sobre su estado psíquico. (Preámbulo II)

Essas instituições de abrigo devem propiciar aos adolescentes com problemas comportamentais, quando as instâncias familiares e educativas comuns não existem ou

falharam, uma estrutura adequada para a educação, a normalização de seu comportamento e o desenvolvimento livre e harmonioso de sua personalidade. A justificativa de recursos específicos (e especializados) voltados para a abordagem de graves problemas comportamentais, bem como situações de crise, reside na necessidade de proporcionar a esses adolescentes um contexto mais estruturado, socioeducativo e psicoterapêutico, que apenas um programa específico pode oferecer, tratando o problema de uma abordagem positiva e oportunidades junto com os princípios e projetos educativos projetados com caráter geral (Vázquez-Pastor, 2016).

A segunda lei, de nº 26/2015, é a que modificou o sistema de proteção à infância e adolescência. A LO 1/1996 precisava de uma mudança para se adaptar aos princípios da ação administrativa e as novas necessidades que a infância e a adolescência apresentavam na Espanha, como a situação das CA estrangeiras sem referência familiar, as vítimas da violência e a regulamentação de certos direitos e deveres das CA.

Da mesma forma, essa Lei realiza uma profunda revisão das instituições do sistema de proteção à infância e adolescência (Preâmbulo II) e enumera os direitos das CA que ficam desprotegidas e as obrigações dos responsáveis por salvaguardá-las.

Esta lei não apenas regula e reconhece os direitos das CA, mas também regula seus deveres em diferentes áreas de suas vidas (família, escola, social) (Capítulo III, artigo 9 bis, ter, quater, quinquies).

Entre os direitos reconhecidos às CA sob uma medida de proteção, os artigos 21bis e 22 incluem os seguintes:

- Ser ouvido nos termos do artigo 9º e, se for o caso, ser parte no processo de oposição a medidas de proteção e declaração em situação de desamparo, em conformidade com a normativa aplicável e em função de sua idade e maturidade. Para isso, as CA têm o direito de serem informadas e notificadas de todas as resoluções de formalização e cessação do acolhimento.
- Ser reconhecido como beneficiário do direito à assistência jurídica gratuita quando se encontre ou esteja em situação de impotência.
- Dirigir-se diretamente à Entidade Pública e ser informado de qualquer fato transcendente relacionado ao acolhimento.
- Relacionar-se com sua família de origem no âmbito do regime de visitas, relacionamento e comunicação estabelecido pela Entidade Pública.
- Conhecer progressivamente sua realidade sócio-familiar e suas circunstâncias para facilitar a assunção delas.

- Receber com suficiente antecedência as informações, os serviços e os apoios gerais necessários para tornar efetivos os direitos das CA com alguma deficiência.
- Informar ao Ministério Fiscal sobre quaisquer reclamações ou queixas que considerem significativas relativas às circunstâncias de seu acolhimento.
- Receber o apoio educativo e psicoterapêutico da Entidade Pública, para superar transtornos psicossociais de origem. Essa medida é aplicável tanto em AR quanto em AF.
- Receber o apoio educativo e psicoterapêutico necessário.
- Acessar o seu expediente e conhecer as informações e dados sobre suas origens e parentes biológicos, quando atingir a maioridade.

Nos casos de AR, as CA também possuem os seguintes direitos:

- Respeito pela privacidade e a manter seus pertences pessoais, sempre que não sejam inadequados para o contexto educativo.
- Participar na elaboração do programa de atividades da instituição e no desenvolvimento das mesmas.
- Ser ouvido em caso de queixa ou reclamação e serem informadas de todos os sistemas de atenção e reclamação disponíveis, incluindo o direito a uma audiência na Entidade Pública.

Vale ressaltar que, pela primeira vez, uma lei para a proteção de CA inclui, em seus artigos, a referência, por um lado, de que as Entidades Públicas devem oferecer programas de preparação para a vida independente dirigidos aos adolescentes que estão sob uma medida de proteção (particularmente em AR, ou em situação de vulnerabilidade especial), a partir de dois anos antes da maioridade; e, por outro lado, a obrigação da Administração de preparar os jovens ex-abrigados para a vida independente.

Atención integral a jóvenes ex tutelados: formación en habilidades y competencias para favorecer su madurez y propiciar su autonomía personal y social al cumplir los 18 años de edad; garantía de ingresos suficientes para subsistir; alojamiento; formación para el empleo, que facilite o priorice su participación en ofertas de empleo como medida de discriminación. (Disposição adicional terceira, artigo 6).

4.4.3.- Marco da CAPV e foral de Gipuzkoa

A configuração autonômica do Estado Espanhol teve uma influência decisiva na configuração do sistema de proteção à infância e adolescência, refletida em uma

variedade de opções destinadas a tentar resolver uma realidade comum, a de CA em situação de desproteção (Martínez, 2007). A base legal para a divisão de poderes é encontrada nos artigos 148 e 149 da CE. Esses incluem os assuntos sobre os quais o Estado tem competência exclusiva e aqueles que podem ser estatutariamente assumidos pelas Comunidades Autônomas. Entre os primeiros encontramos o complexo artigo 149.1. 8. CE, sobre legislação civil, no qual é feita referência à regulamentação das instituições que protegem crianças e adolescentes. De acordo com o artigo 149, os assuntos sobre os quais o Estado tem competência exclusiva em relação à proteção de crianças e adolescentes:

Legislación civil, sin perjuicio de la conservación, modificación y desarrollo por las Comunidades Autónomas de los derechos civiles, forales o especiales, allí donde existan. En todo caso, las reglas relativas a la aplicación y eficacia de las normas jurídicas, relaciones jurídico-civiles relativas a las formas de matrimonio, ordenación de los registros e instrumentos públicos, bases de las obligaciones contractuales, normas para resolver los conflictos de leyes y determinación de las fuentes del derecho, con respeto, en este último caso, a las normas de derecho foral o especial (artigo 149).

O artigo 148 inclui as competências que, segundo a CE, podem ser assumidas pelas comunidades autônomas, entre as quais se destaca a assistência social (148.1.20).

De acordo com o que foi declarado na CE, o CAPV, por meio da Lei Orgânica 3/1979⁸, de 18 de dezembro, do Estatuto de Autonomia do País Basco, assume como competência exclusiva a "assistência social" (artigo 10.12) e a "organización, régimen y funcionamiento de las Instituciones y establecimientos de protección y tutela de menores, penitenciarios y de reinserción social, conforme a la legislación general en materia civil, penal y penitenciaria" (artigo 10.14).

Segundo esta, correspondem aos TH as funções e serviços em matéria de proteção, tutela e reinserção social de CA, dissolvendo-se assim, as tradicionais Juntas Provinciais de Proteção de Menores.

Por outro lado, como era tradição na CAPV, as atuações relativas ao sistema de proteção público eram geridas pelas Conselhos provinciais. No caso da CAPV pelas Diputações Forais. As competências no campo dos Serviços Sociais foram especificadas na Lei 27/1983, de 25 de novembro, de Relações entre as Instituições comuns da Comunidade Autônoma e os órgãos forais de seus Territórios Históricos⁹ (Lei 27/1983) que estabeleceu as bases para regular as relações entre as Instituições Comuns do CAPV e os Órgãos Forais dos seus Territórios Históricos (mais tarde, TH). De acordo com isto, corresponde aos TH as funções e serviços em matéria de proteção, tutela e reinserção

⁸ Acessado 22 de março de 2018 em <https://www.boe.es/buscar/pdf/1979/BOE-A-1979-30177-consolidado.pdf>

⁹ Acessado 22 de março de 2018 em <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2012-5193>

social de CA, dissolvendo assim as tradicionais Juntas Provinciais de Proteção de Menores.

c) Corresponde a los Territorios Históricos la ejecución dentro de su territorio de la legislación de las Instituciones Comunes en las siguientes materias:

1. Asistencia social, sin perjuicio de la acción directa de las Instituciones Comunes del País Vasco.

2. Desarrollo comunitario, condición femenina. Política infantil, juvenil, de la tercera edad, ocio y esparcimiento, sin perjuicio de la acción directa en estas materias por parte de las Instituciones Comunes del País Vasco. (Ley 27/1983. artículo 7.13.c.1 y 2.)

Além disso, em 1996, por meio da Lei 5/1996 de 18 de outubro de Serviços Sociais¹⁰ (Lei 5/1996), foram enquadradas as competências que os TH teriam que atribuir a cada instância territorial, especificando a distribuição dessas e, fundamentalmente, daquelas atuações cuja atribuição não parecesse expressamente adjudicada. O objetivo desta lei é ordenar, estruturar, promover e garantir por meio de um sistema de responsabilidade pública um direito, o direito de cidadania aos serviços sociais (Exposição de Motivos, Lei 5/1996).

Haurbabesa Lanbide¹¹ (2009a) observa duas fases em termos de criação e desenvolvimento do sistema de proteção pública à infância e adolescência em matéria de proteção:

A primeira refere-se à fase de assunção e regulação de competências e funções do sistema de proteção pública que se foram moldando com a Lei Orgânica 3/1979, de 18 de dezembro, de Estatuto de Autonomia para o País Basco, a Lei 27/1983 e a Lei 5/1996, e que chegaria até os anos 2000. Nesta primeira fase, o exercício do sistema público de proteção à infância e adolescência foi dirigido a partir dos departamentos de Gizartekintza ou dos Serviços Sociais das Diputações Forais: DFG, Diputación Foral de Gipuzkoa (DFG) Diputación Foral de Bizkaia (DFB) e Diputación Foral de Araba (DFA). No entanto, à medida que a sociedade foi detectando e assumindo novas problemáticas, a população objeto de estudo foi aumentando, resultando em uma maior complexidade dos sistemas de atuação e da rede de serviços. No campo da infância e adolescência em desproteção, esta complexidade e a instauração de significativas mudanças qualitativas é visível, especialmente a partir do ano 2000 (Haurbabesa Lanbide, 2009a, 2009b; Remiro, 2016).

¹⁰ Acessado 25 de março de 2017 em <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2012-868&lang=ca>. Esta Lei invalidou a Lei 6/1982, de 20 de maio, sobre "Serviços Sociais" do País Basco. Acessado 23 de março de 2018 em <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/1982/06/8200685a.shtml>

¹¹ Grupo de Trabalho HAURBABESA LANBIDE, da UPV / EHU e da Associação Basca de Educadores Sociais formada por: Uribe-Etxebarria, A.; Fernández, I.; Otaño, J.; Arandia, M.; Alonso, J.; Aguirre, N.; Remiro, A.; Beloki N.

Desde o ano 2000, iniciou-se uma segunda fase de mudanças significativas relativas à abrangente reorganização do sistema de atenção e de expansão dos serviços. Nessa fase de revisão e reforma, as Diputações Forais e as prefeituras bascas elaboram e aprovam diretrizes de atuação em matéria de infância e adolescência, a fim de coordenar a ação administrativa e as atuações dos diferentes profissionais que trabalham no âmbito; eles estabelecem procedimentos de avaliação e coleta de dados em diferentes serviços; apresentam os protocolos de atuação etc. Desde o âmbito normativo, se aprova a lei marco de caráter autonômico: Lei 3/2005, de 18 de fevereiro, de Atenção e Proteção à Infância e a Adolescência da CAPV (Lei 3/2015) (Haurbabesa Lanbide, 2009a; 2009b; Remiro, 2016).

Pontuamos que essa evolução administrativa coexistiu com as diferenças nas atuações territoriais do País Basco. Esses aspectos diferenciais são provenientes tanto do peso da tradição em cada administração provincial, como da própria evolução dos diversos serviços em relação às concepções, orientações profissionais e à aceitação de novas necessidades emergentes (Haurbabesa Lanbide, 2009a; 2009b; Remiro, 2016).

No âmbito autonômico, existem dois regulamentos principais que regulam, por um lado, o sistema de proteção das CA no País Basco e, por outro, as instituições para a proteção à infância e adolescência no mesmo território.

A primeira é a Lei 3/2005, que estabelece pela primeira vez no CAPV a Comunidade um quadro de referência global na matéria. Esta lei tem um triplo propósito:

- a) Garantir às CA, residentes ou transitórias no território da CAPV, o exercício dos seus direitos reconhecidos pela CE, pela CDC, pela Carta Européia dos Direitos da Criança e pelo ordenamento jurídico em seu conjunto.
- b) Estabelecer o marco de atuação em que se devem realizar atividades de promoção dos direitos e bem-estar de CA, bem como intervenções dirigidas para sua atenção e proteção, a fim de garantir seu desenvolvimento no âmbito familiar e social.
- c) Definir os princípios de atuação e o marco de competência e institucional no âmbito de proteção de CA em situação de risco ou de desamparo, bem como na intervenção com adolescentes infratores menores de 18 anos de idade (Exposição de motivos da Lei 3/2005).

Por outro lado, o Decreto 131/2008, de 8 de julho, regulamenta as instituições de abrigo de AR para a infância e adolescência em situação de desproteção social, conforme o estabelecido na LO 1/1996 e na Lei 3/2005 do País Basco. Conforme é estabelecido no Artigo 1, “el presente Decreto tiene por objeto regular, los requisitos técnicos materiales, funcionales y de personal que deberán reunir los recursos de acogimiento residencial destinados a los niños, niñas y adolescentes en situación de

desprotección”. (1.1). Da mesma forma, “sus disposiciones serán aplicables a todos los recursos de acogimiento residencial específicos de protección, situados en la Comunidad Autónoma del País Vasco, ya sean públicos o privados concertados o convenidos”. (1.2).

Nesse decreto se regulam também os programas a serem assumidos pelas Administrações. Segundo este, todas as Diputações Forais devem oferecer programas gerais e especializados de abrigo. Os gerais incluem programas de abrigo de emergência, o programa básico geral, o programa de preparação para a emancipação e o programa de emancipação. Entre os programas especializados, espera-se responder às novas necessidades detectadas na rede, como o programa especializado para o atendimento de adolescentes com problemas comportamentais e o programa especializado de apoio intensivo a adolescentes com graves problemas comportamentais.

Da mesma forma, o Decreto contempla que as Administrações podem, complementarmente, desenvolver outros subprogramas, dentro desses gerais, como um programa básico de atenção à primeira infância e outros específicos, bem como o programa de abrigo de adolescentes que estão em processo avançado de desenvolvimento de gestação e mães adolescentes. Da mesma maneira, fica aberta a possibilidade das Diputações Forais para o desenvolvimento de novos programas necessários para responder ao surgimento de necessidades específicas de CA não incluídas nesta classificação que o Decreto faz em seu artigo 4.

Além da tipologia de programas, o Decreto diferencia diferentes tipos de estruturas residenciais (diferentes instituições de abrigo):

- Centros residenciais, definidos como núcleos de convivência com uma capacidade compreendida entre 11 e 24 vagas, permanentemente equipados com pessoal educativo adequado ao número, idades e características das CA abrigadas.
- Lares de abrigo, definidos como núcleos de convivência situados em moradias ordinárias, com uma capacidade máxima de vagas, estruturados como habitações funcionais, e que exigem a presença permanente de pessoal educativo adequado ao número, idades e características das CA abrigadas.
- Centros de preparação para a emancipação, definidos como núcleos de convivência com capacidade de 9 a 30 vagas, com presença permanente de pessoal educativo, que ofereçam um serviço de caráter assistencial e educativo, dirigido para adolescentes maiores de 14 anos de idade, a fim de facilitar a aquisição de habilidades pessoais e sociais necessárias para uma vida autônoma, assim como apoiar um processo de formativo profissional dirigido em direção à sua futura incorporação laboral.

- Lares de emancipação, definidos como lares residenciais instalados em moradias ordinárias, com uma capacidade máxima de 8 vagas, que oferecem um serviço de carácter assistencial e educativo para adolescentes com mais de 16 anos de idade. Quanto ao objetivo, devem facilitar o processo de autonomia pessoal, social e laboral dos adolescentes. Prevê-se que eles possam funcionar sob um regime de autogestão, sob a supervisão técnica, que poderia ser permanente de um educador, cuja função é organizar o apoio e o seguimento a estrutura e a seus residentes; se as necessidades das pessoas abrigadas ou o programa de emancipação assim o aconselharem, a estrutura terá pessoal educativo auxiliar (artigo 4).

Esse Decreto também trouxe consigo a formação específica que as pessoas deveriam ter para poder trabalhar nestas instituições de abrigo a partir vigoração do decreto (131/2008).

a) Las y los educadores deberán contar con la diplomatura de educación social o, en su defecto, con una diplomatura o licenciatura en ciencias de la educación o en ciencias sociales, siempre que haya obtenido la habilitación del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales.

b) El personal auxiliar educativo deberá contar con una formación profesional de técnico superior en integración social o análoga.

Asimismo, se valorará que las y los profesionales cuenten con otras formaciones específicas complementarias que pudieran resultar de utilidad en el ejercicio de sus funciones educativas, en particular la formación específica en igualdad y coeducación. (artículo 106).

Na sequência à vigoração desse decreto, as empresas que gerenciam várias instituições de abrigo não poderiam contratar pessoal sem essa formação específica ou sem a autorização do Colégio de Educadores Sociais. Por sua parte, a disposição transitória terceira dispõe de um prazo de 4 anos a partir da entrada em vigor do decreto para que as entidades públicas, titulares das instituições de abrigo para CA em situação de desproteção, cumpram os requisitos materiais, funcionais e de pessoal de aplicação (Ararteko, 2015). Na resolução do Ararteko 2015R-2299-14, de 19 de maio de 2015¹², constatava a presença de equipes de educação de uma percentagem significativa de profissionais sem a qualificação exigida, o que evidenciava que, embora existissem essas exigências, continuou-se contratando pessoal sem a qualificação exigida. Essa falha ocorre nos três territórios, ainda que em grau diferente: enquanto em Bizkaia só afeta 7,7% do pessoal educativo, em Araba atinge a 43% e é estimado que em Gipuzkoa a percentagem seja mais elevada (Ararteko, 2015).

¹²Acessado 30 de março de 2018 em http://www.ararteko.eus/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_3770_3.pdf

A circular de 22 de maio de 2012, sobre a aplicação do Decreto 131/2008, de 8 de julho, regulamenta os recursos de AR para a infância e adolescência em situação de desproteção social, em relação à formação necessária para o pessoal educativo que defendia uma interpretação ampla da formação necessária exigida para o pessoal. Assim, podemos ler:

Los títulos apropiados que facultan para desempeñar el trabajo de personal educativo se entenderán en sentido amplio, y por coherencia con la titulación exigida para las personas directoras y responsables del recurso, será cualquiera de las titulaciones de grado medio o superior en el área de las ciencias sociales, educativas, psicológicas o médicas (magisterio, humanidades, filosofía, medicina, derecho, pedagogía, psicología, ciencias de la actividad física...)

Por outro lado, e de acordo com a nova lei para a infância e adolescência, a Lei 26/2015, todas as pessoas que trabalharão diretamente com crianças e adolescentes deverão apresentar sua certificação de antecedentes penais (disposição transitória quarta).

4.4.3.1.- Sistema de proteção à infância e adolescência na província de Gipuzkoa

Por outro lado, e de acordo com a nova lei para a infância e adolescência, a Lei 26/2015, todas as pessoas que trabalharão diretamente com crianças e adolescentes deverão apresentar sua certificação de antecedentes penais (disposição transitória quarta).

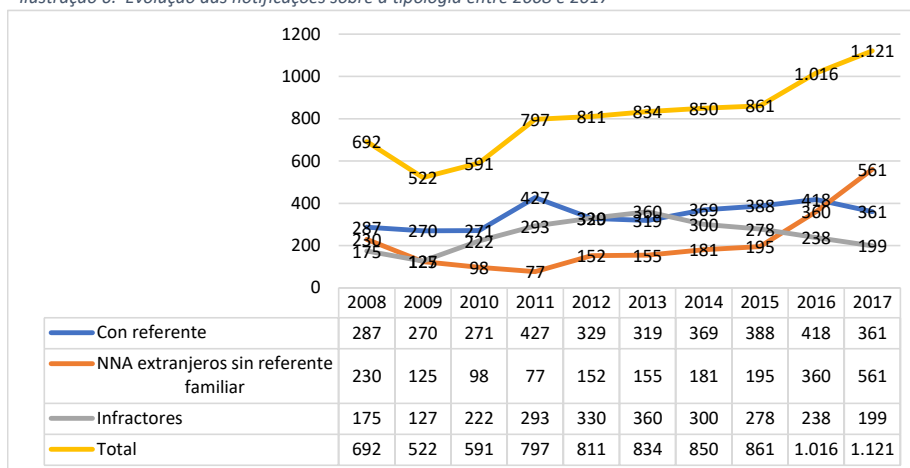
4.4.3.1.- Sistema de proteção à infância e adolescência na província de Gipuzkoa

A DFG, especificamente, o Departamento de Políticas Sociais, tem a competência para administrar o serviço de proteção à infância e adolescência do já mencionado TH. Os "sub-serviços" que este grande serviço gerencia são os seguintes:

1. O serviço de avaliação e diagnóstico de desproteção infantil: visa receber notificações feitas por organizações, profissionais, associações, indivíduos etc. em que se considera que uma criança se encontra em uma situação de grave desproteção. Por sua vez, este serviço procura realizar um processo de avaliação, uma vez recebida essa notificação, para confirmar sua veracidade, o nível de gravidade, os problemas que podem estar associados à situação de desproteção e, finalmente, estabelecer as necessidades de intervenção para garantir a proteção e o bem-estar da pessoa ou das pessoas menores de dezoito anos de idade afetadas. Entre as tipologias estariam as notificações de situações de desproteção de CA que têm pessoas adultas de referência no Território; de adolescentes infratores e a entrada de CA estrangeiros sem referente familiar.

Com base na memória do serviço de proteção à infância e adolescência (facilitada pela DFG), inclui-se o total de notificações coletadas entre 2008 e 2017 (ver Ilustração 6).

Ilustração 6. Evolução das notificações sobre a tipologia entre 2008 e 2017



Fonte: Serviço de proteção à infância e adolescência, Memoria DFG

Como podemos observar, o número de notificações foi aumentando ao longo dos anos (exceto em 2009 e 2009, no qual diminuíram): em 2011, foram recebidas 797 notificações, em 2016, 1.016 e, em 2017, 1.121. Este acréscimo é acusado no caso de CA estrangeiras sem referente familiar, embora o aumento entre 2012 e 2016 seja progressivo; em 2017, o número de notificações em 2016 duplicou, de 238 para 561. No caso de adolescentes infratores, o número total de notificações diminuiu progressivamente de 2016 para 2017, passando de 360 para 199. No caso de CA com referente familiar no território, houve uma quebra no número de notificações em 2011, atingindo 427, mas nos anos seguintes, o número de notificações foi de 230-418.

2. O serviço de centros residenciais ou instituições de abrigo para menores de dezoito anos em situação de desproteção. Vamos desenvolver este serviço em detalhe na subseção a seguir.
3. O serviço de promoção e apoio técnico a AF, cujo propósito é acompanhar a criança, a família adotiva e a família biológica para intervir educativamente e para resolver os conflitos apresentados, servindo de elo entre todos os participantes do acolhimento, para compartilhar informações e coordenar atuações. Esse serviço permite manter um conhecimento real da situação de cada um dos lares adotivos por meio de visitas domiciliares com a frequência estabelecida, enquanto assiste e acompanha as CA e as famílias acolhedoras e biológicas em momentos de dúvida ou crise que podem surgir.

4. *O Serviço de promoção e apoio técnico para adoção.* Inclui informações de pessoas interessadas em adotar uma CA; recepção de pedidos; avaliação psicossocial das pessoas candidatas; a emissão do certificado de idoneidade; formação e remissão do expediente para o país de origem da CA (quando o Organismo Credenciado de Adoção Internacional não intervém) nos casos de adoção internacional; aceitação da pré-designação até o acompanhamento da adoção da CA.
5. *O serviço de intervenção socioeducativa e psicossocial com famílias.* Esse serviço possui duplo propósito. Por um lado, tentar evitar a separação familiar e promover, tanto quanto possível, a manutenção da CA no ambiente familiar por meio de ações (orientação educativa, atendimento psicoterapêutico, apoio social etc.) em famílias que vivenciam sérias dificuldades para a educação de seus filhos e em que há uma situação de alto risco de desamparo. E, por outro lado, apostar na recuperabilidade das famílias, entendendo que as medidas de separação familiar são reversíveis e exigem um trabalho com as famílias para superar suas dificuldades quando já existe uma medida de proteção legal. Os programas de intervenção são os seguintes:
 - **Trebatu:** este programa realiza a intervenção educativa com as CA e suas famílias que manifestam ou manifestaram graves problemas de abuso e/ou abandono infantil. Suas funções são avaliar as habilidades dos pais e das mães, estabelecer um prognóstico de recuperação, executar um plano de intervenção socioeducativa e implementar os recursos necessários para desenvolver habilidades parentais ou complementares para promover uma cobertura adequada das necessidades das CA. O programa está gerenciado por uma empresa privada por meio de um contrato. O número total de casos simultâneos que pode atender é de 300 famílias.
 - **Bideratu:** trata-se de um programa que realiza intervenções terapêuticas com famílias em que há situações de abuso sexual infantil e com as CA de ditas famílias quando a intervenção o exige; intervenção terapêutica com famílias e com as CA dessas famílias com graves problemas de convivência surgidos na adolescência ou pré-adolescência, incluindo os casos de violência filho-parental; intervenção terapêutica com famílias e com CA de ditas famílias em que há dinâmicas de abuso físico ou emocional ativo que parecem estar associadas a transtornos no processo de vinculação entre pais-mães e filhos-filhas e a aplicação de modelos inadequados de interação pais-mães e filhos-filhas.
 - **Garatu:** é oferecido para CA que participam em outros programas de intervenção familiar, bem como aqueles que estão em AR ou AF. O serviço é fornecido por vários gabinetes diferentes, coordenados pelo

Colégio Oficial de Psicólogos, com o qual foi assinado um acordo de colaboração.

- **O programa de seguimento:** foi estabelecido para cobrir a necessidade de fazer um seguimento de situações de risco que, tendo sido avaliadas por esta Diputação, considerou-se que não havia necessidade de realizar nenhuma intervenção, mas ao mesmo tempo era necessário manter uma atitude de alerta e seguimento para intervir rapidamente se alguns dos indicadores de risco se deteriorassem.
 - **Safecare e Incredible Years:** são programas baseados na evidência. *Safecare* possui carácter educativo baseado no domicílio da família atendida. As famílias-alvo do programa apresentam um risco de negligência física e/ou emocional em relação à criança que tem entre 0 e 5 anos de idade. *Incredible Years*, por sua vez, é um programa de intervenção precoce para a prevenção de problemas de comportamento e para a promoção da competência social e emocional. Realiza intervenção em grupo, essencialmente destinado a famílias com crianças com problemas comportamentais e pais e mães com dificuldades em lidar com tais problemas. Possui módulos para diferentes idades. Foi lançado destinado a crianças entre 3 e 8 anos, priorizando a atuação preventiva. A duração do programa é de 22 a 24 sessões, realizadas semanalmente.
6. **Ajudas econômicas:** este serviço é responsável pelas ajudas econômicas destinadas aos guardas de fato, ao AF, à emancipação e aos guardas complementares.
7. **Títulos de famílias numerosas:** esse serviço é responsável pela direção e supervisão da tramitação dos títulos de famílias numerosas no Território Histórico de Gipuzkoa.

4.5.- CA abrigadas no sistema de proteção na Espanha, País Basco e Gipuzkoa

Nesta seção, apresentamos o número de CA abrigadas nos sistemas de proteção infantil em diferentes territórios. Para isso, recorreremos a diferentes fontes de informação. Os dados sobre CA abrigadas no sistema de proteção na Espanha e País Basco correspondem ao ano de 2016 e foram obtidos do Ministério da Saúde, Serviços Sociais e Igualdade. No caso da província de Araba, da memória dos Serviços Sociais do DFA e, da província de Bizkaia, da memória do Departamento de Ação Social da DFB. Por outro lado, os dados sobre CA abrigadas no sistema de proteção de Gipuzkoa correspondem ao ano de 2017 e os obtivemos da Memória do Serviço de Proteção à Infância e

Adolescência da Direção Geral de Proteção à Infância e Inclusão Social facilitada pela SAR¹³.

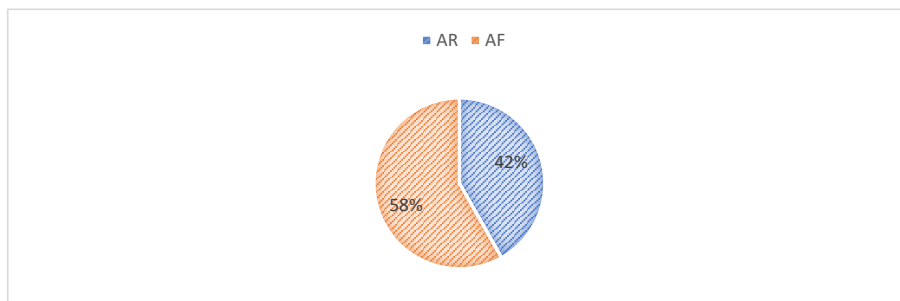
4.5.1.- Crianças e Adolescentes sob medida de proteção na Espanha

De acordo com os dados fornecidos pelo Ministério da Saúde, Serviços Sociais e Igualdade no Boletim 19 de dados estatísticos sobre medidas de proteção à infância relativos ao ano 2016, ao longo de 2016, 43.902¹⁴ CA foram atendidas nos diferentes sistemas de proteção à infância e adolescência do território espanhol, com uma taxa de 526,4, sendo a escala de 1/100.000 pessoas menores de dezoito anos¹⁵.

Entre as medidas alternativas de proteção, são o AF e o AR as que maior número de CA abrigaram.

O total de CA em AR, em 31 de dezembro (2016), sofreu um aumento em relação ao ano anterior, oferecendo um número de 14.101 (13.596 em 2015). Por outro lado, o AF sofreu uma pequena redução, com 19.641 CA sob essa medida de proteção em 31 de dezembro de 2016 (20.172 em 2015). Como é habitual, em termos absolutos, o AF continua sendo a principal medida de proteção adotada pelos serviços de proteção das Comunidades Autônomas (ver Ilustração 7).

Ilustração 7. Percentagem de CA sob a medida de proteção de AR e AF em Espanha



Fonte: Ministério da Saúde, Serviços Sociais e Igualdade, 2017, p.22

¹³ A memória anual do ano 2017 das Políticas Sociais da DFG faz uma apresentação dos dados de uma forma geral (acessível em <http://www.behagi.eus/files/informes/memoria.dfg.2017.pdf>), mas precisávamos de alguns dados desagregados para cada um dos programas de abrigo e das características das CA lá abrigadas. Portanto, solicitamos para a SAR que nos facilitasse uma informação mais detalhada.

¹⁴ Por outro lado, esses dados são aproximados porque alguns operadores das Comunidades Autônomas não responderam a todas as questões do questionário, é por isso que a análise dos dados pode não ser tão rigorosa como seria desejável (Ministério da Saúde, Serviços Sociais e Igualdade, 2017).

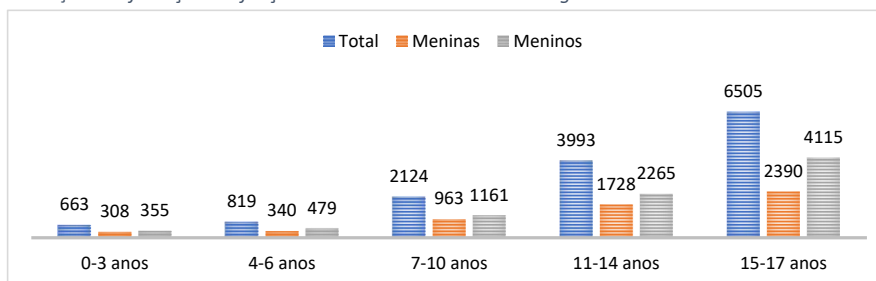
¹⁵ Vale ressaltar que nem todas as Comunidades Autônomas ofereceram os dados de crianças e adolescentes atendidos sob as diferentes medidas de proteção, portanto, esses dados não são exatos.

Em 2016, na Espanha, havia um total de 1.131 instituições de abrigo, onde CA em situação de desamparo eram abrigadas. A maior parte das instituições, 74,7%, eram administradas por entidades colaboradoras e apenas 25% pela própria Entidade Pública. O número de entidades de abrigo aumentou desde 2015, quando era de 1.058 e, em 2016, já havia um total de 1.171. Em relação aos programas de abrigo, 94% eram comuns (programas básicos de abrigo, programas de emancipação, programas de urgência) e os 6% restantes se destinavam a atender a adolescentes com problemas comportamentais.

Quanto às características das CA abrigadas nas diferentes instituições de abrigo na Espanha (n = 14.101):

- 59% eram meninos e 41% meninas;
- 3,31% tinham uma deficiência (os dados são muito semelhantes em função do sexo, embora a incidência seja ligeiramente inferior nas meninas do que nos meninos);
- A distribuição por grupos etários é claramente maior à medida que aumenta a idade das CA com este tipo de medida: quanto maior é a idade, maior é o número de CA abrigadas em AR. Em relação à distribuição por sexo, os meninos predominam em todas as faixas etárias e principalmente na faixa etária de 15 e 17 anos (ver Ilustração 8);

Ilustração 8. Diferenças em função do sexo e a idade das CA abrigadas em AR



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Ministério da Saúde, Serviços Sociais e Igualdade, 2017

- 71% nasceram na Espanha (meninos, 64,5% e meninas, 80,6%);

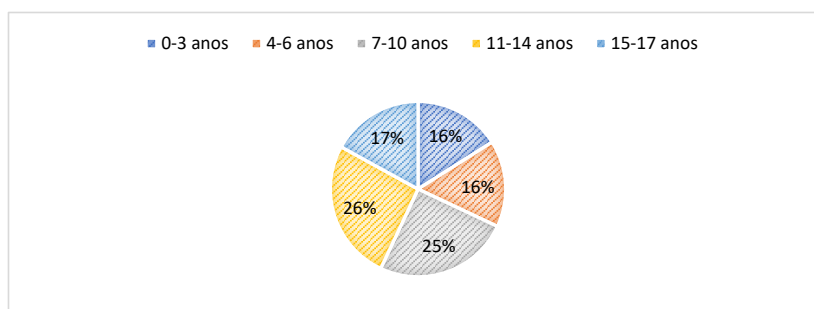
As razões pelas quais deixaram de estar abrigadas em uma instituição do sistema de proteção foram a reintegração em sua família em 19%; 23,5% saíram da instituição devido à maioridade e 56,9% por "outras causas"¹⁶.

¹⁶ O informe não detalha as causas incluídas em "outras causas".

Em 31 de dezembro (2016), havia 19.726 CA abrigadas na medida de proteção da AF, um número maior de CA abrigadas em AR. Quanto às características dessas:

- 51% eram meninos e 49% meninas;
- 75% tinham nacionalidade espanhola e 25% nasceram em outro país;
- 2% apresentavam algum tipo de deficiência e 98% não possuía nenhuma deficiência;
- Pouco mais da metade das CA abrigadas, 51%, tinham entre 7 e 14 anos de idade. 16% tinham entre 0 e 3 anos e a mesma porcentagem entre 4 e 6 anos. Os 17% restantes correspondiam a adolescentes entre 15 e 17 anos (ver Ilustração 9).

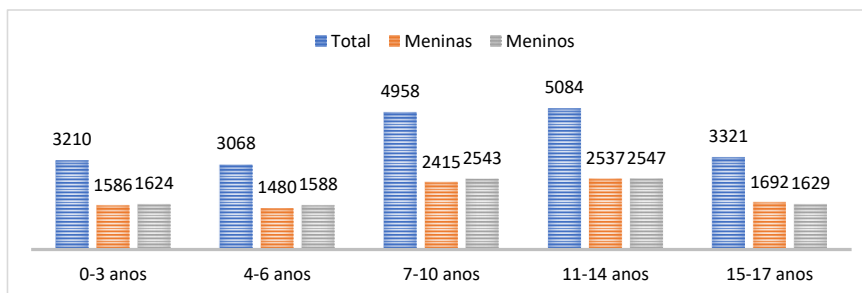
Ilustração 9. Diferencias em função da idade das CA em AF



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Ministério da Saúde, Serviços Sociais e Igualdade, 2017

Conforme a ilustração a seguir (Ilustração 10), não há grandes diferenças de acordo com gênero e a faixa etária entre CA abrigadas na FA.

Ilustração 10. Diferenças em função do sexo e idade das CA abrigadas em AF

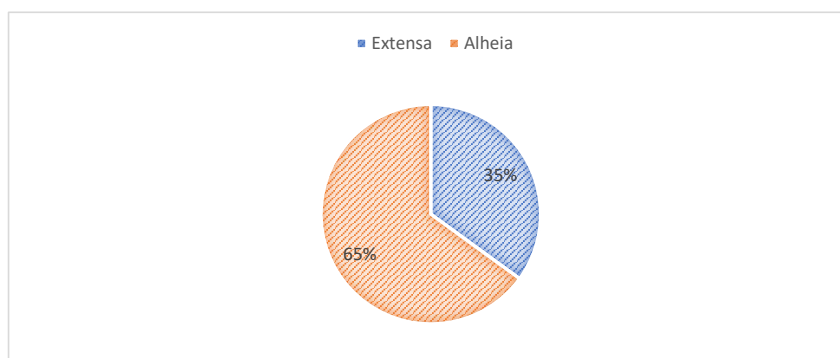


Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Ministério da Saúde, Serviços Sociais e Igualdade, 2017

No entanto, se compararmos as ilustrações 7 e 9, há diferenças notáveis de acordo com o sexo entre as faixas etárias de 11 a 14 anos e 15 a 17 anos em AF e AR, a maioria meninos naqueles grupos etários que são AR. Por outro lado, em AR predomina a faixa etária de 11 a 14 anos, sem que haja diferenças relevantes de acordo com o sexo das crianças e adolescentes (Ministério da Saúde, Serviço Social e Igualdade, 2017).

- Quanto ao tipo de família (ver Ilustração 11), 65% foram atendidas em um AF de família extensa e 35% em família alheia. Os dados oferecidos pelo Ministério não fornecem informações sobre o tipo de famílias dos AF da família alheia;

Ilustração 11. Tipos de família das CA abrigadas em AF



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Ministério da Saúde, Serviços Sociais e Igualdade, 2017

- Sobre o motivo da baixa de estar abrigado nesta medida de proteção, 17% foram para a reintegração da CA em sua família; 26% por maioridade; 8% passaram a uma instituição de abrigo de AR; 6% foram adotados; 1% por passar para a tutela voluntária dos acolhedores, e 42% por "outras causas" (não especificadas).

Por outro lado, em relação à medida de proteção da adoção, 1.155 CA foram adotadas na Espanha ao longo de 2016; 588 crianças CA na Espanha e 567 CA nascidas em outros países. A adoção nacional experimentou um leve aumento em 2016, mas não na adoção internacional. Nesta, seguiu-se a tendência negativa no número de adoções adotadas, com queda de 29% em relação ao ano anterior. Vale a pena notar o acentuado declínio experimentado pela China, ano após ano, passando de 677 adoções constituídas em 2011 para 100 em 2016 (Ministério da Saúde, Serviços Sociais e Igualdade, 2017).

Na tabela a seguir (Tabela 13), podemos observar os dados de cada uma das Comunidades Autônomas em termos das CA abrigadas nas distintas medidas de proteção ao longo de 2016 e a data de 31 de dezembro do mesmo ano. Da mesma forma, a tabela mostra a taxa de incidência de CA sob medida de proteção na população com menos de dezoito anos de idade em cada Comunidade Autônoma e na Espanha.

Tabela 13. Comparação entre as Comunidades Autônomas das medidas de proteção adotadas

CCAA	Total						AR						AF											
	31 dic.		Todo el año		31 dic.		Todo el año		31 dic.		Todo el año		31 dic.		Todo el año									
	Abs.	Tasa	Abs.	Tasa	Abs.	Tasa	Abs.	Tasa	Abs.	Tasa	Abs.	Tasa	Abs.	Tasa	Abs.	Tasa								
Andalucía	5.905	361,4	2.702	165,4	2.323	142,2	2.007	122,8	3.582	219,3	695	42,5	200	89,4	289	129,2	178	79,5	198	88,5	22	9,8	91	40,7
Aragón	943	687,7	246	179,4	323	235,5	115	83,9	620	452,1	131	95,5	1.040	501,9	386	186,3	361	174,2	199	96	679	327,7	187	90,2
Baleares	1.970	543,7	456	125,9	864	238,5	278	76,7	1.106	305,3	178	49,1	1.970	543,7	456	125,9	864	238,5	278	76,7	1.106	305,3	178	49,1
Canarias	292	311,3	236	251,6	162	172,7	159	169,5	130	138,6	77	82,1	292	311,3	236	251,6	162	172,7	159	169,5	130	138,6	77	82,1
Cantabria	1.319	370	917	257,2	512	143,6	471	132,1	807	226,4	446	125,1	1.319	370	917	257,2	512	143,6	471	132,1	807	226,4	446	125,1
Castilla La Mancha	1.068	283,4	313	83,1	439	116,5	205	54,4	629	166,9	108	28,7	1.068	283,4	313	83,1	439	116,5	205	54,4	629	166,9	108	28,7
Cataluña	6.379	458,4	2.987	214,6	2.987	214,6	2.235	160,6	3.392	243,7	752	54	6.379	458,4	2.987	214,6	2.235	160,6	3.392	243,7	752	54	6.379	458,4
C. Valencia	3.975	446,2	1.929	216,5	1.157	129,9	1.360	152,7	2.818	316,3	569	63,9	3.975	446,2	1.929	216,5	1.157	129,9	1.360	152,7	2.818	316,3	569	63,9
Extremadura	588	320	150	81,6	324	176,3	126	68,6	264	143,7	24	13,1	588	320	150	81,6	324	176,3	126	68,6	264	143,7	24	13,1
Galicia	1.453	374,2	844	217,4	589	151,7	569	146,5	864	222,5	275	70,8	1.453	374,2	844	217,4	589	151,7	569	146,5	864	222,5	275	70,8
Madrid	3.996	331,8	877	72,8	1.604	133,2	591	49,1	2.392	198,6	286	23,8	3.996	331,8	877	72,8	1.604	133,2	591	49,1	2.392	198,6	286	23,8
Murcia	1.325	433,9	518	169,6	282	92,3	385	126,1	1.043	341,6	133	43,6	1.325	433,9	518	169,6	282	92,3	385	126,1	1.043	341,6	133	43,6
Navarra	492	412,3	159	133,2	264	221,2	124	103,9	228	191,1	35	29,3	492	412,3	159	133,2	264	221,2	124	103,9	228	191,1	35	29,3
País Vasco	1.860	509,4	1.495	409,5	1.046	286,5	1.281	350,8	814	222,9	214	58,6	1.860	509,4	1.495	409,5	1.046	286,5	1.281	350,8	814	222,9	214	58,6
La Rioja	234	424,8	119	216	95	172,5	81	147,1	139	252,4	38	69	234	424,8	119	216	95	172,5	81	147,1	139	252,4	38	69
Ceuta	291	#####	367	1.744,90	237	1.126,80	357	1.697,30	54	256,7	10	47,5	291	#####	367	1.744,90	237	1.126,80	357	1.697,30	54	256,7	10	47,5
Melilla	415	#####	660	2.782,00	357	1.504,80	640	2.697,70	58	244,5	20	84,3	415	#####	660	2.782,00	357	1.504,80	640	2.697,70	58	244,5	20	84,3
Total	33.745	404,6	15.650	187,7	14.104	169,1	11.381	136,5	19.641	235,5	4.269	51,2	33.745	404,6	15.650	187,7	14.104	169,1	11.381	136,5	19.641	235,5	4.269	51,2
Tasa 1/100.000 personas menores de 18 años																								

Fonte: Ministério da Saúde, Serviços Sociais e Igualdade, 2017, p.65.

A tabela apresentada também nos mostra a taxa de incidência de CA sob medida de proteção com a população da mesma idade. A taxa de incidência das CA abrigadas na Espanha é de 404,6 (taxa de 1/100.000). Além disso, como podemos notar, com exceção de Ceuta e Melilla, a Comunidade Autônoma Basca é a com a maior taxa de altas durante o ano, com uma 409,5 (taxa 1/100.000), ou o que é o mesmo, 4,095 de cada 1.000 pessoas menores de dezoito anos. Em 31 de dezembro de 2016, a quinta Comunidade Autônoma com a taxa mais alta seria 509,4, depois de Melilla, Ceuta, Astúrias e Ilhas Canárias, que oferece uma taxa de 5,094 por mil pessoas menores de dezoito anos.

Com relação à taxa de CA abrigadas sob a medida de proteção de AR, a Comunidade Autônoma Basca também ocupa o terceiro lugar (depois de Melilla e Ceuta) com a taxa mais alta, 286,5 em 31 de dezembro 2016 e 350,8 em esta medida ao longo do ano.

Por sua vez, a taxa de incidência de CA sob medida de proteção de AF na Comunidade Autônoma Basca, tanto em 31 de dezembro como durante o ano, não é uma das mais altas, 222,9 (2,229 de cada mil) a 31 de dezembro (a décima primeira de dezessete) e 58,6 (0,586 de cada mil) de altas ao longo do ano (a oitava de dezessete).

O fato de que em um Comunidade Autônoma exista uma taxa de incidência maior de CA no sistema de proteção não indica que nessa Comunidade haja mais desproteção e situações de desamparo, mas que podem ser territórios que protejam mais, entre outros motivos, porque seu investimento é maior. Conforme indicado por Casas y Montserrat (2012):

Hay más chicos y chicas en los sistemas de protección social de los países con menos pobreza. Las cifras de los incluidos en cada sistema no dependen de las necesidades de la población infantil y adolescente, sino de la sensibilidad política y social de cada país hacia su población infantil y, sobre todo, ¡del presupuesto que se destina a esta población en cada país! Por decirlo en otras palabras: A mayor presupuesto “cabem más” para ser protegidos por el sistema público; si el presupuesto es reducido, sólo entrarán los casos más graves, mientras que los menos graves quedarán fuera y desatendidos... hasta que se deterioren lo suficiente para pasar a formar parte del conjunto de los más graves. (p.188)

Um indicador do nível de proteção na Comunidade Autônoma Basca pode ser o incluído no último informe de DEC (Asociación Estatal de Directores gerentes en Servicios Sociales, 2018¹) sobre a avaliação e desenvolvimento de serviços sociais nas Comunidades Autônomas da Espanha. O País Basco oferece uma excelente classificação com uma pontuação de 7,7. Como o mesmo informe,

¹Acessado em 6 de fevereiro de 2019 em <http://www.directoressociales.com/images/Dec2017/CCAA%20completo.pdf>

Un año más, el País Vasco sigue siendo la Comunidad mejor valorada en el desarrollo de su Sistema Público de Servicios Sociales, manteniendo la calificación global de Excelente. A pesar de ello, a nivel general su puntuación se reduce 0,3 puntos respecto a la anterior aplicación. (2017, p. 158)

A relevância econômica dos Serviços Sociais no País Basco é ainda muito superior ao resto das Comunidades, e a mais alta de todas elas, mas, embora as Administrações Públicas aumentem ligeiramente, é o investimento em serviços sociais em 2016 em relação ao ano anterior e sobre o gasto total das Administrações Públicas, a sua significação no PIB dessa Comunidade se reduz:

- Gasto por habitante e ano: 610,92€ em 2014; 611,8€, em 2016 (média estadual 339,69€);
- Percentagem que representa o investimento das Administrações Públicas em serviços sociais no PIB regional: 2,09% em 2014, 1,92% em 2016 (média estadual 1,42%);
- Percentagem do investimento das Administrações Públicas em serviços sociais sobre o orçamento total: 10,05% em 2014, 10,29% em 2016 (média estadual 9,06%).

Em relação à cobertura efetiva das prestações e serviços, o País Basco está bem acima da média estadual na maioria deles e, em alguns, apresenta uma diferença particularmente acusada, como por exemplo no caso da proporção de profissionais de serviços sociais, em que a Comunidade Basca tem um profissional para cada 1.943 habitantes, comparado a um para 2.436 da média estadual. No entanto, no mesmo informe menciona-se que o País Basco deve “impulsar los acogimientos familiares de menores frente a las alternativas de carácter residencial, ya que en este aspecto el País Vasco sigue teniendo una de las peores ratios de todas las Comunidades” (Asociación Estatal de Directores gerentes en Servicios Sociales, 2018, p.160).

Por outro lado, a taxa de incidência de CA abrigadas no sistema de proteção no País Basco e na Espanha é muito inferior à registrada em outros países europeus (ver Tabela 14).

Tabela 14. Taxa de incidência de CA atendidos no sistema de proteção a infância e adolescência em diferentes países

2008	% AR	% AF (**)	% otros recursos	Total atendidos 0-17 años	% sobre toda población 0-17 años
Dinamarca	41	47	12	12.346	1,3
Hungría	50	50	-	17.220	0,8
España	48	52	-	43.294	0,6
Suecia (*)	25	75	-	15.800	1,00
Reino Unido (Inglaterra)	14	71	16	59.500	0,5

(*) Los cálculos de Suecia corresponden al intervalo de edad de 0-20
(**) Incluye familia ajena y extensa, siendo los porcentajes en España mayoritariamente de familia extensa

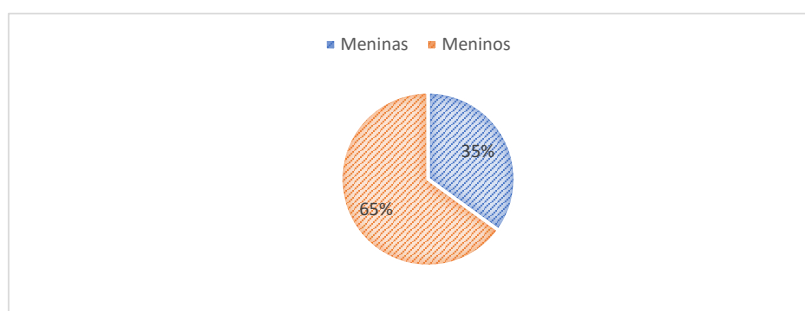
Fonte: Casas y Montserrat (2012, p.189)

4.5.2.- CA sob uma medida de proteção no País Basco

Tomamos como referência os dados do Ministério da Saúde, Serviços Sociais e Igualdade no Boletim 19 dos dados estatísticos sobre medidas de proteção à infância relativos ao ano de 2016, no País Basco, em 31 de dezembro, havia 1.046 em AR e 814 em AF.

Em relação àquelas CA que **estavam sob a medida de proteção de AR** (n = 1046), observamos uma predominância masculina, representada por 65% de meninos e 35% de meninas (ver Ilustração 12).

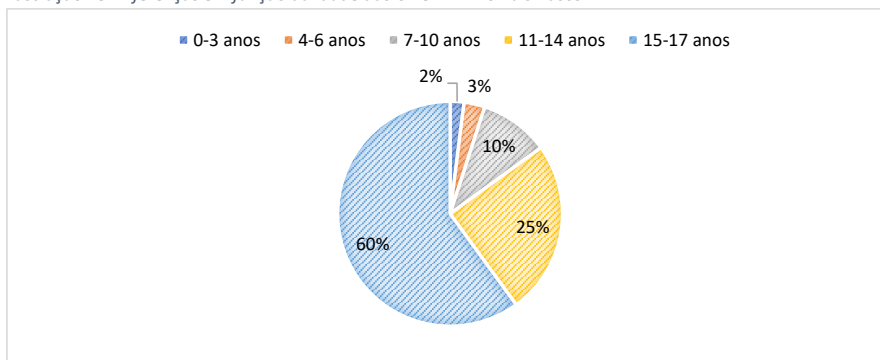
Ilustração 12. Diferenças em função do sexo das CA em AR no País Basco



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Ministério da Saúde, Serviços Sociais e Igualdade, 2017

- 98% não tinham nenhum tipo de deficiência e 2% tinham;
- 35% nasceram em outro país e 65% nasceram na Espanha (não sabemos quantos no País Basco e quantos em outras Comunidades Autônomas da Espanha);
- Mais da metade das CA abrigadas, 60%, tinham entre 15 e 18 anos. 25% entre 11 e 14 anos; 10% entre 7 e 10 anos; 3% entre 4 e 6 anos e o 2% restante, entre 0-3 anos (ver Ilustração 13);

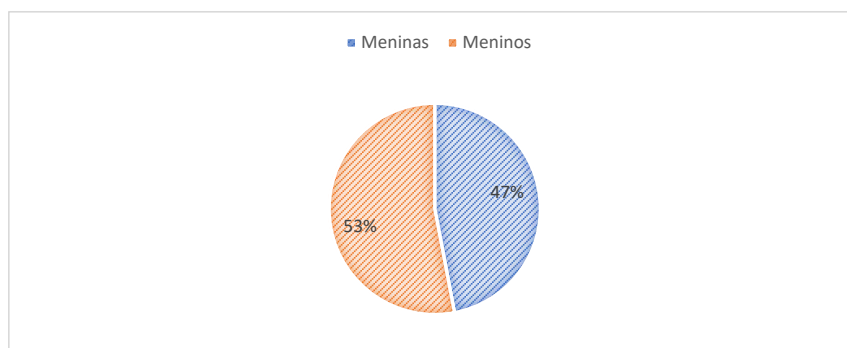
Ilustração 13. Diferenças em função da idade das CA em AR no País Basco



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Ministério da Saúde, Serviços Sociais e Igualdade, 2017

Quanto aos abrigados sob a medida de proteção de AF (n=814), não se observam tantas diferenças como em AR em relação ao sexo das CA. 53% eram meninos e 47%, meninas (ver Ilustração 14).

Ilustração 14. Diferenças em função do sexo das CA abrigadas em AF no País Basco

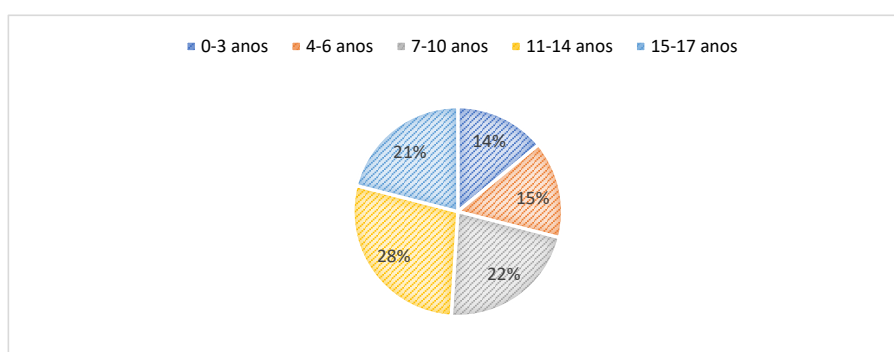


Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Ministério da Saúde, Serviços Sociais e Igualdade, 2017

- 98% não tinha nenhum tipo de deficiência e 2% tinha. As porcentagens são as mesmas entre as crianças em AR;
- 9% nasceram em um país estrangeiro e 91% nasceram na Espanha. Em comparação com CA em RA, há uma porcentagem maior de CA nascidas na Espanha em AR, 91%, em comparação com 65% das CA em AR;

- 14% das CA em AR tinham entre 0 e 3 anos de idade; 15% entre 4 e 6 anos de idade; outros 22%, entre 7 e 10 anos; 28% entre 11 e 14 anos e os demais 21%, entre 15 e 17 anos. Observam-se diferenças percentuais entre a idade das CA e o tipo de medida de proteção; no caso da AR, os percentuais estão concentrados principalmente em adolescentes com mais de 11 anos. Em contraste, em AF, as porcentagens de CA são distribuídas em todas as faixas etárias, com uma representação percentual mínima de 14% no caso de crianças menores de 3 anos de idade (ver Ilustração 15).

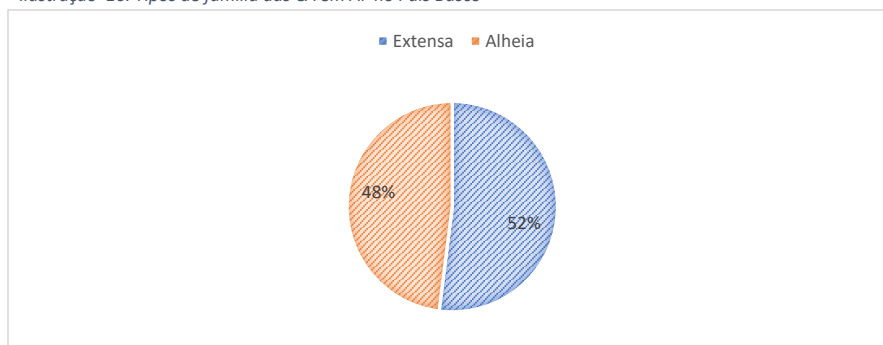
Ilustração 15. Diferenças em função da idade das CA em AF no País Basco



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Ministério da Saúde, Serviços Sociais e Igualdade, 2017

- Quanto ao tipo de família, 52% das CA eram abrigadas em sua família extensa e 48% em uma família alheia. O tipo do AF não é especificado no informe (ver Ilustração 16).

Ilustração 16. Tipos de família das CA em AF no País Basco

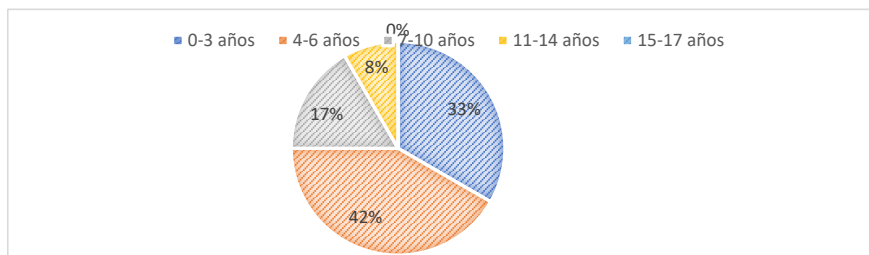


Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Ministério da Saúde, Serviços Sociais e Igualdade, 2017

Em relação às CA adotadas no País Basco, em 2016, foram constituídas 43 adoções nacionais e 19 internacionais. Das 24 adoções nacionais:

- 54% eram meninas e 46% meninos;
- 33% tinham entre 0 e 3 anos de idade; 42% entre 4-10 anos; 17% entre 7 e 10 anos e o restante, 8%, entre 11 e 14 anos. Nenhuma adoção nacional de adolescentes de 15 e 17 anos foi constituída (ver Ilustração 17).

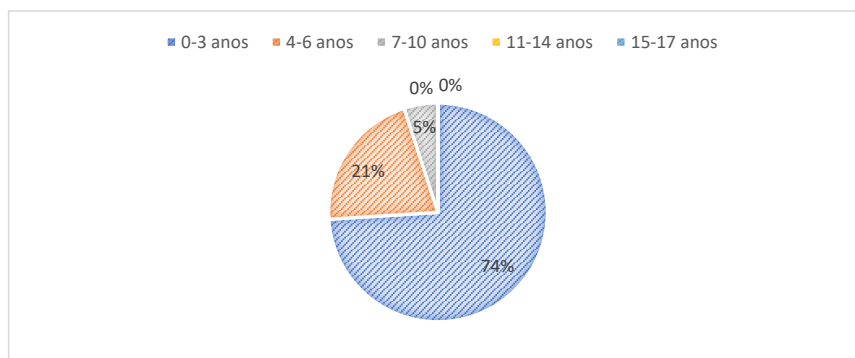
Ilustración 17. Diferencias en función de la edad de las adopciones nacionales constituídas en Euskadi



Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2017

Das 19 adoções internacionais, quase três quartas partes, ou 74%, eram crianças até três anos de idade, 21% entre 4 e 6 anos e os 5% restantes, entre 5 e 10 anos de idade. Não houve adoção internacional de crianças e adolescentes com mais de 10 anos (ver Ilustração 18).

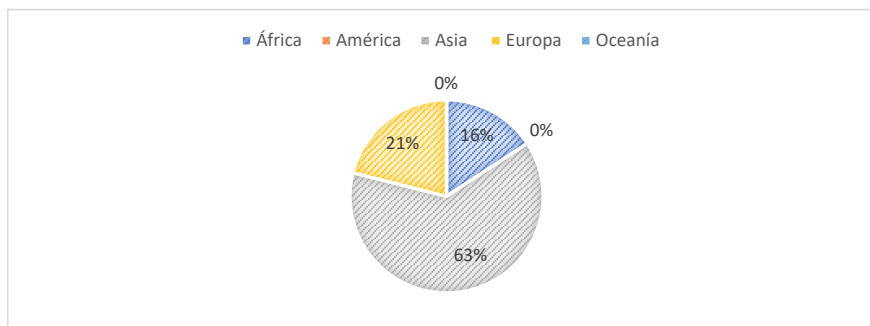
Ilustración 18. Diferencias en función de la edad de las adopciones internacionales constituídas en País Vasco



Fuente: Elaboración propia con base nos dados do Ministério da Saúde, Serviços Sociais e Igualdade, 2017

- 63% nasceram num país asiático, outros 21% em um país europeu e o restante, 16%, em um país africano. Nenhuma criança adotada nasceu em um país do continente americano e oceânico (ver Ilustração 19).

Ilustração 19. Países nos quais nasceram as CA sobre as quais foram constituídas as adoções internacionais no País Basco



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Ministério da Saúde, Serviços Sociais e Igualdade, 2017

4.5.2.1. CA abrigadas no sistema de proteção de Araba

Com base na memória do Departamento de Serviços Sociais da DFA, em 31 de dezembro de 2016, havia um total de 160 CA sob medida de proteção da AR e 32 CA em centros de dia no qual se trabalha com CA e suas famílias, realizando uma intervenção socioeducativa e/ou psicossocial.

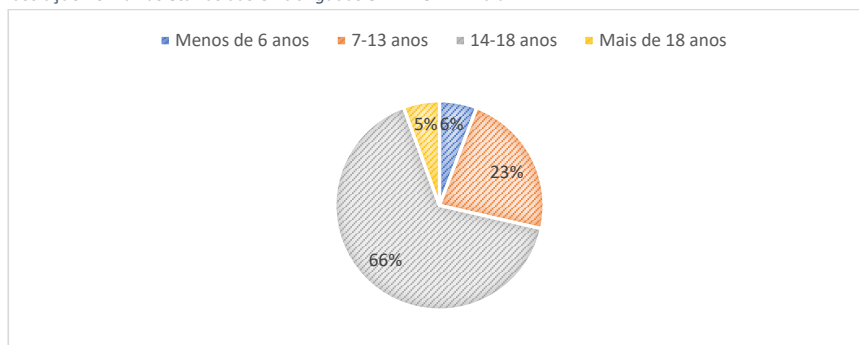
A rede de atenção consistia em 3 instituições de emergência, 9 do programa básico e de preparação para a emancipação, e 3 básicas especializadas para adolescentes com problemas comportamentais ou vícios.

Em relação às CA em FA, em 31 de dezembro havia 119 CA, 66 meninos e 53 meninas. Das 119 crianças em AF, 37 estavam abrigadas em uma família alheia e 82 em sua família extensa. Em 2016, foram constituídas 15 adoções em Araba, 11 nacionais (4 meninas e 4 meninos) e 4 internacionais (2 meninas e 2 meninos).

4.5.2.2.- CA abrigadas no sistema de proteção de Bizkaia

Com base na memória do Departamento de Ação Social da DFB para 2016, ao longo de 2016 foram atendidas em AR um total de 1091 CA, das quais 474 eram estrangeiros sem referência familiar e 617 com referente familiar. Em 31 de dezembro de 2016, 458 CA estavam em adoção, das quais 42% eram meninas, em comparação com 58% que eram meninos. Em relação à idade das CA abrigadas, a maioria, 65,85%, tinha uma idade entre 14 e 18 anos, 22,77% tinham entre 7 e 13 anos, outros 5,8% tinham menos que 6 anos, e os 5,58% restantes, tinham mais de 18 anos, mas ainda estavam abrigados em uma instituição de abrigo (ver Ilustração 20).

Ilustração 20. Faixas etárias das CA abrigadas em AR em Bizkaia



Fonte: Memória do Departamento de Ação Social da DFB

A rede de proteção básica consiste em instituições de abrigo (a maioria de 10 vagas); a rede especializada 8 instituições, a rede especializada para crianças com grande deficiência 4 instituições, a rede especializada de acolhimento de CA estrangeiras sem referente familiar, 7 instituições.

Em relação às CA em AF, em 31 de dezembro, havia 314 CA sob essa medida de proteção, 214 em família extensa e 100 em uma família alheia.

Sobre ao número de adoções constituídas no ano de 2016, foram constituídas 27 adoções, 15 nacionais² e 12 internacionais.

4.5.2.3.- CA abrigadas no sistema de proteção de Gipuzkoa

Com base na memória do Serviço de Proteção à Infância e Adolescência da DFG de 2017, em 31 de dezembro estavam 336 CA sob a medida de proteção de AR, 349 sob a medida AF e ao longo de 2017 foram constituídas 16 adoções.

Em relação à medida de proteção da AR, a Rede de AR de Gipuzkoa está estruturada em torno aos programas definidos pelo Decreto 131/2008, de 8 de julho, que regulamenta os recursos da RA para a infância e adolescência em situação de desproteção social. Vale ressaltar que, como não acontece em outras províncias e comunidades autônomas, todos os recursos residenciais da rede AR de Gipuzkoa são gerenciados por entidades privadas por meio de concessões públicas, depois de passar por um processo de licitação pública. Os programas de abrigo são os seguintes:

- Programa de abrigo de urgência;

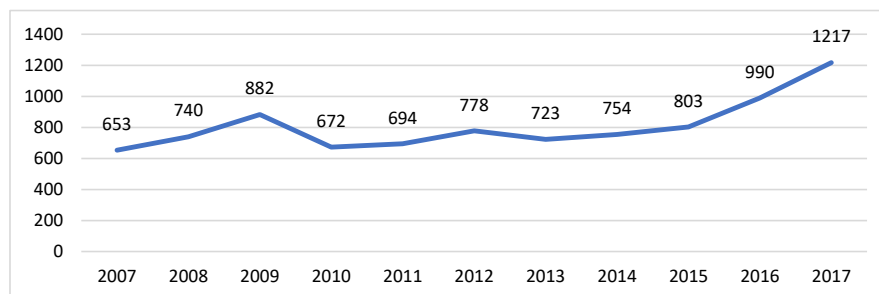
² Deve-se mencionar que também houve 12 pedidos de adoção legal durante 2016, embora possam ser encaminhados para abrigos pré-adoptivos iniciados em anos anteriores e 31 propostas de adoção.

- Programa básico geral, nos quais se atendem também os adolescentes do programa de emancipação;
- Programa especializado para o abrigo de adolescentes com problemas comportamentais;
- Programa especializado de apoio intensivo a adolescentes com graves problemas comportamentais.

Além disso, a rede de AR conta com uma instituição especializada para pessoas menores de dezoito anos que estão cumprindo alguma medida judicial, bem como diferentes cargos em diversos recursos especializados para CA com alguma deficiência. Da mesma forma, a Seção AR trabalha com dois programas de atenção da AR para situações em que CA apresentam uma oposição repetida ao atendimento no recurso residencial e o seguimento é feito a partir do ambiente aberto (programa *Kaletik*), e para a gestão dos processos de reagrupamento familiar (programa *Bertatik*).

Durante 2017, 1217 CA foram atendidas, mas o número real foi de 882, já que, uma CA pode passar por vários recursos residenciais ou instituições de abrigo ao longo do ano. A memória indica o considerável aumento do número de pessoas atendidas nos últimos anos, principalmente pela chegada de CA estrangeiras sem referente familiar no território (ver Ilustração 21).

Ilustração 21. CA abrigadas durante todo o ano 2017 no serviço de proteção à infância e adolescência da DFG

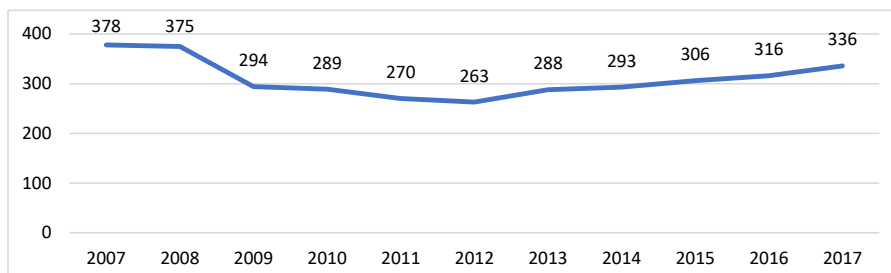


Fonte: Memória DFG, 2017.

Vale ressaltar que, com base no número total de vagas e instituições de abrigo, a porcentagem média de ocupação do ano foi de 93,3%.

Se olharmos para os dados (ver Ilustração 22), em 31 de dezembro de 2017, um total de 336 CA estavam abrigadas nas distintas instituições de abrigo de AR. A ilustração a seguir (Ilustração 19) mostra uma diminuição no número de CA atendidas de 2008 a 2012, mas um aumento de 2013 para 2017.

Ilustração 22. Número de CA abrigadas em AR em 31 de dezembro de 2017

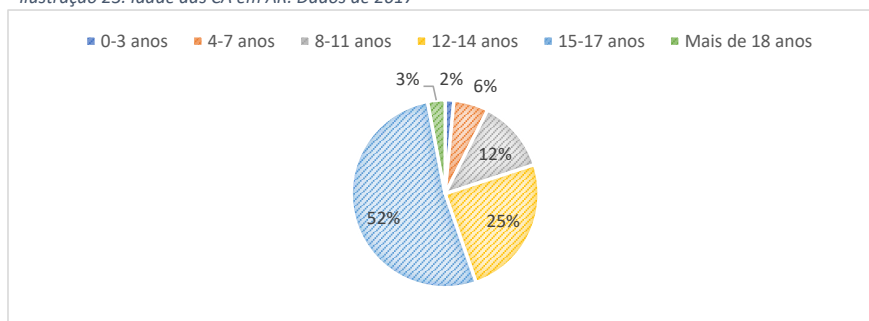


Fonte: Memória DFG, 2017.

Em relação às características das CA atendidas em RA em Gipuzkoa, 63,1% das pessoas abrigadas eram meninos e 36,9% meninas. A percentagem de meninos é consideravelmente maior ao de meninas.

A idade média das CA era de 14,41 anos. Como podemos ver na ilustração a seguir (Ilustração 23), mais da metade das CA atendidas, 52,4% eram adolescentes com uma idade compreendida entre 15 e 17 anos. Da mesma forma, a percentagem de crianças menores de 6 anos é muito pequena, representando apenas 7,5% da população abrigada.

Ilustração 23. Idade das CA em AR. Dados de 2017



Fonte: Memória DFG, 2017.

Em relação às idades médias das CA em cada programa, a das pessoas abrigadas no programa de emergência foi de 16,4; de 13,4 no programa básico; de 16,7 no programa especializado para adolescentes com problemas comportamentais; de 16,7 nos programas especializados para adolescentes com graves problemas de comportamento e de 15,1 para "outros". Podemos deduzir que estamos lidando com uma população em sua maioria adolescente.

A 31 de dezembro, as CA estrangeiras sem referente familiar representavam 21,4% do total e outros 6,8% tinham algum tipo de relação com a imigração (pelo menos um dos pais é de nacionalidade estrangeira).

As 336 CA acolhidas em AR estavam abrigadas nos diferentes programas da seguinte forma (ver Tabela 15):

Tabela 15. CA abrigadas nos distintos programas de abrigo a 31 de dezembro de 2017

Programa de abrigo	Número de CA	Instituições ³	Vagas disponíveis
Urgência	30	1	20
Básico geral (incluindo os adolescentes do programa de emancipação)	215	23	215
Especializado para adolescentes com problemas comportamentais	22	3	32
Especializado para adolescentes com graves problemas de comportamento	26	3	30
Outros⁴	43	1	6
Total	336	30	303

Fonte: Memória DFG, 2017.

Em relação às medidas legais que essas crianças e adolescentes tiveram em AR atendidas até 31 de dezembro, pode-se dizer que a grande maioria, 84,4% estavam sob a tutela da DFG.

Tabela 16. Medidas legais sob as quais as CA em AR estavam

Medida legal	Número de CA	Porcentagem
Guarda provisória	0	% 0,0
Tutela provisória	2	% 0,6
Solicitudude guarda	9	% 2,7
Tutela	285	% 84,8
Acordo judicial	1	% 0,3
Petição própria	2	% 0,6
Atenção imediata	27	% 8,0
Sem medida⁵	10	% 3,0

Fonte: Memória DFG, 2017.

Para o desenvolvimento do serviço de AR, o SAR conta com uma equipe de trabalho para fazer o seguimento da atenção educativa que é dada às CA e as suas

³ Em 2018, foram abertas três instituições adicionais em Gipuzkoa, que abrigaram a 42 CA (um centro de dia com 18 vagas), dois instituições de 8 vagas (um para crianças de entre 3 e 12 anos e outro para adolescentes entre 13 e 18 anos), outras 8 vagas dentro do centro de emergência e 12 vagas em instituições de abrigo para adolescentes do programa de transição para a vida adulta.

⁴ Pessoas abrigadas em outros recursos com algum tipo de deficiência; adolescentes que participam no programa de seguimento de medidas judiciais etc.

⁵ Não tinham medidas já que, estavam esperando um recurso de inserção depois de cumprir os 18 anos ou devido à sua recente chegada.

famílias. A essa equipe é atribuída uma série de tarefas, como: analisar o grau de satisfação das famílias e das CA, avaliar o funcionamento e organização dos recursos e programas, bem como a sua dinâmica interna, a implementação de mudanças e a coordenação e interlocução operativa com outros agentes e entidades envolvidos na AR e nas diferentes áreas da vida cotidiana das Ca abrigadas. Este serviço é chamado de Serviço de Assistência Técnica (SAT) da AR e é realizado por uma empresa privada.

Além disso, a DFG dispõe de outros programas que as ajudam a melhorar a qualidade do atendimento e o abrigo das CA. Entre esses, estão:

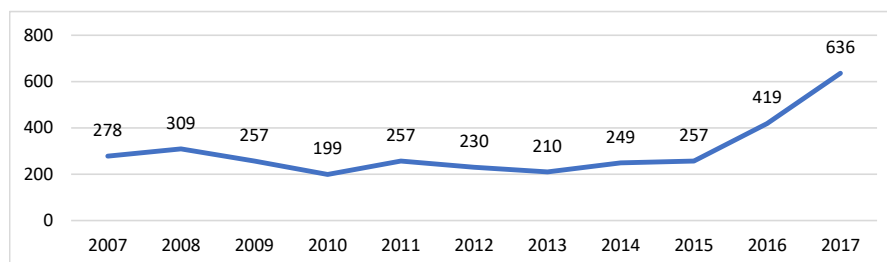
- **Eskutik:** é um programa de acompanhamento por pessoas voluntárias e gerenciado pela *Cruz Roja* (Cruz Vermelha). Consiste em acompanhar atividades, reforço escolar etc. das CA abrigadas. Há 17 participantes no total, com 12 ativos em 31 de dezembro.
- **Izeba:** os objetivos são contribuir para uma melhor integração das CA acolhidas nas instituições de abrigo, criando uma rede de famílias (acolhimento de tios e tias), que atuam como referências no ambiente, possibilitando uma vivência familiar positiva e complementar ao trabalho desenvolvido pelas equipes educativas. Está dirigido por *Baketik Fundazioa*. Há 68 participantes no total, com 59 ativos no 31 de dezembro.
- **Crono:** é um programa de intervenção socioeducativa gerenciado pela *Cruz Roja* (Cruz Vermelha) para adolescentes com mais de 13 anos de idade, complementar à intervenção educativa que é desenvolvida nas instituições de RA. Neste se oferecem aulas de alfabetização, reforço de espanhol e escolar, oficinas, esportes, atividades de lazer educativo no meio ambiente, uso de recursos da comunidade, etc. Há 27 participantes no total, com 18 ativos no 31 de dezembro.
- **Anothe:** é um programa de terapia assistida por animais e natureza para adolescentes em AR que apresentam problemas psicológicos ou comportamentais. Há 27 participantes no total.

4.5.2.3.1.- Serviço de abrigo de urgência

O abrigo de urgência é realizado em todas as instituições de abrigo da Rede de AR, embora exista principalmente uma instituição de urgência específica para CA estrangeiras sem referente familiar e que, por sua vez, funciona como uma instituição de referência para atenção imediata. Esse abrigo está situado na capital de Gipuzkoa, e possui um número de vagas para 26 CA (20 para situações de urgência e 6 para seguimento de medidas judiciais). Em 2017, atendeu 636 CA (561 CA estrangeiros sem referente familiar e 75 para CA com referente). Sua porcentagem de ocupação em 2017 foi de 184,2%.

Como pode ser visto na ilustração a seguir (Ilustração 24), o número de pessoas atendidas, especialmente estrangeiras sem referente familiar, tem sido muito maior ao de anos anteriores.

Ilustração 24. Número de CA atendidas no serviço de abrigo de urgência ao longo do ano de 2017



Fonte: Memória DFG, 2017.

4.5.2.3.2.- Serviço básico de abrigo

O serviço básico constitui o núcleo central da AR e permite atender, por si só, às CA que não possuem necessidades especiais e que podem ser assistidas por outros programas mais específicos. No total, em 2017, 353 CA foram abrigadas nessas instituições e, na data 31 de dezembro, estavam abrigadas 215 CA. Esse serviço tem um total de 26 instituições distribuídas pela província de Gipuzkoa e são gerenciadas por 7 empresas privadas por meio de concessões públicas. Nestas instituições de abrigo básicas de acolhimento, também são realizados programas de emancipação dirigidos a adolescentes a partir dos 16 anos de idade. A permanência média das CA nessas instituições é de 524 dias, isto é, um pouco menos de um ano e meio.

O serviço básico de abrigo tem capacidade para 217 CA, de modo que, em 31 de dezembro, estaríamos falando de 99,07% de ocupação. Todas instituições do programa básico possuem entre 8 e 10 vagas e estão organizadas em função das idades das CA. Dez das instituições estão organizadas para atender crianças entre 3 e 12 anos e dezesseis instituições para atender adolescentes entre 13 e 18 anos.

4.5.2.3.3.- Serviço especializado para adolescentes com problemas comportamentais

O serviço especializado é dirigido a adolescentes entre 13 e 18 anos, quaisquer que sejam suas origens, que apresentem comportamento particularmente disruptivo. As necessidades que possuem inviabilizam a atenção nos serviços básicos de abrigo. O programa consiste em uma intervenção socioeducativa e/ou terapêutica dirigida à mudança de atitudes e à superação de problemas comportamentais que serão aplicados preferencialmente, de forma temporária, com o objetivo de permitir o acesso posterior ao programa básico ou mesmo a reunificação familiar. Existem três instituições para atender e abrigar essa população de adolescentes, com um total de 32 vagas. Embora

em 31 de dezembro houvesse 22 adolescentes atendidos, 66 foram atendidos ao longo do ano, com uma permanência média de 199 dias.

Essas três instituições são gerenciadas por três entidades privadas por meio de concessões públicas.

4.5.2.3.4.- Serviço especializado de apoio intensivo para adolescentes com graves problemas de comportamento

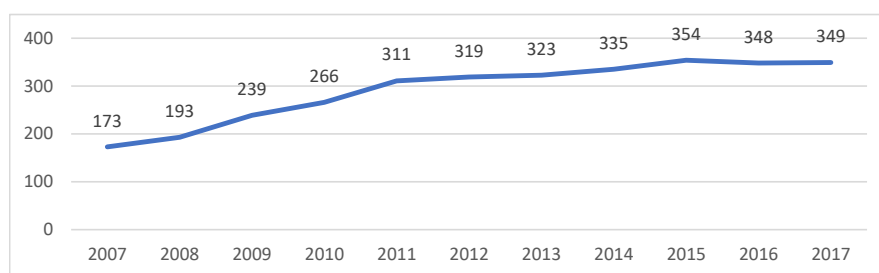
O serviço especializado de apoio intensivo é dirigido a adolescentes com graves problemas comportamentais, com idade entre 13 e 18 anos, qualquer que seja sua origem, que exibam comportamentos repetitivos e severamente disruptivos ou antissociais que apresentem um risco evidente de danos a si mesmos ou a terceiros, ou que comprometam seriamente seu desenvolvimento integral e que não viabilizem seus cuidados no âmbito do serviço especializado para adolescentes com problemas comportamentais. O programa consiste em uma intervenção intensiva e abrangente, de orientação socioeducativa e/ou terapêutica, dirigida principalmente na área pessoal, para promover a restauração de danos emocionais, a modificação de atitudes e a aquisição de regras de convivência que favoreçam seu processo de socialização. Sua intensidade e o tipo de recursos a aplicar são adaptados às necessidades e gravidade de cada caso. Tem caráter temporário, e seu objetivo é permitir o acesso subsequente ao anterior programa especializado ou, quando apropriado, ao programa básico geral, ao programa de preparação para a emancipação ou ao programa de emancipação. É necessária a autorização judicial para a entrada de adolescentes nas instituições deste programa. Existem três para atender essa população de adolescentes, gerenciadas por três entidades privadas por meio de um concurso de concessão pública. Possui um total de 30 vagas (10 em cada uma das instituições). Embora, em 31 de dezembro de 2017, 26 adolescentes tivessem frequentado, ao longo do ano foram atendidos 62 adolescentes. A permanência média nessas instituições é de 214 dias.

4.5.2.3.5.- Outros recursos do AR

O artigo 3.3. do Decreto 131/2008 permite a possibilidade de articular programas de AR que respondam às necessidades específicas de pessoas menores de dezoito anos que devem ser atendidas, como os adolescentes que estão cumprindo uma medida judicial com internamento e CA com um grau severo de deficiência: o programa de acompanhamento *Kaletik* no ambiente sócio-familiar é destinado a adolescentes que são legalmente protegidos pelo DFG através de uma medida definitiva, mas na prática eles são fugidos das instituições de abrigo; e o programa *Bertatik*, dirigido para o reagrupamento familiar da CA em AF. É a equipe educativa da instituição de referência que o gerencia. Consiste em uma intervenção educativa, após a aceitação da CA e da família, por profissionais da instituição de referência, mas permitindo às CA pernoitar no domicílio. A medida de proteção é mantida, mas a tutela é realizada pela família, enquanto a equipe educativa da instituição de referência desenvolve a intervenção com o objetivo de sustentar a reunificação familiar.

Observando as CA sob a medida de proteção de AF, em 31 de dezembro, havia 349 CA abrigadas (90,3% constituídos, 8,6% em abrigo de urgência e 1,1% restante, em guarda provisória) e 101 orientados para esta medida de proteção. Como pode ser visto na ilustração a seguir (Ilustração 25), a tendência para a medida de proteção de AF é progressiva, passando de esta medida 173 CA em 2007 para 349 em 2017.

Ilustração 25. Evolução das CA em AF



Fonte: Memória DFG, 2017.

Das CA sob a medida de proteção da FA, em 31 de dezembro, 65,6% estavam em família alheia e 34,4% em família extensa. Com relação às características das crianças em FA:

- 43% eram meninas e 57%, meninos;
- A idade média das CA abrigadas era de 9,9 anos (15,8% entre 0 e 3 anos, 19,5% entre 4 e 7 anos, 24,1% entre 8 e 11 anos; 9% entre 12 e 14 anos, 21,5% entre 15 e 17 anos e 0,3% maior de 18 anos⁶).

É importante destacar o impulso dos últimos anos da DFG em recrutar famílias voluntárias para serem pais e/ou mães de acolhida. Da mesma forma, as famílias voluntárias têm à sua disposição um serviço de treinamento, formação e apoio durante todo o acolhimento (e também uma soma de dinheiro/mês).

Dentro das modalidades de AF, há também o serviço AF de urgência e o AF especializado. O AF de urgência se encarrega de responder às solicitações da família de acolhimento de urgência para crianças de 0 a 6 anos de idade, bem como oferecer acompanhamento e aconselhamento técnico para abrigos de urgência em famílias extensas de qualquer idade. É desenvolvido por um grupo formado, no final do ano, por 28 famílias voluntárias, coordenadas pelo programa de Formação e Seleção Familiar. Durante 2017, foram abrigadas 30 crianças em AF de urgência.

Quanto ao AF especializado, é aquele desenvolvido por pessoas que se dedicam de forma remunerada e integralmente a atender e abrigar as CA menores de dezoito

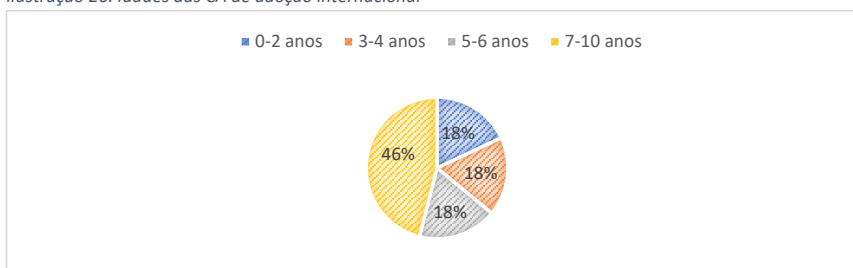
⁶ Estes são dois jovens que atingiram a maioridade e permanecem em AF especializado.

anos. Este tipo de AF difere da AF comum, tanto no perfil das pessoas acolhedoras, como na situação de crianças atendidas. Com respeito às pessoas acolhedoras, à natureza especializada e ao carácter especializado, deriva-se que é preciso uma qualificação, experiência e perfil de formação específica, de um maior nível de apoio financeiro e uma dedicação total à atenção e abrigo das CA. Estas CA, por outro lado, apresentam características ou necessidades específicas (deficiência, grupos de irmãos e irmãs, dificuldades de adaptação etc.). Em 31 de dezembro, havia 12 CA abrigadas através desta figura de AF, mas o total acumulado do ano é de 18 CA e 25 CA estavam orientadas para o programa. Nos últimos anos decidiu-se não se fazer mais altas neste programa até que as dúvidas relacionadas com as fórmulas legais desse fossem resolvidas.

Em relação ao número de adoções constituídas em Gipuzkoa, estas chegaram à cifra de 16; 5 adoções nacionais (4 meninas e 1 menino) e 11 adoções internacionais (10 meninos e 1 menina).

A idade média das meninas e meninos de adoção internacional foi de 4,9 anos, embora, como é mostrado na ilustração a seguir (Ilustração 25), quase a metade, 46%, tinham idade entre 7 e 10 anos.

Ilustração 26. Idades das CA de adoção internacional



Fonte: Memória DFG, 2017.

A tabela a seguir mostra os países de origem das crianças (Tabela 17).

Tabela 17. País de origem das crianças das adoções internacionais

País	Frequência	Porcentagem
China	2	18%
Etiópia	1	9%
Filipinas	1	9%
Hungria	2	18%
Rússia	1	18%
Índia	2	18%
Honduras	1	9%
Madagáscar	1	9%

Fonte: Memória DFG, 2017

Capítulo 5. Crianças e adolescentes em instituições de abrigo: estudos, desafios e educação

O interesse em investigar as CA acolhidas em instituições de abrigo começou no início do século passado¹, embora apenas na década de 1940 surgiram estudos significativos e de referência sobre as consequências e os efeitos prejudiciais dessas instituições na saúde e na vida das CA, como os estudos de Spitz (1945), Goldfarb (1943, 1944, 1945, 1947, 1955) ou Bowlby (1951). Desde então, proliferaram-se as pesquisas em nível nacional e internacional, a fim de se produzir literatura científica e evidenciar os efeitos que essa medida de proteção geraria entre as CA que estão toda ou parte de sua infância e/ou adolescência abrigadas em alguma instituição (Tizard, Sinclair, e Clarke, 1975; Tizard e Rees, 1975; Tizard e Hodges, 1978; del Valle, 1992;1993; del Valle e Fernández-Ballesteros, 1993; Roy, Rutter e Pickles, 2000; Bravo e del Valle, 2001; 2003; Fernández Millán, Hamido Mohamed e Ortiz Gómez, 2009).

O padrão dessas investigações tem sido principalmente comparar um grupo de *CA abrigadas em instituições de abrigo sob a medida de proteção de AR* com outro que não estava sob nenhuma medida de proteção em aspectos como a autoestima (Musitu, Clemente, Escarti, Ruipérez e Roman, 1990), hiperatividade, distração e problemas comportamentais (Vorria, Rutter, Pickles, Wolkind e Hobsbaum, 1998); ou ainda parâmetros físicos de altura e peso, bem como o coeficiente intelectual e de desenvolvimento (O'Connor, Rutter, ERA Team², 2000), falta de atenção e a hiperatividade, (Kreppner, O'connor, Rutter e ERA Team, 2001), nível subjetivo de qualidade de vida (Llosada-Gistau, Montserrat e Casas, 2015), entre muitos outros aspectos.

Além disso, também foram realizadas investigações comparando coletivos formados por CA sob diferentes medidas de proteção em vertentes, como problemas comportamentais entre o grupo de adolescentes que estavam em acolhimento pré-adotivo, acolhimento residencial e família extensa (Fernández-Molina, Del Valle, Fuentes, Bernedo, e Bravo de 2011), âmbito educativo e situação escolar (Montserrat, Casas e Baena, 2015) ou o nível subjetivo da qualidade de vida entre os que estavam em AR e os que estavam em AF (Llosada-Gistau, 2017).

Embora nas últimas duas décadas os estudos sobre a medida de proteção do AR tenham ganhado importância na Espanha, essa medida de proteção ainda não gera volume suficiente de pesquisas de acordo com sua relevância (Bravo e del Valle, 2009), sendo ainda a medida de proteção mais utilizada (Bravo e del Valle, 2009, González, 2018). Ressaltamos que a função que atualmente cumpre a medida de proteção de AR

¹No início do século XX, foram publicadas publicações pediátricas como a de Chapin em 1908 sobre crianças "atróficas" após longas estadias em instituições; como Theis em 1924 no campo da caridade e em 1925 a de Aichhorn no campo da educação (*apud* Ainsworth, M. D., Andry, R. G., Harlow, R. G., Lebovici, S., Mead, M., Prugh, D. G., y Wootton, B. (1963). *Privación de los cuidados maternos: revisión de sus consecuencias*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

²English and Romanian Adoptees Study Team

difícilmente poderia ser coberta por alternativas familiares. De um lado, pela complexidade das necessidades desses jovens que requerem atenção especializada e, por outro lado, pela dificuldade de encontrar famílias acolhedoras com suficiente nível de capacitação, formação e dedicação suficientes para atender às necessidades desses menores (Bravo e del Valle, 2009).

Não devemos esquecer que a AR é a medida de proteção que mais críticas recebe (Cruz, 2016), principalmente, por causa da literatura científica que a precede e que contribuiu para disseminar a imagem negativa que temos da AR. No entanto, muitas das pesquisas realizadas com o objetivo de ressaltar os efeitos prejudiciais de AR nas CA têm sido criticadas por questões metodológicas, como não terem considerado variáveis relacionadas com a situação anterior à entrada das CA nas instituições de abrigo (González, 2018), tampouco o que acontecia por trás da saída dessas instituições de abrigo. De fato, a maior parte das pesquisas concentraram-se no tempo de permanência ou estadia em AR, dedicando pouca atenção ao impacto que a internação adquire após deixarem a instituição de abrigo. Em uma revisão de literatura realizada por Bullock, Little e Millham, em 1993, apenas eram citados dois estudos que adotaram uma metodologia de seguimento a longo prazo das CA que abandonaram o AR (Bullock, Little e Millham, 1993).

Na Espanha, a atenção aos efeitos do AR por trás da saída das CA das instituições de abrigo e proteção tem recebido pouca atenção desde a literatura científica até meados dos anos 90, sendo Jorge Fernández del Valle o primeiro a abrir esta linha de pesquisa, em 1999. No contexto internacional, os estudos sobre o egresso dessas instituições e a transição para a vida adulta de jovens do sistema de proteção, especialmente aqueles que alcançam a maioridade sob a medida de proteção do AR, mostram que essas transições são geralmente forçadas, sendo um momento crítico para esses jovens, uma vez que têm de enfrentá-las sem os apoios e os recursos necessários (del Valle, 1998; del Valle, Álvarez e Fernánz, 1999; del Valle e Casas, 2002; Bravo e Fernández del Valle, 2003; Inglés, 2005; García Barriocanal, Imaña, e De La Herrán, 2007; Melendro, 2007; 2010; Goyette, 2010).

Alguns estudos sobre a passagem para a vida adulta desse grupo mostram que ele tende a ter mais dificuldades psicossociais e rupturas com o mundo familiar (Goyette, 2010), mais problemas econômicos, de saúde mental, envolvimento com drogas (Courtney e Dworsky, 2006 ; Sala-Roca, Jariot, Villalba e Rodriguez, 2009), maternidade precoce (Sala-Roca, Jariot, Villalba e Rodriguez, 2009), escassa formação (Panchón, 1999; Bravo e del Valle, 2001; 2003; Montserrat Casas e Bertran, 2010, Montserrat Casas e Malo, 2013; Jariot, Sala-Roca e Arnau, 2015) e um maior risco de sofrer processos de exclusão social (Biehal, Clayden, Stein, e Wade, 1994; Cook, 1994; Stein, 2005; Stone, 2007; Dworsky e Havlicek, 2009). Devemos enfatizar que essas dificuldades são ainda maiores no caso de jovens estrangeiros que saem do sistema de proteção, em aspectos como trabalho, relacionamentos etc. (Epelde, 2014; 2016; Epelde e Mazkarian, 2014). Também podemos falar das CA em AR e daquelas que egressam por estarem abrigadas sob esta medida de proteção como um coletivo

homogêneo (Stein, 2005), existindo diferenças entre elas (Del Valle, Bravo, Álvarez e Fernanz, 2008), por exemplo, encontrando jovens muito resilientes (Dixon, 2008; Gilligan, 2018) ou aqueles que cursam uma carreira universitária (Montserrat Casas, Malo e Bertran, 2011; Jackson e Cameron, 2014).

Os principais fatores que poderiam explicar as dificuldades nos processos de transição desse grupo seriam o baixo nível acadêmico, o abandono prematuro dos estudos, a falta de aspirações e expectativas, os ambientes sociais pobres e o escasso suporte social (Jackson, 1994; Panchón, 1999, Bravo e del Valle, 2001, 2003, Farruggia, Greenberger, Chen e Heckhausen, 2006, Martín, Muñoz, Rodríguez e Pérez, 2008, Montserrat, Casas e Bertrán, 2010, Naccarato, Brophy e Courtney, 2010; Montserrat e Casas, 2010 *apud* Jariot, Sala-Roca e Arnau, 2015). Ter um alto nível de educação e conseguir uma inserção laboral são duas áreas que se destacam em uma saída "bem-sucedida" do sistema de proteção (Iglehart, 1994; Stein, 2008; Wade e Munro, 2008; Montserrat, Casas, Malo e Bertran, 2011).

Isso porque a educação e o nível de formação são fatores que ajudam ou dificultam as situações de inclusão ou exclusão social (Subirats, 2004), mas no caso das CA sob alguma medida de proteção, esses fatores tornam-se fatores de proteção chave (Mallon de 2007), pela obrigação dos adolescentes de sair da instituição ao cumprir ao alcançar a maioridade, e o começo da transição de uma vida adulta cheia de complexidades (Melendro, 2016), dificuldades e desvantagens (Dixon, 2016). Além disso, o âmbito educativo das CA em AR é um desafio que, todavia, a medida de proteção de AR precisa enfrentar (López, Santos, Bravo, e Valle, 2013; González, 2018), juntamente com outros desafios como a saúde física e mental, o acesso ao mundo laboral, as relações familiares, o apoio social e outros riscos como a maternidade/paternidade precoce, os problemas com a justiça, a demanda de ajudas sociais ou que estes jovens se tornem indigentes (López, Santos, Bravo, e Valle, 2013).

Esse desafio se evidencia em cada pesquisa que, direta ou indiretamente, analisa o âmbito educativo das CA abrigadas em instituições de abrigo do sistema de proteção social ou de jovens que chegaram à maioridade sob essa medida de proteção. De fato, na maioria dessas pesquisas, fica evidente que esse grupo de CA e jovens experimenta um número elevado de desafios educativos (Tilbury, 2010), como um nível educativo que não corresponde a sua idade, com um maior número de reprovações ou até mesmo, uma maior percentagem de abstenção escolar que a população geral (Panchón, 1999; Martin e Jackson, 2002; Dell'Aglio e Hutz, 2004; Siqueira e Dell, 2010; Montserrat, Casas e Baena, 2015).

Da mesma forma, como é revelado pelo estudo de Martín, Muñoz De Bustillo, Rodríguez e Pérez (2008), essas CA tendem a sentir uma maior rejeição por parte de seus colegas de turma na hora de realizarem tarefas escolares. Desde a perspectiva dos jovens, fez-se referência a conflitos na escola e aos episódios de tensão e violência com outros estudantes. Por sua vez, Muela, Balluerka e Torres (2013), em uma investigação realizada em Euskadi, analisaram o ajuste social e escolar de adolescentes que sofreram

maus-tratos na infância e que, por sua vez, foram submetidos a diferentes situações de desproteção infantil (um grupo de adolescentes estava em AR, outro em situação de risco e outro não estava em nenhuma situação de risco nem vulnerabilidade). Os resultados mostraram que o grupo de adolescentes abrigados AR apresentou dificuldades de adaptação social e escolar. Além disso, em comparação com os adolescentes dos outros dois grupos, eles apresentaram mais estratégias de enfrentamento, menos apoio familiar e social e dificuldades acadêmicas que incluem problemas de motivação, atenção, aprendizagem e cognição.

Em outra pesquisa, realizada por Calheiros e Patricio (2014), também foi feita referência às dificuldades de integração na escola das CA abrigadas, aos sentimentos de exclusão e a ausência de identidade social, juntamente com problemas disciplinares, mau desempenho e abstenção escolar. Outra questão que coincide com a literatura científica nacional e internacional é a de que a porcentagem de jovens ex-abrigados que chegam à universidade é extremamente baixa (Harvey, McNamara, Andrewartha e Luckman 2015).

5.1.- Educação da crianças e adolescentes em AR

O âmbito educativo das CA em AR é um dos desafios pendentes do AR (González, 2018), tanto na Espanha quanto a nível internacional. Este desafio permaneceu oculto até há pouco tempo, principalmente, por uma questão de invisibilidade estatística (Montserrat Casas, 2010; Harvey, McNamara, Andrewartha e Luckman 2015) e falta de atenção por parte do âmbito da investigação científica como das políticas sociais de infância e adolescência (Montserrat, Casas e Baena, 2015). Essa invisibilidade fez com que não fôssemos conscientes (ou não tenhamos nos interessado, até onde se sabe) da existência de um problema como é a desigualdade de oportunidades (Montserrat Casas, 2010) e a desvantagem social com as quais convivem as CA abrigadas em instituições de abrigo sob a medida de proteção de AR (Montserrat Casas, 2010). De fato, ao contrário do que acontece com outras variáveis como o sexo, o tipo de família ou o lugar de nascimento, estar sob uma medida de proteção não está definido como um grupo independente nas estatísticas da educação (Harker, Dobel-Ober, Berridge y Sinclair, 2004).

Outra questão que Montserrat, Casas e Baena (2015) identificam como invisibilizada nesta situação é que os Departamentos de Educação e os de Bem-estar Social acreditaram que a situação escolar das CA em AR é de responsabilidade de outro departamento, isto é, aqueles do *Departamento de Educação* consideraram que esse problema é de incumbência do *Departamento de Bem-Estar* e este, por sua vez, que era da competência do *Departamento de Assistência Social*. Essa suposição (consciente ou inconsciente) tem sido tendência geral em todos os países europeus, embora, dentro de cada país, a preocupação e a sensibilidade pela educação das CA do sistema de proteção tem sido diferente de um para outro. Um exemplo poderia ser o Reino Unido, o primeiro país a registrar sistematicamente os dados sobre o nível educacional de CA sob uma medida de proteção (Casas e Montserrat, 2009). No caso da Espanha, atualmente não é

realizada uma coleta sistemática de dados do âmbito educativo das CA sob uma medida de proteção, mas a Catalunha foi a primeira comunidade autônoma em registrá-la (Montserrat, Casas e Baena, 2015).

No País Basco, começamos a coletar os dados sobre o âmbito educativo das CA em AR de Gipuzkoa no curso acadêmico 2015/2016 (ver Anexo X). Da mesma forma, a literatura científica espanhola também não atendeu a este objeto de estudo, pois até 2009 havia poucos dados e isolados estudos sobre a educação das CA sob alguma medida de proteção (Montserrat e Casas, 2010). Montserrat e Casas (2010), realizaram uma revisão da literatura científica espanhola e elencaram as pesquisas que oferecem alguns dados a esse objeto de estudo.

Uma das primeiras pesquisas realizadas na Espanha e em Euskadi sobre a situação das crianças em RA foi a de Patxi López e Garbiñe Bergaretxe (1987) que analisaram 1813 expedientes de CA atendidas em RA em Euskadi, as quais representavam 93,6% das CA abrigadas em 1986. Entre as questões analisadas sobre a situação dessas crianças e adolescentes, estava o âmbito educativo, que já naquela época apresentava um desafio significativo para a medida de proteção de AR. Devemos lembrar que, em 1986, a Lei de Educação que regia na Espanha era a *Ley General de Educación*, de 1970³. Entre os resultados obtidos nessa pesquisa, destacamos os seguintes relacionados com o âmbito educativo das CA abrigadas:

- **Lugar onde receberam a formação:** em 1986, 46,6% das CA abrigadas estudavam na própria instituição; 37,6% estudavam em uma escola pública; 9,8% estudavam em um centro educativo de propriedade privada e os 6% restantes estudavam no que os autores chamaram de "as outras possibilidades". Com base nas análises estatísticas, o lugar de estudo não é uma variável ou fator que influencia de maneira significativa o âmbito educativo das CA.
- **Quanto ao tipo de estudos que cursavam:** 64,4% estudavam Educação Básica (EGB); apenas 2% estudavam Bacharelado Unificado Polivalente (BUP) ou o Curso de Orientação Universitária (COU); 9,3% estudavam uma formação profissional (FP), embora em segundo grau estava unicamente 1,8%. Outros 3% estavam estudando em aulas de educação especial; 5,8% estudavam em circuitos não regulados (academias) no qual não adquirem reconhecimento oficial de sua formação e 4,7% se agrupavam no apartado "não procede", que são os que estão trabalhando ou realizando uma formação especial adaptada às suas necessidades.
- Em relação às variáveis analisadas que podem ou não influir o âmbito educativo de dessas CA, não houve diferenças de acordo com o tempo de permanência e de acordo com o sexo das CA. Ao contrário, houve diferença dependendo do

³ A Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa é acessível em <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf> (Accesado em 15 de enero de 2018).

número de instituições de abrigo onde haviam estado abrigadas. As crianças e adolescentes que não estiveram abrigadas anteriormente em nenhuma outra instituição estavam em uma situação escolar mais favorável, pois 38,7% não apresentavam nenhum atraso. Aqueles que estiveram em uma instituição anterior (28,1%), que estiveram em duas (17,8%) e em três ou mais (33,3%) não apresentam nenhum atraso.

Da mesma forma, na seção de conclusões, López e Bergaretxe (1987) indicam que as CA nascidas em famílias numerosas têm maior atraso em relação às nascidas em famílias não numerosas; que o contato contínuo com a família, tanto na instituição quanto na própria casa, é um preditivo positivo de um melhor progresso escolar: o nível cultural dos pais e das mães influi no atraso escolar, pois um menor nível cultural dos pais e das mães acarreta um maior grau de atraso. Os autores finalizam a investigação indicando que existe um evidente desnivelamento entre os níveis que as CA cursavam e os que essas CA deveriam cursar por idade. Além disso, as vias que levam à Universidade, BUP e COU, estariam praticamente fechadas para esse grupo de CA e o acesso a uma qualificação profissional no nível de técnico especialista (antiga maestria), embora em um nível menor, também parecia ser restrito para essas CA.

Registramos, ainda, a pesquisa de Carme Panchón (1999), que analisou o desempenho escolar com uma amostra de 354 adolescentes abrigados, entre 16 e 18 anos. Com base em seus resultados, o desempenho escolar de 22,8% adolescentes é muito satisfatório; 45,2% passaram por episódios de abstenção escolar e apenas 36,7% chegaram à graduação. Uma investigação financiada pela *Federación de Entidades com Projectos y Pisos Asistidos* (FEPA) e conduzida pela *Equipe de Investigação Infància, adolescència, drets dels infants i la seva qualitat de* (ERIDIQV), da Universidade de Girona (Montserrat, Casas e Sisteró, 2013), foi realizada com a finalidade de estudar a atenção que recebe, em Catalunha, o coletivo de jovens ex-abrigados por parte do *Apoyo al Joven Tutelado y Ex tutelado* (ASJTET), em relação à evolução e ao impacto das prestações de serviços ao longo dos anos, bem como os futuros desafios levantados. Para este fim, foram combinados métodos de análise documental do banco dos dados do ASJTET de 5.538 jovens abrigados entre 1994 e 2012. Também se realizou com 15 jovens, 4 *focus groups* de 49 jovens e um *focus group* formado de 10 profissionais. Esse trabalho de campo foi completado com um questionário dirigido a profissionais de instituições que atendem jovens entre 16 e 21 anos. Participaram um total 218 pessoas. Entre os principais resultados relativos ao âmbito educativo, 8,6% estavam na faculdade, 9,8% em um grau superior, e 49,6% estavam em educação formal pós-obrigatória superior (bacharelado, grau médio ou prova de acesso).

No âmbito educativo, vale ressaltar a pesquisa de Antoni Inglés *et al.*, em 2005, enquadrada no *Projeto Telemaco*. Foram analisados os resultados de dois projetos europeus, o *Mentor 15* e o *Ulises*. A missão desses era o acompanhamento da vida autônoma e da inserção laboral dos tutelados e/ou abrigados pelas administrações de

suas respectivas Comunidades Autônomas⁴. O informe do estudo confirma sua hipótese inicial de que “es del todo contraproducente interrumpir la intervención educativa y socializadora al cumplir la mayoría de edad” [...] “la delimitación del cumplimiento de la mayoría de edad a los 18 años es un criterio exclusivamente administrativo que tiene sentido en los aspectos relacionados con la organización social, los derechos y deberes de las personas o las estadísticas demográficas, pero lo pierde en el momento en que descendemos al ámbito de las circunstancias y necesidades personales de cada uno” (2005, p.293). Conclui afirmando que o programa favorece a formação e a inserção sócio-laboral, mas que apresenta lacunas em relação à educação formal (Inglés *et al.*, 2005).

O Ministério da Saúde e Política Social, em 2010, publicou uma investigação realizada por Monica Lopez, Jorge Fernández del Valle, Carme Montserrat e Amaia Bravo, que pretendia avaliar as necessidades de menores com longa estadia nas instituições de abrigo. A amostra foi composta por 238 crianças de 12 anos que estavam em AR por um tempo superior a um terço de seu desenvolvimento evolutivo, pertencentes a 198 famílias de origem e abrigados em instituições de abrigo de sete Comunidades Autônomas. Esses adolescentes receberam um questionário que incluía questões relacionadas a eles próprios, sobre sua família de origem e sobre o processo de proteção. Os resultados referentes à escolaridade mostram que unicamente um terço é considerado bom aluno, enquanto outro terço possui alguns problemas (algumas matérias suspensas) e 29% precisam de adaptações curriculares e apoio especial. 18% repetiram algum curso escolar. As dificuldades educativas desse grupo são numerosas e esses problemas são um forte preditivo do escasso grau de qualificação que esses jovens obtêm ao alcançar a maioridade.

Javier Dominguez Alonso (2010), em sua tese de doutorado, enquadrada no campo de avaliação de resultados, investigou o itinerário pessoal seguido por um grupo de jovens ex-abrigados após sua saída de uma instituição e a situação em que se encontravam naquele momento. O estudo contou com uma amostra de 38 pessoas que estiveram internadas em uma instituição de Alicante (centro de Nazaré) entre os anos de 1984 e 1989. A amostra prevista foi de 40, de acordo com as pessoas que estavam naquele estabelecimento nos anos correspondentes, mas duas faleceram após a sua saída, então a amostra foi reduzida a 38 participantes. O objetivo buscado por Dominguez (2010) era conhecer o itinerário pessoal seguido pelos jovens após a saída da instituição de abrigo e avaliar a situação em que se encontravam no momento da investigação. Para fazer isso, realizou um estudo dos 40 arquivos, aplicou um questionário aos 80 educadores, outro aos 31 jovens e analisou 15 histórias de vida. Quanto ao nível de estudos da amostra, 23,3% não possuíam nenhum estudo, 73,7% possuíam estudos primários e o restante, 30%, estudos secundários (Formação Profissional e BUP).

⁴ As pessoas que formaram o objeto de estudo foram, inicialmente, os participantes dos diferentes programas territoriais agrupados em *Mentor 15* e *Ulises*: Castilla La Mancha, Catalunha, Galícia e Comunidade de Madrid (integrada no projeto *Mentor 15*) e Andaluzia, Comunidade Valenciana, Extremadura e Região de Múrcia (do projeto *Ulises*).

Soma-se a isso o trabalho de Carme Montserrat, Ferrán Casas e Irma Bertrán, que realizaram, em 2013, uma investigação com o objetivo de conhecer a situação escolar de adolescentes que estavam sob diferentes medidas de proteção como o AR, família extensa e família alheia. Foram analisados o nível escolar, a assistência a classe, o comportamento na escola como indicadores da situação. O estudo incluiu uma amostra de 265 adolescentes entre 15 e 16 anos de idade, na Catalunha, que estavam sob alguma medida de proteção como o AR, AF extensa ou AF alheia. Em relação ao nível escolar, os resultados mostram que apenas 31,7% estavam no curso correspondente por idade (4º ESO) e se destaca uma percentagem (10,6%) muito elevada de adolescentes em escolas de educação especial. Além disso, 22,5% dos jovens tutelados que cursam a ESO em regime ordinário o realizam com algum tipo de apoio ou de regime especial (Unidade Escolarização partilhada, Adaptação Curricular, Plano Individualizado, Aula Aberta etc.). Foram observadas diferenças estatisticamente significantes em função do tipo de acolhimento entre os adolescentes que estavam no curso que lhes correspondia à idade e aqueles que não estavam, apenas 23,4% dos jovens que residem em instituições estavam no curso que lhes corresponderia, enquanto nos acolhimentos em família extensa eram de 40% e em família alheia 45,5%. Em relação à assistência ao centro educativo, dados facilitados pelos professores dos centros educativos, 12,9% dos alunos tutelados apresentaram abstenção. Houve uma diferença significativa de abstenção em função da medida de proteção, sendo aqueles abrigados em instituições de abrigo os que representavam maior percentagem de abstenção.

Continuando com os anos de antiguidade no mesmo instituto, eles parecem beneficiar a frequência regular às aulas, dado que os jovens mais veteranos no centro educativo são os que apresentam maior assistência e menos abstenção e ausência injustificada. Este resultado parece dar maior importância à permanência estável dos jovens tutelados em um centro educativo. Os dados obtidos sobre o comportamento deles na aula indicam que 29,4% apresentavam problemas de comportamento que implicavam medidas disciplinares, como por exemplo, agressões que culminavam na suspensão da escola por alguns dias. A maioria dos meninos e meninas que viviam em famílias de abrigo não apresentavam problemas comportamentais excepcionais no ambiente escolar, sendo a percentagem mais baixa no caso de jovens são acolhidos por famílias alheias. Ao contrário, 38,2% dos adolescentes em AR apresentaram sérios problemas que envolveram medidas disciplinares. Também, neste caso, observa-se que à medida que permanecem mais anos no instituto, apresentam menos problemas comportamentais. Considerando apenas os jovens que receberam as medidas disciplinares, observa-se que sua presença foi significativamente maior nas instituições de abrigo, e que foi consideravelmente maior o número de meninos do que de meninas.

O resultado acadêmico no final do ano letivo foi distribuído em 40,8% de aprovados, 8,6% que repetem o curso, 19,7% que promovem o curso sem aprovar as matérias necessárias e 30,9% que saem do instituto sem o diploma escolar. Esses resultados não diferem significativamente em função da medida de proteção, nem em função do sexo.

Ao explorar a orientação escolar que é dada aos adolescentes quando saem da escola (56% da amostra), seja por terem passado no curso ou ao atingirem 16 anos, os resultados mostram que, de todas as opções propostas, a orientação para os Programas Iniciais de Qualificação Profissional (doravante, PCPI) é a mais frequente, praticamente metade dos casos (48,6%). Em segundo lugar, há a orientação para os ciclos de formação de nível médio (22,9%) e, em terceiro lugar, a orientação para o bacharelado (21,4%). Nestes resultados não são observadas diferenças significativas de acordo com o tipo de medida de proteção, embora os resíduos padronizados (estandarizados) mostrem que aqueles que estão sob a medida de proteção de AR são geralmente orientados para PCPI.

Os autores também fizeram uma comparação com a população em geral:

- A taxa de adequação em 15 anos foi de 31,7%, contrastando fortemente com a população em geral da Catalunha que é de 69,4%;
- 20,6% obtiveram a graduação escolar, quando na população geral estima-se que a obtenham na idade correspondente a 60% de cada coorte;
- Dos que estavam matriculados no curso que lhes correspondia por idade, 4º ESO, observamos que 59,6% obtiveram o título. Na população geral da Catalunha esse percentual foi de 81,9%. Na tabela a seguir podemos observar o curso acadêmico correspondente por idade das CA.

Tabela 18. Idoneidade do curso acadêmico por idade

Anos	Curso acadêmico
7 anos	2º curso de Educação primária/ ensino primário
9 anos	4º curso de Educação primária/ ensino primário
11 anos	6º curso de Educação primária/ ensino primário
12 anos	1º curso de Educação secundária obrigatória/ ensino secundário (ESO)
13 anos	2º curso de Educação secundária obrigatória/ ensino secundário (ESO)
14 anos	3º curso de Educação secundária obrigatória/ ensino secundário (ESO)
15 anos	4º curso de Educação secundária obrigatória/ ensino secundário (ESO)

- 10,6% estavam escolarizados em educação especial, enquanto apenas 1,1% da população geral estava aos 15 anos de idade. Este resultado é agravado se levarmos em conta que a lista já havia excluído os adolescentes que se encontravam em uma instituição de abrigo para pessoas com deficiência,

terapêutico ou de educação intensiva. Além disso, 22,5% dos que cursavam o ESO o realizavam com algum tipo de apoio ou regime especial;

- 64,5% estavam repetindo um curso (excluindo educação especial), enquanto a população geral na Catalunha em repetição no ESO é de 9,1%;
- Quase um terço da amostra (30,9%) deixou a escolaridade obrigatória sem a graduação aos 15 anos; essa cifra constitui propriamente o fracasso escolar;
- 48,6% foram orientados para um PCPI, enquanto a porcentagem na população geral daqueles que estudam estes estudos é de apenas 4,4%, e a maioria deles é orientada para um Bacharelado (62,2%) ou para os Ciclos de Formação de Grau Médio (33,4%);
- Havia mais meninos (57,7%) do que meninas.

Outro estudo, conduzido por Jariot, Sala-Roca e Arnau (2015), teve como objetivo conhecer como se desenvolve essa transição para a vida adulta e como ela é vista pelos diferentes agentes implicados, a fim de estabelecer propostas educativas que os ajudem a realizar essa transição com sucesso. Coletou-se informação de 21 jovens ex-abrigados da Catalunha e de 43 educadores por meio de entrevistas em profundidade. Com base nos resultados obtidos nesta pesquisa, 40,1% obtiveram o grau de ESO, 36,4% foram direcionados para um PCPI, 65,7% optaram pela formação profissional ocupacional e apenas 8% conseguiram credenciar os níveis de ensino superior. Os jovens entrevistados observaram que muitos desistem de seguir estudando por ter que se manter, uma vez cumpridos os 18 anos. A falta de apoio familiar, a escassa motivação, a baixa autoestima acadêmica, a necessidade de trabalhar para manterem-se após os 18 anos aparecem como fatores influentes em seu âmbito educativo, assim como a alta mobilidade escolar, não dispor de espaços individualizados para estudo e não receber atenção individualizadas nas instituições de abrigo para realizar tarefas escolares, ou ter que combinar estudos e trabalho. Estas são algumas das razões que os jovens relataram e que explicaram, até certo ponto, o fracasso escolar, a abstenção ou o abandono prematuro do sistema educativo. No entanto, os jovens perceberam que ter estado abrigados dentro de uma instituição em AR proporcionou-lhes oportunidades educativas que não teriam disponíveis em seu lar biológico. Por outro lado, tanto o grupo de profissionais quanto o de jovens coincidem no fato de que a saída aos 18 anos dos recursos de proteção é um fator que explica a alta taxa de abandono escolar.

Vale citar, também, outro estudo de referência, realizado por Carme Montserrat, Ferrán Casas e Mireia Baena (2015). Neste, o objetivo principal consistia em conhecer a situação durante 5 anos escolares do nível acadêmico, a assistência às aulas, o comportamento na aula e a orientação pós-obrigatória dos adolescentes tutelados pela *Direcció General d'Atenció à la Infància i Adolescència* (DGAIA) na Catalunha, sob a medida de proteção de AR, em família extensa e alheia. Para isso, foi levado em consideração, durante 5 anos escolares, todos os adolescentes protegidos pelo sistema de proteção na Catalunha, que cumpriram 16 anos no curso e todos os adolescentes

entre 11 e 16 anos, durante 3 anos escolares. A amostra de coortes de 16 anos foi obtida ao longo de 5 cursos de uma população de 1.181 sujeitos que apareceram sob tutela, dos quais 1.164 foram informados pela DGAIA e dos quais 959 foram avaliados pelos respectivos tutores escolares em função de vários aspectos relacionados a sua situação escolar. Para a coleta dos dados, foi elaborada *ad hoc* uma folha de seguimento individual de cada adolescente. Houve muitos resultados gerados por esta pesquisa, mas vale ressaltar que aqueles que estavam sob a medida de AR apresentaram os piores resultados nos aspectos analisados em comparação com a população em geral, e principalmente entre os que estavam protegidos sob outra medida de proteção, como a RA. Por outro lado, nesta pesquisa, o tempo de estadia em AR foi um fator que influenciou positivamente o âmbito escolar destes adolescentes.

Em um estudo recente realizado pela *Federación de Entidades com Proyectos y Pisos Asistidos FEPA* (2017), que contou com a colaboração de 59 entidades de 12 Comunidades Autônomas, com uma amostra de 2.095 jovens tutelados e ex-abrigados em 2016 (35% meninas; 55% de nacionalidade espanhola) dos 16 aos 25 anos (34% de 16 aos 18 anos, 58% de 18 aos 21 anos e 8% de 21 aos 25 anos), 37% realizavam estudos para obter o diploma do ESO ou estudos de Formação Profissional Básica; 27% eram estudantes de formação profissional de grau médio ou superior, 12% de estudos secundários ou de bacharelado, 4% de estudos universitários e 21% de outros estudos de educação não-formal.

Um dos grupos de pesquisa de referência em nível internacional nos estudos do âmbito educativo de CA em AR e do grupo dos ex-abrigados é o de Pearl Y. Martin e Sonia Jackson (2002). Estas autoras realizaram distintas pesquisas sobre esse objeto. Em uma delas, Martin e Jackson (2002) apostaram por dar voz às pessoas que estiveram sob o sistema de proteção e haviam conseguido obter logros no sistema educativo⁵. Nessa investigação, as autoras concluíram indicando algumas diretrizes para alcançar um melhor desempenho escolar das CA e sua continuidade nos estudos pós-obrigatórios e/ou superiores:

- Ir à escola é a experiência normal de CA e também das CA abrigadas em instituições de proteção, e há de se fazer com que seja a mais normalizada possível. A assistência regular à escola deve ser uma questão a assumir e a cumprir;
- O coletivo abrigado deve ser incentivado a participar, tanto quanto possível, nas atividades escolares e extraescolares. Este é outro aspecto da normalização e promoção da resiliência;
- Deve ser fomentado que o coletivo abrigado tenha oportunidades de saber o que está acontecendo e passar tempo com pessoas fora do sistema de proteção;

⁵ Vinte e cinco alunos obtiveram um primeiro grau, vários tinham mestrado e um deles, um doutorado.

- Os profissionais do sistema de proteção devem demonstrar interesse pela educação e transmiti-la, para que as crianças o adquiram e, ainda, proporcionar-lhes boas instalações para o estudo. Por sua vez, esses profissionais devem mostrar o reconhecimento das conquistas educativas do coletivo abrigado;
- Cuidadores adotivos e trabalhadores das instituições de abrigo precisam de melhores qualificações educativas para promover o êxito educativo dos jovens;
- O ambiente educativo e recursos práticos para estudar nas instituições de abrigo requerem uma atenção urgente;
- As escolas e professores devem estar melhor informados sobre o sistema de proteção e incentivar uma boa comunicação entre a equipe das instituições e as escolas;
- As baixas expectativas sobre a capacidade e o potencial das CA em AR precisam ser desafiadas;
- Os jovens no Ensino Superior precisam de apoio financeiro, prático e emocional contínuo.

5.2.- Fatores facilitadores e obstáculos no âmbito educativo das crianças e adolescentes em acolhimento residencial

Um dos tópicos de maior interesse quando nos referimos a itinerários educativos deste coletivo de CA abrigadas ou jovens ex-abrigados, é estudar a incidência de fatores que facilitam ou dificultam os processos educativos desses grupos. Nesse sentido, é importante destacar não apenas os fatores externos, mas também os que estão presentes na própria instituição de abrigo, além do papel dos profissionais. Assim, segundo Montserrat e Casas (2010), os itinerários de jovens tutelados e ex-tutelados são o resultado da combinação de quatro dimensões:

- Seu ambiente familiar - cheio de dificuldades - e baixas expectativas associadas ao seu *status* de pessoa abrigada e tutelada;
- A orientação recebida desde o ambiente mais próximo, que geralmente é seguir um caminho e um itinerário de formação-laboral;
- Sua experiência escolar anterior (muitas vezes com abstenção, falta de apoio e de colaboração familiar) e a organização – rígida - da oferta educativa;
- A análise de custo, benefício e risco, que acaba declinando-se, de maneira frequente, pela via laboral exclusivamente (Montserrat e Casas, 2010, p. 122).

Por sua parte, Jackson e Martin (2002), sugeriram que o fracasso educativo das CA em AR poderia ser categorizado em dois campos principais, as experiências prévias

à AR (Sinclair e Gibbs, 1998) associadas às características individuais e ao papel dos sistemas de proteção, relacionando esta segunda área com 6 temas:

1. A criança corporativa inadequada;
2. A colaboração efetiva entre diferentes departamentos e profissionais;
3. Não priorizar a educação;
4. Expectativas inadequadas;
5. O ambiente de cuidado;
6. A instabilidade no sistema de proteção (mudanças entre instituições), o que interrompe a estabilidade escolar (Jackson e Martin, 2002 *apud* Harker *et al.*, 2004, p. 5).

Nessa linha, Ferrandis (2009) indica cinco elementos-chave no caminho para o fracasso escolar de meninos e meninas em AR:

1. As experiências anteriores, prévias ao AR;
2. A escolaridade fragmentada;
3. A baixa-autoestima;
4. As baixas expectativas;
5. A falta de continuidade de atenção por parte das pessoas adultas.

Cashmore, Paxman e Townsend (2007) também acrescentaram os fatores de mudanças na escola e o fator de rede de apoio. Ao mesmo tempo em que pesquisadores vão prestando atenção aos itinerários educativos das CA em AR e do coletivo de jovens que saem de estar abrigados sob esta medida de proteção, vão oferecendo pistas sobre quais são os elementos que contribuem para que esse grupo melhore e continue os estudos pós-obrigatórios e superiores. Outros autores (Montserrat *et al.*, 2013) identificaram que os fatores associados aos atrasos escolares estariam relacionados com:

1. A pouca prioridade dada à escolaridade pelos profissionais e gestores do sistema de proteção à infância e adolescência;
2. As baixas expectativas que as pessoas adultas têm em relação às CA abrigadas nas instituições de abrigo;
3. A invisibilidade no sistema educativo das necessidades específicas de apoio desta população;

4. As dificuldades adicionais que esses jovens encontram em sua transição para a vida adulta (Montserrat *et al.*, 2013).

Montserrat *et al.* (2011), enquadrada em uma investigação internacional, YiPPEE (*Young People from a Public Care Background: path ways to education in Europe*), analisaram os itinerários educativos de jovens ex-abrigados na Catalunha e identificaram uma série de elementos que facilitam ou dificultam a continuidade dos estudos deste coletivo. Entre os *fatores facilitadores* durante o período em que se encontravam no sistema de proteção, citam-se: a estabilidade do/no acolhimento; a permanência no mesmo centro escolar; a estabilidade do adulto de referência-chave; a prioridade da disciplina escolar durante o acolhimento; a elevada implicação da pessoa guardadora no âmbito escolar; as altas expectativas de sua guardadora no âmbito escolar; a transmissão do valor dos estudos pelo pessoa guardadora e pelo professor (a educação é fundamental para deixar para trás sua situação de dificuldade social); a incorporação de um grupo de amigos fora do sistema de proteção e muito integrados no sistema educativo; a implicação da instituição escolar, quando é sensível e adaptada às CA abrigadas; a participação em atividades de lazer normalizadas; manter relações com irmãos, se assim o desejarem; a importância de ter sua opinião ouvida e que, especialmente, seja levada em conta (Montserrat *et al.*, 2011, p. 236-238).

A relação entre tempo de estadia no sistema de proteção e os resultados na área escolar também foi objeto de pesquisa de Ringle, Ingram e Thompson (2010). Os participantes do estudo pertenciam a duas coortes que fizeram parte de um estudo maior que teve como objetivo avaliar os resultados após a saída das instituições de abrigo. A coorte 1 saiu de AR há 5 anos e a coorte 2 há 16 anos. Os resultados mostraram que uma permanência mais longa na AR prediz bons resultados educativos e facilita a obtenção da educação secundária (Ringle, Ingram e Thompson, 2010). Esse artigo rejeitou a hipótese de que uma longa permanência na AR produz efeitos contraproducentes em crianças, como fora concluído em estudos anteriores (Ringle, Ingram e Thompson, 2010). O fator do tempo de estadia em AR também é consistente com as pesquisas de Montserrat *et al.* (2011), Montserrat, Casas, Baena (2015) ou de Courtney, Piliavin, Grogan-Kaylor e Nesmith (2001), que analisaram as experiências de 141 jovens em Wisconsin nos primeiros 12 a 18 meses após saírem das instituições de abrigo. Além de evidenciar que a transição para a vida adulta é um momento difícil para esse grupo de jovens, eles concentraram-se no âmbito educativo e identificaram o benefício que reportava o tempo de estadia nele.

5.3.- Educação: uma questão de direito

A aprovação da Convenção sobre os Direitos da Criança, CDC, (1989) supõe um avanço na luta pelos direitos das CA, bem como sua conscientização pela mudança de paradigma. No entanto, os desafios a serem alcançados nessa garantia de direitos são um fato e a realidade de muitas CA é muito mais cruel ao que as estatísticas indicam. Apesar disso, nos últimos anos, assistimos a uma série de eventos que tiveram como centro de preocupação a infância e a educação. Desde a Conferência Mundial sobre

Educação para Todos (1990-2000) e Jomtien-Dakar (co-patrocinada pelo Banco Mundial, UNDP, UNESCO, UNICEF e UNFPA) que apresentaram um consenso sobre a educação básica para todas as pessoas e de qualidade, a *Cúpula Mundial a favor da Infância* (1990) e a *Sessão Especial em favor da Infância* (2005), com medidas para o acesso da população infantil à educação básica, embora as avaliações realizadas em 1996 e 2000 não alcançaram os objetivos previstos. Ou, recentemente, a *Declaração do Milênio* (ANO) adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, que resolve que, até o ano de 2015, as crianças de todo o mundo poderão concluir um ciclo completo de educação primária e tanto meninas quanto meninos terão igualdade de acesso a todos os níveis de ensino; além do *Decênio das Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos* (1995-2004) ou da *48ª Conferência Internacional de Educação*, realizada em Genebra, em 2008, centrada no eixo da educação inclusiva. Todas as recomendações indicaram que ainda não se conseguiu alcançar os objetivos estabelecidos por tantas reuniões de alto nível e que devemos vê-los como um possível horizonte para melhorar as condições das crianças, com base no direito à educação que, em muitos casos, poderia paliar as situações de desigualdade cultural e educacional.

Em 25 de setembro, de 2015, os líderes mundiais adotaram um conjunto de 17 objetivos globais⁶ (ver Ilustração 27) para erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir a prosperidade de todas as pessoas e grupos como parte de uma nova agenda de desenvolvimento sustentável. Cada objetivo tem propósitos específicos que devem ser alcançados nos próximos 15 anos (Nações Unidas).

Ilustração 27. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para 2030



A educação, além de ser o quarto dos objetivos de desenvolvimento sustentável incorporados à agenda de 2030, é a base para melhorar a vida e o desenvolvimento sustentável. Além de aprimorar a qualidade de vida das pessoas, o acesso à educação

⁶ Acessível na página das Nações Unidas: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/> (Acessado em 20 de outubro de 2018.)

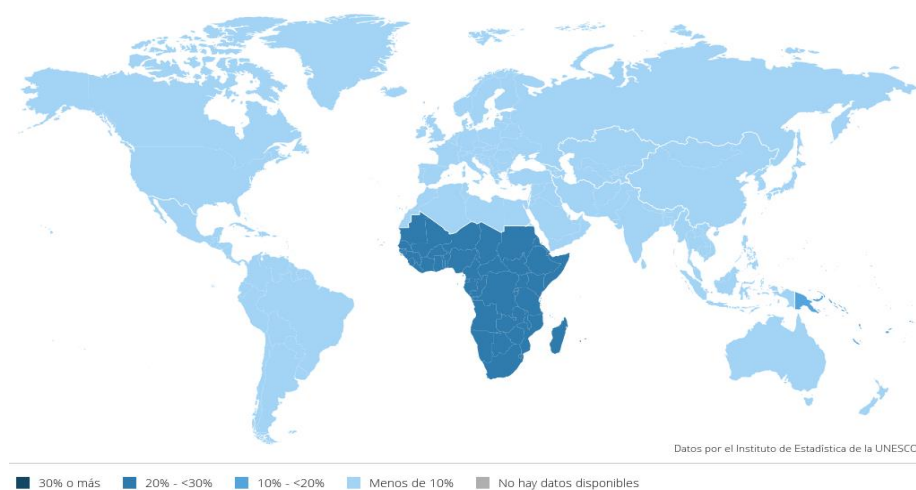
inclusiva e justa pode ajudar a abastecer a população local com as ferramentas para desenvolver soluções inovadoras aos maiores problemas do mundo (Nações Unidas, 2015). Atualmente, mais de 265 milhões de CA não estão escolarizadas e 22% delas estão em idade escolar primária. Na última década, houve avanços importantes em relação a melhorar o seu acesso a todos os níveis educativos e com crescentes taxas de matrícula, especialmente no caso das mulheres e das meninas (ONU, 2015). No entanto, este é um desafio pendente. Como mostrado na tabela a seguir (Tabela 19), a maioria das crianças fora da escola são meninas, e a maior parte delas vivem na África subsaariana, África do Norte, Sul e Leste da Ásia e Pacífico, também em 70 países as taxas de matrícula das meninas são inferiores a 85% e a taxa de finalização do Ensino Primário ainda é inferior à dos meninos (85% -76%).

Tabela 19. Taxas escolares no ensino primário em diferentes regiões do mundo

Taxas de não escolarização no ensino primário		Taxas escolares	
		Meninos	Meninas
América do Norte e Europa	3,2	3,5	3
América Latina e Caribe	4,9	5,3	4,5
Ásia Central e do Sul	5,9	5,3	6,5
Leste e Sudeste da Ásia	4,1	4,1	4,2
Ásia Ocidental e Norte da África	0,6	9,5	11,7
África Subsaariana	0,6	18,4	22,8
Oceania	6,6	5,7	7,5
Mundo	8,8	8,1	9,7

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados oferecidos pelo Instituto de Estatística da UNESCO. (2017)⁷

Ilustração 28. Taxa de crianças ausentes na escola primária (2016)



Fonte: Instituto de Estatística da UNESCO

Entretanto, nos países mais ricos, muitos jovens encerram a vida escolar sem habilidades significativas, outros são direcionados a diferentes tipos de alternativas que os privam da experiência de uma educação formal, e outros simplesmente decidem abandonar a escola porque consideram as lições desta são irrelevantes em suas vidas (Echeita e Ainscow, 2011).

Durante décadas, os organismos internacionais consideraram o Direito à Educação como a base para poder acessar o restante dos Direitos Humanos. Seguindo o "esquema dos 4 Aes" (Availability, Accesibility, Acceptability, Adaptability) proposto e desenvolvido por Katarina Tomaševski (2005), a proteção do Direito à Educação significará a possibilidade de alcançar uma educação, disponível, acessível, aceitável e adaptável.

No caso da *adaptabilidade*, considera-se que as escolas devem amoldar-se às necessidades dos estudantes de acordo com o Interesse Superior da Criança e o direito ao direito à não discriminação contido nos artigos 3 e 2 da *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989).

Além de ser um direito inalienável (Tomaševski, 2005) reconhecido para todas as pessoas, no caso de CA em risco de exclusão social, a *adaptabilidade* e o sucesso acadêmico tornam-se fatores de proteção (Jackson e Martin, 1998; Fernández del Valle

⁷ Os dados estatísticos estão acessíveis no site do Instituto <http://www.uis.unesco.org>. (Acessado em 20 de outubro de 2018).

e Fuertes, 2000). Mas quando nos referimos sobre o direito à educação, sobre o que estamos falando? O direito à educação não implica simplesmente ter o direito à educação obrigatória e gratuita entre 6 e 16 anos, ele vai além, pois é direcionado para uma educação inclusiva. Porque quando nos referimos a uma escola inclusiva, não aludimos apenas a alunos com necessidades educacionais especiais derivadas de uma deficiência, falamos de todos, isto é, estudantes de meios desfavorecidos, imigrantes, minorias étnicas e culturais, estudantes que em um determinado momento de seu desenvolvimento encontram certas barreiras em sua aprendizagem (Mendia, 2004).

O CDC inclui o direito à educação de CA da seguinte forma:

Artigo 28

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e tendo, nomeadamente, em vista assegurar progressivamente o exercício deste direito na base da igualdade de oportunidades:

a) Tornam o ensino primário obrigatório e gratuito para todos;

b) Encorajam a organização de diferentes sistemas de ensino secundário, geral e profissional, tornam estes públicos e acessíveis a todas as crianças e tomam medidas adequadas, tais como a introdução da gratuidade do ensino e a oferta de auxílio financeiro em caso de necessidade;

c) Tornam o Ensino Superior acessível a todos, em função das capacidades de cada um, por todos os meios adequados;

d) Tornam a informação e a orientação escolar e profissional públicas e acessíveis a todas as crianças;

f) Tomam medidas para encorajar a frequência escolar regular e a redução das taxas de abandono escolar.

2. Os Estados Partes adotarão quantas sejam necessárias para velar que a disciplina escolar seja assegurada de forma compatível com a dignidade humana da criança e nos termos da presente Convenção.

3. Os Estados Partes promovem e encorajam a cooperação internacional no domínio da educação, nomeadamente de forma a contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo e a facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos modernos métodos de ensino. A este respeito atender-se-á de forma particular às necessidades dos países em desenvolvimento.

Artigo 29

1. Os Estados Partes acordam em que a educação da criança deve destinar-se a:

- a) Promover o desenvolvimento da personalidade da criança, de seus dons e aptidões mentais e físicas na medida de suas potencialidades;
- b) Inculcar na criança o respeito pelos direitos do homem e liberdades fundamentais e pelos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;
- c) Inculcar na criança o respeito pelos pais, por sua identidade cultural, língua e valores, por valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas civilizações diferentes da sua;
- d) Preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida em uma sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena;
- e) Promover o respeito da criança pelo meio ambiente.

2. Nenhuma disposição deste artigo ou do artigo 28 se interpretará como uma restrição da liberdade dos indivíduos ou das pessoas coletivas para estabelecer e dirigir instituições de ensino, desde que sejam respeitados os princípios enunciados no parágrafo 1 do presente artigo e que a educação ministrada em tais instituições se ajuste às normas mínimas prescritas pelo Estado.

De acordo com o princípio geral de não-discriminação que perpassa toda a Convenção, o direito à educação deve estabelecer as bases para a igualdade de oportunidades, razão pela qual o Comitê detecta vários grupos de crianças que sofrem diversos tipos de discriminação:

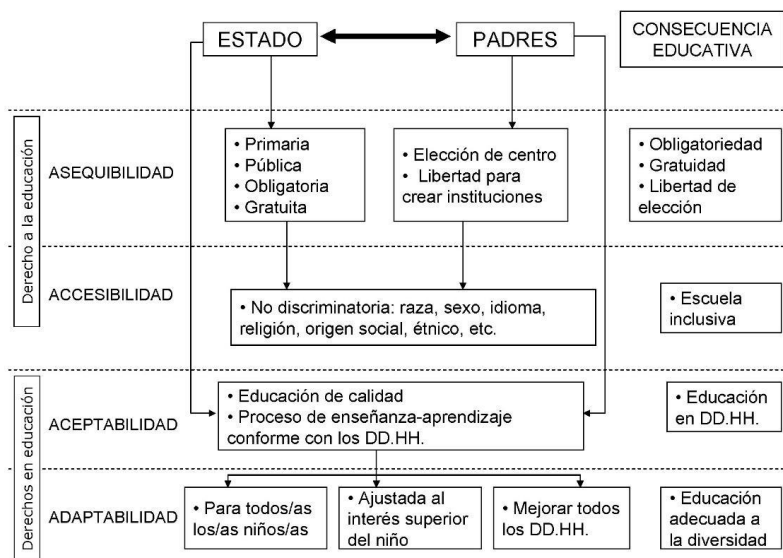
- **Meninas e adolescentes:** no mundo, dois terços dos 100 milhões de jovens privados de educação são meninas. Os fatores que afetam esta situação são diversos: "atitudes ditadas pelo costume, trabalho infantil, casamento precoce, falta de dinheiro e serviços escolares adequados, gravidez na adolescência e desigualdades baseadas no gênero em ambas sociedades em geral, bem como na família" (Hodgkin, R. e Newell. p. 2004).
- **Crianças de áreas rurais:** as disparidades na escolaridade entre áreas rurais e urbanas excedem 10 pontos, sendo também a causa desta situação uma combinação de fatores: o custo administrativo, o difícil acesso a fazendas e aldeias remotas e isoladas, a escassez de professores dispostos a viver no campo, a dependência de comunidades agrícolas pobres em relação ao trabalho infantil e a aparente não adaptação à vida rural das escolas e programas de estudo.
- **Grupos minoritários:** (imigrantes, refugiados e crianças vítimas de conflitos armados etc.): a desigualdade nas oportunidades escolares pode ser a consequência de uma discriminação política e social mais ampla.

- **Crianças com deficiência:** o Comitê está ciente de que este grupo limita esse direito, entrando em conflito com os artigos 2 e 28 da Convenção, recomendando que eles recebam instrução em escolas comuns, juntamente com crianças sem deficiência.
- **O grupo de adolescentes privados de liberdade:** a quem frequentemente se nega o direito à educação ou a uma educação apropriada, como foi indicado pelo Relator Especial das Nações Unidas sobre o Direito à Educação (Vernor Muñoz, 2009).

Como citamos em linhas anteriores, KatarinaTomaševski, relatora do direito à educação entre 1998 e 2004, em seu relatório preliminar sobre o trabalho que ela desenvolvia como relatora, referiu-se às características que as escolas primárias deveriam ter, destacando pela primeira vez a sua abordagem para as 4 Aes (*Avaliability, Accesibility, Acceptability, Adaptability*). Este esquema é uma ferramenta útil para conhecer o estado do direito à educação no mundo. É claro, esta abordagem foi enriquecida com os princípios derivados dos direitos das CA, de acordo com a CDC e o restante dos instrumentos internacionais de educação.

Com a aplicação deste esquema, Dávila e Naya (2011) analisaram as 4 Aes que compõem o Direito à Educação, inter-relacionando-o com as obrigações dos Estados, pais, escolas e consequências escolares (ver Ilustração 29):

Ilustração 29. As 4 Aes e suas consequências escolares



Fonte: Dávila e Naya, 2011.

A partir da primeira A *Disponibilidade o Asequibilidade (Avaliability)*, este é um dos aspectos em os que mais diretamente estão implicadas as obrigações do Estado, que deve garantir a disponibilidade da educação, para que seja obrigatória e gratuita, mas também a liberdade que corresponde aos pais (escolha do tipo de educação e da escola).

Quando falamos sobre *Acessibilidade (Accessability)*, nos referimos a que as CA devam ter todos os recursos que respondem às suas situações, por exemplo, poderíamos falar sobre acessibilidade econômica, acessibilidade geográfica e acessibilidade social e cultural (Friboulet *et al.* 2006). Por outro lado, a de *Aceitabilidade* é necessária a fim de garantir a qualidade a educação, padrões mínimos de saúde e segurança ou requisitos profissionais para os professores, que devem ser estimulados, dirigidos e controlados pelo governo (Tomaševski, 2004).

Continuando com a quarta A. a *Adaptabilidade (Adaptability)*, refere-se ao fato de que as escolas e a educação nelas ministradas devem ser adaptadas às CA e não o contrário, de acordo com o interesse superior das CA (Tomaševski, 2004). Na mesma linha, Vernor Muñoz (2011) indica que a educação deve mostrar a flexibilidade necessária para se adaptar às necessidades das sociedades, comunidades em transformação e responder às carências dos estudantes dentro e de diversos contextos culturais e sociais.

Essas abordagens sobre o Direito à Educação são úteis para focar qualquer situação e observar a presença efetiva desse direito. A potencialidade que mostra a aproximação desde a perspectiva dos direitos das CA, como os autores mencionados acima estudaram, também é útil para enquadrar nossa pesquisa. Como será visto no capítulo 8, essa perspectiva está presente, de modo que propostas de melhoria são feitas a partir de cada um dos direitos que estão presentes ou ausentes. Apenas tendo em conta os direitos envolvidos neste grupo é possível melhorar a situação e oferecer ferramentas úteis aos profissionais que trabalham neste setor.

SEGUNDA PARTE: METODOLOGIA E TRABALHO EMPÍRICO

Capítulo 6.- Metodologia

Neste capítulo, expomos os aspectos metodológicos que nos permitem compreender os resultados da investigação. Partimos de uma *hipótese dedutiva*, que se desprende nos objetivos científicos estabelecidos para abordar, posteriormente, o método e o desenho da pesquisa, assim como a amostra e os participantes, detendo-nos ao procedimento de amostragem e recrutamento, o instrumento e as técnicas elaboradas e utilizadas na coleta dos dados e as questões éticas consideradas no processo de investigação.

6.1.- Hipótese de investigação

Partimos de uma hipótese dedutiva na qual a Representação Social que profissionais que trabalham nas instituições de abrigo têm sobre as CA abrigas reflete nos direitos dessas CA. Entendemos por *hipótese dedutiva*, aquelas hipóteses que partem da teoria e que servem para verificar como as teorias funcionam na prática, partem do geral e o seu alcance é mais amplo que as hipóteses indutivas (Losada, López-Feal, 2003).

6.1.- Hipótese de investigação

Partimos de uma hipótese dedutiva de que a Representação Social que os profissionais das instituições de abrigo têm sobre as CA abrigadas reflete nos direitos dessas CA. Entendemos por *hipótese dedutiva* aquela que parte da teoria e que serve para verificar como as teorias funcionam na prática, partindo do geral, entendendo que o seu alcance é mais amplo que o das hipóteses *indutivas* (Losada, López-Feal, 2003).

6.2.- Objetivos da investigação

Para responder à hipótese dedutiva, definimos quatro objetivos específicos:

1.- **O primeiro objetivo** foi conhecer a RS social das CA abrigadas que estão sob medida de proteção AR no programa básico de Gipuzkoa (País Basco, Espanha) nos profissionais que trabalham com elas nas instituições de abrigo. Com base neste propósito, pretendemos, pretendemos obter informação relevante sobre a maneira a qual os responsáveis de salvaguardar os direitos das CA durante sua permanência em AR representam às CA abrigadas. Uma das funções das RS sociais é de atuar como guias para a ação, ou seja, de acordo com a forma como as pessoas representam um objeto, um coletivo (crenças, imagens etc. que esse objeto ou grupo sugere), elas atuam de uma ou outra maneira, possibilitando ou condicionando experiências e realidades a este grupo. Em diferentes investigações e trabalhos teóricos (Casas, 1998; 2006; 2010) que têm sido realizados sobre a RS social da infância, pode-se dizer que a *infância* é considerada a "ainda não" (capaz, confiável, madura etc.) comparada ao "já-sim" (as pessoas adultas) ou, simplesmente, como investimento futuro ou moratória social. Por esse motivo, propomo-nos a analisar como os profissionais atualmente e, no futuro, representam (imagens, crenças, aspirações etc.) as CA acolhidas nas instituições de abrigo do sistema de proteção social. As RS sociais são crenças "lógicas" e "óbvias" e, geralmente, são criadas, alimentadas e até modificadas em conversas cotidianas. Por

outro lado, a infância abrigada, em geral, também é representada socialmente de maneira diferente da infância. Essas crianças são vistas a partir da falta, do *déficit* ou da necessidade (Llobet, 2010, 2011; Sitara, 2013), como sujeitos de risco (Arpini, 2003), problemáticas (Sitara, 2013) etc. Por essa razão, apostamos em conhecer a RS social das CA abrigadas sob a proteção do programa básico de Gipuzkoa AR nos profissionais que as atendem, uma vez que são as pessoas encarregadas de salvaguardar seus direitos. Para tanto, triangulamos as informações obtidas em um questionário elaborado *ad hoc* para profissionais, nas entrevistas semiestruturadas e no *focus group* de profissionais. Por outro lado, incluímos na investigação outro aspecto do problema: *a RS social da infância e adolescência abrigada desde a perspectiva de jovens que alcançaram a maioria abrigados em uma instituição de abrigo de programa básico de Gipuzkoa*. Esta perspectiva foi coletada por meio de entrevistas semiestruturadas e do *focus groups*.

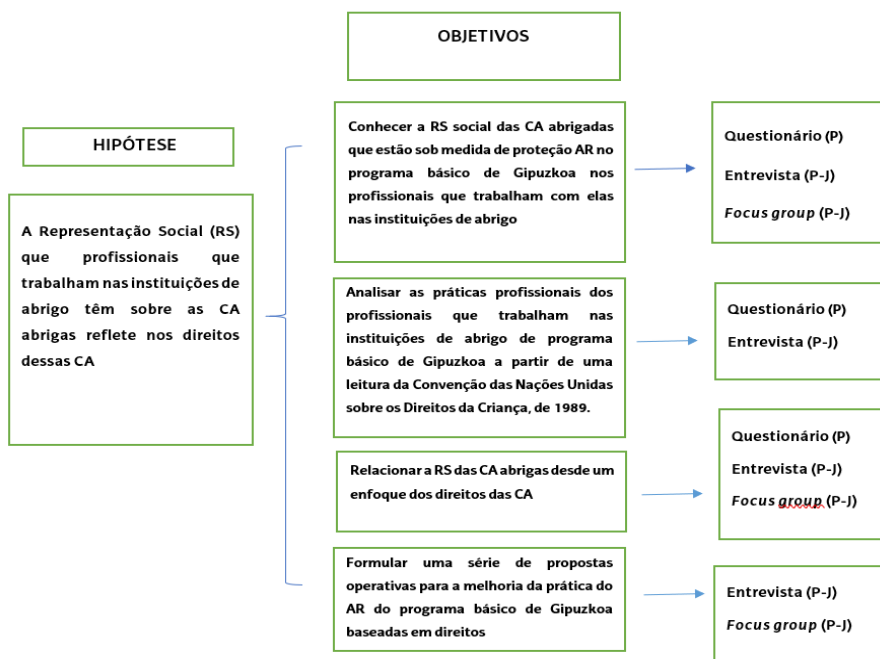
2.- O **segundo objetivo** foi analisar as práticas profissionais dos profissionais que trabalham nas instituições de abrigo de programa básico de Gipuzkoa a partir de uma leitura da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, de 1989. No momento em que estas CA entram no sistema de proteção, os profissionais desses estabelecimentos são os responsáveis por garantir o interesse superior delas; eles são os encarregados de informá-las sobre assuntos que as afetam, de ouvir suas opiniões, de garantir sua participação ativa nas questões e decisões que se referem a elas, de defender seus interesses, de informá-las sobre seus direitos etc. O foco deste objetivo é saber como são as práticas profissionais em AR, dando atenção especial aos seguintes direitos: o princípio de não-discriminação, o interesse superior das CA, os direitos de participação, educação inclusiva e lazer.

A tomada de decisão e o modo de fazê-lo são dois aspectos que precisam ser analisados para se conhecer o reflexo da RS social nos direitos. Por este motivo, desenvolvemos um *questionário ad hoc* com a intenção de identificar certas práticas (boas práticas e práticas suscetíveis de melhora) e realizamos entrevistas semiestruturadas com profissionais que trabalham nessas instituições de programa básico de Gipuzkoa. Por sua vez, contemplamos a perspectiva das pessoas que vivenciaram essas práticas desde outra visão subjetiva, a de jovens entre 18 e 22 anos que foram abrigados durante sua infância ou adolescência em alguma instituição de programa básico de Gipuzkoa. Incluir as entrevistas do coletivo de jovens ex-abrigados oferece outra perspectiva das práticas profissionais.

3.- O **terceiro objetivo** foi relacionar a RS das CA abrigadas desde um enfoque dos direitos das CA. Pretendemos contrastar a prática educativa e a representação destas. Para isso, analisamos as informações coletadas nos questionários, nas entrevistas semiestruturadas de profissionais e jovens e nos *focus groups* de ambos os grupos. Desta forma, pretendemos contextualizar os resultados e oferecer uma RS social das CA abrigadas nas instituições de programa básico de Gipuzkoa, nas quais características comuns ou discrepâncias entre a prática e o discurso dos profissionais podem ser observadas.

4.- **O quarto e último objetivo** foi elaborar uma série de propostas operativas para a melhoria da prática do AR do programa básico de Gipuzkoa baseadas em direitos. Essas conclusões e propostas constituirão as diretrizes de um *manual de boas práticas destinadas aos profissionais da área de AR*. Com esse manual projetamos, por um lado, influenciar a desconstrução da RS social que do grupo de CA abrigadas se prevê que os profissionais tenham, por outro lado, propor um guia de boas práticas profissionais que visam garantir os direitos das CA em AR. Para isso, analisamos as informações coletadas nos questionários e nas entrevistas e identificamos as propostas de melhoria que o grupo de jovens e profissionais formularam. Depois utilizamos a técnica do *focus group* com a intenção de que ambos os grupos, separadamente, refletissem e discutissem sobre as práticas e, conjuntamente, elaboramos propostas operacionais para a melhoria da prática profissional do programa básico de Gipuzkoa com base nos direitos das CA. No esquema a seguir (Ilustração 30), é possível observar a relação dos objetivos propostos e do instrumento ou técnica de pesquisa aplicada para alcançar os objetivos gerais e específicos.

Ilustração 30. Lista de hipóteses, objetivos e instrumentos



J= Jovens, P= Profissionais

Fonte: Elaboração própria

6.3. Método e desenho da investigação

Sabemos que não existe um método de pesquisa privilegiado para estudar as RS sociais (Abric, 1994; Knapp, Suárez, Mea, 2003; Farr, 2003), de modo que a primeira questão apresentada ao pesquisador é a respeito de quais ferramentas escolher e usar para capturar seu objeto (Abric, 1994).

Castorina *et al.* (2005) propõem a utilização de uma combinação de métodos qualitativos e quantitativos de diferentes disciplinas, uma vez que se trata de um fenômeno complexo composto por valores, crenças, atitudes etc., que exige ser estudado em seu contexto. Entre as diferentes técnicas e instrumentos que, muitas vezes, são combinados, encontramos a observação, as entrevistas individuais ou em grupo, a análise de documentos (escrito, visual, icônicos etc.), enquetes e escalas (Castorina, Borzi, Clemente, Faigenbaum, Lenzi e Toscano de 2005) ou, como diz Abric (1994), “cualquier estudio de La representación se debe fundar necesariamente en un acercamiento plurimetodológico”(p.71) ou multi-método em que, simultaneamente, sejam aplicadas técnicas como instrumentos verbais (em profundidade entrevistas semiestruturadas, questionários, escala de distância social, técnica de livre associação etc.) ou instrumentos não-verbais (teste figurativos, testes psicométricos etc.) (de Rosa, 1990; 2009).

Ibáñez (1998) destaca que o procedimento clássico para acessar o conteúdo de uma RS social é coletar um material discursivo, cuja produção pode ser espontânea (conversas, entrevistas, livros etc.) ou induzida por meio de questionários mais ou menos estruturados.

Moscovici (2001), por sua vez, acrescenta que a maioria das investigações desenvolvidas incluíram as RS sociais como variáveis independentes, já que as RS sociais determinam o que é a realidade para os sujeitos e, portanto, suas reações ante os fenômenos e os eventos.

De acordo com o **quarto objetivo** da pesquisa, não pretendemos apenas conhecer as práticas e relacioná-las com as RS social que os profissionais possam ter, optamos por oferecer uma série de propostas de melhoria baseadas nos direitos das CA, aplicáveis às instituições de abrigo do programa básico do sistema de proteção social de Gipuzkoa. Por esta razão, e tomando como referência a Pereira de Sá (1998), quando um grupo considera realizar algo para mudar uma situação que está acontecendo, o estudante deve considerar analiticamente ao menos três conjuntos de percepções e imagens mentais diferenciáveis, embora ligadas entre si:

- Precisamos decidir como enunciar exatamente o objeto da representação, com a intenção de evitar, pelo menos a princípio, uma "contaminação" pelas representações de objetos próximos a ele = no

nosso caso, intencionamos estudar a RS social das CA abrigadas sob medida de proteção de RA no programa básico de Gipuzkoa.

- Precisamos decidir quais serão os sujeitos - grupos, população, estrato ou grupo social específico, cujas manifestações discursivas e comportamentais investigaremos o conteúdo e a estrutura da RS = nesta pesquisa, objetivamos *conhecer essa RS nos profissionais que atendem a essas CA nas instituições de abrigo do programa básico de Gipuzkoa.*
- “Precisamos decidir o que é o ‘contexto sociocultural’ e de qual natureza - as práticas específicas, as redes de interação, as instituições envolvidas, a unidade de comunicação acessível, etc. - levaremos em consideração para encontrar a formação e a manutenção da representação” (1998, p. 25). Ou, como interpretado por Jeorgelina Di Iorio y Susana Seidmann (2012), “explicar o contexto sociocultural para esclarecer a formação, manutenção e possível modificação da representação social” (2012, p.93). = nosso contexto é o das *instituições de abrigo do programa básico do sistema de proteção social de Gipuzkoa.*

6.4.- Metodologia

“Un paradigma es como las gafas que se usan para ver el mundo” (Rodríguez-Fraile, 2015, p. 21). Em nosso caso, nossas lentes são graduadas a partir de um paradigma interpretativo, a fim de entender (*verstehen*¹) três aspectos fundamentais: a RS social do grupo de profissionais no campo da educação social (discurso e práticas profissionais), a situação dos direitos das CA dentro das instituições de abrigo e a elaboração de uma série de propostas de melhoria baseadas nos direitos das CA.

Com esta pesquisa, não pretendemos fazer uma fotografia superficial, estatística e generalizável, mas pelo contrário, optamos por conhecer a experiência pessoal e profissional desses dois grupos (Hughes, 1958 apud Taylor e Bodgan, 1986, p. 23). De fato, “quando reduzimos as palavras e ações das pessoas a equações estatísticas, perdemos de vista o aspecto humano da vida social” (Taylor e Bodgan, 1986, p. 21²). Seguindo esses autores, não buscamos “verdade” ou “moralidade”, mas uma compreensão detalhada das perspectivas daquelas pessoas que a sociedade pode estar ignorando ou não prestando a devida atenção que merecem, e daquelas que trabalham com elas (1986).

Do mesmo modo que Ruiz Olabuenaga (2007), assumimos que o mundo social é construído com significados e símbolos, o que significa que temos de realizar uma pesquisa dessa construção e de seus significados. “As pessoas dizem e fazem coisas diferentes em situações diferentes, por isso não devemos assumir que o que uma pessoa

¹ Max Weber, 1968, citado em Taylor e Bodgan, 1986.

² Tradução própria.

diz em um momento dado é o que a pessoa pensa ou diz em outras vezes" (Taylor e Bogdan de 1986 p.107³). Mesmo assim, com este estudo, optamos por descobrir o significado das ações e decisões desses profissionais, adentrando seu mundo pessoal, as motivações que os orientam e suas crenças. Procuramos conhecer a realidade da vida residencial de uma CA em AR a partir de suas próprias experiências, tanto profissionais como de jovens que ali viveram, e interpretá-la de acordo com o significado que isso teria eles dentro do seu marco de referência (Aedo, 1994; Krause, 1995; Rodriguez, Gil e Garcia, 1996).

Optamos por uma abordagem qualitativa como meio para alcançar os objetivos propostos, pois a principal característica deste tipo de pesquisa é captar a realidade social através dos olhos das pessoas participantes, ou seja, da RS social e da autoavaliação que o sujeito faz de seu próprio contexto, por meio do diálogo (Bonilla, 1997) e da capacidade empática dos pesquisadores.

Embora a pesquisa seja enquadrada no paradigma qualitativo ou interpretativo, utilizamos uma metodologia mista com a intenção de obter, por meio de diferentes técnicas e instrumentos, informações que pudessem enriquecer e complementar o objeto de estudo. Além disso, o fato de usar diferentes metodologias, com suas respectivas técnicas e instrumentos, nos dá a possibilidade de fazer uma triangulação que integre e contraste toda a informação disponível, construindo assim uma visão mais global, exaustiva e detalhada de cada experiência particular (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Las aproximaciones metodológicas mixtas permiten, entre otros beneficios, neutralizar o eliminar sesgos de determinados métodos cuando éstos se utilizan de forma aislada; que los resultados de un método contribuyan al desarrollo de otros; o que puedan convertirse en una especie de subproceso de otro método, proporcionándole datos sobre diferentes niveles o unidades de análisis. (Rodríguez e Valdeoriola, 2012, p.14).

Segundo Flick (1992), a triangulação não significa simplesmente uma integração convergente de métodos quantitativos e qualitativos para satisfazer o mesmo propósito de pesquisa, mas também induz a uma reformulação das abordagens, reconhecendo não apenas seu potencial como um recurso para validação, mas também para a geração de novos conhecimentos.

Partimos de uma *abordagem construtivista*, embora ao triangular os resultados de diferentes grupos (por exemplo, alunos e professores, jovens e adultos), "éstos no convergen o corroboren una determinada afirmación, la triangulación permitirá incidir en la calidad de la investigación, -o cuando menos- en la pluralidad de la información que proporcionan" (Caride e Fraguera, 2015, p. 147).

Segundo Creswell (2002), aplicamos uma metodologia mista de procedimentos sequenciais, ou seja, aprofundamos os resultados obtidos por um método, com o uso

³ Tradução própria.

subsequente de outro. No nosso caso, começamos com a metodologia quantitativa, aplicando um questionário, o que nos permitiu, posteriormente, aplicar uma metodologia qualitativa para aprofundar os resultados e adicionar a perspectiva de outro grupo de pessoas por meio de entrevistas e *focus groups*.

Portanto, esta seção está dividida em duas subseções, uma com a metodologia quantitativa, na qual justificamos e explicamos o tipo de amostragem, o recrutamento, o instrumento desenvolvido e utilizado, e outra, com a metodologia qualitativa, na qual justificamos as técnicas de geração de informação e expomos as características dos participantes, o recrutamento etc. com a justificativa dos participantes e as técnicas de geração de informação.

6.4.1.- Metodologia Quantitativa

Como mencionamos em linhas anteriores, esta pesquisa visa responder seus objetivos com a aplicação de uma metodologia mista de procedimentos sequenciais. A princípio, com a intenção de introduzir os aspectos quantitativos fundamentais no aspecto social de uma representação, como identificar a organização das respostas, destacar os fatores explicativos ou discriminativos em uma população ou entre populações; identificar e situar as posições dos grupos estudados em relação aos seus eixos explicativos etc., o instrumento do questionário nos permite alcançar ditos aspectos (Doise, Clémence, Lorenzi-Cioldi, 1992 *apud* Abric, 1994).

Portanto, como primeiro passo neste estudo das RS, optamos por desenhar um questionário *ad hoc* (ver Anexo IV). Por meio deste, tentamos obter as primeiras imagens e representações (opiniões, crenças) sobre as CA abrigadas em RA em Gipuzkoa, assim como as características que os profissionais percebem nelas e a imagem do futuro que têm delas. Por sua vez, focamos também em conhecer suas opiniões sobre como agir em diferentes situações, sobre como deve ser o relacionamento de profissionais com as CA e a maneira de organizar as instituições de abrigo.

Foi desenhado um estudo descritivo com base na administração de um questionário que teve como objetivo descrever:

- As características, as crenças, a imagem do futuro e as opiniões sobre CA abrigadas nas áreas de educação, participação, lazer ou no campo das expectativas;
- A organização das instituições de abrigo relacionados com a educação, a participação, o lazer ou o campo de expectativas;
- As opiniões sobre como as instituições de abrigo devem ser em seus aspectos relacionados com a educação, a participação, o lazer ou o campo das expectativas;
- As opiniões sobre como deve ser o relacionamento com as CA em aspectos relacionados à educação, à participação, ao lazer ou ao campo das expectativas.

Para isso, o estudo adota um desenho *ex post facto* baseado na realização de um questionário que nos permite conhecer as características, crenças, a imagem do futuro e as opiniões sobre as CA abrigadas e o relacionamento com elas nas instituições de abrigo nas áreas de educação, participação, lazer ou no campo das expectativas. Este tipo de configuração nos permite obter resultados descritivos sobre as avaliações que os profissionais fazem sobre esses aspectos. Os objetivos específicos do questionário foram os seguintes:

1. Conhecer quais são as características que os profissionais percebem nas CA abrigadas nas instituições que eles trabalham;
2. Conhecer quais são as características que profissionais percebem nas CA abrigadas nas instituições de abrigo do programa básico de Gipuzkoa;
3. Observar se existem diferenças entre as características percebidas nas CA abrigadas nas instituições em que eles trabalham e entre as CA abrigadas nas instituições de abrigo do programa básico de Gipuzkoa;
4. Identificar práticas profissionais (boas práticas e suscetíveis de melhorias) que se realizam nas instituições de abrigo do programa básico de Gipuzkoa sobre a educação, participação, lazer ou o campo das expectativas;
5. Compreender se os profissionais consideram que deveriam ser realizadas determinadas práticas relacionadas à participação, educação e lazer das CA abrigadas nas instituições do programa básico de Gipuzkoa;
6. Entender como imaginam o futuro das CA abrigadas com os quais eles trabalharam;
7. Conhecer como se imaginam as CA da rede de AR do programa básico de Gipuzkoa.

6.4.1.1.- Instrumento

6.4.1.1.1.- Elaboração do questionário

O desenho do questionário foi delimitado pela revisão bibliográfica realizada anteriormente e por diferentes consultas com especialistas e profissionais. Da bibliografia consultada, destacamos os estudos, investigações ou trabalhos teóricos sobre:

- RS sociais
 - Teoria das RS sociais
 - RS sociais sobre a infância
 - RS sociais sobre a infância abrigada
- Avaliação de programas e resultados de AR
- Diferentes informes, estudos, sobre os direitos das CA abrigadas

- Investigações sobre as CA abrigadas e jovens ex-abrigados
 - Autoestima
 - Itinerários educativos
 - Transição para a vida adulta
- Legislação internacional, nacional, regional e provincial sobre os direitos das CA
- Legislação nacional, autonômica e provincial sobre AR
- Programa Marco de AR da DFG
- 32 protocolos de atuação da rede AR da DFG.

Por sua vez, foram realizadas três entrevistas com especialistas para focar o objeto de estudo, dada sua experiência no campo dos direitos das CA, no campo das CA abrigadas e no campo da investigação de CA abrigadas em AR e de jovens ex-abrigados.

A primeira entrevista com especialistas ocorreu em 2 de julho de 2015, em Donostia. Nela dialogamos com Elena Ayarza e Iratxe Lasuen, diretora e técnica da Oficina da Infância e Adolescência do Ararteko⁴. A razão pela qual decidimos entrevistar essas duas profissionais foi por seus conhecimentos sobre os direitos das CA.

A segunda entrevista foi realizada com a Chefa de Seção de AR da DFG, Yolanda Pérez Alonso, no dia 9 de outubro de 2015. Destacamos duas razões pelas quais entramos em contato com esta profissional: a primeira, por sua longa carreira no campo da proteção da infância e adolescência em Gipuzkoa e a segunda, por sua ajuda para acessar o campo da AR de Gipuzkoa. Foi uma entrevista proveitosa em termos de sua predisposição para promover esta pesquisa. Ela mostrou-se interessada nas possibilidades de que esta investigação pudesse oferecer para a melhoria da AR de Gipuzkoa, especialmente no campo a educação, uma área que se tornou nos últimos anos um dos objetivos e princípios reitores de sua intervenção.

A terceira entrevista realizada foi com a Dr.^a Maria Carme Montserrat Boada, membro do grupo de investigação ERIDIQV (*Equip de Reserca en Infância, adolescência, els Drets dels criances i la seva Qualidade de Vida*) do Instituto de Investigação sobre a Qualidade de Vida, da Universidade de Girona. Essa escolha se deu devido ao resultado de sua carreira profissional com CA abrigadas no sistema de proteção, especificamente no campo de seus direitos e de seus itinerários educativos. As linhas de pesquisa que o grupo de investigação segue e, em particular, a Dra. María Carme Montserrat Boada, nos deram uma perspectiva precisa sobre nosso objeto de estudo. Por sua vez, essa consulta nos ajudou a delimitar as dificuldades e possibilidades metodológicas da investigação, a delinear os itens que o questionário poderia contemplar etc. Essa foi realizada em 23 de outubro de 2015 na UPV/EHU, no campus de Gipuzkoa. Foi em uma conversa em grupo que conhecemos Maria Carme Montserrat Boada, Paulino Dávila Balsera, Luis María Naya Garmendia e Joana Miguelena Torrado. Assim mesmo, com ajuda de Carme Montserrat, definimos quais seriam os critérios de inclusão e exclusão

⁴ Ombudsman do País Basco.

dos participantes. Ela nos aconselhou a metade da amostra dos participantes que concluíram o título da Educação Secundária Obrigatória aos 16 anos e que desejassem continuar seus estudos. Também nos alertou da dificuldade de conseguir participantes do sexo feminino, aspecto que marcou a desigualdade dos partícipes jovens ex-abrigados. Por sua vez, ela nos advertiu que as primeiras pessoas dispostas a serem entrevistadas seriam jovens que entrariam no sistema de proteção sem referente familiar. Por essa razão, após a primeira tentativa de recrutar participantes, focamos em mulheres, em jovens nascidas no País Basco que estiveram em um período mínimo de dois anos no sistema de proteção da DFG e que mostraram uma atitude ao continuar estudos pós-obrigatórios.

A petição das consultas a essas especialistas foi via correio eletrônico. Nessas mensagens, foi questionado a elas se estariam dispostas a colaborar neste estudo como especialistas, dada sua carreira profissional neste objeto de estudo. Em todos os casos, a aceitação foi imediata. Após o primeiro contato, o dia da consulta foi agendado.

Após consultar as especialistas e a revisão da literatura, começamos a esboçar um modelo de questionário. Cientes de que um questionário é mais que uma simples soma de perguntas e itens que o compõem, tentamos elaborá-lo o mais contrastado possível por diferentes especialistas.

Após o primeiro esboço, triangulamos as seções do questionário e os itens entre o orientador, o co-orientador e a doutoranda desta tese. Depois de escrever a primeira versão do questionário, consideramos apropriado consultar professores e pesquisadores universitários para emitirem seus pontos de vista e fazerem recomendações e sugestões para melhorar essa versão e projetar a versão final. Os critérios de inclusão para a seleção dos profissionais foram a trajetória profissional em ensino e pesquisa em temas relacionados aos direitos das CA, o sistema de proteção, educação social, RS, em um caso, em aspectos metodológicos. As características dos especialistas que participaram foram as seguintes:

- Mulher. Doutora. Membro do Departamento de Teoria e História da Educação da UPV/EHU.
- Mulher. Doutora. Membro do Departamento de Teoria e História da Educação da UPV/EHU.
- Homem. Doutor. Membro do Departamento Didática e Organização Escolar da UPV/EHU.
- Homem. Doutor. Membro do Departamento de Métodos de Pesquisa e Diagnóstico em Educação da UPV/EHU.
- Mulher. Doutora. Departamento de Psicologia da Universidade de Girona.
- Homem. Doutor. Departamento de Psicologia da Universidade de Girona.

No caso dos professores e pesquisadores da UPV/EHU, a exposição da pesquisa e o feedback subsequente foram realizados de maneira presencial. Comparecemos aos seus setores, explicamos os objetivos da investigação e do questionário e, depois, agendamos outro dia para receber seus pontos de vista, recomendações e sugestões.

No caso do professor e pesquisador da Universidade de Girona, a exposição e os *feedbacks* nos foram enviados via correio eletrônico.

Após receber todos os *feedbacks*, projetamos uma segunda versão do questionário. O Doutor da Universidade de Girona nos propôs um novo desenho deste, proposta que aceitamos após avaliar sua adequação. Adaptamos alguns dos itens que da primeira versão do questionário e introduzimos algumas das contribuições e recomendações dos outros professores.

Quando terminamos de desenhar e escrever a segunda versão, contatamos quatro profissionais que trabalhavam no âmbito do sistema de proteção ou tinham trabalhado nos últimos anos em alguma instituição de abrigo de programa básico da AR em Gipuzkoa, realizando assim um *pré-teste* qualitativo (Canales 2006). Entendemos o *pré-teste qualitativo* como “uno en que las personas no sólo respondan al instrumento, sino también puedan expresar en forma hablada (o escrita) las dudas e impresiones que tuvieron de él” (Canales, de 2006, p.108). Os profissionais foram convidados a contestar o questionário e também a valorar qualitativamente a compreensão, a adequação, a clareza e a relevância dos itens. O mais importante foi o diálogo mantido para detectar as suas indecisões, temores, bloqueios e reservas, a clareza ou obscuridade das perguntas, o interesse ou desinteresse que certos itens despertavam, a irrelevância de alguns deles, sua inadequação para a situação e a conveniência de incluir outros, ou alternativas às quais ninguém havia pensado (Marín Ibáñez, 1985 *apud* García Muñoz, 2003).

Alguns *feedbacks* foram devolvidos por correio eletrônico e outros tivemos a possibilidade de discuti-los pessoalmente. A terceira e última versão do questionário foi elaborada a partir desses *feedbacks*.

Antes de aplicar qualquer questionário à população, é conveniente aplicar um *teste-piloto* em parte da amostra da população que é o objeto de estudo do questionário. No nosso caso, optamos por não realizar o *teste-piloto* devido à insegurança, de posteriormente, obter uma amostra muito pequena. É aconselhável, para um questionário a mil pessoas, que o grupo controle possua cerca de cinquenta a cem pessoas, ou seja, 20% da amostra total (García Muñoz, 2003). Transferindo esse número para nossa amostra de 261 profissionais, precisaríamos de entre 13 e 26 pessoas, um número alto que não poderíamos perder na pesquisa.

Em sua versão final, o questionário enviado via *Google Drive* aos profissionais da rede de AR era dividido em nove seções. Seguindo as recomendações de Manuel Canales (2006), o questionário deve estar organizado em seções, como a apresentação, as

perguntas de identificação ou demográficas, as perguntas temáticas, as perguntas de identificação intrusivas e o agradecimento às pessoas que o responderam.

- *Apresentação:* Esta primeira parte promove a confiança, e a validade das respostas tende a aumentar (Canales, 2006). A primeira seção é uma *Folha de informação* destinada a proporcionar dados relevantes para que a pessoa convidada a participar possa tomar uma decisão livre e informada com uma linguagem e um formato apropriados (Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UPV/EHU) se quiser participar ou não. Nela, são coletados todos os aspectos metodológicos, éticos e legais da pesquisa. A elaboração desta *Folha de informação* foi regida pelas diretrizes metodológicas, éticas e legais do Comitê de Ética em Investigação com Seres Humanos (posteriormente CEISH) da UPV/EHU⁵.
- *Perguntas de identificação ou demográficas:* É quase sempre aconselhável iniciar a aplicação do questionário com perguntas simples e fáceis de responder, portanto, questões como idade, sexo, anos de experiência profissional, formação etc. (Canales, 2006). No nosso caso, apresentamos perguntas sobre seus dados demográficos e sócio profissionais, como sexo, idade, qualificação, formação complementar, anos de experiência em AR, a faixa etária das CA abrigadas e o número de vagas das instituições de abrigo onde trabalhavam.
- *As perguntas temáticas:* Nesta seção há que se incluir perguntas sobre o tópico que se pretende estudar. A ordem das perguntas deve facilitar a tarefa de responder ao questionário, assim como tentar criar uma sequência lógica de tópicos que, na medida do possível, os articule desde os mais simples aos mais complicados de responder, por suas conotações éticas ou afetivas. Em nosso questionário, coletamos nas três primeiras seções os itens sobre suas percepções e o funcionamento e a organização das instituições, coletando assim as práticas que eram levadas em conta em questões como a educação, a participação, lazer, expectativas etc., mas tais perguntas não exigiam um posicionamento pessoal dos profissionais.
- *As perguntas de identificação intrusivas:* Este rótulo define todas as perguntas de identificação que geram insegurança entre os participantes. No nosso caso, começamos com as características que eles percebiam nas CA, o funcionamento e a organização da instituição em que trabalhavam e deixamos para a quarta, quinta, sexta e sétima seções as questões mais intrusivas, isto é, aquelas que demandavam a opinião pessoal.

⁵ Informações acessíveis na página http://www.ehu.eus/documents/2458096/2528821/CEISH_gia_elaboracion_CI.pdf. (Acessado em 5 de dezembro de 2017):

- *As perguntas de fechamento ou de agradecimento às pessoas que o completaram: incluem o agradecimento às pessoas que completaram o questionário e, portanto, participaram da investigação. No final do nosso questionário, a participação é apreciada pelo preenchimento do questionário no qual também aproveitamos para convidar os profissionais a participar de uma entrevista em profundidade e/ou em um *focus group*. O questionário, além de ser uma ferramenta que gera informações, é um instrumento de recrutamento de participantes para as próximas fases da pesquisa. Às pessoas dispostas a participar de uma das próximas duas fases (entrevistas e *focus group*) era solicitado que se identificassem com um pseudônimo e dois números para depois usá-los na seção de resultados. Além disso, tinham a opção de escolher o idioma em que queriam ser entrevistados e participar no *focus group*.*

Quanto ao tipo de respostas, o questionário desenhado foi do tipo Likert de 5 pontos, com cinco respostas possíveis, uma vez que, como afirmam Canadas e Sanchez (1998), a escala de categorias constitui uma técnica para medir crenças, preferências e atitudes mais usadas por cientistas de comportamento. A regra de medida para interpretar a escala é a seguinte: a maior pontuação mais positiva e favorável à atitude para o processo de pesquisa e a menor pontuação, a atitude mais negativa e desfavorável. As pontuações intermédias expressam uma atitude relativamente positiva, neutra ou moderadamente negativa (Blanco e Alvarado, 2005).

Tentamos que os enunciados cumprissem as propriedades que os diversos autores propõem como adequadas para os itens de escala de atitudes (Likert, 1932, Meliá, 1991; Morales, 2006) e foi incluído um número elevado de itens negativamente formulados (56 itens incluídos 120 itens), tendo em conta que os itens invertidos parecem evitar melhor a aquiescência, entendida esta como “la tendencia a mostrar acuerdo con casi cualquier afirmación” (Morales, 2006, p.53). Além disso, resultam mais discriminantes, bem como mais adequadas para o controle do desejo social (Morales, 1998 apud De Sola, Martínez e Meliá, 2003).

O modelo de resposta escolhida para nosso instrumento é a escala de Likert ou método de avaliações sumárias, cujas respostas polinômicas contêm um número de cinco níveis de escala de intensidade e duas questões abertas em cada seção, deixando liberdade completa para o assunto na resposta (Murilo, 2006).

6.4.1.1.2.- Estrutura do questionário

1. Folha de informação do questionário.

Coletamos informações sobre:

- A estudante de doutorado que realizava a investigação;
- Orientadores da doutoranda da investigação;
- Objetivos da investigação;

- Fases da investigação;
- Anonimato e confidencialidade de os dados das pessoas participantes na investigação;
- Conhecimento sobre o uso de dados pessoais;
- Procedimento para retificação, modificação ou exclusão de os dados.

1. Variáveis sócio-demográficas e sócio-profissionais

Tabela 20. Variáveis sócio-demográficas e sócio-profissionais

VARIÁVEIS	
Sócio-demográficas	<ul style="list-style-type: none"> • Idade • Sexo
Sócio-profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • Qualificação • Formação complementar • Experiência profissional em AR • Idade das CA abrigadas nas instituições de abrigo onde trabalhavam • Número de lugares no recurso residencial onde trabalhou

2. **Características das CA abrigadas nas instituições de abrigo onde trabalhavam.** Esta seção é composta por 21 itens de escala de categorias com cinco alternativas de resposta que variam de praticamente nenhum e praticamente todos. Os profissionais graduam essas características das CA abrigadas nas instituições de abrigo onde trabalhavam entre uma escala de 1 (praticamente nenhum) a 5 (praticamente todos). No final da seção, foram adicionadas duas perguntas abertas para que os profissionais pudessem adicionar três novas características das CA e mencionar as três características que eles consideravam que devem ser levadas em conta em seu trabalho. Entre os itens, podemos destacar aqueles como *“Se sienten distintos a los demás chicos y chicas de su edad”*, *“Presentan motivación hacia la escuela”*, *“Tienen la autoestima muy alta”*, *“Sienten las grandes expectativas de futuro que los educadores y educadoras has depositado en ellos y ellas”*. No entanto, a maioria dos itens estão relacionados com os direitos de participação das CA. Exemplo, itens como *“Todos los chicos y chicas conocen el motivo por el que están en el recurso”*, *“Cada chico/chica participó en la decisión de estar acogido en este recurso”*, *“Cada chico/chica participó en la elaboración de su Plan de Caso”*, *“Cada chico/chica participó en la elaboración del su Plan Educativo Individualizado”*, *“Participan activamente en las asambleas, argumentando sus acuerdos y desacuerdos ante determinadas cuestiones, situaciones...”* ou *“Realizan excursiones, salidas, etc., tanto planificadas como improvisadas”*.

3. **Organização da instituição de abrigo onde os profissionais trabalham.** Nesta seção do questionário, coletamos informações por meio de 16 itens sobre a instituição de abrigo onde trabalhavam os profissionais e sua organização. Os profissionais graduaram suas respostas com base nas características de seus recursos e organização entre uma escala de 1 (nunca ou quase nunca) a 5 (sempre ou quase sempre). Como na seção anterior, foram adicionadas duas questões abertas nas quais foi solicitado que acrescentassem outras características que lhes parecessem notáveis da instituição de abrigo onde trabalham e que mencionassem as três características da sua instituição de abrigo que considerassem que deveriam ser levadas em conta para o trabalho em uma instituição de abrigo. Os itens tiveram a intenção de buscar informação sobre como eles ajudam a garantir os direitos das CA como a educação, com itens como *"Cada chico o chica tiene un espacio adecuado para hacer los deberes escolares"*, *"Se controla diariamente la agenda de chicos y chicas"*, *"El recurso dispone del servicio de un profesor o profesora (externo o interno) que les ayuda con las cuestiones escolares"*, *"Los educadores y educadoras tutoras son quienes siempre acuden a las reuniones del colegio, aunque no esté dentro de su horario laboral"* ou *"Las visitas que necesitan supervisión se programan a media mañana, cuando más profesionales pueden supervisarlas"*; âmbito da participação com itens como *"Se cuida mucho que chicos y chicas participen en las decisiones que les afectan"*, *"Se llevan las opiniones de los chicos y chicas a las reuniones de red sobre su caso"*, *"cada chico o chica puede convocar una asamblea cuando quiera discutir algo con el equipo educativo y/o con sus compañeros"*; lazer: *"Realizan excursiones, salidas etc., tanto planificadas como improvisadas"*, *"Cada chico o chica puede acudir a casa de amigos y amigas, consultándose solo a los educadores y educadoras que estén en ese momento en el recurso"*. Assim mesmo, também foi perguntado aos profissionais sobre a auto-estima *"Uno de los objetivos del Plan Educativo de Centro contempla explícitamente, es mejorar la autoestima de los chicos y chicas acogidos"* ou *"Los educadores manejan buenas competencias prácticas para mejorar la autoestima de los chicos y chicas acogidos"*; o campo das expectativas, *"las educadoras y educadores tienen suficientes espacios para poder reflexionar e intercambiar opiniones sobre las expectativas que depositan sobre los chicos y chicas"*.
4. **Características das CA abrigadas nas instituições de abrigo do sistema de proteção de Gipuzkoa.** Esta seção é composta de 19 itens que, como a seção 3, lista uma série de características das CA abrigadas nas instituições de abrigo do sistema de proteção. Os profissionais graduam estas características das CA abrigadas nas instituições de abrigo onde trabalhavam entre uma escala de 1 (praticamente nenhum) a 5 (praticamente todos). No final da seção foram adicionadas duas perguntas abertas para que os profissionais pudessem adicionar novas três características das CA e mencionar três características que considerassem que deveriam ser levadas em conta em

seu trabalho. As características incluídas nesta seção são semelhantes às incluídas na seção 3, com a intenção de observar diferenças entre as percebidas nas CA abrigadas na instituição onde trabalham as e os profissionais e as CA abrigadas no sistema de proteção de Gipuzkoa em geral.

5. **Opiniões sobre como devem ser as instituições de abrigo.** Esta seção é composta por 21 itens relativos a coletas de opinião dos profissionais sobre como devem ser as instituições de abrigo da proteção social em Gipuzkoa. Por sua vez, foram adicionadas duas perguntas abertas com a intenção de que os profissionais pudessem expandir as características que elas e eles achavam que deveriam existir nas instituições de abrigo, e outra sobre quais seriam as três características que consideravam que deveriam ser levadas em conta na tomada de decisões para criar instituições de abrigo. Os itens coletam informação sobre o campo da educação, com itens como *“Cada chica o chico debería tener un espacio tranquilo para hacer los deberes”*, *“Se debería controlar diariamente la agenda escolar de chicos y chicas”*, *“Todos los educadores y educadoras deberían poder contar en cada recurso con un profesor o profesora para ayudar a los chicos y chicas en materia escolar”*, *“La educadora tutora o educador tutor es quién debería acudir siempre a las reuniones con la tutora o tutor del colegio, independientemente de la hora”* ou *“La mejor hora para concertar la visita legalmente establecida de un padre violento con un niño de un recurso residencial debería ser a media mañana, cuando hay más educadores que puedan liberarse de otras tareas y así controlar mejor”*; âmbito da participação com itens como *“Chicas y chicos deberían tomar parte en la elaboración de su Plan de Caso”*, *“Chicos y chicas deberían tomar parte activa en la elaboración de su PEI”*, *“Chicos y chicas deberían poder convocar asambleas cuando quieran compartir algo con sus educadores y compañeros (que afecte a educadores y compañeros)”*, lazer com itens como *“Las chicas y chicos debería poder hacer planes “improvisados” con otros chicos y chicas (ir a comer a casa de un amigo, ir al cine, un cumpleaños) con autorización de cualquier educador o educadora que estuviera en ese momento en el recurso”* ou *“Los amigos o amigas de los chicos y chicas de los recursos deberían poder venir a visitarles a cualquier hora”*; autoestima com itens como *“Uno de los objetivos explícitos del Plan Educativo de Centro (de todos los equipos profesionales de los recursos residenciales) debería ser mejorar la autoestima de las chicas y chicos acogidos”* ou *“Todos los educadores y educadoras deberían mejorar su formación en competencias para mejorar la autoestima de los chicos y chicas acogidos”*; e o campo de expectativas com itens como *“Todos los educadores deberían tener programado, dentro de su horario laboral, espacios para reunirse a reflexionar acerca de las expectativas que cada uno o una deposita en los chicos y chicas con los que trabaja”* ou *“Todos los educadores y educadoras deberían trabajar para mejorar el nivel de expectativas que deposita en os chicos y chicas acogidos”*.

6. **Opiniões sobre como deve ser o tratamento entre profissionais e CA abrigadas nas instituições de abrigo do sistema de proteção.** Esta seção é composta por 11 itens que pretendem recolher o grau de concordância dos profissionais sobre como eles acham que deve ser a relação entre os profissionais e as CA abrigadas nas instituições de abrigo. Os graus de concordância e discordância variam de 1 (em total desacordo) a 5 (em total acordo). Como nas outras seções, também adicionamos duas perguntas sobre o que as outras características pareciam-lhes importantes na relação com as CA abrigadas e as três que consideravam que deveriam levar mais em conta no seu trabalho com as CA. Nessas situações ou cenários hipotéticos, se perguntam questões relativas à área da educação com itens como *“Si un chico o chica de 16 años, con actitudes para el estudio, le gustaría ir a la universidad, es conveniente motivarle que siga estudiando”* o *“El bajo nivel académico se podría mejorar si las educadores o educadores fueran más exigente respecto a su escolaridad”*; no âmbito da participação, por exemplo, *“Es conveniente hablar con las chicas y chicos del motivo por el que están en el recurso, independientemente de la edad (con un lenguaje adaptado a cada caso), Aunque una decisión sobre algo que afecta a l niño, niña o adolescente ya esté tomada (por ejemplo, por un juez), es conveniente seguir hablando sobre el tema con él o ella”, “Si considera que una decisión que le beneficiaría, pero sé que él o ella no va a estar de acuerdo con dicha decisión, la tomo sin consultarle”* ou *“Si el pronóstico de caso de un chico de 9 años es permanecer en AR, es conveniente ir “preparando el terreno” y comunicárselo”*; autoestima, *“La baja autoestima de muchos chicos y chicas de los recursos residenciales puede ser notoriamente mejorada con el equipo educativo”*; e no campo das expectativas: *“Es conveniente depositar todas las expectativas posibles en los chicos y chicas acogidos, para que perciban que son importantes para nosotros y nosotras”*.
7. **Imagem de futuro das CA abrigadas nas instituições de abrigo onde trabalhavam.** Esta seção é composta por 16 itens sobre como os profissionais imaginam as CA acolhidas nas instituições de abrigo onde trabalhavam. Os profissionais graduam as situações em que imaginam as CA de 1 (praticamente a nenhum) a 5 (praticamente a todos). Por sua vez, esta seção tem duas perguntas abertas sobre em que outras situações se imaginam as CA abrigadas nas instituições de abrigo onde trabalhavam e quais são as três situações que consideravam as mais repetidas nas conversas dos profissionais com quem trabalham. Os itens pretenderam coletar informação sobre a imagem do futuro no âmbito educativo como *“Sin estudios”, “Con estudios obligatorios finalizados”, “Con estudios postobligatorios finalizados”* ou *“En la universidad estudiando una carrera”*; a imagem do futuro no âmbito laboral: *“En la cola de Lanbide”, “Subsistiendo de ayudas sociales”, “En un trabajo ilegal”, “En un trabajo precario que difícilmente pueda cubrir las necesidades básicas”* ou *“En un trabajo que le permita ser autosuficientes económicamente”*; no âmbito da saúde *“Con problemas con las drogas*

(*hachís, alcohol, cocaína, etc.*); na área da justiça “*Con problemas con la justicia (denuncias, delitos, cárcel, etc...)*”; no âmbito familiar “*Siendo padres y madres a una edad muy temprana*” e “*Repitiendo la historia familiar*”; no nível de participação social, “*Con un buen nivel de integración social (buen nivel de participación social, vínculo de amistades estable, etc.)*”; quanto a autoestima: “*Con un buen nivel de autoestima*”; quanto a perspectiva de vida: “*Con una perspectiva crítica ante la vida*”.

8. **Imagem de futuro das CA abrigadas nas instituições de abrigo do sistema de proteção de Gipuzkoa.** Esta seção é composta por 16 itens sobre como os profissionais imaginam as CA abrigadas nas instituições de abrigo do sistema de proteção de Gipuzkoa. Os profissionais graduam as situações em que imaginam as CA de 1 (praticamente a nenhum) a 5 (praticamente a todos). Por sua vez, esta seção tem duas perguntas abertas sobre que outra forma ou em que outras situações se imaginam as CA abrigadas nas instituições de abrigo do sistema de proteção de Gipuzkoa, e assim mesmo, sobre quais são as três situações que eles consideravam ser as mais repetidas nas conversas entre os profissionais que trabalham nos recursos residenciais do sistema de proteção de Gipuzkoa. Os itens da seção 6 e da seção 7 são semelhantes, pretendendo observar se há diferenças entre como eles imaginam as CA abrigadas nas *instituições onde trabalham* e *as CA abrigadas nas instituições de abrigo do sistema de proteção de Gipuzkoa* em geral.

O questionário foi estruturado para que, posteriormente, pudéssemos realizar uma leitura das práticas realizadas e aquelas que os profissionais consideravam que se deveriam realizar. Na terceira, quarta e quinta seções, identificamos as práticas e, na sexta e sétima seções, identificamos como os profissionais achavam que se deveriam atuar e as práticas que deveriam realizar.

6.4.1.2.- Procedimento de coleta de dados

As novas metodologias e a poupança econômica e de tempo faz com que muitas investigações apostem pelo uso da aplicação de instrumentos ou de técnicas de investigação de um modo *online* (Cook, Health e Thomson, 2000). O primeiro que fizemos foi analisar as possibilidades e desvantagens para alcançar todos os profissionais da rede AR do programa básico. Nesta análise, surgiram questões como a dificuldade de entrar nas instituições de abrigo (principalmente quando há CA) e o investimento de tempo e dinheiro.

Em contrapartida, o uso de um questionário *online*, embora normalmente obtenha uma taxa mais baixa de respostas (Roster, Rogers, Albaum e Klein, 2004; Couper e Miller 2008; Aerny, N. *et al*, 2011; Díaz de Rada, 2012) é mais rápido e barato. Estimamos que, quando se solicita uma participação por *e-mail*, a taxa de resposta é cerca de 10% (Couper 2000 *apud* De Marchis 2012), o que é baixa para generalizarmos, em nosso caso, a percentagem de resultados.

Em relação à porcentagem da taxa de resposta, Nutly (2008) coletou em um artigo várias investigações que aplicaram o questionário em papel e *online*. Na tabela a seguir (Tabela 21), pode-se observar que a porcentagem de respostas é menor nos questionários *on-line*.

Tabela 21. Comparação entre taxa de resposta do questionário distribuída em papel e questionários online

Pesquisadoras/pesquisadores	Taxa de resposta Questionário de papel	Taxa de resposta Questionário online	Diferença %
Cook <i>et al.</i> (2000)	55,6	-	-16
Baruch (1999)	-	39,6	
Dommeyeret <i>al.</i> (2004)	75	43	-32
Ballantyne (2005)	55	47	-8
Ogier (2005)	65	30	-35
Nair <i>et al.</i> (2005)	56	31	-31
Griffith University (2005)	57	20	-37
Sweep (2006)	56	23	-33
Watt <i>et al.</i> (2002)	32,6	33,3	<1
Overall	56	33	-23

Fonte: Nutly (2008, p.303)

Para melhorar a taxa de resposta, foi sugerido notificar primeiramente sobre a realização do um estudo e fazer um lembrete e um seguimento de contato para sua participação (Palomares e Flanagin, 2005 *apud* De Marchis, 2012). No nosso caso, a própria SAR fez um lembrete para incentivar os profissionais a completá-la.

6.4.1.3.- Processo de recrutamento dos profissionais para o preenchimento dos questionários e para as fases seguintes da investigação

Os questionários foram administrados com a colaboração da SAR da DFG e as empresas que gerenciam as instituições de abrigo de programa básico de Gipuzkoa. Nossa intenção foi de que o questionário chegasse a todos os profissionais que trabalhavam nos recursos do programa básico da província, mas tendo presente que a participação sempre deveria ser voluntária. Assim mesmo, queríamos ter certeza de que todos os profissionais sabiam da existência da pesquisa da qual tiveram a oportunidade de participar. Por esse motivo, as ações e os passos que seguimos foram os seguintes:

1. Contato com a Chefa da SAR a quem expusemos os objetivos da pesquisa e o desenho dela. Entramos em contato com ela em 21 de setembro de 2015 via *e-mail* e combinamos a primeira reunião para expor a investigação, em 9 de outubro de 2015.
2. Reunião com a Chefa e a Técnica da SAR, em 11 de janeiro de 2016, para determinar o procedimento de entrada na rede de AR e a futura apresentação da pesquisa para as empresas que gerenciam as instituições de abrigo e os profissionais que trabalham nelas.

3. Apresentação da pesquisa (objetivos, desenho, procedimento) em uma reunião de recursos da DFG. Uma vez por mês, todos os diretores e gerentes/responsáveis das instituições de abrigo, juntamente com alguns educadores sociais, participam de uma reunião na DFG junto com a SAR. Essa reunião ocorreu em 28 de janeiro de 2016 nas instalações da DFG.
4. Aceitação dos diretores e diretoras das empresas que gerenciam as instituições de abrigo para administrar o questionário via *Google Drive* nas instituições de abrigo que as gerenciam. A aceitação ocorreu no mesmo dia da apresentação da investigação na reunião de recursos, ao final da apresentação.
5. Acordo de colaboração com a SAR assinado em 12 de fevereiro de 2016. Responsabilidades adquiridas:
 - 5.1. Por parte da SAR: deve facilitar-nos os *e-mails* corporativos das empresas após a aceitação das diretoras e diretores.
 - 5.2. Por nossa parte:
 - 5.2.1. Retornar os resultados em uma reunião de recursos da DFG.
 - 5.2.2. Oferecer-lhes as práticas de melhoria de AR resultantes da pesquisa.
6. Autorização assinada e escrita das diretoras e diretores das instituições de abrigo para distribuir o questionário nas instituições de abrigo. Precisamos um documento de compromisso por cada uma das instituições de abrigo (Anexo V). Foram enviados os *e-mails* com o documento de autorização anexado para ser assinado em 8 de março de 2016. A autorização apenas comprometia as Direções das instituições ao reenviar o *e-mail* com o *link* para o questionário de nossa pesquisa aos profissionais que trabalhavam nas instituições de programa básico que elas e eles dirigiram.
7. Distribuição do questionário às diretoras e diretores das instituições de abrigo. À medida que foram chegando as autorizações assinadas pelas diretoras e diretores, enviamos as autorizações a Secretaria da Comissão de Ética para o registro e, após aprovação, foram enviados questionários de autorizações. Os primeiros questionários foram encaminhados para cumprimentá-los em 14 de março de 2016 e os últimos, em 31 de março do mesmo ano.
8. Distribuição do questionário por meio das diretoras e diretores das empresas aos responsáveis, educadores sociais e integradores sociais que trabalhavam nas instituições de abrigo que elas e eles gerenciavam.

Em relação às questões éticas, solicitamos a avaliação ao Comitê de Ética em Investigação com Seres Humanos da UPV/EHU para que pudesse ser avaliado na sessão de 25 de fevereiro de 2016. Recebemos uma avaliação favorável com pequenas modificações e, após realizar as alterações relevantes, recebemos o certificado de informe favorável em 8 de março de 2016.

6.4.1.4.- População e amostra

6.4.1.4.1.- Universo-população

As instituições de abrigo do sistema de proteção de AR em Gipuzkoa são, em sua totalidade, geridas por entidades privadas por meio de concessões públicas. O mapa de serviços, programas e recursos residenciais em fevereiro de 2016 era o seguinte:

Tabela 22. Mapa de serviços, programas e recursos residenciais em fevereiro de 2016

PROGRAMA	SERVIÇO	INSTITUIÇÃO	IDADES	VAGAS	EMPRESA DE GESTÃO
Programas gerais	Serviço de abrigo de emergência	UBA	CAENA ⁶ e centro de referência 0-18 anos	16 ⁷ vagas	Zabalduz
	Serviço de abrigo básico ⁸	26 abrigos ⁹	0-12 anos 13-18 anos	Abrigos de 8, 9 e 10 vagas	7 empresas distintas
Programa especializado	Serviço especializado para adolescentes com problemas comportamentais	Azpilikueta	13-18 anos	11 vagas	IRSE
		Endoia	13-18 anos	12 vagas	Gipuzkoa Babesten
		Uralde	13-18 anos	9 vagas	Agintzari
	Serviço de apoio intensivo especializado para adolescentes com graves problemas de comportamento ¹⁰	Aixola	13-18 anos	10 vagas	Gipuzkoa Babesten
		Irisasi	13-18 anos	10 vagas	Agintzari
		Iturriotz-Azpi	13-18 anos	10 vagas	IRSE

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados oferecidos pela SAR da DFG.

⁶ Crianças e adolescentes estrangeiros não acompanhados.

⁷ Seu número de vagas é 22, embora nesta tabela (Tabela 22) tenham sido referenciados 16, é porque compartilha a função de instituição de seguimento de medidas judiciais.

⁸ Este programa inclui também o programa de abrigo para a primeira infância, o programa de preparação para a emancipação e o programa de emancipação.

⁹ Vamos expor o mapa das instituições de abrigo de programa básico com detalhe na Tabela 20.

¹⁰ Ocasionalmente, em função das necessidades das CA são usadas até 5 vagas em instituições de abrigo especializadas fora da província de Gipuzkoa. Em 31 de dezembro de 2014, havia apenas um menino em uma instituição fora de Gipuzkoa.

Nesta pesquisa, focamos nas 26 instituições de abrigo de programa básico, contemplando assim instituições de abrigo de preparação para a emancipação e de emancipação¹¹. A escolha por instituições de programa básico foi motivada por ser o programa com maior número de CA (ver *capítulo 4*).

Em Gipuzkoa, há 26 instituições de abrigo de programa básico, situados em diferentes localidades da província, sendo Donostia a cidade com a maior concentração de instituições. Todas elas são gerenciadas por entidades privadas, após a assinatura de um acordo com a DFG. Os profissionais que trabalhavam nelas não são funcionários públicos da DFG, mas pessoas contratadas por estas entidades privadas encarregadas de gerenciar as instituições de abrigo. São as empresas quem têm a competência de contratar os diretores, responsáveis, educadores sociais, integradores sociais ou auxiliar doméstico. Essas entidades são apresentadas a uma concessão pública e, após uma avaliação objetiva, a entidade com a maior pontuação obtém a concessão e assina um acordo¹² com a DFG¹³. Devido a esse caráter privado da gestão das instituições, e após a "preocupação detectada" no pré-teste qualitativo devido ao possível impacto dos resultados desta pesquisa sobre a imagem de determinadas empresas ou o possível reconhecimento de alguns dos profissionais com o seu testemunho, optamos por não perguntar sobre a instituição onde trabalhavam, a empresa, e a posição ou cargo que desempenharam nelas¹⁴. Duas de nossas grandes responsabilidades foram garantir o anonimato das pessoas participantes, e também que sua participação não fosse motivo para represálias ou surtisse efeito negativo sobre eles. Por esta razão, consideramos não incluir os itens de "*instituição onde trabalhavam*" e "*posto ou cargo que desempenhavam na instituição*"¹⁵.

Tomando como referência os dados facilitados pela SAR da DFG, em fevereiro de 2016 o número de profissionais que trabalhavam no programa básico de AR era de 271. Este é o mapa dos lares ou instituições de abrigo do programa básico (ver Tabela 20).

¹¹ Excluimos o centro de urgência, UBA, porque não é uma medida estável dentro da red. A estadia média das CA nela não excede os 60 dias.

¹² Uma concessão por X anos, com caráter revisável.

¹³ Sempre sob a supervisão do DFG.

¹⁴ O nosso trabalho não teve como objetivo avaliar as instituições de abrigo, pois para isso devemos ter em conta, todos e cada um dos critérios de qualidade incluídos no Programa Marco AR desta província. Queríamos garantir o anonimato dos profissionais e essa foi uma das dúvidas e preocupações que surgiram no pré-teste qualitativo. Portanto, optamos por não introduzir a variável da entidade a que pertenciam ou a de sua "categoria" ou posição que na instituição.

¹⁵ Nas entrevistas, também se expressou preocupação por oferecer essa informação. Alguns dos participantes mostraram "respeito" ao falar sobre a entidade e a instituição onde trabalhavam e a posição que ocupavam nela. Pelo contrário, os jovens falaram tranquilamente dos nomes das instituições onde foram abrigados, embora não os usássemos.

Tabela 23. Mapa dos apartamentos do programa básico de Gipuzkoa

ENTIDADE	INSTITUIÇÃO	EDUCADORES	INTEGRADORES	RESPONSÁVEIS	DIRETORES	IDADE DAS ABRIGADAS	CA	NÚMERO VAGAS	DE
FUNDACIÓN EUDES	Ulía (Donostia)	5	4	1	1	0-12 anos		8	
	Lezo	7	4	1		0-12 anos		9	
MARY WARD	Donostia	5	5	1	1	0-12 anos		8	
	Donostia	6	2	1		0-12 anos		8	
NUOVO FUTURO	Beasain	6	2	1		12-18 anos		8	
	Hondarribia	6	2	1	1	12-18 anos		8	
	Zikuñaga	7	3	1		12-18 anos		10	
	Zizurkil	6	2	1		12-18 anos		8	
	Azpeitia	5	4	1		0-12 anos		8	
URGATZI	Arrasate	5	4	1		13-18 anos		8	
	Igeldo (Donostia)	6	4	1	1	13-18 anos		10	
	Urretxu	6	4	1		13-18 anos		10	
	Legorreta	6	4	1		13-18 anos		10	
	Uribe (Arrasate)	5	4	1	1	13-18 anos		8	
NUOVO FUTURO¹	Zarategi (Donostia)	6	2	1		0-12 anos		8	
	Zarategi (Donostia)	6	2	1	1	0-12 anos		8	
	Zarategi (Donostia)	6	2	1		0-12 anos		8	

¹A empresa *Nuevo Futuro* está dividida em duas divisões para dirigir a gestão das 10 instituições de abrigo. Em todos os documentos, tanto nos documentos facilitados pela SAR de Gipuzkoa quanto nos consentimentos que foram assinados por diferentes diretores, eles são divididos em duas Direções. Para passar o questionário aos profissionais desses apartamentos, os dois diretores tiveram que nos dar o consentimento, ou seja, um dos diretores assinou cinco autorizações, uma para cada centro que ele dirigiu, e a outra, cinco outras autorizações.

	Loistarain (Donostia)	1	6	2	1		0-12 anos	8
	Loistarain (Donostia)	2	6	2	1		0-12 anos	8
FUNDACIÓN LARRATXO	Larratxo (Donostia)	7	7	3	1	1	13-18 anos	8
	Errenteria	7	7	3	1		13-18 anos	8
IRSE²	Berio (Donostia)	5	5	3	1		13-18 anos	8
	Intxaurreondo (Donostia)	6	6	2	1	2	13-18 anos	8
	Errondo (Donostia)	7	7	2	1		13-18 anos	8
IRSE	Matsaria (Eibar)	1	5	5	1	1	13-18 anos	8
	Matsaria (Eibar)	2	5	6	1		13-18 anos	8
7 entidades	26 instituições		153	82	26	10	TOTAL: 271 profissionais	(261 população total da amostra para nós: 153 educadores e educadores + 82 integradores e integradores + responsáveis - 10 diretores).

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados oferecidos pela SAR da DFG.

² A empresa IRSE também é gerenciada por diferentes diretores. Duas pessoas são responsáveis pela gestão de três instituições (IRSE Berio, IRSE Intxaurreondo e IRSE Errondo) e outro diretor seria responsável pela gestão de dois instituições da mesma entidade (IRSE Matsaria 1 e IRSE Matsaria 2).

Como pode ser visto na tabela anterior (Tabela 20), 271 profissionais estavam trabalhando nas instituições de abrigo de programa básico no momento do início do trabalho de campo desta pesquisa. Dadas as funções atribuídas aos diferentes perfis profissionais, excluimos a figura das diretoras e diretores do centro¹, sendo suas funções principalmente direcionadas à supervisão, provisão, inspeção etc. das instituições de abrigo e pessoal trabalhador. Por sua vez, excluimos também o pessoal auxiliar doméstico, sendo as suas funções principalmente as de culinárias, de manutenção e de limpeza das instituições² e, as pessoas que estiveram em práticas acadêmicas ou profissionais e de voluntariado. Portanto, nossa população de estudo estava composta por 261 profissionais, que desempenhavam distintos cargos. Como responsável da instituição tínhamos 10% (26), 59% (153) eram educadoras e educadores sociais e 31% (82) eram integradoras ou integradores sociais. Nos documentos facilitados pela DFG não se especificou o sexo dos profissionais.

6.4.1.4.2.- Amostra

Após a realização de todas as etapas exigidas pela Seção de AR e CEISH, em 14 de março enviamos os primeiros questionários e marcamos a data de 11 de abril como o último dia para o preenchimento destes. Nesse intervalo de tempo, o questionário foi respondido por 74 profissionais, dentre os quais um questionário foi excluído para a próxima fase de análise, pois foi preenchido por uma pessoa que ocupava cargo de Direção. Portanto, a amostra válida para a análise foi constituída por 73 profissionais, representando uma taxa de retenção³ de 27,96%. Não conseguimos descobrir qual era

¹ De acordo com o Programa Marco de AR de Gipuzkoa, as diretoras e os diretores receberam as seguintes funções em seu cargo: a) Assumir tutela legal das CA; b) Preparar, controlar e fazer o seguimento do plano econômico. Provisão de fundos para o recurso residencial; c) Realizar contratação do pessoal; d) Gerir os recursos humanos e materiais do recurso residencial, facilitando as condições para o desenvolvimento da atividade profissional; e) Garantir a existência e o cumprimento do Projeto do Centro e dos Protocolos de AR, do Relatório e do Regulamento de Regime Interno por todo o pessoal; e) Avaliar a eficácia da instituição; f) Planejar a supervisão e treinamento do pessoal e g) Dependendo das características da Entidade, cairá bem no diretor ou em outras instâncias (Presidente, Representante, Gerente ...) outras funções como: 1 A assinatura dos acordos com a DFG. 2. Ser o representante legal da Entidade. 3.- Controlar o funcionamento econômico-administrativo. 4. Realizar a gestão econômica de receitas e despesas; apresentação de impostos, planejamento econômico e pedidos de investimento, gestão da economia interna da associação. Contratar pessoal de trabalho, incluindo a figura de supervisor ou supervisor.

² De acordo com as disposições do Programa Marco AR de Gipuzkoa, as funções dos auxiliares domésticos são principalmente: a) Preparação dos menus diários, cuidando para que sejam equilibrados e adaptados às necessidades alimentares das CA; b) Realização da compra; c) Garantir a conservação adequada dos alimentos; d) Garantir que os utensílios de cozinha permaneçam seguros e em local seguro, evitando riscos desnecessários; e) Realizar as tarefas de limpeza da casa ou residência e lavar e passar as roupas das pessoas que estão sendo alojadas.

³ *Taxa de retenção*, definida como o número de pessoas que chegam até o final da pesquisa. Esta taxa incluiria informantes completos, isto é, aqueles que veem e respondem a todas as questões (Martínez, M: (2013). Ventajas e inconvenientes del uso de muestra de estudiante en cuestionarios online en *Revista de Estudios Empresariales. Segunda época*. Nº 1, pp. 133-148.

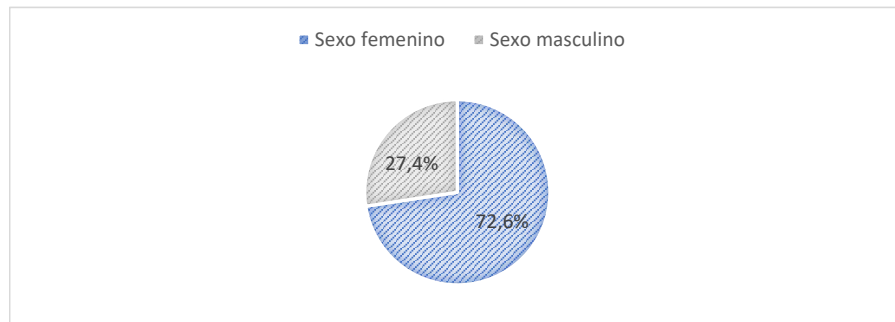
a taxa de resposta, já que o aplicativo *Google Form* só nos permite acessar a taxa de retenção⁴ que não a de resposta.

Como evidenciado nas linhas anteriores, não seguimos uma amostragem probabilística, mas utilizamos uma amostragem de conveniência em que a amostra foi formada pelos profissionais que responderam ao questionário.

6.4.1.4.2.1.-Características de la muestra

Em relação ao sexo dos participantes, 72,6% eram do sexo feminino e 27,4% do sexo masculino (ver Ilustração 31).

Ilustração 31. Sexo dos participantes



Em relação à idade dos profissionais, a idade média foi de 33,22 anos com um desvio-padrão de 7,55, cuja idade mínima foi de 22 anos e a máxima de 55 anos.

Tabela 24. Idade dos profissionais

N	Idade Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
73	33,22	7,55	22	55

Se observarmos as percentagens por faixa etária (Ilustração 31), quase metade da amostra, 49,3%, tinha idade entre 27 e 37 anos, outros 17,8% tinham 26 anos ou menos e 32,9% tinham 38 anos ou mais idade⁵.

⁴Taxa de resposta, definida como o número de pessoas que acessam pelo menos a primeira página da pesquisa entre o número de convites enviados, uma vez que os indivíduos não contratados foram subtraídos e os erros conhecidos nos endereços eletrônicos. (Martínez, 2013): Martínez, M: (2013). Ventajas e inconvenientes del uso de muestra de estudiante en cuestionarios online en *Revista de Estudios Empresariales. Segunda época*. Nº 1, pp. 133-148.

⁵ Tomamos como referência as faixas etárias que Fernández del Valle, López e Bravo (2007) usaram em seu estudo sobre estresse no trabalho e *burnout* com uma amostra de 257 profissionais que trabalham em AR: <= 26 anos, entre 27 e 37 anos e >=38 anos. De acordo com os resultados deste estudo, os jovens profissionais percebem menos apoio da organização, ao mesmo tempo em que se sentem mais intensamente afetados pelos conflitos. Nesse sentido, pode-se dizer que, à medida que os trabalhadores envelhecem, eles se tornam mais seguros e tendem a ser menos vulneráveis ao estresse no trabalho. No

Ilustração 32. Idade dos profissionais por faixa etária



A experiência média de trabalho no âmbito da proteção das e dos profissionais era de 6,56 anos com um desvio-padrão de 4.416, sendo um ano a experiência profissional mínima e 20 anos a máxima.

Tabela 25. Experiência profissional no âmbito da proteção

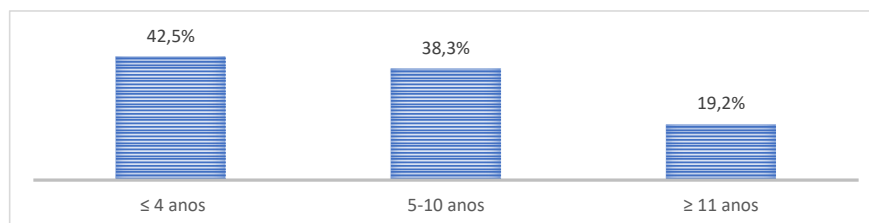
N	Média	Desvio típico	Mínimo	Máximo
73	6,56	4,416	1	20

Se observarmos as percentagens dos anos de experiência profissional por grupos⁶, 42,5% dos profissionais tinham menos de cinco anos de experiência no âmbito da proteção, 38,3% entre 5 e 10 anos e o resto, 19,2%, mais de 10 anos de experiência laboral neste âmbito (ver Ilustração 33).

entanto, a maioria dos estudos revisados não mostra uma associação clara entre a variável idade e síndrome de *burnout* em geral. (Cordes y Dougherty, 1993; Leiter y Harvie, 1996 citados em Fernández del Valle, López y Bravo, 2007). Por diferentes estudos, sabemos que há uma alta presença de síndrome de *burnout* nos profissionais que trabalhavam em AR com CA (Barría, 2002; Gibbs, 2001; Maslach,1982; Jenaro-Río, Flores-Robaina y González-Gil ,2007). "El síndrome de burnout se entiende como una respuesta al estrés laboral crónico, integrada por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional, así como por la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado" (2007, p.108) (Jenaro-Río, C., Flores-Robaina, N. y González-Gil, F. (2007). Síndrome de burnout y afrontamiento em trabajadores de AR de menores. *International Journal of Clinicaland Health Psychology*, 7 (1), 107-121.

⁶ Criamos os grupos com base na mesma pesquisa mencionada acima (Fernández del Valle, López y Bravo,2007), em que, de acordo com os dados obtidos no referido estudo, a variável anos de experiência em instituições de abrigo e os profissionais com uma experiência laboral de 0 a 4 anos obtiveram escores significativamente maiores em estresse e *burnout* do que os grupos com maior experiência laboral.

Ilustração 33. Experiência profissional por grupos



Quanto à formação acadêmica (ver Tabela 26), 86,3% possuíam formação universitária e 13,7% possuíam uma formação profissional de grau superior de integração social. Observando os percentuais das especialidades dos diplomas universitários, a metade da amostra, 50,7%, tinha um título universitário em educação social, 11% um título em trabalho social, 16,4% um título universitário nas áreas da psicologia, psicopedagogia, pedagogia ou ensino e os 8,2% restantes, possuíam algum outro grau acadêmico universitário não relacionado ao campo da educação nem da educação social.

Tabela 26. Formação acadêmica

Titulação	N	%
Educação social	37	50,7
Trabalho social	8	11,0
Psicologia, psicopedagogia, pedagogia e ensino	12	16,4
Outros graus universitários	6	8,2
Formação Profissional de Grau Superior em Integração Social	10	13,7
Total	73	100,0

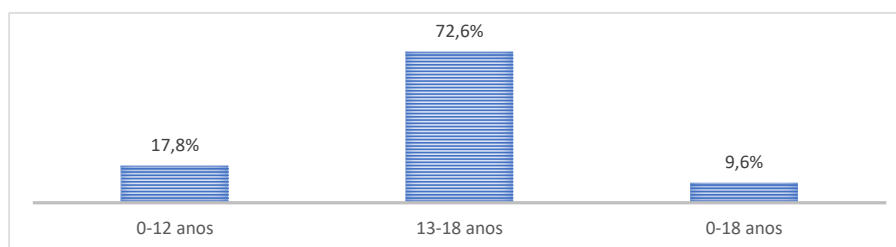
Sobre se os profissionais possuíam algum tipo de formação complementar ao seu grau acadêmico, a maioria, 87,7%, possuía algum tipo de formação complementar e os 12,3% restante não possuíam. Observando cada uma das percentagens, 31,5% fizeram cursos, outros 12,3% realizaram um segundo grau, 17,8% estudaram uma mestrado, 8,2% estudaram um curso de especialista, 15,1% uma formação profissional de grau superior e 2,7% outro tipo de formação, ligada à formação recebida no voluntariado (ver Tabela 27).

Tabela 27. Formação complementar

Formação complementar	N	%
Sem formação complementar	9	12,3
Cursos	23	31,5
Outros D / G / L	9	12,3
Maestria	13	17,8
Especialista	6	8,2
Grau Superior	11	15,1
Outros ⁷	2	2,7
Total	73	100,0

Em relação à idade das CA abrigadas nas instituições onde trabalhavam as e os profissionais, a maioria, 72,6%, trabalhava em instituições onde eram abrigados adolescentes com idade entre 13 e 18 anos e 17,8%, com CA entre 0 e 12 anos. Assim mesmo, havia também profissionais que trabalhavam com CA de todas as idades até os 18 anos⁸ (ver Ilustração 34).

Ilustração 34. Faixa etária das CA em instituições onde trabalham as e os profissionais



A maioria das e dos profissionais, 78,1%, trabalhavam em uma instituição de 8 vagas e o resto dos profissionais, 21,9%, em uma instituição de 10 vagas⁹ (ver Ilustração 35).

⁷ Incluímos profissionais que explicaram a formação adquirida no voluntariado no âmbito da proteção e inserção.

⁸ Isso pode ser porque existem profissionais que trabalham em mais de uma instituição de abrigo. Houve também alguém que respondeu que havia algum jovem de até 21 anos abrigado na instituição onde esse profissional trabalhava, mas como era um caso isolado, os incluímos na faixa etária de 13 a 18 anos.

⁹ Entre as respostas, não foi feita nenhuma menção a nenhum profissional que trabalha em uma instituição de abrigo de 9 vagas. Com estes dados não poderíamos dizer, em nenhum caso, que nenhum ou qualquer profissional do andar de 9 lugares não tenha participado nesta investigação, seja porque quando passamos o questionário naquela instituição havia apenas 8 ou 10 vagas ocupadas. Houve

Ilustração 35. Número de vagas das instituições de abrigo em que trabalhavam as e os profissionais



6.4.2.- Metodologia Qualitativa

“Sin epistemología y metodología que la sustente, una técnica de investigación es apenas un confuso conjunto de procedimientos canónicos” (Canales y Peinado, 1995, p.287). O termo *metodologia* designa a maneira pela qual abordamos os problemas e buscamos as respostas (Taylor e Bodgan, 1986), portanto, de acordo com nossos objetivos, não queremos simplesmente coletar dados estatísticos que nos mostrem de maneira superficial a situação dos direitos das crianças na AR, mas queremos enfatizar o conhecimento da realidade a partir da perspectiva *insider*, ou seja, a partir da *própria experiência das pessoas participantes na pesquisa*, capturando o significado que cada protagonista atribuiu a cada fato, e contemplando esses elementos como peças de um conjunto sistemático (Ruiz Olabuénaga, 2007). Esta metodologia dá importância à realidade vivida, as suas ideias, sentimentos e motivações, procurando compreender a natureza profunda das realidades, sua estrutura dinâmica, aquela que dá razão plena de seu comportamento e manifestações (Martínez, 1998).

Sem perder o foco de nossa hipótese dedutiva, as RS sociais são, como o nome sugere, sociais em sua origem e se constroem a partir de nossas experiências, mas também, a partir das informações, conhecimentos e modelos de pensamento que recebemos e transmitimos por meio da tradição, educação e comunicação social (Moscovici, 1979; Casas, 1998; Jodelet, 2001 e Villegas e Salazar, 2002). Por exemplo, em nossas conversas diárias, nas informações que vêm de diferentes meios de comunicação social etc., elas (as RS) tendem a circular nos discursos, nas palavras, veiculadas nas mensagens e imagens dos meios de comunicação social e cristalizadas nos comportamentos (Moscovici, 1979; Casas, 1998; Jodelet, 2001; Villegas e Salazar, 2002).

As RS sociais são formuladas e descobertas nos discursos das pessoas, na prática discursiva e possuem dois componentes fundamentais; o **contexto discursivo** e o **contexto social** (Abric, 1994). Isto implica que as RS sociais não são as mesmas para todos ou para sempre. Nesta última questão, o contexto desempenha um papel

também um profissional que indicou 8 ou 10 vagas nesta questão, neste caso incluímos no grupo de quem contestou 10 vagas.

relevante, já que um objeto pode ser representado de maneira diferente em um contexto ou em outro. Como afirma Sánchez Parga (2010), são diferentes as RS da criança que é gerada na família, na escola ou em instituições para a proteção ou promoção da infância, bem como são diferentes as RS da mãe em uma cultura latino-americana e em uma europeia, e mesmo entre as culturas europeias é distinta a representação da mãe no sul da Itália ou nos países escandinavos.

Ao analisar as RS, “la herramienta capital de identificación de las representaciones, la entrevista en profundidad (más precisamente la conducida) constituye todavía hoy un método indispensable para cualquier estudio sobre las representaciones” (Abric, 1994, p. 55).

6.4.2.1.- Técnica de coleta de informação: entrevista semiestruturada

Conforme mencionado anteriormente, optamos pela entrevista qualitativa como fonte geradora de informação, entendendo esta como a principal maneira de explorar a forma pela qual os sujeitos vivenciam e compreendem seu mundo. Por sua vez, elas nos oferecem e permitem um acesso único ao mundo vivido dos sujeitos, que descrevem em suas próprias palavras suas atividades, experiências e opiniões (Kvale, 2011). Por esse motivo, consideramos que esta técnica é pertinente tanto para coletar a informação relevante do coletivo ex-abrigado quanto do grupo de profissionais.

A entrevista de investigação social nos dá acesso a esse lugar comunicativo da realidade na qual “La palabra es vector vehiculante principal de una experiencia personalizada, biográfica e intransferible” (Alonso, 1994, p.228), são, o que Benney e Hughes definem como “ferramentas de escavação¹⁰” (Benney e Hughes, 1970 *apud* Taylor e Bodgan, 1986, p. 100). Neste processo de escavação, pretendemos escavar experiências, realidades e práticas de dois coletivos, o de jovens ex-abrigados e o de profissionais que trabalham nas instituições de abrigo do programa básico de Gipuzkoa.

A entrevista qualitativa é geralmente semiestruturada: possui um roteiro, uma sequência de questões a serem abordadas, bem como algumas perguntas preparadas. No entanto, há, ao mesmo tempo, abertura a possíveis mudanças de sequência e as formas de perguntas para aprofundar nas respostas (Kvale, 2011; Corbetta, 2007). Por sua vez, dentro das entrevistas qualitativas usamos a entrevista semiestruturada pela estrutura e grau de liberdade que nos oferece.

Este tipo de entrevista nos permite decidir livremente sobre a ordem de apresentação das questões e o modo de formulá-las, podendo elaborar perguntas e conversas da maneira que queiramos de acordo com o que consideramos adequado e nos termos que nos pareçam convenientes explicar seu significado, pedir ao participante nos esclarecer algo que não entendemos ou aprofundar algum aspecto, e estabelecer

¹⁰ Tradução própria.

estilo próprio e pessoal de conversa. Nosso objetivo com este tipo de entrevista foi levantar as questões que desejamos abordar no curso da conversa (Corbetta, 2007; Diaz-Bravo, Turraco-García, Martínez-Hernandez e Varela-Ruiz, 2013). Seguindo a Corbetta (2007), embora o foco da conversa seja definido com antecedência em um roteiro, no decorrer da própria entrevista podem surgir temas ou questões imprevistas adicionais que resultam ser oportunas e relevantes. Portanto, uma entrevista pode estender-se sobre um determinado tópico, e outra sobre um tópico diferente. Nem todas as entrevistas precisam abordar as mesmas questões e tópicos, nem ter a mesma duração. Por outro lado, a empatia e a confiança que surgem entre a pessoa entrevistadora e a participante não será a mesma em todas os diálogos, de forma que em alguns casos a confiança flua, pesquisadora-participante agradem mais e, em outros casos, não flua tanto. Da mesma forma, existem pessoas mais comunicativas e abertas, outras mais fechadas e desconfiadas. Portanto, este tipo de entrevista varia e são diferentes umas das outras, desde os tópicos abordados até a extensão delas (Corbetta, 2007). Além disso, nos oferece a oportunidade de “decidir la amplitud o estrechez con que debe plantearse el problema, si una pregunta debe estructurarse en su totalidad o dejarse abierta, y hasta qué punto resulta conveniente insinuar una solución o respuesta” (Martínez, 2006, p. 139).

6.4.2.1.1.- Processo de entrevistas semiestruturadas

Tomando como referência o processo proposto por Rodríguez, Gil e García (1996) sobre os processos da investigação qualitativa, apresentamos na tabela seguinte (Tabela 28) o processo que seguimos para a aplicação desta técnica qualitativa.

Tabela 28. Processo para a aplicação da entrevista semi-estruturada

Fases	Etapas	Temporalização	Tarefas
A fase preparatória	Etapa reflexiva	Junho a dezembro de 2015	Revisão da literatura científica
	Etapa de desenho	Dezembro de 2015 a março de 2016	Preparação do roteiro de entrevista
Trabalho de campo	Acesso ao campo	Março de 2016 a abril de 2017	Recrutamento dos participantes: Profissionais <ul style="list-style-type: none"> • Envio de e-mails para convidar formalmente a participarem uma entrevista • Fechamento de agendas • Estabelecimento de um lugar e uma hora Jovens <ul style="list-style-type: none"> • Recrutamento através da técnica da bola de neve, através de amigos, profissionais, jovens. • Fechamento de agendas • Estabelecimento de um lugar e uma hora
	Coleta produtiva de dados	Abril de 2016 a abril de 2017	Condução das entrevistas
Fase analítica	Análítica	Maior de 2017 a abril de 2018	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação das propostas de melhoria a debater nos focus group • Análise indutivo-dedutiva na definição de dimensões, categorias e subcategorias • Redução de dados • Disposição e transformação de dados • Obtenção de resultados e verificação de conclusões
	Informativa	2019	Devolução dos resultados

Fonte: *Elaboração própria baseada no processo de pesquisa qualitativa de Rodríguez, Gil y García (1996, pp.61-77)*

6.4.2.2.- Grupo de jovens ex-abrigados

No caso do coletivo de jovens que chegaram a sua maioria acolhidos em uma instituição de abrigo, pretendemos conhecer, compreender e interpretar determinados episódios da vida de pessoas que estiveram em algum momento de suas vidas dentro do sistema de proteção. Por isso, utilizamos a entrevista qualitativa sem-estruturada como fonte de informação. Essas entrevistas, na linha das histórias de vida, nos oferecem a oportunidade de apreender as experiências destacadas da vida de uma pessoa (Shaw, 1966, *apud* Taylor e Bodgan, 1986).

O roteiro da entrevista foi desenhado reunindo questões que pretendiam responder aos grandes campos ou dimensões de nossa pesquisa: os direitos das CA, especificamente os de educação, de participação, de lazer, as expectativas que os profissionais depositaram nelas e neles mesmos e a formulação de uma série de propostas de melhoria que consideravam que deveriam ser implementadas nas instituições de abrigo do sistema de proteção de Gipuzkoa (Anexo VI).

O roteiro seguiu uma ordem cronológica, mas, dada a flexibilidade desse tipo de entrevista, em alguns casos, começamos perguntando por certos episódios de suas vidas, e em outros, seguindo a ordem dos episódios marcados e gradualmente, introduzindo os temas a tratar. Nós projetamos o roteiro em quatro etapas cronológicas:

- Antes de entrar na instituição de abrigo
- Durante a estadia na instituição de abrigo
- Depois da saída da instituição de abrigo
- Propostas de melhoria

Para nos situar em cada momento, a cada episódio narrado pelos jovens nas entrevistas, utilizamos uma linha de vida (literal) desenhada em uma folha. Na parte superior da linha de vida desenhada, os jovens tinham que indicar o número e o tipo de medidas de proteção pelas quais passaram e a idade que tinham nesses episódios. Na parte inferior, indicaram sua trajetória educativa, ou seja, os anos de escolaridade, o número de centros educativos pelos quais passaram, o itinerário educativo realizado e o que estavam estudando no momento da entrevista (Ilustração 36).

Ilustração 36. Linha de vida utilizada nas entrevistas do coletivo de jovens

LÍNEA DE VIDA

Itinerario vital

Itinerario educativo

6.4.2.2.1.- Critérios de inclusão e exclusão

6.4.2.1.1.1.- Seleção de participantes

Para a tarefa de selecionar jovens e com a intenção de obter uma participação de diferentes perfis, marcamos alguns critérios de inclusão. Estes são as características mínimas que uma pessoa deve satisfazer para se tornar um participante de nossa pesquisa.

No primeiro desenho da investigação, definimos uma série de critérios de inclusão que deveriam ter os jovens ex-abrigados para participar. É de menção que, optamos pela perspectiva de jovens ex-abrigados e não pela perspectiva das CA que estavam naquele momento abrigadas nas instituições de abrigo, porque os jovens tinham vivido a saída da instituição e estavam na transição à vida adulta. Por isso optamos por coletar a experiência dos jovens, os meses anteriores à saída e a própria saída do sistema de proteção. Seguindo os critérios iniciais de inclusão, procuramos jovens que:

1. Estiveram por no mínimo dois anos sob a tutela da Administração em AR. Esta característica concorda com o mencionado por Jones (1987), Knorth (1992), Schaffer (1993), Sánchez Redondo (1996) (*apud* García, de la Herrán e Imaña, 2007), que é um período suficiente para que a intervenção institucional tenha um impacto significativo sobre os jovens, assim como que esse tempo é o tempo máximo aconselhável para permanecer em uma instituição de abrigo.
2. Tivessem seguido diferentes itinerários educativos, com foco na busca de jovens que chegaram à universidade.
3. Propiciassem equidade entre o número de participantes masculinos e femininos.
4. Fossem de diferentes origens.

5. Tivessem chegado à maioridade sob a tutela legal da Administração em uma instituição de abrigo de AR.
6. Tivessem uma idade entre 18 e 21 anos.

Estes critérios foram modificados no decorrer do trabalho de campo devido à impossibilidade de recrutar pessoas que cumprissem em todos os requisitos e uma estadia mínima de dois anos sob a tutela em AR. Por sua vez, o recrutamento de jovens nascidos em Euskadi ou na Espanha foi difícil, e só conseguimos acessar um do sexo masculino com essa característica. Tivemos também a oportunidade de entrevistar um menino de 22 anos e consideramos que, mesmo que não atendessem aos critérios de inclusão da faixa etária, nos ofereceria informações significativas.

6.4.2.1.1.2.- Recrutamento de jovens

O processo de recrutamento dos jovens foi longo e árduo¹, começou em março de 2016 e terminou em março de 2017. A primeira entrevista foi realizada em 7 de abril de 2016 e a última em 21 de março do ano seguinte, 2017.

Dada a dificuldade em recrutar jovens ex-abrigados que atendessem ou não aos critérios de inclusão previamente estabelecidos, optamos por seguir uma amostragem de conveniência (Flick, 2004) ou, como também denominou Ruiz Olabuénaga (2007), *amostragem de opinião*, na qual:

El investigador selecciona los informantes que han de componer la muestra siguiendo un criterio estratégico personal: lo más fáciles (para ahorrar tiempo y dinero,...), los que voluntaria o fortuitamente le salen al encuentro (son los únicos que pueden lograr para una entrevista,...), los que por su conocimiento de la situación o del problema a investigar se le antojan ser los más idóneos y representativos de la población a estudiar, o entrar en contacto con el investigador a través de sujetos entrevistados previamente. (p.64)

A técnica utilizada para o recrutamento foi a de *bola de neve* (Taylor e Bodgan, 1986) em que a partir de nosso círculo de amigos, profissionais, jovens entrevistados etc., foram nos colocando em contato com jovens que teriam alcançado a maioridade abrigados em alguma instituição de abrigo do sistema de proteção de Gipuzkoa. Vale ressaltar que, em todos os casos, as pessoas que nos ajudaram a realizar o recrutamento foram aquelas que nos informaram alguns dos futuros possíveis participantes sobre a nossa pesquisa e facilitaram nosso contato. Foram os jovens que entraram em contato conosco para nos informar que queriam participar da investigação oferecendo-se para uma entrevista.

¹ Foi um processo muito longo. Passamos mais de um ano procurando jovens dispostos a nos dar uma entrevista. Havia jovens que conhecemos que não apareciam nos dias que tínhamos combinada a entrevista. Alguns de esses e essas jovens pudemos entrevistas em outra ocasião e outras não.

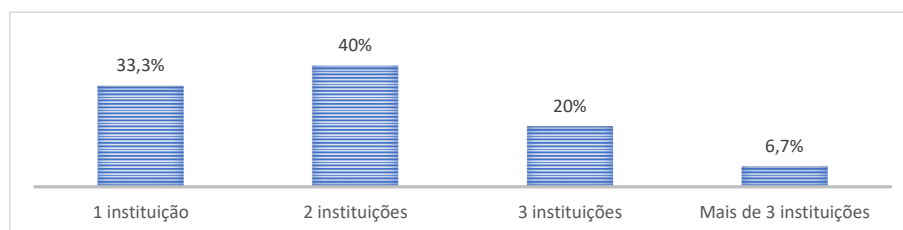
6.4.2.1.1.3.- Características dos jovens

Foram realizadas 15 entrevistas ao mesmo número de jovens, 8 meninas e 7 meninos. Eles tinham uma idade média de 18,86 anos, 18 anos os mais jovens e 22 o mais velho. A medida de tempo em que foram servidos em recursos residenciais foi de 3,66 anos, do qual 9 anos foi a maior permanência e um ano a menor.

A idade média com a qual eles entraram em uma instituição de abrigo foi de 14,33 anos. A pessoa com a estadia mais longa tinha ingressado aos 9 anos idade e a pessoa com a estadia mais curta aos 17.

Quanto ao número de instituições de abrigo pelas quais tinham passado em Gipuzkoa, 33,3% estiveram apenas em uma, 40% em duas, 20% em três e 6,7% em mais de três residências². Devemos informar que dois jovens passaram por instituições espanholas antes de estar abrigados em Gipuzkoa (ver Ilustração 37).

Ilustração 37. Número de recursos nos quais eles foram atendidos

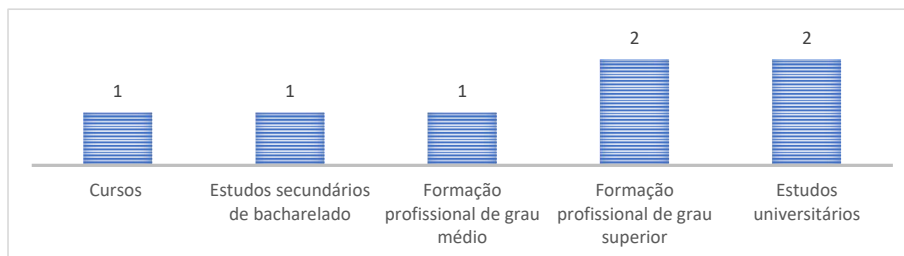


Em relação aos itinerários educativos seguidos pelos jovens, 60% possuíam o título de Ensino Secundário Obrigatório (ESO) no momento da entrevista, do qual 66,7% (6) eram meninas e 33,3% (3) eram meninos.

Daqueles com o título de ESO no momento da entrevista, 77,8% (7) continuavam estudando e apenas 22,2% (2) não. A maioria eram meninas que continuavam estudando depois do título de ESO (6/7). Os jovens que continuaram estudando seguiram diferentes itinerários educativos (ver Ilustração 38).

² Nós omitimos o número exato de instituições de abrigo pela possível identificação do participante.

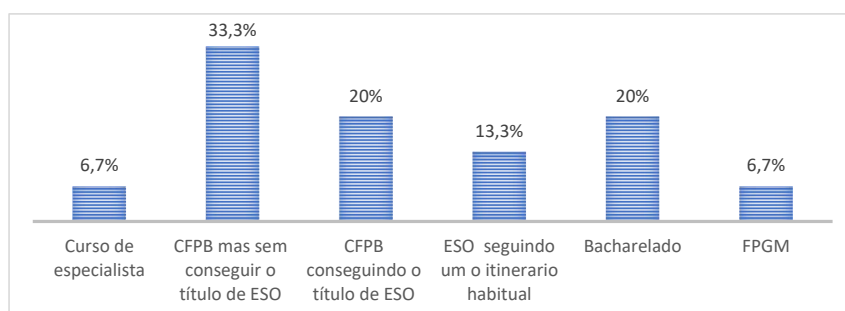
Ilustração 38. Itinerários educativos seguidos pelos jovens que continuavam estudando



Os 40% possuíam o título de ESO no momento da entrevista, 66,7% eram meninos e 33,3% meninas. Um terço continuou seus estudos e estavam matriculados em um Curso de Formação Profissional Básica (CFPB) ou estavam matriculados em um centro de Educação para Pessoas Adultas, e os dois terços restantes estavam trabalhando ou procurando trabalho Obrigatório no momento da entrevista.

Em relação ao nível de estudos com os quais haviam saído da instituição, 33,3% haviam estudado algum CFPB, mas não conseguiram terminá-lo ou obter o título de ESO; outros 6,7% fizeram um curso de especialização, mas não era um centro educativo onde havia a possibilidade de obter o título de ESO; 20% completaram os dois cursos do CFPB e obtiveram o título de ESO; 13,3% obtiveram o título de ESO seguindo um o itinerário habitual, isto é, em um centro educativo de ensino obrigatório; outros 20% concluíram o bacharelado, e os 6,7% restantes, obtiveram o título de especialidade de Formação Profissional de Grau Médio (FPGM) (ver Ilustração 39).

Ilustração 39. Nível de estudos com que saíram da instituição



Na tabela a seguir (Tabela 29), podemos observar algumas das características dos jovens. Eliminamos do quadro a informação sobre o número de instituições onde foram abrigadas, o nível de estudos e os itinerários educativos que elas e eles realizaram com a única intenção de salvaguardar o anonimato e a confidencialidade o quanto fosse possível.

Tabela 28. Características dos jovens

Pseudônimo	Sexo	Idade	Tempo que levava fora da instituição
África	Feminino	18 anos	2 semanas
Amelie	Feminino	19 anos	1 ano
Antonio	Masculino	21 anos	2 anos
Brigitte	Feminino	18 anos	6 meses
Carolina	Feminino	18 anos	10 meses
Iñaki	Masculino	18 anos	5 meses
Íñigo	Masculino	19 anos	1 ano
Ismael	Masculino	22 anos	4 anos
Mohamed	Masculino	18 anos	2 semanas
Nani	Masculino	18 anos	2 meses
Omar	Masculino	19 anos	1 ano
Sahara	Feminino	19 anos	1 ano
Steisy	Feminino	18 anos	9 meses
Sybil	Feminino	18 anos	2 semanas
Wiily	Feminino	20 anos	2 anos

6.4.2.2.2.- Lugar onde as entrevistas foram realizadas

Uma boa entrevista não pode ser realizada em qualquer lugar ou a qualquer momento. Esta deve ser feita em um lugar calmo, neutro, em que a pessoa entrevistada se sinta à vontade, sem barulho, em silêncio, sem elementos que a distraiam ou ameacem a conversa (Callejo, Del Val, Gutiérrez, Viedma, 2009).

Na maioria dos casos, as entrevistas foram realizadas nas salas do Edifício Carlos Santamaría da UPV/EHU, do Campus Gipuzkoa. Outras, foram realizadas em diferentes lugares propostos pelos jovens, próximos de suas casas e/ou perto de onde estudavam ou trabalhavam.

6.4.2.2.3.- Duração das entrevistas

A duração das entrevistas não foi semelhante em todos os casos: duravam entre 53 minutos a com menor duração até 1 hora e 52 minutos para a entrevista mais longa. O total das gravações foi de 19 horas e 5 minutos, o que nos dá uma duração média de 1 hora e 27 minutos/entrevista.

6.4.2.3.- Coletivo de profissionais

A partir do grupo de profissionais, optamos por captar o conteúdo de seus discursos, que gravamos por meio de entrevistas e, que nos fornecem aspectos de como eles atuam e reconstruem o sistema de RS sociais em suas práticas individuais. No entanto,

não nos interessamos apenas pelo que eles pensam sobre o assunto que investigamos, mas também como agiam ou atuavam em relação a esse assunto, “es algo así, como el decir del hacer” (Alonso e Benito, 1998, p.72). Como no caso dos jovens, usamos entrevistas semiestruturadas como fonte geradora de informação. Esta foi escolhida porque nos possibilita seguir um esquema geral e flexível de perguntas, em termos de ordem, conteúdo e formulação dessas (Ruiz Olabuénaga, 1996).

O roteiro das entrevistas dos profissionais foi parecido ao dos jovens (Anexo VII); tratava-se de duas visões da mesma realidade. A intenção foi obter informação sob as duas perspectivas a respeito: das características das CA, da imagem do futuro, das expectativas e uma série de práticas, diretamente relacionadas com os direitos das CA. Vale ressaltar que, no caso dos profissionais, tínhamos suas respostas do questionário, então, em alguns casos, de acordo com as respostas fornecidas, demos maior ênfase a algum aspecto que a outros, aprofundando assim nas respostas oferecidas no questionário.

6.4.2.3.1.- Critérios de inclusão e exclusão

6.4.2.3.1.1.- Seleção de participantes

Não havia critérios de inclusão predeterminados além de trabalhar no momento de preencher o questionário em alguma instituição de abrigo do programa residencial de programa básico de Gipuzkoa e querer participar da próxima fase da investigação. Poderiam participar todas e todos os educadores, responsáveis e integradores das instituições de abrigo do programa básico que tivessem preenchido o questionário e que quisessem colaborar em uma entrevista.

6.4.2.3.1.2.- Recrutamento de profissionais

O processo de recrutamento para as entrevistas dos profissionais foi feito por meio do questionário. Como indicado na seção 6.4.1.1, relativa ao *Instrumento*, no último parágrafo do questionário os profissionais eram convidados e incentivados a participar na próxima fase da pesquisa: uma entrevista e/ou em um *focus group*. Por sua vez, eles também tiveram a opção de escolher o idioma que queriam utilizar, oferecendo-lhes a possibilidade de participar em qualquer um dos dois idiomas oficiais de Euskadi (castelhano e euskera).

Os profissionais que queriam participar em uma entrevista e/ou um *focus group* (e mesmo que não quisessem, gostariam de receber um retorno dos resultados da pesquisa a nível pessoal) facilitaram seu número ou *e-mail* de contato.

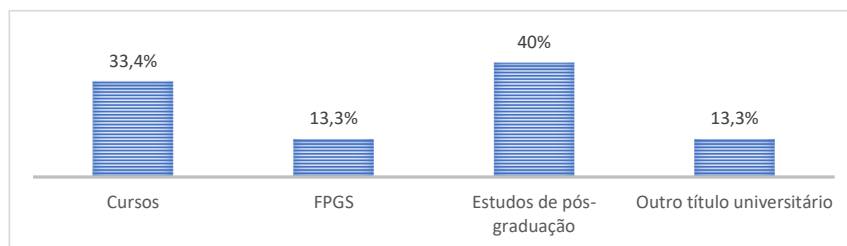
Entramos em contato com todos os profissionais dispostos a participar de uma entrevista e, ao final, conseguimos realizar 15 entrevistas com o mesmo número de profissionais.

A primeira entrevista foi realizada em 11 de abril de 2016 e a última em 25 de janeiro de 2017. É preciso esclarecer que todas as entrevistas foram realizadas com os profissionais entre os meses de abril e julho de 2017, apenas uma realizada em janeiro de 2017.

6.4.2.3.1.3.- Características dos participantes

Quanto ao sexo dos profissionais, 6 eram do masculino e 8 do feminino. Eles tinham uma idade média de 37,4 anos. Desses, 53,3% tinham um diploma universitário em Educação Social e os demais, 46,7%, um diploma universitário em outra especialidade. Todos tinham formação complementar além de seu título universitário; 33,4% haviam estudado alguns cursos, 13,3% uma FPGS, 40% estudos de pós-graduação e o restante dos 13,3% obtiveram outro título universitário (ver Ilustração 40).

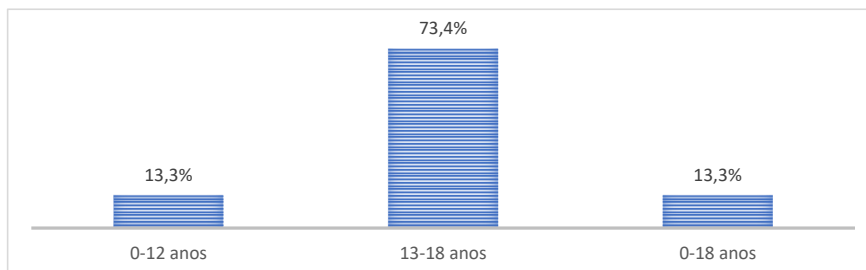
Ilustração 40. Formação complementar



Os profissionais tinham uma média de 8,7 anos de experiência profissional no âmbito da proteção, tendo dois anos de experiência a pessoa com menos experiência profissional e 17 anos de experiência a pessoa com mais experiência.

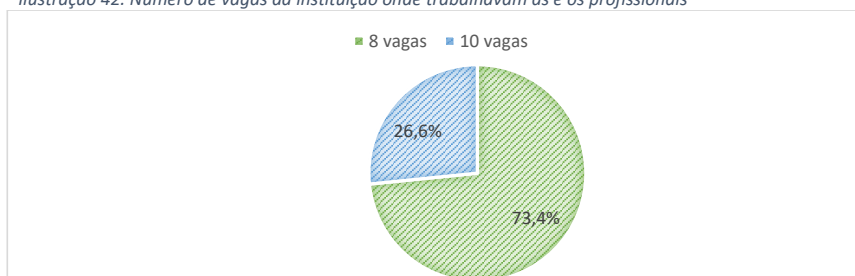
A maioria dos profissionais entrevistados, 73,4%, trabalhavam em instituições onde eram abrigados adolescentes entre 13 e 18 anos; 13,3% trabalhavam em instituições onde eram abrigadas crianças de até 12 anos e os 13,3% restantes trabalhavam com CA até os 18 anos (ver Ilustração 41).

Ilustração 41. Faixa etária das CA abrigadas nas instituições de abrigo onde trabalhavam os profissionais



A maioria dos profissionais, 73,4%, trabalhavam em uma instituição de 8 vagas e os demais, 26,6% em uma instituição de 10 vagas (ver Ilustração 42).

Ilustração 42. Número de vagas da instituição onde trabalhavam as e os profissionais



A tabela a seguir (Tabela 29) mostra os pseudônimos dos participantes e seus dados sócio-demográficos e sócio-profissionais. Como no caso dos jovens, não incluímos nela alguns dados específicos dos profissionais para garantir seu anonimato e sua confidencialidade.

Tabela 29. Características dos profissionais entrevistados

Pseudônimo	Sexo	Intervalo de idade das CA	Formação Complementar	Anos de experiência em AR
Ane Miren	Feminino	≥38 anos	Si	≥11 anos
Ekhi	Masculino	27-37 anos	Si	≤4 anos
Endika	Masculino	27-37 anos	Si	5-10 anos
Garikoitz	Masculino	≥38 anos	Si	≤4 anos
Haizea	Feminino	≥38 anos	Si	≥11 anos
Imanol	Masculino	≥38 anos	Si	≥11 anos
Itziar	Feminino	27-37 anos	Si	≥11 anos
Itzal	Feminino	27-37 anos	Si	5-10 anos
Lorea	Feminino	27-37 anos	Si	≤4 anos
Maddi	Feminino	≥38 anos	Si	≥11 anos
Manex	Masculino	27-37 anos	Si	≤4 anos
Puri	Feminino	27-37 anos	Si	5-10 anos
Sorkunde	Feminino	27-37 anos	Si	≤4 anos
Teresa	Feminino	27-37 anos	Si	5-10 anos
Zuhaitz	Masculino	≥38 anos	Si	5-10 anos

6.4.2.3.2.- Local de realização de entrevistas

A maioria das entrevistas com os profissionais foram realizadas nas salas do Edifício Carlos Santamaría da UPV/EHU, no Campus Gipuzkoa. Outras, no entanto, foram realizadas em diferentes lugares propostos pelos profissionais, próximos às suas casas e/ou onde trabalhavam. As entrevistas foram feitas em lugares tranquilos e silenciosos onde a conversação e o discurso poderiam fluir adequadamente.

6.4.2.3.3.- Duração das entrevistas

O total das gravações durou 20 horas e 11 minutos: 2 horas e 12 minutos durou a entrevista mais longa e 1 hora e um minuto a mais curta. O tempo médio das entrevistas foi de 1 hora e 34 minutos.

6.4.2.2.- A técnica do *focus group*

Segundo o último objetivo da investigação - a elaboração de propostas de melhoria de AR de Gipuzkoa - e, sem perder de vista a hipótese dedutiva da investigação - a RS social das CA abrigadas nas instituições e os profissionais que trabalham nestas - introduzimos a técnica do *focus group* como fonte geradora de informação. Além disso, como defende Valles (1999), essa técnica “se utiliza como método independente o en combinación con otros como las encuestas, cuestionarios, entrevistas individuales, etc., (p. 300). Os *focus groups* ou *grupos de discussão* servem particularmente bem para determinar as percepções, sentimentos e formas de pensar (Krueger, 1991, Baez, 2007) dos participantes, e para a geração de RS ou o conhecimento social em geral. São nos *focus group* que são revelados os significados que as pessoas interpretam no tema de debate

e também como eles negociam esses significados (Lunt e Livingstone, 1996 *apud* Segura, Oriol e Guerra, 2004). Estes são estabelecidos sobre a base da identidade social e suas representações, sendo essas RS sociais as formas de conhecimento coletivamente elaboradas e compartilhadas (Alonso e Benito, 1998).

É uma técnica aberta, flexível (Ortí), “quasi naturalista” (Lunt y Livingstone, 1996 *apud* Segura, Oriole Guerra, 2004), que:

Puede ser definida como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable, y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión. (Krueger, 1991, p.24).

Por meio desta técnica, segundo Ortí (1986):

Se aspira a reproducir el discurso ideológico cotidiano o discurso básico sobre la realidad social de la clase social o estrato, representado por las personas allí reunidas, para mejor interpretar en su contexto la valoración motivacional afectiva del tópico investigado por el grupo, sus creencias expectativas sobre el mismo, así como –en último término- la proyección de sus deseos, resistencias y temores conscientes e inconscientes, etc. (p.217).

Os participantes do grupo influenciam uns aos outros, porque respondem às ideias e aos comentários que surgiram na discussão (Krueger, 1991), ou, como diria Ibáñez (1992, p. 135), “La actuación del grupo produce un discurso-discurso de grupo-que servirá de matéria prima para ela análisis”. “El discurso de grupo-que a la vez produce y representa el discurso verosímil de la “opinión pública” es centro de la atención y la presa que hay que capturar” (Ibáñez, 1992, p. 137).

Trata-se de uma reunião de um grupo selecionado pelos pesquisadores para discutir e elaborar, a partir da experiência pessoal, uma temática ou fato social que é objeto de investigação (Korman, 1986). No nosso caso, procuramos tanto jovens a partir de suas experiências de vida em AR, como profissionais com suas experiências laborais para refletir e discutir sobre práticas realizadas nas instituições de abrigo e elaborem de um modo reflexionado, discutido e participativo, uma série de propostas aplicáveis na rede de AR de Gipuzkoa.

Para os profissionais, a participação em um *focus group*:

Permite alejarse temporalmente de la práctica cotidiana para encontrar-crear un espacio para el diálogo y la construcción compartida, a partir de la reflexión individual y colectiva sobre nuestra forma de entender y actuar en la realidad educativa. Por ello, creemos que es una técnica coherente con una investigación vinculada a la práctica, orientada al cambio y la transformación, a través de procesos reflexivos individuales y colectivos, de la acción socioeducativa y desde una visión dinámica de la realidad (Cruz, 2009, p.48)

Em relação à contribuição e participação dos jovens, além de sua própria perspectiva, esta serve como “restituyente de la palabra a las masas silenciadas” (Ortí, 1990, p. 38).

Durante as reuniões dos *focus group*, à medida que os pontos de vista das pessoas envolvidas eram expostos e analisados, a reflexão individual e coletiva, a comunicação intrapessoal e interpessoal eram favorecidas (Suárez 2005, *apud* Cruz, 2009).

6.4.2.2.1.- Design dos *focus group*

Inicialmente, a investigação foi desenhada para que unicamente o coletivo de profissionais debatesses sobre as práticas de melhoria propostas por seu grupo e também pelo grupo de jovens nas entrevistas. Essas propostas seriam levadas a um ou a vários *focus group*.

Esse desenho foi modificado pela demanda explícita dos jovens entrevistados. Esses jovens consideraram que também deviam participar em um ou vários *focus group* igual aos profissionais e discutir sobre as práticas de melhoria de RA. Seguindo a demanda do coletivo de jovens, o desenho inicial foi alterado e entramos em contato com os entrevistados. Apenas foi possível contatar 11 dos 15 jovens entrevistados³.

6.4.2.2.2.- Processo dos *focus groups*

Tomando como referência o processo proposto por Rodríguez, Gil e García (1996) sobre os processos de investigação qualitativa, expomos na seguinte tabela (Tabela 30), o processo que seguimos para a aplicação desta técnica:

³ As mensagens não chegaram a seus telefones celulares em alguns casos e, em outros, não tínhamos esse contato.

Tabela 30. Processo do focus group

Fases	Etapas	Temporalização	Tarefas
A fase preparatória	Etapas reflexiva	Março 2017	Identificação de propostas de melhoria de jovens e profissionais
	Etapas de desenho	Março-abril 2017	Design das sessões do grupo de foco
Trabalho de campo	Acesso ao campo	Abril 2017	Recrutamento dos participantes: <ul style="list-style-type: none"> • Criação de dois Doodle ocultos, um para profissionais e outro para jovens • Fechar agendas • Estabelecer um lugar e uma hora
	Coleta de dados produtivos Analítica	Abril 2017	Primeiro grupo focal de jovens: <ul style="list-style-type: none"> • Celebração • Transcrição
		Maio 2017	Segundo grupo focal de jovens: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Celebração ▪ Transcrição
Fase analítica	Analítica	Maio 2017	Terceiro grupo focal, profissionais <ul style="list-style-type: none"> ▪ Celebração ▪ Transcrição
		Junho de 2017- abril 2018	Análise indutivo-dedutiva na definição de dimensões, categorias e subcategorias <ul style="list-style-type: none"> • Redução de dados • Disposição e transformação de dados • Obtenção de resultados e verificação de conclusões
		Julho de 2017 2019	Devolução dos resultados aos jovens Devolução dos resultados

Fonte: Elaboração própria baseada no processo de pesquisa qualitativa de Rodríguez, Gil y García (1996, pp.61-77)

Conforme observamos na tabela (Tabela 31), nossa primeira tarefa para desenhar o *focus group* foi identificar quais eram as práticas que os profissionais e jovens haviam proposto como melhorias para o AR. Por isso, analisamos, uma a uma, as entrevistas dos participantes dos dois grupos. Para analisar as informações e identificar as práticas propostas, foi seguido o *procedimento de categorização*. Seguimos um método de categorização dedutivo-indutivo, ou seja, um método misto, do qual partimos de categorias amplas definidas *a priori* com base nos roteiros das entrevistas e do questionário, mas a partir das quais introduzimos modificações e extensões que nos permitiram a adaptação ao conjunto de dados extraídos das entrevistas. Ao mesmo tempo, dividimos as práticas seguindo a ordem temporal da entrada na instituição, a estadia nela e a saída.

Como pode ser visto na tabela a seguir (Tabela 31), as propostas de melhoria não podem ser associadas apenas ao campo da participação e da educação, incluem também âmbitos como o da privacidade, saúde, princípio de não-discriminação e direitos linguísticos, entre outros âmbitos. Poderíamos ter levantado no *focus group* propostas relacionadas diretamente ao nosso objeto de estudo, mas se essas pudessem ser proveitosas para as estadias das CA atualmente abrigadas nas instituições consideramos que deveríamos levá-las ao grupo de discussão.

Todas as perguntas e questões a debater foram cuidadosamente preparadas. Eram questões abertas, mas planejadas. Um roteiro foi preparado para o *focus group* e juntamente com um *power point* como suporte, embora este praticamente não tenha sido usado. No entanto, dada a flexibilidade que caracteriza essa técnica (Krueger, 1991), por vezes tivemos que alterar a ordem das práticas no transcorrer dos discursos e intervenções dos participantes.

Lembrando que o *design* de um *focus group* é emergente, dinâmico e flexível, sujeito a modificações derivadas do próprio processo. O roteiro não deixa de ser uma proposta aberta a ser finalizada no desenvolvimento das conversas. Consideramos importante reorientar o discurso para os objetivos da pesquisa, bem como permitir a geração de novos tópicos não contemplados no roteiro inicial, mas igualmente importantes e significativos, tanto para os jovens quanto para os profissionais (Cruz, 2009).

As práticas que foram discutidas nos diferentes grupos focais foram as seguintes declaradas em forma de pergunta:

Tabela 31. As práticas que foram debatidas nos diferentes focus groups

Antes de entrar	Princípio da não discriminação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Todos os apartamentos são misturados
Durante a estadia	Participação dentro do recurso (relatórios, tutoriais, assembleias etc.)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalhar o motivo do ingresso no AR, independentemente da idade e com linguagem adaptada ▪ Ter a possibilidade de escolher a instituição de abrigo entre as quais tenham vagas livres ▪ Ter a possibilidade de escolher seu educador tutor e pedir uma mudança ▪ Ter a possibilidade de escolher com quem dormir se houver uma opção ▪ Um guia de convivência onde aparecem os direitos e não apenas as regras ▪ A cortiça sempre em vista das CA e não no escritório ▪ Que toda a equipe educativa (incluindo os profissionais que vêm fazer substituições) conheça as regras e direitos das CA ▪ Tutorias (obrigatórias, não semanais, mas esporádicas e mais naturais, não no escritório ou na sala) ▪ Objetivos conjuntos do projeto educativo individualizado (PEI), não apenas formulados pela equipe educativa. Objetivos mais reais, não tão abstratos e gerais ▪ Que as CA possam ler, comentar e assinar os relatórios trimestrais enviados a DFG ▪ Que não se use linguagem técnica em os relatórios, PEI, conversas... ▪ Assembleias participativas ▪ Participação na mudança de decoração ▪ Pergunte mais às CA sobre a equipe educativa ▪ Que as CA estejam presentes e participem das inspeções das instituições, programando-as no fim de semana ▪ Consequências consensuais
Lazer (participação)	Educação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maior flexibilidade para fazer planos ▪ Maior flexibilidade para poder ir às casas de outras CA
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalhar a motivação para os estudos vs obrigação de estudar ▪ Refletir sobre as aspirações que são transmitidas para CA ▪ Que o mesmo educador sempre vá a reuniões da escola e a recolher as crianças ao sair da escola ▪ Que as CA possam ir a aulas particulares, independentemente de irem bem na escola ▪ Fornecer o acesso ao computador com internet para trabalhos da escola ▪ Levar em consideração o centro educativo onde estudam quando há vagas disponíveis nas instituições na entrada em AR.
Saúde	Intimidade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Opção de ir para terapia psicológica, independentemente do país de origem ▪ Por que as cozinheiras têm que conhecer a história de vida das CA?

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eliminar ou repensar o que as CA tenham que pedir faturas nas lojas ▪ Que não se abram as cartas pessoais das CA ▪ Repensar o diário ▪ Enquetes de satisfação online ▪ Pedir permissão para deixar postas as fotos na instituição depois que as CA saíram das instituições
Informação (participação)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que se estipulem visitas de outras e outros jovens que estiveram vivendo em instituições de abrigo no passado e agora estejam fora ▪ Que se estipulem visitas de diferentes profissionais de inserção
Direitos linguísticos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permitir que as CA falem basco com suas famílias, independentemente de as ligações e as visitas serem supervisionadas ▪ Acreditação linguística de basco como requisito profissional ▪ Promoção e normalização do basco nas instituições de abrigo
Outras questões	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maior presença do SAT nas instituições de abrigo ▪ Maior presença dos diretoras e diretores nas instituições de abrigo ▪ Valorizar a possibilidade de que as CA tenham chaves ▪ Ajudar os adolescentes a obter sua carteira de motorista enquanto estiverem ainda abrigados nas instituições ▪ Incentivar o trabalho a partir dos 16 anos ▪ Repensar o programa de emancipação ▪ Não maquilar os relatórios ▪ Fazer algum programa que ajude a desconstruir a imagem negativa das CA em AR
Depois da saída	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que os relatórios sejam eliminados após a sua partida ▪ Acompanhamento após a saída ▪ Propor que jovens ex-abrigados sejam izebas (tias) ou osabas (tios) de outras CA que estão atualmente abrigadas nas instituições de abrigo.

6.4.2.2.1.- Seleção de participantes

Seguimos uma *amostragem de conveniência*, ou seja, os participantes são selecionados tendo em conta a conveniente acessibilidade e proximidade destes com a pessoa que investiga. Os jovens e profissionais que queriam contribuir participaram dos grupos focais. No entanto, “no buscamos la inferencia, sino la comprensión, no queremos abstraer datos generales para toda la población, sino descender a toda la panoplia de opiniones particulares que coexisten en ella, no realizamos afirmaciones acerca de una población, sino que captamos como perciben sus miembros una situación” (Krueger, 1991, p.100).

6.4.2.2.2.- Recrutamento

Para recrutar os jovens, contatamos por telefone perguntando-lhes diretamente se queriam participar de um *focus group* com outros jovens que estiveram abrigados em instituições em AR de Gipuzkoa para discutir, refletir sobre as propostas de melhoria do AR que eles fizeram nas entrevistas. Explicamos em que consistia um *focus group* e, no caso de que estivessem dispostos a participar, comunicamos-lhes que em poucos dias receberiam um *link* que os redirecionariam a um *Doodle* oculto no qual poderiam indicar a sua disponibilidade (data e hora) para participar. Os jovens tiveram um período de três semanas para indicar sua disponibilidade. Alguns indicaram sua disponibilidade e que não sabiam como acessar o *Doodle*, criamos então uma ficha interna na qual apontamos as possíveis datas. Fomos lentamente, por meio de contato telefônico, especificando os dias dos *focus groups* com cada jovem. Fomos capazes de estipular dois dias para a realização de dois *focus groups*¹. O primeiro formado por seis jovens e o segundo, por quatro. No último momento, uma das jovens do segundo *focus group* não pode comparecer, por isso formamos um *focus group* de três participantes².

Para o recrutamento dos profissionais na participação dos *focus groups*, revisamos a seção do questionário na qual os profissionais foram perguntados se estariam dispostos a participar de um *focus groups* e/ou uma entrevista. Identificamos os participantes e contatamos todos aqueles que indicaram que participariam "em um grupo focal" e "em qualquer um dos dois". O convite foi feito via *e-mail*. No total, 20 profissionais manifestaram sua disposição em participar do *focus groups*, dos quais, ao final, oito foram os dispostos a participar. Para especificar o dia e a hora do grupo focal, criamos um *Doodle* oculto, no qual cada profissional indicou sua disponibilidade. Ao final, a partir da disposição dos profissionais, foram criados dois *focus groups*, um

¹ Uma participante que estava disposta a participar não poderia fazê-lo porque ela estaria ausente por um período de tempo. Dada a limitação de tempo da investigação, não poderíamos atrasar até o seu retorno a realização de um dos *focus groups*.

² Estávamos cientes de que um *focus groups* de quatro era um grupo pequeno, e quando a jovem não podia comparecer e se tornava um grupo de três, sabíamos que não era a composição ideal, mas em nenhum momento duvidamos da informação que iriam contribuir qualitativamente suas opiniões e discursos.

formado por cinco profissionais, e o outro, no qual participariam três profissionais. O segundo *focus group* teve que ser cancelado dado que no último momento, duas das três pessoas que participariam não puderam comparecer.

6.4.2.2.3.- Composição dos *focus groups*: tamanho e caráter

Não há consenso sobre o número ideal de participantes para um *focus group*. Com base na literatura científica, há quem defenda que ele deva ser composto por cinco a dez pessoas (Orti, 1986; Ibañez, 1992; Canales e Peinado, 1995), de seis a dez pessoas (Valles, 1999), quatro a dez, embora o ideal sejam grupos de sete a nove pessoas (Prieto e March, 2002).

Em relação ao tamanho dos três grupos focais que realizamos, eram compostos por um número diferente de participantes: seis, três e cinco. Esses grupos também são chamados de *focus groups* reduzidos, ou mini-grupos de discussão - entre quatro a seis participantes (Llopis, 2005). Esses *focus groups* são mais fáceis de recrutar e de acomodar em um espaço e são mais confortáveis para os participantes.

Quanto ao caráter do grupo, optamos por desenhar *focus groups* de grupos reais, ou seja, que estivessem preocupados com os debates do grupo, independentemente do debate e como grupo real que inclui aos mesmos membros que na situação de investigação (Nielsen, 1977 *apud* Flick, 2004).

Por sua vez, os *focus groups* foram, principalmente, homogêneos, sendo os participantes comparáveis nas dimensões essenciais relacionadas, com nuances heterogêneas. Vários autores defendem a idoneidade dos grupos homogêneos que heterogêneos (Krueger, 1991; Gil, 1993; Flick, 2004). Ao sentirem-se entre pessoas da mesma "classe", os participantes se sentem confortáveis no grupo e criam o contexto em que se dá a liberdade para discutir abertamente pensamentos, sentimentos, comportamentos, e para expressar ideias impopulares ou socialmente provocativas (Lederman, 1990 *apud* Gil, 1993).

No caso dos *focus groups dos jovens*, estes foram homogêneos, tanto que todos estiveram abrigados em AR em Gipuzkoa e chegaram à maioria ali abrigados. Por sua vez, foram também heterogêneos, pois suas características não eram em todos os casos comuns, tais como sexo, duração da estadia, nível formativo etc.

Quanto ao *focus group* de profissionais, tratou-se de um grupo homogêneo, uma vez que eram todos profissionais que trabalham em instituições de abrigo de programa básico de AR em Gipuzkoa, mas também têm suas nuances heterogêneas, uma vez que nem todos possuíam as mesmas características como a idade, os anos de experiência nas instituições de abrigo, a faixa etária das CA abrigadas na instituição na qual eles trabalhavam e o número de vagas desta. Esta pequena nuance aumentou a dinâmica do debate para expressar diferentes perspectivas e também para que a reserva dos participantes individuais fosse derrubada pelo confronto entre essas (Flick, 2004).

Por diferentes autores sabemos que é recomendável que participantes que formam um grupo não sejam conhecidos anteriormente (Ortí, 1986, Gil, 1993). Dado o pequeno universo ou população total de profissionais que trabalham AR e tendo em conta que não solicitamos o nome da instituição ou da empresa onde trabalhavam, foi impossível controlar esse aspecto.

No caso dos jovens, poderíamos intuir que alguns se conheciam entre si, mas dado o pequeno número de participantes, não poderíamos descartar sua participação em qualquer caso.

6.5.- Entrada no campo

Seguindo o esquema de Krueger, os três *focus groups* seguiram os seguintes passos (1991, p. 84):

- As boas-vindas
- A revisão geral do tema a discutir
- As regras básicas
- A primeira pergunta

Quando consideramos que todos os pontos planejados foram discutidos, perguntamos aos participantes se queriam dizer algo mais ou tratar alguma outra questão. Depois agradecemos sua participação e enfatizamos a importância de sua opinião e de sua participação no *focus groups*. Por sua vez, mostramos nosso compromisso com o retorno dos resultados após analisar os dados.

6.6.- Descrição dos *focus groups*

O primeiro *focus group* foi realizado no dia 25 de abril de 2017, na oficina de Criatividade do Edifício Carlos Santamaría da UPV/EHU, e participaram seis jovens:

Tabela 32. Participantes do primeiro focus group

	Pseudônimo dos participantes do primeiro focus group	Sexo
Focus group 1	Danonino	Feminino
	Luz	Feminino
	Begoña	Feminino
	Karim	Masculino
	Axier	Masculino
	Iker	Masculino

O encontro seria às 17h00, mas desde as 16h30 foram chegando gradualmente, até às 17h50, quando chegaram os últimos dois jovens, Axier e Iker.

Quando foram conhecendo-se, encontrando-se, seus rostos mudavam, notava-se alguma tensão entre um ou outro deles. Durante o processo de fechar o dia e a hora do *focus group*, algumas e alguns jovens nos perguntaram sobre quem eram os jovens que participariam, mas nossa resposta era sempre a mesma: “no te lo podemos decir, si esa persona por lo que sea, en el último momento, decide no venir, no tenéis que saber que él o ella ha participado en la investigación”³. Após o primeiro contato, alguns ficaram felizes de reencontrarem-se, outros de se conhecerem e, em outros casos, a tensão foi notada em alguns nos momentos prévios e durante o *focus group*.

Quando todos os participantes que confirmaram sua participação no *focus group* chegaram, fomos à oficina de Criatividade, localizada no edifício Carlos Santamaría da UPV/EHU. Lá, estavam instalados o computador e o arquivo *power point* prontos para começar.

Quando entraram na oficina de Criatividade, com toda a naturalidade, decidiram-se sentar nos sofás e nas cadeiras e não ao redor de uma mesa de trabalho; escolheram a opção ideal para criar um clima de reflexão e debate.

Embora ainda houvesse alguma tensão entre alguns dos participantes, começamos a trabalhar a questão da escolha de um pseudônimo, tema que deu a eles a opção para relaxarem e divertirem-se. Assim mesmo, entregamos a cada jovem uma folha de consentimento informado (Anexos X e XI) e explicamos seu conteúdo, seus direitos, o uso de seus dados e foi perguntado a eles se nos permitiriam gravar o *focus group* em vídeo e áudio. No início, ficaram em silêncio, depois riram, concordaram, e até um deles ajudou a instalar a câmera de vídeo para centrar bem o plano (com piadas incluídas como: “no me saques de este lado que no estoy peinado”⁴). Da equipe de pesquisa, assumimos o compromisso de que o vídeo seria destruído após sua análise.

Quando começamos a gravar, fizemos um lembrete da investigação e dos objetivos dela, conversamos sobre de onde provinham as propostas de melhoria que

³ Palavras literais da investigadora.

⁴ Palavras literais de um jovem.

seriam discutidas e onde seriam levadas para que fossem escutadas. Por sua vez, foi salientado que "embora certas práticas possam parecer óbvias, elas não são, há sempre uma pessoa, uma história de vida por trás de cada uma prática e que tínhamos que ser empáticos com essa pessoa nesta situação". Posteriormente, foram incluindo e discutindo, uma a uma, as propostas feitas por ambos os coletivos nas entrevistas.

Este primeiro *focus group* durou 2 horas e 24 minutos.

O segundo foi realizado no dia 28 de abril de 2017, na oficina de Criatividade do Edifício Carlos Santamaría da UPV/EHU, e contou com a participação de três jovens:

Tabela 33. Participantes do segundo grupo focal

	Pseudônimo dos participantes do segundo <i>focus group</i>	Sexo
Focus group 2	Doraemon	Feminino
	Gatofu	Feminino
	Arizona	Feminino

O encontro seria às 16h, na entrada do edifício Carlos Santamaría da UPV/EHU. Doraemon e Gatofu chegaram às 16h e Arizona às 16h20. No início, previa-se que quatro pessoas participariam deste segundo grupo focal, mas o quarto participante alertou, no último momento, que seria impossível sua participação.

Doraemon, Gatofu e a pesquisadora tomamos um café na entrada do prédio enquanto esperávamos que Arizona chegasse. Elas estavam entusiasmadas e ansiosas para o *focus group* e constantemente faziam perguntas sobre como havia sido o primeiro e sobre o que os outros jovens haviam proposto.

As três participantes se conheciam anteriormente e sua relação era boa, então o *focus group* foi participativo e calmo⁵.

Quando Arizona chegou, entramos na oficina de Criatividade, um lugar que elas adoraram por causa de seu *design*, e decidiram sentar-se nos sofás. No momento em que chegaram, tudo estava pronto e o *power point* na tela da sala.

Elas receberam o consentimento informado e pedimos sua autorização para gravar o *focus group* com vídeo e áudio, justificando o uso do vídeo como uma ferramenta que ajuda a ver os gestos, rostos etc., e com o compromisso, por nossa parte, de que o vídeo seria eliminado depois da análise. Após seu consentimento, montamos o tripé e colocamos a câmera de vídeo em cima para começar a filmagem.

Assim mesmo, distribuimos a folha de consentimento informado e pedimos a elas que indicassem um pseudônimo diferente da entrevista, para podermos usá-lo na análise do *focus group*. A razão para um novo pseudônimo foi explicada e estiveram totalmente de acordo. Elas foram informadas sobre seus direitos em relação às

⁵ Também era a metade de pessoas que participaram no segundo *focus group*.

informações que oferecessem e quanto ao uso subsequente dos dados. Também lhes foi dito novamente que, sob nenhuma circunstância, seus nomes, os nomes dos educadores e educadoras, seus companheiros ou as instituições de abrigo onde estiveram abrigadas na infância e/ou adolescência seriam expostos.

O segundo *focus group* durou 2 horas e 43 minutos.

Quanto ao *focus group* de profissionais, o encontro foi no dia 9 de junho de 2017 às 10h30, na porta de entrada do edifício Carlos Santamaría da UPV/EHU. Eles estavam chegando gradualmente e cerca das 11h00 entramos na Oficina de Criatividade. Alguns se conheciam anteriormente e a relação entre eles era boa ao longo de todo o processo.

O *focus group* foi formado por quatro profissionais do sexo feminino e um profissional do sexo masculino com idade média de 35 anos. Com o propósito de salvaguardar qualquer identificação possível, somente usamos pseudônimos femininos em todos os casos. As participantes optaram por esses:

Tabela 34. Profissionais que participaram do terceiro *focus group*

Pseudônimo dos participantes do terceiro <i>focus group</i>		Sexo
Focus group 3	Estela	Feminino
	Manuela	Feminino
	Patricia	Feminino
	Araia	Feminino
	Nahikari	Feminino

No início, quando as profissionais entraram na oficina de Criatividade, não decidiam sobre onde queriam sentar-se, se seria melhor na área do sofá ou nas cadeiras da mesa de trabalho. Ao final, houve quem perdesse a vergonha e decidisse sentar-se nos sofás. Então, a investigadora perguntou a elas se dariam o consentimento de gravar o *focus group*, tanto em vídeo quanto em áudio. As profissionais não tiveram qualquer tipo de impedimento. Nos comprometemos a eliminar o vídeo, uma vez analisado. Foram novamente explicados seus direitos em relação aos dados que fossem oferecidos, e a investigadora deixou claro "que elas estavam ali como profissionais com sua própria opinião subjetiva, não como representantes de suas instituições, empresas ou da própria DFG"⁶. Também foi enfatizado que nunca utilizaríamos o nome das instituições, das empresas e das pessoas, povos, cidades etc. que eles mencionassem em seus discursos e intervenções no *focus group*.

Quanto à duração desse *focus group*, foi de aproximadamente 3h50. Foi planejado para ser cerca de duas horas, mas a fluidez com que as conversas ocorreram (pela ocasião de poder compartilhar experiências, opiniões, pontos de vista, etc. com

⁶ Palavras literais da investigadora.

outros profissionais) fez com que durasse mais que o previsto. A investigadora não interrompeu o transcorrer das conversas.

6.6.1- Duração

O tempo que pode transcorrer entre o início e o final pode variar (Ibáñez, 1992) e é um efeito de pontuação do prescrito. Ele decide quando começa e quando termina, assim como quando forem suficientemente cobertos os tópicos para discussão (Canales e Peinado, 1995). Os limites de variação da duração estão compreendidos entre duas urgências práticas: o espaço que podem doar os atuantes em sua vida real e a envergadura de trabalho que têm de cumprir no grupo. A duração “normal” geralmente é de duas horas (Ibáñez 1992; Gil, 1993; Canales e Peinado, 1995; Valles, 1999).

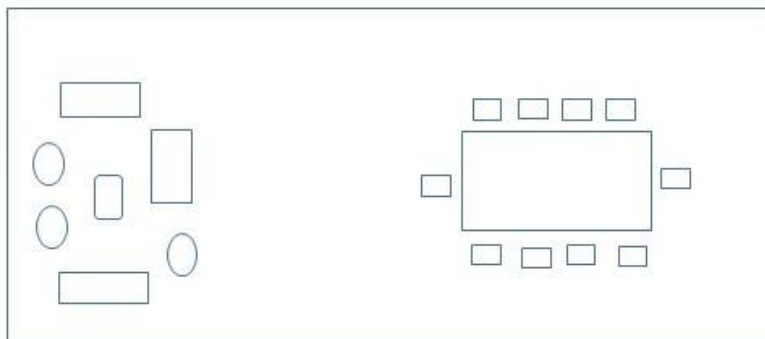
Esperava-se que os *focus groups* tivessem uma duração entre uma hora e meia e duas horas, e mesmo assim foi o que a pesquisadora transmitiu aos participantes desde o primeiro momento. Seguindo a Ibáñez (1992), os participantes devem conhecer a duração deste. Os três *focus groups* duraram mais que o esperado. O primeiro durou 2 horas e 24 minutos, o segundo 2 horas e 43 minutos e o terceiro, o de profissionais, 3 horas e 50 minutos.

6.6.2.- Espaço

O local escolhido para desenvolver um *focus group* deve ter os recursos adequados para facilitar a produção da fala (Gil, 1993). Um lugar facilmente localizável, isolado de distrações providas de fora, neutro. Conhecíamos a oficina de Criatividade e sabíamos que não haveria fatores que poderiam interromper ou interferir na reunião (Krueger, 1992). Os três *focus groups* foram realizados na oficina de Criatividade da UPV/EHU. Como o próprio nome sugere, é um espaço criado para reflexão, debate, inspiração etc. É também um lugar acessível, uma vez que está dentro do edifício da biblioteca da UPV/EHU, um grande edifício no Campus de Gipuzkoa da UPV/EHU. Por sua vez, é um espaço neutro tanto para jovens como para profissionais.

A oficina é dividida em duas áreas claras (ver Ilustração 43); uma, a área de trabalho em que há uma grande mesa retangular com 10 cadeiras; e a segunda, um espaço de sofás e *pufes* com uma pequena mesa no meio. A escolha do espaço da oficina para fazer o *focus group* foi deixada à livre escolha entre os participantes. No final, os três *focus groups* foram realizados na área dos sofás e pufes, por iniciativa dos participantes.

Ilustração 43. Espaço e distribuição da oficina de criatividade



6.7.- Limitações de nosso trabalho como moderadora

Antes de entrar em campo, lemos sobre as possíveis dificuldades que poderíamos encontrar ao conduzir um *focus group*. Sabíamos que o papel do moderador era de vital importância, mas não tínhamos experiência. Por Gil (1993) sabemos que a pessoa moderadora é responsável de criar o ambiente relaxado necessário para que os sujeitos se expressem livremente, assim mesmo entre suas funções estão:

1. Ser o motor do grupo. Isso implica que deve promover relações as simétricas, a igualdade dos membros.
2. Intervir como testemunha do enquadramento, não permitindo que as falas vaguem por outros caminhos, sem deixar de voar sua palavra.
3. Intervir nos nós do discurso, bem exigindo o complemento de certos argumentos, bem apontando aquelas contradições no texto que o grupo não está abordando espontaneamente, mas também abrindo tópicos relacionados e, até mesmo, interpretando-os (Canales e Peinado, 1995, p.310⁷).

Por outro lado, nos três *focus group*, identificamos o que Krueger (1991) define como "tipo de participantes" (p. 88): os especialistas⁸, os dominantes⁹, os tímidos¹⁰ e os charlatões¹¹.

⁷ Tradução própria.

⁸ Os especialistas são aqueles cujas palavras e o modo como fazem as coisas podem influenciar o resto do grupo inibindo-o. Os outros participantes muitas vezes delegam aqueles em que percebem um maior grau de educação, opulência ou influência política ou social. Algumas pessoas se consideram especialistas porque têm uma grande experiência no assunto para discutir, ou porque ocupam posições de influência na comunidade (Krueger, 1991, p.88).

⁹ Os dominantes se consideram especialistas, mas na maioria das vezes eles não estão cientes da imagem antes dos outros.

¹⁰ Os tímidos tendem a falar pouco e em voz baixa.

¹¹ Os charlatões dizem muitas coisas, mas geralmente não tem muito sentido.

As características pessoais e experiências vividas pelos participantes são demasiadamente diferentes. Estes tipos de participantes - o especialista, o dominante, o tímido e o charlatão - participam de forma habitual nos grupos e seguimos os conselhos de Krueger (1991) de incentivar a participação de todos, enfatizando que todos têm opiniões relevantes para apresentar, perguntando aos tímidos diretamente ou reduzindo o contato ocular com o participante charlatão. No entanto, a participação dos colaboradores não foi equilibrada, houve em todos os grupos pessoas que intervíram mais que outras, ou que, em algumas práticas, pessoas que monopolizaram praticamente quase todo o discurso do grupo.

6.8.- Questões éticas em investigações com seres humanos em uma investigação em Ciências Sociais

Primum non nocere, esta frase que, em latim, significa que o primeiro é *não fazer dano*, deve ser a pedra angular em toda investigação. "*Não vale tudo*" na investigação. A ciência e, mais especificamente, os cientistas, temos uma responsabilidade com as pessoas participantes da investigação e com a sociedade, em geral. Antes de considerar qualquer investigação, devemos refletir sobre nosso compromisso moral com os colaboradores, sua autonomia, seu livre consentimento e uma justa distribuição dos benefícios e riscos da investigação, dentro do marco dos padrões básicos necessários para investigar (Achío, 2003; Fernández, 2014). As considerações éticas devem ser levadas em consideração não apenas durante a fase de planejamento da pesquisa, mas são cruciais para realizar investigações de boa qualidade e devem receber atenção durante todo o processo (Barbour, 2013).

A primeira consideração ética para as pessoas que vão participar de uma investigação tem pouco mais de 50 anos e se materializou através de um Código, conhecido como Código de Nuremberg (1947). Este,

Es muy probablemente el documento más importante en relación con la historia de la investigación biomédica. El Código fue formulado hace poco más de 50 años, en el verano de 1947, en Nüremberg (Alemania), en relación con el juicio que se realizó contra algunos médicos que colaboraron con el régimen nazi, acusados de haber realizado acciones peligrosas y que incluso llegaron a provocar la muerte durante experimentos humanos efectuados con presos de los campos de concentración, sin su consentimiento. Este Código sirvió para dar unas reglas o principios que buscaban defender los derechos de los sujetos que participan en la investigación médica. Esto, que comenzó como consecuencia de conocer los horrores relacionados con las atrocidades cometidas durante la Segunda Guerra Mundial y con el uso de los prisioneros de los campos de concentración para investigar cuestiones de algún modo relacionadas con la medicina. (Ferrer e Pastor, 1999, p.103)

O julgamento em Nuremberg (1947) levou a considerar como unir em um único Código todos os aspectos éticos subjacentes no Juramento Hipocrático e a proteção dos Direitos Humanos. O Código não unicamente espera que os médicos que realizam a

investigação levem em conta os interesses dos sujeitos, mas também proclama que os sujeitos têm o direito de se proteger da melhor forma possível (Ferrer e Pastor, 1999).

Embora o Código de Nuremberg (1947) não tenha sido oficialmente adotado pelas leis de muitas nações ou pelos os códigos éticos de muitas associações médicas, no entanto, sua influência tem sido profunda em relação aos aspectos éticos da investigação, tais como a necessidade de um documento de consentimento informado. Este Código (ANO) foi o primeiro instrumento que foi refletido na Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas, em 1948. Para dar força legal e moral à Declaração, a Assembleia Geral adotou, em 1966, o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. O artigo 7 deste Pacto estabelece que "nadie será sometido a torturas ni a penas a tratos crueles, inhumanos degradantes. En particular, nadie será sometido sin su libre consentimiento a experimentos médicos o científicos". Precisamente por esta declaração, a sociedade expressa o valor humano fundamental considerado para orientar qualquer investigação com seres humanos: a proteção dos direitos e o bem-estar dos seres humanos na experimentação científica (Conselho de Organizações Internacionais de Ciências Médicas, CIOMS (2002).

Atualmente, a Declaração de Helsinki, formulada pela Associação Médica Mundial, em 1964, é o documento internacional fundamental no campo da ética da investigação biomédica e tem influenciado a legislação e os códigos de conduta internacionais, regionais e nacionais. A Declaração foi revisada inúmeras vezes até o momento:

Aunque la necesidad de regular los aspectos éticos tiene su origen en la medicina, esta necesidad ha ido generalizándose a todos los campos, incluido en el de las Ciencias Sociales. El gran progreso científico-técnico del último siglo y las implicaciones sociales del mismo están llevando a desplegar diferentes medidas para encauzar el proceso investigador y sus aplicaciones, garantizando la libertad de pensamiento y de creación y producción científica pero también su equilibrio con otros valores y derechos que pudieran verse afectados. Para ello se han ido creando en los últimos años los comités universitarios de investigación que, de forma imparcial e independiente supervisan las investigaciones y actividades de docencia en especial en tres campos:

- Investigaciones con seres humanos
- Investigaciones con animales
- Investigaciones con agentes biológicos u organismos modificados genéticamente (página web UPV/EHU¹²).

Na UPV/EHU foi criado um Comitê de Ética, em 2014, por isso é nossa obrigação solicitar ao Comitê de Ética de nossa universidade, em especial o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEISH), uma avaliação do nosso projeto de investigação (Anexo XV), com a intenção de que esta cumpra e garanta os aspectos metodológicos, éticos e legais necessários em todos os projetos de investigação ou ensino relacionados com a saúde humana e que envolvam:

¹² Acessado em 28 de novembro de 2017 em <https://www.ehu.eus/es/web/ceid/presentacion>.

- Doação e uso de ovócitos, espermatozóides, pré-embriões, embriões e fetos humanos ou de suas células, tecidos ou órgãos para fins de pesquisa biomédica e suas possíveis aplicações clínicas.
- Procedimentos invasivos.
- O tratamento de amostras biológicas.
- Armazenamento e movimentação de amostras biológicas.
- Biobanks.
- Realização de análises genéticas e processamento de dados genéticos de natureza pessoal.
- A pesquisa básica e a clínica, com exceção no último caso de ensaios clínicos com medicamentos e dispositivos médicos. Implantes de órgãos, tecidos e células de qualquer origem são excluídos.
- Elaborar os relatórios pertinentes da avaliação realizada (CEISH, UPV/EHU¹³).

Ao se pretender realizar uma pesquisa na qual é imprescindível a participação de pessoas em uma investigação de nossas características, ou seja, uma pesquisa básica na qual é necessária uma intervenção com pessoas na aplicação de instrumentos e/ou técnicas, devemos:

- Conhecer qual é a justificativa social desse projeto de investigação, isto é, identificar os benefícios que essa pesquisa aportará em relação ao conhecimento atual.
- Acreditar na competência/qualificação da equipe de pesquisa; a adequação do nível formativo e grau de experiência.
- Validar a metodologia científica da pesquisa: a idoneidade metodológica dos meios e dos fins, de acordo com os conhecimentos científicos existentes.
- Refletir sobre a necessidade de usar seres humanos como sujeitos de estudo e seus dados pessoais.
 - Descrever as intervenções com os participantes, prevendo o local onde serão realizadas, a pessoa encarregada de realizá-las, a duração, a frequência, os possíveis desconfortos ou danos etc.
- Verificar o uso dos dados pessoais dos participantes; sua origem, destino, se houver cessão destes ou não.

¹³ Acessado em 28 de novembro de 2017 em <https://www.ehu.eus/es/web/ceid/ceish/comite>.

- Ponderar benefícios e riscos devidos à intervenção com os participantes e a avaliação dos riscos. No nosso caso, foi previsto um risco mínimo, ou seja, aquele que não excede em probabilidade ou magnitude o que seria esperado na atividade diária. Falamos de desconforto em vez de risco, sendo esse inconveniente o uso do seu tempo.
- Prever a minimização de riscos. No nosso caso, o único risco/desconforto foi o uso do tempo e, para minimizá-lo, propusemos alguns itens do questionário; eram itens simples, de pouca dificuldade e de conversas e práticas diárias para que não demorassem mais que o esperado para completá-lo.
 - No caso das entrevistas com os profissionais, fizemos perguntas simples para que estes pudessem responder de uma maneira espontânea e rápida, já que todas giravam ao redor da sua prática diária, suas crenças, expectativas etc. No caso dos jovens, as entrevistas abordavam episódios da sua vida nas instituições de abrigo como pessoas que viveram essas práticas profissionais em primeira pessoa. Para minimizar os riscos e alterações no cotidiano, também se previa a possibilidade de que essas pessoas pudessem propor o lugar de realização das entrevistas.
 - Nos *focus group*, foi prevista uma duração mais longa que nas entrevistas, mas os possíveis benefícios destes quanto à possível melhora da prática profissional traria maiores benefícios que riscos/ moléstias.
- Compensar o dano. No nosso caso, não houve compensação porque a participação neste estudo não envolveu danos ao participante, apenas fizemos uso do seu tempo.
- Selecionar equitativamente os participantes, a amostra, os critérios e processos de seleção, bem como as medidas que garantam a equidade na seleção.
 - No caso dos questionários, eles decidiam se responderiam ou não e se estariam dispostos a participar de uma entrevista e/ou de um *focus group*.
 - No caso dos jovens, é uma amostra de conveniência em que eles são os que entram em contato conosco. Em nenhum caso fomos nós que os chamamos por telefone. As pessoas que fizeram os contatos com estes forneceram nosso contato e explicaram quais eram os objetivos da pesquisa. Os jovens que concordaram entraram em contato conosco, nunca o contrário.
- Avaliar se o grupo é ou não um grupo vulnerável (pessoas com menos de 18 anos, pessoas com algum tipo de deficiência etc.). No nosso caso, todas as pessoas eram maiores de 18 anos e não tinham nenhuma deficiência.

- Preparar um documento no qual o consentimento informado seja coletado (modelos do Anexos VIII, IX, X e XI) para o uso dos dados da pessoa que participa na pesquisa (López-Abadía, 2011):
 - Objetivo da investigação ou linha de investigação para a qual ela consente.
 - Benefícios esperados.
 - Possíveis inconvenientes relacionados à doação e obtenção da amostra, incluindo a possibilidade de serem contatados posteriormente, a fim de coletar novos dados ou obter outras amostras.
 - Identidade da pessoa responsável pela investigação. Direito de revogar o consentimento e seus efeitos, inclusive a possibilidade de destruição ou anonimato da amostra e de que tais efeitos não se estenderão aos dados resultantes das investigações já realizadas.
 - O nome do Arquivo de Segurança, no qual todos os dados pessoais coletados no trabalho de campo e no Documento de Segurança serão armazenados. Nosso arquivo de segurança é chamado de *INB-Representaciones Sociales y Prácticas Profesionales*. Tem um nível de segurança Básico e está registrado na Agência de Proteção de Dados Basca e seu número de registro é 2080310018-INA0060.

Mantivemos considerações éticas ao longo de toda a investigação. De fato, quando os jovens e os profissionais propuseram pseudônimos que nós pensamos que não seriam muito bem-sucedidos (por usar seus próprios nomes ou o nome de seus *e-mails*, por exemplo), pedimos que utilizassem outro pseudônimo ou providenciamos outro apelido (sempre lhes comunicando de seu novo pseudônimo). Por sua vez, no *focus group*, no qual havia apenas um homem profissional do sexo masculino, propusemos mudar seu pseudônimo a um feminino, pois caso alguém soubesse de sua participação no *focus group*, poderia identificar suas propostas e opiniões.

Além disso, apesar de sabermos que ao não perguntar os nomes das instituições e das empresas onde os profissionais trabalhavam ou os cargos que tinham na instituição isso limitava na hora de conhecer a representatividade de nossa amostra, consideramos que era a melhor opção. Consideramos junto com os profissionais que participaram no *pré-teste qualitativo*, que, obviando estes dados, as pessoas poderiam ser mais sinceras e poderíamos salvaguardar melhor a confidencialidade de suas opiniões.

Capítulo 7.- Resultados sobre la educación de las NNA atendidas en un recurso residencial de programa básico: itinerarios educativos y factores influyentes

En este primer capítulo de resultados vamos a centrarnos en el ámbito educativo de las NNA en AR, mostrando dos perspectivas para entender la situación de las NNA en el AR y su educación. Así, en una primera parte, nos referiremos a los datos sobre el ámbito educativo de las NNA atendidas en los recursos de acogida de programa básico de AR en el curso 2015/2016 y, en una segunda parte, nos referiremos a las percepciones de los distintos agentes acerca del ámbito educativo y de los itinerarios formativos que siguen las NNA en AR, analizando los factores influyentes para la mejora de su ámbito educativo y la continuidad de los estudios hacia determinados itinerarios superiores.

Los datos cuantitativos relativos a la primera parte de este capítulo, esto es, a los datos del ámbito educativo de las NNA en AR en curso académico 2015/2016, forman parte de una investigación de la SAR de la DFG con la que estoy colaborando en las tareas de la recogida y análisis de la información (Anexo II). Esta investigación longitudinal pretende recoger datos sobre el ámbito educativo de las NNA atendidos en los distintos programas de acogida, a excepción del programa de urgencia¹, durante los cursos académicos 2015/2016, 2016/2017 y 2017/2018 para poder poner en marcha líneas de actuación que mejoren dicho ámbito educativo. El estudio completo puede consultarse en el Anexo III. Los datos relativos a la segunda parte de este capítulo, esto es, a las percepciones de los distintos agentes, se han extraído de los cuestionarios cumplimentado por profesionales que trabajan en los recursos residenciales de protección de programa básico (n=73) y a las 30 entrevistas de profesionales (n=15) de jóvenes (n=15).

7.1.- Situación del ámbito educativo de los NNA en AR en el curso 2015/2016

A lo largo de esta tesis doctoral se ha realizado, simultáneamente, el análisis de los datos referentes al ámbito educativo de las NNA en AR relativos al curso académico 2015/2016. Dentro de los aspectos analizados, destacaríamos aquellos como la tasa de repetición, la tasa de idoneidad o los itinerarios educativos que suelen seguir a partir de los 15 años de edad. Así con referencia a los datos analizados, tenemos que resaltar que forman parte de una investigación relativa al estudio sobre la situación académica de las NNA atendidas en AR, que hemos analizado junto con el SAR de la DFG. Esta investigación pretende dar respuesta a los siguientes objetivos:

1. Conocer algunos aspectos sobre el ámbito educativo de NNA atendidos en recursos residenciales de acogida de programa básico del sistema de protección social de Gipuzkoa como, el nivel educativo, el apoyo escolar y extraescolar, el

¹ No se recogen los datos de las NNA de urgencia por su paso transitorio en este programa y ser atendidas posteriormente en otro programa de acogida.

comportamiento y la asistencia a clase, la orientación postobligatoria a partir de los 15/16 años y los logros obtenidos al terminar el curso académico.

- 1.1. Conocer qué estudios y qué itinerarios educativos realizan estas NNA.
 - 1.2. Conocer si existe relación estadísticamente significativa en la distribución de dichos aspectos en función del sexo de las NNA.
 - 1.3. Conocer si existe relación estadísticamente significativa en la distribución de dichos aspectos en función del país de origen de las NNA.
2. Comparar algunos datos sobre el ámbito educativo del alumnado de Euskadi con el alumnado atendido en los recursos residenciales del sistema de protección de Gipuzkoa como el nivel educativo, el carácter de los centros educativos, el modelo lingüístico, la tasa de idoneidad, la tasa de repetición y los itinerarios educativos que siguen las y los adolescentes de ambos alumnados.

Para poder responder a estos objetivos se adaptó la ficha individual sobre el ámbito educativo que el grupo de investigación ERIDIQV (L'Equip de Recerca en Infància, Adolescència, Drets dels Infants i la seva Qualitat de Vida) elaboró para recoger datos del ámbito educativo de NNA del sistema de protección social en Cataluña, modificándola y adaptándola a nuestros objetivos y realidad sociolingüística (ver Anexo XII). Esta ficha se administró en los dos idiomas oficiales de la Comunidad Autónoma Vasca, ayudando a respetar así, los derechos lingüísticos de las y los profesionales. Se creó la ficha en un cuestionario vía *Google Form* y fue la empresa Horbel, empresa encargada del Servicio de Atención Técnica (SAT) a los recursos residenciales de Gipuzkoa, quien tomó el encargo de distribuir el enlace de la ficha individual a todos los recursos residenciales de la red de protección de Gipuzkoa vía email.

La muestra estuvo compuesta por 194 fichas que corresponden al mismo número de NNA. No obstante, y de acuerdo con nuestro objeto de estudio, únicamente haremos referencia a 159, ya que son las pertenecientes a las NNA atendidas en un programa de acogida básico. En cuanto a su representatividad, no se nos ha facilitado el dato exacto de cuantas NNA estuvieron atendidas entre septiembre de 2015 y junio de 2016. No obstante, disponemos de los datos del número de NNA atendidas a 31 de diciembre de 2015 y de 2016. Según los datos ofrecidos por la DFG, a 31 de diciembre de 2015 había 301 NNA atendidas en AR, de las cuales, 201 estaban atendidas en algún recurso de programa básico y el número acumulado de NNA que habían pasado durante todo el año era de 353, con 145 altas y 152 bajas.

A 31 de diciembre de 2016, 308 NNA atendidas en AR, de los cuales, 208 estaban atendidas en algún recurso de programa básico y el número acumulado de NNA que habían pasado durante todo el año era de 340, con 139 altas y 134 bajas.

Tabla 35. Número de NNA atendidos a diciembre de 2015 y 2016

Muestra	Universo	
Fichas recogidas=159	A 31 de dic. 2015 =201 79,1%	A 31 de dic. de 2016 = 208 76,4%
	Acumulado 2015 = 353 45,1%	Acumulado 2016 = 340 46,8%

No podemos especificar de un modo exacto el porcentaje de representatividad de la muestra objeto de estudio respecto al universo (Tabla 35), aunque éste rondaría entre el 45,1% y el 79,1%.

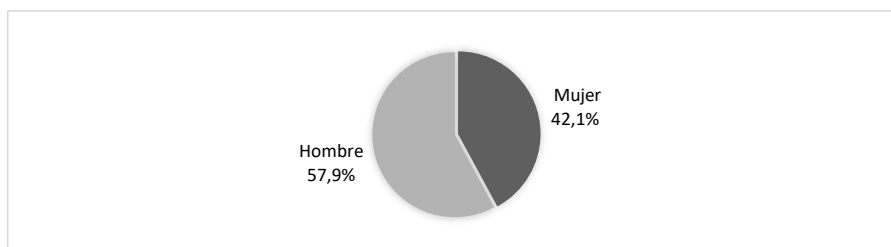
En cuanto al análisis de la información, se ha realizado un análisis descriptivo de distintos aspectos sobre del ámbito educativo de las NNA atendidas en recursos residenciales de programa básico, principalmente, mediante frecuencias y porcentajes. En algunos aspectos a analizar, también se han realizado las pruebas estadísticas de Chi-cuadrado de Pearson, Fisher y diferencias en la distribución de porcentaje para conocer la relación entre algunas variables entre sí, como el sexo o el país de origen. No obstante, debido al poco número de casos que conforman las “sub-muestras” no ha sido posible extraer en todas las cuestiones una relación estadísticamente significativa entre variables que cumpliera con todos los requisitos para una válida interpretación. Todos los análisis se han realizado con el paquete estadístico SPSS versión 24.

7.1.1.- Características de la muestra

En el momento de cumplimentar la ficha, el 83,6% (n=133) de las NNA seguían atendidas en algún recurso residencial de protección de programa básico y el 26,4% ya no lo estaba.

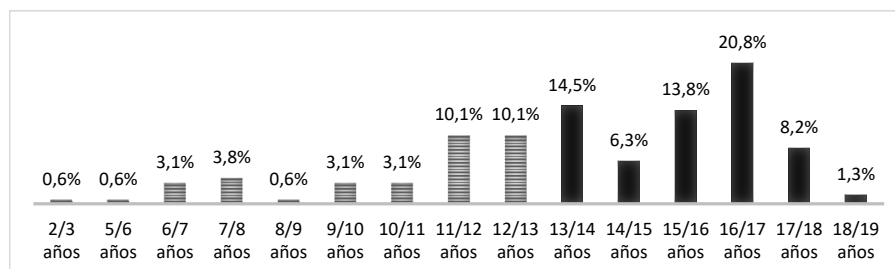
En lo que refiere al **sexo de las NNA**, como se puede observar en la siguiente ilustración (Ilustración 44), existe una presencia masculina ligeramente superior a la femenina, en concreto, el 57,9% (n=92) de las fichas recogidas pertenecían a chicos, y el 42,1% (n=67) restante, a chicas.

Ilustración 44. Sexo de las NNA



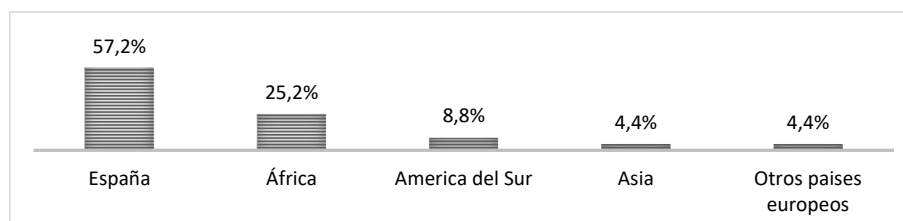
El rango de **edad de las NNA** en el curso académico 2015/2016 estaba entre 2 y 18 años, con una media de edad de 13,5 años (DT=3,102). Como podemos observar en la siguiente ilustración (Ilustración 45), la mayoría de la población atendida era adolescente. De hecho, el 64,9% de las NNA eran mayores de 13 años.

Ilustración 45. Edad de las NNA



En cuanto al **país de origen**, el 57,2% había nacido en España² (n=91) y el 42,8% restante, procedía de otro país, mayoritariamente, de un país africano (n=40), en concreto, el 25,2%. Asimismo, también había NNA que habían nacido en algún otro país europeo (n=7), un 4,4%, en América del Sur (n=14), un 8,8%, y en Asia (n=7), un 4,4% (ver Ilustración 46)³.

Ilustración 46. País de origen de las NNA

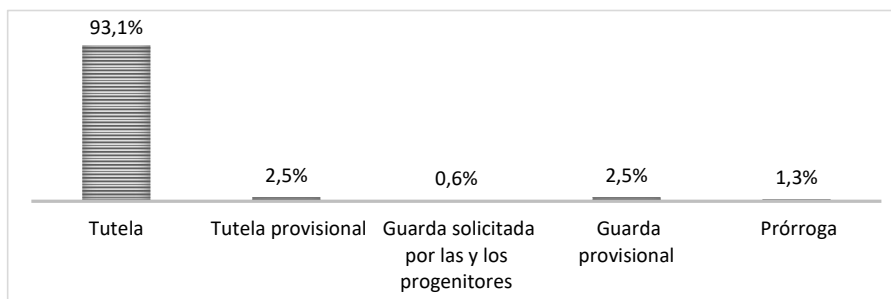


En cuanto a su **situación legal**, la gran mayoría de las NNA, el 93,1%, estaba bajo la medida de protección de la tutela (ver Ilustración 47). También había quien estaba bajo tutela provisional, un 2,5%, bajo guarda solicitada por sus progenitores, un 0,6%, bajo guarda provisional, un 2,5%, y el 1,3% restante, estaba con una prórroga en el recurso residencial donde vivía tras haber cumplido la mayoría de edad.

² Hemos incluido en origen español, todos los casos de NNA que se indicaba España, Euskadi y Euskal Herria.

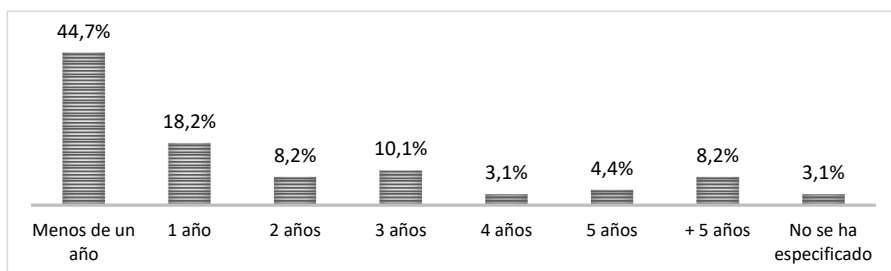
³ Existe una relación estadísticamente significativa entre nacidos en España (n=91) o en otros países (n=61) y el sexo de las NNA ($\chi^2(1) = 7,893$, $p = 0,005$), habiendo una predominancia masculina entre quienes habían nacido en otros países en comparación con quienes habían nacido en España que presentaban unos porcentajes similares en ambos sexos. El tamaño del efecto entre las dos variables es de 0,223 (V de Cramer= 0,223; $p=0,005$), lo que indica una asociación moderada entre las variables

Ilustración 47. Medida de protección



En cuanto al tiempo de estancia que las NNA llevaban en AR, en el curso académico 2015/2016, más de la mitad de la muestra, el 62,9%, llevaba menos de 2 años atendida en un recurso residencial de protección y sólo un el 12,6% llevaba allí atendida 5 años o más (ver Ilustración 48). La media del tiempo de estancia es de 1,79 años (DT=2,750).

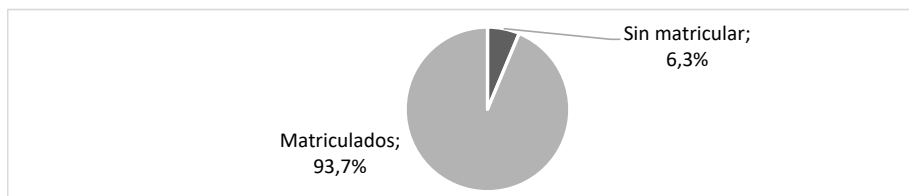
Ilustración 48. Tiempo de estancia en AR



7.1.2. Resultados acerca del ámbito educativo de las NNA

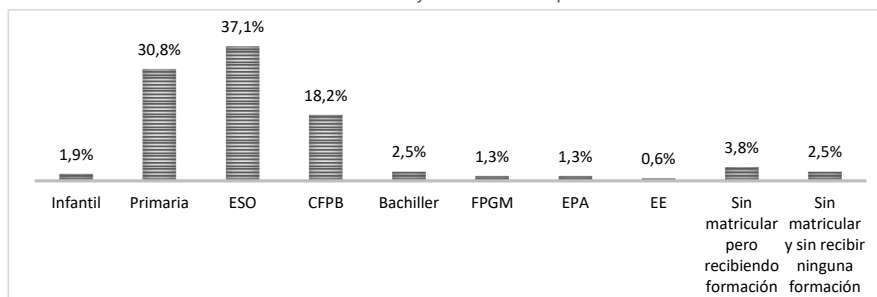
En el curso 2015/2016, la gran mayoría de las NNA en AR (N=159), en concreto, el 93,7% (n=149), estaban matriculadas en algún centro educativo y sólo un 6,3%(n=10) estaba sin matricular debido a distintas cuestiones, como no estar atendido cuando comenzase el curso académico, entre otras (ver Ilustración 49).

Ilustración 49. Porcentaje de NNA matriculados en AR



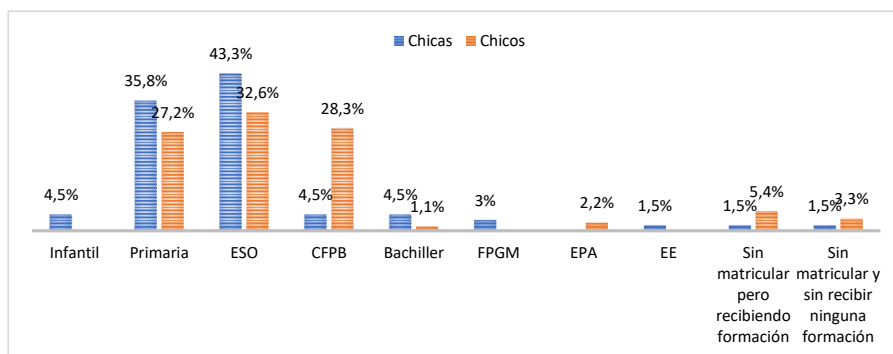
Observando los porcentajes de matriculación en cada etapa educativa (ver Ilustración 50), la mayoría estaba matriculado en algún curso de educación primaria, ESO y CFPB, con unos porcentajes del 30,8%, 37,1% y 18,2%, respectivamente. También un 1,9% estaba matriculado en educación infantil, un 2,5% realizaba estudios de bachillerato, un 1,3% estaba matriculado en una FPGM, otro 1,3% acudía a un centro educativo de EPA y un 0,6% estudiaba en un aula de aprendizaje de tareas en un centro de educación especial. El 6,3% restante, estaba sin matricular (n=10), de los que el 60% recibía alguna formación, y el 40% restante, no estaba matriculado y tampoco recibía ninguna formación.

Ilustración 50. Distribución del alumnado en AR en función de las etapas educativas



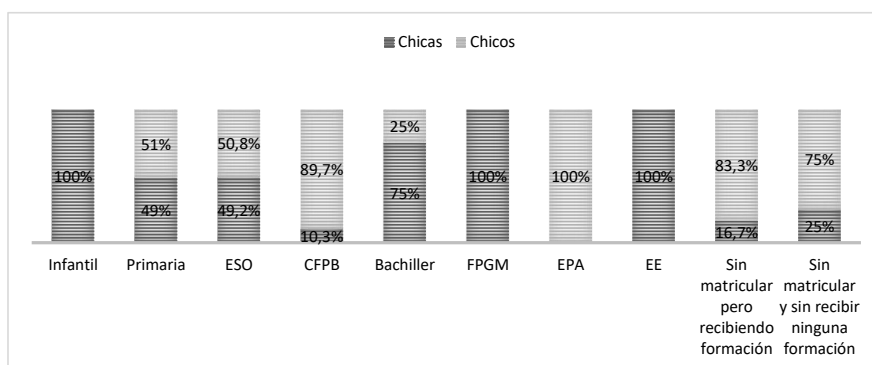
En cuanto a la tasa de matriculación en función del sexo de las NNA (chicas (n=67) chicos (n=92), en la siguiente ilustración (Ilustración 51) se puede observar cómo, en las etapas de primaria y ESO, hay un porcentaje superior de chicas que de chicos. No ocurre lo mismo en los CFPB, donde la presencia masculina es considerablemente superior a la femenina, un 28,3% masculina y un 4,5% femenina. Por el contrario, en los estudios de bachillerato y FPGM, las chicas tienen un mayor porcentaje en comparación con los chicos, un 4,5% en bachiller y un 3% en FPGM frente al 1,1% y 0% de los chicos. En los estudios de EPA únicamente hay chicos matriculados. Asimismo, quienes estaban sin matricular eran mayoritariamente chicos.

Ilustración 51. Distribución del alumnado en AR en función de las etapas e itinerarios educativos y en función del sexo



Si observamos los porcentajes de la tasa de matriculación en cada etapa educativa en función del sexo, los datos arrojan diferencias considerables en la mayoría de los estudios, excepto en las etapas educativas obligatorias (ver Ilustración 52).

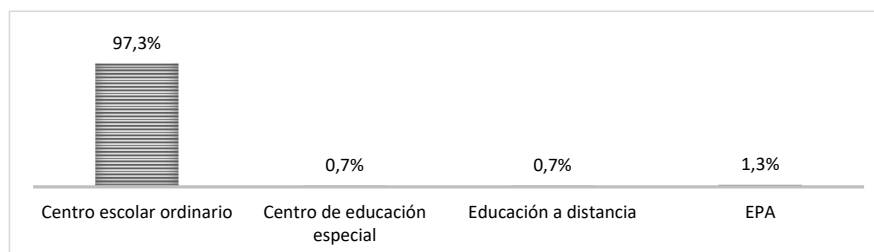
Ilustración 52. Diferencias porcentuales en la tasa de matriculación en función del sexo



En cuanto al **tipo de centro educativo**, de las NNA matriculadas en algún centro educativo en el curso académico 2015/2016 (n=149⁴), el 97,3% acudía a un centro escolar ordinario y el 0,7% a un centro de educación especial. También había quienes cursaban sus estudios a distancia, un 0,7%, y quienes estudiaban en algún centro de EPA, un 1,3% (ver siguiente Ilustración 53).

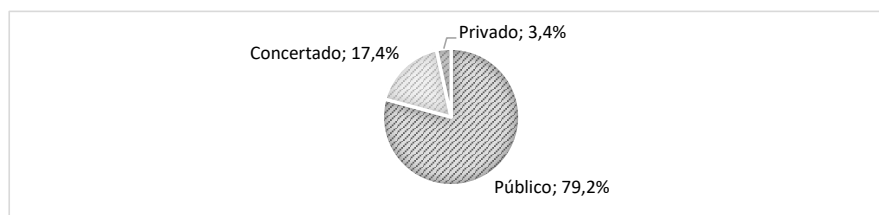
⁴ Hemos eliminado los casos de adolescentes que estaban sin matricular, quienes acudían de oyente, quienes habían terminado todos los cursos del Aula de Aprendizaje de Tareas y de quienes recibían cursos en Lanbide o formación en CRONO.

Ilustración 53. Tipo de centro educativo



En lo referido a la **titularidad de los centros educativos**, las NNA acudían mayoritariamente a un centro público, en concreto, el 79,2%. Por otra parte, también había quien acudía a un centro concertado, un 17,4%, y quien lo hacía a un centro privado, el 3,4% restante (ver Ilustración 54).

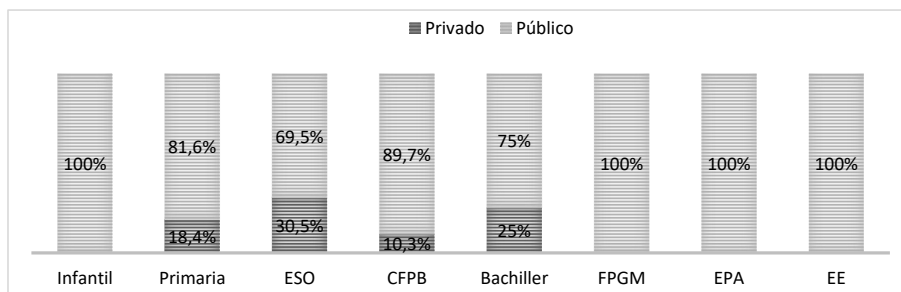
Ilustración 54. Titularidad de los centros educativos



Dado a que, en los datos ofrecidos por el Departamento de Educación de Euskadi, únicamente se hacen diferencias entre público y privado, interpretaremos los resultados uniendo los centros educativos de carácter concertado en el privado. Los datos quedarían como que el 79,2% de las NNA acuden a centros educativos de carácter público y el 20,8% restante.

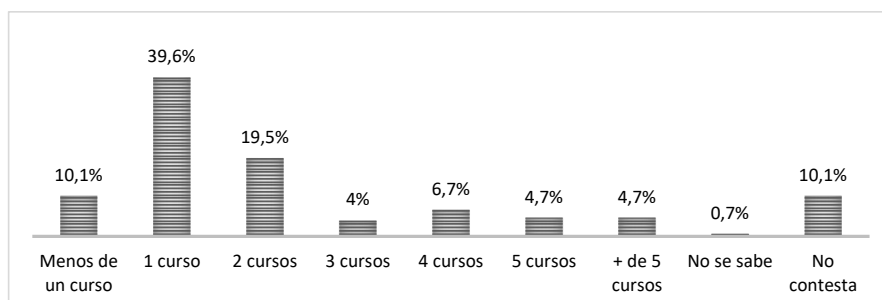
Si hacemos una lectura de la titularidad de los centros educativos en cada una de las etapas educativas, podemos resaltar una predominancia de los centros de carácter público de los privados. Son los centros educativos de ESO los que tienen un porcentaje mayor de centros educativos de carácter privado en comparación con los demás, un 30,5% (ver Ilustración 55).

Ilustración 55. Titularidad de los centros educativos en función de las etapas educativas



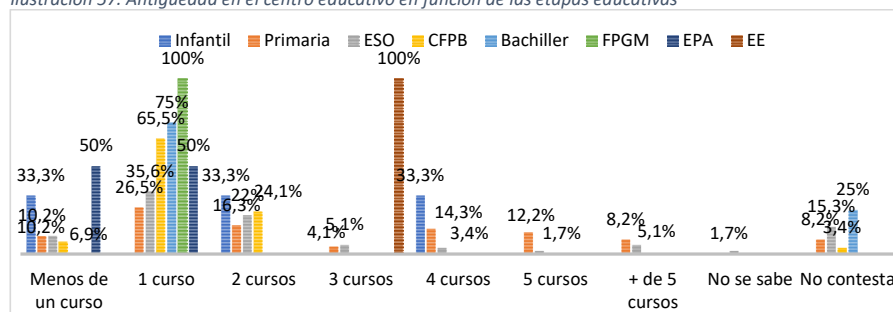
En cuanto a la **antigüedad en el centro educativo** de las NNA matriculadas en el curso académico 2015/2016 (n=149), casi la mitad, el 49,7%, tenía una antigüedad inferior a dos años. No obstante, también había quien tenía una antigüedad superior a 2, 3, 4, e incluso, a 5 años (ver Ilustración 56).

Ilustración 56. Antigüedad en el centro educativo



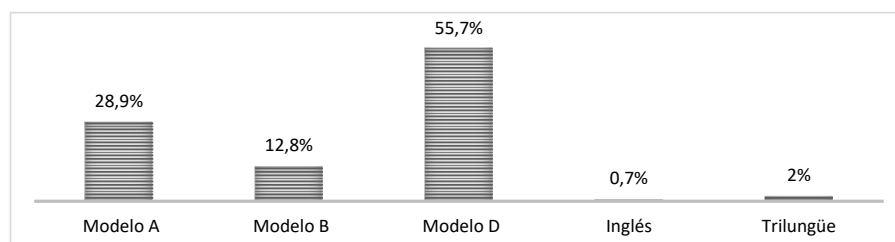
Es de mención, que la antigüedad de las NNA en los centros educativos pudiera estar condicionada por el tipo de estudios que cursaban. De hecho, eran las NNA con mayor número de años de antigüedad quienes estaban matriculadas en educación primaria y ESO, y los de menor antigüedad, quienes cursaban estudios de CFPB, EPA, FPGM y bachiller. Esta distribución es lógica dado el tipo de estudios y la duración de estos (Ilustración 57).

Ilustración 57. Antigüedad en el centro educativo en función de las etapas educativas



El modelo lingüístico y la presencia de éste en los estudios que realizaban las NNA fue un aspecto contemplado en la ficha de seguimiento individual. De las NNA matriculadas (n=149), el 55,7% acudía a un centro escolar de modelo D, el 28,9% de modelo A y el 12,8% de modelo B. Existe un 2% que indicó que acudían a un modelo trilingüe y el 0,7% restante a un centro escolar donde se impartían las materias en inglés (Ilustración 58)⁵.

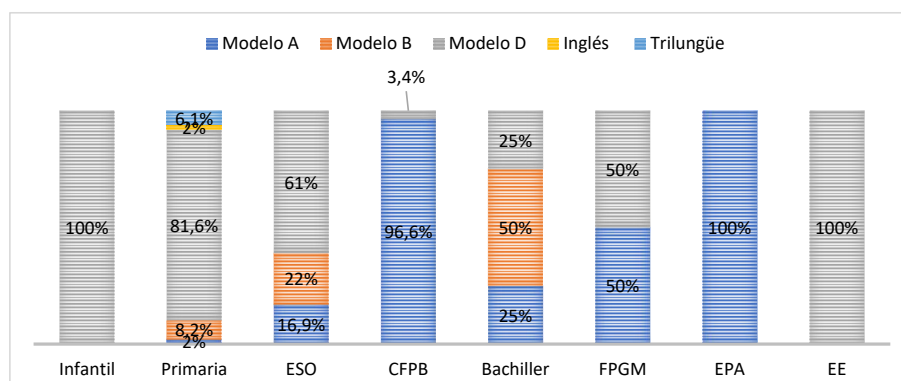
Ilustración 58. Modelos lingüísticos en los que cursaban sus estudios



Observando la presencia de los modelos lingüísticos en las distintas etapas educativas y tipo de estudios, ésta es distinta (Ilustración 58), siendo en las etapas de infantil, primaria, ESO y EE donde la presencia del modelo D es mayor. Por el contrario, el alumnado que estudiaba un CFPB lo hacía casi en su totalidad, un 96,6%, en modelo A, al igual que todos los estudiaban en un centro educativo de EPA. En los estudios de bachiller y FPGM los porcentajes se reparten entre los distintos modelos lingüísticos.

⁵ Dado al pequeño número de NNA que estudiaban en un modelo trilingüe e inglés, los hemos eliminado para realizar la prueba estadística Chi Cuadrado de Pearson y observar si existe relación estadísticamente significativa en la distribución porcentual entre el modelo lingüístico y el sexo y el país de origen de las NNA. En base a los resultados de las pruebas estadísticas, **existe relación estadísticamente significativa entre el modelo lingüístico y el sexo de las NNA** ($\chi^2(2) = 8,396$, $p = 0,015$) siendo los chicos los que más cursaban sus estudios en modelo A en comparación con las chicas. El tamaño del efecto entre las dos variables es de 0,223 (V de Cramer= 0,241; $p = 0,015$), lo que indica una asociación moderada entre las variables. Asimismo, **existe una relación estadísticamente significativa entre el modelo lingüístico y el país de origen de las y los NNA** ($\chi^2(2) = 34,173$, $p = 0,000$). Eran quienes habían nacido en otros países (n=59) quienes más estudiaban en modelo A en comparación con las y los nacidos en España (n=86), que mayoritariamente estudian en modelo D. El tamaño del efecto entre las dos variables es de 0,485 (V de Cramer= 0,485; $p = 0,000$), lo que indica una asociación moderada entre las variables.

Ilustración 59. Presencia de los modelos lingüísticos en las etapas educativas



Existen distintos indicadores para observar la idoneidad del alumnado. Entre ellos destacaríamos la tasa de idoneidad y el porcentaje del alumnado que repite curso(s) en educación obligatoria. La tasa de idoneidad porcentaje de alumnos se encuentra matriculado en el curso que por su edad le corresponde. Por su parte, el porcentaje de repetición nos ofrece el porcentaje de alumnado que ha repetido, aunque no nos indica el número de repeticiones de dicho alumnado.

En cuanto a **la tasa de idoneidad** de las NNA atendidas en AR matriculadas en algún curso de la educación obligatoria (n=108), podríamos decir que ésta no es considerablemente alta, siendo más alta en primaria que en secundaria (ver siguiente Tabla 36). Asimismo, excepto entre quienes tenían 13 años y 14 años, en las demás edades, eran las chicas las que estaban en mayor porcentaje en el curso que les correspondía por edad. Por otro lado, los chicos eran quienes en mayor porcentaje optaban a la edad de los 15 años por cursar un CFPB en comparación con las chicas, un 38,5% frente al 11,1%.

Tabla 36. Tasa de idoneidad entre las NNA en AR

Tasa de idoneidad	AR	Chicos	Chicas
A los 7 años (n=6)⁶	83,3%	50%	100%
A los 9 años (n=5)⁷	0%	0%	0%
A los 11 años (n=16)⁸	68,8%	66,7%	75%
A los 12 años (n=16)⁹	37,5%	33,3%	42,9%
A los 13 años (n=23)¹⁰	26,1%	33,3%	18,2%
	4,3% PEC	8,3% PEC	
A los 14 años (n=10)¹¹	20%	20%	20%
	10% PEC		20% PEC
A los 15 años (n=21)¹²	9,1% itinerario habitual (4º ESO)	0% itinerario habitual (4º ESO)	22,2% itinerario habitual (4º ESO)
	13,6% PEC	15,4% PEC	11,1% PEC
	27,3% CFPB	38,5% CFPB	11,1% PEC
	4,5% CRONO	7,7% CRONO	11,1% CFPB

Describiendo cada una de las edades y su tasa de idoneidad en AR, *a los 7 años de edad*, edad en la que deberían estar cursando segundo de primaria, la tasa de idoneidad en nuestra muestra (n=6) era del 83,3%, siendo del 100% en las chicas y 50% en los chicos. *A los 9 años de edad*, deberían estar cursando cuarto de educación primaria, entre el alumnado de AR (n=5) no había nadie. *A los 11 años de edad*, edad en la que deberían estar cursando sexto de primaria, la tasa de idoneidad del alumnado atendido de nuestra muestra (n=16) era del 68,8%. Eran las chicas las que tenían una tasa de idoneidad superior a la de los chicos, un 75% frente a un 66,7%.

A los 12 años de edad, la edad en la que deberían estar cursando primero de ESO, la tasa de idoneidad del alumnado en AR (n=16) era del 37,5%. Ésta era superior en las chicas que, en los chicos, un 42,9% de ellas frente al 33,3% de ellos. *A los 13 años de edad*, edad en la que deberían cursar segundo de ESO, la tasa de idoneidad era del 26,1% entre las y los adolescentes de nuestra muestra (n=23). Eran los chicos los que tenían una superior tasa de idoneidad de a la de las chicas, un 33,3% frente al 18,2% de ellas. En esta edad, también aparecen quienes tomaban parte en un PEC, un 8,3% de los chicos. Estos adolescentes puede que estuvieran en el curso que les correspondía por edad, aunque deberemos esperar al análisis del curso académico siguiente para ver si han paliado las dificultades que hicieron que entrasen en un PEC.

⁶ Chicos (n=2), chicas (n=4).

⁷ Chicos (n=3), chicas (n=2).

⁸ Chicos (n=4), chicas (n=12).

⁹ Chicos (n=9), chicas (n=7).

¹⁰ Chicos (n=12), chicas (n=11).

¹¹ Chicos (n=5), chicas (n=5).

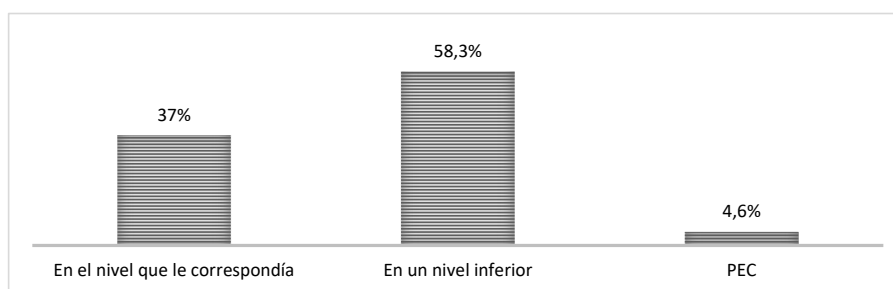
¹² Chicos (n=13), chicas (n=9).

A los 14 años de edad, edad en la que deberían estar cursando tercero de ESO, la tasa de idoneidad de nuestra muestra (n=10) era del 20% y un 10% tomaba parte en un PEC. En cuanto al sexo, la tasa de idoneidad era la misma entre chicas y chicos, un 20%. Otro 20% de las chicas participaban en un PEC.

A los 15 años, la tasa de idoneidad de nuestra muestra (n=21) era del 9,1% en el itinerario "habitual", esto es, cursando cuarto de ESO, otro 13,6% también estaba en la ESO, pero con un PEC y otro 27,3% estaba en primer curso de un CFPB. En cuanto al sexo, el 22,2% de las chicas estaba en el nivel que le corresponde por edad y seguía un itinerario educativo habitual y un 11,1% cursando primero de CFPB. En el caso de los chicos, ninguno estaba en el nivel que le corresponde por edad siguiendo un itinerario habitual y el 38,5% cursaba primero de CFPB.

El segundo de los indicadores para observar la idoneidad del alumnado **es el porcentaje de alumnado repetidor**. Según los datos de las fichas de seguimiento individual, el 58,3% de las NNA matriculadas en alguna de las etapas de la educación obligatoria (n=108) ya habían repetido algún curso académico al comienzo del curso 2015/2016 y el 37% no había repetido ninguno. El 4,6% restante, pertenece al alumnado atendido en AR que participaba en el PEC, del cual desconocemos si estaba en el nivel que le corresponde por edad o no¹³ (ver Ilustración 60). Estos datos únicamente nos muestran el porcentaje de NNA en AR repetidor en las etapas educativas obligatorias, pero no nos muestra si estas NNA había repetido curso o no antes de ingresar en el recurso residencial. No obstante, el que más de la mitad, el 58,3%, estaría por debajo del nivel que le correspondía por edad, nos sugiere un posible retraso académico entre estas y estas NNA.

Ilustración 60. Alumnado repetidor en las etapas educativas obligatorias



¹³ Ha sido una limitación en la recogida de los datos relativos al curso 2015/2015. Por ello, para la ficha del curso 2016/2017 se ha incorporado esta cuestión.

7.1.3. Itinerarios educativos

En este epígrafe recogemos los itinerarios educativos habituales del alumnado en AR a partir de los 15/16 años, esto es, la edad en la que, según la tasa de idoneidad se finaliza la educación obligatoria. Por ello, y con la intención de obtener una panorámica de los itinerarios educativos postobligatorios que siguen las y los adolescentes, hemos analizado su tasa de matriculación a partir de dicha edad. Como podemos apreciar en la siguiente tabla (Tabla 37), las y los adolescentes de 15, 16 y 17 años en AR, presentan una tendencia a dirigirse hacia itinerarios profesionalizantes básicos como los CFPB, representados con el 27,3%, 45,4% y 61,5% a los 15, 16 y 17 años de edad, respectivamente. Asimismo, los porcentajes de adolescentes que cursaban estudios postobligatorios como bachiller son minoritarios, un 9,1% a los 16 años y un 7,1% a los 17 años, al igual que los son los porcentajes de quienes estudiaban una FPGM, un 6,1% a los 16 años.

Por otra parte, llama la atención el porcentaje del 62,5% de adolescentes de 12 años que aún seguía cursando estudios de educación primaria, como el 9,1% que los cursaba a los 13 años de edad.

Tabla 37. Matriculación a partir de los 12 años

Edad	Educación infantil-primaria	Educación secundaria				Otros ¹⁴	Sin matricular
		ESO	CFPB	Bach.	FPGM		
12	62,5%	37,5%					
13	9,1%	90,9%					
14		100%					
15		68,2%	27,3%				4,5% ¹⁵
16		24,2%	45,4%	9,1%	6,1%		15,1% ¹⁶
17			61,5%	7,7%		15,4%	15,4%

Analizando en profundidad los itinerarios educativos del alumnado adolescente en función de la tasa de matriculación a partir de los 15 años,

En cuanto a la población atendida de 15 años (n=22) el 9,1% estaba en el curso que le correspondía por edad, esto es cuarto de ESO y un 27,3% estaba matriculado en

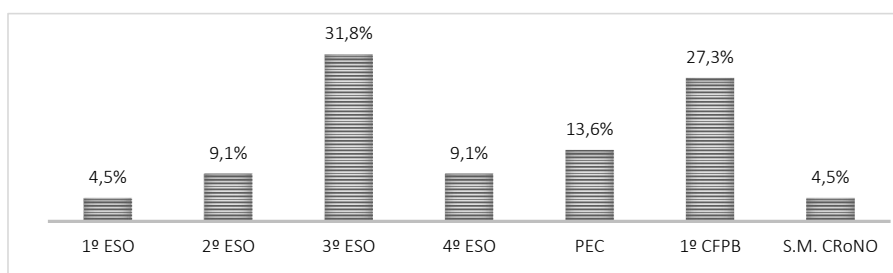
¹⁴ EPA.

¹⁵ CRONO.

¹⁶ Oyente PCPI, cursos de Lanbide y sin matricular en ninguna formación.

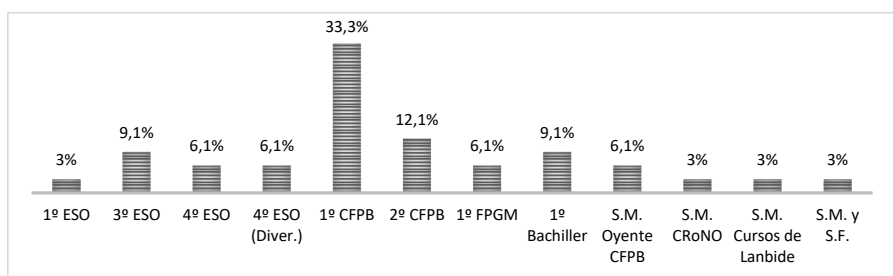
un CFPB. Otro 31,8% estaba en tercero de ESO con un curso de retraso, un 9,1% con dos cursos de retraso y un 4,5 con tres cursos de retraso. El 4,5% restante, no estaba matriculado, pero recibía formación a través del programa CRONO de Cruz Roja (ver Ilustración 61).

Ilustración 61. Tasa de matriculación a los 15 años de edad



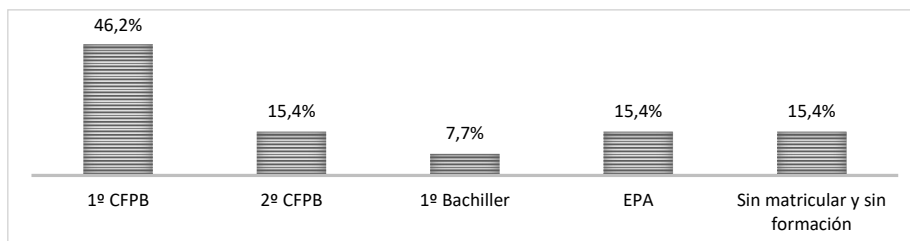
En cuanto al alumnado de 16 años (n=33), el 24,3% seguía matriculado en la ESO con uno, dos y hasta tres años de retraso. La mayoría seguían un itinerario profesionalizante básico, esto es, un 51,5% de la población atendida con 16 años estaba matriculada o iba de oyente a algún CFPB. Otro 6,1% se matriculó en el primer curso de FPGM, otro 9,1% en el primer curso de bachiller y el otro 9% restante, no estaba matriculado y acudía a Crono o a cursos de Lanbide (ver Ilustración 62).

Ilustración 62. Tasa de matriculación a los 16 años de edad



La mayoría del alumnado de 17 años (n=13), un 61,6%, estaban matriculados en un CFPB, un 7,7% en primero de bachiller, un 15,4% en EPA y el 15,4% restante, estaba sin matricular y sin recibir ninguna formación (ver Ilustración 63).

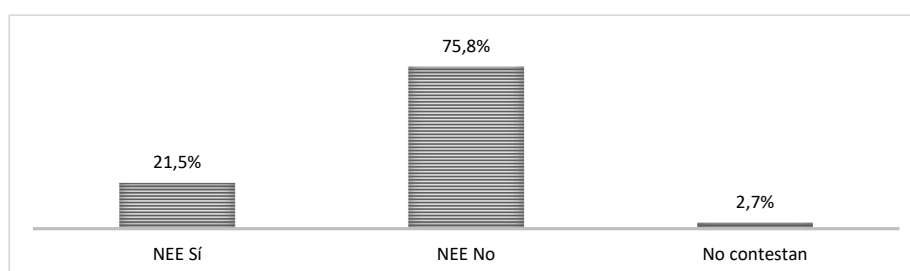
Ilustración 63. Tasa de matriculación a los 17 años de edad



7.1.4. Alumnado con necesidades educativas especiales

A la cuestión sobre si las NNA matriculadas en algún centro educativo tenían NEE (n=149), el 75,8% del alumnado matriculado no tenía alguna NNE frente al 21,5% que se indicó que sí tenían. Hubo un 2,7% de los casos en los cuales no fue respondida esta cuestión (ver Ilustración 64).

Ilustración 64. NNA en AR con NEE



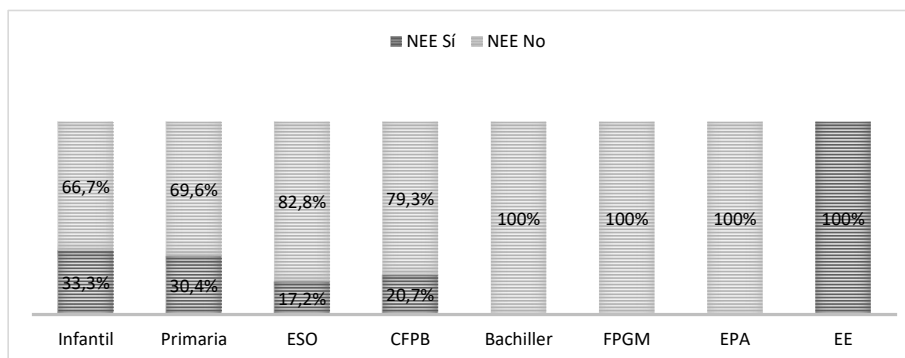
En cuanto al tipo de NEE, el 93,6% (n=30) de las y los profesionales especificaron qué tipo de NEE tenían las NNA con alguna NEE (n=32). En la siguiente tabla se recogen las NEE mencionadas, sus porcentajes y frecuencias (ver Tabla 38).

Tabla 38. Tipo de NEE

Tipo de NEE	Frecuencia	Porcentaje
Retraso académico	5	15,6
Idioma	3	9,4
Adaptación curricular	3	9,4
Apoyo educativo	8	25,0
Discapacidad	1	3,1
TDHA	1	3,1
Problemas de visión	1	3,1
Problemas de audición	1	3,1
Diversificación Curricular	1	3,1
Retraso psicomotor	1	3,1
Enfermedad mental	1	3,1
Déficit de atención	1	3,1
Idioma y retraso curricular	3	9,4
No han contestado	2	6,3
Total	32	100

De entre quienes mencionaron que NNA tenían alguna NEE (n=32), pertenecían en un 30,4% a NNA que cursaban educación primaria, un 39% ESO, un 20,7% CFPB, un 33,3% en educación infantil y un 100% en EE. No se indicaron NEE en quienes estudiaban bachiller, FPGM y EPA (ver Ilustración 65).

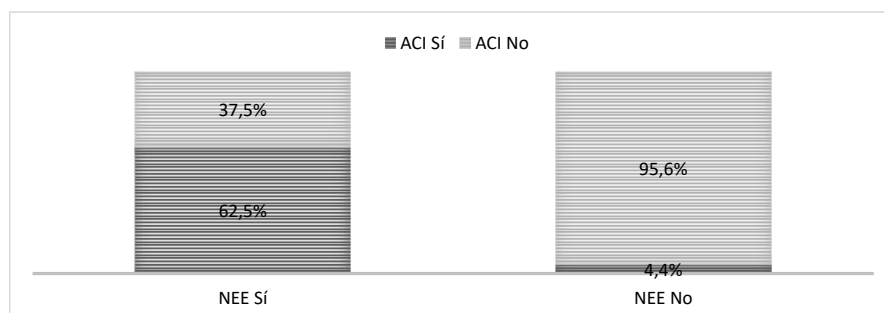
Ilustración 65. NEE en función de las etapas educativas



Hay que indicar que, existe una relación estadísticamente significativa en la distribución de los porcentajes entre las NNA que tenían NEE y quienes tenían diseñada una ACI ($\chi^2(1) = 58,946$, $p=0,000$). Como se puede ver en la siguiente ilustración de quienes tenían NEE (n=32), el 62,5% tenía una ACI y el 37,5% no la tenía. Por otra parte, de quienes no tenían NEE (n=123), el 95,6% no tenía ACI y el 4,4% sí la tenía. El tamaño

del efecto entre las dos variables es de 0,638 (V de Cramer= 0,638; p=0,000), lo que indica una asociación fuerte entre las variables (ver Ilustración 66).

Ilustración 66. Relación entre NEE y ACI



Por otra parte, y si nos referimos al tipo de ACI que se les aplicaba, el 92,3% (n=22) de profesionales que contestaron que esas NNA tenían una ACI, especificaron cuál era el tipo de ésta (ver Tabla 40). El 38,5% indicó que tenía una ACI significativa, un 30,8% un PEC, el 30,8% un PIRE y el 3,8% indicó otras cuestiones como la exención de euskera.

Tabla 39. Tipo de ACI

Tipo de ACI	Frecuencia	Porcentaje
Adaptación Curricular Significativa	10	38,5%
Plan Individualizado de Refuerzo Educativo (PIRE)	8	30,8%
Programa de Escolarización Complementaria	5	19,2%
Otros (exención de euskera)	1	3,8%
No contestan	2	7,7%
Total	24	100%

7.1.5. Ayuda en el centro educativo

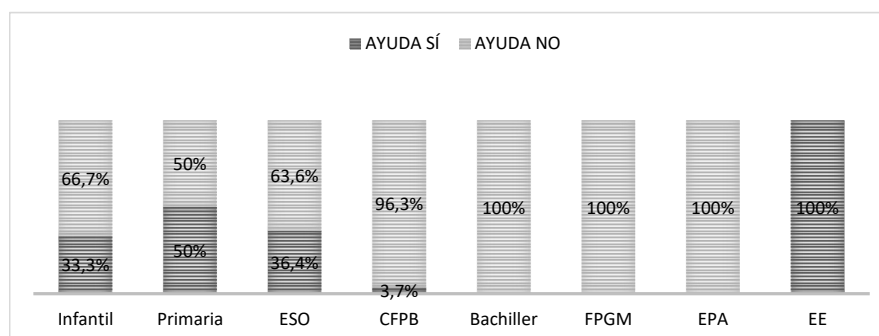
El 31,5% de las NNA matriculadas (n=149) recibía algún tipo de ayuda desde el centro educativo, un 63,8% no la recibía y el 4,7% restante, no contestó a esta cuestión. De quienes contestaron que recibían apoyo educativo (n=47) indicaron que el 91,5% lo recibía dentro del centro escolar y el 6,4% compartido con un centro de educación especial. El 2,1% restante no contestó a esta cuestión. En cuanto al tipo de ayudas, en la siguiente tabla se especifican cada una de ellas, su frecuencia y su porcentaje (Tabla 40).

Tabla 40. Tipo de ayuda en centro educativo

Tipo de ayuda	Frecuencia	Porcentaje
Profesorado de Pedagogía Terapéutica (PT)	22	46,8%
Profesorado del programa de refuerzo lingüístico	10	21,3%
Programa PROA	1	2,1%
Auxiliar de apoyo para chicas y chicos con necesidades educativas especiales	9	19,1%
Programa PREE (Programa Refuerzo Educativo Escolar)	1	2,1%
Clases de apoyo	1	2,1%
Material adaptado	1	2,1%
No contestan	2	4,3%
Total	47	100%

En lo referido a las ayudas desde el centro educativo según la etapa educativa, se puede observar que eran quienes estaban matriculados en educación infantil (n=3), primaria (n=48) y secundaria (n=55) quienes recibían porcentualmente más ayuda el centro escolar, al igual que la adolescente que estudia en centro de EE, en comparación con quienes estudiaban un CFPB (n=27), bachiller (n=4), FPGM (n=2) y EPA (n=2) (ver Ilustración 67).

Ilustración 67. Ayuda en el centro educativo en las distintas etapas educativas



En base a la prueba estadística de Chi Cuadrado de Pearson, existe una relación estadísticamente significativa en la distribución de los porcentajes de las variables de tener una NEE y el recibir apoyo en el centro educativo ($\chi^2(1) = 34,067$, $p = 0,000$). El tamaño del efecto entre las dos variables es de 0,497 (V de Cramer= 0,497; $p = 0,005$), lo que indica una asociación moderada entre las variables.

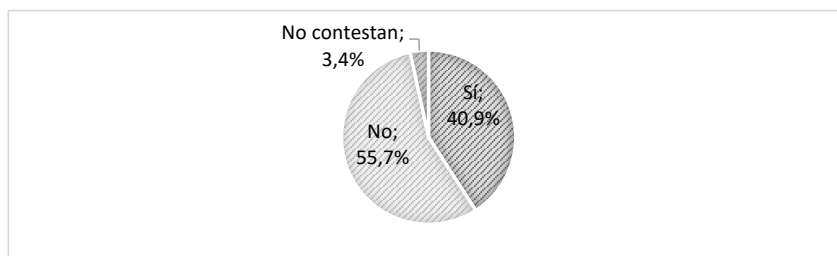
Ilustración 68. Relación entre ayuda en el centro educativo y NEE



7.1.6. Apoyo académico fuera del centro educativo

Otra cuestión contemplada en la ficha de seguimiento individual sobre el ámbito educativo de las NNA fue, si éstas y estos recibían algún tipo de apoyo académico fuera del centro educativo. En base a las respuestas de las fichas correspondientes a NNA matriculadas (n=149), el 40,9% sí recibían apoyo académico fuera del centro educativo, mientras el 55,7% que no lo recibía. El 3,4% restante, no contestó a esta cuestión¹⁷ (ver Ilustración 69).

Ilustración 69. Porcentaje de NNA que reciben apoyo académico fuera del centro educativo



¹⁷ Es de mención, que **existe una relación estadísticamente significativa en la distribución de los porcentajes entre las variables de sexo de las NNA** (chicas (n=62), chicos (n=82) **y recibir apoyo académico fuera del centro** ($X^{2(1)}=4,552$, $p=0,033$), siendo los chicos quienes reciben más apoyo que las chicas (ver Gráfico X). El tamaño del efecto entre las dos variables es de 0,178 (V de Cramer= 0,178; $p=0,033$), lo que indica una relación débil entre las variables. También **existe una relación estadísticamente significativa en la distribución de los porcentajes entre las variables del país de origen** (nacidos en España (n=85), en otros países (n=59) **y el apoyo académico fuera del centro educativo** ($X^{2(1)}=4,243$, $p=0,039$), siendo quienes habían nacido en otros países quienes mayor apoyo recibían en comparación con quienes habían nacido en España. El tamaño del efecto entre las dos variables es de 0,172 (V de Cramer= 0,172; $p=0,039$), lo que indica una relación débil entre las variables.

De entre quienes recibían algún tipo de apoyo académico fuera del centro escolar (n=78), el 44,3% lo recibía a través de clases particulares, el 26,2% mediante el programa CRONO y el 18% a través de la ayuda del equipo educativo del recurso residencial. También hubo quienes indicaron que recibían en un centro educativo terapéutico y quienes recibían otro tipo de apoyos¹⁸. En la siguiente tabla se recogen todas las ayudas especificadas por las y los profesionales, sus frecuencias y respectivos porcentajes (ver Tabla 41).

Tabla 41. Tipo de apoyos académicos fuera del centro educativo

TIPO DE APOYOS ACADÉMICOS	Frecuencia	Porcentaje
Clases particulares (en una academia, profesora particular, etc.)	27	44,3%
CRONO ¹⁹	16	26,2%
Ayuda del equipo educativo del recurso residencial	11	18%
Centro educativo terapéutico	1	1,6%
Otros	5	8,3%
No especifican	1	1,6%
Total	61	100%

7.1.7. Comportamiento en el aula

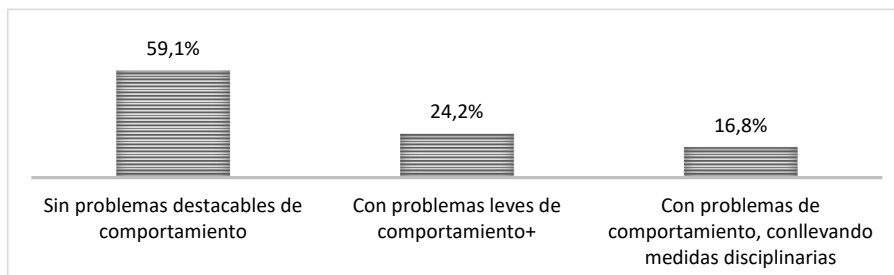
Otro aspecto analizado fue el comportamiento que las NNA tenían en el aula. En cuanto a éste (n=149), algo más de la mitad de la muestra, un 59,1%, no mostraba problemas destacables de comportamiento en clase, un 24,2%, mostraba problemas leves y otro 16,8%, problemas graves de comportamiento, conllevando medidas disciplinarias desde el centro educativo²⁰ (ver Ilustración 70).

¹⁸ En este “otros” hemos recogido aquellas ayudas como las que le ofrece su “izeba”, “Anothe”, musicoterapia, etc.

¹⁹ CRONO es un programa de voluntariado de Cruz Roja que ofrece formación académica a AENA y también refuerzo académico al resto de las NNA en AR. Los objetivos y funcionamiento de este programa se trabajarán detalladamente a lo largo de este capítulo.

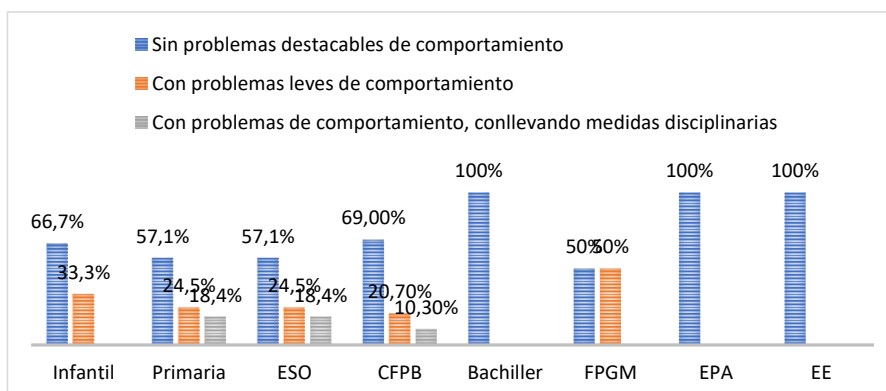
²⁰ Existe una relación estadísticamente significativa en la distribución de los porcentajes entre las variables del sexo de las NNA (chicas (n=65), chicos (n=84) y el comportamiento en el aula ($X^{2(2)}=9,334$, $p=0,009$), siendo las chicas quienes presentaban menos problemas de comportamiento que conllevan medidas disciplinarias en comparación con los chicos. El tamaño del efecto entre las dos variables es de 0,250 (V de Cramer= 0,250; $p=0,009$), lo que indica una asociación moderada entre las variables. Asimismo, también existe una relación estadísticamente significativa entre el comportamiento en el aula y el país de origen de las NNA ($X^{2(2)}=6,205$, $p=0,045$), siendo quienes habían nacido en otros países (n=59) los que presentaban menos problemas de comportamiento que conllevan medidas disciplinarias y los que menos problemas destacables de comportamiento presentaban en comparación con quienes habían nacido en España (n=90). El tamaño del efecto entre las dos variables es de 0,204 (V de Cramer= 0,204; $p=0,045$), lo que indica una asociación moderada entre las variables.

Ilustración 70. Comportamiento en el aula



Si analizamos el comportamiento de las NNA por etapa educativa, se puede observar que eran quienes cursaban educación primaria (n=49), en ESO (n=59) y en CFPB (n=29) quienes tenían los porcentajes más altos de problemas de comportamiento que conllevan medidas disciplinarias, 18,4%, 18,4% y 10,3%, respectivamente (ver Ilustración 71).

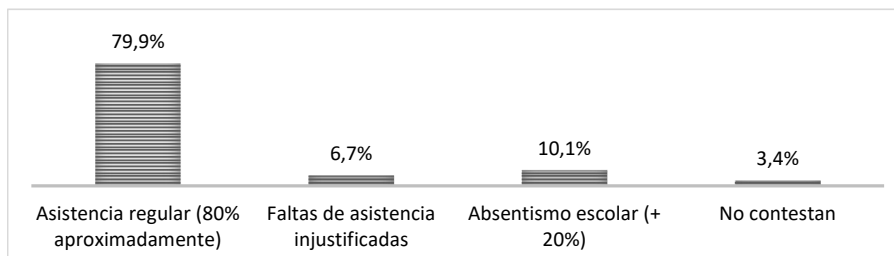
Ilustración 71. Comportamiento en el aula en las distintas etapas educativas



7.1.8.- Asistencia a clase

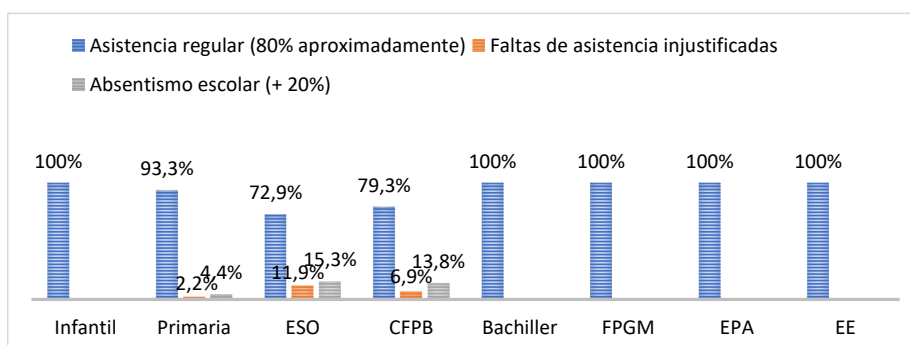
La asistencia a clase fue también otro de los aspectos educativos analizados, con la intención de conocer el porcentaje del alumnado en AR absentista. Según los resultados, de las NNA matriculadas en un centro educativo (n=149), más de la mitad, un 79,9%, acudía regularmente a clase, un 6,7% tenía algunas faltas injustificadas y el 10,1% presentaba absentismo escolar. El 3,4% restante no respondió a esta pregunta (ver Ilustración 72).

Ilustración 72. Asistencia a clase



Si observamos las diferencias porcentuales por etapa educativa (ver Ilustración 73), se puede identificar que el porcentaje mayor de absentismo escolar aparece en la ESO con un porcentaje del 15,3%. A este porcentaje le sigue el porcentaje de CFPB, un 13,8%. Además, estas dos etapas educativas son también las que mayor porcentaje presentan en faltas de asistencia injustificada, un 11,9% en ESO y un 6,9% en CFPB. Aunque el porcentaje de absentismo escolar es muy bajo, es alarmante en todos los casos.

Ilustración 73. Asistencia a clase en las distintas etapas educativas



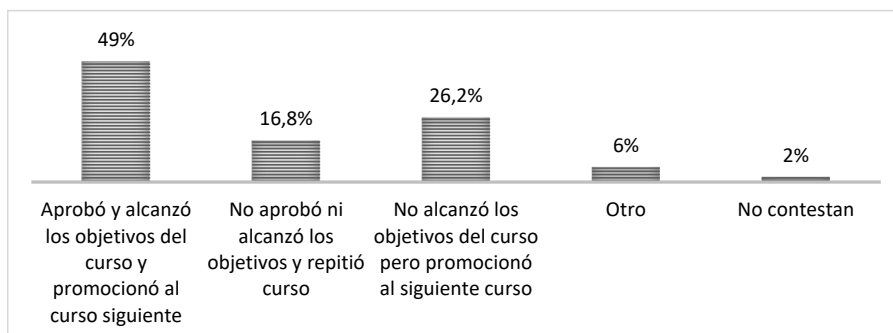
7.1.9.- Resultados académicos tras finalizar el curso

Otro de los aspectos importantes en el curso académico son los resultados que se logran tras su finalización. Los logros van estrechamente relacionados con el cumplimiento de los objetivos de cada curso escolar y la promoción al curso siguiente. Por ello, hemos incluido en la ficha este aspecto indicador.

Según la información obtenida de las fichas sobre la población matriculada de la muestra (n=149), el 49% aprobó y alcanzó los objetivos del curso 2015/2016 y promocionó al curso siguiente, otro 26,2% no aprobó ni alcanzó los objetivos y repitió curso, y un 16,8%, no alcanzó los objetivos del curso, pero promocionó al curso siguiente. Entre las respuestas de las y los profesionales también han aparecido

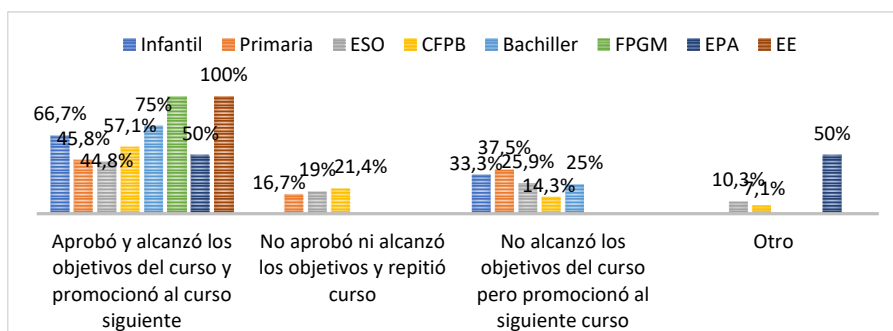
respuestas englobadas en ese 6% denominado “Otros”, entre las y los que se encuentran casos como quienes no acudieron al centro escolar y, por tanto, no tienen calificaciones, las y los que suspendieron, pero fueron a realizar un CFPB o pasaron a un PEC, etc. y, el 2%, no respondieron a esta cuestión (ver Ilustración 74).

Ilustración 74. Resultados académicos al finalizar el curso



Entre quienes respondieron esta cuestión (n=146²¹), se puede apreciar, que era en las etapas educativas primaria, secundaria y CFPB donde había un mayor porcentaje de repeticiones, en concreto del 16,7%, 19% y 21,4%, respectivamente (ver Ilustración X). Por otro lado, también se observa que existen unos porcentajes de entre el 37,5% y el 14,3%, que corresponden a NNA que, aun no alcanzando los objetivos, promocionaron al curso siguiente (ver Ilustración 75).

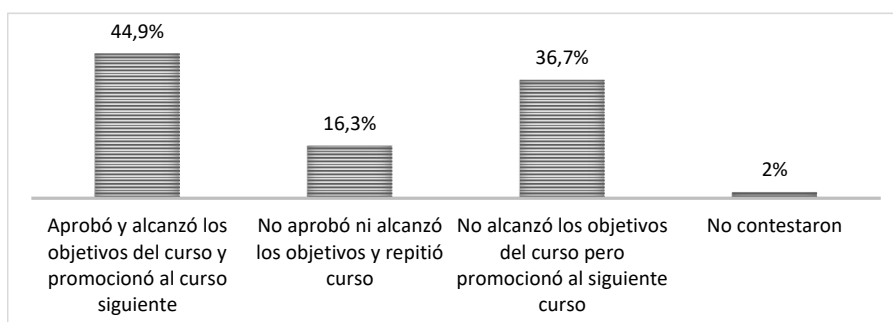
Ilustración 75. Resultados académicos al finalizar el curso en las distintas etapas educativas



²¹ Tres no contestaron.

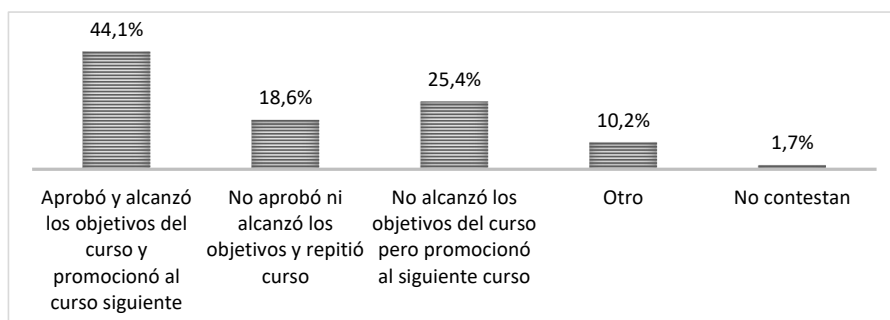
Analizando los resultados académicos en cada etapa educativa obligatoria, entre quienes habían cursado educación primaria, en general (n=49), casi la mitad, el 44,9%, aprobó y alcanzó los objetivos del curso y promocionó al curso siguiente. Otro 37,3% también promocionó al curso siguiente, pero no habiendo alcanzado los objetivos del curso y un 17,6% no aprobó ni alcanzó los objetivos y repitió de curso. El 2% restante, no contestó a esta cuestión²² (ver Ilustración 76).

Ilustración 76. Resultados académicos al finalizar el curso en educación primaria



Entre quienes habían cursado ESO (n=59), el 44,1% aprobó y alcanzó los objetivos del curso y promocionó al curso siguiente y otro 25,4% también promocionó, aun no habiendo alcanzado los objetivos. Un 18,6% no aprobó ni alcanzó los objetivos y repitió, un 10,2% indicó otras cuestiones como; abandono del centro antes de terminar el curso, pasar a un CFPB, a una PEC, fuga, etc. y, el 1,7% restante, no contestó a esta cuestión²³ (ver Ilustración 77).

Ilustración 77. Resultados académicos al finalizar el curso en ESO



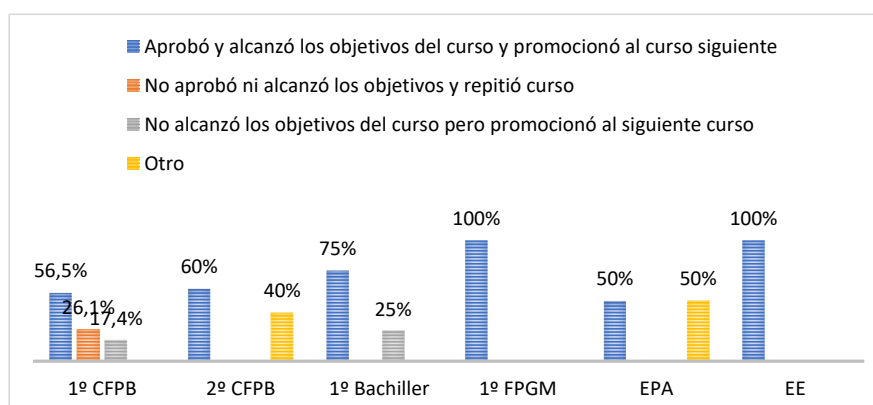
²² La persona que no contestó había cursado sexto de primaria.

²³ La ficha en la que no se contestó esta cuestión pertenecía a un adolescente que cursaba tercero de ESO.

Como se puede ver en la siguiente ilustración, entre quienes estudiaban 1º de CFPB (n=23) y 2º CFPB (n=5), la mayoría aprobó y alcanzó los objetivos y pasó al siguiente curso siguiente²⁴, 56,5% y 60% respectivamente. El 17,4% de quienes estaban en 1º de CFPB repitieron curso, pero nadie que estuviera en 2º de CFPB lo hizo, aunque un 40% que por otras cuestiones²⁵ no terminó el CFPB.

Todas las personas que habían cursado estudios de bachiller (n=4) promocionaron al curso siguiente, tres de ellas con todas las asignaturas y objetivos cumplidos y una de ellas sin cumplirlos. Por su parte, las que estudiaban FPGM (n=2), todas estaban en primer curso y todas aprobaron los objetivos del curso y promocionaron al siguiente curso. La persona que estaba en educación especial también aprobó sus objetivos y promocionó al curso siguiente (ver Ilustración 78).

Ilustración 78. Resultados académicos al finalizar el curso en etapas postobligatorias



7.1.10.- Orientaciones para el curso académico siguiente

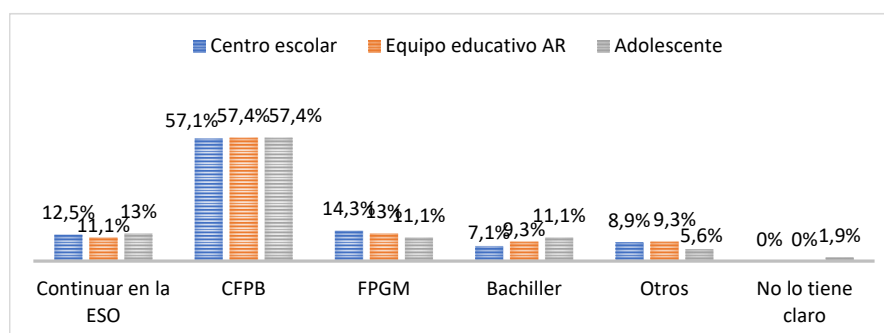
En la ficha de recogida de datos sobre el ámbito educativo de NNA atendidos en AR se introdujeron tres cuestiones sobre las orientaciones que se les hacía para el curso siguiente desde: el centro educativo, desde el equipo educativo del recurso residencial y la propia orientación que quería seguir en el próximo curso. Estas cuestiones sólo las debían cumplimentar las y los profesionales que cumplimentaban fichas de adolescentes de 15/16 años y mayores de esta edad. Por ello, en los siguiente sub-epígrafes expondremos las orientaciones de distintos agentes para el curso siguiente de adolescentes de entre 15 hasta 18 años (n=60).

²⁴ En el caso de quienes estaban en 2º CFPB, terminaban el CFPB.

²⁵ Cambio de recurso y de programa de acogida.

En los siguientes sub-epígrafes recogeremos cada una de las orientaciones de los distintos agentes (centro escolar (n=56), equipo educativo AR (n=54) y adolescentes (n=54), no obstante, hay que señalar que las orientaciones de estos concuerdan muy notablemente, con pocas diferencias porcentuales (ver Ilustración 79), y, siendo las orientaciones a CFPB las mayoritarias en todos los agentes con porcentajes superiores al 50%.

Ilustración 79. Orientaciones de distintos agentes a adolescentes de entre 15 y 18 años



Como se puede leer detalladamente en el Anexo III, existe una tendencia a orientar a las adolescentes a continuar y finalizar sus estudios de ESO y a realizar otros itinerarios como en comparación con los chicos que se les orientó mayoritariamente un CFPB. Asimismo, también se observa que a un porcentaje mayor de adolescentes nacidos en otros países se les orientó hacia un CFPB, un 62,2% en comparación con los nacidos en España, un 47,4%, principalmente a quienes habían nacido en un país asiático. Las orientaciones y las tendencias mencionadas son muy similares entre los tres agentes.

7.1.11.- Diferencias entre el alumnado de Euskadi y el alumnado en AR

En las páginas anteriores hemos expuesto algunos datos sobre el ámbito educativo de las NNA en AR como la tasa de matriculación, la tasa de idoneidad o la tasa de repetición, entre otros. No obstante, es necesario comparar estos datos con otra muestra para poder contrastarlos e interpretarlos mejor. Por ello, y de acuerdo con el segundo objetivo de la investigación de la SAR, hemos comparado algunos aspectos del ámbito educativo del alumnado general de Euskadi²⁶ con la muestra de NNA en AR. Los hemos expuesto de una forma sintética, pero para un conocimiento más profundo de estos datos puede consultarse el Anexo III.

²⁶ Los datos referentes al curso académico 2015/2016 del alumnado de Euskadi han sido extraídos del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, del Consejo Escolar del Estado español y de la base de datos estadística *Eustat* sobre el ámbito educativo y contexto escolar del alumnado vasco.

- Las NNA atendidas en AR acudían en mayor porcentaje a un centro de carácter público que el grupo de alumnado general de Euskadi, un 79,2% en AR y un 54,55% en Euskadi.
- Las NNA atendidas en AR acudían, en mayor porcentaje, en todas las etapas educativas a centros escolares públicos, incluso en aquellos centros donde se imparten CFPB que en Gipuzkoa son mayoritariamente de carácter privado, un 89,7% en AR, un 76,9% en Euskadi.
- Las NNA atendidas en AR cursaban, en menor porcentaje, sus estudios en modelo D que el alumnado general de Euskadi y Gipuzkoa: un 55,7% en AR, un 65,7% en Euskadi y un 81,3% en Gipuzkoa.
- Las NNA atendidas en AR cursaban sus estudios, en mayor porcentaje, en modelo A que el alumnado de Euskadi y de Gipuzkoa: un 35,9% frente al 15,2% de Euskadi y el 9,2% de Gipuzkoa.
- El modelo A tenía mayor presencia entre el alumnado en AR en las etapas educativas de ESO y en CFPB que entre el alumnado de Gipuzkoa y Euskadi. En cambio, la presencia del modelo D en primaria del alumnado en AR era casi igual que la de Gipuzkoa y superior a la de Euskadi, un 81,6% en AR, un 86,8% en Gipuzkoa y 71,8% en Euskadi.

Se observan diferencias considerables entre:

- La tasa de idoneidad de la población vasca en general es superior a la del colectivo de NNA atendidas en AR en todos los cursos.
 - o A los 7 años de edad, la tasa de idoneidad en Euskadi era del 97,5% y en nuestra muestra de AR (n=6) era de 83,3%.
 - o A los 9 años, la tasa de idoneidad de Euskadi era de 93,2% y en los casos analizados de esa edad del alumnado en AR (n=5), el 0% estaba en el nivel que le corresponde por edad.
 - o A los 11 años, la tasa de idoneidad de Euskadi era del 90% y en AR (n=16) era del 68,8%.
 - o A los 12 años, la tasa de idoneidad en Euskadi era del 87,7% y la de nuestras NNA en AR (n=16), el 37,5%. A los 13 años, la diferencia se va acrecentando con una tasa de idoneidad del 83,1% en Euskadi frente al 26,1% de las y los adolescentes en AR.
 - o A los 14 años, la tasa de idoneidad de Euskadi era del 78,8% y en AR(n=10), del 20% y, a los 15 años, la de Euskadi era del 73,5% y la de AR (n=21), del 9,1%.

- La tasa de repetición de NNA en AR es superior a la tasa de Euskadi tanto en primaria (16,3% en AR frente al 2,3% de Euskadi) como en secundaria (el 18,6% en AR frente al 5,9% de Euskadi).
- En general, tanto en primaria como en secundaria, el alumnado atendido en AR promocionó menos que el alumnado de Euskadi. A su vez, también se aprecia que un menor porcentaje de NNA en AR promocionaba con una calificación positiva al curso académico siguiente.
- En lo relativo a los itinerarios que siguió el alumnado de Euskadi y el que siguieron las NNA en AR a partir de los 15 años de edad, la mayoría de adolescentes de Euskadi se dirigió hacia estudios de bachillerato, en cambio, quienes estaban atendidos en AR se dirigieron mayoritariamente a un CFPB.
 - o En el caso del alumnado de 15 años de Euskadi, un 1,9% optó por estudiar un CFPB, porcentaje inferior al 27,3% del alumnado de 15 años atendido en un recurso residencial de protección.
 - o A los 16 años, entre el alumnado de Euskadi, los CFBP ocupaban un 7,9% del porcentaje de matriculación, porcentaje inferior al 45,4% de lo que representa este itinerario en las y los adolescentes de AR. La mayoría del alumnado de Euskadi a la edad de los 16 años se dirige hacia estudios de bachillerato, en concreto, un 65,5%. Este porcentaje es muy superior al de alumnado de AR cursando estudios de bachillerato, que representa un 9,1%.
 - o A los 17 años, el 8,9% del alumnado de Euskadi optó por un itinerario profesionalizante de CFPB, porcentaje muy inferior al 61,5% de adolescentes en AR. En cambio, el 71,7% del alumnado de Euskadi a los 17 años de edad estaba matriculado en bachiller, cifra muy superior a la del alumnado atendido en recursos residenciales con la misma edad que sólo representaba un 7,7%.
- El alumnado de AR presentaba una tasa de absentismo escolar superior a la del alumnado de Euskadi, un 10,6% frente al 1,4%. Estas diferencias no disminuyen en educación primaria que eran del 4,4% frente al 1,2%, ni en secundaria que eran del 15,3% frente al 1,65%.

Como se puede comprobar en los indicadores analizados, las NNA en AR presentan peores resultados en todos ellos en comparación con las NNA de Euskadi de la misma edad. Estos datos nos sugieren una situación preocupante en relación al presente y al futuro de estas NNA, siendo necesaria una línea de intervención para la mejora del ámbito educativo y de igualdad de oportunidades educativas presentes y futuras del colectivo.

Estos datos cuantitativos nos ofrecen una panorámica interesante, pero que necesitan de la perspectiva cualitativa de distintos agentes para poder ahondar mejor

en ellos. Por ello, el siguiente apartado de este capítulo lo dedicaremos a identificar y ahondar en los factores que distintos agentes perciben influyentes en el ámbito educativo de estas NNA y en que sigan determinados itinerarios educativos.

7.2.- Percepciones de los itinerarios educativos que siguen las NNA en AR. Factores influyentes

En este capítulo recogemos las percepciones de jóvenes y profesionales que han tomado parte en esta investigación acerca de los itinerarios educativos de las NNA en AR y de los factores influyentes en él. Expondremos dentro de cada una de las categorías las perspectivas de ambos colectivos, comenzando por el formado por jóvenes y siguiendo con el de profesionales. Para ello, hemos analizado la información obtenida del cuestionario administrado a profesionales que en el momento de la distribución del mismo estaba trabajando en un recurso residencial de protección (n=73), de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a 15 profesionales y a 15 jóvenes que llegaron a su mayoría de edad atendidos en un recurso residencial de protección. Las características de las y los participantes están presentadas en el *capítulo 6* de este trabajo. En cuanto al análisis de la información, entendemos los datos recogidos en el campo, los que constituyen las piezas de un puzzle que nosotras nos hemos encargado de ir encajando. Toda la información que extrajimos de las entrevistas la hemos intentado reducir para que ésta fuese lo más abarcable y manejable posible. Para ello, la leímos en reiteradas ocasiones apuntando en los bordes de las páginas a qué aspecto hacía referencia y las fuimos agrupando en tablas por campos temáticos, esto es utilizamos el método de categorización como herramienta de reducir y ordenar los datos. A cada dimensión, categoría y subcategoría la denominamos con un nombre o concepto genérico que recogiese en ella datos que aludiesen a dicho concepto. Así, una categoría queda definida por un constructo mental al que el contenido de cada unidad puede compararse, de modo que pueda determinarse su pertenencia o no a esa categoría (García, Gil, Rodríguez, 1996).

En el procedimiento de la categorización hemos utilizado un método deductivo-inductivo, esto es, un método mixto, donde partíamos de unas categorías amplias definidas *a priori* basadas en nuestro marco teórico, pero a partir de las cuales hemos ido introduciendo modificaciones y ampliaciones que nos han permitido la adaptación al conjunto de datos extraídos del trabajo de campo.

En la siguiente tabla (Tabla 42) se sintetizan las dimensiones, categorías y subcategorías en las que hemos organizado y ordenado la información obtenida del trabajo de campo.

Tabla 42. Categorización del trabajo de campo. Dimensiones, categorías y subcategorías

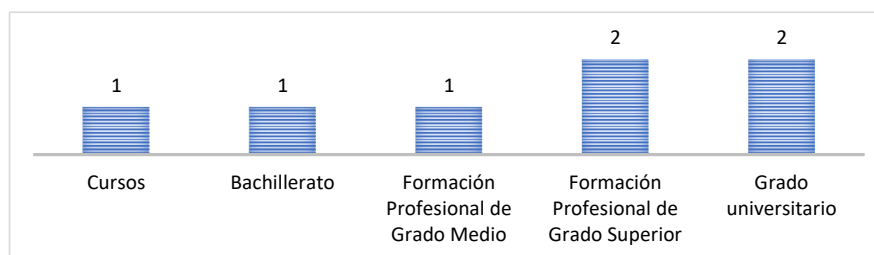
DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
Factores relacionados con las experiencias previas al ingreso en el sistema de protección	El peso de la historia familiar	Carencias
	La falta de priorización en las familias	Escolarizaciones tardías, intermitentes, absentismo escolar
		La falta de hábito al estudio
		Falta de una estructura
Factores relacionados con las características de las NNA	Cambio excesivo de centros educativos	
	Diferencias culturales y de los sistemas educativos en el país de origen, jóvenes procedentes de países árabes	
	Motivación hacia los estudios	
	Creerse una etíqueta	
	Características propias de las y los adolescentes	
	Falta de perspectiva de futuro	
Factores relacionados con los equipos educativos y a los recursos residenciales de protección	La incertidumbre de los 18 años	
	Adolescentes árabes	Preferencia por cursar un itinerario profesionalizante
		El euskera
Factores relacionados con el sistema de protección a la infancia y la adolescencia de Gipuzkoa	La educación como pilar de la intervención	
	Motivación vs Obligación	
	Expectativas	Orientaciones hacia determinados itinerarios educativos
		La incertidumbre y el egreso a los 18 años
		"No capaces"
		Imagen de futuro
		Nivel de exigencia
	Organización	Espacio adecuado en el recurso residencial
		Material escolar
		Control de la agenda escolar
Factores relacionados con los centros educativos y el profesorado	Refuerzo académico	Tratamiento psicológico
		Academias, programas, etc.
	Ubicación del recurso	Dentro del recurso residencial
	Coordinación	
	Adaptabilidad	

Factores relacionados con la legislación educativa	Imagen social de las NNA en AR
Factores relacionados con la red de iguales	Dificultad de matriculación a mayores de 16 años
	Influencia de los itinerarios educativos de amistades
	Influencia de los itinerarios educativos de adolescentes del recurso
	Integración en el aula

7.2.1.- Itinerarios educativos que habitualmente hacia los que suelen dirigirse las NNA en AR

Antes de comenzar a analizar los factores influyentes en el ámbito educativo de las NNA en AR, queremos incluir las percepciones de ambos grupos sobre los itinerarios educativos que siguen las NNA en AR. Rescatando algunos de los datos sobre el ámbito educativo e itinerarios seguidos por el **colectivo de jóvenes** entrevistado, el 60% de las y los jóvenes tenía el título de la ESO en el momento de hacer la entrevista, el 66,7% (6) chicas y el 33,3% chicos (3). De quienes tenían el título de la ESO en el momento de la entrevista (9), el 77,8% (7) continuaba estudiando y únicamente el 22,2% (2) no lo hacía, siendo la mayoría chicas (6/7). Las y los jóvenes que continuaban estudiando seguían distintos itinerarios educativos (ver Ilustración 80).

Ilustración 80. Itinerarios educativos que seguían las y los jóvenes que habían continuado estudiando



El 40 % que no tenía el título de ESO (6), el 66,7% eran chicos y el 33,3%, chicas. Un tercio continuaba sus estudios y estaba cursando algún Curso de Formación Profesional Básica (CFPB) o estaba matriculada en un centro de Educación Para personas Adultas (EPA), y los dos tercios restantes, estaban trabajando o buscando trabajo.

Por otra parte, en sus entrevistas les preguntamos acerca de itinerarios educativos que seguían, en general, las NNA de los recursos residenciales donde habían estado atendidas. Todas sus respuestas giraron en torno a estudios de ESO y CFPB. Haciendo uso de sus palabras, *“la gente que estado eran más rollo de la ESO y así, bueno, y en el CIP también”* (Amelie), *“o repitiendo ESO o CIP”* (Steisy), *“pues todos estaban en segundo de la ESO y acababan en un CIP, básicamente”* (África). Una joven comentaba que ella *“era la única que estaba en casa haciendo bachiller. Los demás, CIPs, un compañero la ESO, que estaba en el mismo piso que yo, pero eso, todos los demás eran ... CIPs”* (Brigitte).

En las entrevistas del colectivo de jóvenes aparecieron otros itinerarios “no habituales” como estudios de bachiller y FPGM, pero la referencia a estos estudios fue por parte de las jóvenes que los habían cursado principalmente y, en el caso de los

jóvenes procedentes de países árabes para referirse a algunos itinerarios que seguían adolescentes nacidos “aquí”¹ (Ismael). No obstante, en todos los testimonios quedó constancia de que no eran los itinerarios que adolescentes atendidos en recursos residenciales cursaban habitualmente.

Como se puede ver en los fragmentos de las entrevistas del colectivo de jóvenes anteriormente presentados, la presencia de los CFPB era latente en todos ellos. Esta presencia de los CFPB era mayor cuando el colectivo se refería a los itinerarios educativos que seguían adolescentes procedentes de países árabes. Esta presencia era percibida, tanto por jóvenes que habían nacido en Euskadi, como por jóvenes que llegaron de sus países a una edad inferior a los 13 años a Euskadi. Tanto unas como otros, aludieron a la falta de oportunidad de elección o continuación de un itinerario de ESO.

Pero sí hay diferencias, no sé cómo explicarlo... (...), a ellos no les dan opción de ver si quieren hacer la ESO, te mandan directamente a un CIP, a una FP, o sea, ¿sabes? (Steisy).

De aquí (Euskadi, España) seguían estudiando, había gente que hacía bachiller, había gente que hacía la ESO y... bachiller, el CIP hacía yo solo, en esa época, yo solo, antes que yo estuvo también un chaval marroquí que también hizo lo mismo, el CIP (Ismael).

El colectivo de jóvenes únicamente hizo mención a los itinerarios seguidos por las y los adolescentes atendidos en los recursos residenciales de 13 a 18 años, incluso quienes habían entrado a un recurso residencial con una edad anterior. Es de mención que, en el caso de los jóvenes participantes que entraron en un recurso a una edad inferior de los 13 años, en todos los casos, fueron matriculados en educación primaria y secundaria. Por su parte, los jóvenes entrevistados procedentes de Marruecos que llegaron a partir de los 16 años, mencionaron que les habían matriculado “directamente al CIP” (Nani).

Las respuestas del **colectivo de profesionales** fueron similares a las del colectivo de jóvenes, aunque hubo alguna diferencia dependiendo de la edad de las NNA atendidas en los recursos donde trabajaban; trece de ellos trabajaban en recursos residenciales donde eran atendidas y atendidos adolescentes de entre 13 y 18 años y, únicamente, dos profesionales trabajaban en recursos donde eran atendidas niñas y niños de hasta 13 años de edad.

En el caso de las dos profesionales que trabajaban con las niñas y niños, éstas nos comentaban que “la estancia que están con nosotros están el cole en primaria o ESO” (Puri). En cambio, entre quienes trabajaban en recursos donde eran atendidas y atendidos adolescentes de entre 13 y 18 años comentaban que “hay de todo” (Manex), “la realidad es muy variada” (Zuhaitz) o “es una rama que es bastante, bastante amplia” (Endika), aunque, la mayoría de las respuestas hicieron referencia a estudios de ESO,

¹ Cuando las y los jóvenes se refieren a “aquí”, desconocemos si se refieren a nacidos en Euskadi, Euskal Herria o España.

ESO con diversificación y CFPB e *“incluso a complementarias, que son el anterior, eh... al no tener la edad para ir a un PCPI tienen la opción, creo que es cuando cumplen 14 años, es complementaria, es el previo a un PCPI”* (Haizea).

Cuando se les preguntó si era *normal*² que adolescentes acudiesen a un CFPB, la respuesta fue: *“bueno no sé si es lo normal, es bastante habitual”* (Imanol). Otra profesional comentaba que *“no porque estés tutelado tienes que acabar en un PCPI, no tiene por qué ser así, ¿qué ocurre? Sí, pero no es tu destino”* (Sorkunde). Según el colectivo de profesionales, las y los adolescentes comienzan sus estudios de *“ESO, pero en general, en general, en general, casi todo el mundo acaba en un PCPI”* (Ane Miren). Por otra parte, cuando se preguntó si las NNA solían egresar del recurso residencial con el título de la ESO, la respuesta fue que *“muy pocos la ESO”* (Haizea) o, *“de normal, ESO casi la mitad se lo sacan”* (Garikoitz).

Otro tipo de itinerarios como alguna FPGM o estudios de bachillerato también se mencionaron en las entrevistas, aunque indicando que estos no eran itinerarios habituales entre las NNA atendidas: *“grado medio ha habido alguna”* (Ane Miren)” o *“tenemos algún caso que ha estado en bachillerato”* (Endika).

Algunos casos “aislados”, “excepcionales” de adolescentes que habiendo estado atendidos *“que llegan a la universidad”* (Imanol) también ocuparon un lugar en las entrevistas de profesionales, pero siempre haciendo referencia a ellos como casos aislados. Rescatando sus palabras,

Estamos muy poco acostumbrados a ver chavales menores que lleguen al bachillerato, que lleguen a la universidad... o sea, es que ya te digo, son un caso de entre no sé cuántos, o sea, es muy raro ver eso (Sorkunde).

Yo en realidad reconozco en los años que llevo, una cría sí que... y además hizo educación social, yo sólo un caso que terminó carrera universitaria (Ane Miren).

Yo llevo aquí X años y acceso a la universidad he visto sólo en uno de ellos (Itziar).

Esta excepcionalidad también tiene evidencia en la entrevista del siguiente profesional, Ekhi, que indicaba que *“habrá casos excepcionales que se hayan mantenido en acogimiento residencial y hayan terminado una carrera, yo no los conozco”*.

Al igual que algunos jóvenes, hubo profesionales que también indicaron la existencia de diferencias entre los itinerarios educativos que realizaban adolescentes nacidos en Euskadi o España atendidos en AR y nacidos y procedentes de otros países árabes. Como comentaba una profesional, *“la mayor diferencia entre los MENAs y los autóctonos yo lo veo en ese sentido, en lo formativo (...) y a la hora de trabajar con la familia”* (Teresa). En el caso de estos jóvenes procedentes de un país árabe *“cuando tienen más de 16 años les apuntamos, les matriculamos en el PCPI”* (Itzal), en una

² Nosotras mismas caemos en el error de utilizar la palabra *normal* en vez de normalizado o habitual. No obstante, hemos mantenido la palabra *normal*, para poder exponer exactamente la respuesta de dicho profesional a nuestra pregunta.

“formación no reglada generalmente, se intenta que ellos tengan una formación eh... de alguna, de algún ámbito laboral, un PCPI, un PCPI respecto a fontanería, a ... lo que a ellos les guste e intentar ahí...” (Endika). Este mismo profesional argumentaba que había que individualizar y que, si el adolescente llegaba a una edad temprana, no se le matriculaba en un CFPB, sino que era matriculado en un centro escolar de educación obligatoria, argumentando que *“si se puede vamos a estirar siendo reales todo lo que pueda, todo lo que beneficioso vamos a intentar”* (Endika). Por parte, *“a los que son menores de 16, automáticamente, les matriculamos en el instituto, van a la ESO, y los que tienen 17 años, que si nos coinciden las matriculaciones³ y eso, a la EPA”* (Itzal).

7.2.2.- Ámbito educativo e itinerarios seguidos por las NNA en AR

Los datos del ámbito educativo de las NNA en AR en el curso académico 2015/2016, al igual que las entrevistas de ambos colectivos han dejado patente que la mayoría de las NNA en AR cursan estudios de ESO y/o CFPB. Asimismo, también se refirieron a otros itinerarios educativos como estudios de bachillerato, FPGM y estudios universitarios, pero siempre, indicando que estos no eran itinerarios habituales entre dicho subconjunto de la población. Esta última información también concuerda con los datos obtenidos en las fichas de seguimiento individual de las NNA en AR en el citado curso académico. Asimismo, como hemos podido ver en la primera sección de este apartado de resultados, las NNA en AR están en un porcentaje menor en el nivel que les corresponde por edad, presentan un porcentaje mayor de repeticiones, de absentismo escolar, etc. que las NNA de Euskadi.

Dicho esto, en este apartado, nos vamos a centrar en los factores que jóvenes y profesionales identifican como influyentes en la educación de las NNA en general, y en que, éstas y estos sigan mayoritariamente determinados itinerarios educativos, en particular. El estudio de estos factores es relevante, ya que nos permite explicar el proceso educativo de esta población. Además, a la vista de los resultados podríamos comprobar las posibles coincidencias con otros estudios realizados a nivel internacional y nacional, pero, ¿cuáles son los factores que el colectivo de jóvenes identifica? ¿Y el de profesionales? ¿Existen factores concordantes?

En base a las entrevistas de ambos colectivos, tanto jóvenes como profesionales expresaron que no había un único factor que determinase su ámbito educativo o el itinerario educativo que seguían en general las NNA atendidas en AR. Según ambos colectivos, era un cúmulo de razones y factores los que entraban en juego *“puff, son muchas cosas”* (Steisy); *“uff, esa es la pregunta más difícil que me has hecho, no es sólo una cosa, son un cúmulo de factores que influyen”* (Itziar).

Entre los factores que expresaron tanto jóvenes como profesionales hicieron referencia a factores relacionados con las experiencias previas al ingreso en el recurso residencial, con las características propias de las NNA, con los equipos educativos de los

³ Los periodos de matriculación de EPA son en enero y en septiembre.

recursos residenciales de protección, con el centro educativo (y el profesado del mismo) y con la red de iguales.

Por su parte, en las entrevistas del colectivo de profesionales se mencionó otro factor influyente en la educación de las NNA, y más concretamente en el itinerario educativo que seguían las y los adolescentes en AR, el factor legal o jurídico, intrínsecamente unido a Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) o también conocida como Ley Wert.

Dicho esto, podemos señalar que son distintos factores, asociados asimismo a distintos agentes, los influyentes en el ámbito educativo y en los itinerarios educativos de NNA en AR.

7.2.3.- Las experiencias previas al ingreso en AR

Hemos incluido en esta dimensión los factores relacionados con las experiencias previas al ingreso, factores que, tanto jóvenes como profesionales ha mencionado asociados con las vivencias, las historias familiares, la realidad escolar y educativa anterior a su entrada en el sistema de protección, en concreto, antes de su ingreso en un recurso residencial.

En la siguiente tabla (Tabla 43) se pueden recoger los factores asociados a las experiencias previas indicados por ambos colectivos que iremos desarrollando en las siguientes líneas. Es de mención que, en el caso de los factores expresados por el colectivo de jóvenes, relacionados con las experiencias previas al ingreso, únicamente, mencionaron el peso de la historia familiar. No obstante, en sus entrevistas también se fueron revelando otros factores que podrían influir en su itinerario educativo, aunque ninguno de ellos fue identificado ni explícitamente expresado como un factor influyente. Los factores que fueron emergiendo en sus discursos fueron: 1) la falta de priorización de la educación en las familias, 2) el cambio excesivo de centros educativos, 3) las diferencias de los sistemas educativos y culturales. Esta última razón fue revelada únicamente en las entrevistas de jóvenes nacidos en Marruecos. Se trata de un conjunto de factores que sin duda pueden dejar una huella negativa sobre las experiencias escolares de cualquier tipo de alumnado.

Los testimonios del colectivo de profesionales y los factores que se desprenden de ellos son mucho más amplios que los del colectivo de jóvenes. Si bien el colectivo de jóvenes se refiere a su propia experiencia, el de profesionales suelen matizar esta situación, interrelacionando la situación de NNA como alumnos, pero también, la situación escolar en la que se encuentran. Esta visión más global permite que en el caso de dos profesionales que trabajaban con niñas y niños de hasta 13 años, éstas nos comentaban que todas y todos estaban matriculados en algún curso de educación primaria o secundaria, aunque, la mayoría *“normalmente tienen problemitas de seguir el nivel de la clase”* (Lorea) y que sus resultados académicos eran, *“ni todo suspensos ni todo aprobados”* (Puri). En cuanto al ámbito educativo de las y los adolescentes, en las entrevistas quedó latente que éstas y estos eran *“en general sí, malos estudiantes”*

(Sorkunde). “Desgraciadamente la tendencia es a que tienen muchas dificultades en lo escolar, a nivel académico” (Itziar), y presentaban un retraso académico y “un mayor número de repeticiones” (Maddi). “Es que lo que yo conozco va a sonar muy crudo, pero lo que conozco es que tienen muchísimas dificultades y la gran mayoría tiene fracaso escolar” (Haizea).

Los factores influyentes concordantes entre los dos colectivos son el peso de la historia familiar, la falta de priorización de la educación por parte de las familias y las diferencias culturales y de los sistemas educativos en el caso de jóvenes procedentes de países árabes. Por su parte, profesionales mencionaron otros factores como las carencias propias de las NNA en AR en el ámbito educativo, las matriculaciones tardías y/o el absentismo escolar antes de la entrada en el recurso de protección, la falta de hábito de al estudio y la integración de una estructura. No obstante, estos factores mencionados por el colectivo de profesionales, podrían ser indicadores de la falta de priorización de la educación por parte de sus familias, factor revelado en las entrevistas del colectivo de jóvenes y expresado en las del colectivo de profesionales.

Tabla 43. Factores asociados a su experiencia previa al ingreso en AR

FACTORES ASOCIADOS A SU EXPERIENCIA PREVIA AL AR		
JÓVENES	PROFESIONALES	
El peso de la historia familiar	El peso de la historia familiar	
La falta de priorización en el tema de la educación en las familias	La falta de priorización en el tema de la educación en las familias	Carencias
		Escolarizaciones tardías, intermitentes, absentismo escolar
		La falta de hábito al estudio
		Falta de una estructura
Cambio excesivo de centros educativos		
Diferencias culturales y de los sistemas educativos en el país de origen, jóvenes procedentes de países árabes	Diferencias culturales y de los sistemas educativos en el país de origen, jóvenes procedentes de países árabes	
	Explicitado en las entrevistas por el colectivo	
	No explicitado en las entrevistas del colectivo, pero revelado en ellas	

7.2.4.- El peso de la historia familiar

El peso de la historia familiar ha sido el factor que ambos colectivos han identificado como muy influyente en el ámbito educativo de las NNA en AR anterior a su entrada al sistema de protección. De hecho, este factor ha sido el único factor mencionado por la gran mayoría de participantes de ambos colectivos.

Comenzado por lo mencionado por **el colectivo de jóvenes**, lo vivido en las familias antes de su ingreso en el recurso residencial y su influencia en los estudios fue el único factor al que se refirió este colectivo, al que hemos denominado el peso de la historia familiar. Esta vivencia influiría en el ámbito de las NNA atendidas y en su itinerario educativo. El “*depende que ha vivido*” (Sahara) podía convertirse en un obstáculo para poder centrarse y dar prioridad a los estudios. En palabras de otra joven, “*yo creo que es que a cada persona le afecta de una manera la vida que ha tenido. Claro, ¡es que hay historias e historias! ¡Uff!*” (Steisy).

Una joven, Wiily, que no terminó ni sus estudios de ESO ni el CFPB, también aludía en primera persona al peso de su historia familiar como una de las razones de no haber querido estudiar durante su estancia en un recurso residencial.

Pues no tenía la cabeza para tonterías y no me apetecía ir a estudiar y no iba la verdad, hacía piras... Y luego, repetí curso... no sé, porque no me apetecía, Es que, no me apetecía la verdad. Es que, como he estado tan presionada es como que... te juro, para mí salir de casa fue una liberación. O sea, estaba muy jodida (...), es que no te lo puedo explicar, porque ¡es una sensación que solo la puedes sentir si has vivido lo que he vivido yo! O sea, era como de: ¡buah! Era como que me sentía... (Wiily⁴).

Esta importancia de la historia familiar se presenta como un obstáculo difícil de soslayar e indican, que en muchos casos suele ser determinante para el futuro. No obstante, y a la vista de algunos casos de jóvenes participantes en esta investigación, ésta puede ser superada si las condiciones en los recursos lo facilitan y si se detectan.

Por su parte, **el colectivo de profesionales** también se refirió a este factor, de hecho, todas y todos lo hicieron en sus entrevistas. Como explicaba un profesional “*quizás no es lo que falla, es lo que ha fallado (...) que yo también digo que no (determina), pero parece que sí*” (Zuhaitz). Muy en esta línea, otras y otros profesionales opinan que “*tiene más que ver con su propia historia de vida*” (Itziar). “*Estos chavales han pasado por situaciones muy duras*” (Haizea), “*están tan implicados en la problemática familiar y están tan absorbidos en eso, que les cuesta mucho centrarse en el ámbito formativo*” (Maddi). Tienen una “*inestabilidad emotiva, psíquica, emocional, no sé cómo decirlo*” (Zuhaitz).

La historia familiar, las vivencias en ésta, la salida del hogar familiar, etc. son experiencias identificadas por el colectivo de profesionales como un factor clave en su ámbito educativo. Esta historia y todo lo que ella conlleva, dificultaría que las NNA en AR se centrasen y priorizasen su ámbito educativo por tener que atender a otras “*esferas*” de su vida.

Sus realidades son diferentes, y luego es que hay impactos que ellos tienen que sobrellevar. Es que yo a veces me veo a mí misma diciéndome: tienes que salir de tu casa, y lo que es la relación normal, lo que es tu vida normal que es la relación con tus padres, sean como sean, porque es lo que tú has conocido, y de repente, abandonarlo y rehacerte de eso... ¿pues no sé si tienes la cabeza como para estar en matemáticas?

⁴ Hemos eliminado el fragmento de la entrevista en la que contaba su historia familiar.

(...) Su cabeza está en muchísimas más esferas que el común de los mortales está. Insisto, con impactos emocionales muy severos a los que tienen que atender. Claro, a mí me parece que dificulta mucho estar pensando en las ecuaciones (Itziar).

Muy unido a las experiencias previas y a la “mochila” (Ane Miren) que llevaban estas NNA, un profesional, Imanol, criticaba la tardía intervención en algunos casos de tomar la decisión de separar a un NNA de su familia biológica, lo que repercutía directamente en su retraso académico. En sus propias palabras,

Porque entre los chavales ahora vienen cada vez más marcados, es decir, eh... se tarda demasiado en tomar decisiones para decidir que un chaval o una chavala tiene que entrar en un recurso residencial (Imanol)

7.2.5.- La falta de priorización en el tema de la educación en las familias

Otro factor significativo es la falta de interés o de priorización en el tema de la educación por parte de las familias donde vivían las NNA. En algunos casos se hace necesario conocer los antecedentes para entender esta razón. No obstante, resulta evidente que la falta de interés de las familias va unido a las circunstancias familiares y puede influir, directamente, en su ámbito educativo. Este factor únicamente fue mencionado por el colectivo de profesionales, aunque en distintas entrevistas de **jóvenes** se pudieron entrever episodios asociados al mismo. Rescatando algunos de los fragmentos de las entrevistas de jóvenes donde los hemos identificado,

Yo me saco mi EPA porque nadie me ha dicho que me lo saque, mi madre no me decía que yo estudiase (Carolina).

A mí (...) nunca me ha dicho: ¡tienes que llegar a bachiller! ¡Y tienes que hacer tal! a mí nadie, en la familia nadie (Brigitte).

Por su parte, **profesionales** sí que mencionaron expresamente que “en el sistema familiar no han creído que era importante” (Sorkunde). Esta falta de importancia en las familias hacia la educación, influiría a su vez, en que las NNA tampoco tomaran conciencia de la importancia de ésta en sus vidas.

Igual he tenido que tener a alguien que me diga qué significa estudiar, o que me motive, o que me diga qué bien lo hago, o que crea en mí, o que me obligue a ir al colegio porque es la manera de llegar al futuro, ¿no? O que ni siquiera me deje plantearme no ir al colegio, ni siquiera me deje plantearme que una asignatura no se aprueba, ¿no? (Itziar).

Como comentaba otro profesional, son familias que “la gran mayoría ni se lo plantean, o sea, están más centrados en otro tipo de problemáticas que en eso, eh... yo creo que tienen bastante con sobrevivir a veces, ¿no?” (Imanol).

Esta falta de priorización ha sido mencionada tanto las entrevistas de profesionales que hacían referencia a las NNA atendidas en general, sin hacer distinción en sus discursos al origen de las NNA, como las que hicieron esta distinción. Rescatando las palabras de una profesional que estaba refiriéndose a las familias de adolescentes

procedentes de países árabes. *“la educación que tampoco es importante. En depende qué familia, lo más importante igual es que tengas que comer, ¿no?”* (Itzal).

Algunos indicadores de esta falta de priorización podrían ser las matriculaciones intermitentes o absentismo escolar de las NNA antes de entrar en el recurso de protección, la falta de hábito al estudio y la integración de una estructura, lo que repercutiría directamente en las carencias en el ámbito académico y educativo con las cuales ingresan en AR. De hecho, La palabra “carencias”, “déficits” o “retraso” “lo que les falla” “les falta”, etc., han ocupado un espacio cualitativamente significativo en la mayoría de las voces de las y los profesionales cuando conversábamos acerca del ámbito educativo de las NNA atendidas: *“estos chicos tienen muchas carencias y muchos retrasos a nivel escolar eh”* (Zuhaitz).

Según percibe el colectivo de profesionales, estas **carencias** que arrastran son uno de los factores que les dificulta o les genera un retraso para poder seguir el ritmo de la clase y de las materias escolares. Como explicaba una profesional, *“por el tipo de perfil que presentan estas personas parten de casa con unas carencias y afectivamente, y eso, pues de alguna manera, les genera, pues ya tienen, entre comillas, una especie de retraso, entonces claro, les genera unas dificultades”* (Maddi).

Las carencias que estas NNA en AR presentan son percibidas por distintas y distintos profesionales como un factor para que adolescentes de AR terminen cursando un CFPB: *“cuando van a la realidad y la tienen que afrontar, vienen ahí todas sus dificultades, identifican todo lo que a ellos les falta, sus carencias, se sienten inferiores”* (Haizea).

Estas percepciones evidenciarían las percepciones del colectivo de profesionales que contestó en el cuestionario (n=73), donde, aunque cerca de la mitad de profesionales percibiese la característica de que las NNA tienen dificultades escolares difíciles de resolver (tanto entre quienes vivían en el recurso donde trabajaban como las NNA atendidas en AR), la balanza porcentual se inclinaría hacia que “una mayoría” las tenía, representados con un 35,6% y 30,1% (ver Tabla 44).

Tabla 44. Respuestas a los ítems sobre que las NNA en AR tienen dificultades escolares difíciles de resolver

Las NNA atendidos en el recurso donde trabajo tienen dificultades escolares difíciles de resolver							
Media	DT	Mediana	Prácticamente ninguno	Una minoría	Algunos sí y a otros no	Una mayoría	Prácticamente todos
3,32	,880	3	2,7	12,3	42,5	35,6	6,8
Las NNA atendidos en AR tienen dificultades escolares difíciles de resolver							
3,22	,901	3	2,7	16,4	43,8	30,1	6,8

Estas carencias vendrían igualmente estrechamente relacionadas con la falta de priorización del ámbito educativo por las familias, por las escolarizaciones tardías o

intermitentes, por la falta de hábito al estudio o por la falta de integración de una estructura mientras vivían con sus familias. Estos factores únicamente fueron mencionados en las entrevistas de profesionales y no fueron revelados en las de jóvenes. Por otra parte, estas carencias en ámbito escolar influirían en se encaminasen a un CFPB por no poder seguir el ritmo de la clase, situación que les genera *“crisis y pues empiezan a faltar al colegio porque no quieren, porque no aguantan digamos la exigencia, en lo académico que es más en lo teórico, y entran en actividades más aplicadas, más prácticas y funcionan, y entonces, es mucho mejor, ¿no?”* (Itziar).

Otro tema relevante en esta situación es la **matriculación tardía y el absentismo escolar**. El *“absentismo escolar”* (Maddi), las *“escolarizaciones tardías o intermitentes”* (Itziar) que presentaban antes de ingresar en AR también son factores que profesionales mencionaron como obstaculizadores en el ámbito educativo de las NNA, así como indicador de la falta de priorización de la escuela y los estudios por las familias biológicas. Según el colectivo de profesionales, antes de ingresar en el recurso residencial, la asistencia a clase de las no era regular,

ha habido veces que han ido a clase, hay otros días que se han quedado en casa, ya sea porque los padres han estado mal o ellos están mal. Sí que vemos eso, que este colectivo trae muchas dificultades previas de escolarización normalizada, hay bastantes situaciones de absentismo escolar y de dificultades de aprendizaje (Haizea).

Asimismo, la **falta de hábito al estudio**, a realizar los deberes, etc. también es un factor identificado y expresado por profesionales en sus entrevistas como influyente en su ámbito educativo y en esas carencias. Como sugieren algunas profesionales, en las familias no se ha inculcado un hábito para que las NNA estudien y/o realicen sus deberes, hábito necesario para poder ir cumpliendo los objetivos de los cursos académicos. Recogiendo las palabras de una profesional al respecto,

Normalmente estos chavales vienen de sistemas familiares que, por la razón que sea, no ha habido unos hábitos constantes, no ha habido una constancia y el tema de aprendizaje o de estar escolarizado requiere eso, en el día a día tener esos hábitos, levantarse por la mañana, levantarse con todo preparado para hacer frente al nuevo día (Haizea).

Otra profesional, Ane Miren, comentaba que esta falta de integración de un hábito, relacionado con el ámbito escolar y educativo, incide en que las NNA ni se planteen si les gusta o no estudiar. En sus propias palabras, *“si una vez que entiendan que eso es obligatorio y aprendan a hacer eso de forma rutinario podrán plantearse si les gusta o no”* (Ane Miren).

El no haber tenido límites, la **integración en una estructura** clara o, por el contrario, haber tenido demasiados límites en su pasado, son también identificadas por dos profesionales como factores influyentes en el ámbito educativo de las NNA. Como comentaba un profesional, las NNA no están acostumbrados a tener una estructura integrada, *“los patrones de donde ellos se mueven es en un estilo muy permisivo eh, o negligente ya ni hablamos, o en un estilo muy autoritario”* (Zuhaitz).

Esta estructura de una asistencia a clase regular, el hábito a los estudios, no la tenían integrada, por lo que, en el momento que estas NNA se encontraban con que debían acudir a clase regularmente, dedicar unas horas a los estudios, etc., hacía que rechazasen todo lo que tuviera que ver con el ámbito educativo.

No les gusta ir, todo lo que tenga que ver con estructura no les gusta, ya de por sí ellos no la tienen integrada, entonces, desde el momento que se les pone lo que es la estructura, la asistencia y todo eso (Maddi).

Además de los dos factores precedentes, la inestabilidad familiar conlleva en muchos casos el **cambio de centros educativos**, lo cual repercute en el proceso formativo del alumnado a diferentes niveles: compañeras y compañeros de clase, identificación con el centro educativo, profesorado de referencia, etc.

En una entrevista de una joven, la de Carolina, que egresó del sistema de protección sin el título de ESO, pudimos percibir un excesivo cambio de centros educativos cuando aún vivía con su familia. Como ella misma relataba,

He ido a bastantes colegios (...) por motivo de que mis padres se mudaban mucho, en el propio XX se mudaban mucho y mudaba mucho de colegio (Carolina).

Aunque no podamos afirmar que este cambio ocasionará la no obtención del título de ESO de la joven y que durante su educación obligatoria repitiera curso en más de una ocasión, consideramos que la **estabilidad en el centro educativo** podría favorecerlo. Ninguna ni ningún profesional hizo alusión al factor del cambio excesivo de centros educativos como influyente en el ámbito educativo e itinerarios educativos seguidos por las NNA en AR.

7.2.6.- Diferencias culturales y entre los sistemas educativos

A la complejidad de las realidades familiares que hemos mencionado, hay que unir las diferencias culturales y académicas de un sistema educativo diferente. En distintas entrevistas se ha hecho referencia explícitamente a razones que podrían incidir y obstaculizar el ámbito educativo de NNA procedentes de países árabes. Esas razones eran relativas a las diferencias entre los sistemas educativos y a las diferencias culturales. Este es el caso de jóvenes procedentes de países árabes. Este factor fue revelado, por una parte, en las entrevistas de jóvenes procedentes de Marruecos con una edad cercana a los 16 años y por otra, en las del colectivo de profesionales.

Por su parte, estos jóvenes que llegaron a España⁵ con una edad cercana a los 16 años, revelaron la diferencia en cuanto a los horarios lectivos de los colegios de Marruecos con los de Euskadi, siendo la carga lectiva mayor en Euskadi que en Marruecos. Como comentaba un joven en su entrevista, *“en Marruecos cuando entras a las 8 de la mañana y sales a las 12”* (Antonio).

⁵ Hablamos de España porque tres jóvenes antes de llegar a Euskadi estuvieron atendidos en otros recursos residenciales de otras comunidades autónomas.

Asimismo, en dos entrevistas de jóvenes procedentes de Marruecos que llegaron a España con una edad cercana a los 16 años se pudo percibir la necesidad de trabajar cuando estaban en su país de origen. Aunque no profundizamos en este aspecto, se pudo entrever que hubo jóvenes que tuvieron que trabajar durante la escolaridad obligatoria, en vez de asistir a la escuela. Rescatando las palabras de un joven, “*en Marruecos siempre he trabajado no hay curso, ahí trabajando...*” (Mohamed).

Estos factores revelados concordaban con los expuestos por dos de las quince profesionales. Como ellas indicaban que aun cuando adolescentes procedentes de otros países árabes presentaban una motivación para cursar estudios formales, se encontraban con la dificultad, con el “choque”, por un parte, de la diferencia del nivel educativo vasco con el de su país de origen, siendo el nivel educativo de su país de origen inferior. Esta dificultad de adaptarse al nivel educativo vasco incidiría, en que estos adolescentes optarían por itinerarios educativos profesionalizantes básicos. Como lo narraba la profesional,

...sí que vienen con esa trayectoria de estudio y sí que vienen con esa actitud, pero también son conscientes de que su nivel formativo, su nivel académico de Marruecos, no tiene nada que ver con este, y entonces, hay un choque. Y entonces quieren taller porque es manual, porque entienden que esto es lo que voy a tener que trabajar, y esto es lo que me va a permitir una inserción (Itzal).

Por otra parte, las diferencias culturales también fueron mencionadas por una profesional como un factor influyente en que adolescentes procedentes de otros países no consigan tener un buen nivel educativo antes de ingresar en el recurso residencial. Esta diferencia cultural la percibía, en que adolescentes procedentes de países árabes no estaban tan habituados a tener su agenda diaria repleta de tareas escolares y extraescolares, estando más acostumbrados a otro ritmo de vida laboral de “*un poco a su aire*” Como ella misma explicaba,

Estos chavales no están acostumbrados como nosotros y nosotras, que por la mañana clase todo el día. Yo mi horario era de 8 a 5 estabas en clase, luego tenías extraescolares o si no tenías parti⁶ y sino tocabas la flauta y sino hacías euskal dantzak⁷, quiero decir, y hasta las 8 de la tarde no entrabas en casa. Estos chavales no están acostumbrados a ese ritmo, porque llegan de estar trabajando, de ese trabajo de un poco a su aire, de que si no me apetece no voy, o sea, ¡y sin querer achacarles nada negativo, eh! pero el ritmo es ese, ¡depende el día! ¿no? y nosotros somos más... es otra sociedad, es otra cultura (Itzal).

7.3.- Factores asociados a las NNA

En el apartado anterior hemos recogido las razones previas al ingreso a un recurso residencial que, tanto jóvenes como profesionales, identificaron como influyentes en el ámbito educativo de las NNA. En este apartado, expondremos aquellos factores que

⁶ Clases particulares.

⁷ Bailes vascos.

estos dos colectivos perciben relativas a las NNA como la motivación por los estudios, expectativas educativas, etc.

Por otra parte, en las entrevistas de ambos colectivos emergieron otros factores influyentes (ver Tabla 45). Por su lado, el colectivo de jóvenes mencionó cuatro factores influyentes en su itinerario educativo: 1) la falta de motivación para estudiar, 2) las expectativas propias de las NNA, 3) la falta de perspectiva de futuro y 4) la incertidumbre de los 18 años. En el caso de jóvenes procedentes de Marruecos a una edad cercana a la mayoría de edad, también mencionaron su preferencia por cursar un itinerario profesionalizante que les permita una inserción laboral lo antes posible. Por su parte, el colectivo de profesionales ofreció un mayor número de factores, principalmente obstaculizadores para buen desempeño del ámbito educativo y de los itinerarios educativos de las NNA en AR. Por su parte, el colectivo de profesionales mencionó cinco factores influyentes: 1) la falta de motivación hacia los estudios, 2) creerse una etiqueta, 3) la etapa de la adolescencia, 4) la falta de perspectiva de futuro y 5) la incertidumbre de los 18 años. Al igual que el colectivo de jóvenes, el colectivo de profesionales también hizo referencia a un factor influyente en el itinerario educativo de adolescentes emigrantes que llegaron sin referente familiar en el que matizaron otros dos factores como la preferencia de estos jóvenes a cursar un itinerario educativo profesionalizante de corta duración que les permita insertarse rápidamente al mercado laboral. Asimismo, el colectivo de profesionales mencionó otra dificultad añadida a estas NNA procedentes de otros países: el desconocimiento del idioma del euskera, el que dificultaría poder integrarse en las aulas de educación formal. Los factores concordantes en ambos colectivos fueron la (falta de) motivación de las NNA en lo relacionado con lo académico, la falta de perspectiva de futuro que les sugiera la importancia de la educación, la incertidumbre de los 18 años a la hora de decantarse por los itinerarios a seguir, así como la preferencia de adolescentes emigrantes que llegaron sin referente familiar a cursar estudios profesionalizantes de corta duración.

Tabla 45. Factores asociados a las NNA

FACTORES ASOCIADOS A LAS NNA			
JÓVENES		PROFESIONALES	
Motivación hacia los estudios		Motivación hacia los estudios	
		Creerse una etiqueta	
Expectativas propias de las NNA			
		Características propias de las y los adolescentes	
Falta de perspectiva de futuro		Falta de perspectiva de futuro	
La incertidumbre de los 18 años		La incertidumbre de los 18 años	
Adolescentes árabes	Preferencia por cursar un itinerario profesionalizante	Adolescentes árabes	Preferencia por cursar un itinerario profesionalizante
			El euskera
		Explicitado en las entrevistas por el colectivo	
		No explicitado en las entrevistas del colectivo, pero revelado en ellas	

7.3.1.- Motivación hacia los estudios (Falta de motivación)

Uno de los factores explicitados por el **colectivo de jóvenes** fue la motivación hacia los estudios. Consideraban que la motivación hacia los estudios era un factor facilitador, al igual que la falta de ésta lo convertía en obstaculizador. En las entrevistas del colectivo de jóvenes, tuvimos reflejo de aquellas y aquellos que consideraban que tenían y habían tenido motivación hacia los estudios, como de quienes no. Dos jóvenes, Wiily e Iñaki, consideraban que *“si me pongo a estudiar te saco nota y la que quiera, pero no... puff... no es lo mío”* (Iñaki). En los dos testimonios ambos comentaban, que en alguna ocasión habían estudiado y sacado muy buenas notas, pero *“la cosa es que no me atrae estudiar”* (Iñaki). La falta de motivación de la joven también se aprecia en dejar todos los proyectos que comenzaba a medio camino. Como ella misma narraba, *“iba a clase, empezaba proyectos, luego los dejaba, que mi profesora siempre me decía: bua, Wiily, no sé qué... ya, al final...”* (Wiily). Ambos jóvenes, sostenían que la falta de motivación era propia y no desde el recurso residencial, donde siempre habían sentido que se les motivaba, *“sí, un montón”* (Wiily) a estudiar y a continuar estudiando, aunque *“no más de un CIP, no te decían, no, eso la verdad que no”* (Iñaki).

Esta falta de motivación hacia los estudios de las NNA en general, y de las y los adolescentes en particular, era justificada por una joven, por una *falta de perspectiva de futuro*. Esta falta de perspectiva de futuro repercutiría en que las y los adolescentes no les diesen importancia a los estudios, dejándolos en el último lugar entre sus prioridades. Como ella misma relataba,

que tienen que estudiar, que tienen que ver, o sea, más allá de ahora, ¿de lo que es ahora! Es que... no sé, hacían en parte lo que les salía de ahí las otras personas. ¿Y estudiar? Lo último (Brigitte).

En el caso de las y los demás jóvenes, todos afirmaron que habían tenido motivación para estudiar durante su estancia en los recursos residenciales, aun cuando los itinerarios educativos realizados eran distintos. La motivación propia hacia los estudios fue un factor que todas y todos los jóvenes consideraron clave en su ámbito educativo, facilitador en el caso de que la hubiera, y obstaculizados, en el caso de que no la hubiera: *“es que si tú no quieres... es imposible”* (Nani).

Por su parte, este factor también ocupó un lugar en el cuestionario administrado en la red y en las entrevistas del **colectivo de profesionales**, aunque se hizo hincapié en que esta falta de motivación hacia los estudios se percibía mayoritariamente. Como podemos observar en la siguiente tabla (Tabla 46) (n=73) cerca de la mitad de profesionales indicó que, tanto *“algunos sí y otros no”* de las NNA atendidas en AR (tanto en el recurso donde trabajaban como en general) tienen motivación hacia la escuela. No obstante, si observamos las alternativas de respuesta no intermedias, podemos observar que un porcentaje mayor de profesionales percibe que *“una minoría”* de las NNA en AR presentan motivación hacia la escuela con un porcentaje del 30,1% en ambos casos.

Tabla 46. Respuestas a los ítems sobre las NNA atendidas en AR presentan motivación hacia la escuela

Las NNA atendidas en el recurso donde trabajo presentan motivación hacia la escuela							
Media	DT	Mediana	Prácticamente ninguno	Una minoría	Algunos sí y a otros no	Una mayoría	Prácticamente todos
2,75	,703	3	2,7	30,1	57,5	8,2	1,4
Las NNA atendidas en AR presentan motivación hacia la escuela							
2,71	,772	3	5,5	30,1	53,4	9,6	1,4

En las *entrevistas*, el colectivo de profesionales comentó que, normalmente, las NNA no suelen presentar una motivación hacia los estudios en general, aunque dos profesionales indicaron lo contrario, considerando que las NNA sí solían presentar motivación hacia la escuela, principalmente, por la presión social de una mejor vida en función del nivel de estudios o por querer llevar una vida “normal”.

La gran mayoría creo que sí, a la gran mayoría creo que sí pero también porque socialmente se presiona mucho con lo de estudiar... parece que estudiar te da otra calidad de vida, que maduras, que no sé qué, que no sé cuál, se vende eso. Idilicamente la gran mayoría sí que quiere [estudiar] pero ahí entran factores como las amistades, las familias que no te pueden permitir luego continuar, porque te dejes arrastrar por tu bajo autoestima, por ejemplo, es toda una red de situaciones en cuanto a emociones personales (Ekhi).

Creemos que hay motivación, creemos que saben de sobra lo que supone formarse y para qué hay que formarse, es más, la motivación para nosotros normalmente está (...). Los que están más o menos, con sus dificultades, pero avanzando, tienen claro que quieren formarse, que quieren estudiar, que quieren llevar una vida que ellos llaman normalmente normal (Haizea).

7.3.2.- Expectativas propias de las NNA

Las expectativas propias de las NNA también fueron mencionadas por el colectivo de jóvenes como un factor influyente, aunque únicamente se refirieron a ella las jóvenes con un itinerario “exitoso”. Como estas jóvenes comentaban, la expectativa de llegar a “algo más”, “a ser alguien” eran un motor para que ellas mismas priorizaran su educación y el continuar estudiando. Todas las jóvenes, excepto una, África, consideraban que era algo “suyo” el querer formarse y el realizar itinerarios educativos postobligatorios superiores. Las razones que éstas expresaron fueron tener una buena vida, ser como alguien a quien admiraban, no ser como sus padres y madres y querer llegar a algo más. Rescatando algunos de los fragmentos de las jóvenes en las que versan sobre esto, “*Sí es algo mío. Lo mío sí es personal, que quiero llegar a algo más, no estancarme en algo que no... es que al final es algo para toda la vida*” (Sahara); “*no quería la vida que habían tenido mis padres, tener buena vida, estabilidad... y para eso tienes que estudiar y pues eso, yo siempre lo he tenido claro* (Steisy)”; “*Si quieres vivir*

bien, tendrás que esforzarte mucho y estudiar mucho, por lo menos a una carrera, ¡un grado superior o a algo tenías que llegar (...)! ¡yo también quiero ser como ellos! (Brigitte).

Ellas destacaban sus ganas de estudiar, su fuerza, el tener un objetivo claro de que *“¡no me iba a parar nada!”* (Amelie).

No obstante, en todos los casos eran conscientes de que su estancia en AR había favorecido su itinerario educativo. De hecho, eran conscientes de que, de haber permanecido en su casa les hubiera resultado más complicado haber continuado estudiando, dada la relación o la realidad de sus casas.

África por su parte, sí que opinaba que sus expectativas entraban en juego en querer seguir estudiando y en cursar unos estudios superiores, pero, no opinaba que es una cuestión únicamente propia, sino que desde el equipo educativo del recurso residencial y las expectativas que éste depositó en ella influyeron cualitativamente.

A mí en el piso siempre me han apoyado y siempre me han dicho que estudie, de hecho, siempre me han dicho que estudie carrera, que no me vaya por las ramas, que me deje de CIP, que me deje de tonterías, que vaya a estudiar algo porque está chungo y hay que estudiar. O sea, eso tengo que valorarlo, y tengo que decirlo porque sí (África).

El **colectivo de profesionales** no hizo ninguna referencia explícita en sus entrevistas a las expectativas propias de las NNA en AR como factor influyente (facilitador u obstaculizador) en su ámbito educativo y en los itinerarios educativos, sin embargo, sí a la necesidad de que las NNA quieran estudiar como un factor necesario para lograrlo con éxito, *“es cosa del menor. Si el menor no quiere...”* (Manex). No obstante, en base a las respuestas del cuestionario administrado en la red (n=73), cerca de la mitad de las y los profesionales percibían que *“algunos sí y otros no”* de las NNA deseaban continuar sus estudios después de los 16 años, aunque la balanza de porcentajes se posiciona en que *“una minoría”* deseaba continuarlos, frente a *“una mayoría”*. Esta percepción era muy similar tanto para las NNA atendidas en los recursos residenciales donde trabajaban las y los profesionales como para las NNA atendidas en AR (ver Tabla 47).

Tabla 47. Respuestas a los ítems sobre que las NNA en AR desean continuar sus estudios después de los 16 años

Desean continuar sus estudios después de los 16 años las NNA atendidas en el recurso donde trabajaban							
Media	DT	Mediana	Prácticamente ninguno	Una minoría	Algunos sí y a otros no	Una mayoría	Prácticamente todos
2,79	,745	3	1,4	34,2	49,3	13,7	1,4
Desean continuar sus estudios después de los 16 años las NNA atendidas en AR							
2,74	,708	3	1,4	35,6	52,1	9,6	1,4

7.3.3.- Características propias de las y los adolescentes

Este factor al que hemos denominado como *Características propias de las y los adolescentes*, únicamente fue mencionado por el colectivo de profesionales, no siendo explícitamente expresado ni revelado en los testimonios del colectivo de jóvenes. En las entrevistas de distintas y distintos profesionales hicieron referencia a características “típicas” (Puri) de la adolescencia en su ámbito educativo como un ámbito prioritario. Según este colectivo, en la etapa de la adolescencia, adolescentes suelen pensar más en otras cosas y no tanto en los estudios. Uno de los profesionales lo explicaba del siguiente modo:

por inquietudes de la adolescencia también, adolescentes hemos sido todos y la fase de la adolescencia sabemos qué pasa con los estudios cuando hay otras cosas en la cabeza que te dan el run run e igual no te centras mucho en los estudios, que se piensa en otras cosas y no sé... (Zuhaitz).

Esta falta de interés hacia los estudios en la adolescencia podría darse, según distintos profesionales, porque “no le ven su uso a eso” (Itzal), “y les cuesta hablar de futuro” (Imanol), no consideran que es una cuestión de adolescentes en AR, sino algo general de adolescentes. En base a los testimonios de profesionales, habría adolescentes sin una clara *perspectiva de futuro*, piensan en el ahora, y no en lo que la educación les puede ofrecer en el futuro. Esta percepción también fue mencionada por la joven Brigitte (pág. 310). Recogiendo algunos de los extractos de las entrevistas de profesionales acerca de la falta de perspectiva de futuro,

Lo que tú les explicas y les dices: si no tienes ni la ESO, el mercado laboral que está muy difícil para todo el mundo, esto es un abanico de posibilidades, tú optarás a mejores trabajos cuando más formado estés. Si no tienes ni la ESO pues los trabajos que te van a quedar son los peores, jeso se les explica! jeso se les explica! se le dice, pero es lo que te explicaba antes del mundo adolescente ¡quiero respuestas rápidas ya! y quiero, quiero algo cómodo (Ane Miren).

Sí, puede ser por falta de motivación, o sea, al final siempre hay edades que dicen es que esto para qué me va a servir (Manex).

La falta de empatía o, mejor dicho, el no acordarnos de cómo éramos en la adolescencia puede hacer que los discursos que se les transmiten no tengan calado en las y los adolescentes para motivarles a estudiar. Una profesional comentaba que, entre profesionales “todavía siguen flotando por ahí esos discursos de: ¡es que si no estudias no llegas a nada!, ¡es que no sé qué! y, no nos damos cuenta de que eso no vale para nada, quiero decir, que son discursos que a veces nos olvidamos que hemos sido adolescentes nosotros ¿no? (Sorkunde). Ejemplo de un discurso parecido, lo hemos encontrado en una de nuestras entrevistas, un discurso que podría denominarse como “sustituto” de consejos familiares.

(...) si cuando cumplen ya los 18-19-20 si no tienen un título de algo, van a terminar en Martutene⁸, o sea, porque al final van a terminar robando porque necesitan sobrevivir o van a terminar... en los albergues que hay mendigando porque no van a tener recursos (...), porque al final, con la única persona que puedes contar es contigo mismo y, si tú no tienen un respaldo para poder trabajar que... ¡que es más! ¡ahora te piden tener un mínimo de un título! ¡no vas a poder conseguir nada!, es más, hay por hoy, la gente que tiene dos títulos también tiene problemas para encontrarlos (Manex).

7.3.3.1.-Problemas con la autoridad y de comportamiento

El problema con la autoridad de las NNA fue uno de los factores que el colectivo de profesionales mencionó en sus entrevistas como influyente y obstaculizador en el ámbito educativo de las NNA. Hay que mencionar, que este factor ha aparecido únicamente en las entrevistas de profesionales que trabajan en recursos donde son atendidas y atendidos adolescentes de entre 13 y 18 años, y no, en las de profesionales que trabajan en recursos donde son atendidas niñas y niños de hasta 13 años de edad. Según el colectivo de profesionales, algunas y algunos adolescentes tienen dificultades de aceptar las directrices marcadas por el profesorado del centro educativo, dificultades que, en algunas ocasiones, terminan con la expulsión de los centros educativos.

En el colegio son los profesores, la autoridad aquí somos nosotros, la autoridad en la calle es la policía, para él la autoridad era él, y al final terminaban expulsándole (Manex).

Otra profesional, Ane Miren, unía estos problemas con la autoridad del profesorado con la no adquisición de unas normas básicas o con unas normas básicas confundidas. Esta unión que realiza Ane Miren, podríamos a su vez, entrelazarla con la razón falta de estructura previa al ingreso en un recurso residencial anteriormente mencionada.

En el pequeño micro-espacio en el que hacemos de vida normal se tienen que trabajar las relaciones entre las personas, entre el grupo, entre la autoridad y no autoridad, porque es entonces cuando les pasa que: ¡el profesor tal! Pero si el profesor quiere que le hagas la H con rojo, tienes que hacer la H con rojo, porque es que es que en el cole (...). Entonces hay ciertas cosas que, aunque tú reivindiques que te gustarían de otra forma, hay momentos en los que tienes que aprender a callarte, como hemos aprendido todos. Y luego puedes decir: ¡Jo!, no estoy de acuerdo, me parece eso, pero no puedes romper una clase porque eso... a un nivel de faltando al respeto al profesor. Porque muchas veces les pasa también eso, les frustra, la frustración, no a nivel de que no pueden, sino que las normas básicas de convivencia, de estar en los sitios pues muchos de ellos las tienen un poco confundidas, ¿no? (Ane Miren).

Hay que mencionar, que el colectivo de jóvenes en sus entrevistas no hizo alusión a los problemas de comportamiento con el profesorado en el centro educativo. Los problemas de comportamiento sí que aparecieron en sus testimonios, pero fueron relativos a la convivencia en el recurso residencial y a su relación con los equipos educativos y demás NNA allí atendidas. Asimismo, añadir que, únicamente tres de los

⁸ Martutene es la cárcel provincial de Gipuzkoa.

quince jóvenes afirmaron haber tenido más que palabras con sus compañeras y compañeros de recurso. En el demás de los casos, mencionaron estos problemas de comportamiento en otras compañeras y compañeros.

Se creía el rey de la casa, rollo rompiendo puertas... pero se hincaron, claro, todos en plan loritos detrás de él... no te puedes imaginar, un Sálvame Deluxe en un piso, ¡es que era la polla!, ¡te echabas la risa! (Wiily).

tocar las narices, portazo, puñetazo en la puerta, te empujo a ti educadora (Iñaki).

7.3.3.2.- Creerse una etiqueta

Una profesional, Ane Miren, comentaba que uno de los factores que ella percibía influyentes en el ámbito educativo de algunas y algunos adolescentes en AR era la interiorización de la etiqueta de perdedor. La interiorización de esta etiqueta, haría que estas NNA, actuasen de acuerdo con ella, lo que les haría dejar de lado su parte formativa, confirmando así su pertenencia a dicha etiqueta. A su vez, proponía que había que desmontar esa etiqueta y transmitirles que ellas y ellos no eran perdedores y que podían llegar más alto. Como ella misma relataba,

Porque como ya tienes la etiqueta de perdedor, no te esfuerces, porque, es verdad un poco lo que sin decirles eso es a lo mejor lo que ellos han podido pensar. Como todo el mundo me ha dicho que no valgo para nada y en el cole todo el mundo... me echan del cole y es verdad, esa etiqueta que dices, la etiqueta, no te la creas porque tú vales mucho más y puedes mucho más (Ane Miren).

El colectivo de jóvenes por su parte, no hizo mención a este factor de creerse una etiqueta como influyente en su ámbito educativo.

7.3.4.- La incertidumbre de los 18 años

Otra de las razones mencionadas por un profesional, Manex, como influyente en el ámbito educativo de las NNA, y más concretamente, en la elección de un determinado itinerario educativo, fue la de la incertidumbre que les ocasionaba a las y los adolescentes atendidos su egreso del recurso residencial. El no saber qué va a suceder, los apoyos con los cuales van a contar, etc. sería una de las razones por las cuales las y los adolescentes optan por cursar un itinerario educativo de corta duración y profesionalizante. Recogiendo la intervención de este profesional,

Yo los casos que he tenido ha sido elección propia, o sea, si es verdad que la mayoría tira a grados medios o tiran bien a CIPs, también muchos ven su situación, sobre todo los adolescentes, ven su situación y dicen pues igual lo que me compensa es hacerme fontanería, electricidad así que voy a conseguir trabajo antes que lo que yo no tengo son medios económicos para subsistir a día de que salga del piso (Manex).

En el caso del **colectivo de jóvenes**, todas y todos hicieron referencia a la incertidumbre que les ocasionaba la llegada de los 18 años, pero no como un factor propio de NNA de querer o no continuar estudiando tras cumplir los 18 años, sino por la incertidumbre de los recursos que podrían ofrecerles desde distintas instituciones

para poder continuar estudiando. Por ejemplo, desde los recursos de inserción social donde pueden vivir jóvenes procedentes del sistema de protección o recibir la prestación económica para jóvenes, prorrogables ambas hasta los 23 años.

¡Que no tienes ni idea de nada!, yo que estuve no sé si dos meses o no sé cuánto tiempo estuve al final de más sin saber nada de mí, de qué va a ser de mí, que va a ser dentro de dos días o que va a ser dentro de un mes: ¿qué voy a hacer? ¿voy a tener casa?, ¿voy a tener dónde dormir?, ¿voy a tener comida? yo quiero seguir estudiando, quiero ir a la universidad, ¿voy a poder? Y a mí me dijeron como que sí, pero si tenía ahorros, o sea, básicamente si tenías ahorros y yo tengo ahorros, tengo ahorros porque he pasado mucho tiempo en el piso, pero, ¡una persona que pasa un año en el piso, no tiene ahorros! Y eso, si directamente no tienes ahorros, ¡se te olvida la esto de estudiar! (África).

El factor de la incertidumbre de los 18 años también es un factor interrelacionado con factores asociados a los equipos educativos del sistema de protección, en concreto, en el aspecto de las expectativas que los equipos educativos depositaban en las NNA en AR en general, y en las expectativas educativas en particular. Sobre este factor profundizaremos en el epígrafe 7.5. de este capítulo.

7.3.5.- Factores propios atribuidos a adolescentes procedentes de países árabes

En las entrevistas de ambos colectivos se hizo alusión a factores propios de adolescentes procedentes de países árabes. En el caso del colectivo de jóvenes, únicamente mencionaron la preferencia por cursar un itinerario profesionalizante que les permita una inserción laboral rápida, factor también mencionado por el colectivo de profesionales. Por su parte, profesionales añadieron otro factor: la dificultad del idioma del euskera en la integración de adolescentes procedentes de otros países.

En dos de las tres entrevistas de los **jóvenes** que llegaron de Marruecos a una edad cercana a la mayoría de edad (16 años en adelante), mencionaron como un factor para cursar un CFPB, la posibilidad que éste les ofrecía para poder insertarse laboralmente cuando egresasen del recurso residencial, porque *“tienes que trabajar”* (Mohamed). Además, subrayaban que era la expectativa con la que habían decidido iniciar su viaje era encontrar un trabajo, aunque los tres jóvenes mencionaron que les gustaba estudiar y les gustaría seguir estudiando en un futuro: *“sí quiero, pero ahora trabajar”* (Antonio).

En los testimonios de jóvenes procedentes de Marruecos con una edad inferior a los 13 años, por el contrario, no indicaron esa preferencia por cursar itinerarios educativos de corta duración para encontrar un trabajo como la expectativa con la cual ellos vinieron. Tres de estos cuatro jóvenes terminaron dirigiéndose a un CFPB, pero en todos los casos, ellos indicaron que fue a causa de la orientación del equipo educativo del recurso, no propia. En el caso de la cuarta joven, esta había terminado la ESO y estaba cursando estudios de bachillerato.

Por su parte, el **colectivo de profesionales** hizo alusión a dos factores propios de adolescentes procedentes de países árabes influyentes en su ámbito educativo, y especialmente, en la elección de un determinado itinerario educativo: el objetivo por el cuál decidieron emigrar y la dificultad de no conocer nuestro idioma cooficial, el euskera. Comenzando por el primer factor, hubo profesionales que indicaron que los adolescentes procedentes de países árabes vienen con la expectativa y la idea clara de realizar una formación que le ofrezca herramientas para insertarse en la vida sociolaboral lo más rápido posible. Por ello, suelen querer dirigirse a los CFPB, una formación profesionalizante de dos años de duración. Rescatando un fragmento de la entrevista de una de las profesionales,

El viene ya con esa ida, yo quiero peluquería, yo quiero carpintería, yo quiero mecánica, eso es lo que quiero no quiero una ESO. no quiero un instituto porque entiendo que esta formación me va a dar más herramientas para luego insertarme en la vida, para insertarme en la sociedad (Itzal).

Asimismo, dos profesionales hicieron alusión a la dificultad añadida a adolescentes procedentes de otros países de integrarse y adaptarse a un sistema educativo formal a causa del desconocimiento de la lengua cooficial de nuestro territorio, el **euskera**. En la educación obligatoria, la mayoría de los centros educativos imparten sus materias en esta lengua y la presencia del modelo D es mayoritaria en toda la provincia de Gipuzkoa (ver pág 292). Esta realidad era identificada como una razón que dificultaba la realización de itinerarios educativos “habituales”⁹, por lo que, los equipos educativos se veían limitados a matricularles en un CFPB. Rescatando las palabras de dos profesionales,

El ámbito formativo en un hándicap bastante grande porque nos vemos limitados sobre a todo a los PCPIS, porque si no hay PCPIS, el instituto es en euskera, y coger a un chico que viene directamente de Marruecos que no saben nada de castellano y meterlo en un instituto, donde él no ha estado nunca en un instituto en Marruecos... (...) La mayoría lo que siente es: ¡quiero irme de allí! (Teresa).

Les cuesta muchísimo adaptarse a todo ello porque la formación es en euskera y ellos los pinitos que tienen son en castellano, entonces tienen que aprenden una lengua más, que es casi imposible, y luego que su expectativa es hacer una formación, pero más de taller, más lo que es un PCPI (Itzal).

7.4.- Factores asociados a los equipos educativos y a los recursos residenciales de protección

Ambos colectivos hicieron referencia a factores influyentes en el ámbito educativo de las NNA en AR, relacionados con la intervención de los equipos educativos y con los propios recursos residenciales de protección. Como se puede ver en la siguiente tabla (Tabla 48), ambos colectivos concordaron en los factores como: 1) la educación debe ser un pilar en la intervención; 2) motivación (versus obligación) de los equipos educativos;

⁹ El que sigue la mayoría de la población vasca.

3) nivel de exigencia de los equipos educativos; 4) expectativas depositadas en las NNA en AR y 5) el refuerzo académico.

Tabla 48. Factores asociados a los equipos educativos y a los recursos residenciales de protección

FACTORES ASOCIADOS A LOS EQUIPOS EDUCATIVOS Y A LOS RECURSOS RESIDENCIALES DE PROTECCIÓN			
JÓVENES		PROFESIONALES	
La educación como pilar de la intervención		La educación como pilar de la intervención	
Motivación vs Obligación de los equipos educativos		Motivación de los equipos educativos	
Nivel de exigencia de los equipos educativos		Nivel de exigencia de los equipos educativos	
Las expectativas que depositan en las NNA		Las expectativas que depositan en las NNA	
Refuerzo académico extraescolar	Academias, programas, etc.	Refuerzo académico extraescolar	Academias, programas, etc.
	Dentro del recurso residencial		Dentro del recurso residencial
Explicitado en las entrevistas por el colectivo			
No explicitado en las entrevistas del colectivo, pero revelado en ellas			

7.4.1.- La educación como pilar de la intervención

En las entrevistas de los dos colectivos se hizo alusión a la importancia que tenía el que la educación fuera un pilar de la intervención, aunque debemos matizar las posturas de cada uno de los colectivos, principalmente porque en el colectivo de jóvenes hubo quien consideraba que este era un aspecto a mejorar, mientras que, en el colectivo de profesionales, la mayoría consideraba que la educación recibía una atención especial y que era uno de los pilares de su intervención.

Comenzado con las percepciones del **colectivo de jóvenes**, una de las razones mencionadas por tres jóvenes en sus entrevistas fue la falta de priorización de la educación que percibían en los recursos residenciales del sistema de protección en general y en las prácticas profesionales de los equipos educativos que en ellos trabajaban en particular. En base a sus percepciones, en los recursos residenciales la educación no era el pilar de la intervención y debía serlo. Según ellas, el pilar o “la base” (Amelie) estaba relacionada con el comportamiento de las NNA y el cumplimiento de normas y tareas predeterminadas en el recurso residencial. Rescatando la respuesta de una joven,

¡Qué va!, ¡ni de coña!, ¡no!, la base es que no la lées; que les hables bien a los educadores, que hagas las actividades, que vayas a clase ... (Amelie).

Esta falta de base, de priorización de la educación era mencionada por más jóvenes en sus entrevistas, donde estas criticaban que “en el tema de la educación no ayudan nada, pero nada” (Steisy), de hecho, opinaban que “la educación, el estudio, creo que deberían mejorar ¡pero rotundamente!” (Brigitte).

Por su parte, en las entrevistas del **colectivo de profesionales** ha quedado latente que, durante la estancia de las NNA, “*la escolarización es obligatoria y todos van al colegio, o sea, tienen formación en una u otra manera, todos tienen formación*” (Itziar). La educación es definida por profesionales como uno de los pilares fundamentales de la intervención, tanto por lo que les puede aportar a las NNA en el presente como “*que los chicos y chicas tengan mejor futuro*” (Maddi). Según un profesional, “*el estudio es fundamental y es donde debemos fijar la mayor parte de la atención. Si consiguiéramos eso en los pisos de acogida pues no te digo 60 o 70, ¡pero tendríamos el 50 por ciento del trabajo hecho!*” (Zuhaitz).

Según este colectivo, se les transmiten la importancia de la educación a las NNA, “*creo que se hace demasiado, demasiado no, creo que se hace mucho hincapié en la formación*” (Teresa). Este hincapié no lo hacen únicamente en los beneficios que puede traerles la formación en el presente, sino en los que puede reportarle también en el futuro. Como indicaba una profesional “*sí, sí, y vas a ganar más dinero, ¡así de claro también, eh! Cuanto más te formes mejor vas a vivir, o sea, no sólo hay que sustentarlo en lo económico evidentemente, pero esa parte también, pero esa parte también y tienen que saberlo*” (Itziar).

En general, el colectivo de profesionales consideraba que la educación era un pilar de la intervención, e incluso, que debía serlo. No obstante, en distintas entrevistas se ha podido ver que la intervención se realiza en base a las prioridades detectadas en las NNA. En estas prioridades de intervención suelen primar las cuestiones terapéuticas de las NNA a las educativas. Esta afirmación está basada en distintos episodios de las entrevistas. Recogiendo alguno de ellos,

[La educación] es muy importante y también se les apoya en eso, lo que pasa que... tiene que ir todo a uno, lo que pasa es que si tú tienen 6 objetivos es más importante centrarte en... todos son importantes, pero a nivel de urgencia también. (...) ¿cómo vas a conseguir que apruebe? está orientado el objetivo a que apruebe el curso o a que saque la ESO, pero si una persona no se levanta de la cama porque tiene una depresión o lo que sea, primero hay que tratar la depresión o el conflicto que tenga para que luego, a través de esa motivación, vaya dándole a la vuelta y llegar al otro objetivo, pero siempre por prioridad, va así (Maddi).

Hay niños que ya te digo, que sabes que tienen capacidad y están psicológicamente muy dañados y dices: no puede más hacer frente, lo último que le importa a este chaval son las matemáticas, está destrozado. No tiene cabeza para pensar en las matemáticas, no la tiene. Pero tú sabes que este niño cognitivamente sabe y es capaz, pero en este momento de su vida, lo siento, ¡es pedir peras al olmo! Entonces siempre intentas primar su bienestar personal (Lorea).

7.4.2.- Motivación VS Obligación de estudiar

La motivación que pudieran ejercer los equipos educativos también fue uno de los factores que aparecieron en las entrevistas de ambos colectivos. En ambos colectivos hubo quienes sí sentían que los equipos educativos motivaban para que NNA estudiaran

y continuasen estudiando, y quienes consideraban que la motivación por parte del equipo educativo era un aspecto a mejorar.

Comenzando por las percepciones a este factor del **colectivo de jóvenes**, éste consideraba como influyente en el ámbito educativo en general, y en que adolescentes siguiesen itinerarios educativos de ESO o CFPB en particular, la falta de motivación hacia los estudios por parte de los equipos educativos de los recursos residenciales donde habían estado atendidos: *“No te motivan es como lo malo, lo malo, siempre resaltan lo malo”* (Steisy). Hay que señalar que hubo quien sintió que a ella se le motivaba *“sí, un montón”* (Wiily) o *“te decían: hay que estudiar, hay que estudiar”* (Antonio), pero la mayoría contestó que *“todo lo contrario”* (Ismael), o *“para nada”* (Steisy).

Analizando las distintas entrevistas de las y los jóvenes, hemos podido percibir que esta motivación por parte de los equipos educativos era distintamente percibida en función del itinerario educativo seguido por éstas y estos, así como por el país de origen y por la edad en la que llegaron los jóvenes a Euskadi. Eran la mayoría de las chicas con un itinerario educativo más largo y exitoso quienes opinaban que en los recursos residenciales no se motiva a estudiar y a continuar estudiando, y también, los chicos procedentes de Marruecos que llegaron a una edad inferior a los 13 años, quienes sintieron que se les dirigió, directamente a un CFPB, y no se les motivó a continuar sus estudios en ESO y realizar después otra formación. Por el contrario, la joven y los jóvenes que sintieron que se les había motivado fueron quienes decidieron cursar un CFPB y los jóvenes procedentes de Marruecos a una edad cercana a la mayoría de edad.

- **Jóvenes con un itinerario exitoso**

Haciendo una lectura en función de los itinerarios educativos que había realizado las y los jóvenes se puede entrever, que la mayoría de las jóvenes (excepto una, 5/6) con itinerarios educativos exitosos (la adquisición del título de ESO con 16 años en centros educativos de educación obligatoria¹⁰) opinaban que no se les motivaba a estudiar, sino que *“les obligaban”* a ello, resaltando *“siempre lo malo”* (Steisy). Según los testimonios de distintas jóvenes, si las NNA sacaban malas notas o *“si vas mal, te echan la bronca y ya está”* (Steisy). Éstas echaban en falta que no les motivase, que no se les dijese: *“¡venga tal que tú puedes!, ¡que lo tienes que intentar!”* (Steisy), *“¡es que no les dicen nada! Están ahí tirados... ¡venga ponte! ¡Como mucho!”* (Brigitte), o que, *“no se refuerzan las capacidades de las personas en mi opinión”* (Amelie), o como decía Sahara: *“es que, para nada, parece que no te motivan a tener nada más”*.

Otra joven relataba un episodio de su estancia en el recurso residencial, relacionado con la obligatoriedad de acudir a la escuela, criticando, que la motivación hacia la escuela no se realizaba obligando a las personas a ir, sino subrayando lo bueno que aporta la educación a las personas. Rescatando sus palabras,

¹⁰ En el caso de una joven que hemos incluido en este grupo de jóvenes, obtuvo el título de ESO con 17 años, pero en un centro educativo de educación obligatoria.

Es que claro, es lo de siempre, te obligan. A mí no me gusta nada que te obliguen a hacer nada, sino que te incentiven a que te guste. Es que, ¿de qué sirve que te hagan ir todos los días? Había una chica que se quedaba dormida todos los días, ¡le quitaron el colchón de la cama!, se quedaba dormida y le echaban de la cama, le quitaban el colchón, le quitaron la puerta del cuarto, de qué sirve que vaya al colegio un mes, ¡si luego va a salir y no va a ir! Enseñale que cosas buenas le aporta r a la escuela, enseñale lo bueno que es formarse, o lo buena que es ella cuando está formada o la... o lo bueno que trae la socialización del colegio o todo, no sé, no le obligues a ir (Amelie).

Muy unido a la obligatoriedad de todo lo relacionado con el ámbito educativo, una de las jóvenes comentaba que esta obligación, no era simplemente una expresión verbal de las y los profesionales, sino que se había llegado a materializar en consecuencias como, la de no poder tener permisos de pernocta. Como ella misma relataba,

A ver, yo por ejemplo lo que he visto ahí es que no te motivan nada, de hecho, en vez de motivarte a sacártelo como que te obligan, si no haces esto, no tienes nada, de hecho, estaban como muy..., ¿no te sacas esto? Pues no vas a salir o no puedes, no tienes... A mí me llegaban a decir que si no aprobaba el curso me iban a quitar las pernoctas con mi abuela. ¡Eso no me parece ni medio normal! O sea, ¿qué culpa tiene mi abuela ahora de que yo no me saque el cole o porque no me saque el curso? (Sibyl).

África por su parte, sentía que a ella sí que le había motivado a estudiar y a realizar un itinerario educativo más largo (ver pág. 312), aunque, no percibía esta motivación hacia el resto de las y los adolescentes con lo que había vivido, y menos aún, a quienes venían de otro país. Ella misma comentaba que *“en realidad no creo que motiven mucho, porque la mayoría terminan en un CIP, desde luego a los que vienen de fuera no”*.

En cambio, en los demás testimonios, cuando se planteó la motivación acerca de realizar estudios universitarios, fue rotundamente negativa. De hecho, las personas que pensaban realizar estudios universitarios en un futuro cercano, sentían que

¡Noooooijlo de la universidad olvídate! ¡Eso lo tenemos como súper... porque ningún momento se te ofrece ninguna ayuda para hacer la universidad! O sea, ¡eso lo tenemos súper claro! Y bachiller... depende, bueno las particulares y así sí te las pagan, pero... (Sahara).

- **Jóvenes no procedentes de otros países con un itinerario no “exitoso”**

Entre las y los jóvenes que no habían tenido un itinerario educativo “exitoso” (quienes no habían obtenido el título de la ESO a los 16 en centro educativo de educación secundaria, eran 3 jóvenes), hubo quienes indicaron que sí se habían sentido motivados y quién no. La joven y el joven que se habían sentido motivados, consideraban se les motivaba para que estudiaran, pero *“no más de un CIP”* (Iñaki) y que la razón por la que no habían seguido estudiando *era “que no valgo para estudiar”* o *“no es lo mío”* (Iñaki, Wiily).

Otra joven, que en el momento de la entrevista estaba en la EPA matriculada percibía que, más que motivación ella percibía que “nos obligaban mucho que es diferente” (Carolina). Consideraba que a veces “tenían sus puntos también de animarte, pero también había machaque” (Carolina).

- **Jóvenes que llegaron de Marruecos a una edad temprana**

Cuatro eran los jóvenes que emigraron desde algún país árabe a una edad temprana, tres chicos y una chica (que está incluida en también en el grupo de jóvenes con itinerario exitoso). En el caso de los chicos, estos sentían que no se les motivaba y a su vez, percibían que se les encaminaba, directamente a realizar un CFPB, aun cuando estos querían continuar estudios reglados de educación secundaria. Rescatando las voces de los tres jóvenes que llegaron de Marruecos a una edad inferior a los 13 años,

Me contaron ahí un cuento chino que... me dijeron que tenía yo ahí 17 años o 16 y ahí me iba a sacar el graduado y luego iba a seguir haciendo bachiller o lo que sea, entonces me convencieron ellos de que: ¡haz un PCPI para que luego, cuando tengas 18 años tengas ya un trabajo! Y como me dijeron que igual te podías quedar en la calle y no sé qué... y yo: joe, pues hacer un CIP (Omar).

Yo podía haber seguido, me hubiera gustado haber seguido, seguir estudiando y era al revés, me dijeron que no podía, o sea, que era mucho mejor para mí, que al final ni tan mal, pero no. Al revés, no notaba yo especial apoyo para que siguiera estudiando sino lo contrario, más bien que tuviese que trabajar cuanto antes. Me dijeron hacer un CIP que era lo mejor para mí, que a los 18 años acababa con una formación y eso, que tuviera una formación que era el graduado escolar, en vez de sólo en graduado escolar (Ismael).

Sí, era un PCPI, un CIP. Tenía 14 años, fui a hacer un Pre-CIP, ¡ encima que no vale nada!, ¡no te vale de nada!, me echaron de aquí (centro escolar) y fui a hacer un Pre-CIP. Pre-CIP es el primer año que luego con 16 o 15 entras a un CIP (Iñigo).

Como se puede apreciar en los fragmentos anteriores son la posibilidad de quedarse en la calle a los 18 años y el conseguir un trabajo las razones que estos jóvenes han percibido de la orientación del equipo educativo para que realizasen un CFPB.

En el caso de la chica, África, como hemos mencionado anteriormente, ésta siempre sintió que se le motivaba para estudiar un itinerario superior, aunque no lo percibía en otros adolescentes que habían venido de otros países (ver cita pág. 312).

- **Jóvenes que llegaron de Marruecos con una edad cercana a la mayoría de edad**

Por otro lado, entre los que migraron de un país árabe y llegaron a España con 16 años o más, se les matriculó directamente en un CFPB. Por su parte, estos jóvenes sí sentían que les motivaron para estudiar un CFPB, incluso, les ofrecían apoyo de clases de castellano y clases particulares: “educadores siempre poner trabajos para aprender castellano” (Mohamed).

Por su parte, en los testimonios del **colectivo de profesionales** también se hizo referencia a la motivación que los equipos educativos transmiten a las NNA como una de las razones influyentes en que las NNA estudien y deseen continuar sus estudios. Como comentaba un profesional,

Entra mucho la motivación que se les transmite. Yo creo que al final eso es más parte de los profesionales que bueno, más no, ellos tienen que ponerse y hacer, pero entra mucho en juego la motivación que se les dé (Manex).

Este mismo profesional comentaba que para poder crear esta motivación las NNA tienen “al final que ver que tú estás ahí, que creen que se lo puede sacar, que lo puede hacer, que ves que te reúnes con su tutora y que tanto su tutora y yo vamos en la misma dirección y así...” (Manex). En general, el colectivo de profesionales entrevistado consideraba que ellas y ellos motivaban a las NNA atendidas a estudiar y a continuar sus estudios. De hecho, consideraban que

Yo creo que aquí sí. Nosotros tenemos muy claro que la formación, que la escolarización es obligatoria, lo formativo es fundamental porque es que tienen que ver con su futuro y eso es imprescindible, ¡vamos! (Itziar).

Sí, sí, de hecho, hemos tenido casos, un caso de que quería seguir estudiando se le ha animado, se le ha animado a que fuera a hacer bachiller (Maddi).

No obstante, una profesional, Sorkunde, consideraba que no siempre el equipo educativo motivaba a las NNA a estudiar, sino todo lo contrario. Incidía en que muchas veces era el equipo educativo quien desmotivaba a las NNA a seguir estudiando. Rescatando sus palabras,

Yo creo que muchas veces nosotros mismos nos cargamos esa motivación. Es decir, el chaval ya está desmotivado de por sí, y si encima le decimos que va a acabar haciendo un PCPI (...). Pues sí ya de por sí está desmotivado porque ha repetido curso, porque no le mola lo que estudia, porque tal y cual, y tú te cargas esa ilusión que tiene de ser yo qué sé qué, pues, o sea, no es que sólo que el sistema está fallando, sino que tú como profesional estás fallando, no sabes motivar, incluso desmotivadas (Sorkunde).

Distintas y distintos profesionales comentaban que debían transmitirles en más ocasiones mensajes de “confiamos en tus posibilidades que poder puedes y créetelo, yo creo que [que se lo transmitimos] menos de lo que deberíamos” (Ane Miren) o, como otro profesional expresaba:

Hay que darle o proyectarle que ellos vean que nosotros creemos que tienen posibilidades y que las vamos a exigir esas posibilidades que tienen, que tengan la posibilidad de sacarse ellos, de superar los problemas, ¡porque realmente es que pueden! Creemos en la resiliencia que tienen ellos y la tenemos que fomentar (Zuhaitz).

7.5.- Expectativas depositadas en las NNA

El tema de las expectativas fue un tema predefinido tanto entre los ítems del cuestionario como en el guion de las entrevistas de jóvenes y profesionales. Es de mención, que tanto jóvenes como profesionales mencionaron las expectativas como un

factor influyente en los itinerarios educativos de las NNA, tanto las expectativas depositadas por las y los profesionales como las expectativas propias de las NNA (éstas ya las hemos expuesto entre las razones asociadas a las NNA). A su vez, en los *focus groups*, tanto profesionales como jóvenes añadieron nueva información relacionada con las expectativas que iremos describiendo en las voces de los distintos colectivos. A la hora de exponer estos datos, seguiremos el mismo orden que hasta ahora hemos seguido. Comenzaremos rescatando la voz de las y los jóvenes y concluiremos exponiendo las voces de las y los profesionales.

En relación con las **expectativas generales** depositadas en las NNA en AR por parte del equipo educativo del recurso residencial, en general, el *colectivo de jóvenes* mencionó, que durante su estancia en los recursos residenciales de protección no habían percibido que las y los profesionales tuviesen depositadas en ellas y ellos unas expectativas altas, sino todo lo contrario. Siguiendo con el tipo de expectativas, la mayoría de jóvenes percibían que se habían depositado unas bajas expectativas en cuanto en cuanto a su futuro en general, y en cuanto a su formación en particular. Entre los argumentos del colectivo de jóvenes se hizo alusión a la edad de los 18 años como una edad de un antes y después en la intervención de los equipos educativos, que pudiera determinar en cierto modo, las expectativas de las y los profesionales, sus expectativas propias y los itinerarios educativos a los cuales les dirigían, entre otros. Hay que mencionar, que ninguna ni ningún joven mencionó que percibiesen que las y los profesionales tuviesen unas altas expectativas en ellas y ellos.

En cuanto a las expectativas que profesionales depositaban en las NNA en general, el colectivo de jóvenes expresó que éstas eran bajas, incluso hubo quien respondió que no había *“expectativas sobre nadie, nada, la expectativa que a los 18 se iban y ya está”* (Amelie). Esta percepción ha sido mencionada también en otras entrevistas como la de Iñigo, quien percibía que, a las y los educadores, la vida de las NNA atendidos, *“no, no les importa... no, ¡bah! Cuando tengas los 18 años, le das una patada en el culo ¡y fuera de aquí! O sea, era así”* (Iñigo).

Con referencia a las **expectativas educativas**, la mayoría de jóvenes consideraba que éstas eran bajas entre los equipos educativos, incluso hubo quien consideraba que no había expectativa *“ninguna, ninguna, de hecho, eh... de hecho, la única expectativa era ir a clase y ya me olvidó”* (Amelie). Es de mención, que hubo quienes percibían que sus educadoras de referencia tenían algunas expectativas depositadas en ellas y en sus itinerarios educativos, pero no en cambio, en los itinerarios educativos de las demás NNA atendidas en los recursos donde vivían. Como relataba una joven,

Bajísimas, hacia mí no tanto porque ya venía con esas expectativas, pero hacia el resto de la gente, yo creo que es que hagan el mínimo y ya está (Sahara).

Otra joven, Sibyl, comentaba que sobre ella al principio tenían unas altas expectativas educativas, pero, que éstas bajaron cuando vieron que ella no podía seguir el ritmo que hasta entonces había tenido por problemas emocionales. Como ella misma explicaba,

Al principio tenían una expectativa muy alta sobre mí, de que me iba a sacar el bachiller ... (...) y luego ya, cuando vieron cómo estaba emocionalmente en vez de animarme más, me empezaron a decir que como siguiera así no iba a tener un buen futuro, que iba acabar trabajando en un bar toda mi vida, eh... ¿eso es lo que esperas de mí? O sea... fue como... estás viendo que estoy con la terapia de mi psicóloga, yendo al psiquiatra, que estoy hecha mierda, ¡y tú te esperas, y encima me motivas tanto diciéndome que ves ese futuro en mí! Diciendo: ¡pues deja el curso y te metemos a trabajar en un bar! (Sibyl).

Únicamente una joven percibía que las expectativas depositadas en ella en relación a su educación eran altas, no obstante, no sobre el resto de las NNA nacidos en otros países (ver cita África, pág. 312).

Como adelantábamos en líneas anteriores, el tema de las expectativas también fue un tema que emergió cuando se comenzó a reflexionar y debatir sobre el ámbito educativo en los *focus groups* formado por las y los jóvenes. Corroborando lo afirmado en las entrevistas, la gran mayoría opinaba, que las expectativas que depositan sobre ellas y ellos “*son súper bajas*” (Gatofu) y que “*al final, eso lo que consigue al final es que, nuestras propias expectativas también sean bajísimas*” (Doraemon). En este último fragmento se puede entrever que, hubo una joven que consideraba que esas bajas expectativas podían influir en que las propias expectativas de las NNA fuesen bajas.

En los *focus group*, el colectivo de jóvenes también hizo alusión a las razones o argumentos que estarían detrás de las bajas expectativas de las y los profesionales. Por una parte, se refirieron a argumentos ya mencionados en sus entrevistas como: “*¡porque les da igual!, ¡Es que, les da igual!*” (Gatofu); “*para salir con un trabajo, con una profesión*” (Begoña); “*porque es más práctico*” (Axier); “*porque se les hace más fácil*” (Luz) o como comentaba Iker,

Porque a ellos les interesa que salgas con un trabajo con el graduado lo que sea, con una formación que puedas trabajar. En cambio, si tú fracasas en bachiller o lo que sea, de cara a diputación, como que no has avanzado o lo que sea, en cambio, si te meten a CIP ya tienes un título, tal, para mí que te lo venden así (Iker).

A esta reflexión, Axier comentaba que “*pues, ¡qué mala suerte macho! A mí me extraña porque en el piso que estaba, siempre machacándoles a estudiar a los otros, en cambio a mí y a este (Iker), nada*”¹¹.

7.5.1.- Orientaciones de los itinerarios educativos

En base a la información de las entrevistas, el colectivo de jóvenes consideraba que las expectativas que profesionales depositaban en las NNA influían a la hora de encaminarles o dirigirles hacia determinados itinerarios educativos, siendo mayoritariamente los itinerarios de corta duración y profesionalizantes hacia donde se les encaminaba. Esta influencia fue revelada por las y los jóvenes tanto en las entrevistas como en los *focus groups*.

¹¹ En el piso en el que vivían Axier e Iker, ellos eran los únicos AENAs.

En las entrevistas se le preguntó al conjunto de jóvenes acerca de qué tipos de itinerarios eran los que mayormente les mencionaban y a los que les animaban a seguir desde los equipos educativos. Hubo quien respondió “no más de un CIP, no te decían, no, eso la verdad que no, no” (Iñaki), o “como mucho grado medio” (Sahara).

Cuando se planteó en distintas entrevistas las razones que percibían para no dirigirles a realizar itinerarios más largos, las respuestas hicieron referencia a tres razones o argumentos:

1) La primera fue la indiferencia de las y los profesionales sobre los itinerarios educativos de las NNA atendidas. Como comentaban algunos jóvenes, “*porque no les importa*” (Steisy), “*les da igual*” (Antonio).

2) La segunda estaba relacionada con que las y los profesionales les consideraban “no capaces” para seguir un itinerario más largo. Como ella misma explicaba:

¡que no nos ven capaces! Yo veo eso, a mí, por ejemplo, no, en mi caso no, porque yo ya estaba haciendo bachiller cuando entré, pero a los demás, no sé, como que no son capaces, ¡como que no son capaces de llegar a tanto! Es como que lo ponen... no sé (Brigitte).

3) Y, la tercera razón se refería a que profesionales opinaban que un itinerario de corta duración les ofrecería a las NNA atendidas la oportunidad de encontrar en trabajo de un modo rápido al egreso de los recursos a los 18 años. Como uno de los jóvenes relataba,

ellos querían ver lo más fácil, ¿sabes? No sé, en plan de... ¡ten un trabajo ya! ¿Quién te dice que yo quiera trabajar ahora, tío? O no sé, es como que, tú a los 18 años no tienes a nadie y al final, tú tampoco sabes cómo voy a acabar en el piso, también nos decían: ¡igual no hay plazas, no sé qué! no hay plazas igual en el piso de mayores. Muchas veces esos miedos, ¿sabes? (Omar).

Por otra parte, en los *focus groups* se hizo alusión a otras dos razones no mencionadas en las entrevistas: *la menor exigencia* que les suponía a las y los profesionales, y la desmotivación de éstas y estos por sus intentos fallidos con otras NNA. Lo narraban de la siguiente manera:

Pedirte más, era exigirse más trabajo a ellos mismos (Doraemon).

Que se han desanimado de la vida, han visto tantos casos en los que igual lo han intentado y que no les ha salido bien por una cosa o por otra, y en parte, por su escasa competencia que ya, a lo que optan es a decir: bueno, vete a un CIP (Doraemon).

En las entrevistas quedó latente que la universidad no era una etapa educativa de la cual se les hablase habitualmente ni se les motivase para ella. Solamente a una de las jóvenes con intención de ir a la universidad le animaron a poner su mira en ella (África, cita recogida en la página 312). En todos los demás casos, tanto quienes seguían un itinerario exitoso como quienes no, respondieron claramente que la universidad “*noooo, ¡lo de la universidad olvídate! ¡Eso lo tenemos como súper... porque ningún*

momento se te ofrece ninguna ayuda para hacer la universidad! O sea, jeso lo tenemos súper claro! (Sahara).

En las circunstancias institucionales y tal como funciona la legislación de protección, estos comportamientos son explicables y compatibles. La mayoría de edad y el cese de la mayoría de los recursos tras ésta, la incertidumbre, etc. pueden tener algo que ver en la no orientación hacia estudios superiores universitarios.

Asimismo, debemos aludir al desconocimiento del funcionamiento y de las ayudas económicas existentes para cursar estudios universitarios de alguna joven entrevistada. Este desconocimiento puede ser un indicador de la falta de presencia en las conversaciones de las y los profesionales del itinerario educativo universitario en los recursos residenciales. Ejemplarizando lo previamente indicado, en una de las entrevistas, una joven nos transmitió que tenía idea en un futuro muy cercano de comenzar un grado universitario y nos narraba su preocupación por la falta de ayudas para poder cursarlos. Nosotras le hablamos de la beca del Gobierno Vasco, beca para el pago de los gastos derivados de los estudios universitarios. Ella desconocía la existencia de ninguna ayuda. Como ella misma relataba: *“para mí siempre la universidad siempre ha sido como algo imposible de poder hacer, Y luego ves y dices: pero si hay becas”* (Sahara).

Al igual que las y los demás jóvenes, quienes procedían de Marruecos y llegaron a una edad temprana a un recurso residencial de Gipuzkoa, tampoco percibieron unas altas expectativas por parte de profesionales, y menos aún, unas altas expectativas educativas (excepto África). En el caso de los tres jóvenes, percibieron que se le había dirigido a un itinerario profesionalizante básico, aun cuando estos no querían dirigirse a ellos. A su vez, esta orientación hacia un determinado itinerario educativo es percibida tanto por jóvenes nacidos en España como por jóvenes nacidos en un país árabe.

Ellos (los autóctonos) tenían esa opción de seguir estudiando, a ellos no se les hablaba de CIP o eso, a no ser que suspendían, casos aislados, me refiero por persona, no por el hecho de estar en el centro, sino porque a ese chico pues le costaba más o lo que sea, ¿sabes? Básicamente, por caso especial, personal. En nuestro caso era CIP, ¿sabes? (Ismael).

Yo cuando entré al piso no en el último sino en el anterior, ahí eran marroquíes todos y todos, todos iban al CIP. Yo pensaba que era sin más, que tenías que entrar al CIP directamente y ya está, porque la mayoría terminan en un CIP. En realidad, no creo que motiven mucho, desde luego a los que vienen de fuera no (África).

Esta orientación fue criticada por el colectivo de jóvenes, afirmando que deberían haberles ofrecido, también, la opción de realizar una formación “habitual” y no, únicamente profesionalizante.

A los inmigrantes les metían en el CIP directamente, aunque tenga 20 años, da igual, métele en el colegio, dale la oportunidad, ¿sabes? ¡Aunque se tenga que meter en primaria, tío! ¡Dale la oportunidad! (Amelie).

Es de mención que, dos jóvenes que cursaron un CFPB y, posteriormente, decidieron matricularse a una FPGM, mencionaron la dificultad de poder seguir las clases y el ritmo de las FPGM por la diferencia de nivel entre el CFPB y una FPGM. En el momento de la entrevista, uno de los jóvenes indicó haber abandonado la FPGM y el segundo la estaba cursando.

me dijo la profesora para ir al grado medio ese, pero resulta que era en euskera y claro, yo en euskera XX (la especialidad) ... que son unas palabras que telita pues... ¡ya me dirás tú! Y yo estaba en clase y estaba así, ¿sabes? Y para estar así... (Iñaki).

fui a hacer los del PCPI y ahí ya te digo yo que ahí sí que he perdido bien, bien de... de después de ir a hacer el grado medio, ¡buah!, ¡me costaba mogollón tío! Estábamos dos años todos haciendo XX (la especialidad) y una hora de clase, una hora y a veces estábamos ahí haciendo el tonto, estudiar ya... he vuelto a hacer un grado de comercio y decía: ¡ostia! ¿Cómo me cuesta tanto? (...) ¡Claro que he perdido mucho, tío! El nivel de euskera también, en comparación, he perdido mucho, en el cole era todo en euskera y yo sabía bastante, pero luego en el CIP no me daban euskera ni nada, bastante mal, pero bueno... ¡es lo que hay! (Omar).

Para concluir con la voz del colectivo de jóvenes acerca de las expectativas percibidas en las y los profesionales, nos gustaría incluir una propuesta de mejora debatida en el *focus group* muy relacionada con las expectativas generales que ellas y ellos han percibido; nos referimos a las aspiraciones de las y los profesionales en relación con las NNA. Las y los jóvenes invitaban a las y los profesionales a que reflexionasen sobre las aspiraciones que tenían sobre las NNA en AR. Hay que mencionar que, no todas y todos los jóvenes tenían la misma percepción, hubo quienes consideraban que había profesionales con los que habían convivido que eran “como una segunda madre” (Luz) y que tenían aspiraciones sobre algunas y algunos de ellos. Pero, en general, las aspiraciones que percibían eran, principalmente, negativas; como “que te vayas” (Doraemon); “que te pires a los 18” (Gatofu); “¡que tengas un trabajo!, ¡que consigas un trabajo, como mucho!” (Arizona); “que se vea que su trabajo ha sido bueno cara a Diputación (...), quedar muy bien de: ¡mira como lo hemos hecho! y, ¡a tomar por culo!, y yo creo que les da igual lo que te pase a partir de ese momento de irte, ¡les da igual!” (Gatofu).

Centrándonos ahora en las percepciones **del colectivo de profesiones acerca** de las experiencias depositadas en las NNA en AR, éstas las hemos recogido, por una parte, con el instrumento del cuestionario administrado en la red de AR y por otra, en las entrevistas de 15 profesionales y en un *focus group* formado por 5 profesionales, en las cuales, matizamos algunos aspectos de los cuestionarios.

Por su parte, el cuestionario administrado en la red de AR, en concreto, cinco ítems de éste, les preguntaban a las y los profesionales acerca de sus percepciones y opiniones acerca de las expectativas que depositaban en las NNA, sobre el espacio de reflexión de las expectativas depositadas, sobre la importancia de depositar o no grandes expectativas en las NNA y, sobre si creían que debían mejorar el nivel de expectativas depositadas.

A su vez, aunque no recogimos en el cuestionario explícitamente las expectativas de futuro de las y los profesionales depositadas en las NNA, sí que les preguntamos cómo se imaginaban en el futuro a las NNA atendidas en el recurso residencial donde trabajaban y a las NNA en general atendidas en los recursos de protección. La razón por la cual decidimos incluir estos ítems acerca de la imagen de futuro, está fundamentada en la propia representación social de la infancia como moratoria social, esto es, en la idea de que seguimos poniendo el valor de las NNA en el futuro, como lo que serán y no como lo que son, el presente. Esta elección se materializó en la incorporación de 32 ítems que nos ofrecen una visión de la imagen de futuro que las y los profesionales tendrían sobre las NNA atendidas, en lo concerniente al ámbito educativo futuro, ámbito laboral, relaciones familiares, participación social, etc. Dicho esto, interpretaremos los resultados, entrelazando los resultados del cuestionario y la información obtenida de las entrevistas y en el *focus group*, puesto que, la información del instrumento nos ofrece una visión general y las técnicas de la entrevista y del *focus group* nos permite matizar y profundizar en este ámbito.

Uno de los ítems preguntaba a las y los profesionales su opinión acerca de si las NNA atendidos en los recursos residenciales donde trabajaban sentían las grandes expectativas depositadas por las y los profesionales. Como se puede ver en la siguiente tabla (Tabla 49) la mayoría de las respuestas, un 56,2%, se concentraron en que “*algunos sí y otros no*” de las NNA las sentían. Siguiendo con las alternativas de respuesta, un 20,5% percibía que “*una minoría*” de las NNA percibía las expectativas depositadas en ellos y un 4,1% que “*prácticamente ninguno*”. Por otra parte, el 16,4% de profesionales consideraba que “*una mayoría*” de las NNA percibía dichas expectativas y un 2,7% que “*prácticamente todos*” las percibía.

Tabla 49. Las NNA Sienten las grandes expectativas de futuro que los educadores y educadoras han depositado en ellos y ellas

Media	DT	Mediana	Prácticamente ninguno	Una minoría	Algunos sí y a otros no	Una mayoría	Prácticamente todos
2,93	,805	3	4,1	20,5	56,2	16,4	2,7

En todas las entrevistas del colectivo de profesionales se les preguntó sobre el nivel de expectativas creían que se depositaban en las NNA. En la mayoría de las entrevistas quedó latente que “*la expectativa con respecto a su vida en general es baja, sí*” (Itziar), aunque también hubo quien consideraba que las expectativas depositadas en las NNA de programa “*básico medias*” (Garikoitz), quien consideraba que tenían unas expectativas “*altas*” (Haizea) y quien consideraba “*que depende*” (Teresa) del profesional y de la NNA.

Como indicábamos en el párrafo anterior, la mayoría de profesionales consideraban que en general las expectativas depositadas eran bajas, puede que, por ello, sólo el 19,2% respondiese que “*una mayoría o prácticamente todos*” las sentían. Cuando se les preguntó la razón de ese bajo nivel de expectativas, las respuestas revelaron distintas razones, estando relacionadas con la incertidumbre y el egreso de

los recursos a los 18 años y con la visión de NNA como incapaces. Evidenciando cada una de las razones con las voces de profesionales.

7.5.2.- La incertidumbre y el egreso de los recursos a los 18 años

El límite de edad de los 18 años es una cuestión que se ha repetido en todas y cada una de las entrevistas de profesionales, incluso, a la hora de identificarla como una de las razones explicativas del bajo nivel de expectativas depositadas en las NNA. Esta edad es percibida como el “horizonte” (Maddi), siendo “un límite con el que ellos cuentan y con el que nosotros contamos” (Itziar) pero, sobre todo, “es un principio de realidad como una casa” (Itziar). La edad de los 18 años influye en la intervención, haciendo “acelerar determinados procesos o determinadas situaciones que en la población normal no es así” (Itziar). La llegada de los 18 años influencia la intervención, lo que repercute en que, algunas y algunos profesionales opinen que “la expectativa fundamental que tenemos es que con 18 años puedan salir adelante, ¡eh!” (Itziar) y que “cuando cumplen 18 años, de repente, son mayores de edad, bueno, es que lo son, pero, es como... son mayores y ya está, ya no puedes seguir ahí” (Sorkunde).

La situación que se genera con el cumplimiento de los 18 años también fue comentada por una profesional, aunque ésta consideraba que no era sólo “por la inmediatez, yo creo que es un conjunto de factores. Creo que es la inmediatez y creo que a veces nosotros como trabajadores, como profesionales, estamos muy cegados por muchos tópicos, en esos propios tópicos que nosotros tenemos, en, en que sabemos que [las NNA] son diferentes y que tienen dificultades” (Sorkunde). Como ella misma expresaba, tanto profesionales como NNA saben que su situación es distinta a la del resto de la población normalizada, deben salir de los recursos a los 18 años de edad y comenzar un camino en algunas ocasiones con pocos apoyos. La salida de los recursos residenciales a los 18 años es una realidad, pero, como ella indicaba, “no se lo tenemos que repetir día a día, ellos lo saben” (Sorkunde). Otro profesional, Manex, también hacía referencia a este límite de edad como uno de los factores, pero lo unía a su vez, con la imagen negativa y pesimista de las y los profesionales sobre el futuro de las NNA. Como el mismo comentaba,

tiramos más igual al lado negativo, o sea, a la hora de hablar igual entre nosotros, vamos a ver qué hacer para que no termine mal, o sea, o vamos a darle lo máximo posible para que termine lo mejor posible (Manex).

7.5.3.- “No capaces”. Incapacidad de hacer frente a los retos

Dos profesionales hicieron mención a otra razón que explicaría ese bajo nivel de expectativas, fundamentada en la tendencia de las y los profesionales a pensar que “no puede, no es capaz” (Ane Miren) por la historia de vida que han tenido, interviniendo incluso de un modo sobreprotector. Rescatando la cita de un profesional,

Por lo general yo creo que bajas, yo creo que en muchos casos hay una tendencia a eh... lo digo sin miedo, es un error en el que podemos incurrir todos a sobreprotegerles,

a pensar que no es capaz, a pensar ¡qué pobres! ¡Cómo ha tenido tal y cual! Bueno, que es un razonamiento humano, pero que al mismo tiempo les hace muy dependientes o que incluso se le guía tener una identidad victimista, eh... desconfiada, eh... (Zuhaitz).

La otra profesional que identificó en su testimonio esta misma razón de verlos como “no capaces”, Ane Miren, comentaba que ella durante mucho tiempo había percibido que a las NNA atendidas en el recurso donde ella había trabajado era “*todo no puede*” (Ane Miren). Esta misma profesional consideraba que esta imagen de carentes y la consecutiva intervención desde la lástima “*está mal, porque sobre la lástima, la pena o llámalo X, no se pue de trabajar porque no les estamos haciendo ningún favor*”.

Como adelantábamos en líneas anteriores, un profesional consideraba que en las NNA de programa básico había depositadas unas *expectativas medias*. Cuando le pedimos que nos aclarase ese nivel medio, él nos contestó “*media significa, que la mitad de los chavales consigue lo que se trabaja y la otra mitad experimenta un retroceso a nivel de integración social, sociolaboral, integración en el mundo real, en la sociedad* (Garikoitz). Por el razonamiento de este profesional, podríamos percibir que era la experiencia en los recursos residenciales la que le llevaban a contestar que las expectativas depositadas eran medias.

Por otra parte, dos profesionales hicieron mención a que opinaban que las expectativas que depositaban eran *altas*. Una de ella, comentaba que era el propio equipo educativo con el que trabajaba el que tenía “*que bajar las expectativas, vamos como muy fuertes*” (Haizea). La segunda profesional, también opinaba que en el recurso donde ella trabaja tenían unas altas expectativas porque esperaban “*que todos los chicos saliesen con un trabajo y tuviesen una vida, ¿sabes?* (Teresa). No obstante, de su argumento, podemos percibir que su expectativa futura estaba, principalmente, relacionada con el ámbito laboral y con “*que tuviesen una vida*”. Esta misma profesional, también comentaba que no se podía generalizar sobre las expectativas depositadas ni entre profesionales ni entre NNA, ya que hay que adaptar las expectativas que requiera cada “caso”. Como ella misma narraba,

Yo creo que depende. Hay gente que igual nos ponemos expectativas más altas, que a lo mejor siempre nos damos más batacazos, y gente que es más realista, que las expectativas son más bajas, e incluso, que las expectativas son muy muy bajas porque ese caso también lo requiere. Es que depende de los casos, hay muchos casos que dices: pues aquí puedo poner la meta del quince, sé que va a llegar a aquí, y en otros chicos, pues la pongo aquí, para que por lo menos, la supere y se sienta un poco mejor, más realizado (Teresa).

La percepción de las expectativas altas mencionadas por Teresa, su frase acerca de “*igual nos ponemos expectativas más altas que a lo mejor siempre nos damos más batacazos y gente que es más realista, que las expectativas son más bajas*”, nos deja entrever que las personas realistas son las que tienen unas expectativas bajas y que son las personas que depositan las expectativas altas las que se pegan más batacazos.

Por otra parte, en las entrevistas se hizo mención a las expectativas que, en general opinaban que se depositaban en las NNA y también, hubo quienes hicieron una mención explícita a las expectativas educativas de las NNA. Como mencionamos en párrafos anteriores, aunque la mayoría de profesionales mencionaran que las expectativas en general eran bajas, también hubo quien consideraba que eran medias, e incluso, altas. En cuanto a las expectativas educativas y su presencia en las entrevistas, no se hace tanta referencia a si éstas son altas, medias o bajas, sino que emerge un nuevo concepto, el de las expectativas reales. Este nuevo concepto no aparece cuando las y los profesionales se refieren a las expectativas de un modo general, sino que, únicamente se utiliza este concepto en las expectativas relacionadas con el ámbito educativo futuro de las NNA.

7.5.4.- Expectativas educativas

En el transcurso de las entrevistas, también apareció un término unido a las expectativas que es el de las expectativas reales, siendo estas definidas por un profesional como “*a lo que ellos puedan alcanzar*” (Ekhi). Por lo que, podríamos hablar de expectativas reales o expectativas alcanzables. Este nuevo termino de expectativas reales para nosotras emergente, no es un término desconocido entre profesionales, evidencia de ello son la utilización de éste en distintas entrevistas, en concreto en 6 entrevistas. Asimismo, hubo quienes aludieron a expectativas propias (las de cada profesional) y ajenas (las de otras y otros profesionales), como, por ejemplo, quien criticaba el hecho de que profesionales utilizaran este término para justificar sus bajas expectativas, indicando, además, que en el caso de transmitírselo a las NNA era un discurso nada adecuado.

Pero sí he oído mucho ese discurso de no son expectativas reales, hay que tener cuidado, cómo vas a llegar a eso, si estás suspendiendo todas, ese discurso que es muy... es muy malo, muy malo, muy negativo (Sorkunde).

Cuando se preguntó al colectivo de profesionales sobre cuáles eran las expectativas educativas que tenían en cuanto a las NNA con los que trabajan, hubo quien indicó: “*pues que saquen la ESO, la obtención del título de la ESO y pues los que no puedan pues que terminen el PCPI, la especificidad o ESO*” (Maddi).

Cuando aludían a los CFPB como itinerarios habituales de adolescentes atendidos, se les preguntó si no les parecía poco el que llegasen únicamente a cursar CFPB, sabiendo que no todos los que los cursan un CFPB consiguen obtener el título de la ESO. Las respuestas fueron distintas.

A ver, el PCPI es... Nosotros intentamos que no, que o sea..... Yo en ese sentido estoy tranquila. Intentamos que siempre accedan a su mayor capacitación posible, al nivel más alto. Pero claro, es que a veces... es que no. (...) Y en esos casos siempre, siempre hay un mensaje de: esto lo tienes, pero siempre piensa que puedes seguir estudiando, que tu proceso formativo puede seguir, ¿no? (Itziar).

¿Creo que es poco? Yo creo que no, yo creo que no, para estos chavales no. Porque son chavales que se levantan a las 7 de la mañana con unos problemas que nadie se los puede ni imaginar, personales y familiares, cumplen sus 6 horas en clase, a veces bien,

a veces mal, como nos ha pasado a todos, eh... tienen voluntad por hacerlo y repiten todos los días, todos los días eso, más tareas que tengan en casa, extraescolares, etcétera, etcétera... y desde este contexto que no es normalizado, a mí me parece que no es poco. Habría que entender la situación, no los estudios, a la larga, en un empleo, un empleo. Ya sé que el sistema no está montado para la gente que tiene pocos estudios, eso también es lo que creo, pero creo yo que poco no hacen. Y creo que hacen o trabajan mucho más de lo que nosotros hemos podido trabajar (Ekhi).

En el fragmento anterior se puede percibir también que la expectativa de futuro está más encaminada a conseguir un trabajo, al ámbito laboral, y no tanto (o únicamente), a continuar estudiando. A su vez, también se puede identificar la realidad socio-laboral actual de la necesidad de tener unos estudios para conseguir un trabajo. Estamos de acuerdo con el profesional de que *“el sistema no está montado para gente que tiene pocos estudios”*, pero, el no tenerlos también disminuye las posibilidades de encontrar un trabajo.

En algunas entrevistas también se conversó sobre si se les comentaba explícitamente esas expectativas a las NNA. En dichas entrevistas dos profesionales nos comentaron que *“tan claramente como que expectativas tenemos... no mucho, siempre trabajamos como con perspectiva de futuro, ¿no? Siempre trabajamos con perspectiva de futuro porque aquí está como lo de los 18 años que te he dicho antes ¡puff!”* (Itziar). Otra profesional lo que comentaba era que *“no pensamos en lo que se espera de ellos, no se generan expectativas, se ve un poco como están y se trabaja un poco en el día a día viendo un futuro cercano. Paso a paso”* (Maddi).

En el cuestionario, introdujimos un ítem relativo a conocer si las y los profesionales tenían suficientes espacios físicos y de tiempo para poder reflexionar e intercambiar opiniones sobre las expectativas que depositan sobre las NNA atendidas en los recursos residenciales donde trabajaban. De sus respuestas (n=73), como podemos apreciar en la siguiente tabla (Tabla 50), más de la mitad de la muestra opinaba que *“muchas veces”* y que *“casi siempre o siempre”* los tenían, con una representación porcentual del 39,7% u 26% respectivamente. Un 26% opinaba que no tenían esos espacios de reflexión *“ni muchas ni pocas veces”*, un 6,8% que *“pocas veces”* y sólo el 1,4% *“casi nunca o nunca”* tenían esos espacios.

Tabla 50. Las educadoras y educadores tienen suficientes espacios para poder reflexionar e intercambiar opiniones sobre las expectativas que depositan sobre los chicos y chicas

Media	DT	Mediana	Nunca o casi nunca	Pocas veces	Ni muchas ni pocas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre
3,82	,948	4	1,4	6,8	26	39,7	26

Por otra parte, en algunas entrevistas, distintas profesionales comentaron que solían tener supervisiones cada mes tres horas, en otros casos, cada dos meses (según el recurso), en las cuales podían reflexionar sobre distintas cuestiones, entre ellas, las de las expectativas. Asimismo, en ellas recibían formaciones acerca de cómo intervenir con una mirada apreciativa, los factores de éxito, etc. Estas formaciones eran

consideradas por las profesionales en las que surgió este tema, como necesarias y enriquecedoras. Consideraban que

Es muy interesante esto de la supervisión, esta persona que viene de fuera, esto es totalmente anónimo el tema y... a mí me encantan, a mí me encantan las supervisiones, porque es el momento en el que yo escucho otras cosas, me pongo en la piel de otra persona, yo explico, a mí me gusta mucho. Me gusta mucho porque me ayuda a reciclarme (Sorkunde).

No obstante, hubo profesionales que consideraban que debían tener más horas de supervisión y más tiempo para poder trabajar y reflexionar sobre qué tipo de expectativas y conocer cómo esas expectativas se traducen en pequeños matices de la propia intervención con las NNA. En palabras de una profesional,

Yo creo que necesitaríamos más tiempo de reflexión, más sosiego para algunas cosas, por ejemplo, para el tema de las expectativas que es un tema importante pero que muchas veces se traduce en matices, eh... con los que hay que tener cuidado, claro igual a veces esos matices se nos escapan, igual convendría tenerlos más claros, ¿no? (Itziar).

Corroborando las palabras de Itziar, la mayoría de profesionales que contestaron al cuestionario (n=73), un 67,1% estaba “en total acuerdo” y un 23,3% “algo en acuerdo”, en que las y los educadores deberían tener programado, dentro de su horario laboral, espacios para reunirse a reflexionar acerca de las expectativas que depositan en las NNA, frente a un 5,5% no estaba “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, un 1,4% que estaba “algo en desacuerdo” y un 2,7% que estaba “en total desacuerdo” (ver Tabla 51).

Tabla 51. Todos los educadores y educadoras deberían tener programado, dentro de su horario laboral, espacios para reunirse a reflexionar acerca de las expectativas que cada uno o una deposita en los chicos y chicas con los que trabajan

Media	DT	Mediana	En total desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	En total acuerdo
4,51	,884	5	2,7	1,4	5,5	23,3	67,1

Asimismo, en el cuestionario incorporamos la pregunta sobre si las y los profesionales estaban de acuerdo o no en la conveniencia de depositar todas las expectativas posibles en las NNA para que percibiesen que son importantes para las y los educadores. Como se puede ver en la siguiente tabla (Tabla 52) (n=73), la mayoría, un 60,3% opina estar “en total acuerdo” con dicha cuestión y otro 20,5% “algo en acuerdo”. Por otra parte, un 15,1% opina no estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y el 4,1% restante, contestó estar “algo en desacuerdo”. Nadie contestó estar “en total desacuerdo”.

Tabla 52. Es conveniente depositar todas las expectativas posibles en los chicos y chicas acogidos, para que perciban que son importantes para nosotros y nosotras

Media	DT	Mediana	En total desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	En total acuerdo
4,37	,890	5	0	4,1	15,1	20,5	60,3

Cuando pusimos esta cuestión sobre la mesa en las entrevistas, todo el colectivo de profesionales estuvo de acuerdo en que había que depositar expectativas, pero era una afirmación con ciertos matices. Hubo quienes comentaban que no era posible depositar en todos los casos unas expectativas muy altas, que dependía del caso y de las propias expectativas de las NNA. Como el mismo comentaba,

Hay casos, pues que te diga que si quiere ser no sé qué cosa, pues posiblemente el camino sea muy duro, muy frustrante y abandone, pues un abandono de estos chavales en algo que creen que pueden hacer, pues es bastante duro. Entonces yo creo que ciertas expectativas hay que resituar otras no, otras no, otras lanzar a tope. Pero otras hay que resituar (Ekhi).

Por otra parte, también hubo quienes comentaron que era importante depositar expectativas, pero que debían tener cuidado, de que las expectativas depositadas no se convirtiesen en una carga añadida para las NNA. A su vez, también comentaban que el no ponerlas, podría reflejarse en una profecía auto cumplida. Rescatando las palabras de una profesional,

¿Qué pasa? Que ahí hay un doble riesgo un doble riesgo ahí muy alto, porque ellos te viven como un hogar, que tiene que serlo ¿no? (...) porque te sienten muy muy cercano, depositas tantas expectativas que... no sé cómo decirte, es complicado que vean que tú crees en él también, porque ya tiene otro paquetito más a su mochila para decir ¡tengo que responder! y otras veces es la profecía, es la profecía auto cumplida, ¿no? (Lorea).

Otra profesional, comentaba que ella opinaba que los equipos educativos lo que debían tener era esperanza y expectativas de éxito y transmitir las en positivo, ya que, si se transmitían en negativo podían caer en un efecto Pigmalión. Rescatando la intervención de la profesional,

Hay que tener esperanza, hay que tener eh... expectativas de éxito para nutrirles a ellos, creo que hay que tener, pero las expectativas creo que se tienen que transmitir en positivo, ¿no? Cuando las expectativas son en negativo... porque ahí sí que entramos en lo que decíamos antes, en el efecto Pigmalión y claro, eso al final se transmite en lo no verbal, que igual no lo estás expresando con la palabra, pero estás actuando de otras muchas maneras. (...). Y con el tema de las expectativas hay que tener cuidado, primero de no ponerlas muy arriba para que no se frustren, tampoco muy abajo para desmotivarles e insisto, las expectativas tienen que ser en positivo y las tenemos que tener, tenemos que creer en ellos, es que eso es así, si no... (itziar).

Como han dejado constancia los distintos testimonios de ambos colectivos, la universidad no suele ser un itinerario habitual al que se dirigen las NNA bajo la medida de protección del AR. No obstante, en el cuestionario administrado entre el colectivo de profesionales incorporamos un ítem para conocer su grado de acuerdo acerca de si era conveniente motivar a un joven con actitudes y con ganas de ir a la universidad que siga estudiando. En base a las respuestas de las y los profesionales (n=73) casi la totalidad de ellas y ellos, un 97,3% estaba “en total acuerdo” o “algo de acuerdo” con que sí se le debería motivar a ello. Un 1,4% no se mostró “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y sólo el 1,4% “en total desacuerdo” (ver Tabla 53).

Tabla 53. Si a un chico o chica de 16 años, con actitudes para el estudio, le gustaría ir a la universidad, es conveniente motivarle para que siga estudiando

Media	DT	Mediana	En total desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	En total acuerdo
4,77	,613	5	1,4	0	1,4	15,1	82,2

Cuando llevamos esta pregunta a las entrevistas, la realidad de las respuestas fue otra. Quedó latente que si la NNA quiere ir a la universidad “y si ese es su sueño no vamos a cortárselo porque esa también es una motivación de cara a poder seguir estudiando y poder ir hacia adelante” (Endika), pero que “hay que ser realistas” (Endika). Este “realista” era justificado en las entrevistas por la dificultad de hacer frente a los gastos derivados de la universidad o también, a la necesidad de estar “estabilizados” a los 18 años.

Siguiendo al texto anterior, sí que hay quien opina que si es el sueño de las NNA ir a la universidad no hay que cortárselo, sí que queda latente en las entrevistas que “tampoco les marcamos que vayan a la universidad ni que hagan bachiller” (Maddi), porque “intentar enfocar a los chavales a la universidad no va a ser real, porque luego digamos, la ostia que se va a dar es mayor, entonces tenemos que intentar ser realistas con las capacidades de cada chaval y conseguir los objetivos a corto-largo plazo, pero que sean reales” (Endika). Además, según opinaba otra profesional, “luego su sistema no se lo va a permitir” (Teresa).

El animar a las NNA a llegar a la universidad o a cursar estudios de bachillerato, incluso, es considerado por alguna profesional como “ponerles una zancadilla y no estar ayudándoles”. Rescatando sus propias palabras

Entonces si tú a un chico lo formas para bachiller cuando sale de un piso de menores con bachillerato a la calle, tiene un título de bachillerato. Con un título de bachillerato, ¿qué trabajo va a haber? No va a encontrar ningún trabajo. Puede encontrar trabajo de camarero o ese tipo de cosas, pero un título de bachillerato no le abre las puertas a ningún sector profesional (...). Luego tú también tienes que pensar qué hacer con este chico: tiene aptitudes, puede ir a una universidad, pero si el día de mañana tienen que dejar la universidad porque no tienen dinero, ¿le has ayudado? ¿O le has puesto la zancadilla? (Teresa).

Estas opiniones y creencias sobre no enfocar a las NNA a la universidad o bachillerato no sólo son creencias y opiniones, sino que, como comentaba una participante, Sorkunde, en el piso donde ella trabajaba había “escuchado a chavales decir: pues yo quiero ser de mayor y tienen 16 años... yo de mayor me gustaría hacer psicología y todo el mundo como: a ver, hay que ser realista, a ver qué tenemos, qué tal... ¡sí se hace!” (Sorkunde).

En esta realidad hay que tener en cuenta el reto profesional de que las NNA, cuando cumplan 18 años deben estar “estabilizados y, estabilizados es, pues..., formativamente tienes que tener hecho, por lo menos hecho algo, o tienes que estar

dentro del sistema, da igual lo que sea” (Sorkunde). Lo más importante es que a los 18 años puedan encontrar un trabajo.

El límite de edad de los 18 años y la obligatoriedad de tener que egresar de los recursos residenciales de protección es una de las razones que las y los profesionales indican influyente en encaminar a las NNA hacia itinerarios educativos profesionalizantes *“más que a [seguir un itinerario educativo] universitario” (Itziar). Como esta misma profesional proseguía,*

Pero porque luego, o sea, es que también la realidad eh... te lo impone un poco. Y luego yo no sé si al final, sin querer, tenemos el yugo de los 18 años y la necesidad digamos que vemos de que necesitas sacarse las castañas del fuego, necesitan empezar a trabajar, entonces, supongo que esa presión inconsciente o conscientemente, nosotros también la tenemos y eso incide, ¿no? (Itziar).

Muy unido a los párrafos anteriores, un profesional nos comentaba que las y los profesionales *“estamos obligados, entre comillas, obligados no, pero... la orientación que nos dan es esa; de meterlo en un profesional” (Garikoitz). Cuando le preguntamos quién les daba esa orientación, la respuesta de éste fue la siguiente:*

¿Quién nos la da? El piso, diputación... No sabría decirte. La orientación viene ahí, porque hay que prepararle profesionalmente para que por lo menos cuando tenga 18 años tenga más posibilidades de encontrar un trabajo. Y luego si quiere, si tiene voluntad de seguir con los estudios puedan seguir con la formación... grado medio, grado superior o universidad, etc.

7.5.5.- Imagen de futuro

En el cuestionario incluimos dos apartados relacionados con la imagen de futuro de las NNA, uno de ellos dirigido a conocer la imagen futura en distintos ámbitos de las NNA atendidos en los recursos residenciales donde trabajaban y el otro, relativo a la imagen de futuro de las NNA atendidas en la red de AR en general. En ambos apartados se recogieron las mismas situaciones futuras en distintos ámbitos (ámbito educativo, laboral, de la salud, familiar, justicia, y de la integración y participación social). En las siguientes tablas recogemos las respuestas a cada uno de los ámbitos citados detalladamente, aunque en la interpretación posterior únicamente nos centraremos en el ámbito educativo (ver Tablas 54 y 55).

Tabla 55. Respuestas a los ítems sobre la imagen de futuro de las NNA en AR

	¿A cuántos de las NNA atendidas en AR en general te imaginas en el futuro en estas situaciones?	Media	DT	Mediana	Prácticamente a ninguno	A una minoría	A algunos sí a y a otros no	A una mayoría	Prácticamente a todos
Educación	Sin estudios	2,71	,858	3	8,2	28,8	47,9	13,7	1,4
	Con estudios obligatorios finalizados	3,26	,834	3	1,4	12,3	53,4	24,7	8,2
	Con estudios postobligatorios finalizados	2,67	,817	3	6,8	32,9	47,9	11	1,4
	Con estudios universitarios finalizados	1,96	,789	2	31,5	42,5	24,7	1,4	0
Laboral	En la cola de LANBIDE	3,52	,689	3	0	2,7	50,7	38,4	8,2
	Subsistiendo de ayudas sociales	3,34	,768	3	0	8,2	58,9	23,3	9,6
	En un trabajo ilegal	2,81	,844	3	6,8	23,3	54,8	12,3	2,7
	En un trabajo precario, con el que difícilmente pueda cubrir necesidades básicas	3,04	,633	3	1,4	12,3	68,5	16,4	1,4
Salud	En un trabajo que les permita ser autosuficientes económicamente	3,00	,553	3	1,4	11	74	13,7	0
	Con problemas de adicción de drogas (hachís, alcohol, cocaína, etc.)	2,60	,640	3	4,1	34,2	60,3	0	1,4
Familia	Siendo padres/madres jóvenes	2,84	,782	3	2,7	30,1	49,3	16,4	1,4
Justicia	Con problemas con la justicia (denuncias, delitos, cárcel, etc.)	2,64	,632	3	2,7	35,6	56,2	5,5	0
Integración y participación social	Con un buen nivel de integración social (buen nivel de participación social, vínculo de amistades estable, etc.)	3,10	,627	3	0	15,1	60,3	24,7	0
Salud	Con una perspectiva crítica ante la vida	2,96	,735	3	2,7	17,8	63	13,7	2,7
Salud	Con un buen nivel de autoestima	2,89	,657	3	1,4	23,3	60,3	15,1	0
Familia	Repetiendo la misma historia de sus padres y/o madres	2,84	,687	3	2,7	24,7	58,9	13,7	0

En lo que se refiere a la imagen de futuro del ámbito educativo de las NNA en AR se puede observar (Tabla 56 y Tabla 57) que las y los profesionales se imaginan mayoritariamente a las NNA (tanto a las NNA atendidas en el recurso donde trabajaba ni en general de la red de AR) “con estudios obligatorios finalizados”, aunque los porcentajes mayoritarios se centran en “algunos sí y otros no” en las situaciones de “sin estudios”, “con estudios obligatorios finalizados” y “con estudios postobligatorios finalizados”. Se puede apreciar también que se imaginan en menor porcentaje “con estudios postobligatorios finalizados” y menos aún “en la universidad estudiando una carrera”. De hecho, ninguna ni ningún profesional respondió imaginarse a todas las NNA en AR (ni las atendidas en el recurso donde trabajaba ni en general de la red de AR) en la universidad estudiando una carrera universitaria. Según aumenta el nivel académico, disminuye la frecuencia positiva de las respuestas.

Tabla 56. Respuestas al ítem sobre la imagen de futuro del ámbito educativo de las NNA atendidas en el recurso donde trabajaban las y los profesionales

¿A cuántos de las NNA atendidas en el recurso residencial donde trabajas te imaginas en el futuro en estas situaciones?								
Ítem	Media	DT	Mediana	Prácticamente a ninguno	A una minoría	A algunos sí a y a otros no	A una mayoría	Prácticamente a todos
Sin estudios	2,71	,858	3	6,8	32,9	52,1	8,2	0
Con estudios obligatorios finalizados	3,26	,834	3	0	9,6	47,9	32,9	9,6
Con estudios postobligatorios finalizados	2,67	,817	3	4,1	28,8	54,8	11	1,4
Con estudios universitarios finalizados	1,96	,789	2	32,9	54,8	11	1,4	0

Tabla 57. Respuestas al ítem sobre la imagen de futuro del ámbito educativo de las NNA atendidas en AR en general

¿A cuántos de las NNA atendidas en AR en general te imaginas en el futuro en estas situaciones?								
Ítem	Media	DT	Mediana	Prácticamente a ninguno	A una minoría	A algunos sí a y a otros no	A una mayoría	Prácticamente a todos
Sin estudios	2,71	0,858	3	8,2	28,8	47,9	13,7	1,4
Con estudios obligatorios finalizados	3,26	0,834	3	1,4	12,3	53,4	24,7	8,2
Con estudios postobligatorios finalizados	2,67	0,817	3	6,8	32,9	47,9	11	1,4
Con estudios universitarios finalizados	1,96	0,789	2	31,5	42,5	24,7	1,4	0

Por otra parte, si observamos detalladamente los porcentajes de los demás ítems relativos a los distintos ámbitos (tanto entre las NNA atendidas en el recurso donde

trabajaban como entre las NNA atendidas en AR en general), podemos apreciar que las situaciones con mayor representación en las alternativas de respuesta “a una mayoría” y “prácticamente a todos” son “en la cola de LANBIDE”, “subsistiendo de ayudas sociales” y “con un buen nivel de integración social (buen nivel de participación social, vínculo de amistades estable, etc.)”. La situación en la que menos se imaginan a las NNA (tanto entre las NNA atendidas en el recurso donde trabajaban como entre las NNA atendidas en AR en general) era en la universidad.

7.5.6.- Exigencia de los equipos educativos de los recursos residenciales hacia las tareas escolares

La exigencia de los equipos educativos en cuanto a los estudios de las NNA fue una cuestión recogida en el cuestionario administrado (n=73) como en las entrevistas del colectivo de profesionales. En el caso del colectivo de jóvenes, no hablamos explícitamente de la exigencia de los equipos educativos, aunque se hizo alusión a ésta en una entrevista de un joven y en la intervención de otra joven en uno de los *focus groups*. Por una parte, Iñaki comentaba en su entrevista que no todos equipos debían ser exigentes y motivar a las NNA en lo concerniente al ámbito educativo. Esta exigencia y motivación debía ofrecerse a las NNA que mostrasen un mínimo de empeño y de actitud de estudiar. Según éste, las y los profesionales no deberían “perder el tiempo” (Iñaki) con quienes no quieran estudiar, para así, poder “ayudar a otro que de verdad quiere hacer algo, ¿sabes?” (Iñaki).

En cuanto a la opinión de la otra joven acerca de la exigencia de los equipos educativos, ésta la consideraba como una razón influyente en el ámbito educativo de las NNA, ya que “pedirte más, era exigirse más trabajo a ellos mismos” (Doraemon).

Aunque no disponemos de más opiniones al respecto, sí que se observa que las opiniones son diferentes; en una se considera que la exigencia del equipo educativo es casi una cuestión meritocrática de las NNA, y en la otra, una razón influyente en el ámbito educativo.

En cuanto a conocer la opinión de las y los profesionales sobre si consideraban que eran exigentes con las NNA respecto a su ámbito educativo, triangularemos la información obtenida de un ítem del cuestionario administrado en la red y las entrevistas de profesionales. A su vez, incluiremos algunas intervenciones del *focus group* de profesionales que alude directamente a este aspecto.

Comenzando ahora por las respuestas del cuestionario administrado entre profesionales (n=73), los porcentajes estuvieron repartidos entre las distintas alternativas de respuesta. El 32,9% no se inclinó y contestó no estar ni de acuerdo, no obstante, si nos fijamos hacia donde se inclina la balanza, el 24,7% indicó estar “algo en acuerdo” y el 12,3% “en total acuerdo” en que el bajo nivel académico de las NNA podría mejorar si los equipos fuesen más exigentes, frente al 19,2% que indicó estar “algo en desacuerdo” y un 11% en “total desacuerdo” (ver Tabla 58).

Tabla 58. El bajo nivel académico de muchos chicos y chicas se podría mejorar si las educadoras y educadores fueran más exigentes respecto a su escolaridad

Media	DT	Mediana	En total desacuerdo	Algo desacuerdo	en Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de de acuerdo	En total de acuerdo
3,08	1,176	3	11	19,2	32,9	24,7	12,3

En cuanto a su exigencia, las respuestas en sus entrevistas también fueron diversas al igual que en las respuestas del cuestionario. De hecho, en la mayoría de las entrevistas, lo que se comentó que la exigencia “*ya va en cada persona*” (Imanol). La mayoría de profesionales sí se consideraban a sí mismas y mismos como exigentes, aunque, no a todas las y los profesionales junto con los que trabajaban, “*eso ya... depende del educador*” (Manex).

Cuando les preguntamos cuál era la exigencia ejercida, sus respuestas giraron en torno a que a aprueben sus exámenes y que acudan sistemáticamente a clase.

Le estamos exigiendo que a la mañana se levante y acuda, sacar los exámenes y en un examen sacan 5, ipero es que lo aprueban! Vale, le hemos pedido 10 y nos ha sacado 5 pero, bien, ipero es que tampoco podemos pedir peras al olmo! (Zuhaitz).

Cumplir con el centro formativo, acudir sistemáticamente, levantarse por cuenta propia para ir, y demostrar un mínimo de voluntad de querer acudir... y sacarse el graduado escolar en este caso (Garikoitz).

Por el contrario, hubo profesionales que se consideraban a sí mismos exigentes y que indicaban que “*no me conformo con que aprueben y ya está*” (Imanol), aunque en el día a día la exigencia se basa en “*que aprueben (...) porque es como el día a día con esos chavales es el día a día, es difícil hacer una visión a largo plazo; aunque la haces porque al final sabes un poco, ¿no? pero es el día a día, es aprobar, (...) vamos a lo práctico*” (Lorea).

En distintas entrevistas hubo quienes hicieron referencia a que la exigencia debía ir en función de la situación en la que se encontraba la NNA, todo iba por objetivos, y por la prioridad y la urgencia de cada uno de ellos en la intervención, con estas NNA “*es el día a día, vamos día a día, vamos a lo práctico*” (Lorea). Por otra parte, en todos los casos, las y los profesionales estaban de acuerdo en que hay que exigirles, “*hay que exprimirles, siempre con cuidado*” (Imanol) y “*nunca tratarles de pobrecitos*” (Lorea). Este comentario, está estrechamente relacionado con la idea de considerar a las NNA como “*no capaces*”.

Como hemos comentado anteriormente, en los *focus groups* también se reflexionó acerca de las expectativas depositadas en las NNA en general y en su ámbito educativo en particular. En el *focus group* de profesionales también se mencionaron otras dos razones influyentes en el ámbito educativo en general, y en concreto, en orientales hacia determinados itinerarios educativos de corta duración y profesionalizantes. Una de dichas razones tenía que ver con la exigencia del equipo

educativo hacia el ámbito educativo de las NNA y la otra, no sabemos cómo definirla, “la baza de piso”.

Evidenciando la primera razón, la de la exigencia del equipo educativo, una profesional, Patricia, comentaba que se les orientaba hacia determinados itinerarios educativos porque suponía un menor trabajo para los equipos educativos. El que un o una adolescente curse un CFPB demanda menos exigencia a los equipos educativos, principalmente, porque no suelen tener una carga excesiva de deberes, ni mucha materia que estudiar. Esta razón fue revelada por Patricia, pero hay que mencionar que las demás profesionales allí presentes estuvieron de acuerdo y le dieron la razón.

Ahí tienes la razón de por qué se mandan muchos al PCPI: porque es menos trabajo para nosotros (...), o sea, que a lo que me refiero es que, al efecto dominó ese, añade el educador que sea, porque para mí es más sencillo y menos trabajo que tú vayas a un PCPI que no tienes deberes y que no te tengo que dar ni la brasa, ni tengo que estar detrás de ti de: ¡haz los deberes!, ¡haz los deberes!, ¡haz los deberes (...)! ¡venga!, ¡deberes! (...) Bueno, y eso aparte, quieras que no, ¡es más trabajo para nosotros! Y hay gente que... creo que todos llevamos ya unos pocos añitos en el esto y todos vemos quienes son los que: cuanto mejor me puedo tocar el higo, pues que cuanto menos tengo que hacer, ¡pues mejor! Pues tengo este caso, ¿qué es más sencillo?, ¿pelearme para hacer los deberes o que no tenga deberes? pues que no tenga deberes, pum, pues por aquí. Y por desgracia, tenemos compañeros que son así (Patricia).

La segunda razón, que no podemos únicamente incorporarla en otras anteriormente mencionadas es que a la mayoría de las NNA se les orienta a un CFPB porque “*porque es la baza del piso*” (Araia). Esta razón evidencia, de cierto modo, esa indiferencia por parte de los equipos educativos de los itinerarios educativos de las NNA que mencionaba el colectivo de jóvenes y las bajas expectativas mencionadas por ambos colectivos.

7.6.- Apoyo académico en los recursos residenciales

En este apartado, *apoyo en los recursos residenciales*, hemos incluido algunos factores, que son a su vez, indicadores, que pudieran influir, de cierta manera, en el ámbito educativo de las NNA. Los indicadores serían 1) el espacio físico y adecuado en los recursos para poder estudiar, 2) material académico, 3) la organización de los horarios de terapia psicológica y las visitas familiares, 4) el control de la agenda escolar de las NNA por parte del equipo educativo 5) el seguimiento académico y 6) apoyo académico que pudieran ofrecerles dentro de los recursos y fuera de estos a través de clases particulares, etc. Este factor favorecería, entre muchos otros, para que las NNA pudieran realizar adecuadamente los deberes del centro educativo y seguir así, el ritmo de las clases. El seguir el ritmo de las clases, habiendo realizado los deberes y habiendo recibido ayuda para poder realizarlos en el caso de no controlar el contenido de las materias consideramos que favorecería el nivel educativo de las NNA en AR.

7.6.1.- Espacio para las tareas escolares

Existen muchos factores que pueden ayudar u obstaculizar el aprendizaje educativo de las NNA, uno de ellos es el espacio para que las NNA puedan estudiar y realizar sus tareas escolares. Un espacio adecuado es primordial para que las NNA puedan realizar sus tareas, como para que puedan estudiar para sus exámenes.

Para conocer si las NNA tienen un espacio adecuado en los recursos residenciales contamos con el análisis de los datos obtenidos por distintas fuentes: los cuestionarios administrados entre las y los profesionales (n=73) y las entrevistas de profesionales (n=15) y de jóvenes (n=15). Por ello, iremos describiendo los resultados acerca de esta cuestión, entrelazando los datos y las voces de las y los participantes.

Las respuestas del **colectivo de jóvenes** en sus entrevistas acerca de si en los recursos residenciales donde habían estado atendidos habían tenido un espacio adecuado para realizar las tareas escolares, dejaron constancia de que los recursos disponían de un espacio físico para realizar sus tareas escolares. En cuanto a si este espacio era adecuado, las únicas jóvenes que hicieron alusión a esta cuestión en las entrevistas comentaron que, “*un piso nunca es tranquilo*” (Amelie) para estudiar. Muy unido a la no tranquilidad y buen clima para el estudio, está la crítica de jóvenes de la falta de priorización a los estudios entre los equipos educativos de los recursos residenciales, invitándoles a las personas que querían estudiar a hacerlo en otros lugares fuera del recurso, como la biblioteca. Ejemplo de ello, podemos entreverlo en el siguiente fragmento,

Y ellos, eso es lo que me decían: ¡sal de casa si quieres estudiar! O sea, ¡es como que les daban más importancia a los que no hacen nada que a los que están haciendo algo! Y yo, no me cabía en la cabeza y yo siempre, a partir de ese momento, siempre ya estudiaba fuera porque daba igual, hablase o no hablase con los educadores o a los chavales les dijeran; baja el volumen de la música, un momento lo bajan, hasta dos minutos, hasta que se van los educadores... luego lo vuelven a subir. Es, no sé, no sé tío, es... no sé, para mí le deberían dar mucha más importancia a los estudios, pero en esa casa no lo veía (Brigitte).

También en la entrevista de Steisy se hizo alusión a la norma de irse a la cama a cierta hora de la noche, sin posibilidad de quedarse a estudiar en alguna habitación de la casa a partir de dicha hora.

*¿Y si tienes compañero de cuarto? ¡a la puta sala a estudiar porque él quiere dormir!
¡Ah! Pero a la sala a estudiar a la noche no te dejaban, ¡porque era hora de descanso!
¡Con la lámpara ahí metida en la litera! De hecho, ¡te pillaban en el cuarto estudiando
y es que no eh! y a las diez y media metidos en la cama, en el cuarto, no podías salir
(Steisy).*

Es de mención, que en las demás entrevistas de jóvenes no se hizo referencia a si el espacio del recurso residencial era adecuado o no para realizar los deberes, simplemente, indicaron que disponían de un espacio físico para ello.

En cambio, según la gran mayoría **colectivo de profesionales** que contestó al cuestionario (n=73), la mayoría de profesionales percibía que las NNA “*siempre o casi siempre*” o “*muchas veces*” las NNA tenían este espacio adecuado con unos porcentajes del 71,2% y del 13,7%, respectivamente. Asimismo, el colectivo de profesionales mostró un alto grado de acuerdo, un 95,9% estaba “*en total acuerdo*” en que las NNA deberían tener un espacio tranquilo para realizar sus deberes escolares frente al 2,7% que opinaba estar “*en total desacuerdo*” con esta cuestión (ver tabla 59).

Tabla 59. Las NNA tienen y deberían tener un espacio adecuado para hacer los deberes escolares

Cada chico/chica tiene un espacio adecuado para hacer los deberes escolares							
Media	DT	Mediana	Nunca o casi nunca	Pocas veces	Ni muchas ni pocas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre
4,47	,987	5	1,4	6,8	6,8	13,7	71,2
Cada chico/chica debería tener un espacio tranquilo para hacer los deberes escolares							
Media	DT	Mediana	En total desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo en acuerdo	En total acuerdo
4,88	,666	5	2,7	0	0	1,4	95,9

En los guiones de las entrevistas del **colectivo de profesionales**, no se contempló ninguna pregunta sobre si el espacio en los recursos para estudiar era adecuado. La razón de no contemplarlo fue la mayoría de las respuestas sobre que los recursos “*Muchas veces o casi siempre o siempre*” disponían de un espacio físico para ello. En ninguna de las entrevistas se hizo alusión al espacio físico y la idoneidad de éste para el estudio de las NNA, pero sí quedó constancia de que un recurso residencial no era especialmente tranquilo. Ejemplo de ello podemos encontrarlo en la siguiente cita,

No se puede... yo sé que necesitas ahora, pero es que me ha llamado el padre de no sé quién, me llama el responsable para que le coja no sé qué, viene el otro... (Ane Miren).

7.6.2.- Material escolar

Otro de los indicadores que nos ofrecen información sobre el ámbito educativo de las NNA es si disponen del material necesario. Este indicador no fue incorporado en el guion de las entrevistas de jóvenes y profesionales y por ello, tampoco fue incluida entre las propuestas a debatir en los *focus groups*. No obstante, en el transcurso del primer *focus group*, se mencionó la necesidad de que NNA tuvieran acceso a internet y que tuvieran a su disposición ordenadores que funcionasen para poder realizar las tareas académicas.

Unido al material escolar, todas las y los jóvenes indicaron que, en general, disponían del material necesario para poder estudiar. Por otra parte, dos jóvenes indicaron en sus entrevistas que, aunque tenían a su disposición el material escolar necesario, solían necesitar acceso al ordenador del recurso y la contraseña del wifi para realizar los trabajos del colegio. Por ello, se planteó esta propuesta en los *focus groups*.

En base a sus intervenciones en los *focus groups*, las y los jóvenes comentaban que las NNA no sólo lo necesitaban la clave del Wifi para hacer un uso de Facebook, etc., sino que era imprescindible para las tareas escolares. Como una joven comentaba, los necesitaban

¡Para hacer cosas de clase!, ¡es que no era por otra cosa!, tú para el Drive necesitas Internet y decíamos: por favor, ¡poner wifi tío!, que, imagínate que me ha llegado (el trabajo) a las 8 de la tarde o a las 9, porque he tenido parti, porque he tenido psicólogo o lo que sea, llego a casa, tengo que hacer algo de clase y, ¿qué cojones hago si no puedo y no he podido ir a casa, o en todo el día a la biblioteca? ¡Y no nos dejaban! (...) ¡Es que en nuestro caso era muy necesario! ¡Lo necesitábamos y lo pedimos un montón de veces! Y cuando nos enteramos que había (Wifi) fue como: ¿me estás vacilando en mi puta cara tío? (Gatofu).

Indicaban que se habían visto en la obligación de “*buscarse (sic) la vida como podía*” (Gatofu), por ejemplo: “*te ibas debajo de casa que pillabas wifi de una raya de no sé dónde, wifis piratas que te podían entrar virus a mansalva, y así andábamos, con wifis ahí, con el portátil. ¡como mendigos en la calle!*” (Doraemon) o, “*en clase, pensar de: luego no voy a poder y, ¡perder la clase por hacer el puto trabajo en clase!*” (Gatofu).

En el *focus group*, una joven, Begoña, también comentó que en el recurso donde había estado atendida se había pasado un periodo de tiempo sin ordenador porque éste estaba roto y el equipo educativo no lo arreglaba. Rescatando su intervención,

Arreglar un ordenador que lo necesitas para trabajos, podías pasarte meses y meses pidiendo, y te decían mientras tanto: tienes la biblioteca que estamos en proceso de... pero no. Y, al final, te lo arreglaban, pero... ¡cuando ya se había acabado el curso! (Begoña).

Al haber surgido esta demanda en los *focus groups* de jóvenes, decidimos incluirla en el *focus group* de profesionales. La respuesta de éstas fue la misma que la de jóvenes, que era necesario. A su vez, dos profesionales admitieron que habían estado periodos de tiempo con el ordenador estropeado en los recursos. Como una profesional expresaba, “*lo nuestro es una vergüenza, se nos rompió hace un año y pico y todavía no tenemos un ordenador*” (Araia). A esto se sumó Nahikari comentando que el ordenador del piso donde trabajaba,

Estaba hecho polvo y tal, y estaba jodido, porque lo jodieron por mal uso y tal, y entonces lo que dice ella (Araia), pues un montón de tiempo pues ahí estaba, y sí conseguían pues algo para los marroquis, sobre todo, pues para meterse a una cosa así muy concretita, que iba como el culo y que podían hacer así alguna cosa o así, pero como uso normal, como si no hubiera (Nahikari).

Cuando se les planteó la tesis de cómo actuaban cuando NNA necesitaban utilizar el ordenador y la contraseña del Wifi para trabajos del colegio, Nahikari nos respondió que, “*es verdad que para trabajos en mi piso no hacían trabajos ni Chili y quieren el wifi para el móvil, porque es verdad, lo único que quieren es wifi para el móvil y para su WhatsApp*”. En general, a las NNA no se les ofrece la contraseña del Wifi en los pisos, por lo que, según sus palabras, utilizan el Wifi de calle o “*en la biblioteca o así*

que van” (Estela). Hay que mencionar que las y los profesionales no hicieron referencia al material escolar en sus entrevistas.

7.6.3.- Horarios de las clases

Como ya hemos mencionado en distintos apartados, la mayoría de las NNA suelen recibir terapia psicológica y también suelen tener visitas familiares con miembros de sus familias biológicas. Por ello, en los cuestionarios se preguntó al conjunto de profesionales acerca de la programación de los horarios de terapia psicológica y de las visitas familiares. La razón por la cual incluimos estos cuatro ítems, fue porque nos puede ofrecer información acerca del ámbito educativo de las NNA, ya que, si se establecían las horas de la terapia psicológica y/o las visitas con familiares en horario escolar, podrían estar repercutiendo al seguimiento del ritmo de las clases. Para ello, hemos acudido a los resultados obtenidos del cuestionario dirigido a profesionales y a las entrevistas de ambos colectivos. Siguiendo con el orden de exposición, comenzaremos con la voz de las y los jóvenes, y procederemos después, a exponer la de las y los profesionales.

La programación de las visitas familiares y las horas de terapia psicológica no fue un tema en cual nos detuvimos demasiado en las entrevistas del **colectivo de jóvenes**¹, principalmente porque desde el principio nos expresaron que las visitas siempre eran “por las tardes” (Omar) o los “*fines de semana*” (Sibyl), tanto cuando eran supervisadas como cuando no. En cuanto al horario de la terapia psicológica, quienes la habían recibido, mencionaron que siempre era “*después del cole*” (Steisy).

Por su parte, en cuanto a las respuestas del **colectivo de profesionales** y comenzando con las visitas con miembros de la familia, incluimos dos ítems en los cuales les preguntábamos acerca de si en los recursos residenciales donde trabajaban se programaban las visitas supervisadas por la mañana, ya que en el horario de mañana las y los profesionales tenían más margen (dado a que había menos NNA en el recurso) para poder supervisarlas y, si estaban de acuerdo o en desacuerdo con que así debían programarse (ver Tabla 60). En base a las respuestas de éstas y estos (n=73), el 35,6% respondió que “*nunca o casi nunca*” se programaban por la mañana y el 21,9% que “*pocas veces*”. Por otra parte, un 16,4% que “*ni muchas ni pocas veces*”, el 15,1% que “*muchas veces*” y el 11% restante que “*siempre o casi siempre*”. Podemos señalar que, aunque la mayoría de las respuestas se concentra en “*pocas veces, casi nunca o nunca*”, ese 26% indica que “*muchas veces, casi siempre o siempre*”.

¹ En cuanto a la programación de los horarios de las visitas y de la terapia psicológica, sí en cambio en otros aspectos de éstas.

Tabla 60. Respuestas a los ítems relativos a la programación de las visitas supervisadas

Las visitas que necesitan supervisión se programan a media mañana, cuando más profesionales pueden supervisarlas							
Media	DT	Mediana	Nunca o casi nunca	Pocas veces	Ni muchas ni pocas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre
2,44	1,394	2	35,6	21,9	16,4	15,4	11
La mejor hora para concertar la visita legalmente establecida de un padre violento con un niño de un recurso residencial debería ser a media mañana, cuando hay educadores que pueden liberarse de otras tareas y así controlar mejor							
Media	DT	Mediana	En total desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	En total acuerdo
3,45	1,424	4	15,1	11	19,2	23,3	31,5

Consideramos que, salvo en circunstancias excepcionales, nunca deberían de programarse las visitas, supervisadas o no, en horario de mañana, para que éstas no influyan ni interrumpan el ritmo escolar de las NNA. Muy unido al contenido del ítem anterior, en otro apartado del cuestionario les preguntamos su grado de acuerdo sobre que la mejor hora para concretar la visita legalmente establecida de un padre violento debería ser a media mañana cuando hay un mayor número de educadores que pueden liberarse de otras tareas y así controlar mejor. Pretendíamos realizar una lectura sobre qué era lo que en el recurso residencial se realizaba y lo que profesionales consideraban que debería realizarse. Observando ahora las respuestas a este ítem (n=73), más de la mitad de la muestra, el 54,8% se mostró “Algo de acuerdo o en total de acuerdo” con que la mejor hora debería ser a media mañana cuando hay educadores que pueden liberarse de algunas tareas y así controlar mejor la visita. Un 19,2% no se inclinó y contestó no estar “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” y el 26,1% se mostró “En total desacuerdo o en desacuerdo”.

7.6.4.- Tratamiento psicológico

En cuanto al horario de tratamiento psicológico, en el cuestionario se le preguntó al conjunto de profesionales si éste se programaba de acuerdo con el horario laboral de las educadoras y educadores referentes o tutores. El 37% contestó que “nunca o casi nunca” y el 15,1% que “pocas veces” frente al 12,3% que contestó que “muchas veces” y el 15,1% que indicó que “siempre o casi siempre”. El 20,5% restante respondió “ni muchas ni pocas veces” se programaba el horario de tratamiento de acuerdo con el horario laboral de las educadoras y educadores referentes o tutores. En cuanto a si las y los profesionales consideraban que la mejor hora para tratamiento psicológico debía ser la que mejor se adaptase al horario laboral de las educadoras y educadores referentes o tutores puesto que estos son los que deberían hablar con la psicóloga, el 26% contestó estar “en total acuerdo” con dicha afirmación y el 27,4% “algo en acuerdo”. Un 16,4% no se inclinó y contestó no estar “ni acuerdo ni en desacuerdo” y el 30,2% restante, contestó estar “en total desacuerdo” o “algo en desacuerdo” (ver Tabla 61).

Tabla 61. Respuestas a los ítems relativos a la programación del tratamiento psicológico

El horario del tratamiento psicológico se programa de acuerdo con el horario laboral de los educadores tutores y educadoras tutoras							
Media	DT	Mediana	Nunca o casi nunca	Pocas veces	Ni muchas ni pocas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre
2,53	1,473	2	37	15,1	20,5	12,3	15,1
La mejor hora para ir a tratamiento psicológico debería ser la que mejor se adapte al horario de trabajo de su educador referente, que es quién debe hablar con la psicóloga							
Media	DT	Mediana	En total desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	En total acuerdo
3,33	1,425	4	16,4	13,7	16,4	27,4	26

Sabemos que los horarios de las y los profesionales no suelen ser fijos, esto es, una semana pueden estar de mañanas y la siguiente de tardes y/o de partido. Consideramos que es importante que las educadoras y educadores tutores acompañen a las NNA que tutorizan a terapia psicológica, pero no por ello, los horarios de terapia psicológica deben estipularse en base a su horario laboral. Sí éstas y estos están en turno de mañana no deberían marcar terapia psicológica para que las NNA pierdan clases, sino que se deberían estipular los horarios laborales en base a las necesidades de las NNA.

En distintas entrevistas se ha podido percibir por parte del colectivo de profesionales, que, por norma general, las visitas familiares y las sesiones de terapia psicológica se programan después del horario escolar, tanto por las tardes como los fines de semana. Ejemplo de ello podemos encontrarlo en los siguientes fragmentos,

Pues tenemos un calendario que parece un cubo de Rubik donde hay, tú piensa, que cada niño tiene una terapia, eh... ¡pues atando todo pues como puedas! Pues tienes 7 días de la semana y vas haciendo un puzle pues de... Jamás se pone... el horario escolar se respeta siempre, hasta los médicos... a ver, si no queda otra que ponerle el médico por la mañana y tal, sí, pero, generalmente, psicólogos, extraescolares, visitas y demás, siempre, siempre fuera del horario escolar, sí. Sí, sí, eso, vamos... (Puri).

El psicólogo a la tarde, siempre se respeta el horario lectivo, y las visitas preferentemente se ponen el fin de semana pues para que lleven los deberes al día... (Maddi).

En el caso de “los mayores, de 13 años, que ya se mueven de manera muy autónoma van solos a terapia, a los pequeños hay que acompañarles” (Puri). En las visitas también sucede lo mismo, si las visitas son supervisadas, las NNA siempre van acompañados, independientemente de la edad. En cambio, si las visitas no necesitan supervisión, las y los adolescentes suelen acudir sin acompañamiento.

7.6.5.-El control de la agenda escolar

El que los equipos educativos controlen la agenda escolar de las NNA es un indicador del seguimiento que éste realiza sobre el proceso educativo de las NNA y que consideramos facilitador. Por ello, fue un aspecto recogido en el cuestionario administrado entre profesionales mediante dos ítems al respecto. Por el contrario, no fue un aspecto en el

que profundizásemos lo suficiente en las entrevistas. No obstante, en los dos colectivos se hizo referencia al control de la agenda por algunos pocos o algunas pocas participantes.

En el caso del **colectivo de jóvenes**, la cuestión del control de la agenda escolar por parte de los equipos educativos, únicamente fue mencionada en dos entrevistas, la de Amelie y la de Antonio. Según sus experiencias y percepciones, en sus recursos no se controlaba la agenda habitualmente. Amelie indicaba que, en su recurso, únicamente se controlaba la agenda si el profesor del colegio se lo había sugerido anteriormente y era ahí cuando el profesor *“le ponía en la agenda algo de: esta chica tiene que hacer tal, tal, tal, pero, sino no”*. A su vez, esta misma joven añadía, que a las y los adolescentes que estudiaban un CFPB, *“¿A los del CIP? No [les controlaban la agenda escolar]”* (Amelie). La segunda entrevista en la que se hizo alusión a la agenda escolar, la de Antonio, que estudiaba un CFPB cuando estuvo atendido en AR, indicaba que, en su caso, nunca le miraban la agenda y que él, hacía los deberes *“cuando llegaba el autobús y a la una amiga que tenía hecho pues a copiar a ella”*.

Hay que indicar, que tanto Antonio como Amelie ingresaron en un recurso residencial en una edad adolescente, por lo que, no disponemos de información para realizar una lectura sobre esta práctica con las voces de jóvenes que ingresaron durante su infancia en un recurso residencial de protección ni en otros recursos.

Por otra parte, en el cuestionario, se añadieron dos ítems acerca de si los equipos educativos del recurso residencial controlaban la agenda escolar de las NNA y también, acerca de si estaban de acuerdo en que deberían controlarla. Estos ítems se incluyeron con la intención de conocer si en los recursos residenciales se hacía un seguimiento del ámbito educativo y de las tareas escolares de las NNA y sobre si creían que era una de las tareas a desarrollar dentro de trabajo. En base a sus respuestas de los cuestionarios (n=73), la mayoría de profesionales respondió que *“siempre o casi siempre”* o *“muchas veces”* se controlaba diariamente la agenda escolar de las NNA, con unos porcentajes del 53,4% y del 20,5% respectivamente. Por otra parte, un 13,7% opinaba que no se controlaba la agenda *“ni muchas ni pocas veces”* y sólo el 12,3% consideraba que se controlaba *“pocas veces”* *“nunca o casi nunca”* se controlaba diariamente. En cuanto a su acuerdo o desacuerdo sobre si los equipos educativos deberían controlar diariamente la agenda escolar de las NNA, la mayoría, se mostraba *“en total acuerdo”* o *“algo de acuerdo”* y *“en total acuerdo”* con dicho control con unos porcentajes del 63% y 24,7% respectivamente. Un 8,2% no se inclinó y respondió no estar *“ni de acuerdo ni en desacuerdo”* con esta afirmación, un 2,7% estar *“algo en desacuerdo”* y únicamente el 1,4%, indicó estar *“En desacuerdo”* con el control diario de la agenda escolar de las NNA (ver Tabla 62).

Tabla 62. Respuestas a los ítems relativos al control de la agenda de las NNA

Se controla diariamente la agenda escolar de los chicos y chicas							
Media	DT	Mediana	Nunca o casi nunca	Pocas veces	Ni muchas ni pocas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre
4,11	1,173	5	4,1	8,2	13,7	20,5	53,4
Se debería controlar diariamente la agenda escolar de los chicos y chicas							
Media	DT	Mediana	En total desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	En total acuerdo
4,45	,867	5	1,4	2,7	8,2	24,7	63

Resumiendo, la mayoría de profesionales opinaba que se controlaba la agenda escolar de las NNA diariamente y, a su vez, mostraban un porcentaje alto de acuerdo con que deberían realizar dicha práctica dentro de sus tareas laborales. Como hemos mencionado en líneas anteriores, el control de la agenda escolar no fue un tema contemplado en las preguntas del guion de las entrevistas, dado al grado de acuerdo de las y los profesionales sobre dicho control y en que la mayoría había respondido que “*Muchas veces y siempre casi siempre*” se controlaba. No obstante, dos profesionales hicieron alusión en sus entrevistas a las agendas escolares de las NNA.

En la entrevista de Lorea, que trabaja en un recurso donde eran atendidas niñas y niños de hasta 12 años, se puede entrever, que existe un control de la agenda por parte del equipo educativo del recurso, pero, que son algunas niñas y niños los que no hacen un buen uso de las agendas escolares. Como ella misma relataba, algunas niñas y niños, “*no traen la agenda, no lo apuntan, se les olvida, ise lo ha llevado no se quien! ¿De todo no?*” (Lorea). Esta falta de apuntar las tareas escolares, también era mencionada por otra profesional, Maddi, profesional que trabajaba en un recurso donde eran atendidas y atendidos adolescentes de entre 13 y 18 años. El que las NNA no apuntasen sus tareas, ocasionaba que los equipos educativos tuvieran “*que hacer una coordinación muy exhaustiva con el equipo escolar, con el tutor de allí, vía correo electrónico, telefónicamente...*” para ver si las NNA han acudido a clase, sobre las materias que se han trabajado, sobre los exámenes, deberes, etc. La razón que atribuía esta profesional a que las NNA no apunten las tareas en la agenda era que “*el chaval va a intentar omitir la información, pues porque no quiere hacerlo entonces...*” (Maddi).

7.6.6.- Apoyo y refuerzo académico

En apartados anteriores hemos podido conocer que, en general, las NNA suelen tener carencias académicas, repeticiones, e incluso, su tasa de idoneidad no muy alta, sobre todo, en los cursos de ESO. Por ello, en este apartado recogemos el apoyo extraescolar que se les ofrece para paliar dichas carencias o retrasos curriculares. Dicho esto, para conocer si las NNA atendidas en los recursos residenciales reciben apoyo a la hora de realizar los deberes escolares fuera del centro académico, hemos acudido al cuestionario administrado entre el colectivo de profesionales y a las entrevistas de jóvenes de ambos colectivos.

Como hemos podido observar anteriormente, el 40,9% respondió que recibía algún tipo de apoyo fuera del centro educativo, de entre los que destacaríamos por su representación porcentual las clases particulares, el programa CRONO y la ayuda del equipo educativo del recurso residencial mayoritariamente, con una representación del 44,3%, 26,2% y 18%, respectivamente.

Por ello, en las siguientes líneas expondremos primero las clases particulares y los programas como CRONO que les ofrecen a las NNA apoyo académico y por otra, la ayuda que reciben del equipo educativo del recurso residencial. Tanto jóvenes como profesionales han hecho referencia a los distintos apoyos académicos anteriormente mencionados.

Todas y todos los **jóvenes** comentaron que desde los recursos residenciales se pagaban clases particulares siempre que éstas fuesen necesarias para reforzar aquellas materias con las cuales tenían dificultades. Como expresaba una joven, estas clases de apoyo “se ofrecían, pero para ir aprobando, o sea, no para aspirar a algo más, sino para ir aprobando y de cara a la galería: va aprobando” (Amelie). De este fragmento podemos intuir que las NNA, únicamente recibían clases si éstas eran necesarias para la consecución de los objetivos de las asignaturas académicas, no en cambio, si querían recibir alguna formación complementaria.

Entre el colectivo de jóvenes, hubo quienes durante su estancia recibieron clases particulares y quienes no, pero, en todos los testimonios quedó latente que si había una necesidad podía recibir clases particulares pagadas por el recurso residencial y/o la Diputación. Quienes recibieron clases particulares fuera del colegio eran, en todos los casos, chicas. Otra de las chicas que recibió clases, eran a cargo del propio instituto fuera de horas lectivas. En el caso de los jóvenes, estos habían recibido clases dentro del programa CRONO o por el programa de colaboración con la Universidad de Mondragón. Otro de los jóvenes que recibió clases fue el propio colegio quien le ofrecía clases particulares después de las horas lectivas escolares. Por otra parte, hubo jóvenes que criticaron el poder recibir clases particulares acerca de otras formaciones como idiomas que, al no necesitarlas, no se les pagaron.

Y luego me quería apuntar a un idioma, pero como era X euros la hora, no. Pero que yo quería estudiar ese idioma, que no es que yo quiera ir a dibujar o a hacer deporte, no, no, quería estudiar ese idioma para luego hacer el examen y luego tener la titulación del idioma porque (...) por ejemplo, dando clases o poder dedicarme... ya para el mundo laboral, porque ahora mismo saber ese idioma me abre más puertas que no saberlo y no me lo quisieron pagar, no (Sibyl).

Las jóvenes que recibieron clases particulares de distintas formaciones, no propias de refuerzo académico de determinadas materias, fueron sus familias biológicas quienes corrieron con los gastos: “A mí ellas me dejaron porque era académicamente, pero lo que es el pago no, lo pagaba mi madre las academias, todavía” (Brigitte). En este mismo sentido, “me apunté al curso de XX (por ejemplo, estética) por mi padre, porque no lo pagaban, no lo pagaban, lo pedí mucho, pero decían que: no, que no, que se pasaba, que se pasaba” (Carolina). Por el contrario, Iñaki, comentaba que sí los equipos

educativos veían que las NNA iban a aprovechar esas formaciones, clases, etc. siempre se pagaban y se ofrecían. Él nunca recibió esas formaciones, clases, etc. porque tampoco las pidió. Rescatando sus palabras,

incluso pagado, incluso formaciones pagadas te pueden llegar a... si ven interés y si ven que te lo vas a sacar, te lo pagan, incluso pagado, te lo pagarían, pero solamente si ven que te lo vas a sacar y que vas a poner empeño, no van a pagar dinero para nada, para que vayas a hacer el tonto, eso está claro, pero tampoco te van a pagar una burrada (Iñaki).

Si realizamos una lectura en función del país de origen del colectivo de jóvenes, todas las que recibieron clases particulares en academias, excepto una, habían nacido en Euskadi. La otra joven había nacido en Marruecos. Los demás jóvenes procedentes de Marruecos habían recibido clases las habían recibido a través del programa CRONO, del apoyo de la profesora del centro educativo o del programa de colaboración con la Universidad de Mondragón.

La voz y la opinión del **colectivo de profesionales** la hemos recogido con el cuestionario administrado en la red de AR (n=73) y en sus entrevistas. En el cuestionario se les preguntaba si disponían en el recurso el servicio de un profesor o profesora (externo o interno) que les ayudase con las cuestiones escolares. Introdujimos este ítem porque nos constaba que algunos recursos contaban con ese apoyo externo, y en el caso de centro de programa de urgencia, con un apoyo interno.

Comenzando por los datos del cuestionario, casi la mitad de la muestra, un 49,3% respondió que *“nunca o casi nunca”* el recurso residencial dispone del servicio de un profesor o profesora que les ayuda con las cuestiones escolares. Otro 6,8% respondió que *“pocas veces”* y, un 11% respondió que *“ni muchas ni pocas veces”* disponen de ese servicio. Por otra parte, un 19,2% respondió que *“muchas veces”* y el 13,7% restante que *“siempre o casi siempre”* disponía de este servicio que les ayuda con las cuestiones escolares. No obstante, aunque únicamente el 32,9% respondió que *“muchas veces”* y *“siempre o casi siempre”* disponían del servicio, la mayoría indicaba estar *“en total acuerdo”* o *“algo de acuerdo”* que los equipos educativos deberían poder contar con profesorado para ayudar a las NNA en materia escolar, un 45,2% y un 24,7% respectivamente. Únicamente el 5,5% indicó estar *“en total desacuerdo”* y un 4,1% *“algo en desacuerdo”* (ver Tabla 63).

Tabla 63. Respuestas a los ítems relativos a la disponibilidad del recurso residencial de un profesor o profesora para la ayuda de cuestiones escolares

El recurso dispone del servicio de un profesor o profesora (externo o interno) que les ayuda con las cuestiones escolares								
Media	DT	Mediana	Nunca o casi nunca	Pocas veces	Ni muchas ni pocas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre	
2,41	1,571	2	49,3	6,8	11	19,2	13,7	
Todos los educadores y educadoras deberían poder contar en cada centro con un profesor o profesora para ayudar a los chicos y chicas en materia escolar								
Media	DT	Mediana	En total desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	En total acuerdo	
4,00	1,155	4	5,5	4,1	20,5	24,7	45,2	

En base a sus testimonios, en el momento que los equipos educativos detectaban que algunas NNA tenían dificultades a la hora de seguir la clase o que necesitan refuerzo escolar en algunas materias, *“comenzamos a buscar academias, formaciones complementarias que se puedan cursar o bien de tarde, o los fines de semana para que se pueda preparar aquellas asignaturas, o déficits que llamamos, que pueden tener a nivel de idiomas, ciencias naturales, matemáticas, lo que sea, idioma para extranjero, jeh!”* (Garikoitz).

Este refuerzo escolar lo recibían las NNA *“a través de academias o del programa CRONO”* (Haizea), con *“voluntarios”* (Lorea) o a través de *“un programa de colaboración con la universidad de Mondragón”*²

7.6.7.- Clases particulares en academias

La SAR de la DFG tiene dentro de sus presupuestos una cantidad económica, de la cual desconocemos la cantidad exacta, para que las NNA puedan recibir clases particulares que les ayuden a reforzar las materias escolares. Como comentaba un profesional, *“... es un aspecto que la Diputación desde hace dos o tres años le está dando mucha importancia, le está destinando muchos más recursos de los que destinaba antes eh... para academias, para todas estas clases particulares y demás”* (Imanol).

El proceso a seguir para que una NNA pueda comenzar a recibir clases en una academia es, que, en primera instancia, los equipos educativos deben presentar a la SAR dos o tres presupuestos (no hay unanimidad del número de profesionales entre profesionales) de academias y desde la SAR se valoran. En base a los testimonios, la detección de las necesidades académicas suele darse por la recomendación del profesorado del centro educativo, o bien, por parte del equipo del recurso residencial. Ejemplo de los dos ejemplos de detecciones,

En el caso que detectamos necesidades también comenzamos a buscar academias, formaciones complementarias (Garikoitz).

Yo el otro día hablé con una profesora que me dijo que una chica iba a estar muy muy justa para poder pasar de curso, se han cogido dos presupuestos de dos academias porque es lo que nos piden, se piden, se mandan, se valoran (Ekhi).

La SAR de la DFG valora de entre los presupuestos enviados por los equipos educativos y decide entre las academias presupuestadas. En una de las entrevistas, un profesional, comentaba que, mayoritariamente la SAR se inclina a aceptar el presupuesto más barato. Esta elección basada únicamente en cuestiones monetarias era criticada por este mismo profesional, expresando, que a veces tanto la DFG como las empresas que gestionan los recursos, tienen mentalidad empresarial y se decide en términos empresariales y no en lo que es lo mejor para las NNA. Rescatando su intervención,

² Se ha omitido el seudónimo porque este programa se lleva a cabo en un recurso de protección.

Luego si Diputación si paga lo que son academias, pero siempre tenemos que ir mirando entregando dos presupuestos, el hecho de que vean que no les metemos en la primera, ¡que vamos!, ¡siempre se coge la más barata, la más económica! Al final, sí que hay veces que te da la sensación de que no se mira por y para ellos, o sea, al final que sí que es un trabajo, son empresas, nosotros somos trabajadores, pero yo creo que se nos olvida que trabajamos con personas. (...) Ya tanto desde Diputación que igual se mira más la parte económica, y luego ya, dentro de las propias empresas, educadores... se mira más como empresa, no por los chavales (Manex).

7.6.8.- Otros programas de refuerzo académico. CRONO y voluntariados

Como hemos mencionado anteriormente, aparte de las academias, la DFG cuenta con otros programas como CRONO para reforzar el aprendizaje académico de las NNA. En base a la definición ofrecida por la Cruz Roja en su página web³, en el programa CRONO, se interviene desde el acompañamiento socioeducativo con NNA, mayores de 12 años, que residen en la Red Recursos de AR de la DFG. Tiene como objetivo ofrecer una atención de calidad, coherente, coordinada e integral, al colectivo de atención. Se trabaja conjuntamente con la red de recursos de AR y con otros agentes educativos implicados en la educación y la integración de estas NNA. La actividad que desarrolla el proyecto se engloba en 6 áreas de actuación: 1) intervención educativa y apoyo escolar y formativo laboral a los y las participantes en CRONO, 2) actividades de ocio y tiempo libre, 3) acompañamiento individualizado en los procesos educativos y formativos, 4) sensibilización en la sociedad sobre el colectivo de atención, 5) trabajo en red y creación de sinergias con los recursos de AR y otras entidades educativas y formativas, y 6) participación de personas voluntarias en el proyecto para el acompañamiento a los y las participantes en sus procesos de inclusión socioeducativa. Por su parte, las y los profesionales definen este programa como

Es un programa de Cruz Roja que está con Diputación y van ellos (los NNAENA) de lunes a viernes, por ejemplo, de 11:30 a 1:30 o, el programa CRONO, también lo utilizamos con chavales que necesitan una ayuda académica y van igual a las tardes después de las clases (Endika).

Corroborando las palabras del profesional anterior, al programa CRONO suelen acudir “sobre todo para MENAs aunque también tienen clases establecidas para chavales que son de aquí” (Manex).

En las entrevistas, distintas y distintos profesionales mencionaron que este programa es un buen programa, pero que no cubre con toda la demanda existente en la red de AR y, que no cuenta con “plazas suficientes” (Manex). Como afirmaba otra profesional, “CRONO es muy limitado” (Sorkunde). Ante esta falta de cobertura, los equipos educativos, tras intentar conseguir una plaza en CRONO y no obtenerla, acuden a otros programas de “voluntarios” (Lorea) o “voluntarios de Eskutik” (Puri). En estos

³ Accesible en: <http://www.cruzroja.es/principal/web/provincial-gipuzkoa/infancia-y-jovenes> (Consultado el 20 de marzo de 2018)

programas, “*hay voluntarios que vienen a casa a darles clase de lo que sea imagínate que tú, tú quieres dar clases de euskera y puedes hacerlo voluntariamente, ¿no?*” (Lorea).

Como tercera instancia, si no conseguían entrar en el programa de voluntarios, pedían presupuestos de distintas academias. El orden es ese, primero se observa si hay plazas en CRONO o mediante voluntarios, y en caso de no haber, comienzan a buscar academias.

Antes, hace años, iban algunos iban antes de que existiese lo de CRONO pues iban a clases particulares en academias privadas (...) ahora, no tiene por qué ser en una academia en particular, ahora mismo no hay ninguno, y yo creo que ya no se está haciendo tanto desde que está CRONO y están los voluntarios (Lorea).

El colectivo de profesionales consideraba que el programa CRONO es una buena opción para las NNA, sobre todo, para los NNAENA, que no pueden matricularse en alguna formación por haber llegado fuera del plazo de matriculación, y como refuerzo para que los NNAENA aprendan castellano. No obstante, la limitación de plazas anteriormente mencionada y la ubicación donde se imparte este programa son cuestiones criticadas por algunas y algunos profesionales. En voz de dos profesionales,

CRONO es un programa que está muy bien planteado, o sea, como idea es muy bueno, pero, yo aprovecho esto para mejorar..., es un proyecto centralizado en Donosti. Nosotros vivimos a mucho tiempo de Donosti, a muchos kilómetros, entonces, toda esta zona se queda sin cobertura, entonces tú cuenta que para ir a CRONO tienen que hacer un montón de kilómetros, van, vuelven, van... (Itzal).

El programa CRONO, que sí que tienes la posibilidad de que los chavales vayan a hacer un poco de estudio y demás. pero, ¿qué pasa? que eso requiere un desplazamiento y muchas veces los chavales tienen visitas familiares, porque claro, hay veces en la que los padres están separados, tienen más hermanos, tienen que desplazarse... entonces igual no coincide con el día de CRONO (Maddi).

En los casos en los que la ubicación o las plazas no facilitan que NNA acudan a las clases ofrecidas por el programa CRONO, desde Cruz Roja se les facilita a los equipos educativos un certificado en el cuál indican que no tienen plaza y es cuando los equipos comienzan en busca de presupuestos de distintas academias.

En voz de una profesional⁴, hemos conocido una colaboración entre recursos residenciales del sistema de protección de Gipuzkoa con la Universidad de Mondragón. Este programa, como nos informaba la profesional,

Viene una chica jovencita de 18-19 ¡para cada uno eh!, estudiantes de ingeniería, porque ellos están muy preocupados con las vistas, las vistas, las vistas de soldadura, ¡porque vosotros no sabéis!, (...), entonces la chica esta, la profesora de ingeniería es lo que controla, y se van arreglando bien y ven que lo van haciendo luego sirve para el PCPI

⁴ No vamos a indicar el seudónimo de esta profesional para evitar una posible identificación.

Esta misma profesional comentaba que la ayuda de alumnado voluntario de la Universidad de Mondragón era mejor aceptada por las y los adolescentes del recurso donde ella trabajaba que las clases particulares que habían solido recibir en academias. Como ella misma relataba,

Este año hemos pedido una burrada de ayudas económicas para particular, a los chavales cuando fueron a una particular dijeron ¿esto qué es? claro, el de particular ¿cómo reaccionaba? dándole fichas de ABC, (...) y fue un poco complicado, de hecho, dos de ellos no terminaron todo el presupuesto que tenían, no lo gastaron al completo, porque decían que no era útil para ellos, pero el programa este de Mondragón Unibertsitatea, sí que lo viven así.

En general, el colectivo de profesionales consideraba que las NNA recibían apoyo académico cuando lo necesitaban:

Creo que eso está cubierto. o sea, creo que... nosotros a cualquier chaval que necesita clases particulares se le da (Imanol).

No obstante, excepto el profesional del fragmento anterior, las y los profesionales consideraban que siempre vendría bien contar más ayuda. A su vez, distintos profesionales propusieron algunas pistas o alternativas para fortalecer el seguimiento y el apoyo académico de las NNA.

Sorkunde proponía el hecho de, “¿por qué no viene un profesor de fuera? ¿por qué no contratamos a alguien?”. Esta profesional opinaba que en vez de que las NNA fueran a clases a particulares, fuera un profesor particular el que se desplazase directamente a los recursos residenciales. En una línea similar, otro profesional, proponía un cambio en el perfil homogéneo del equipo educativo, apostando por equipos multidisciplinares. Sostenía que

Lo ideal sería que en todos los pisos de acogida de los recursos el equipo sea más multidisciplinar, que tengamos un psicólogo, que tengamos un pues... igual un profesor no es tan necesario en un básico, pero sí que estaría bien que alguien tuviera una formación con la que pudiera encargarse de dar las clases a las tardes o ayudar con el tema de los deberes (Endika).

7.6.9.- Apoyo por parte del equipo educativo. Seguimiento académico

En este sub apartado, recogemos información de distintas fuentes acerca del apoyo educativo y académico de los equipos educativos a las NNA, independientemente de si estas NNA recibiesen o no clases particulares de refuerzo académico. Rescatando los datos de las fichas de seguimiento individual de las NNA en AR del curso académico 2015/2016, entre las ayudas y refuerzo extraescolares que recibían las NNA, el 18% era a través de los equipos educativos de los recursos residenciales. No obstante, es de mención que, aunque en las fichas de seguimiento individual apareciese ese 18% recibía ayuda por parte del equipo educativo del recurso residencial, esto no significa que, en el caso de otras NNA, la ayuda del equipo educativo no fuese complementaria a la que

recibían en academias, el programa de CRONO, etc. No son refuerzos excluyentes en ningún caso.

En las entrevistas del **colectivo de jóvenes** se preguntó si recibían apoyo del equipo educativo del recurso residencial donde habían sido atendidos a la hora de realizar los deberes. La mayoría comentó que sí que habían visto en algunos casos que profesionales les ayudaran con los deberes del centro educativo, pero que no era lo habitual.

es que a los otros no les dicen nada! Están ahí tirados... ¡venga ponte! ¡Como mucho! Y alguna vez le habrá intentado ayudar, me acuerdo de que le intentaban ayudar, pero es que como que ella se rendía. O sea, ¡que no puedo!, ¡que no le entra! ¡Y ya está!, ¡se acabó!, ¡se acabó!, ¡y no le inculcaban más! O sea, no estaban constantemente detrás de ellos para que... (Brigitte).

La falta de ayuda en la realización de los deberes puede deberse, en algunos casos a que profesionales no tienen formación específica en esa materia educativa. Como relataba Sibyl, “¿y de ayuda de los educadores para los estudios? nada. Claro, porque ellos conocimientos de XX no tienen”.

Dos jóvenes, Steisy y Amelie, además criticaban que las y los profesionales se atribuían el mérito de que ellas sacasen buenas notas y cursasen estudios de bachillerato.

Es como que yo sentía que se colgaban medallas de que yo había estudiado gracias a ellos y no (...). Y a mí el piso solo me ha ayudado en eso, en el dinero, porque a mí en el piso nunca me han dicho vete a estudiar, vete a la biblioteca o así, yo lo hacía porque yo quería, y si yo estaba hasta las 2 de la mañana estudiando, era porque yo quería (Steisy).

Por otra parte, hubo jóvenes que mencionaron que en los recursos residenciales donde habían estado atendidas, estructuraban un determinado tiempo a realizar tareas formativas y para reforzar el nivel educativo de las NNA, tanto en época lectiva como en vacaciones. Según sus entrevistas, les estructuraban para que adquiriesen un hábito de estudio, y también, para que adquiriesen un hábito de estudio. Como expresaban algunas jóvenes, “pues igual tenías una hora obligatoria al día, yo qué sé, que luego te la saltabas como querías, ¿no? pero... sí, sí que era...” (Sahara) o “en verano también a algunos les ponían deberes” (Amelie)

A los jóvenes que llegaron desde otro país a una edad cercana a la mayoría de edad, les ayudaban con la alfabetización del castellano como refuerzo académico. No obstante, esta ayuda era criticada por una joven autóctona, Amelie, que expresaba lo siguiente:

Pero es que era absurdo tío... o sea, ¡a los inmigrantes les ponían a hacer letras! ¿cómo vas a reforzar sus capacidades cuando le pones a hacer putas letras, tío? ¡No me jodas! ¡Que esa persona ya sabe chino casi! (...) No le pongas a hacer letritas, ¡coño!.

Como hemos visto en el apartado anterior, según las y los profesionales, las NNA que necesitaban apoyo educativo fuera del centro educativo lo recibían. A su vez, un profesional consideraba *“que si en un momento dado un chaval necesita ayuda de un educador se le da en el piso ¡y ya está!, incluso, me quedo yo a la tarde si hace falta algún apoyo, en ese aspecto, no hay ningún problema, no hay ningún problema”* (Ekhi).

El hecho de que mayoritariamente las NNA acudieran a recibir apoyo académico externo al que pudieran ofrecer los equipos educativos del recurso residencial era, por la falta de conocimiento de determinadas materias y también, por la falta de tiempo material para poder realizar ese seguimiento y ese apoyo académico.

En cuanto a la falta de conocimiento sobre determinadas materias, las y los profesionales admitían que en algunas situaciones no podían solventar las dudas académicas de las NNA, principalmente, las de las adolescentes, relativas a las materias de matemáticas, física, química, o cualquier contenido específico de los CFPB, FPGM, etc. Esto podría deberse, a que *“la mayoría de los educadores son de letras”* (Itzal). Como indicaba otra profesional,

Todos no dominamos de todo, imagínate que yo no sé matemáticas y que tengo que hacer ecuaciones con un chaval que me pongo después de merendar a estudiar con él, igual no le estoy orientando adecuadamente para poder darle la clase para como él necesita (Maddi).

Por otra parte, hubo profesionales que, aparte de comentar la falta de conocimiento de ciertas materias académicas, expresaban su dificultad de realizar el seguimiento y ofrecer apoyo académico a las NNA por falta de tiempo. En base a los testimonios, en los últimos años, la carga de trabajo administrativa de las y los profesionales se habría acrecentado significativamente, lo que afectaba al tiempo de intervención directa con las NNA, *“y un seguimiento escolar requiere mucho tiempo”* (Haizea). Rescatando un fragmento de la entrevista de un profesional refiriéndose a la carga administrativa,

Aunque a veces nosotros nos sentamos y les ayudamos con las tareas etcétera, etcétera, no tenemos tiempo, no damos abasto. No tenemos mucho tiempo para dedicarle muchas horas a los chavales, se lleva más bien casi todo el seguimiento que hay que hacer, la constancia que tiene que llevarse Diputación entre el diario, el seguimiento familiar, el seguimiento de tutoría, los informes, el PEI, el PC, valoración etcétera, etcétera, en detrimento del tiempo que puedes dedicarles a los chavales, ¿no?” (Garikoitz)

Las y los profesionales, aparte de ayudarles con los deberes, solían *“estructurarles un rato a las tardes”* (Itziar) a las NNA a realizar tareas académicas o formativas para que cogieran un hábito de estudio, tuviesen deberes escolares o no. En palabras de algunas profesionales,

En casa también tengan o no tengan deberes del cole, lo hacen, una hoja me da igual, es por el tema de coger hábito, porque normalmente les cuesta ¡eh! Lo del hábito de sentarse y ¿a ver qué tengo para hoy? (Lorea)

Sí que es verdad que les acostumbramos a todos los días media horita de... ¿que no tienes deberes? Lee; ¿que no quieres leer? Hazme un dictado, haz algo, más por que cojan el hábito del estudio (Puri).

7.7.- Factores asociados al sistema de protección

Tanto por jóvenes como por adolescentes mencionaron en sus entrevistas un factor influyente en la educación de las NNA asociado con el sistema de protección, en concreto, la ubicación del recurso residencial y la distancia de éste del centro educativo. En base a las entrevistas, las y los adolescentes que realizan un CFPB, esto es, la mayoría de adolescentes con edades de entre 15 y 18 años, en ocasiones tienen más de dos horas de trayecto para acudir a su centro educativo. Como hemos podido leer anteriormente en el apartado del apoyo académico en el recurso residencial, también fue un factor sugerido por profesionales cuando se referían a las limitaciones que el programa CRONO tenía por su ubicación concentrada en la capital gipuzkoana (y los recursos residenciales se desplazan a lo largo de la provincia).

Comenzando por las percepciones a este factor del colectivo de jóvenes, éste mencionó el factor de la ubicación del recurso residencial como influyente en su ámbito educativo. De hecho, en la mayoría de los casos, sobre todo quienes habían estado matriculados en un CFPB, debían acudir a centros educativos que estaban a “dos horas” (Antonio) o “muy lejos, estaba mucho tiempo fuera, cogía 5 autobuses todos los días” (Carolina). Este largo trayecto hacía que, a veces, hiciesen “piras” (Wiily). Por otra parte, quienes acudían a un centro educativo cercano al recurso residencial, lo valoraban positivamente y consideraban que era facilitador para el estudio y para su vida en el pueblo o ciudad donde residían.

No tenía a nada el cole, era salir de casa y el cole estaba enfrente y el anterior también, jeh! no sé porque, pero a un tiempo, Diputación creo que les decía a los pisos que buscasen lo más cerca del piso posible. Y mejor, igual salía y a los 5 minutos estaba ahí... ¡y estaba bastante bien! tenía mucha más libertad, podía salir solo, con mis amigos, estaba muy bien, la verdad (Omar).

A la vista de la saturación de los recursos residenciales del sistema de protección de Gipuzkoa, a las NNA se les ingresa en el recurso residencial que haya plaza, por lo que esto dificulta, que las NNA que en el momento que ingresen en un recurso residencial puedan vivir cerca del centro educativo al que acudían.

A mí me pusieron directamente en XX (pueblo) y yo vivía en XX (un pueblo) en ese momento e iba al cole aquí en XX (un pueblo) y tenía que venir de XX (el pueblo) a aquí desde la otra punta y venir desde XX (el pueblo donde estaba el piso) a XX (el pueblo donde estudiaba) (Brigitte).

A la mayoría de las y los jóvenes que entraron al recurso residencial matriculados en un centro educativo, se les preguntó si querían seguir cursando sus estudios en el mismo centro educativo al que acudían y se respetó su decisión.

En el caso de quienes procedían de otros países y que ingresaron en un recurso a una edad inferior a los 13 años de edad y que no estaban matriculados en dicho momento, se les matriculó en el centro educativo de educación más cercano. En el caso de los jóvenes que llegaron de otro país a una edad cerca a la mayoría de edad, se les matriculó en un centro educativo donde realizaban un CFPB, pero, a larga distancia del recurso residencial.

Por su lado, parte del colectivo de profesionales entrevistado también mencionó la influencia de la ubicación de los recursos residencial en relación a la distancia de éste con el centro educativo donde acudían las NNA, sobre todo, las y los adolescentes.

Durante el curso mis chavales, todos se levantan de 5 a 6 de la mañana, cogen el autobús, van a clase... Porque las clases suelen empezar a las 8. Claro, todos los chavales estudiando en Donosti; que tienen que coger dos transportes, XX (un pueblo) tenía antes que tenían que coger otros dos transportes. XX (un pueblo) y ya, creo. Me suena que ya. El que más cerca estudia está en... y bueno, otro que está en el instituto que está aquí, en XX (un pueblo) (Itzal).

En otros casos, las y los profesionales comentaban que a las NNA “se les mantiene el colegio” (Maddi) si la situación así lo aconseja, o si no, les matriculan en un centro educativo cerca del recurso residencial: “generalmente van todos al instituto de XX, por cercanía en el piso, al cole de XX que está XX, que están muy cercanos” (Puri).

La distancia entre el recurso residencial y el centro educativo, podía hacer que algunos chavales “se perdieran” de camino al centro educativo y no acudiesen a clase. Como un profesional indicaba: “es que hay chavales que se levantan a las 6 de la mañana, o sea, a las 6 para ir a estudiar! ¿Cómo no se va a perder algún día por el camino?, ¡es que me pierdo hasta yo! (...)! porque están en el quinto pepino! (Manex).

Otro de los factores asociados al sistema de protección ha sido anteriormente mencionado: el escoger siempre el presupuesto de las académicas o refuerzos académicos más barato. No disponemos de la suficiente información sobre este factor para poder analizarlo: no sabemos cuáles son los criterios que fundamentan las elecciones de las académicas, si únicamente es el criterio económico, si es la calidad de éstas, si son ambos los criterios u otros.

7.8.- Factores asociados a los centros educativos

En este apartado haremos referencia a los factores asociados a los centros educativos, dado a que, jóvenes y profesionales, mayoritariamente profesionales, hicieron referencia a factores influyentes en el ámbito educativo de las NNA, relacionados con el centro educativo y a la capacidad de estos para adaptarse a las necesidades de las NNA en AR. Asimismo, hubo profesionales que hicieron referencia a instancias superiores, como el Departamento de Educación y la legislación de educación vigente, la LOMCE, que impide la matriculación de adolescentes que llegan tras el periodo oficial de matriculación. Estos factores responderían a la relación y coordinación de los equipos

educativos con los centros educativos, a la adaptabilidad de los centros educativos y la imagen social existente de las NNA en AR en el profesorado.

Para obtener información de la relación y la coordinación de los equipos educativos de los recursos residenciales con los centros educativos y el profesorado acudimos a las entrevistas de los dos colectivos y a los cuestionarios administrados entre las y los profesionales.

Como es sabido, la **relación y coordinación de las personas que ejercen la tutela o la guarda de las NNA en general con los centros educativos** es un factor importante en el ámbito educativo de las NNA. Es de mención que el colectivo de jóvenes no hizo alusión a este aspecto en sus entrevistas, ni fue identificada como una razón influyente en el ámbito educativo de las NNA. No obstante, en distintas se pudo conocer que los equipos educativos de los recursos residenciales tenían relación con los centros educativos a través de reuniones, etc., aunque nadie hizo referencia a la frecuencia de ésta: *“muchas veces iba a las reuniones de clase con XX (su educadora) y parecía mi hermana”* (Sibyl).

Hay que mencionar que las reuniones con los equipos educativos las mencionaron las y los jóvenes que estuvieron matriculados durante su estancia en algún centro educativo de educación obligatoria. En el caso de los jóvenes que estuvieron en bachiller, FPGM, EPA y CFPB no recuerdan que los equipos educativos tuviesen relación con los centros educativos. Comentaban que los equipos educativos les cumplimentaron todos los papeles para la matriculación, pero no recuerdan de que hubiesen acudido a reuniones o tuviesen relación frecuente: *“no me acuerdo”* (Amelie).

Por su parte, el conjunto de profesionales le dedicó una especial atención en sus entrevistas a expresar la importancia del papel de los centros escolares en el conjunto de atenciones educativas de las NNA en AR. Fueron la coordinación con los centros educativos y la adaptabilidad de estos los dos aspectos que el conjunto de profesionales consideraba de especial relevancia para favorecerlo. En las entrevistas a profesionales les preguntamos sobre la relación que mantenían con los centros educativos y sobre la adaptabilidad de estos hacia la cobertura de las necesidades de las NNA. Por otra parte, en las entrevistas también se hizo alusión a la propia imagen que las NNA tenían en los centros educativos, siendo esta imagen, principalmente negativa.

La relación de los equipos educativos de los recursos residenciales con los centros educativos donde acudían las NNA no ha sido igual en todos los casos. Hubo quienes comentaban que *“súper bien”* (Ekhi) y quienes indicaban que *“ahí es donde más hemos visto trabas”* (Manex), aunque la mayoría de las y los profesionales comentaron que la relación con los centros educativos era un aspecto a mejorar, principalmente, por la falta de adaptabilidad de los centros educativos.

Fueron dos los únicos que destacaron la buena relación con los centros educativo, en los demás casos, indicaron que dependía del profesorado. Entre los que destacaron la buena relación la destacaban del siguiente modo:

*Sí, sí, aparte nos conocemos hace años, (...) y tenemos relación con ellos desde ¡puff!
Yo desde que estoy, ¡vaya!, yo voy al instituto y conozco desde el orientador a la
directora, a los profesores de, o sea... (Puri).*

De la misma manera se expresaba Ekhi:

*Aquí la verdad con los profesores que me he encontrado, que son 8 chavales, 8 recursos
(centros educativos), bastante bien, bastante comprometidos, sin ningún problema
nunca de reunirse, de llamar... o sea, hay una coordinación bastante buena. En ese
aspecto, desde aquí, desde el centro este, súper bien, súper bien, no nos podemos
quejar de los profesores (Ekhi).*

En la mayoría de las entrevistas de profesionales se hizo referencia al profesorado de las NNA, no en sí a los centros educativos en general. En cuanto al profesorado, las y los profesionales comentaban que “hay de todo” (Imanol), hay algunos que “chapó” (Manex), “para hacerles un monumento directamente, y hay profesores que no entienden nada” (Itziar).

La totalidad de profesionales, tanto si su relación con los centros educativos la definían como buena o no tan buena, indicaron que una buena relación y coordinación era primordial para favorecer el ámbito educativo de las NNA, ya que, debían trabajar “desde un modelo sistémico” (Maddi) donde “se tiene en cuenta todo” (Lorea) y se trabaja con todos los “interviniente(s) en cuanto a agentes que intervienen en los mismos contextos que se relacionan con el chaval” (Zuhaitz).

En los testimonios también se pudo entrever que, aunque todavía la coordinación con los centros educativos sea algo a mejorar, era un aspecto que, en los últimos años había mejorado mucho. Como una profesional expresaba,

*Yo lo que veo cada vez más en los centros escolares u otros agentes sociales están más
en relación, o sea más en colaboración con nosotros, entonces nos escuchan más,
tienen más en cuenta nuestra opinión, tal... pero todavía hay profesionales que no, que
dicen que su trabajo es su trabajo y yo me meto en lo mío y tú en lo tuyo y ya está
(Sorkunde)*

Por otra parte, el colectivo de profesionales realizó una puntualización acerca de la relación con los centros educativos de los CFPB y los de los institutos de bachillerato, siendo mejor la relación con centros educativos de los CFPB por la costumbre de estos a la presencia de contar en sus aulas con adolescentes atendidos AR. Como una profesional comentaba,

*tenemos más dificultad con los institutos, porque generalmente en otro ámbito, en el
ámbito de los PCPIs, están más acostumbrados a que sean chavales tutelados que
tienen un mayor seguimiento y así, pero en el ámbito de institutos son casos que les
suena más a chino, más que no están acostumbrados entonces se tiene más
dificultades de coordinar, más dificultades en esa coordinación, no llega a entender
(Teresa).*

La coordinación entre ambos equipos era un aspecto clave para el conjunto profesionales. Como lo indicaban en sus entrevistas, en cuanto un chaval ingresaba en

el recurso, acudían al centro educativo, “se presentaban como sus educadores o educadoras del chaval” (Imanol). Se realizaba en formato entrevista “con los educadores, con el equipo educativo y ahí se da pues un poco de información, lo más básico para que allí puedan empezar a trabajar en el colegio” (Maddi). En cuanto a la frecuencia de la comunicación entre los distintos equipos, el del recurso residencial y el del centro educativo, ésta no era común en todos los casos. Hubo profesionales que indicaron que había habido casos con algunas y algunos adolescentes que había llegado a ser diaria, pero en otros, nos hablaron de una frecuencia semanal, e incluso, trimestral, junto con las evaluaciones⁵. Ante la falta de uniformidad con dicho aspecto, éste fue un tema debatido en el *focus group*, y en él, también las profesionales comentaron la frecuencia con la que ellas se comunicaban con los centros escolares. Al igual que en las entrevistas, la frecuencia no era similar en todos los casos. En conclusión, la respuesta que nos transmitieron fue la siguiente:

Lo que está establecido es: coordinación y luego eso, una reunión. O sea, que haya una coordinación con el colegio, y luego una reunión cada trimestre, es decir, con las notas. Eso es lo que digamos que está estipulado (Patricia).

Siguiendo con la coordinación, en el cuestionario les preguntamos a las y los profesionales acerca de si eran las educadoras tutoras y educadores tutores los que siempre acudían a las reuniones del colegio, aunque están no estuvieran dentro de su horario laboral y, si a su vez, consideraban que así debía ser.

En cuanto a si eran las educadoras y educadores tutores quienes siempre acudían a las reuniones del colegio, aunque están no estuvieran dentro de su horario laboral (n=73), el 31,5% respondió que “siempre o casi siempre” lo era y el 38,4% que lo era “muchas veces”. Otro 8,2% respondió que “ni muchas ni pocas veces” era así, un 12,3% que “pocas veces” y el 9,6% restante que “nunca o casi nunca”. Por otra parte, las respuestas al ítem sobre si las y los profesionales (n=73) consideraban que las educadoras tutoras y educadores tutores eran quienes deberían acudir siempre a las reuniones del colegio, independiente de la hora, la mayoría se mostró un grado de acuerdo, en concreto, un 38,4% indicó estar “en total acuerdo” y el 31,5% estar “algo en acuerdo”. Un 8,2% no se inclinó e respondió no estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y el 21,9% restante, indicó estar en algún grado de desacuerdo, en concreto, un 17,8% “algo en desacuerdo” y sólo el 4,1% estar “En total desacuerdo” (ver tabla 64).

⁵ Hemos eliminado las citas donde se indicaban las frecuencias para evitar el reconocimiento de profesionales y recursos residenciales.

Tabla 64. Respuestas a los ítems relativos a la asistencia de las educadoras y educadores tutores a las reuniones del centro educativo

Los educadores y educadoras tutores son quienes siempre acuden a las reuniones del colegio, aunque no esté dentro de su horario laboral							
Media	DT	Mediana	Nunca o casi nunca	Pocas veces	Ni muchas ni pocas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre
3,70	1,298	4	9,6	12,3	8,2	38,4	31,5
La educadora o educador tutor es quién debería acudir siempre a las reuniones con la tutora o tutor del colegio, independientemente de la hora							
			En total desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	En total acuerdo
3,82	1,240	4	4,1	17,8	8,2	31,5	38,4

A esta cuestión también se hizo referencia en las entrevistas, donde se recogió que: “sí, suele ir el educador tutor, eh... normalmente eh” (Imanol), aunque, como quedó constancia en otros testimonios, esto no siempre es posible, porque “nosotros trabajamos también por turnos, y que hay veces que no nos da” (Manex). “Un día puede ir un educador, otro día llama la responsable de piso” (Maddi).

7.8.1.- Adaptabilidad de los centros escolares

En la primera parte de este capítulo pudimos recoger que en el curso académico 2015/2016 el 21,5% de las tenían una NEE y el 62,5% de quienes la tenían una ACI y el 31,5% recibía algún tipo de apoyo dentro del centro educativo. En el caso de nuestras y nuestros participantes **jóvenes**, la mayoría, independientemente de que durante su estancia acudieran a un centro educativo de educación obligatoria no habían sido identificados con NEE, ni tenían ACI. Únicamente, Ismael, un joven que llegó a Euskadi desde Marruecos a la edad de 13 años y que fue matriculado en un centro educativo a cursar ESO, recibía clases de apoyo en el centro educativo para adquirir conocimientos de euskera y reforzar las asignaturas del curso. Como el mismo comentaba,

Las clases de apoyo que te he digo donde tuve la profesora ésta, eran las clases normales con todos los chavales, luego teníamos clases particulares, que sólo éramos nosotros de apoyo, y es ahí donde nos enseñaban, no sé, pues era más a nuestra velocidad (...). Siempre lo diré. Me ha ayudado mogollón la de apoyo que teníamos, que nos ayudaba a todos, y nos ayuda a integrarnos (Ismael).

Otra joven, Sibyl, indicó que en el instituto donde estaba matriculada en primero de bachillerato, había contado con clases de refuerzo por parte de un profesor del mismo: “el profesor de X era el que se quedaba ahí y es el que nos dejaba entrar para seguir con los XX y tal”. En todos los demás casos, independientemente de que tipo de itinerario educativo estaban realizando, no eran considerados como alumnado de NEE, ni tenían ACI, ni recibían algún tipo de refuerzo escolar en los centros educativos.

Aunque en algunos testimonios, encontramos **profesionales** que sí habían percibido el intento de ciertos centros educativos de adaptarse a las necesidades de las NNA, la falta de adaptación ha sido mayoritariamente mencionada, de hecho, doce

profesionales han mencionado este aspecto. En general, el colectivo de profesionales consideraba que los centros educativos deben adaptar *“sus expectativas y sus programaciones a la individualidad de cada chaval”* (Haizea).

Entre quienes han tenido la posibilidad de contar con la adaptabilidad de profesorado de los centros educativos para atender a las necesidades de las NNA en AR consideran que *“por supuesto que es mejor”* (Endika) para mejorar el ámbito educativo de las NNA, *“claro que sí (...) Porque hay muchos que hacen un trabajo complementario al nuestro, fabuloso”* (Itziar).

En el caso de quienes mencionaban la falta de adaptabilidad de los centros educativos y del colegio, consideraban *“es que no, es que no tienen el hueco hecho para ellos”* (Haizea). La falta de adaptabilidad de los centros educativos y del profesorado era asociada por las y los profesionales porque *“hay falta de formación en el profesorado”* (Imanol) y, como indicaba Itziar, *“toda profesión como la nuestra necesita formación constante. Estoy segura que muchos profesores lo agradecerían”*. Afirmaban que la respuesta de los centros educativos y del profesorado no puede ser la misma que la de la población normalizada porque *“no estamos hablando de discapacidad, estamos hablando de daño emocional. Nuestros chavales necesitan mucho acompañamiento, necesitan mucho acompañamiento en lo emocional, necesitan que nos acerquemos a ellos de otra manera”* (Itziar).

Otra profesional también aludía a la falta de formación del profesorado y a la falta de reconocimiento de las especificidades del colectivo de NNA en AR por parte del sistema educativo, indicando que el sistema educativo mostraba resistencias para atender las necesidades de éstas NNA, estando más preparado para poder atender a NNA con algún tipo de discapacidad. Únicamente intervenía el profesorado y/o el centro educativo, cuando la conducta de estas NNA era disruptiva. Rescatando las palabras de esta profesional,

Es que el sistema educativo no está preparado. Para nada. O sea, está mucho más preparado para que un niño con discapacidad esté en un contexto formal, normalizado, que para que estos chavales de riesgo, o sea, de riesgo de exclusión social al final, ¿no? que luego tienen que integrarse a tantos niveles... Eso vemos, que no están preparados y que hay muchas resistencias a estarlo, ¡eh! (...) de entrada no tienen nada (PT, auxiliar HIPI) y tiene que liarla muy mucho, las conductas tienen que ser muy muy disruptivas para que empiecen a mover el tema (Haizea).

En la mayoría de las entrevistas, cuando las y los profesionales piden una mayor adaptabilidad de los centros educativos, hacen referencia, principalmente a una adaptabilidad en la exigencia y a *“rigidez con la que trabajan”* (Imanol). Según éstas y estos,

La exigencia tiene que estar adaptada a lo que ellos te pueden dar, si tú exiges al mismo nivel que puedes exigir digamos a la población normalizada, es que la repuesta no, no puede ser la misma porque las experiencias vitales son diferentes (Itziar).

Las y los profesionales consideraban que esta exigencia debía adaptarse por lo menos “de primeras” (Manex). Por otra parte, también son conscientes de que la adaptabilidad y la individualización son una tarea complicada para el profesorado, debido a la ratio de alumnado por aula, “*porque en aulas de 20-25, pues es muy difícil; es que yo lo entiendo perfectamente (Itziar).*”

En cuanto a la información de las fichas de seguimiento individual, como comentábamos al comienzo del apartado, los datos recogidos a través de las fichas de seguimiento individual de las NNA en AR en el curso académico 2015/2016, no nos permiten determinar el grado de adaptabilidad de los centros educativos ni del profesorado a las “necesidades” o realidades de las NNA en AR. Por el contrario, sí que nos aportan una información valiosa sobre el porcentaje de NNA en AR (de la muestra que obtuvimos) que tienen NEE, ACI, el tipo de estos, y el refuerzo escolar que desde el centro educativo les brindan (ver págs. 280-282).

7.8.2.- Imagen social de las NNA en AR en los centros educativos

Jóvenes y profesionales en sus testimonios hicieron alusión a la imagen social que pudieran tener en los centros educativos sobre las NNA en AR, en algunos casos siendo una imagen de “pobrecitos” y en otras, asociada a la “delincuencia”. Esta imagen social influiría el modo en el cual actuaran ciertas profesoras y profesores, teniendo reflejo, a su vez, en el ámbito educativo de las NNA.

En este sentido, la mayoría de **jóvenes** mencionó no sentir la etiqueta entre el profesorado y/o el(los) centro educativo(s) en el (los) cual(es) hubieran cursado estudios, sí en cambio, habían percibido esa imagen social, e incluso una etiqueta por estar en AR en la sociedad en general, no en el centro educativo. No obstante, las dos jóvenes que sí que percibieron una imagen social por parte del profesorado, hablaron de una imagen de “pobrecitas” y de su falta de expectativas sobre las NNA por ser NNA en AR.

¡Porque le das pena a los profesores porque te han llevado a un piso! Le das una pena impresionante es que... ¡vamos! Es que te tienen ahora un aprecio porque te han tenido que llevar ahí y ¡pobrecita! (Sibyl).

Entrevistadora: ¿crees que en general en las escuelas hay grandes expectativas respecto...?

Amelie: no, tampoco, tampoco. De hecho, ya eres de piso, venga, ¡fuera!

En cambio, con respecto al conjunto de **profesionales**, una de las cuestiones que se ha puesto sobre la mesa en distintas entrevistas ha sido la imagen social que pudiera existir en los centros educativos, o, mejor dicho, entre miembros del profesorado acerca de las NNA en AR, siendo esta imagen negativa en muchos casos. Como explicaba un profesional,

Cuando tú te presentas como educador de un chaval o un chaval dice que está en un centro de acogida eh... se asocia tranquilamente a delincuencia, a bueno... es un mal chaval eh... marca bastante, es difícil, es difícil darle la vuelta a eso (Imanol).

Otra profesional no se refirió a la imagen social, sino a la etiqueta de ser un chico o chica de piso, indicaba además que esta etiqueta era “en los institutos exagerado” (Teresa). Cuando les pedimos a las y los profesionales que ejemplarizasen dicha imagen o etiquetaje de las NNA que afirmaban existentes en los centros educativos y entre el profesorado, nos ofrecieron distintos ejemplos como un número mayor de llamadas telefónicas o expulsiones.

Al final tú como educador tienes que hacer una intervención en varios ámbitos y entonces, en el escolar, siempre te presentas y, entonces cuando ellos saben que vienen de un piso de menores o de un piso o lo que sea, ya de una manera las cosas cambian un poco, y lo notas, lo notas en muchísimas cosas. Pues igual recibes muchas más llamadas del centro escolar incluso a veces lástima sienten por ellos, porque claro, ¡pobrecitos que están ahí!, esas cosas se ven, sí (Sorkunde).

Al final [los profesores] tienen pocas expectativas sobre este tipo de chavales que lo que yo muchas veces digo, te lo expulso tres días a casa y digo yo: ¡joe! está muy bonito la historia de si faltas y tal pero claro! si a un chaval que no le gusta ir a clase le castigas con tres días a tu casa es que le haces un favor (Ane Miren).

En este último fragmento también se hace referencia a que el profesorado al cual se refería la joven participante, tenía pocas expectativas en las NNA en AR.

Siguiendo con la falta de adaptabilidad, hubo profesionales que consideraban que, en el fondo de ésta, estaba la falta de formación del profesorado en lo referido al perfil de una NNA en AR. Rescatando las palabras de un profesional,

yo creo que hay falta de formación en el profesorado, no para trabajar solo con chavales de pisos de acogida sino para trabajar con chicos con necesidades educativas especiales. eh... tú les puedes explicar que el chaval lleva una mochila importante que sí... que las intenciones son muy buenas, pero luego eh... hay muchos colegios en los que la rigidez con la que trabajan... (Imanol).

Otra profesional, Haizea, que también consideraba que el sistema educativo no estaba preparado, terminaba su intervención en la entrevista reflexionando sobre actuaciones futuras desde los equipos educativos de los recursos residenciales para dar respuesta al ámbito educación de las NNA, con o sin la ayuda del Departamento de Educación: “Podemos echar todos los balones al tejado de educación, pero nosotros tenemos que hacer algo. Educación está ahí, y se moverá cuando ella quiera” (Haizea).

7.8.3.- Legislación educativa

Este factor únicamente ha sido mencionado por el colectivo de profesionales a la hora de describir el itinerario educativo que seguían las y los AENA, en especial, por las dificultades con las cuales se encuentran. El periodo de matriculación y la imposibilidad de acreditar que AENA hayan cursado estudios hasta segundo de ESO en su país son las

dificultades con las cuales tienen que batallar las y los profesionales para poder matricular a las AENA en una formación reglada.

Como indica el Departamento de Educación de Euskadi, La Ley Orgánica 8/2013, LOMCE, crea los CFPB dentro de la Formación Profesional del sistema educativo, como medida para facilitar la permanencia de los alumnos y las alumnas en el sistema educativo y ofrecerles mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional. Las enseñanzas de Formación Profesional Básica forman parte de las enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo y responden a un perfil profesional. Asimismo, se ordenan en ciclos formativos organizados en módulos profesionales de duración variable. Cada perfil profesional incluye al menos unidades de competencia de una cualificación profesional completa de nivel 1 del Catálogo de Cualificaciones Profesionales. El alumnado que supere un CFPB recibirá el título Profesional Básico correspondiente, título que permitirá el acceso a los ciclos formativos de grado medio de la Formación Profesional del sistema educativo. Asimismo, el alumnado que se encuentre en posesión de un título Profesional Básico podrá obtener el título de Graduado en ESO, mediante la superación de la evaluación final de ESO. La duración de los CFPB será de 2.000 horas, equivalentes a dos cursos académicos a tiempo completo. Los CFPB incluirán los siguientes módulos profesionales:

1. Módulos constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas cuyo objeto es la adquisición de las competencias profesionales
2. Módulos asociados a los bloques comunes que garantizarán la adquisición de las competencias personales y sociales y del aprendizaje permanente a lo largo de la vida y que se resumen en
 - a. Módulo de Comunicación y Sociedad
 - b. Módulo de Ciencias Aplicadas
3. Módulo de formación en centros de trabajo

Los CFPB tendrán dos años de duración, y serán implantados en los centros que determinen la Administración educativa. Los alumnos y alumnas podrán permanecer cursando un CFPB durante un máximo de cuatro años. Por su parte, el acceso a los CFPB requerirá el cumplimiento simultáneo de las siguientes condiciones:

- a) Tener cumplidos quince años, o cumplirlos durante el año natural en curso, y no superar los diecisiete años de edad en el momento del acceso o durante el año natural en curso
- b) Haber cursado el primer ciclo de ESO o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de la ESO.

- c) Haber sido propuesto el alumno/a por el equipo docente para la incorporación del alumno o alumna a un ciclo de Formación Profesional Básica y aceptación por parte de padres o madres o tutores.

En base a la ORDEN de 5 de mayo de 2017, de la Consejera de Educación, por la que se establece el calendario común de presentación de solicitudes, plazos de admisión y matrícula para el curso académico 2017-2018 en los ciclos de formación profesional del sistema educativo impartidos por centros docentes públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma del País Vasco, y se aprueban las instrucciones correspondientes a la admisión y matrícula en dichos centros, así como las correspondientes a la grabación de las solicitudes y matrícula en todos los centros docentes que imparten dichas enseñanzas⁶, en su anexo I, en su disposición Decimocuarta sobre la Formalización de la matrícula y pago del precio de la matrícula, queda constancia de que las y los adolescentes que tengan intención de matricularse en un CFPB, como máximo, y siempre que en las fases del proceso anterior no se hubieran cubierto las plazas, podrán matricularse hasta el 13 de octubre.

1.- Las personas que no tuvieran obligación de participar en el proceso de admisión (alumnado que repite curso o que promociona de 1.º a 2.º curso en el mismo centro), deberán formalizar su matrícula en el periodo comprendido entre el 12 de junio y el de julio, ambos inclusive. En el caso de no hacerlo se considerará que renuncian a cualquier plaza a la que pudieran tener derecho.

2.- Las personas que hayan participado en el proceso de admisión y hayan sido admitidas deberán formalizar su matrícula en el periodo ordinario de matriculación comprendido entre el 13 y el 19 de julio, ambos inclusive. En el caso de no hacerlo se considerará que renuncian a cualquier plaza a la que pudieran tener derecho.

3.- Las plazas que queden vacantes después del periodo ordinario de matrícula podrán ser ocupadas hasta el 13 de octubre (ORDEN de 5 de mayo de 2017).

Esta realidad ha sido mencionada por distintas y distintos profesionales como un gran hándicap en el ámbito educativo de las AENA.

¿Qué problemas nos encontramos? Uno de los principales problemas que nos encontramos es que cuando entran los chavales a mitad de curso una vez ya pasado septiembre, si son MENAs matricularles en un PCPI es imposible, entonces como mucho, mucho, mucho te pueden permitir que vayan de oyente, pero no vale de nada, entonces ahí solemos tirar de Crono, del programa crono que es un programa de cruz roja (Endika).

¿qué pasa? que con el cambio de la ley Wert ahora tienen más dificultades para acceder a eso, primero, si me vienen en épocas fuera de matriculación ya no tenemos nada que hacer, pierden todo ese año. tengo que demostrar también según la ley, según cada instituto te dice una cosa, o depende qué escuela pues te dice otra, ¿no? pero te dice que tienes que acreditar que ha estudiado hasta segundo de la ESO y ¿cómo lo hago? (Itzal).

⁶ Más información <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/eu/bopv2/datos/2017/05/1702580a.pdf>

La oficina de la infancia y la adolescencia del Ararteko en su informe al Parlamento Vasco de 2017 muestra su preocupación ante la no respuesta del sistema educativo vasco para ofrecer alternativas a adolescentes de 17 años que no puedan acreditar los estudios necesarios para comenzar un CFPB. Como recogía este informe:

En otro orden de cosas, continúa un año más sin resolverse adecuadamente la respuesta a las necesidades formativas de determinados chicos y chicas tras la implantación en el curso 2015-2016 de la Formación Profesional Básica y la desaparición de los programas de cualificación profesional inicial (PCPI) y los programas de formación transitoria integrada del curso 2014-2015.

Una respuesta desde el sistema educativo formal y reglado podría venir del desarrollo del decreto que regula la Formación Profesional Básica en Euskadi, que contempla la posibilidad de articular, mediante una convocatoria específica, una oferta de ciclos formativos de Formación Profesional Básica para personas mayores de 17 años y sin estudios secundarios acreditados, así como la posibilidad de establecer y articular ofertas formativas de formación profesional adaptadas a las necesidades de colectivos con necesidades específicas (disposición adicional segunda). No se conoce, en todo caso, que se estén dando pasos en esta dirección.

Las escasas respuestas ofrecidas hasta la fecha proceden del subsistema de formación para el empleo, con algunas formaciones vinculadas a certificados de profesionalidad. (2017, pp. 27-28).

7.9.- Factores asociados a red de iguales

En las entrevistas de ambos colectivos se hizo referencia a la razón de la influencia que podían tener las redes de iguales en el ámbito educativo de las NNA en AR y en sus itinerarios educativos. En el caso del colectivo de jóvenes se refirieron a la influencia de sus compañeras y compañeros de clase y de cuadrilla, y una profesional se refirió a la influencia de los itinerarios educativos que seguían otras y otros adolescentes de los recursos residenciales.

Comenzando por el **colectivo de jóvenes** en relación al factor de la influencia o “presión social” (Willy) que pudiera tener la red de iguales y los itinerarios educativos que ésta seguía, fue mencionada por algunas y algunos jóvenes, tanto por quién se sintió influenciado por la red, como por quienes percibían esta influencia en sus compañeros y compañeras del recurso residencial, “ese tema lo relacionaba mucho con la gente que andes” (África). Según quienes lo percibían en sus compañeros y compañeras, “cuando estás en un piso, al final no andas con buena gente, en general (...), empiezan a... a juntarse con gentuza, empiezas a andar no sé qué, empiezas a hacer cosas que no tienes que hacer, y acabas en un CIP, y acabas como acaba la mayoría” (África)”. Otra joven comentaba que si las y los adolescentes encima “si ya encuentran gente que pasa ¡pues ya ni te cuento! Si igual en su cuadrilla lo que está de moda es pasar y sólo fumar y no hacer nada, pues también hace mucho, ¿no?” (Sahara).

Wiily mencionó esta razón como influyente en su propio ámbito educativo, influencia que se reflejaba en la falta de asistencia a clase y en el consumo de drogas en estas horas en las que no asistía a clase. Según ella misma relataba,

Luego también es mucho, no la presión social, pero si yo no voy al CIP, no es que sólo no voy yo, es que el de al lado tampoco va, ni tú tampoco, ni el del otro lado, entonces es que no estoy yo, es que estamos 5 tíos o 5 tías pues que no queremos hacer nada, pues me voy a ir a echar un petilla a la Trini, ¿sabes? Que todo influye en todo. Yo a mi CIP iba sola, lo que pasa que yo ahí tenía amigos míos, ¿sabes?

En el caso del **colectivo de profesionales**, la influencia de la red de iguales fue mencionada, pero no la red de iguales en general, sino la influencia de la red de iguales del recurso residencial de protección. Esta razón fue mencionada únicamente por una profesional. Ésta, relacionó el que las y los adolescentes se dirigiesen a realizar un itinerario educativo de un CFPB por un contagio de los itinerarios educativos que realizaban los demás compañeros con los que vivían. Este contagio se daría por la baja exigencia y esfuerzo que supone cursar un CFPB en comparación con otros estudios como la ESO. Como ella misma relataba,

cuando vienes al piso y allí todo el mundo está haciendo un PCPI al final es la cosa de jbuah! (...) yo tengo que ir a clase mañana y tarde, tengo deberes, los que están aquí van solamente a la mañana, no tienen deberes, al final, la comparación también es muy así. Este se está tocando las narices como quien dice, su vida es fácil porque en el PCPI te exigen lo mínimo, y yo aquí, rompiéndome los cuernos porque en inglés voy fatal, no entiendo nada, estoy súper rallado con no sé qué, la cosa es: no, no, no a mí me apuntas al PCPI. Y al final, ahí sin querer, los críos que, teniendo más capacidades, pero como lo cómo es más fácil a estas edades que es normal, pues se junta un poco el hambre con las ganas de comer (Ane Miren).

En cuanto a la **integración en las aulas** recogemos la información acerca de las NNA en las aulas de los centros educativos, poniendo el foco en la relación de iguales. En el caso del **colectivo de jóvenes**, todos los jóvenes se sintieron integrados en las aulas y entre las y los compañeros de clase. Ninguna ni ningún joven sintió rechazo alguno ni discriminación por parte de sus compañeros de clase. No obstante, en todos los casos sintieron que las normas de los recursos residenciales no les permitían llevar una vida “normal” en el ocio, pero este es un aspecto que recogemos en el siguiente capítulo.

Por otra parte, la gran mayoría de las y los **profesionales** consideran que las NNA “en general, en general, todos están integrados” (Sorkunde) entre los compañeros y compañeras de los centros educativos.

Yo creo que sí. Hombre hay casos... Hay casos que tienen dificultades de integración, evidentemente. Pero no me parece que sea lo general. A mí no me parece que sea lo general (Itziar).

En principio se suelen integrar bastante bien. Incluso hay chicos y chicas que hacen amistades, y en principio no suele surgir ningún problema (Maddi).

Únicamente un profesional hizo referencia al posible rechazo que pudieran sufrir las NNA en AR por parte de sus compañeras y compañeros de clase en los centros de educación obligatoria.

me imagino también estigmatizará bastante, porque la verdad que los chavales son bastante cabrones entre ellos, entonces... seguramente que el estigma sea bastante, bastante grande. Sí que es cierto que una vez que le sacas de un sistema educativo formal como puede ser la ESO, les envías a PCPIS o les envías a grados medios de cocina como hacen la mayoría, ahí se encuentran a gusto (Ekhi).

7.10. Discusión factores influyentes en el ámbito de la educación

En este apartado partimos de un discurso que confronte la información recogida en capítulo sobre la educación de las NNA en AR y los resultados obtenidos en este primer capítulo de resultados. A su vez, haremos hincapié en los factores influyentes en el ámbito educativo de las NNA en AR, contrastándolo con los factores identificados en otras investigaciones nacionales e internacionales.

Como hemos evidenciado en este primer capítulo de resultados, el ámbito educativo de las NNA en AR sigue siendo un reto del sistema de protección. Esta afirmación va acorde con lo expuesto por López, Santos, Bravo, y del Valle (2013) y González (2018). Este reto quedaría patente tanto en los resultados obtenidos de la investigación de la SAR con la que colaboramos como en los de nuestra investigación: las NNA en AR suelen presentar peores resultados en los indicadores analizados como la tasa de idoneidad, la tasa de repetición o la asistencia a clase en comparación con el colectivo de NNA de la población normalizada. Estos datos van en la línea con lo planteado por otros autores y autoras (López y Bergaretxe, 1987; Jackson y Martin, 2002; Panchón, 1999; Dell'Aglio, y Hutz, 2004; Siqueira y Dell, 2010; Montserrat, Casas y Bertrán, 2013; Calheiros y Patricio, 2014; Montserrat, Casas y Baena, 2015).

Aludiendo ahora a los itinerarios educativos que siguen las NNA en AR, distintos estudios han dejado constancia de que un porcentaje pequeño de estas NNA se dirige a estudios superiores (López y Bergaretxe, 1987; López, del Valle, Montserrat y Bravo, 2010; Domínguez, 2010; Jariot, Sala-Roca y Arnau, 2015; FEPA, 2017) y mucho menos universitarios (Jackson y Martin, 1998; Jackson y Ajayi, 2007; y Mallon, 2007; Jackson y Cameron, 2012; Harvey, McNamara, Andrewartha y Luckman 2015). López y Bergaretxe indicaban concluían su investigación indicando que las vías a estudios superiores estarían prácticamente cerradas para este colectivo (López y Bergaretxe, 1997). Estos datos concuerdan con los obtenidos en nuestra investigación, donde ambos colectivos han identificado los estudios postobligatorios superiores y universitarios como nada habituales entre el colectivo de NNA en AR, aun cuando seis de los quince jóvenes participantes en nuestra investigación estaban cursando estudios superiores, incluso universitarios.

Unido a los itinerarios educativos que siguen estas NNA, Montserrat, Casas y Bertrán (2013) exploraron la orientación escolar que se les daba a los adolescentes en

AR cuando se van del centro escolar y a la edad de los 16 años. De todas las opciones propuestas, la orientación a los CFPB (antiguos PCPI) es la más frecuente, prácticamente en la mitad de los casos. Estos datos concuerdan con los obtenidos en la investigación que participamos con la SAR, donde las orientaciones a los CFPB eran las mayoritarias en todos los agentes analizados con porcentajes superiores al 50% (centro escolar 57,1%; equipo educativo del recurso residencial 57,4% e itinerario que desea seguir el adolescente 57,4%). Las orientaciones a los CFPB también han tenido reflejo en los datos cualitativos de nuestro estudio, donde el colectivo de jóvenes y de profesionales han indicado que la orientación mayoritaria es la de los CFPB, principalmente, la de aquellos que han nacido en otros países.

Las dificultades en el ámbito educativo, los desafíos educativos (Tilbury, 2010) o el encaminarse a itinerarios educativos profesionales de corta duración también han sido analizados en la segunda parte de este capítulo de resultados. Los factores influyentes que han resultado en nuestro estudio han hecho referencia a siete grandes dimensiones que engloban factores asociados a las experiencias previas al ingreso en el sistema de protección; a las características de las NNA; a los equipos educativos y a los recursos residenciales de protección; al sistema de protección a la infancia y la adolescencia; a los centros educativos y el profesorado de estos; a la legislación educativa y a la red de iguales.

En la primera dimensión se han recogido los factores relacionados con las experiencias previas al ingreso en el sistema de protección como la historia de vida de las NNA, la falta de prioridad del tema de educación en las familias, las escolarizaciones tardías, intermitentes o el absentismo escolar y la falta de hábito y de una estructura de estudio. Algunos de estos factores son concordantes con lo expuesto por distintos estudios (Sinclair y Gibbs, 1998; Ferrandis, 2009; Montserrat y Casas, 2010; Jariot, Sala-Roca y Arnau, 2015). Otro de los factores revelados en nuestra investigación también fue la alta movilidad escolar antes de entrar en el recurso residencial y relacionado con las experiencias previas, factor concordante con los resultados de Jariot, Sala-Roca y Arnau (2015).

En la segunda de las dimensiones se engloba los factores influyentes en el ámbito educativo de las NNA en AR y en que éstas y estos sigan determinados itinerarios, relacionados con las características de las NNA como: la motivación hacia los estudios, las propias características de los adolescentes, la falta de perspectiva de futuro, el creerse una etiqueta o la incertidumbre de los 18 años de edad. Esa incertidumbre haría que estas NNA se dirigiesen mayoritariamente a ciertos itinerarios educativos de corta duración que le posibilitase una inserción laboral temprana a su salida del recurso. Estos datos irían en consonancia con los expuestos por Martin y Jackson (2002) y Jariot, Sala-Roca y Arnau (2015) donde también se pusieron de manifiesto la importancia de las características de las NNA.

Uno de los factores relacionados con las características de las NNA y en concreto, con los adolescentes extranjeros no acompañadas es la falta de conocimiento del idioma

del euskera como factor obstaculizador de su ámbito académico. El euskera es un idioma oficial en Euskadi que convive con el castellano en una situación de diglosia. No obstante, su presencia en los centros educativos de educación obligatoria es mayoritaria. La falta de contraste en la literatura científica nos sugiere una nueva línea de investigación para poder ahondar el conocimiento y la promoción de esta lengua entre quienes pasar a ser atendidos en el sistema de protección y la comparación de dicha realidad con otros territorios como puede ser Catalunya o Galicia.

La tercera y la cuarta dimensión engloban los factores asociados con los equipos educativos, los recursos residenciales y el sistema de protección de Gipuzkoa como la motivación que se les transmite a las NNA, las expectativas depositadas, reflejadas también en las orientaciones que se les realiza e influenciadas por esa obligada salida de los recursos a los 18 años de edad.

Asimismo, otro factor relacionado con los recursos de protección es la falta de priorización de las cuestiones escolares. Este factor ha sido señalado principalmente por lo jóvenes de nuestra investigación, ya que la mayoría de profesionales entrevistados consideraba que la educación era un pilar de la intervención, aunque en la práctica cotidiana eran prioritarias las cuestiones terapéuticas. Esta falta de priorización de los equipos educativos a las cuestiones escolares de las NNA coincide con lo expuesto por Jackson y Martin (2002) Montserrat *et al.* (2013). De hecho, la prioridad del tema escolar por los equipos educativo durante el acogimiento es un factor identificado como facilitador de la educación de las NNA (Montserrat *et al.*, 2011)

Las bajas expectativas del equipo educativo de los recursos residenciales en lo relativo al ámbito educativo de las NNA en AR en general, y en que sigan determinados itinerarios educativos en particular, son un factor señalado por los participantes de nuestra investigación, factor que concuerda con la literatura científica (Jackson y Martin, 2002; Ferrandis, 2009; Montserrat *et al.*, 2011; 2013). Por su parte Montserrat y Casas (2010) hacían referencia a las bajas expectativas por su condición de tutelado, unido esto a la etiqueta de perdedor asociada a este colectivo (identificada en nuestros resultados), a las bajas expectativas de los equipos educativos, así como a la de los centros educativos y profesorado.

Siguiendo con los factores asociados a los recursos residenciales de protección y a los equipos educativos, también se han evidenciado factores relacionados con aspectos organizativos de los recursos como el espacio adecuado, el material escolar, el control de la agenda escolar o la organización horaria de las visitas supervisadas y del tratamiento psicológico. Algunos de aspectos también fueron mencionados en la investigación de Jariot, Sala-Roca y Arnau (2015) como el espacio adecuado en el recurso residencial. En nuestra investigación ha quedado patente que las NNA tienen espacios adecuados para hacer sus deberes y estudiar, aunque también queda patente que la vida cotidiana de un recurso residencial no es el lugar más tranquilo en el que poder estudiar. La relación y el tiempo de estancia ha sido un factor señalado como influyente en el ámbito de las NNA en AR. Asimismo, distintas investigaciones (Ringle, Ingram y

Thompson, 2010; Montserrat *et al.*, 2011; Montserrat, Casas, Baena, 2015; Courtney, Piliavin, Grogan-Kaylor, y Nesmith, 2001) indicaron que la estabilidad en el recurso residencial era un factor que influía favorablemente. Estos factores no han sido percibidos como influyentes por nuestros y nuestras participantes. En relación a la estabilidad en los recursos, con excepción de un joven, la mayoría de los jóvenes entrevistados había estado atendido en dos recursos (centro de urgencia donde se realiza la valoración y el recurso básico en el que llegaron a la mayoría de edad) y no había sufrido una inestabilidad en el sistema de protección.

La quinta de las dimensiones hace referencia a los factores relacionados con los centros educativos y el profesorado de estos. La implicación de la institución escolar, su sensibilidad hacia este colectivo y su realidad y su adaptabilidad son de vital importancia para el ámbito educativo de las NNA (Martin y Jackson, 2002; Montserrat *et al.* 2011). En base a los resultados obtenidos en nuestra investigación, el colectivo de profesionales demanda una mayor implicación y adaptabilidad de los centros educativos y profesorado para con las NNA, ya que, consideran que los centros educativos están más preparados para atender a personas con algún tipo de discapacidad que para atender a las NNA en AR. El colectivo de jóvenes por su parte, no ha hecho referencia a la adaptabilidad de los centros educativos, aunque un joven habló de la ayuda recibida por una profesora. Por otra parte, alguna joven hizo alusión a las expectativas de los centros educativos hacia ellas y ellos, indicando que éstas eran bajas. La coordinación de los equipos educativos de AR con los centros educativos también fue un tema resaltado en nuestra investigación, siendo un aspecto no homogéneo entre las percepciones del colectivo de profesionales.

La sexta de las dimensiones, esto es, la que recoge los factores relacionados con la legislación educativa ha sido mencionado únicamente por el colectivo de profesionales de esta investigación, siendo también una preocupación para el Ararteko (2017), ya que dificulta (e imposibilita) la matriculación de adolescentes mayores de 16 años en CFPB fuera de periodo de matriculación y de quienes no puedan acreditar estudios de primer ciclo de la ESO. Esta dificultad principalmente afecta a los adolescentes procedentes de otros países.

La última de las dimensiones, la relacionada con los factores de la red de iguales y su influencia en el ámbito educativo de las NNA en general, y en que éstas y éstos sigan determinados itinerarios educativos en particular, ha sido revelado en nuestra investigación a través de entrevistas de ambos colectivos. Esto va en la línea de lo expuesto por Montserrat *et al.*, (2011) quienes indican que la incorporación a un grupo de amigos fuera del sistema de protección y muy integrados en el sistema educativo es factor que influye favorablemente en el ámbito educativo de estas NNA. Unido a la red de iguales, también se analizó el factor relacionado con la integración en las aulas de las NNA y su relación con los compañeros. Los resultados del estudio de Martín, Muñoz De Bustillo, Rodríguez y Pérez (2008) indicaban que las NNA en AR suelen sentir un mayor rechazo por parte de sus compañeras y compañeros de clase a la hora de realizar tareas escolares y los de Muela, Balluerka y Torres (2013) que los adolescentes en AR

mostraban dificultades de adaptación social y escolar. Los resultados de nuestra investigación no muestran esa realidad en relación al rechazo por sus compañeros ni a la adaptación escolar. De hecho, el colectivo de jóvenes entrevistado, no ha indicado sentir rechazo alguno por sus compañeras y compañeros de clase, ni para realizar las tareas escolares, ni para tener relación con ellas y ellos fuera del centro educativo. No obstante, necesitaríamos la perspectiva de distintos agentes como alumnado de las escuelas, profesorado y equipo educativo de los recursos residenciales para poder contrastarlos con las percepciones del colectivo de jóvenes entrevistado. Por su parte, Calheiros y Patricio (2014) también se refirieron a las dificultades de las NNA en AR para integrarse en la escuela, a sentimientos de exclusión y a la ausencia de identidad social, junto con problemas disciplinarios. Comenzando por la integración en el aula, como hemos mencionado en líneas anteriores, nuestros resultados no han mostrado que las NNA tuviesen dificultades para integrarse en la escuela ni percibieron sentimientos de exclusión. Es cierto que un profesional indicó que las NNA pudiesen tener ese sentimiento de exclusión, pero esta percepción no fue compartida por el resto de profesionales, ni tampoco vivida por el colectivo de jóvenes. En cuanto a los sentimientos de exclusión, el colectivo de jóvenes de nuestra investigación se ha sentido diferente del resto de las NNA de su edad, e incluso ha sentido y vivido en primera persona la imagen y la representación social atribuida a las NNA en AR. El haberse sentido diferentes al resto de las NNA de su edad no estaba circunscrito al ámbito educativo de las NNA sino a los protocolos de intervención que regulaban la intervención de las y los profesionales y parte de su día a día. Este sentimiento lo asociaban mayoritariamente con actividades de ocio y tiempo libre.

Como hemos podido leer en las líneas anteriores, existen muchos factores, así como diferentes agentes que tomamos parte en el ámbito educativo de las NNA en AR en general, y en que sigan determinados itinerarios educativos en particular. Debemos prestar atención a dos los factores no mencionados en nuestro capítulo de resultados pero que fueron evidenciados por distintos estudios (Montserrat y Casas, 2010; Harvey, McNamara, Andrewartha y Luckman 2015; Montserrat, Casas y Baena, 2015): la invisibilidad estadística y el “efecto pelota” entre el Departamento de Educación y el sistema de protección. Podemos mirar hacia otro lado como investigadoras, como maestras, profesoras o educadoras, pero tanto la visibilidad estadística como afrontar el problema de la situación escolar de estas NNA es nuestra responsabilidad, única y/o compartida con otros departamentos, pero que debemos enfrentar.

La educación y el nivel formativo son factores que favorecen o dificultan las situaciones de inclusión o exclusión social (Subirats, 2004), pero en el caso de las NNA bajo alguna medida de protección, ésta se convierte en un factor protector clave (Mallon, 2007), por la obligada salida del sistema de protección al cumplir la mayoría de edad, y el comienzo a una transición a la vida adulta llena de complejidades (Melendro, 2016), dificultades y desventajas (Dixon, 2016). Esta transición no comienza cuando cumplen los 18 años, sino que la incertidumbre de los años anteriores sobre lo que sucederá el día que tengan que dejar el recurso, se convierte en un factor obstaculizador que, de un modo u otro, guía las orientaciones de adolescentes y profesionales hacia

determinados itinerarios educativos profesionales de corta duración (que en ocasiones no obtienen ni el título de ESO), quedando los estudios superiores como vías cerradas para este colectivo.

No debemos olvidar que todas las personas tenemos derecho a la educación, entendiendo este derecho como el derecho a tener una educación accesible, asequible, aceptable y adaptada a las necesidades y características de las NNA. Además de ser un derecho irrenunciable (Tomaševski, 2005) reconocido para todas las personas, en el caso de las NNA en riesgo de exclusión social, la adaptabilidad y el éxito académico se convierten en un factor protector (Fernández del Valle y Fuertes, 2000; Jackson y Martin, 1998). En nuestra investigación se han puesto en tela de juicio dos de las A del esquema de las 4 Aes (*Avaliability, Accesibility, Acceptability, Adaptability*) de Katarina Tomaševski (2005) que recoge el derecho a la educación; la accesibilidad en el caso de los adolescentes extranjeros mayores de 16 años para poder matricularse a un CFPB y la adaptabilidad del profesorado de los centros educativos a las características y necesidades de las NNA en AR. Asimismo, el que distintos agentes tengan altas expectativas y aspiraciones sobre las NNA en AR también debería ser un elemento que conforme el derecho a la educación, basado en los principios del interés superior de estas NNA, junto con el principio a la no discriminación por ser una NNA en AR.

Capítulo 8.- La voz de las chicas y chicos y profesionales: propuestas de mejora

En este apartado recogemos las propuestas de mejora de jóvenes que han llegado a su mayoría de edad estando atendidos en recursos residenciales de programa básico en Gipuzkoa y de profesionales que trabajaban en ellos¹ han realizado en el trabajo de campo de esta investigación. Como hemos adelantado en el apartado de introducción, el devenir de la investigación nos ha llevado a centrarnos, principalmente, en el ámbito educativo de las NNA². No obstante, queremos presentar todas y cada una de las propuestas debatidas en los tres *focus groups* de ambos colectivos, principalmente, por una cuestión ética hacia las personas que altruistamente han participado en esta investigación. No debemos obviar uno de los objetivos principales que al comienzo de esta investigación nos planteábamos: *realizar una serie de propuestas de mejora operativas al AR desde una perspectiva de derechos*. Asimismo, uno de nuestros compromisos para con las y los participantes es *el que se escuchen sus voces y las propuestas que de éstas se desprenden*. Por ello, las hemos recogido todas en este apartado, estén o no relacionadas con el ámbito educativo de las NNA. En cuanto al procedimiento de los *focus groups* este aspecto está desarrollado en el *capítulo 6*.

El análisis de la información se ha realizado a través de un método de categorización deductivo-inductivo, donde, partíamos de unas propuestas de mejora *a priori* determinadas, basadas en las entrevistas de ambos colectivos (Anexo XIII), pero que en el transcurso de los *focus groups* se han incluido algunas otras. Con la intención de exponer estos datos con un orden claro y comprensible, hemos organizado su exposición en base dos dimensiones, una temporal, y la otra relativa a la perspectiva de derechos de las NNA en AR. En cada una de estas amplias categorías temporales (previas al AR-durante el AR-egreso del AR) hemos agrupado las prácticas de mejora en base a su pertenencia a los distintos derechos contemplados en la CDN, aun siendo conscientes de que los derechos son garantías de las NNA que tienen un carácter interdependiente e indivisible.

- Propuestas de mejora previas a la entrada en el recurso residencial
- Propuestas de mejora sobre distintos derechos de las NNA en la vida residencial
- Propuestas de mejora sobre el egreso
- Propuestas propias del colectivo de profesionales

¹ En el periodo del trabajo de campo. Actualmente desconocemos si todas y todos ellos continúan trabajando en los recursos residenciales.

² La decisión de profundizar el aspecto de la educación en este trabajo esté motivada por el transcurrir de los programas de Arrakasta e Ikaslagun y nuestra colaboración con la SAR en el análisis de los itinerarios educativos de las NNA en AR de los cursos académicos 2015/2016-2016/2018-2018/2019

En cuanto al análisis de los datos y su posterior interpretación, hemos hecho un análisis de contenido de las intervenciones de los *focus groups*. No obstante, para poder enmarcar cada propuesta, ya que muchas tienen su origen en las entrevistas de ambos colectivos, hemos triangulado la información de los protocolos de actuación facilitados por la SAR, el programa marco de AR, el cuestionario administrado entre profesionales y las entrevistas y *focus groups* de ambos colectivos, sin perder de vista el análisis de los derechos de las NNA.

A lo largo de la exposición de las propuestas también haremos alusión a la viabilidad de su aplicación dentro de los recursos y de las líneas de trabajo del Servicio de la Protección a la Infancia y la Adolescencia de la DFG, ya que la dificultad o facilidad de su puesta en marcha difiere de unas prácticas de mejora a otras. Por otra parte, y unido a la viabilidad debemos, en primer lugar, conocer las funciones de cada puesto o figura dentro del sistema de protección y las competencias asignadas a cada uno para circunscribir cada propuesta de mejora al profesional con competencia en ella.

8.1.- Funciones y competencias de los equipos educativos

Debemos conocer las funciones de cada puesto o figura dentro del sistema de protección y las competencias asignadas a cada uno para poder entender sobre quién recae la competencia de la aplicación de cada una de las propuestas. Por tanto, esta cuestión se torna relevante. Las funciones de cada puesto las hemos extraído de lo dispuesto en el Decreto vasco 131/2008 y el Programa Marco de AR de Gipuzkoa (2012). La plantilla de personal de los recursos de AR deberá estar formada por un grupo de profesionales adecuado en número, sexo, formación y experiencia para desarrollar las funciones que tienen asignadas en el marco del o de los programas de AR que aplican, y responder adecuada y eficazmente a las necesidades de las NNA, en las distintas áreas de intervención.

A continuación, se detallan las categorías del personal, referidas tanto a puestos de responsabilidad como de intervención directa y sus principales funciones. Nos referiremos únicamente a las funciones que corresponden a cada uno de los agentes que intervienen en los recursos haciendo una síntesis de ellas³, a fin de poder comprender mejor las propuestas de mejora realizadas por los profesionales y la viabilidad de las mismas.

8.1.1.- Directoras y directores de los recursos residenciales

De acuerdo con el Programa Marco de AR de la DFG (2012), estas y estos profesionales deberán contar con titulación universitaria de grado medio o superior en el área de las

³ Todas las funciones en el Programa marco de AR de Gipuzkoa están accesibles en <http://www5.gipuzkoa.net/convocatorias/contratos/apuntes/cp010643-20140430121743.pdf>. Asimismo, se puede completar la información con lo regulado el Decreto 131/2008, de 8 de julio, regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de desprotección social. Accesible en <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2008/08/0804678a.pdf>

Ciencias Sociales, educativas o del comportamiento⁴ y las funciones atribuidas a este puesto son las siguientes:

1.- *Asumir la guarda legal de las NNA.* Para ello deberá garantizar que estén cubiertas todas las necesidades básicas de las NNA a su cargo (materiales, formativo-intelectuales, sanitarias, emocionales, sociales... etc.); velar por que se proporcione a NNA un contexto seguro, nutritivo, protector, educativo y reparador; velar por que se respeten los derechos legales: documentación, acompañamiento y representación legal; conocer y presentarse a los diferentes servicios haciendo una delegación explícita de la función de coordinación a favor de la persona responsable del recurso residencial; y, hacer cumplir las Órdenes Forales.

2.- *Elaborar, controlar y realizar el seguimiento del plan económico, esto es, una provisión de fondos para el recurso residencial.*

3.- *Realizar la contratación laboral.*

4.- *Gestionar los recursos humanos y materiales del recurso residencial facilitando las condiciones para el desarrollo de la actividad profesional.*

5.- *Garantizar la existencia y cumplimiento del Proyecto de Centro (PC) y de los Protocolos de AR, la Memoria y el Reglamento de Régimen Interno por parte de todo el personal* (velar por que la intervención educativa sea la correcta, por que se cumpla el Proyecto Pedagógico, por que se respete la Normativa de Centro, por que se lleven a cabo los procedimientos internos y por el cumplimiento de las directrices y orientaciones de DFG. Asimismo, entre sus funciones estará conocer y seguir el Sistema de Evaluación y Registro en Acogimiento Residencial (SERAR).

6.- *Evaluar la efectividad del recurso residencial* (evaluar el funcionamiento del recurso residencial, tanto a nivel estructural como del personal como a través de una memoria anual sobre las actividades de la entidad en relación a la actividad prestada; velar por el cumplimiento del PC y por la reelaboración del mismo cada año; impulsar la elaboración de los Planes de Gestión de la calidad en el servicio de frecuencia semestral y, evaluar de manera continuada las funciones y prácticas de las y los profesionales sobre la base de criterios de calidad previamente establecidos).

7.- *Planificar la supervisión y formación del personal.*

En función de las características de la Entidad, recaerán también en la directora o director o en otras instancias (presidente, apoderado, gerente...) las funciones de la firma de los Convenios con la DFG; ser representante legal de la Entidad; controlar el funcionamiento económico-administrativo: realizar la justificación del gasto; realizar la gestión económica de ingresos y gastos; presentación de tributos, planificación

⁴ La DFG podrá establecer, en función de la naturaleza del recurso AR y de los programas aplicados en el mismo, los requisitos suplementarios de cualificación, formación y experiencia que estime oportunos.

económica y solicitudes de inversión, gestión de la economía interna de la asociación; y contratar al personal trabajador, incluyendo la figura de supervisor o supervisora.

8.1.2.- Responsable del recurso residencial

Los y las responsables del recurso residencial deberán contar con titulación universitaria de grado medio o superior en el área de las Ciencias Sociales, educativas o del comportamiento. De acuerdo con el Programa Marco de AR de la DFG (2012) sus funciones son las siguientes:

1. *Garantizar la existencia y cumplimiento del Proyecto de centro y de los Protocolos de AR por parte de todo el personal* (velar por que se cumpla el Proyecto Pedagógico; velar por que se respete la Normativa de Centro; conocer y seguir los Protocolos de AR; conocer y seguir el SERAR; velar por que se lleven a cabo los procedimientos internos y del cumplimiento de las directrices y orientaciones de Diputación; enviar semestralmente a la DFG los planes de gestión del recurso residencial del que es responsable; autorizar la aplicación de medidas educativas correctoras por hechos graves y muy graves; autorizar la aplicación de las medidas de contención física y aislamiento).
2. *Realizar la coordinación interna del equipo* (consolidar técnicas y habilidades adecuadas para el desempeño de la función educativa; dinamizar y agilizar el seguimiento de la documentación; recoger, elaborar y trasladar a la dirección los conflictos y dificultades que surgen en el desempeño cotidiano del trabajo educativo, y proponer alternativas para su resolución; identificar necesidades y proponer mejoras para el trabajo educativo).
3. *Apoyar emocionalmente al equipo educativo* (crear un ambiente de escucha y participación; prestar apoyo al personal en la toma de decisiones; facilitar el canal de información entre las diversas instituciones y el equipo educativo).
4. *Garantizar y supervisar la intervención educativa con las NNA acogidas y sus familias procurando el mejor proceso con cada caso.*
 - Durante el ingreso de la NNA:
 - Organizar y atender a las NNA y sus familias en los primeros contactos con el AR.
 - Informar a la NNA de su situación personal y legal.
 - Durante la estancia de la NNA:
 - Asistir a las distintas reuniones establecidas por la SAR: de red, de ingreso, de egreso, reuniones de dirección.
 - Conocer y presentarse ante las distintas y distintos profesionales donde acude la NNA (centros escolares, terapias psicológicas, etc.).
 - Facilitar la participación y colaboración de la familia y el recurso residencial.

- Conocer los recursos comunitarios y movilizarlos en función de las necesidades del caso; detectar, contactar o negociar con los recursos del entorno propicios para la socialización de las NNA (polideportivo, biblioteca, grupos de tiempo libre...).
 - Realizar la coordinación con los recursos que puedan estar trabajando con su familia.
 - Prestar la ayuda y apoyo necesarios para hacer posible el cumplimiento del Plan de Caso.
 - Informar y solicitar visitas y salidas excepcionales de las NNA en AR no reguladas por Orden Foral.
 - Supervisar y acompañar a las NNA en su contacto con la administración de Justicia, Sanidad o Educación si, de modo excepcional, se aconsejara su presencia además de la del educador o educadora tutora.
 - Acompañar a las NNA a las entrevistas o citas con DFG y estar presentes en la devolución que se realiza, si de modo excepcional se aconsejara su presencia.
 - Velar por el cumplimiento de las directrices y orientaciones de DFG.
 - Posibilitar la aplicación de programas estructurados a nivel preventivo para las NNA (educación sexual, habilidades sociales, consumo de drogas y alcohol, etc.).
5. *Gestionar la documentación y solicitudes respecto a las NNA acogidas* (transmitir al educadora o educador tutor y al equipo educativo el Plan de Caso; supervisar y firmar los informes relacionados con las NNA y sus familias y enviarlos a DFG; enviar los informes relevantes de las NNA al resto de profesionales intervinientes; comunicar las incidencias a la SAR).
6. *Mediar en los conflictos que puedan surgir dentro del equipo educativo, entre las NNA, entre el personal educativo y las personas atendidas o sus familias, y entre el recurso residencial y otros* (comunidad, centro escolar...).
- Ante eventualidades extraordinarias, es responsable de la toma de decisiones.
 - Detectar las necesidades que surjan en el recurso residencial y transmitir las a la Directora o Director, así como posibilitar las actuaciones pertinentes al respecto.
7. *Velar por que la planificación de la semana se ajuste a las posibilidades de atención.*
- Organizar el día a día del recurso, controlando el reparto de las tareas diarias y del gasto cotidiano.
 - Controlar y garantizar el seguimiento educativo semanal del equipo educativo respecto a la NNA.

8.1.3.- Educador/a

Las y los educadores deberán contar con la diplomatura de Educación Social o, en su defecto, con una diplomatura o licenciatura en Ciencias de la Educación o en Ciencias

Sociales, siempre que haya obtenido la habilitación del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales. Entre sus funciones encontramos las siguientes:

1. *Conocer y seguir las directrices de los documentos que rigen la atención a las NNA en Gipuzkoa asumiendo y poniendo en práctica los criterios de funcionamiento allí reflejados y en todo caso:*
 - Intervenir según dicho marco referencial.
 - Observar y hacer un seguimiento de la evolución de las NNA, acompañándolos en la consecución de sus proyectos personales.
2. *Proporcionar los cuidados y cubrir las necesidades básicas materiales de las NNA: hogar, higiene, alimentación, vestido, seguridad, procurando lograr la mayor autonomía posible de acuerdo con la edad de las NNA y con sus características.*
 - Acompañar a las NNA a las entrevistas.
 - Cuidar y proteger a las NNA, tanto dentro como fuera del recurso residencial.
 - Detectar las necesidades de ropa y calzado de las NNA y acompañarlos en la compra de los mismos.
 - Supervisar y acompañar en los aspectos sanitarios y de higiene de las NNA.
 - Proporcionar a las NNA de todo el material escolar y extraescolar necesario para sus actividades.
3. *Velar por que se cubran las necesidades básicas emocionales, estimulando y potenciando el pleno desarrollo de las capacidades personales de las NNA, posibilitándoles modelos de referencia que faciliten una correcta identificación en su proceso evolutivo.*
 - Orientar la relación con las NNA como una intervención educativa.
 - Fomentar la valoración personal y el autoconcepto positivo.
 - Promover la asunción de responsabilidades en la vida diaria.
 - Trabajar el desarrollo del autocontrol.
 - Potenciar la autoestima.
 - Ser figuras tranquilizadoras respecto a las NNA aquellas situaciones que les preocupen o inquieten y canalizar los impulsos.
 - Promover la autonomía.
 - Proporcionar a los y las adolescentes los recursos y habilidades necesarios para una adecuada transición a la vida adulta y, en su caso, para iniciar una vida autónoma.
 - Mantener una dinámica positiva que favorezca tanto el desarrollo personal como interpersonal de las NNA.
 - Fomentar el respeto y aceptación de las diferencias personales, culturales y religiosas de las NNA.
4. *Velar por el cumplimiento del régimen de visitas, según lo marcado en la Orden Foral:*

- Acompañar y despedir a la NNA cuando vaya con la familia y recibéndola cuando regrese.
 - Conversar de forma periódica con sus familiares sobre el comportamiento y actitud de la NNA en las visitas.
 - Observar la respuesta de la NNA ante las visitas y cuando regresa de ellas.
 - Ofrecer indicaciones y orientar a la familia y NNA.
 - Dotar de habilidades a la familia y a la NNA para un mejor manejo de la relación y posibles conflictos que puedan surgir. Si las visitas tuvieran que ser “acompañadas”:
 - Servir de modelo referencial a los diferentes miembros del sistema familiar en las visitas.
 - Acompañar y asesorar al sistema parental en aquellas funciones que les correspondan.
 - Potenciar el diálogo y el establecimiento de acuerdos, límites y normas entre los diferentes subsistemas del sistema familiar.
 - Ayudar a transmitir valores adecuados.
 - Trabajar para la consecución de los objetivos marcados.
 - Neutralizar mensajes y/o actitudes que puedan resultar perjudiciales para las NNA.
 - Salvaguardar la integridad física y emocional de las NNA, poniendo fin a las visitas siempre que no sea posible reconducir las actitudes negativas.
5. *Fomentar la integración social en los distintos ámbitos de convivencia.*
- Procurar incorporar a la NNA a la cultura y vida social.
 - Conocer los recursos comunitarios y movilizarlos en función de las necesidades de las NNA.
 - Proporcionar información y vías de acceso al aprendizaje, la formación y/o al trabajo.
 - Realizar un seguimiento y control de las actividades que realicen las NNA dentro del recurso residencial y velar por la buena convivencia en la comunidad (vecindad, barrio...).
 - Ayudar a las NNA a adquirir y desarrollar actitudes y habilidades sociales, que favorezcan la convivencia dentro y fuera del recurso residencial.
 - Promover en las NNA la participación y sentimiento de pertenencia.
 - Programar el tiempo libre junto con la NNA.
6. *Inculcar y transmitir a la NNA las reglas, normas y valores de convivencia establecidos, sus derechos y obligaciones.*
- Explicar y procurar el cumplimiento de las normas.
 - Transmitir valores y normas sociales a través de la coherencia entre los mensajes verbales y las actitudes sobre las mismas.
7. *Participar de la coordinación del equipo educativo.*

- Traspasar la información de lo acontecido en los cambios de turno.
- Asistir y participar en las reuniones del equipo educativo como espacios para compartir, unificar criterios y dar coherencia al trabajo global y a las intervenciones de las personas miembros del equipo.

8.1.4.- Educadora o educador tutor o referente

Un educador o educadora tutora tiene una serie de funciones, además de las propias de cualquier educadora o educador para con la NNA que tutoriza:

1. *Garantizar la atención individualizada y particularizada de la NNA asignada, creando un clima de acercamiento con ella*
 - Preparar el ingreso de la NNA asignada en el recurso residencial
 - Hacer partícipe y protagonista a la NNA su proceso, teniéndole en cuenta en propuestas y en todas aquellas decisiones que le afecten.
 - Servir de referencia a la NNA, favoreciendo que tenga un lugar donde se sienta escuchada y acompañada en sus dificultades, necesidades y deseos, canalizando sus demandas.
 - Mantener un vínculo con la NNA que sea de autoridad, afecto e interés al mismo tiempo.
 - Negociar y mediar con el fin de encontrar equilibrio entre la exigencia social y las necesidades de la NNA.
2. *Realizar el seguimiento estrecho de la intervención con la NNA de la que es referente, garantizando la coherencia del proceso.*
 - Asistir a las distintas reuniones establecidas por la SAR para el seguimiento del caso (de red, de ingreso, de egreso, ...).
 - Elaborar el Protocolo de Observación y responsabilizarse del SERAR de las NNA sobre los que asume la tutoría, siguiendo las instrucciones de este sistema.
 - Realizar un reconocimiento médico al ingresar la NNA en el recurso residencial, elaborando un dossier sobre su salud (enfermedades padecidas, tratamientos, seguimiento de vacunas, etc.) que tendrá su continuidad con el cumplimiento del Registro Acumulativo de Salud del SERAR.
 - Solicitar la realización de una evaluación psicológica diagnóstica durante el Periodo de Observación.
 - Informar a la NNA de las normas, derechos y deberes que rigen el recurso residencial.
 - Realizar el Plan Educativo de Intervención Individualizado (PEI).
 - Atender y supervisar a la NNA en las distintas áreas en función de su momento evolutivo.
 - Garantizar que la intervención se ajuste a la planificación realizada y promover los cambios pertinentes en la misma.

- Velar porque se respeten las Órdenes Forales y activar propuestas para modificar el Plan de Caso atendiendo a la correcta atención del mismo.
 - Promover la participación de la NNA y de su familia en el proceso de planificación y evaluación, en la medida de sus posibilidades.
 - Realizar la evaluación de la intervención y de su consonancia con lo marcado por el “Plan de Caso”, elaborando los informes propuesta, las revisiones del caso, los informes de incidencias, las solicitudes de tratamiento psicológico, psiquiátrico, etc.
 - Ejercer la acción tutorial, realizando tutorías semanales con la NNA.
 - Valorar semanalmente las diferentes actitudes de la NNA, usando para ello las hojas de seguimiento diarias por áreas.
 - Asegurar que se disponga de todas las informaciones relevantes y liderar los procesos para la adopción de cambios en la intervención.
 - Contribuir a la toma de decisiones que afecten a la NNA y su familia.
 - Utilizar los recursos comunitarios en beneficio de la atención de la NNA y su familia.
 - Conocer y presentarse ante las distintas personas profesionales donde acude la NNA (centros escolares, terapias psicológicas, etc.).
 - Ponerse en contacto con las diferentes figuras profesionales intervinientes en el caso: padres y madres, referentes del ámbito escolar, terapéutico, sanitario, servicios sociales, tiempo libre o familiares.
 - Pedir y recibir los informes de otras personas profesionales (terapeutas, servicios sociales, equipos de intervención familiar, etc.).
 - Acompañar a las NNA en su contacto con la administración de justicia, sanidad, educación, etc.
 - Acompañar a las NNA a las entrevistas o citas con DFG y estar presentes en la devolución que se realiza.
3. *Realizar el seguimiento de la familia de la NNA.*
- Facilitar y posibilitar la relación de la NNA con su familia, en la medida que sea posible y conveniente.
 - Estimular el que las madres y/o padres tomen conciencia del problema que ha motivado la separación de su hijo o hija y el ingreso en el recurso, ayudándoles a analizarlo. Asimismo, deberá informar periódicamente a la familia acerca de su hijo o hija y reunir la información que la familia le proporciona sobre la NNA.
 - Realizar llamadas telefónicas y reuniones periódicas con la familia.
 - Ayudar a la NNA a valorar su historia creando un sentimiento de pertenencia.
 - Conocer los recursos comunitarios y movilizarlos en función de las necesidades de la familia, así como realizar la coordinación con los recursos que puedan estar trabajando con su familia.

- Apoyar y orientar a la familia en la tarea socializadora y educadora de sus hijas e hijos a través de las visitas supervisadas, entrevistas y contactos telefónicos.
- Planificar, hacer un seguimiento y evaluación de los periodos vacacionales junto con la NNA y la familia.
- Valorar y solicitar alternativas que puedan constituir un apoyo para la NNA, siempre que sea recomendable, como familias de apoyo, programa de voluntariado para acompañamiento y ocio.
- Solicitar una familia de acogida si no se prevé el retorno al hogar en un corto periodo de tiempo y siempre que se considere un recurso adecuado para el desarrollo evolutivo de la NNA.
- Preparar a la NNA para el AF, si esta es la alternativa propuesta y aprobada por DFG y el equipo educativo.
- Prestar la ayuda y apoyo necesarios para hacer posible la reunificación familiar, siempre que sea este el objetivo final de la intervención.
- Llevar a cabo un seguimiento del régimen de visitas, según lo marcado en la Orden Foral, procurando tanto acompañar como recibir a la NNA a estos encuentros, especialmente si las visitas debieran ser “acompañadas”. En caso de no ser posible, deberá recabar cuanta información sea precisa sobre el desarrollo de las mismas.
- Realizar llamadas telefónicas y reuniones periódicas de seguimiento con la familia.

4. *Acompañar en el proceso de AR de las NNA.*

- Ayudar al desarrollo de apoyos comunitarios a largo plazo, así como al establecimiento de las relaciones necesarias para el cumplimiento del Plan de Caso.
- Dar a conocer a las NNA todos los procedimientos de AR.
- Liderar el trabajo que haga posible la consecución de la orientación marcada para el caso, sea esta la de reunificación familiar, su traslado a otra familia o la autonomía y desvinculación de la persona adolescente.

8.1.5.- Auxiliar educativo. Técnica o técnico de integración

Quien ocupe el puesto de auxiliar educativo o técnica o técnico de integración deberá aparte de cumplir las tres primeras funciones del educadora o educador social:

1. *Fomentar la integración social en los distintos ámbitos de convivencia, siguiendo las orientaciones del educadora o educador tutor.*

- Procurar incorporar a la NNA a la cultura y vida social.
- Conocer los recursos comunitarios y movilizarlos en función de las necesidades de las personas menores de edad.

- Proporcionar información y vías de acceso al aprendizaje, la formación y/o al trabajo.
 - Realizar un seguimiento y control de las actividades que realicen las NNA dentro del recurso residencial y velar por la buena convivencia en la comunidad (vecindad, barrio...).
 - Ayudar a las NNA a adquirir y desarrollar actitudes y habilidades sociales, que favorezcan la convivencia dentro y fuera del recurso residencial.
 - Promover en las NNA la participación y sentimiento de pertenencia.
 - Programar el tiempo libre junto con la NNA.
2. *Inculcar y transmitir a la persona menor de edad las reglas, normas y valores de convivencia establecidos, sus derechos y obligaciones.*
 - Explicar y procurar el cumplimiento de las normas.
 - Transmitir valores y normas sociales a través de la coherencia entre los mensajes verbales y las actitudes sobre las mismas.
 3. *Participar de la coordinación del equipo educativo.*
 - Traspasar la información de lo acontecido en los cambios de turno.
 - Asistir y participar en las reuniones del equipo educativo como espacios para compartir, unificar criterios y dar coherencia al trabajo global y a las intervenciones de las personas profesionales del equipo.
 4. *Garantizar la adecuada atención de las NNA atendidas en el recurso residencial durante la noche.*
 - Permanecer despiertos durante su trabajo para responder a cualquier eventualidad que se presente.
 - Articular la respuesta pertinente ante cualquier necesidad que surja durante la noche (urgencias médicas, fugas y comunicaciones a la Ertzaintza, descontroles, llamadas al 112, ingresos psiquiátricos, etc.).

8.1.6.- Personal de administración y servicios. Auxiliar de hogar

El Personal de administración y servicios y auxiliar de hogar tiene a su cargo las siguientes tareas:

1. *Confección de los menús diarios cuidando que sean equilibrados y adaptados a las necesidades dietéticas de las personas acogidas y teniendo en cuenta sus sugerencias y las del equipo de profesionales.*
2. *Realización de la compra.*
3. *Garantizar la adecuada conservación de los alimentos.*
4. *Velar por que los utensilios de cocina permanezcan a buen recaudo y en lugar seguro, evitando riesgos innecesarios.*
5. *Realización de las tareas de limpieza del hogar o residencia y lavado y planchado de la ropa de las personas acogidas.*

8.1.7.- Otro personal

Asimismo, los recursos residenciales podrán contar con otras y otros profesionales de apoyo técnico como psicólogas y psicólogos, profesorado, trabajadora o trabajador social, médico especialista en psiquiatría y supervisora o supervisor o voluntariado o alumnado de prácticas.

8.2.- Dimensiones y propuestas de mejora

Antes de comenzar a exponer los resultados debemos aclarar que, la gran mayoría de las propuestas han estado debatidas en los distintos *focus groups*, pero existen algunas, debatidas únicamente en alguno de ellos. Por ello, recogemos en las siguientes tablas las prácticas debatidas, los ámbitos a los que hacen referencia como los agentes que tienen competencia para poder implantarlas. A lo largo de la exposición de las propuestas también haremos a la viabilidad de su aplicación dentro de los recursos y de las líneas de trabajo del Servicio de la Protección a la Infancia y la Adolescencia de la DFG, ya que la dificultad o facilidad de su puesta en marcha difiere de unas prácticas de mejora a otras.

Asimismo, a partir del *epígrafe 8.4.* hemos recogido las propuestas de mejora discutidas por ambos colectivos relativas al periodo cronológico a la estancia de una NNA en el(los) recurso(s) residencial(es). Las propuestas no corresponden únicamente a un ámbito, sino que engloban los distintos ámbitos que consideran mejorables, ámbitos como el de la participación, la educación, la intimidad, sus derechos lingüísticos, el derecho a ser informadas y escuchadas en cuestiones que les afectan, etc. Por ello, y siguiendo el principio rector de que las prácticas deben estar fundamentadas desde una perspectiva de derechos, se agrupan en base a su pertenencia a uno de ellos. Debemos señalar que, aunque engloben distintos ámbitos, ambos colectivos demandan cambios en prácticas relativas a los cuatro principios fundamentales de la CDN: el derecho a la vida y la supervivencia (derecho a la salud), no discriminación, el interés superior del niño y el derecho a la participación. Hay recordar su carácter de interdependencia e indivisibilidad y que una misma práctica puede hacer referencia y entrar en colisión con más de un derecho. Un claro ejemplo de ello es el principio del interés superior de la NNA (artículo 3 CDN) que, aunque no se recoja en las tablas de propuestas, este principio atraviesa todas y cada una de las prácticas propuestas y debatidas. En este mismo sentido podemos destacar que, los dos principios también básicos como el de participación y el de no discriminación aparecen de forma transversal.

A continuación, vamos a mostrar en once tablas (desde la Tabla 65 hasta la Tabla 76) las diferentes dimensiones que estamos estudiando con las propuestas de mejora señaladas por los dos colectivos. Por otra parte, indicaremos con el uso de distintos colores las prácticas debatidas por ambos colectivos, las debatidas únicamente en los *focus group* de jóvenes o en el de profesionales. Asimismo, hemos señalado los agentes implicados, de acuerdo con lo expuesto en el epígrafe anterior, con el objeto de apreciar el nivel de implicación de cada uno de ellos en las diferentes propuestas. Se trata, por lo

tanto, de una panorámica introductoria para poder desarrollar con mayor énfasis cada uno de los derechos de los siguientes epígrafes.

Con el fin de facilitar la interpretación de las propuestas, volveremos a señalar las características de esta tabla al inicio de cada epígrafe.

Tabla 65. Diferenciación de las prácticas debatidas en ambos colectivos o en alguno de ellos.

Debatidas por ambos colectivos
Debatidas únicamente por el colectivo de jóvenes
Debatidas únicamente en el colectivo de profesionales

Tabla 66. Serie de propuestas de mejora realizadas por el colectivo de jóvenes y profesionales

PREVIAS AL INGRESO	Derecho	Agente
Elección de recurso residencial	Participación	SAT de AR
Pisos inclusivos	No discriminación	SAT de AR y Servicio de Protección a la IA de la DFG
Trabajar el motivo de ingreso	Información	Profesionales del Servicio de Protección a la IA y Comisión de AR y el equipo educativo (principalmente la educadora o educador tutor)

Tabla 67. Propuestas de mejora sobre el derecho a la información y a la participación

VIDA RESIDENCIAL	Ámbito	Agente
Elección de educadora o educador referente	Participación	Equipo educativo
Elección de compañera o compañero de piso	Participación	Equipo educativo
Guía de convivencia	Información	Equipo educativo
Visibilidad de la información	Información	Equipo educativo
Conocimiento de las normas por parte del equipo educativo	Participación	Equipo educativo
Tutorías	Participación	Educadora o educador tutor
Plan Educativo Individualizado	Participación	Educadora o educador tutor
Participación en los informes de seguimientos	Participación	Educadora o educador tutor
Utilización de un lenguaje adecuado	Participación	Equipo educativo
Asambleas participativas	Participación	Equipo educativo
Participación en la decoración	Participación	Equipo educativo
Solicitar opinión sobre el equipo educativo	Participación	Equipo educativo y SAT de AR
Presencia de las NNA en las inspecciones	Participación	Equipo educativo
Acuerdos consensuados	Participación	Equipo educativo

Tabla 68. Propuestas de mejora sobre el derecho al ocio

VIDA RESIDENCIAL	Derecho	Agente
Flexibilidad de horarios para hacer planes	Ocio	Equipo educativo DFG
Posibilidad de ir a casa de otros chicos y chicas	Ocio	Equipo educativo

Tabla 69. Propuestas de mejora sobre el derecho a la educación

VIDA RESIDENCIAL	Derecho	Agente
Motivación por los estudios	Educación	Equipo educativo
Aspiraciones de los equipos educativos	Educación	Equipo educativo
Constancia en la coordinación con el centro escolar	Educación	Equipo educativo
Asistencia a clases complementarias	Educación	Equipo educativo
Matriculación de AENA	Educación	Gobierno Vasco
Disponibilidad de infraestructura informática	Educación	Equipo educativo
Prioridad de ubicación del centro educativo	Educación	Equipo educativo SAT de AR

Tabla 70. Propuestas de mejora sobre el derecho a la salud

VIDA RESIDENCIAL	Derecho	Agente
Ayuda psicológica	Derecho a la salud No discriminación	DFG

Tabla 71. Propuestas de mejora sobre el derecho a la protección de la vida privada

VIDA RESIDENCIAL	Derecho	Agente
Privacidad de su historia de vida	Intimidad	Equipo educativo Dirección
Justificaciones económicas	Intimidad	Dirección de la Entidad
Privacidad en la correspondencia	Intimidad	Equipo educativo
Uso del diario	Intimidad	Equipo educativo
Encuestas de satisfacción online	Intimidad Participación	SAT
Privacidad de la propia imagen al egreso	Intimidad	Equipo educativo

Tabla 72. Propuestas de mejora sobre el derecho a ser informado en temas que les afectan

VIDA RESIDENCIAL	Derecho	Agente
Contacto con egresados	Información	Equipo educativo DFG
Contacto con profesionales de inserción	Información	DFG

Tabla 73. Propuestas de mejora sobre derechos lingüísticos

VIDA RESIDENCIAL	Derecho	Agente
Derechos lingüísticos	Intimidad Participación Identidad	Equipo educativo Entidad (Dir.) DFG

Tabla 74. *Propuestas de mejora sobre otras cuestiones*

PROPUESTAS RELATIVA A OTRAS CUESTIONES
Presencia del SAT en los recursos residenciales
Presencia de los directores y directoras en los recursos residenciales
Disponibilidad de llaves
Apoyo para la obtención del permiso de conducir
Acceso temprano al mercado laboral
Programa de emancipación
Elaboración de informes
Programa para cambiar la representación social de las NNA en AR
Premios

Tabla 75. *Propuestas de mejora sobre el egreso*

EGRESO DE AR
Eliminación de los registros al egreso
Seguimiento tras el egreso
Participación de egresados en el programa Izeba

Tabla 76. *Propuestas propias del colectivo de profesionales*

PROPUESTAS DEL COLECTIVO DE PROFESIONALES
Coordinación con otros programas de AR
Coordinación con la sección de inserción
Principio de normalización
Trabajo de la autoestima
Formación continua de los profesionales
Carga administrativa
Organización horaria
Atención por parte de los equipos directivos
Respuestas de las y los profesionales de los Servicios de Protección a la Infancia y la Adolescencia

Como vamos a poder percibir en las siguientes líneas, existe un alto de acuerdo en las propuestas de mejora de ambos colectivos. De hecho, las profesionales que participaron en el *focus group* manifestaron desde el primer momento, que las propuestas de mejora del colectivo de jóvenes les parecían “*unas propuestas la verdad que muy interesantes*” (Araia), pero que “*al final no es tan sencillo, a ver, las propuestas que hacen parecen sencillas y tienen su sentido, pero al final, por tema administrativo es imposible*” (Patricia). Otra profesional se sumaba y expresaba que “*lo que han pedido son cosas normales, que opinamos los educadores. Los chavales y los educadores siempre hemos ido en el mismo, en el mismo...*” (Nahikari).

8.3.- Derechos implicados sobre las propuestas previas al ingreso en el recurso

En este apartado vamos a recoger las prácticas que ambos colectivos consideran que deben trabajarse o implementarse antes de que una NNA entre en un recurso residencial de protección. Como puede observarse en la siguiente tabla, esta situación previa de entrada en el recurso residencial aborda tres cuestiones que resultan relevantes del colectivo de jóvenes y profesionales y que nos parecen importante resaltar. Los temas que abordan tienen que ver, sobre todo, con tres derechos clave que

irán apareciendo cuando nos refiramos a la vida residencial: el derecho a la participación, el derecho a la información y el derecho a la no discriminación.

Propuestas de mejora previas al ingreso en el recurso residencial

PREVIAS AL INGRESO	Derecho	Agente
Elección de recurso residencial	Participación	SAT de AR
Pisos inclusivos	No discriminación	SAT de AR y Servicio de Protección a la IA
Trabajar el motivo de ingreso	Información	Profesionales del Servicio de Protección a la IA y Comisión de AR y el equipo educativo (principalmente la educadora o educador tutor)

No obstante, antes de analizar las consecuencias de estas aportaciones, interesa aclarar el funcionamiento de esta situación para comprender los límites y posibilidades que ofrecen las propuestas de mejora que se plantean. En este sentido, cuando una NNA está en una situación de desamparo y está previsto que ingrese en un recurso residencial de protección, se realizan distintas reuniones, tanto con las NNA, sus familias y una serie de profesionales del ámbito de la protección para explicar los motivos que fundamentan la decisión, así como para la recogida de opiniones de las personas implicadas⁵. La toma de decisión y la propia medida de protección del AR se basa en dos características fundamentales: su *carácter instrumental*, ya que está al servicio de un Plan de Caso que contemple una finalidad estable y normalizada; y *la temporalidad*, en cuanto que las NNA que requieran un hogar de sustitución por tiempo indefinido o muy larga estancia deberían orientarse hacia el AF o la adopción cuando sea posible (DFG, 2012). El Plan de Caso trazado por los y las responsables de los servicios de infancia y adolescencia de la Diputación, en concreto La Comisión Técnica de Acogimiento Residencial, tras la lectura de la información derivada de las otras dos secciones de Protección (Sección de Acceso a la Protección Infantil y Sección de Acogimiento Familiar y Adopción) será la referencia y guía en la intervención, sirviendo de orientación básica para el trabajo educativo. Cada caso debe recibir una de las siguientes orientaciones, con la función principal que a continuación se indica:

1. Separación con previsión de retorno (reunificación familiar)
2. Separación definitiva
3. Preparación para la independencia
4. Rehabilitación y tratamiento

Asimismo, en la elaboración de este Plan de Caso se asignará el Programa en el que se incluirá a la NNA, el recurso residencial de acogida en el que ingresará, la orientación general del caso y los recursos con los que contará. Aunque el Plan de Caso de realice en un primer momento, éste debe ser revisado, pudiendo cambiarse la

⁵ También puede darse una situación de urgencia, entendiéndola como "(...) aquella que suponga la existencia de desprotección grave para el niño, niña o adolescente, en lo que a su integridad física o psíquica se refiere, y haga precisa una intervención inmediata" (artículo 59. Ley 3/2005).

orientación del mismo y con participación de la NNA y de su familia en el proceso de planificación y evaluación, en la medida de sus posibilidades (DFG, 2012). Esta revisión está fundamentada en el 25 de la CDN⁶. Sabemos por el protocolo de ingreso de AR de la DFG (2013) que, en el momento del ingreso, será la técnica o técnico de la sección derivante quién deberá realizar una reunión con la NNA a la que acudirá su educador o educadora referente, en la que se le explicará el Plan de Caso. Debemos recordar que la explicación y la participación en el Plan de Caso de las NNA es un derecho recogido en la CDN, tanto en el artículo en base a los principios de la CDN, tanto en el artículo 12 como en el artículo 17: el derecho a dar la opinión en temas que les afecten (artículo 12) y a recibir información que tenga que ver con su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental (artículo 17).

El Plan de Caso y la participación en él fue un aspecto contemplado en los cuestionarios y entrevistas de profesionales, así como en las entrevistas de jóvenes. Es de mención que, en el caso de jóvenes, no conocían el término Plan de Caso, sí en cambio, las orientaciones de seguir en un recurso residencial, volver con su familia o el posible cambio de medida de protección, por ejemplo, a una familia de acogida.

El colectivo de jóvenes no hizo ninguna propuesta de mejora sobre el Plan de Caso. No obstante, en las entrevistas sí que se les preguntó acerca de su conocimiento y participación en él. Hay que decir, que ninguna ni ningún joven sabía lo que era un Plan de Caso con esas palabras. Por ello, les preguntamos acerca de las orientaciones, cambios de medida, etc. Rescatando alguna de sus respuestas,

Yo sí que es verdad que, desde pequeña, desde que entré me decían para ir con una familia, yo siempre me lo he tomado como adopción, entonces, yo nunca he dicho que sí. Pero no te sé decir porque luego a partir de un tiempo ya se me dejó de dar la oportunidad, o sea, se me dejó de decir porque no quería (África).

Este desconocimiento del nombre técnico del Plan de Caso por parte de las NNA ha sido también mencionado por el colectivo de profesionales.

Yo creo que la mayoría de los chavales no saben lo que es un plan de caso. Porque es algo más institucional y que viene del... quehacer burocrático del equipo educativo respecto a la escala jerárquica, SAT, diputación...(Garikoitz).

Asimismo, hubo quien consideraba que tampoco había porque referirse al Plan de Caso como tal “¿por qué tenemos que decirles plan de caso? Es decir, ¿cuál es el objetivo? Además, luego hay chicos que te viene comentando términos... te lo digo, a mí me parece un poquito triste hablando de no sé qué, qué término” (Zuhaitz).

En cuanto a las percepciones y opiniones de **profesionales** acerca de la participación de las NNA en su Plan de Caso, las recogimos en el cuestionario y en las

⁶ Los Estados Partes reconocen el derecho del niño que ha sido internado en un establecimiento por las autoridades competentes para los fines de atención, protección o tratamiento de su salud física o mental a un examen periódico del tratamiento a que esté sometido y de todas las demás circunstancias propias de su internación (artículo 25 CDN, 1989).

entrevistas. En base a las respuestas del cuestionario, pudimos ver que tanto la percepción de la participación de las NNA atendidas en los recursos donde trabajaban como de las NNA atendidas en general no era homogénea. De hecho, si observamos los porcentajes de las distintas alternativas de respuesta se puede apreciar un porcentaje superior al 12,3% en cada una de ellas (ver Tabla 77). Por otra parte, el colectivo de profesionales sí que estaba mayoritariamente de acuerdo en que las NNA deberían participar en la elaboración de su Plan de Caso: un 24,7% indicó estar “*algo de acuerdo*” y el 60,3% “*en total acuerdo*”.

Tabla 77. Respuestas a los ítems acerca de la participación de las NNA en su Plan de Caso

Las NNA del recurso donde trabajo participan en la elaboración de su Plan de Caso							
Media	DT	Mediana	Nunca o casi nunca	Pocas veces	Ni muchas ni pocas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre
3,21	1,280	3	12,3	19,2	20,5	31,5	16,4
Las NNA atendidas en AR toman parte activamente en la elaboración de su Plan de Caso							
3,15	1,277	3	12,3	21,9	19,2	31,5	15,1
Chicos y chicas deberían tomar parte en la elaboración de su Plan de Caso							
Media	DT	Mediana	En total desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	En total acuerdo
4,4	0,909	5	2,7	0	12,3	24,7	60,3

En cuanto a la información recogida en las entrevistas de este colectivo, Maddi corrobora lo recogido en el protocolo de actuación de ingreso del AR de la DFG anteriormente citado: “*Cuando un niño entra en un piso viene con un plan de caso, y siempre se hace esa presentación y la lectura del plan de caso a los familiares y al chaval; amoldado siempre a su edad*” (Lorea). Otra profesional comentaba que en los informes de seguimiento “*con nosotros siempre, y previos... Yo creo que ha sido una participación un poco rápida...*” (Haizea). Esta misma profesional matizaba la participación de las NNA en estos documentos dependiendo “*de la edad y de los motivos por los que estén con nosotros*” (Haizea). Esta matización va muy en la línea de lo expuesto por Itziar:

A ver, ahí hay muchos matices..., porque claro..., las diferencias entre ellos son muy grandes, desde la edad; claro, a menor de edad mayor dificultad para comprender qué es un plan de caso y que le estamos planteando... hay diferencias entre las capacidades cognitivas... Y también las diferencias en lo emocional. Porque muchas veces hay que dar (sic) determinados mensajes, o narrar determinadas cuestiones o compartir determinados objetivos de una manera que ellos puedan entender. Entonces, ahí hay que adaptarse a las características de cada uno de ellos. Por lo general, participan lo que pasa es que, lo que sí que yo observo que no hacemos un plan de caso, nos sentamos con el plan de caso delante. En los más mayores se puede hacer, pero en los otros casos se hace de una manera mucho más informal: oye, ¿qué te parece si hacemos esto? Se plantean las líneas que nosotros observamos que se podemos ir trabajando. Es de una manera un poco más... menos estructurada; pero sí (Itziar).

Asimismo, Itziar comentaba que la participación de las NNA en AR, no sólo en un Plan de Caso (que también), debía estar basada en uno de los principios de la intervención, el de normalización. Esta normalización pondría una especial atención en el uso de un lenguaje natural, comprensible, adaptado y desde una intervención cercana.

Toda la intervención que nosotros hagamos en el recurso tiene que darse en términos de normalidad. Sentarme con un adolescente y trabajar objetivos en un Plan de Caso, conmigo mi madre no lo hizo; y creo que la tuya tampoco. Con lo cual, a veces esa normalización en el contexto de trabajo de intervención profesional es muy difícil llevarlo a cabo (...). Entonces la claridad y tener en cuenta al adolescente están al servicio del trabajo del Plan de Caso; pero no tiene por qué hacerse con el Plan de Caso delante y palabras técnicas, porque no los van a entender. O sea, yo entiendo que lo tenemos que hacer de una manera lo más natural posible, lo más próxima posible y adaptada al lenguaje que puedan entender. Podemos llamarlo objetivos o líneas de trabajo, o lo llamamos tutoría o hablamos... yo que sé. Podemos hablar de trabajar el principio de realidad familiar, ¿no? Y yo pongo: trabajar el principio de realidad familiar en el plan de caso, pero con él hablo de qué le está pasando a su madre porque no viene a las visitas. Se aborda de una manera que pueda entender, que no le haga daño, que esté al servicio de su propio proceso personal... y luego eso se traslada al Plan de Caso (Itziar).

En general, el colectivo de profesionales entrevistado considera que las NNA participan “a la hora de marcar los objetivos en los informes de seguimiento o en los Planes de Caso o en los proyectos educativos individuales de centro, siempre, siempre participan, siempre se intenta que sean ellos partícipes porque al final es una cosa de ellos... ellos tienen que ser partícipes de los objetivos de su vida” (Endika). Teresa e Itzal matizaron en los Planes de Caso de AENA. En el caso de “MENAs no entra mucha variable porque es separación definitiva sí o sí” (Teresa), “es emancipación” (Itzal).

Antes de terminar con este epígrafe en las entrevistas de ambos colectivos ha quedado constancia del deseo de las NNA de querer volver con sus familias, aun sabiendo que podían estar mejor en AR y la dificultad de tener que asumir la permanencia en un recurso hasta la mayoría de edad.

¡no es querer [volver], es poder! (Willy).

Porque yo sé cómo estoy en casa, puedo estar con mi familia bien una semana, dos, pero luego ya... no (Brigitte).

Es verdad que hay gente que lo tiene claro que quiere emanciparse, que no puede volver con su familia... Lo asume, es difícil que lo asuma. Necesita su tiempo con trabajo para que lo asuma. Pero ya sabe que tiene que prepararse en esa línea, le cuesta aceptarlo y posiblemente llegue a los 18 que todavía no ha atendido lo que está haciendo (Garikoitz).

Comenzando ahora con las prácticas de mejora discutidas en los *focus groups* relacionadas al periodo previo a la entrada en un recurso, se ha podido apreciar que todas han sido debatidas por ambos colectivos, pero que hacen referencia a distintos ámbitos como el de la participación, el derecho a la información y al principio de la no

discriminación. La puesta en marcha de estas prácticas de mejora compete, principalmente, al SAR de AR ya que es quien tiene la competencia de asignar un recurso (e inclusivo) a las NNA en base a sus necesidades y a los profesionales que trabajan en el Servicio de Protección a la infancia y la adolescencia y a la comisión de AR que serán quien deban en un primer momento trabajar el motivo de ingreso con las NNA. Los equipos educativos por su parte, comparten con las y los demás profesionales anteriormente citados, el trabajar el motivo de ingreso con las NNA y las revisiones de los Planes de Caso. En cuanto a su viabilidad, consideramos que podrían incorporarse entre sus líneas de trabajo, aun cuando en ocasiones será imposible que las NNA puedan elegir el recurso residencial en el que van a ser atendidas (principalmente por una cuestión de plazas). No obstante, el principio de no seguir manteniendo recursos únicamente de AENA o el trabajar el motivo de ingreso a cualquier edad con un lenguaje adaptado pueden ser prácticas de mejoras incorporables.

8.3.1.- Elección de recurso residencial

Una de las prácticas de mejora propuestas fue que NNA pudieran elegir el recurso residencial donde querían vivir en base a las plazas que hubiera libres. Esta práctica fue propuesta por distintas y distintos jóvenes en las entrevistas como la de Sibyl: *“conozco casos de que andaban en Donosti, tenían la vida en Donosti e igual acaban pues en XX (pueblo), y esos casos ha habido muchos y no lo deciden ni nada, simplemente de un día para otro, ipum!”* (Sibyl).

En base a al Protocolo de actuación en la ejecución de medidas legales facilitados por la SAR de la DFG (2012⁷), *“el SAT de la SAR, en un plazo máximo de 7 días naturales desde la recepción de la información, asignará una plaza en el recurso que mejor se adecue a las necesidades del caso”*. Por su parte, en el Protocolo de actuación en situaciones de urgencia (2012) *“el SAT de AR asignará de forma inmediata el recurso residencial que más se ajuste a las necesidades detectadas y lo comunicará al SAT de la Sección Derivante. La selección del recurso de AR concreto que acogerá NNA se realizará teniendo en cuenta los siguientes criterios generales y específicos”*⁸ (DFG, 2012).

⁷ No publicado.

⁸ Los criterios específicos están extraídos del artículo 7 del Decreto 131/2008, de 8 de agosto, regulador de los recursos de AR para la infancia y la adolescencia en situación de desprotección social.

Tabla 78. Criterios generales y específicos para la asignación de los recursos residenciales

Criterios generales	Criterios específicos
<p>-No cambiar de recurso residencial a la NNA si no es estrictamente necesario, y justificar los motivos del cambio si lo fuera.</p> <p>-Conocer y tomar en consideración la opinión de la NNA acerca del lugar y condiciones en que prefiere ser acogida.</p> <p>-Los hermanos y hermanas han de permanecer juntos (salvo cuando se valore la pertinencia de lo contrario).</p> <p>-Se ha de procurar no interrumpir la asistencia de la NNA a su centro escolar habitual (salvo cuando se valore la pertinencia de lo contrario).</p> <p>-El lugar en el que se acoga a la NNA ha de estar lo más cerca posible de su entorno familiar y social (salvo cuando se valore la pertinencia de lo contrario).</p>	<p><i>-Relativos a la NNA:</i> Se valorarán: la edad; el sexo; sus características y necesidades particulares en los ámbitos personal, familiar y social; las posibilidades de adaptación al nuevo grupo; los recursos escolares, sanitarios y comunitarios necesarios para responder a sus necesidades; en su caso, sus dificultades de comportamiento y adaptación; cuantos otros factores personales y familiares se estimen oportunos.</p> <p><i>-Relativos al recurso de AR:</i> Se valorarán: las plazas disponibles; las características del recurso; el grado de adecuación y accesibilidad universal de los recursos disponibles a las necesidades de la NNA que ingresa; el impacto que pudiera tener el ingreso en el resto del grupo atendido en ese recurso; las características del equipo educativo; las características y necesidades de las NNA acogidas en él; las características y momento del grupo convivencial; cuantos otros factores relativos al recurso de AR se estimen oportunos.</p> <p><i>-Relativos al conjunto de la red de recursos residenciales:</i> Se valorarán: el nivel general de ocupación; la distribución equitativa de NNA y de las diversas problemáticas; los planes de reestructuración de recursos; el cierre o la apertura de nuevos dispositivos; cuantos otros factores relativos al conjunto de la red de AR se estimen oportunos</p>

Debemos explicar que, en base a la información obtenida en el cuestionario y en las entrevistas, cuando existe la necesidad de que una NNA ingrese en un recurso residencial se intenta, siempre que no sea contrario a su interés superior, mantener a la NNA en el entorno en el que ha vivido. De igual modo, también es prioritario mantenerle en el centro educativo en el que había estado matriculado hasta ese momento, con la intención de que su ingreso no sea una ruptura con toda su vida (amistades, familia, pueblo, barrio, etc.). En la práctica, la situación es otra. En base a los resultados del cuestionario se puede observar que minoritariamente las NNA en AR (tanto las atendidas en los recursos donde trabajan las y los profesionales como las atendidas en AR en general) no suelen tomar parte en la decisión del recurso residencial donde van a ser atendidas (ver Tabla 80). El derecho que directamente han enunciado los jóvenes

tiene que ver *el derecho a la participación*, en concreto, a que se tome en cuenta su opinión en un tema que les afecta (artículo 12 CDN), que no es otro que dónde van a vivir. Esta práctica muestra claramente la interdependencia de los derechos y el lugar del derecho transversal de la CDN, el interés superior de la NNA (artículo 3). El que se asigne un lugar por una cuestión de plazas y no en base a las necesidades y características de las NNA deja en segundo plano la garantía de ese interés superior de las NNA.

Tabla 79. Respuestas a los ítems relativos a la participación de las NNA en la elección del recurso residencial

Las NNA del recurso donde trabajo han participado en la decisión de estar acogidas en este recurso concreto							
Media	DT	Mediana	Prácticamente ninguno	Una minoría	Algunos sí y otros no	Una mayoría	Prácticamente todos
2,26	1,214	2	38,4	16,4	31,5	8,2	5,5
Las NNA atendidas en AR Participan en la decisión de estar acogidas en este recurso concreto							
2,44	1,312	2	31,5	24,7	21,9	12,3	9,6

En cuanto a las entrevistas, la profesional Ane Miren hacía referencia a la disponibilidad de plazas a la hora de elegir los recursos residenciales y lo ejemplarizaba con vivencias de NNA que había conocido en su trayectoria profesional en AR.

¡Nadie le ha preguntado a qué piso quieres ir! Bueno, sí, a veces les preguntan, pero luego como no hay plazas da igual, quiero decir, me gustaría ir a mi entorno porque yo soy de XX (un pueblo), ya pero como no hay esto (plaza), ¡te vas a (otro pueblo)! Entonces, pierden su casa, pierden su entorno, pierden sus amigos, pierden su cole, pierden y al final eso, te vas dando cuenta de que al final todo el mundo decide de: ¡ahora vas aquí! ¡ahora vas allá! ¡ahora haces esto! ¡ahora haces lo otro! (Ane Miren).

Aunque como comentaba otro profesional: *“se intenta, pero el propio sistema que está montado, ahora mismo, casi no lo permite”* (Imanol) dada la saturación de los recursos residenciales de protección. Es complicado tomar garantizar ese interés superior de la NNA de mantenerle en su entorno y/o que ingrese en el recurso más próximo a dicho entorno. En estos casos, el criterio de derivación de una NNA a un recurso o a otro es, en ocasiones, en función de la disponibilidad de plazas. Esta dificultad se acentúa en el caso del ingreso de hermanas y hermanos, donde, dado a su derecho a la unidad familiar, deben permanecer juntos y el número de plazas necesarias es mayor, así como su edad puede variar cuantitativamente.

8.3.1.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica:

Esta práctica se llevó a cabo con algunas de nuestras participantes (Begoña y Gatofu y Doraemon). Éstas consideraban que fue positiva para ellas y que sería una buena práctica aplicable a todos los casos. Como comentaba una de ellas, *“yo, por ejemplo, a mí me llevaron a XX (un pueblo) y, de hecho, me dieron a elegir entre XX (ese pueblo) y XX (otro pueblo), elegí XX (pueblo) y me dejaron ir al mismo cole”* (Begoña). Cuando se debatió en el *focus group*, todo el colectivo de jóvenes estuvo de acuerdo con dicha opción, argumentando que *“vives aquí, cerca de tus amigos y te mandan a un piso a XX*

(un pueblo), es que, ¿tú qué haces en XX (un pueblo) o en XX (pueblo)? es que no, es que no, ¡es que tú tienes todo aquí!” (Danonino) o, *“¡es una putada que te lleven tan lejos! Porque igual tú estás acostumbrado a ese cole y todo y...”* (Axier) o como narraba Arizona:

A mí me pusieron directamente en XX (pueblo) y yo vivía en XX (un pueblo) en ese momento, e iba al cole aquí en XX (un pueblo) y tenía que venir de XX (el pueblo) a aquí desde la otra punta, y venir desde XX (el pueblo donde estaba el piso) a XX (el pueblo donde estudiaba) (Arizona).

8.3.1.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica:

Ante la propuesta de que las NNA puedan elegir entre las plazas que haya libres en el momento de ingresar en un recurso, las profesionales consideraban que *“ahí tienen muchísima razón, pero muchísima, pero muchísima. La dipu no tiene en cuenta ni su círculo de amistades, ni... ni lo que ha sido su vida, o sea, es: hay plaza en tal sitio, ¡ahí que te vas!”* (Patricia). Según nos comentaban *“depende de las plazas libres que hay, (...) porque lo que está pasando un poco es, que las listas están completas, ¿no? no hay plazas, y entonces van a lo primero que hay. ¡Según sale una plaza en un piso, pum, ahí va!”* (Araia). Esta afirmación de Araia era rebatida por Patricia comentando que *“pero eso, ¡según les apetezca, eh! porque ¡nosotros llevamos con una plaza vacía pues desde XX (mes) y ahí está vacía!”*.

Ante la pregunta sobre si creían que era una cuestión que se debía preguntar antes de ingresar en un piso, la respuesta fue rotunda por todas, “sí”. Otra participante expresaba que:

Sí, o explicarles bien: mira, la red ahora mismo está saturada, pues de momento no puedes elegir por esta razón, y si hubiera dos plazas, pues que se les daría la opción de elegir, de si quiere ir a XX (un piso) o a XX (otro piso). Pero explicarles bien lo que está ocurriendo, y que cuando se le deriva a un recurso y no tiene opción de elegir, pues al menos, que sepa por qué. Porque al final son ellos, es su vida, o sea, que sean más activos, que incluso, puedan elegir entre todas las posibilidades que hay, e incluso, que entendieran al menos por qué deciden eso para él o para ella (Nahikari).

Esta profesional también entendía que, *“visto desde nuestro trabajo, desde donde estamos, los que están encima y tienen que decidir tampoco será fácil llevar a los chavales a un sitio u a otro sitio, entonces, en ese sentido, yo creo que hay que ser muy sinceros con los chavales. Se les omite mucha información”* (Nahikari).

Hay que matizar que, en la práctica, los cambios de recurso también pueden darse por una cuestión de edad o por la necesidad de un cambio de programa de acogida. Cuando las niñas y niños cumplen 12-13 años se les cambia de recurso y en este cambio también podría aplicarse dicha práctica de mejora, así como cuando tienen que cambiar de programa de urgencia a programa básico. Por otro lado, cuando un adolescente es derivado a otra “fase” (Steisy), esto es, de un recurso de programa básico a un

especializado (problemas de conducta o problemas graves de conducta) o al revés⁹, no se les suele informar tan explícitamente el día que se van del recurso, ni si quieren cambiar a un recurso de dicho programa, ya que, según el perfil, puede haber casos de fuga.

A veces, ellos no lo pueden comprender o no lo quieren comprender y no quieren y te dicen: pues no, si no..., si me mandáis ahí, yo me fugo. Y hay casos muy muy de riesgo donde ha habido, incluso, casos de suicidio o cosas así, claro, no le puedes decir o no es conveniente decirle; mañana te acompaño al piso de acogida, porque como se los digas, se fuga y puede pasar algo y luego no lo puedes remediar. Y eso, estamos hablando de excepciones muy muy contadas a lo largo de la experiencia que yo tengo aquí” (Zuhaitz).

Tanto profesionales como jóvenes están de acuerdo en plantear la propuesta de mejora de que **puedan elegir el piso donde querían vivir en base a las plazas que hubiera libres**. Esta propuesta compete a la SAR de AR ya que es quien tiene que elegir el recurso de las NNA en función de sus necesidades. Es una práctica viable que ofrece la oportunidad a las NNA de elegir el recurso y el entorno en el que desean vivir, aunque en la realidad participación quedará supeditada al porcentaje de ocupación de la red de AR.

8.3.2.- Pisos inclusivos

En las entrevistas del colectivo de jóvenes también hubo quién propuso que no se siguiesen manteniendo pisos únicamente de AENA, sino que los pisos fuesen todos mixtos independientemente del país de origen sociocultural. Esta propuesta vino fundamentada por la historia de Iñigo en su entrevista. Esta práctica no estuvo contemplada ni en el cuestionario de profesionales ni en las entrevistas de ambos colectivos. Iñigo es uno de los jóvenes entrevistados procedente de un país árabe, a quien le cambiaron de piso a los 13 años de edad, sin previo aviso, a un piso¹⁰ “con marroquí de 16 años, 15 años para arriba y yo tenía 13, o sea, era el más niño de todos” (Iñigo), con la explicación de: “te has hecho mayor y me han cambiado con gente mayor”. Comentaba que “me jodieron todo cuando me cambiaron a XX (el nombre de un recurso residencial), yo ahí, cuando me cambiaron a XX (nombre de otro recurso), empecé a fumar porros, empecé a conocer gente, empecé a delinquir, fue ahí donde empezó todo” (Iñigo).

En otra entrevista de una profesional quedó constancia de que todavía existían “tres¹¹” recursos residenciales específicos para AENA. Cuando se le preguntó el porqué de esa realidad, la respuesta fue: “lo decide la diputación”.

⁹ Según el colectivo de profesionales la mayoría de los cambios de programa son de programa de acogida básico a programa especializado.

¹⁰ Ambos recursos eran de un programa de acogida básico.

¹¹ Hemos eliminado el seudónimo de la profesional por posible identificación.

No hemos encontrado un Protocolo de actuación sobre la justificación de que todavía existan recursos residenciales donde únicamente haya AENA, pero sí el *corpus* legislativo, tanto a nivel, foral¹², autonómico¹³, estatal¹⁴ e internacional¹⁵ en materia de derechos de las NNA en AR recoge expresamente que no puede haber discriminación alguna por cuestión de edad, sexo, religión, país de procedencia, etc. (ver *Capítulos 2 y 4*). Estaríamos refiriéndonos al derecho a la no discriminación con base jurídica en el artículo 2 de la CDN.

8.3.2.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica:

Cuando comentamos esta práctica propuesta por Iñigo en el *focus groups*, todas y todos estuvieron de acuerdo. Asimismo, hubo quien comentó que, aunque su

Aunque mi experiencia (con marroquí) no fue buena (...) pienso que deberían ser mixtos, pero, yo me acuerdo que, con los chicos marroquí y su pensamiento, su forma de pensar, porque había muchos que por su modo de pensar... ¡es que eran súper machistas! Yo discutía mogollón con ellos y a mí me sentaba... (...) pero eso está bien, tiene que haber esa discusión, y por eso, yo sí pienso que sí deberían ser mixtos todos los pisos (Gatofu).

Por otra parte, en que “ahora ya son casi todos” (Doraemon) son mixtos, pero que deberían ser todos “mixtos sin duda” (Luz), “porque si no se ghetifica, es una forma de hacer ghettos” (Doraemon).

8.3.2.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica:

Ante la propuesta del colectivo de jóvenes de que todos los pisos sean mixtos, Estela comentaba que “me parece bien” y que “en principio se respeta eso”. Nahikari continuaba diciendo que “a ver, ahora en la mayoría ya son mixtos, que el boom que hubo, que hubo un montón de MENAs, que fue cuando se hicieron pisos específicos para MENAs, pero a día de hoy, yo no sé cuántos quedas con sólo MENAs, pero yo en los que esto siempre ha habido MENAs y ...” aunque todavía “sí que queda alguno, ¡eh!” (Araia).

Las opiniones de jóvenes y profesionales van en la misma línea y ambos colectivos están de acuerdo en proponer **que todos los pisos sean inclusivos y que no se realice una segregación por una razón sociocultural**. La competencia de esta práctica corresponde al SAT de AR que es quien asigna el recurso donde irán las NNA. No obstante, la decisión última de que no exista segregación por una razón sociocultural en los recursos residenciales compete a instancias superiores como puede ser el Servicio de Protección a la infancia y la adolescencia de la DFG.

¹² Programa marco de AR.

¹³ Ley 3/2005 y Decreto 131/2008.

¹⁴ Ley 8/2015 y Ley 26/2015.

¹⁵ CDN y Comité de Ministros de Europa.

8.3.3.- Trabajar el motivo de ingreso

Esta práctica la hemos incluido en el “momento cronológico” previo al ingreso, ya que consideramos que es una práctica que se debe trabajar conjuntamente entre el equipo de profesionales que interviene y valora la situación de las NNA antes de ingresar en el piso y entre quienes trabajan en recursos residenciales en los primeros momentos (y posteriormente también) del ingreso a los mismos. Asimismo, puede darse una situación de emergencia donde la salida de la NNA del núcleo familiar impida un trabajo en lo relativo al motivo de ingreso. En base al corpus legislativo existente, sabemos que las NNA deben conocer el motivo por el cual están en un recurso residencial de protección y que, aparte de simplemente conocerlo, deben trabajarlo durante su estancia.

Según el programa marco de AR de Gipuzko a(2012), la sección que traslada el caso a AR informará a las NNA y a su familia de la medida adoptada, así como de las fechas acordadas para las visitas al recurso y el ingreso. Este momento es esencial en la intervención y requiere de la participación e implicación de todas las partes, especialmente de las NNA, ofreciéndoles la oportunidad de opinar sobre las decisiones relativas a su vida, así como la ayuda necesaria para entender y aceptar las decisiones que se toman, como recoger el malestar que puede generarles esta situación. La técnica o el técnico del SAT será la persona referente para la NNA y su familia en AR y se reunirá con la familia para:

1. Informarle y explicarle en qué va a consistir la intervención en AR, es decir, el contenido del Plan de Caso.
2. Presentarse como profesional referente en Diputación, facilitándole el modo de contactar con ella telefónicamente.
3. Informarle de que en breve recibirá en su domicilio, por correo postal certificado, la Orden Foral que acuerda el ingreso en AR y dispone las condiciones del mismo (DFG, 2012).

Esta participación de las NNA en el proceso de la adopción de la medida, tiene su base, por una parte, en el artículo 12 la CDN y por otra en el séptimo principio básico de la Recomendación del 16 de marzo de 2005 del Comité de Ministros de los Estados miembros de los Derechos de la infancia que vive en instituciones residenciales. Comenzando por la CDN, entrarían en juego el artículo 12 de la CDN, donde se explicita que debe tomarse en cuenta la opinión de las NNA en temas que les afecten, y el artículo 17 de la CDN, donde se regula el derecho recibir información que tenga que ver con su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental. En cuanto a lo expuesto por el Comité de Ministros de los Estados miembros, relativo a los Derechos de la infancia que vive en instituciones residenciales.

The procedure, organization and individual care plan of the placement, including a periodic review of the placement, shall guarantee the rights of the child, notably the child's right to be heard; due weight should be given to these views in accordance with the child's age and his or her degree of maturity (Recomendación (2005)5).

Es de mención que el conocer el motivo de la adopción de una medida de protección también está recogido en el documento elaborado por el Consejo de Europa (2009) *Children and young people in care. Discover your rights!*

En el contexto nacional las NNA también se hace alusión a este derecho el artículo 21bis de la Ley 26/2015 y en el artículo 16 de la ley vasca 3/2005. Centrándonos en Gipuzkoa, en el Protocolo de actuación en la ejecución de medidas legales de la DFG, en el sub apartado 2.4.7. se explicita que, a la hora de tomar esta medida de protección, el SAT debe *“informar a los/as padres, madres o responsables legales y a la persona menor de edad (cuando sea pertinente) de la medida legal adoptada, decidiendo qué equipo o profesional le apoyará para ello”*. Aunque recoger la opinión de las NNA esté recogida en distintos documentos legales, algunas investigaciones muestran como, no todas las y los jóvenes que habían estado durante su infancia y/o adolescencia conocían el motivo el por el cuál habían ingresado en un recurso de protección (De la Herran, García Barriocanal e Imaña, 2008; Araújo, Montserrat, 2014; Ramiro, 2015). De hecho, en estas investigaciones, más mitad de las y los jóvenes extutelados entrevistados no conocían el motivo.

Esta cuestión fue contemplada en el cuestionario administrado a profesionales, en las entrevistas con los dos colectivos y en los *focus groups*.

En cuanto a la pregunta sobre si el colectivo de jóvenes de nuestra investigación conocía el motivo por el que entraban en el recurso antes de entrar a éste, todas y todos afirmaron que sí lo conocían excepto una, Carolina. Esta joven narraba que,

No sabía nada, yo me quedaba así y decía ¿qué hago aquí? Y es que me parece muy mal que no nos digan porqué estamos., es muy duro, nadie me dijo nada fue... Yo no era tonta, yo sabía que algo pasaba, no sabía qué era. Y sí, [enterarte y] quitarte ese peso, me pesaba mucho la espalda, me pesaba mucho entender que mi madre no me quería. Y, cuando vi el papel y vi eso, me chocó, pero fue un choque que me sanó. (...) Yo me sentí liberada, me duele y me dolió mucho, pero entendí que no era yo el problema, que tampoco era ella (su madre) en sí el problema, pero, que el problema en sí era ese, que se había llevado a mi mamá (Carolina).

Aunque todas y todos los demás afirmaron conocer el motivo, en sus testimonios apareció que en algunos recursos sí que había otras NNA atendidos junto a ellos que lo desconocían:

no, nos metían a todos en una burbuja y a mí nadie me dijo nada, yo me enteré sola. Los pequeños, decían: yo no sé por qué me habían metido aquí, un día vinieron al cole y me llevaron (...), tienen una idea, pero ahí nadie dice nada (Carolina).

El resto de jóvenes, cuando les preguntamos sobre si conocían el motivo, sus respuestas giraron en torno a *“sí”* (Antonio, Nani), *“lo decidí”* (Esteisy), *“sí, no necesitaba que me lo explicasen”*, *“sí, lo sabía de antes, estaba como medio planeado”* (África), *“me fui de casa, yo me fui porque quise”* (Iñaki), *“yo fui donde la asistente social”* (Brigitte) o,

¿yo? ¡Claro que sabía por qué entraba! Bueno, en sí entré... fue todo así muy raro, (...) o sea, yo no fue en plan, ime cogen de casa y me llevan! Yo ya sabía que yo iba a entrar

porque yo decidí entrar al piso de menores. O sea, lo decidí yo, (...), porque yo en casa ya no podía seguir (Wiily).

De estas respuestas se desprende una imagen de chicas y chicos con mucha capacidad de decisión, siendo capaces de sopesar la situación familiar y acudir a servicios sociales de base a exponerla en busca de una solución. En unos casos fueron ellas y ellos quienes decidieron por su propio pie (o acompañados de familiares, profesorado del colegio, etc.) acudir a los servicios sociales o emprender un viaje a otro país y, en otros, la denuncia fue interpuesta por el colegio, por los servicios sanitarios o por la policía. Es de mención que, en el caso de los jóvenes procedentes de Marruecos, aunque afirmaron conocer el por qué estaban en los pisos, no todos eran del todo conscientes de su viaje a otro país. En palabras de Ismael, “*más o menos, no era consciente 100% del tema, pero sí, fue decisión mía*” (Ismael).

Antes de comenzar con las propuestas de mejora acerca de esta práctica, queremos rescatar la experiencia de Sibyl sobre el proceso y el momento de ingreso en el recurso residencial. La experiencia de esta joven, aunque no nos permite mencionar la existencia de esta práctica como habitual en el proceso del ingreso de una NNA en un recurso residencial, nos indica que debemos siempre ser (siempre que no sea contrario a su interés superior) sinceras con las NNA, discretas en el momento en el que se va a proceder a intervenir, e intervenir desde el primer momento que se observe una situación de desamparo que pueda ocasionar un daño para la NNA seguir viviendo en su familia biológica. Sibyl nos contaba que ella había pedido a las trabajadoras sociales que “*cuando me llevaran, me esperaran mínimamente, me viniera una persona a buscar y que no fueran delante del cole, del instituto, [y] a primera hora me vinieron, vino el director y: ¡han venido a por ti! ¡y ahí cogieron y me llevaron! Luego claro, explícale al resto de clase qué ha pasado, ¡porque todo el mundo se entera!*” (Sibyl). Esta joven comentaba que le habían dicho “*que iba a ser la siguiente semana y que iba a ser fuera del cole, o sea, que no iba a dar el cante y ¡puff! Dio un cante, un cante... Y, al día siguiente, acompañada con educadora al cole*”. Ella se sintió engañada en cuanto al momento en el que iba a entrar en un piso y desinformada sobre la denuncia interpuesta a su familia. Como ella misma relataba,

A mí no puedes mentir, porque a mí me dijeron que no iba a haber ninguna denuncia, y a la semana, sin que yo lo supiera, llega la denuncia. Ese problema que genera en casa, ¿qué es? O sea, tú quieres que yo esté bien en casa, pero me generas tener ese problema, por lo menos, ¡avisame! (...) y yo eso en el caso de mi familia no es un peligro, pero depende de la familia que te toque puede generarle una situación de peligro a tu... porque, ¡imagínate que es un niño que realmente sufre de malos tratos físicos brutales, potentes!, ¿y esa denuncia que llega ahí sin que saques a ese niño de ahí? ¡Te pueden llenar de ostias bien dadas! Es que eso es peligroso, no puedes... (...), yo en ese tiempo, menos mal que a mi XX le dio por no hablarme, como le hubiera dado por darme de ostias, ¿qué pasa? O sea, ¿si lo hubiera pagado conmigo de ostias qué pasa? (Sibyl).

Nos gustaría señalar antes de comenzar a exponer las respuestas a esta cuestión del colectivo de profesionales, que una de las decisiones que tomamos en el comienzo

de esta investigación fue la de no preguntar a las NNA cuál era el motivo por el que habían entrado en un recurso residencial. Les preguntamos si conocían o no el motivo de ingreso (por una cuestión de derecho), pero les explicitábamos que no debían contárnoslo, ya que, aun cuando el motivo de ingreso pueda ser una variable que nos permite realizar alguna lectura interesante, consideramos que es un tema personal que deben compartir con quien lo deseen. Debemos indicar que 14 de 15 jóvenes nos contaron el motivo por el que habían entrado en un recurso residencial de protección. Este hecho nos sugiere que las NNA están acostumbradas a contar su historia familiar a distintas personas.

Por su parte, desde el colectivo de profesionales pudimos conocer que, en general, ellas y ellos percibían que “una mayoría” de NNA conocían el motivo por el cuál estaban en el recurso residencial. Esto va acorde con los resultados de los cuestionarios administrados en las y los profesionales (n=73) donde indicador que “una mayoría” y/o “prácticamente todas” las NNA conocen el motivo por el que están en el piso, tanto las NNA atendidas en los recursos donde trabajaban (54,8% y 34,2% respectivamente), como las demás NNA del sistema de protección de Gipuzkoa (38,4% y 32,9% respectivamente) (ver siguiente Tabla 81). Asimismo, un porcentaje pequeño de profesionales percibía que “prácticamente ninguno” o “una minoría” de NNA no conociesen el motivo del ingreso. Es de mención que un por porcentaje mayor de profesionales percibían que las NNA atendidos en los recursos donde trabajan conocían el motivo en comparación con las NNA atendidas en general. Por otra parte, la gran mayoría del colectivo de profesionales que contestó al cuestionario, el 87,7%, estaba “en total acuerdo” en que era conveniente hablar con las NNA sobre el motivo por el que están en el recurso, independientemente de la edad, siempre con un lenguaje adaptado a cada caso.

Tabla 80. Respuestas a los ítems relativos a si las NNA en AR conocen el motivo por el que están en el recurso residencial

Las NNA del recurso donde trabajo conocen el motivo por el motivo por el que están en el recurso residencial							
Media	DT	Mediana	Prácticamente ninguno	Una minoría	Algunos sí y otros no	Una mayoría	Prácticamente todos
4,38	,844	5	1,4	2,7	6,8	34,2	54,8
Las NNA atendidas en AR conocen el motivo por el que están en el recurso							
4,01	,979	4	1,4	5,5	21,9	32,9	38,4
Es conveniente hablar con las chicas y chicos sobre el motivo por el que están en el recurso, independientemente de la edad (con un lenguaje adaptado a cada caso)							
Media	DT	Mediana	En total desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	En total acuerdo
4,86	,384	5	0	0	1,4	11	87,7

Quando les preguntamos en las entrevistas sobre si se les suele explicar a las NNA el motivo por el cual están el piso antes de su entrada en éste, las respuestas ofrecieron percepciones diversas. Hubo quienes respondieron que “sí, generalmente sí” (Teresa,

Puri), quienes *“hay un poquito de todo, hay gente que sabe perfectamente por qué está en el piso y podrá hablar, podrá hablar, pero te das cuenta perfectamente cuál es la situación familiar, o lo que sea, y otra gente que no”* (Ane Miren) y también quien comentó que *“sí, bueno, yo las que he tenido que explicar eh... sí”* (Manex).

En las entrevistas de profesionales hubo quien matizó sobre los NNAENA, expresando que generalmente *“ellos deciden venir. No es como en el caso de los otros chicos”* (Itzal) aunque destacando que

“No siempre deciden ellos. Lo que estamos viendo un poco, es... Estamos haciendo un trabajo bastante específico, y creo que también es una de las claves por donde podemos ir tirando es saber entender por qué vienen”.

Hubo profesionales que indicaron que NNA *“muchas veces dicen que no entienden por qué están aquí”* (Zuhaitz) o incluso que, *“en general, son personas que no saben por qué están ahí, esto es muy duro además”* (Sorkunde). Este desconocimiento era asociado a la dificultad de comprender la situación familiar, siendo necesario un lapso de tiempo para su interiorización. Rescatando alguna intervención de profesionales aludiendo a este aspecto,

Aunque tú se lo expliques no llegan a entenderlo. Porque son conceptos que a lo mejor... Por mucho que tú digas: ha pasado esto y tú tienes que estar aquí, para ellos, ¡son sus familias! y no van a entender, o no quieren entender por qué no lo llegan a interiorizar. Tú desde fuera puedes decir: eso está mal y ha pasado esto, y tú por eso estás aquí. Pero ellos por mucho que... Pero muchas veces... En otras ocasiones tampoco creo que se haya hecho un trabajo muy profundo en que entiendan ese motivo previamente. Sí que a lo mejor posteriormente cuando ya están en un centro de acogida tú como educadora tienes que trabajar su libro de vida y profundizar y así... Pero se hace ella posterior, cuando ya están en el centro (Teresa).

La salida que tienen del hogar es brutal, es brutal o sea, yo ahora trabajo con mayores, con adolescentes, pero cuando trabajaba con infancia, con pequeños, es que oías cosas como: es que la Ertzaina vino al cole, me cogió y me llevo y no volví a ver a mis padres hasta la visita que vosotros me habéis dicho que tengo que hacer o un señor que no conozco, que es Diputación, me ha dicho que tengo una visita. O sea, la ruptura es muy fuerte para ellos. Y entonces yo creo que ellos no entienden lo que ocurre, ¿no? ¿y por qué me han sacado de mi familia? Al tiempo ellos van diciendo: pues en mi familia tal, o esto pasaba o lo que sea, pero al principio no lo entienden...(Sorkunde).

Otra razón de este desconocimiento puede ser que es más fácil no aceptar la situación y pensar que la culpa es de terceras personas. En palabras de Ane Miren,

Aquí creo que hay un poco de las dos partes, creo que saben más de lo que dicen muchas veces, ¡eh! O sea que, aunque lo niega en el fondo es consciente que lo que dice no es verdad, pero es más fácil para él, le duele menos decir que la culpa es de Diputación que no decir que sus padres no han podido cubrir sus necesidades (Ane Miren).

Las salidas del hogar familiar pueden darse tras un periodo de valoración o en una situación de urgencia. En estos últimos casos,

Hay a personas que les mandan a UBA, que es piso de... urgencia, recurso de urgencia. Pero otros, en vez de mandarlos a UBA los mandan a nuestro piso de acogida. Pero pasa que en vez de ingresar como protocolarizado con tiempo los ingresan como urgencia. Luego ahí se hace una valoración si tiene que haber retorno a casa (Maddi).

En estos casos de una salida urgencia, la explicación sobre el motivo por el cual están en el piso suele más dolorosa y no se ha podido trabajar tanto. En estas situaciones de urgencia prima la protección a la explicación de los motivos, primero se protege, después se informa. En palabras de dos profesionales,

(...) entonces cuando es de urgencia es todo más inmediato y el asimilar también el motivo de ingreso y todo es más doloroso. Tienen que hacer un duelo más... Es muy diferente la intervención con personas que han venido de urgencia que les han sacado de casa y les han traído al piso de acogida (Maddi).

En muy pocas ocasiones nos hemos encontrado que los chavales desconozcan. En muy pocas. Y en las ocasiones que nos hemos encontrado con eso ha sido por protegerles. Salidas de estas de con Ertzaintza de urgencia... Que luego ya explicaremos, lo primero es protegerte. A ver, sí que ha habido adolescentes pues que a lo mejor no se han planteado: es que me han engañado, no me han explicado bien las cosas... Y empiezas a hablar con ellos y sí que les han podido dar información errónea, o prometerles cosas que luego no se las llegan a poder dar. (...) Yo no estoy de acuerdo, yo creo que lo mejor es la claridad a no ser que estén en un riesgo real, y haya que primero protegerles y luego explicarles (Haizea).

Cuando se les pregunta sobre si se les informa del motivo dependiendo de la edad, las respuestas son “a cualquier edad” (Haizea). Lorea, que trabaja en recursos residenciales de niñas y niños de entre 0 y 12 años expone, que “siempre se les explica. Cuando un niño entra en un piso viene con un plan de caso, y siempre se hace esa presentación y la lectura del plan de caso a los familiares y al chaval, amoldado siempre a su edad”. Esta misma profesional comentaba que puede en ciertas edades no comprendan bien cuál es ese motivo.

Depende del caso... hay casos muy claros que en casa pasaban cosas, y que sabes que los "aitas" pues hacían cosas o quién sea me da igual, ¿no? Quién conviviese con esa persona pues... y el niño comprende que... y el propio niño tiene un malestar. Y hay caso pues que no está tan claro, que son cosas más sutiles que él no entiende que eso es una negligencia o un maltrato. Y cada tutor, cada educador-tutor pues habla con ellos y les explica. ¡Ojo!, no significa que lo acepten ni que lo comprendan, simplemente tienen una explicación de por qué están ahí (Lorea).

En las entrevistas también ha tenido reflejo la importancia de hablar con las NNA sobre el motivo por el que están en el recurso. De hecho, consideran que es un aspecto que también “tenemos que trabajar a posteriori” (Zuhaitz), ya que “es uno de los objetivos a trabajar muchas veces, por ellos a que conozcan la historia de vida de ellos y conozcan el motivo por el que están porque no podemos empezar a trabajar con un chaval si no sabe el motivo por el que está en un piso” (Endika), y “porque ellos tienen que ser protagonistas de su propio proceso educativo” (Haizea). Este aspecto es trabajado por su educadora tutora o educador tutor. Como explica Maddi,

Cuando entra se le asigna un tutor-educador. Entonces, el tutor-educador se hace responsable de ese caso y trabaja con ese chico o chica que acaba de ingresar y le explica un poco los motivos del ingreso, cómo está su situación, cómo está la situación familiar, si desea esa persona contacto con su familia.

8.3.3.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica:

Centrándonos ahora en la propuesta de mejora de Carolina, ésta suscitó comentarios como “¡jode! ¡Hay, a un montón de chavales que les pasa!, hay un montón de chavales que están el piso, es muy duro. Hay chavales que están en un piso y no saben ni por qué. Y en plan, te preguntan y te dicen: ¿por qué mi madre no sé qué?, no sé... ¡y no le explican tío!” (Axier). Según el colectivo de jóvenes, es imprescindible conocer cuál es el motivo del ingreso ya que, “para empezar a superar una cosa y dejarla atrás, tienes que saberlo. Que te pases tú en plan pensando: ¿por qué estoy aquí? O, machacándote a ti mismo cuando en sí tú no tienes culpa” (Danonino), “además, cuanto antes lo sepa, es más fácil” (Begoña). Consideraban que, según la edad de la NNA no se le puede explicar el motivo con pelos y señales, sobre todo, si el motivo es muy “heavy” (Gatofu). Como indicaba una joven, “que menos que explicarle en plan...pues lo que ha pasado, ¿sabes? Claro, no le vas a decir lo mismo a un chaval de 18 años que a un chaval de 6 años o de 10, ¿sabes? O sea, ¡eso tú también lo tienes que saber! Pero no sé, es que la mentira y el ocultar, ¿no?” (Danonino). Según indicaba otra joven, “¡lo que no puedes es tener a una niña que no sabe por qué está ahí, porque es cuando va a tener una conducta conflictiva!” (Doraemon).

Dos participantes, Gatofu y Doraemon, indicaron, que trabajar el motivo de ingreso no debía ser sólo trabajo de las y los educadores de los pisos, sino que debía ir junto con una “terapia” (Gatofu) o, que “debería haber psicólogos en los pisos” (Doraemon).

8.3.3.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica:

Cuando planteamos esta propuesta en el *focus group* de profesionales, estuvieron totalmente de acuerdo con ella. Éstas comentaban que las y los jóvenes tenían razón, que, “es que muchas veces, por la falta de información que se les da, los malos somos nosotros (...) y eso que, por protocolo, las técnicas (sic.) del SAT a quién corresponda del centro al que van a ir, tienen que reunirse con ellos y explicarles a ellos, tanto la orden foral como cómo funciona al final los pisos” (Patricia). Otra profesional añadía que era necesario “el ser súper sincero con los chavales, hablar a su nivel, en su idioma y decirle claramente (...), pero hay que decirselo claro” (Nahikari). Esta misma profesional comentaba que ella veía necesario que todas las chicas y chicos tendrían desde el principio una terapia psicológica, en sus propias palabras,

Yo siempre he pensado, para mí, un chaval cuando entra en un piso tiene que tener psicólogo sí o sí, sí o sí, porque... ya sé que no están todos preparados para trabajar su esto, eso lo sé, pero muchas veces las dinámicas que hacemos nosotros en los pisos, me da igual: de sexualidad, de maltrato, no sé qué, a veces los educadores no tenemos formación para según qué tipo de problemas tienen esos chavales para tratar esos

temas con ellos porque de forma tonta no nos damos cuenta de: ¡buah! ¡Qué escotada vienes! Es que a lo mejor es una niña que ha sido abusada y que un comentario que parece, que se admite como muy normal, estás diciendo una cosa que no sé qué; o, le dices: ¡es que tú eres un machista! ¡Tú siempre... es que joder qué moro! Y dices: ¡ostras!

Tanto jóvenes como profesionales están de acuerdo en que hay que **trabajar el motivo de ingreso con las NNA, independientemente de la edad y con un lenguaje adaptado**. Aunque sea una práctica que compete en primer momento (siempre que no sea una situación de urgencia) a profesionales del Servicio de Atención a la Infancia y la Adolescencia y la Comisión de la SAR, el colectivo de profesionales que trabajan en los recursos considera un aspecto que ellos deben también seguir trabajando para ayudar a que las NNA sean protagonistas desde el principio de su proceso. Es una práctica viable que se lleva a cabo en la mayoría de los casos de las NNA en AR en base a las respuestas y testimonios de ambos colectivos.

8.4.- Derecho a la participación en el recurso residencial

El derecho a la participación de las NNA es uno de los grandes hándicaps de las personas adultas, principalmente, por la existencia de una RS de la infancia como la “aún no” (ver capítulo 2). No obstante, el derecho a la participación engloba una serie de artículos recogidos en la CDN como: el derecho a la opinión de NNA (artículo 12); libertad de expresión (artículo 13); libertad de pensamiento, conciencia y religión (artículo 14); libertad de asociación (artículo 15); protección a la intimidad (artículo 16); acceso a una información adecuada (artículo 17) (Unicef, 2016). Participar puede ser acto de presencia, tomar decisiones, estar informado de algo, opinar, gestionar y ejecutar, etc. esto es, hay muchas formas, grados, niveles y ámbitos de participación (Trilla y Novella, 2001). Podemos acudir a distintos análisis y propuestas sugerentes de ¿qué es participar?, ¿cuándo podemos determinar que las NNA están participando? o también ¿en qué grado las personas adultas estamos promoviendo y generando procesos verdaderos de participación de las NNA?

Diversos autores han establecido distintas clasificaciones teóricas sobre los tipos, niveles y/ o grados de participación infantil como Hart (1992), Treseder (1997), Trilla y Novella (2001), Camps (2000), Shier, (2001). Un ejemplo clásico pero que ilustra perfectamente los grados o niveles de participación de las NNA es la escalera de Roger Hart (1993), donde se presentan distintos grados o niveles (ver Ilustración 79). Según este autor, podríamos hablar de que se garantiza la participación (aunque en distintos niveles) a partir del cuarto escalón.

ESCALÓN 1. Participación "manipulada". Sería aquella que las NNA realizan acciones que no entienden y que responden totalmente a intereses ajenos a los suyos. Un buen ejemplo de ello podemos verlo en las campañas políticas que usan a la población llevando pancartas.

ESCALÓN 2. Participación "decorativa". Sería aquella donde las NNA para "decorar" o "animar" determinada actividad, por ejemplo, cuando en colectivos vulnerables se les lleva a ciertos actos y se les "luce" como beneficiarias de algún programa que se ha hecho para ayudarles.

ESCALÓN 3. Participación "simbólica". Sería aquella participación de las NNA que solo es aparente, como, cuando se organizan "parlamentos infantiles" o "consejos infantiles" donde las NNA actúan con un lenguaje y madurez sorprendentes, sólo que, "entrenadas" íntegramente por las personas adultas y organizadoras de dichos "parlamentos" o "consejos".

ESCALÓN 4. Participación de "asignadas pero informadas". Sería aquella que a las NNA se les informa de una situación/actividad y se les pide que participen, pero ellas no han ideado nada ni tienen posibilidad de hacer cambios. A partir de este escalón se le puede llamar participación real, aunque, ésta sigue siendo limitada.

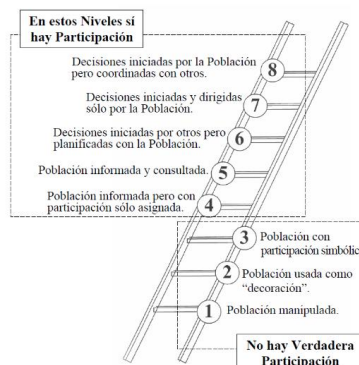
ESCALÓN 5. Participación "con información y consulta". Sería aquella que personas adultas les informan y consultan a las NNA sobre su probable participación. En base a ello, las NNA decide.

ESCALÓN 6. Participación "en ideas de agentes externos de desarrollo compartidas con la población". Sería aquella que una acción es pensada por agentes externos de desarrollo, pero es compartida con las NNA. Supone que las NNA se incorporan en pensar y aportar respecto a la acción a realizar.

ESCALÓN 7. Participación "en acciones pensadas y ejecutadas por las propias NNA". Sería aquella que la acción se gesta en la propia población de NNA y es ejecutada por ésta, pero no existe relación con personas adultas.

ESCALÓN 8. Participación "en acciones pensadas por las propias NNA y que han sido compartidas con personas adultas". Sería aquella donde la acción es pensada por las NNA, pero a diferencia del escalón anterior, es compartida con las personas adultas.

Ilustración 81. Escalera de participación de Roger Hart (1992)



Fuente: Hart, 1992

La participación de las NNA en los distintos ámbitos sigue siendo un tema controvertido, aunque sabemos que su promoción reporta beneficios a las NNA (Hart, 1992; Casas, 1994; 1998; Shier, 2001; 2010; Alfageme, Cantos y Martínez, 2003; Lansdown, 2005; Contreras y Pérez, 2011) como: mejorar la calidad de provisión de servicios, aumentar el sentido de pertenencia de las NNA, levantar su autoestima, aumentar empatía y responsabilidad, poner los cimientos para ciudadanía y participación democrática, y así salvaguardar y fortalecer la democracia (Shier, 2001). Por su parte, Adriana Apud (2001) nos ofrece las consecuencias positivas que tiene la participación de las NNA en los temas que les afectan (Tabla 81):

Tabla 81. Consecuencias positivas y negativas de la participación de las NNA

Consecuencias negativas de la no participación	Consecuencias positivas de la participación
Dependencia: el niño depende del adulto para cualquier decisión	Mejora de capacidades y potencialidades personales
Escasa iniciativa	Autonomía
Pasividad, comodidad, conformismo	Creatividad
Falta de respuesta en situaciones críticas	Experimentación
Falta de sentido crítico	Capacidad de razonamiento y elección
Inseguridad, baja estima personal	Aprendizaje de los errores
Reducción de la creatividad e imaginación si las actividades son dirigidas	Se configura una mayor personalidad, se fomenta el sentido crítico
Estancamiento en el desarrollo personal y formativo	Se incrementan las relaciones personales y el intercambio de ideas
Miedo a la libertad, a tomar decisiones	Aprendizaje más sólido
Baja capacidad de comunicación	Se desarrolla la capacidad de escucha, negociación y elección de alternativas
Bajo aprendizaje de valores democráticos	Aprendizaje de valores democráticos: participación, libertad.
Baja creencia en la democracia	Valor de la democracia intergeneracional
Infancia como objeto no participativo	Infancia como sujeto activo social
Desconocimiento de derechos de expresión	Ejercicio y reivindicación de derechos de expresión
Invisibilidad social de la infancia	Mayor riqueza y diversidad social

Fuente: Apud, 2001, p. 12

Comenzado con las prácticas relacionadas con el derecho a la participación discutidas en los *focus groups*, éstas han ocupado un lugar significativo. En concreto, 14 propuestas de mejora relativas a la vida residencial o estancia en los recursos residenciales (ver siguiente tabla).

Información y participación	Ámbito	Agente
Elección de educadora o educador referente	Participación	Equipo educativo
Elección de compañera o compañero de piso	Participación	Equipo educativo
Guía de convivencia	Información	Equipo educativo Entidad DFG (SAR)

Visibilidad de la información	Información	Equipo educativo
Conocimiento de las normas por parte del equipo educativo	Participación	Equipo educativo
Tutorías	Participación	Educadora o educador tutor
Plan Educativo Individualizado	Participación	Educadora o educador tutor
Participación en los informes de seguimientos	Participación	Educadora o educador tutor
Utilización de un lenguaje adecuado	Participación	Equipo educativo
Asambleas participativas	Participación	Equipo educativo
Participación en la decoración	Participación	Equipo educativo
Solicitar opinión sobre el equipo educativo	Participación	Equipo educativo y SAT de AR
Presencia de las NNA en las inspecciones	Participación	Equipo educativo
Acuerdos consensuados	Participación	Equipo educativo

8.4.1.- Elección de educadora o educador referente

Todas las NNA cuando entran en un recurso residencial tienen una educadora o educador tutor, que *“allí el primer día te dicen esta es tu totera o tu tutora es tal y le toca turno mañana o pasado”* (Amelie). En este fragmento podemos identificar dos cuestiones: por una parte, la asignación aleatoria del profesional referente y por otro, que dicho profesional estará o no a la entrada de una NNA dependiendo de su horario laboral. Aunque en esta propuesta nos vamos a centrar en la primera cuestión, la elección del profesional referente, la segunda es un aspecto que los recursos residenciales deberían cuidar, ya que a cita de Amelie no es la única que tenemos al respecto.

Yo he ido a recoger a chavales era la primera vez que me veían; yo por muy buena educadora que sea, no nos conocemos, ese chaval no me conoce, no entiende. O sea, esa ruptura para mí es creo que lo peor que tiene el sistema (Sorkunde).

Esta práctica de la elección de educadora o educador referente está basada en distintas entrevistas como la de Brigitte, que indicaba que

¡Estaría muy bien poder elegir como en el de mayores! Que tienes un mes para elegir a los educadores y tú eliges quién te toca, ahí te lo asignan. A veces no te llevas tan bien con tu educadora y que te toque hablar de todas tus cosas pues... con ella, pues...” (Brigitte).

De hecho, hay quien opinaba que, si esta *“práctica se hubiera llevado a cabo porque a mí eso, por ejemplo, me hubiera ayudado más”* (Sybil).

La práctica sobre elegir educadora o educador referente no ha tenido presencia ni en los cuestionarios del colectivo de profesionales. La elección y asignación de los educadores tutores se realiza en las reuniones de red sobre el caso de la NNA, tomando parte distintos técnicos del Servicio de Protección a la Infancia y la Adolescencia, del SAT

de AR y también del equipo educativo del recurso residencial, aunque la asignación la realiza el propio equipo educativo. Hay que señalar, la intervención de un profesional, Endika, quien nos informaba sobre la pedagogía que utilizaban los recursos residenciales gestionados por la empresa que él trabajaba, asignando a las NNA un educadora o educador según la idoneidad de los perfiles de las NNA y de las y los profesionales.

Nosotros ahora lo que estamos haciendo es mucho eh... al principio nada más entrar el chaval no se le establece un educador tutor porque vemos cómo, cómo funciona, que tipo de perfiles, queremos ver cómo funciona este chaval y que persona puede encajar mejor con él. Antes sí lo que hacíamos era, antes directamente cuando entraba este chaval ya venía asignado con un educador ahora lo que hacemos desde la nueva entidad, valoramos primero qué persona es la más idónea. Si es verdad que muchas veces en la misma reunión de red te van a decir: pues para este chico lo mejor que es que sea o un chico o una chica o... te dan pistas, pero al final nosotros valoramos realmente para intentar colocar a la mejor persona (Endika).

8.4.1.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

Una de las primeras prácticas que se planteó en el *focus group* fue que no se asignase una educadora o educador referente a las NNA desde el primer momento de su entrada en el recurso. Las y los jóvenes planteaban, que, al igual que se realiza en los pisos de inserción de mayores de 18 años, las NNA puedan elegir a su educador durante el primer mes de estancia. Consideraban que, *“es fundamental elegir tú con quién querer contar tus cosas”* (Iker), de hecho, indican que *“estos pisos que no son una segunda fase ni una primera fase, que son básicos, pues, ¡qué menos que el chaval elija la persona con la (persona) que, por lo menos está más o menos bien!* (Danonino).

Según indicaban, en los recursos residenciales no se suele poder cambiar de educador o educadora referente, sólo *“creo que se ha podido hacer en casos súper excepcionales”* (Doraemon), pero *“en sí no dejan”* (Axier). Por ello, el colectivo de jóvenes propone como práctica de mejora la opción de cambiar de educadora o educador y que, a su vez, ellas y ellos tomasen parte en su elección. En los casos que se habían intentado un cambio de educador, ellos percibían que la elección por parte del equipo educativo era: *“y lo que hacían era, que, si yo quería que Danonino fuera mi educadora, te ponen a Begoña por joderte, ¿sabes?* (Karim), *“claro, te lo hacen como un castigo porque al final tiene que ser ella, ¿y por qué tiene que ella?”* (Danonino).

Cuando les preguntamos sobre cuál era el procedimiento que se seguía en los recursos residenciales para pedir un cambio de educador, nos percatamos de que no en todos pisos se sigue el mismo procedimiento: en algunos recursos *“tienes que ir donde tu educador tutor, pero, ¿sí no quieres?”* (Begoña), en otros, deben acudir directamente *“a la responsable del piso que es la que mueve los hilos”* (Iker) y también hay quienes indicaban que *“vas al responsable y te dice: ¡habla con tu educador y dile qué te pasa con él!, pero es que, ¡claro!, si vas a pedir un cambio de educador, pues probablemente sea porque no tienes un espacio bueno para hablar con esa persona...”* (Doraemon).

Cuando se les planteó sobre cuál debería ser el procedimiento para pedir un cambio, la respuesta unánime en los dos *focus group* fue “directamente donde el responsable” (Axier), “donde la responsable” (Doraemon). También se mencionó en uno de los *focus group* que, cuando las y los educadores quieren cambiar de tutoranda o tutorando “es como ¡que pasa desapercibido porque lo hace él y ya está!” (Doraemon), en cambio, si la petición viene de una NNA, “se monta más revuelo, porque ya es como que has hecho algo malo” (Doraemon), “como que eres tú el malo por pedirlo” (Gatofu).

El cambio excesivo de educadores y educadoras en los recursos residenciales fue una cuestión que apareció en las entrevistas y en los diferentes momentos del *focus group* con comentarios como: “igual estábamos un tiempo con un educador y luego se iba, dejaba de trabajar y luego con otro y luego... ¡era un coñazo!” (Axier). La práctica de mejora propuesta por el colectivo de jóvenes también podría ser aplicable en estas situaciones y no que directamente se asigne al nuevo profesional los tutorandos y tutorandas del profesional al que cubre, sustituye, etc.

8.4.1.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

Ante esta práctica hubo diversidad de opiniones entre las profesionales. Por su parte, Araia entendía que “claro, la verdad es que sí que es cierto, de que al final se van a relacionar con más educadores y pues elegir con quién tú te sientas en confianza de hablar, que al final es eso un referente, ¿no? ¿es viable? Pues a veces sí a veces no (...) yo creo que eso para los chavales es fundamental” (Araia).

Patricia por su parte comentaba que, “para tratar tus temas más personales el hecho de que, si nosotros somos el equipo y contigo ha congeniado mejor... porque eso nos pasa en el día día, ¿porque no puede ser contigo y no conmigo, que igual no terminamos de entendernos?, ¿no?”. No muy de acuerdo con esta práctica aparecía Nahikari, justificando que

Es que ahí hay un poco de todo, hay que, lógicamente por..., si hay X educadores, a cada educador le corresponden dos casos, por ejemplo, porque claro, pero lo que no puede ser es que, como eres el simpático del grupo, pues todos quieren contigo o porque eres más “permisivo” (lo explica entrecomillando permisivo) que los otros, que también ha pasado.

No obstante, Manuela comentaba que a esta propuesta “se le podría dar una vuelta en una reunión de equipo, porque eso, generalmente, no se pasa a reunión de equipo, a ti te asignan como niño a un educador y punto” (Manuela). En lo que todas estuvieron de acuerdo fue en que las chicas y chicos deberían poder pedir un cambio y que éste no debía ser solicitado al educador o educadora referente, “ya, es que eso tiene que ser...” (Manuela).

Tanto jóvenes como profesionales se muestran a favor de esta práctica de **poder elegir quién quieren que sea su educadora o educador referente**, aun cuando, saben que hay que darle “un par de vueltas” y que no será siempre posible llevarla a cabo. Esta práctica compete al

equipo educativo que es quien decide quién será el educador o educadora referente de las NNA cuando ingresan en el recurso residencial. Por otra parte, hay que mencionar que el colectivo de jóvenes propuso unas pautas de procedimiento a seguir a la hora de pedir un cambio de educadora o educador referente: acudir directamente donde la o el responsable a pedir un cambio de educadora o educador referente sin tener que explicárselo primero (o después) al hasta entonces referente.

La competencia de esta práctica recae sobre el equipo educativo del recurso residencial. En cuanto a la viabilidad de esta propuesta de mejora en la práctica hay que señalar que tiene un grado de dificultad, ya que, no puede haber una educadora con 5 NNA y otra con 1 o sin ninguno, ni estar cambiando constantemente de educador o educadora.

8.4.2.- Elección de compañera o compañero de piso

Esta propuesta está basada en dos entrevistas de dos jóvenes, Amelie y Wiily¹⁶ quienes la propusieron del siguiente modo: *“yo creo que en un principio te deberían dejar elegir, o sea, en un principio brindarte la confianza y darte el poder de decisión y si ven que algo está mal, no porque os llevéis mal, pero si algo va mal por lo que te influye en tu proceso, cambiarlo. En un principio dejarte elegir”* (Amelie). Hay que indicar que no se recogió en el cuestionario dirigido a profesionales ni en los guiones de las entrevistas ninguna pregunta relativa a esta cuestión. La única mención a cómo duermen las NNA en un recurso residencial por parte de profesionales fue la realizada por Ekhi, quien cuestionaba que deberían mandar la relación habitación-NNA a la DFG, considerando que parte de la competencia interna del recurso. Lo narraba de la siguiente manera:

Yo les tengo que mandar mensualmente en qué habitación están, ¿me explico? En mayo, yo le mando habitación tal y tal, habitación 2 tal y tal, habitación 3 tal y tal, te quiero decir, si yo hago un cambio dentro de mi recurso por una situación que es beneficiosa para los chavales, ¡joder! ese margen, ese margen déjamelos a mí porque es intervención!, ¿Qué control tienes que establecer tú sobre donde duermen unos chavales? ¿qué más te da en la 1 que en la 3?

8.4.2.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca de esta práctica:

Cuando se planteó esta propuesta en los *focus groups* del colectivo de jóvenes, nos contestaron lo siguiente: *“imagínate: hay dos personas que se llevan muy bien, así de primeras, creo que se debería dar la opción, porque de primeras, yo creo que la confianza se te tiene que dar y, en caso que la líes, pues yo qué sé, pues porque a las noches hagas mucha movida y tal, vale, ahí es cuando se te quita la confianza y se te separa, pero de primeras, sí creo que se debería dar la confianza”* (Doraemon). En cambio, ellas y ellos perciben que, en la práctica, el equipo educativo lo que hace es que *“¡cuanto mejor te llevas con alguien, menos te dejan estar en el cuarto con esa persona! Porque, para ellos, es como: van a armar mogollón de bulla, a las noches no van a dormir...”* (Gatofu). Son

¹⁶ La propuesta de Wiily no la vamos a exponer porque en ella se implica a otras personas y está basada en un suceso que tuvo lugar en el recurso donde ella estuvo atendida. Por ello, y porque puede ser identificable no vamos a exponerla.

conscientes de que hay que regularlo porque *“claro, pero si te dejan, pues puedes cambiar todo el rato: jme canso de ti, nos enfadamos y nos cambiamos! Eso también, no sé...”* (Begoña).

Siguiendo con la opción de elegir habitación, hubo también quienes sugirieron que las habitaciones también podrían estar compuestas por NNA del mismo sexo.

Un chico y una chica también pueden compartir habitación, ¿por qué no? o sea, en una casa un hermano y una hermana... ¿por qué no pueden dormir juntos? Es, ¡como que ya que lo enfocan todo a lo sexual!, ¿sabes? ¡Ya van a follar en la habitación!, ¡pues no tío!, ¿por qué? Igual vínculo de la ostia con un chico de menores que hay, que me comprende la ostia y me ayuda a superar mi trauma o, yo qué sé, ¿sabes lo que te quiero decir?, ¿Ellos que saben? (Danonino).

El colectivo de jóvenes era consciente de que dos NNA del mismo sexo pueda compartir habitación es impensable, ya que en los pisos ese es un tema *“súper tabú”* (Begoña), o *“súper tabú, no pueden estar con la puerta cerrada”* (Luz). De hecho, comentan que *“puede haber dos chicos que se enamoren entre ellos o dos chicas que se enamoren entre ellas”* (Luz) a lo que Begoña le sigue con que, chicos y chicas *“o pueden que se enamoren, aunque no duerman juntos”*.

8.4.2.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

Cuando se planteó la propuesta al colectivo de profesionales, éstas comentaron que *“normalmente no. Pueden solicitar, ¡en nuestro caso, eh!, se solicita un cambio, de repente te vienen porque han tenido no sé qué y te piden cambio y se lleva a reunión de equipo, y si el equipo valora en un momento determinado que puede ser bueno, pues se les permite”* (Nahikari). También apareció la justificación de la dificultad o limitación de esta propuesta:

Sí, pero yo tengo el caso de dos guindillas que les gusta, o sea, que se juntan y son una bomba explosiva, y eso a la noche no les va a venir bien a ninguno porque van a dormir menos, que van a armar guerra, pero, principalmente, se van a acostar a las tantas, un día estamos de risas, otro nos matamos, entonces, en ese caso... es que, aunque te lo pidan... (Manuela)

O, *“que ahora son amigas del alma y luego son una relación tóxica de la pera, y en unos meses: no, ¡es que ahora no quiero! Porque eso también pasa...”* (Nahikari). Comentaban la dificultad del poder elegir con quién dormir porque con ese cambio *“no sólo fastidias a dos, porque tienen más compañeros de piso”* (Nahikari), *“es que es un cambio, pero son ocho...”* (Manuela). Entendían que, si estaban *“de acuerdo las dos partes de cambiar, ahí sí”* (Manuela).

Al igual que en el *focus group* de jóvenes aquí también quedó constancia de la limitación de *“el chicos y chicas”* (Manuela), *“claro, eso sí, chicos y chicas no comparten nunca habitación obviamente”* (Nahikari).

Esta práctica de mejora resultó controvertida en los distintos focus groups y colectivos. Por una parte, hay **jóvenes que solicitan en un primer momento confianza y poder elegir con quién dormir**, y en caso de no cumplimiento que se les separase. Por otra parte, también hay jóvenes que comentan que habría que regularlo porque si no las NNA estarían constantemente pidiendo cambios. Esta misma argumentación contraria a la práctica se ha visto también entre las profesionales.

Las profesionales por su parte, comentan que no es tan sencillo dejarles elegir con quién dormir puesto que, un cambio de habitación, no sólo afecta a la persona que solicita el cambio, sino que puede afectar a las demás NNA. A su vez argumentan que, si el cambio propuesto lo consideran beneficioso y nada perjudicial para las NNA, se suele llevar a cabo. La competencia de la práctica es atribuible al equipo educativo del recurso residencial, aunque la viabilidad de ésta no está del todo clara.

8.4.3.- Guía de convivencia

A la entrada de una NNA a un recurso residencial desde el equipo educativo se les debe dar a las NNA una guía de convivencia donde se recojan sus derechos y sus obligaciones durante la estancia. Esta guía de convivencia tiene su base en los artículos 17 y 42 de la CDN, así como es recogido entre los principios de la Recomendación de Comité de Ministros de Europa (2005). El artículo 17 de la CDN por su parte, regula que las NNA tienen derecho a recibir información relacionada con su salud y bienestar. El artículo 42, dispone que *“Los Estados Partes se comprometen a dar a conocer ampliamente los principios y disposiciones de la Convención por medios eficaces y apropiados, tanto a los adultos como a los niños”* (CDN, 1989). En este sentido, la Diputación es la Administración competente en que las NNA en AR tengan conocimiento de sus derechos, directamente o por medio de las empresas que gestionan los recursos residenciales de protección.

En el caso del *colectivo de jóvenes entrevistados*, la minoría recordaba haber recibido una guía como tal cuando ingresaron en el AR. No obstante, en sus intervenciones se pudo percibir que principalmente le habían comunicado las obligaciones a su ingreso, aunque no recuerdan que se les hablase tanto de sus derechos.

No, me contaron las normas... no recuerdo también muy bien la verdad, pero... las normas, como funciona y ya está, o sea, lo que son mis derechos y eso... no. (África).

De mis obligaciones yo creo que sí, sinceramente te digo, las normas básicas del centro, luego ya... Nuestros derechos no los recuerdo, no creo, creo que no (Ismael).

Sí, como normas, derechos no, no explican ni nada, aquí entra uno y no dicen tienes derechos para este, para este (Mohamed).

Por otra parte, hubo quien no recibió una guía de convivencia, pero indicaban que ésta estaba expuesta en un corcho en el recurso residencial.

Teníamos en el piso de menores una tabla con derechos, obligaciones o... ¡la casa de los papeles! ¡había un montón de papeles colgados! (Amelie).

En la sala tienen un corcho con todas las normas, todos los teléfonos, la tabla de las tareas, entonces, te enseñan un poco así todo y tienes ahí todas las normas... todo. (Steisy).

En la casa sí, pero a mí que no me ha dado (Antonio).

La entrega de la guía de convivencia a las NNA no ocupó un lugar en el cuestionario de profesionales, aunque sí que tuvo reflejo en sus entrevistas. Únicamente una profesional comentó que en el recurso donde ella trabajaba “no”¹⁷ se les administraba a las NNA una guía de convivencia, aunque consideraba una buena idea ya que ésta les evitaría muchos conflictos. Rescatando sus palabras,

Sí, es tan fácil como si las normas están escritas y tú sabes que, si no entregas el ticket del autobús, automáticamente esto se te quita de la paga, por ejemplo, yo no te estoy castigando, quiero decir, la consecuencia ya está puesta de antes, ¡no te vas a sorprender! Digo, si la cosa está escrita, te evitas muchos conflictos.

Por el contrario, la mayoría de profesionales afirmaron que se les distribuía a las NNA “en la entrada un decálogo de derechos y obligaciones que tienen, las normas básicas del piso en el que están (...)” (Manex), “para que sepa qué puede hacer y lo que no...” (Maddi). Esto es, “una normativa que nos permite saber cuáles son las reglas del juego y pues convivir con un respeto y para esa convivencia” (Zuhaitz). Asimismo, hubo profesionales que indicaron que, dada la realidad de los países de origen de las NNA, en su recurso “tenemos una guía de convivencia sí, que está pasada al árabe para que ellos la puedan leer claro. Me falta el “golofi (sic.)” y el “kurdo” que no tengo quién me traduzca” (Itzal).

Cuando les preguntamos si en dicha guía aparecían los derechos y las obligaciones de las NNA, todos contestaron que sí excepto Sorkunde, quien indicaba que “ahora estoy en duda, no sé si en la guía de convivencia aparecen los derechos (...) tienen guías de convivencia que están en el piso que no están en el despacho, están fuera del despacho, pero en lo de los derechos ahí me has pillado, no lo sé”.

En formato de guía de convivencia, una profesional que trabajaba con niñas y niños de hasta 13 años, nos contaba que ellas han creado una iniciativa a través de una tabla de pegatinas, relacionadas con el comportamiento de las NNA.

Al final de la semana se valora luego (...) quién gana más gometsas (pegatinas en euskera) tiene un premio gordo, luego hay 3 premios un poco más suaves y para el resto, para que no se quede sin nada, ¡pues venga! O se hacen las pequeñas fiestas de motivación para los que no ha conseguido pero que no significa que, aunque no hayas

¹⁷ Hemos eliminado el seudónimo por una posible identificación.

conseguido el premio pequeño ni el grande tío, ¡que sigues estando ahí! ¡Que tienes posibilidades y aquí estamos! (Puri).

8.4.3.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

La mayoría contestó que *“sabes lo que no puedes hacer, pero no, los derechos (...) ¡lo de las sanciones está más claro que... vamos!”* (Luz), *“te dicen eso, lo que no”* (Iker), *“¡eso tienes hasta un papel! (gesto de puesto en la pared)”* (Begoña).

Cuando se les preguntó si creían que a cada NNA se le debería dar una guía de convivencia donde apareciesen tanto sus normas como sus derechos, la respuesta fue rotunda: *“sí, ¡hombre claro!, siempre viene bien tenerlo por si acaso; ¡eh, tú, mira esto! (gesto de si se pasa algo por alto o no concuerda, para recordar lo que pone)”* (Doraemon).

8.4.3.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

En cuanto a que debía haber una guía de convivencia en todos los pisos con los derechos y no sólo las normas de convivencia, las profesionales comentaban que *“sí”* que había, y que *“además ahora es obligatorio”* (Araia). Que en ella aparecen *“los derechos y deberes, o sea, por un lado, está la norma, pero están los derechos”*. Estela añadía además que *“y en euskera y en castellano”*.

Jóvenes y profesionales opinan, en general, que las NNA **deben tener una guía de convivencia donde aparezcan sus derechos y obligaciones**. No obstante, todas las profesionales constataron que en todos los recursos donde trabajan y los que conocían existía una guía de convivencia. En cambio, entre el colectivo de jóvenes, no todos recuerdan haber recibido una guía de convivencia donde apareciesen sus derechos y sus obligaciones, pero todos recuerdan que les hablaron de sus obligaciones, no tanto de sus derechos.

Esta propuesta de mejora es viable, siendo posible tanto desde la SAR, el SAT, las empresas, o los equipos educativos crear una especie de guía de convivencia donde aparezcan los derechos y obligaciones de las NNA. Asimismo, para poder dar un paso más en la participación de las NNA en las normas de la casa, se podría ir discutiendo en las asambleas y adaptándola a las necesidades de las NNA y de los equipos educativos.

8.4.4.- Visibilidad de la información

Como hemos podido leer en los fragmentos de las entrevistas relativas a la guía de convivencia, en los recursos residenciales, normalmente en el salón, suele haber un corcho donde aparece el contenido de la guía de convivencia y los teléfonos a los cuales las NNA pueden llamar en distintas situaciones (técnica del SAT, Ertzaintza, urgencias, etc. e incluso el de la Defensoría del Pueblo, en nuestro caso, sería el contacto del Ararteko). El tener un corcho con la información significativa y útil para las NNA durante su estancia en AR está basado en los mismos derechos expuestos en la guía de

convivencia: en los artículos 17 y 42 de la CDN; el derecho a recibir información relacionada con su salud y bienestar y el derecho a que se les transmita sus derechos a las NNA.

8.4.4.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

En el *focus group* también se trató el tema del procedimiento de interponer quejas a distintas instancias como al SAT. Todas y todos comentaron, que, si querían llamar al SAT, el número de éste estaba en el corcho. Todos los pisos tenían corcho, pero, la ubicación de éste en el piso era distinta. Una joven comentaba que en su piso *“ese corcho estaba en el éste (despacho) de los educadores y esa puerta siempre estaba cerrada o estaban ellos dentro, y tú, no lo tienes ahí como si estuviese en el salón”* (Danonino), y los demás comentaban que el suyo *“estaba fuera”* (Luz), e incluso, una joven comentaba que en su piso había dos corchos donde estaba colocado el número del SAT, *“estaba en el corcho de dentro y en el de fuera y si tú queráis llamar pedías permiso y te dejaban, llamabas desde el despacho de hecho, o sea, sí podíamos llamar”* (Begoña). La primera propuesta acerca del corcho fue su ubicación: *en todos los pisos el corcho debería estar fuera.*

Por otra parte, en el testimonio anterior de Begoña, se puede entrever que las NNA podían llamar tranquilamente al teléfono del SAT, cuestión que en otros pisos no se daba como en el de Doraemon y en el de Gatofu. Como indican éstas, *“evitaban de todas las formas posibles que llamasen, yo creo que, en los XX años que yo estuve, sólo llamé yo”*. El evitar que las NNA llamasen eran justificadas por *“por miedo”* (Doraemon) o *“porque quedaban mal”* (Gatofu). Cuando se les preguntó cómo evitaban que llamasen, las respuestas fueron que *“mediante pseudoamenazas”* (Doraemon) a lo Gatofu suprime lo de seudo y lo califica como *“mediante amenazas”* como *“porque si pasa eso luego te va a caer a ti la bronca o se te va a no sé qué...”* (Doraemon). En el caso de Arizona, ella comentaba que cuando tenía una queja el procedimiento que seguía era el siguiente, procedimiento que sólo siguió en una ocasión:

“Primero hablas con los educadores, pero si insistes y no consigues nada, ¿a dónde tiras? nunca he llamado, no sé, lo único una vez hice para cambiar de piso, nada más, y fui a diputación” (Arizona).

Esta práctica no fue debatida en el *focus group* de profesionales.

Resumiendo, las prácticas de mejora que se han propuesto han sido la de que siempre **haya un corcho fuera del despacho del equipo educativo y accesible a chicos y chicas y que, no se impida ni se intente evitar que las chicas y chicos llamen a los números que allí se encuentren.**

8.4.5.- Conocimiento de las normas por parte del equipo directivo

8.4.5.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

Siguiendo con el tema de las normas y de los derechos, apareció un nuevo tema que el colectivo de jóvenes consideraba que debía mejorarse: *que todo el equipo educativo y que las y los profesionales que entrasen a hacer sustituciones, etc. conociesen bien las normas, los derechos y el funcionamiento del piso*. Esta propuesta no estuvo predefinida para ser trabajada en los *focus group*, sino que surgió en el primer *focus group* del colectivo de jóvenes y fue llevado también al segundo *focus group* de jóvenes, aunque no dio tiempo a trabajarlo en el de profesionales. Rescatando la intervención del joven en la que se reveló la práctica a mejorar:

A mí, por ejemplo, lo que más jodía es que había unas ciertas normas, y siempre que venía un educador nuevo, y siempre, algún empanado venía y te decía: ¡esto es así!, ¡esto es así!... cuando, en realidad no era así, ¿sabes? ¡Siempre lo mismo!, ¡y cuando estábamos en el piso, constantemente, cambiaban de educador!, ¡siempre cambiando de educador! (Axier).

Este desconocimiento hacía que las NNA lo utilizasen en beneficio propio como ellas y ellos mismos reconocen: *“les podías vacilar tranquilamente porque no sabían cómo eran las cosas”* (Doraemon) o, *“¡jode!, ¡se les vacilaba a los nuevos cosa fina (gesto con la mano de un montón) !, ¡les engañabas mogollón!”* (Gatofu). Una alternativa que planteaban era que *“si hay uno nuevo (un educador), que siempre haya uno nuevo y una persona que ya lleve tiempo porque dos nuevos...”* (Gatofu), esta alternativa es una práctica que se llevaba a cabo en otros recursos residenciales como en el de Arizona, *“cuando entraba alguien nuevo siempre tenía que estar otro que llevara tiempo!”* (Arizona). En cambio, en el caso de Gatofu y Doraemon era una práctica bastante habitual *“¡joe!... pues en el nuestro... (gesto que de un montón)”* (Gatofu).

No debemos pasar por alto otra realidad que ha aparecido en las entrevistas y focus groups de ambos colectivos: la excesiva rotación de profesionales. Una joven comentaba que había tenido *“más de 5 educadores referentes en dos años¹⁸”* Tanto profesionales como jóvenes consideraban que la constante rotación no era positiva para la intervención ni para los vínculos con las NNA. La excesiva rotación y el cambio de educador terminaba en que una NNA

No se abra a un educador, es que es un bucle porque XX se lleva bien con un educador, ese educador se va o se le acaba el contrato o lo que sea, viene otro, le cuesta pero, se abre... tres meses, viene otro, cada vez le cuesta más, cada vez le cuesta más y al final la culpa siempre es del menor y es como: XX nunca nos cuenta nada, XX se cierra. ¿XX porqué se cierra? ¿XX porque no os cuenta nada? porque os vais a ir, porque XX no quiere empezar a depender de vosotros para que luego os vayáis.

¹⁸ Hemos eliminado el seudónimo por una posible identificación.

Resumiendo, las prácticas de mejora que se han propuesto han sido la de que **todo el equipo educativo y que las y los profesionales que entrasen a hacer sustituciones, etc. conociesen bien las normas, los derechos y el funcionamiento del piso y, que a la hora de hacer turnos cuando haya profesionales nuevos, estos turnos estén compuestos por profesionales veteranos y nuevos.** Esta práctica compete al equipo educativo en su totalidad, desde la Dirección hasta la persona que desempeña las funciones de auxiliar. Todas ellas deben conocer (y en algunos puestos hacer velar) los documentos que rigen la intervención y es competencia de la dirección y del responsable del recurso que se cumplan dichas directrices de intervención. En cuanto a su viabilidad, es una práctica viable, aunque con ciertos matices: por muchas explicaciones y formación que se les ofrezca a las nuevas personas contratadas no pueden preverse todas las situaciones a la cuales van a tener que hacer frente. No obstante, la práctica de poner siempre un profesional nuevo con otro que tenga experiencia parece totalmente viable.

8.4.6.- Tutorías

Como hemos recogido en las funciones de las educadoras y educadores referentes (sección 8.1.4), éstas y estos deben ejercer la acción tutorial, realizando tutorías semanales con la NNA. Estas tutorías, al igual que la revisión de los Planes de Caso, los PEI, el propio SERAR, tienen como base de derecho el artículo 25 de la CDN según el que

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño que ha sido internado en un establecimiento por las autoridades competentes para los fines de atención, protección o tratamiento de su salud física o mental a un examen periódico del tratamiento a que esté sometido y de todas las demás circunstancias propias de su internación.

En el cuestionario no incluimos ningún ítem relativo a las tutorías entre las NNA y las y los educadores referentes, aunque como veremos más adelante, sí que incluimos ítems relativos a la participación de las NNA en los PEI que suelen trabajarse en las de tutoría. No obstante, en las entrevistas de ambos colectivos sí que le dedicamos un espacio a esta cuestión. En base a las respuestas de ambos colectivos pudimos percibir que, aunque esté estipulado que las tutorías deben realizarse una vez a la semana, no siempre es así.

Comenzando por el colectivo de jóvenes, en cuanto a la efectividad de las tutorías, éste comentó que eso es según la relación que tengan con su educadora o educador referente. Como narra Steisy: *“es que eso dependía mucho, mucho del tutor que tenías tú, de lo que hablabas, de cómo hacías tú las tutorías, es que... buff... es que dependía mucho del educador”*, o Brigitte: *“eso ya va con ellos, cada uno es distinto”*. Había quien hacía caso omiso de las tutorías y quien utilizaba cualquier momento en el recurso residencial para poder transmitirle sus sentimientos y demandas, sin tener que esperar a que llegue la hora tutoría.

¡No hacía tutorías!, ¡no hacía tutorías! XX (el nombre de la educadora) cuando me pillaba disponible hacia su tutoría, ¿sabes? yo haciendo algo, me estaba preparando en el baño y la tía hablándome de cosas y yo le contestaba (Wiily).

A mí se me hacía mucho más fácil hablar con mi tutor y contarle mis cosas. De hecho, es que se lo contaba todo, pero eso, no coger un día y decirle tal, tal, tal y tal, sino, pues hoy pienso una cosa, siento una cosa, hoy me pasa tal pues hoy te lo cuento. No coger un día que igual ni me apetece hablar, ni me apetece hacer nada y tener que contarte, tener que... porque supuestamente también tienes que hablar de tus sentimientos, de tu, de tu, de cómo estás, de la relación y todo, y no sé, yo prefiero ir hablándolo todos los días que tener una tutoría (África).

Por otra parte, hubo quien comentó que en algún recurso hacía tutorías y en otro no: *“con mi educadora nunca, porque cuando he estado en XX (pueblo) nunca he hecho una tutoría, pero en UBA sí, sí, con XX (nombre de la educadora) cada semana siempre tengo tutorías”* (Mohamed). Carolina por su parte comentó que en su caso la frecuencia de las tutorías decreció a lo largo del tiempo por decisión de la *“educadora”* (Carolina).

Al principio tuvimos algunas luego fuimos dejando de tener, no sé por qué, pero fuimos, dejando, dejando, dejando... (Carolina).

Acerca de dónde se realizaban las tutorías, aparecieron lugares del recurso como *“en el cuarto o en el despacho”* (África), *“un día salíamos al cine, el otro día al campo”* (Antonio).

El colectivo de profesionales al igual que el de jóvenes dejó constancia de que la dinámica, la efectividad, etc. de las tutorías dependía de cada educadora o educador referente.

Sí, pero es que eso ya entra parte dentro ya de cada educador, o sea, y eso ya entra en las tutorías que se realizan con los menores que es mínimo una a la semana entonces, ahí ya ... cada uno es libre de hacerlo como crea, vea ... (Manex).

La mayoría de profesionales indicó que las tutorías debían hacerse semanalmente, aunque también hubo quien indicó que a veces había que aumentar la frecuencia de éstas por *“alguna necesidad que tengan muchas veces ellos mismo piden tutoría contigo”* (Lorea) o, por el contrario, que *“tienen las tutorías obligatorias una vez a la semana y tal, pero la estructura está mal planteada porque hay muchas cosas que están planteadas pero que luego no se hacen”* (Ane Miren).

Endika y Lorea subrayaban la importancia de las tutorías, ya que éstas promovían el espacio de participación individualizado de las NNA con sus educadores en comparación con la participación en una asamblea, etc. *“donde tienen igual su espacio para opinar y para hablar son tanto las tutorías individuales de cada chaval con su educador”* (Endika), *“porque temas particulares no se tratan en la asamblea, es en tutorías. En la asamblea todo es más general”* (Lorea).

8.4.6.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

En el *focus group* al igual que en las entrevistas, quedó constancia de que la frecuencia de las tutorías no era la misma en todos los pisos que han estado las y los jóvenes. De hecho, hubo quienes había tenido tutorías semanales, quienes habían estado cerca de

cuatro meses sin tutorías, o quién indicó que *“tutorías sí, en algún piso sí, en el primero sí y en el otro nada”* (Axier).

Cuando se les preguntó sobre cuál creen que debía ser la frecuencia de las tutorías, las respuestas giraban en torno a *“yo creo que no debería estar estipulado, en plan, cada cuanto tienes que tener, o sea, cuando el chaval está mal, que la pida”* (Danonino) y, *“por parte de ellos tendría que haber un mínimo de que también tienen que hablar contigo, pero que no estuvieran tan en plan como... ¡cada semana tengo que hablar contigo!”* (Luz). Además, se puede entrever como, las y los jóvenes vivían estas tutorías como obligatorias más que como un espacio propio para hablar con sus educadoras y educadores referentes: *“es que, ¡a veces te saturan!, ¡te saturan!”* (Gatofu), *“es que te están pidiendo que hagas mil cosas y encima, ¡una puta tutoría!, o sea...”* (Doraemon) o *“es que, ¡encima!, ¡te atiborran a cosas tío!; entre clases, psicóloga, visitas, extraescolares, zumba, no sé qué, no sé cuántos... ¡es que yo sólo tenía los viernes a la tarde libre!”* (Gatofu)

En cuanto al “formato” de las tutorías también se comentó que éstas deberían ser “espontáneas” (Gatofu), *“más naturales... que no tengan que estar: te encerramos en el cuarto una hora y hablar de ciertas cosas, sino que, ¡fuesen más natural!”* (Begoña). Unido a esto, una joven comentaba que una de las mejores tutorías que había tenido había sido

En un autobús yendo a XX, y es una de las mejores tutorías que he tenido con XX (nombre de la educadora) y ¡era en el autobús! Y luego también haciendo compras y así, y a mí me parecen mucho mejores que ahí encerrada en un despacho que no hay ni ventana, ¡que te ahogas ahí dentro! O en un tu cuarto en plan... (gesto de encerrada). O sea, que sí, que algunas tienes que ser en el despacho cuando tienen que leerte cosas en plan... o lo que sea, ¡pero no todas! (Gatofu).

También hubo un chico que consideraba que sus tutorías eran como un paripé, que su educadora referente *“venía así, con un libro, con su cuadernito y con un boli como si fuera todo de verdad, pero, ¡luego era todo mentira!, (...) venía y se sentaba y: bueno, Karim, ¿qué te pasa?, se ponía así (con las piernas cruzadas y mirando a Karim), venía ella, tal, y te decía: los objetivos de esta semana, ¡venga Karim!, ¡Toda falsedad!, ¡Todo montado!”* (Karim).

Por ello, el colectivo de jóvenes considera que tienen que estar estipuladas ciertas tutorías con sus educadoras y educadores, pero que éstas no deberían ser semanales, pero sí esporádicas, más naturales, espontáneas y no sólo dentro de las cuatro paredes piso.

8.4.6.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica:

El colectivo de profesionales consideraba que debía haber tutorías semanales con las NNA, ya que ese era el momento en el que podían dedicar una atención totalmente individualizada a las NNA. Asimismo, se mostraron de acuerdo en que las tutorías podían realizarse de vez en cuando en un contexto no tan “formal”.

Ir a tomar una Coca-Cola, dar un paseo, y de ahí surge un tema y... (...) muchas veces haces tutorías más fructíferas de forma informal, viendo una película, saliendo a dar un paseo, que: a ver, siéntate, ¿cómo vas esta semana?, ¿has hecho esto? ¿Qué dijimos la semana pasaba? que ibas muy mal y no sé qué, entonces, al final... (Nahikari).

Esta misma profesional añadía que *“eso es lo que se nos pide, tiene que ser estructurado, tienes que quedar con el niño...”*. Manuela puso un toque irónico añadiendo que *“sentado y recto y... una vez más, pedimos normalidad y me meo de la risa”*. Otra profesional se sumaba a lo de la normalidad alegando que *“luego hay que normalizar el piso, dime tú con qué hijo tuyo te sientas y dices: son las 5 de la tarde, hijo: ¿estás bien sentado?, ¿no?, ¡es que no tiene ningún sentido!”* (Araia). Patricia comentaba que ella hacía una versión propia de lo que significaba realizar una tutoría estructurada:

(...) yo, lo de estructurada es: yo, por ejemplo, a lo que llamo estructurada es, no es que sea aquí sentados en el despacho y tal, no. Estructurada es, porque es un objetivo del PEI que tenemos que trabajar y es con el taller este, entonces, a eso le llamo estructurada. ¡Pero cojo y me la hago donde me dé la gana! Yo, la que hago sentados con un ordenador delante es cuando les van a enseñar cómo funciona Lanbide y la página de Internet de Lanbide, tal, o buscar pisos de alquiler, o cambios de médicos por Internet, o sea, utilizo eso, sino...

Las profesionales se quejaban de la carga administrativa que les ocasiona el registro constante de las tutorías. En sus palabras, *“me piden que esté en papel, para diputación lo que no esté en papel no existe, no se trabaja, entonces, ¿hacéis tutorías? Sí, ¿y dónde están?, ah, no, yo lo tengo en mi registro acumulativo, lo tengo en el informe, lo tengo tal...; no, no, quiero un cuadrito donde me ponga pues eso: día, fecha, lugar, tal, qué has tratado”* (Patricia), *“temas a tratar, temas tratados, objetivos para la próxima vez”* (Estela). De hecho, comentaban que *“a veces les preguntaba el SAT, ¿hacéis tutorías? Y los chavales decían: no; y sí hacíamos, pero eran informales”* (Patricia), *“pero porque no les llamas tutorías...”*. Patricia comentaba que,

Yo al chaval no le digo: eh, ¡el martes a tal hora, tal, cual, tal, cual! No, porque al final son 10 chavales, que de repente te puede pasar cualquier movida y no lo puedes hacer en ese momento. Entonces, de repente, digo: venga, hay tranquilidad, ¿se puede? Hablo con mis compañeros; tenemos esto y esto; ¿me puedo pirar un rato tranquilamente?; sí; entonces es la de: ¡oye!, ¡que nos vamos!

Araia estaba de acuerdo con la riqueza de las tutorías esporádicas, pero añadía que *“depende mucho de los profesionales, yo, por ejemplo, estoy ahora, y me pongo un poco a pensar en el piso (...), pienso en el resto de mis compañeros y es que no tienen ni esas capacidades, habría a quienes les costaría mucho más, porque les cuesta muchísimo vincular”*. Manuela se sumaba diciendo que *“porque a veces es más fácil sentarte media horita y he cumplido y me voy”*.

Tanto jóvenes como profesionales consideran que **las tutorías deben ser más naturales y espontáneas y no tan formales y estructuradas**. Por otra parte, tanto profesionales como jóvenes consideran que **deben existir unas tutorías estipuladas, pero las y los jóvenes**

consideran que no semanalmente, sino que con una frecuencia esporádica o cuando ellas y ellos las necesiten.

No debemos obviar el aspecto comentado por las profesionales de la necesidad de que las tutorías deben de ser estructuradas, *¿puede que se deba reflexionar sobre qué es estructurada y cuando se considera que una tutoría es estructurada?*

La competencia de las tutorías es los educadores y educadoras tutoras principalmente, aunque responsabilidad de las y los profesionales supervisar que se realicen. En cuanto a su viabilidad, creemos viable el hecho de que los equipos educativos se replanteen el porqué, el para qué y el cómo de las tutorías. Por el contrario, no vemos del todo viable que la SAR deje de exigir el registro de las tutorías por escrito.

8.4.7.- Plan Educativo Individualizado (PEI)

Cuando una NNA entra en el recurso lo hará acompañado de un Plan de Caso que establecerá los objetivos de la medida y su duración, mediante la adscripción a uno de los programas previstos. Como evaluación inicial complementaria, el equipo educativo desarrollará, en los primeros dos meses de estancia, una evaluación de la situación de la NNA (período de observación) mediante el uso de instrumentos como la observación o la entrevista en el ámbito de la relación cotidiana. Llegados a este punto se estará en disposición de realizar un PEI ajustado a las características de cada NNA (DFG, 2012). En base al estándar 9 de calidad de AR del Programa Marco de AR de Gipuzkoa, las NNA en función de su edad y su desarrollo, y de manera muy especial las y los adolescentes, deberán participar en la elaboración de su tanto en el proceso de evaluación de sus necesidades, como de programación de los objetivos y de valoración de los logros obtenidos. El equipo educativo decidirá en qué casos puede resultar conveniente que ciertos aspectos de su PEI no le sean revelados por su propio interés (Disposición 9.3.1, DFG, 2012). Asimismo, la participación en el PEI tiene su base en el artículo 12 de la CDN. La elaboración del PEI es competencia de las educadoras o educadores referentes mediante trabajo de equipo con el resto de profesionales del recurso residencial y con la participación de las NNA en función de su edad y nivel de desarrollo. El PEI deberá contener los objetivos principales de la intervención a realizar o promover desde el programa residencial, así como las actividades, estrategias, criterios de logro y tiempo (DFG, 2012). Los objetivos PEI deberán ser realistas, flexibles, revisables en breves espacios de tiempo y evaluables sus logros (Del Valle, Bravo, Martínez y Santos, 2012) y siempre siguiendo el SERAR (DFG, 2012).

La de jóvenes, en concreto en trece de ellos, consideraban en base a experiencia que las NNA debían participar más en su PEI, tanto en la formulación, reformulación y evaluación de sus objetivos: *“yo creo que los deberíamos formular, es nuestro proceso”* (Sybil).

En las entrevistas quedó constancia de que la participación de las NNA *“dependía mucho, mucho del tutor que tenías tú, de lo que hablabas, de cómo hacías tú las tutorías,*

es que... buff... es que dependía mucho del educador” (Steisy) Hubo quien comentó que ella negociaba los objetivos con su educadora como el caso de Sahara “ella marcaba algunos que ella veía (...), pero hay otras pues que si yo quería proponerle también otro pues yo también se lo decía.” (Sahara) o “cada tutor los marcaba, pero yo podía proponer los míos también” (Iñaki). Hubo también quien los podía negociar “a veces, a veces” (Nani) y la mayoría que indicó que, generalmente “ellas” (Antonio), “me los marcaban ellos yo creo, te marcaban ellos los objetivos y ¡claro! iban viendo si los ibas consiguiendo... no los marcaba yo” (Ismael) o la experiencia de Iñigo, quien expresó que “yo no he tenido nunca una oportunidad de que no me hagan ellos, o sea, de que me ponga un objetivo yo”.

En relación a si podían discutir los objetivos, las y los jóvenes indicaron que podían opinar, pero que si los habían puesto las educadoras y educadores no se eliminaban de la lista. Steisy y Sibyl lo narraban de la siguiente manera:

Los hacían ellos, te los leían y te preguntaban: ¿estás de acuerdo? Pues no; pues me suda, pues va a seguir ahí, resumen de los objetivos. Yo tenía objetivos que no tenían sentido, o sea, por ejemplo, había uno que decía yo: madre mía, pero ¿qué es esto? (Steisy).

Los que ella pensaba que tenían que ser objetivos eran objetivos, ya si tú querías añadir alguno más era tu opción, pero los que decía mi educadora pues tocaba porque ella opinaba que era así (Sibyl).

Al hilo de la intervención de Steisy, en cuanto al sentido de objetivos, algunos de los que les planteaban las educadoras y educadores les parecían “normales” (África), aunque también quién también criticó que siempre se formulaban desde la carencia, desde lo que se hacía mal. En palabras de Iñigo: “te los pedían ellos, de lo que fallabas tú”.

En cuanto a la frecuencia de formular, reformular y evaluar los objetivos, ningún ni ninguna joven nos dio una fecha exacta, aunque en la mayoría de los casos se percibía la existencia de una frecuencia. En cambio, en el caso de Steisy ella indicó que estuvo “más de un año y pico sin leer mis objetivos, claro, ¡tanto cambio de educador!”

En cuanto a la percepción del colectivo de profesionales sobre la participación de las NNA en sus PEI, ésta la recogimos en un primer lugar con el cuestionario y con las entrevistas. No obstante, habiendo analizado la realidad encontrada en las entrevistas del colectivo de profesionales se incluyó en el *focus group*.

Como podemos observar en la siguiente tabla (Tabla 82) se podría decir que la mayoría de profesionales percibían que “una mayoría” y “prácticamente todos” los NNA atendidos en el recurso donde trabajaban habían participado y participaban en la elaboración, reformulación y evaluación de su PEI. Esta percepción es asimismo extrapolable a las NNA atendidas en AR en general. Por otra parte, la gran mayoría de profesionales estaba “algo de acuerdo” o “en total acuerdo” en que las NNA deberían participar en la elaboración, reformulación y evaluación de su PEI.

Tabla 82. Respuestas a los ítems relativos a la participación de las NNA en su PEI

Cada chico/chica atendida en el recurso donde trabajo participó en la elaboración de su PEI							
Media	DT	Mediana	Prácticamente ninguno	Una minoría	Algunos sí y a otros no	Una mayoría	Prácticamente todos
3,74	1,202	4	5,5	12,3	17,8	31,5	32,9
Cada chico/chica atendida en el recurso donde trabajo participa en la reformulación de objetivos de su PEI							
3,81	1,076	4	2,7	9,6	23,3	32,9	31,5
Cada chico/chica atendida en el recurso donde trabajo participa en la evaluación de objetivos de su PEI							
3,84	1,080	4	2,7	9,6	21,9	32,9	32,9
Todas las NNA atendidas en AR participaron en la elaboración de su PEI en la elaboración de su PEI							
3,67	1,202	4	8,2	8,2	19,2	37,0	27,4
Todas las NNA atendidas en AR participan en la reformulación de objetivos de su PEI							
3,68	1,189	4	6,8	9,6	20,5	34,2	28,8
Todas las NNA atendidas en AR participan en la evaluación de objetivos de su PEI							
3,71	1,112	4	4,1	9,6	26,0	31,5	28,8
Media	DT	Mediana	En total desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	En total acuerdo
Chicos y chicas deberían tomar parte activa en la formulación de los objetivos de su PEI							
4,51	,852	5	1,4	2,7	6,8	21,9	67,1
Chicos y chicas deberían tomar parte activa en la formulación de los objetivos de su PEI							
4,52	,818	5	1,4	2,7	4,1	26	65,8
Chicos y chicas deberían poder tomar parte activamente en la evaluación de los objetivos de su PEI							
4,47	,914	5	2,7	1,4	8,2	21,9	65,8

La participación de las NNA en su PEI también ocupó un lugar en las entrevistas del colectivo de profesionales. Éstas nos mostraron realidad similar a la descrita acerca de las tutorías: la participación de las NNA depende de la educadora o educador referente y también “*dependiendo también de la capacidad de cada chaval*” (Endika). Comenzando con la variable educador, hubo profesionales que indicaban que se sentaban a hacer el PEI con las NNA y también quien indicaba que en el recurso donde trabajaba

Nosotros les planteamos unas propuestas, pero claro, queremos que esas propuestas o esos objetivos de su PEI se vayan consiguiendo... Entonces, el chaval dice: el cuarto y quinto objetivo, en ese no voy a colaborar. Lo dejamos ahí. No lo eliminamos porque consideramos que lo necesita, pero se aplaza (...). O sea que al final te digo que mandan ellos en su proyecto de vida. Ellos saben lo que sí quieren alcanzar y lo que no, por el motivo que sea. Puede ser porque no me da la gana, porque estoy enfadado contigo, porque eso no me motiva, porque eso no es lo que necesito ahora... (Haizea).

Por otra parte, también hubo quien narro que la participación de las NNA era “*no es activa en realidad, es pasiva, es... yo formulo y luego te lo cuento a ver qué te parece y te lo explico, es más bien eso* (Sorkunde) o que los objetivos del PEI “*no siempre*”

(Garikoitz) se trabajan con las NNA *“porque es el equipo que detecta necesidades y objetivos”* (Maddi). No obstante, tanto quienes se sentaban a discutir y evaluar los objetivos del PEI como quienes no, indicaban que la participación de las NNA era la mejor opción para su cumplimiento, *“sí sí, por supuesto”* (Garikoitz).

En cuanto a la frecuencia de los objetivos del PEI, al contrario que en el colectivo de jóvenes, el de profesionales nos indicó que estos eran mensuales. Dos profesionales, Ekhi y Tete, comentaron que hace años *“solíamos poner objetivos muy grandes o muy abstractos o con palabrotas o... y que luego son inalcanzables”* (Ekhi) y que en los últimos años

Lo que estamos trabajando más es que si hace falta trabajar un solo objetivo, trabajamos un solo objetivo, pero reformulado a que él lo entienda, a los pasos que tienen que seguir... para alcanzarlo. Y son objetivos siempre eso, que son evaluables, que ellos pueden ver si los están consiguiendo, si no, dónde lo pueden hacer... y con actividades muy estructuradas (Tete).

Sobre la capacidad de las NNA para poder formular o evaluar objetivos hay quienes piensan que tienen capacidad para ello, sabiendo *“que a muchos habrá que ayudarles, igual habrá que darles a escoger entre 5 objetivos... habrá que igual desarrollar muchos métodos para que ciertos chavales que quizás no puedan alcanzar el nivel de madurez poder plantearse un objetivo pues tema del recurso de elegir, o que si les pones 5 y que te hagan un mix entre los 5”* (Ekhi). En cambio, hubo otros profesionales como Imanol, que consideraban que igual con adolescentes de 17 sería posible pero anterior a esta edad les parecía *“un nivel de madurez exagerado”* (Imanol).

Entre profesionales también hubo quienes consideraban que debían reflexionar acerca del instrumento del PEI, de su utilidad, su extensión, evaluación, etc., siendo necesario *“adaptarlo”* (Sorkunde) haciendo un PEI más accesible a las NNA.

Entiendo el PEI obviamente trabajo con él jojo con él! Jajaja, pero claro, pero lo que no entiendo es que eh... en el PEI, que los PEI sean tan extensos, a eso habría que darle una vuelta de tuerca, pero para hacer accesible a los chavales a él, tienen que ser un PEI más claro, más conciso, luego las reuniones de equipo supuestamente se valoran los PEIs ¿no?, objetivos, ¡3-5-1! ¡No! (Ekhi).

Otra profesional también criticaba el tecnicismo que se utilizaba en el PEI y la evaluación del mismo. Como ella misma indicaba, *“generalmente hay mogollón de ítems, y mogollón de palabras técnicas que los chavales no saben. (...) y luego pues en el tema del PEI el tema de las puntuaciones es algo que viene dado, las cosas como son”* (Puri). En la entrevista de esta profesional quedó constancia de que el PEI

Es un instrumento, es una herramienta tipo para la mejora. O sea, de si están en un 3 ¡es para llegar a un 5! más que nada donde puedes mejorar, no donde fallas porque al final ya le estás imponiendo que el chaval falla, no, no fallan. O donde tienes que aprender cosas que por lo que sea no sabes”.

8.4.7.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

Una de las cuestiones que se trabaja en las tutorías son los objetivos del PEI. Cuando se les preguntó en el *focus group* si habían participado en la formulación y evaluación de los objetivos de su PEI, al igual que en las entrevistas, hubo quienes indicaron que sí habían participado y quiénes no.

Si observamos el nivel de participación, cuando se les pregunta sobre cómo se formulaban sus objetivos y quién los formulaba, las respuestas son distintas. Según Danonino, *“en sí, los tienes que formular tú”*. Karim, en cambio, creía que *“en sí ellos, me los formulaban ellos, ¡en sí los ponían ellos los objetivos, y te los decían a ti!”*, Begoña, comentaba que, *“los objetivos en mi casa los ponían ellos, pero te los comentaban, y si querías quitar alguno, lo quitaban, y si querías añadir uno, lo añadían”* y, Doraemon, indicaba que, *“¡depende el educador también! Yo, con la mía, los hacía con ella, o sea, los proponía ella, pero luego hacíamos cambios y así, o sea, ¡o podíamos hacer uno nuevo o reformular uno o yo qué sé!”*. Gatofu, por ejemplo, relataba que, en su caso, *“de todos los que tuve (educadores), solo con uno, o sea, con una”*.

Todas y todos los jóvenes consideraban como práctica de mejora *que las NNA participen activamente junto con sus educadores y educadoras en la formulación de objetivos*. Consideran que, hay objetivos innegociables como

Imagínate que alguien no se ducha, (pues), ¡hay cosas que se te tiene que obligar porque sí! Pero en otras, pues sí que deberías decir tú, pues igual no me parece también porque, yo creo que lo tengo cumplido. Pero también, que se puedan quitar o eliminar de la lista algunos objetivos: yo este objetivo no, ¡no sé qué! porque no estaba de acuerdo y no me lo quitaban!, y decías que no, ¡y no te lo quitaban! (Gatofu).

Asimismo, criticaron que los objetivos siempre se formularan desde lo negativo, *“¡en lo que fallabas tú”* y si no los cumplía *“me quitaban 50 céntimos por el objetivo si no lo cumplía cada semana de la paga!”* (Karim). También consideran que hay los objetivos deben de ser más *“prácticos”* (Doraemon) y no tan *“en el aire... mantener una buena convivencia; vale, (gesto de ok con el pulgar)”* (Doraemon). Como indicaba dos jóvenes:

Te ponían chorradas, te lo metía, así, ¡como objetivo de la vida!, ¡chorradas!, venga Karim, ¡objetivo de la vida!” (Karim),

“Porque tenía unos objetivos más... unas chorradas de objetivos a veces que yo decía: ¡madre mía!, ¡te juro!, eran súper absurdos algunos, o sea, que no tenían sentido, ¡es que eran cosas como muy absurdas, eh!, ¡pero mucho!, en plan... ¡jo!, no me acuerdo ahora de alguno, pero es que... había algunos que... ¡es que ahora no se me ocurren! (Gatofu).

Otra joven hacía alusión a la dificultad de trabajar los objetivos con las NNA: *“en un menores es muy difícil trabajar en base a objetivos, y menos, en base a objetivos que te ponen ellos, porque no tienes la cabeza centrada en mantener objetivos, de mantener una buena convivencia, no sé qué...”* (Doraemon), a lo que Gatofu, añadía que *“ya*

bastante tienes con estar ahí, es verdad". Asimismo, había quien opinaba que los objetivos se formulaban y se trabajaban porque *"lo pedían en Dipu"* (Doraemon) pero que, en cambio, *"tú no eras consciente de si lo hacías o no lo hacías, o sea, no te dabas cuenta"* (Gatofu). Cuando se pregunta sobre si ellos participaban en esa evaluación o recibían algún tipo de *feedback* de la evaluación, la única respuesta fue *"sí, cumplidos 6 sobre 10; cumplidos 8 sobre 10"* (Doraemon).

8.4.7.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

Cuando pusimos sobre la mesa la propuesta de que los objetivos del PEI debían ser consensuados, las realidades de cómo se formulaban en sus pisos era distinta, alguna profesional comentaba que los formulaban *"a ver, de normal, formular, lo formula el educador, lo que pasa es, que al chaval se le dice en qué cosas vas a trabajar"* (Nahikari), o, *"hay educadores que lo ponen con el chaval, hay educadores que lo ponen ellos"* (Patricia) y hay quienes *"yo me siento con ellos y les digo: hay que llamarlo PEI porque tal, ¡pero hazlo tú!"* (Manuela). Cuando se preguntó por qué no se hacían siempre negociados, apareció la falta de tiempo real para poder negociar los objetivos constantemente. Como explicaba Nahikari,

Pero sí que es verdad que no hay tiempo, ni hay ganas ni..., bueno, ganas sí, pero no hay tiempo real. Si tú coges al chaval y le dices: estos son los objetivos que el equipo o yo como educadora tuya he visto, a él eso se la refanfinfla, porque le interesan una mierda, pues lógicamente, va a hacer poco por conseguirlos. Si tú hablas con él y le dices: a ver, tío, esta semana, como siempre, te has levantado tarde cuatro días, o sea, esto no puede seguir así, es que no sé, ¡algo tenemos que hacer! ¿qué soluciones planteas?, ¿qué piensas tú?, ¿qué puedo hacer yo para ayudarte?, ¿cómo hacemos?, jode, es que no sé...; ¿entonces qué?; no, es que me doy cuenta que con la música no sé qué...; pues igual empezamos que a la noche no te pongas los cascos, tal...

Siguiendo con las propuestas de jóvenes sobre poner objetivos reales y no tan abstractos, las profesionales estaban de acuerdo en ello, considerando que *"muchas veces tendemos a unos objetivos del copón de la baraja, y claro, es que cuando salen con 18 siguen, y van a salir con el objetivo sin cumplir, entonces, es mejor poner cosas más pequeñas de, para que sea capaz de ir viendo"* (Nahikari), a lo que Araia apuntalaba *"que se puedan valorar en 2 meses"*.

En las entrevistas, una profesional propuso, que el PEI fuese adaptado por las NNA y la respuesta a esta propuesta fue que *"es que luego está el protocolo de la herramienta del PEI que te lo cambian cada dos por tres, que ahora el objetivo va en infinitivo, ahora ponemos como en tercera persona, ahora ponemos..."* (Manuela).

Cuando se preguntó si el PEI, solamente, se realizaba desde lo negativo o la carencia en algún aspecto de las NNA, las profesionales comentaron que no, que en el PEI *"también se refuerzan las cosas positivas"* (Estela), *"lo que pasa es, que en el PEI se trabajan las cosas a trabajar, las que hay que trabajar"* (Patricia), *"que hacen falta para mejorar"* (Manuela) porque, *"en el PEI no vas a empezar a poner todo con mantener porque te mueres del asco, entonces se intentan poner poquitas cosas, lo más realistas"*

posibles” (Nahikari). En definitiva, *“el PEI son cosas a mejorar, las cosas buenas que tienen eso se plasma al final en el informe”* (Patricia).

En las respuestas de ambos colectivos se puede apreciar que concuerdan totalmente en lo concerniente a esta práctica. Según ambos colectivos, la participación de las NNA en formulación, reformulación, etc. de los objetivos del PEI depende del educador o educadora y también, la tendencia a marcar unos objetivos no muy reales(jóvenes)/factibles(profesionales). Por ello, tanto jóvenes como profesionales, consideran que las NNA deberían participar activamente junto con sus educadores y educadoras en la formulación, reformulación, etc. de objetivos y en que estos objetivos sean más reales (jóvenes)/factibles en poco tiempo (profesionales) y no tan abstractos (jóvenes) /ambiciosos (profesionales).

Resumiendo, jóvenes y profesionales están de acuerdo en que las NNA deben:

- Participar en la formulación, reformulación, etc. de sus objetivos del PEI
- Marcar unos objetivos más reales y que se puedan evaluar en un periodo corto de tiempo.

Desde la parte del equipo investigador opinamos:

- ¿Se le podría dar una vuelta al modo en el que se escriben los objetivos? (idioma técnico)
- ¿Evaluación numérica?
- Que aparezcan algunos aspectos positivos también para que ellas y ellos no sientan que sólo se trabaja en lo que “fallan” (Karim) y no en todo lo que hacen bien.

La competencia de la participación de las NNA en las distintas “fases” del PEI es casi, en exclusiva de las educadoras y educadores tutores (supervisión de la o del responsable), siendo una práctica viable, aunque demande más tiempo y esfuerzo por parte de los distintos agentes. No obstante, a lo largo de estas líneas hemos podido percibir que el colectivo de profesionales también promueve un replanteamiento de la herramienta del PEI. En este replanteamiento entran a opinar las distintas y distintos profesionales de la SAR.

8.4.8.- Participación en los informes de seguimiento

Otra de las partes del Sistema de Evaluación y Registro de AR (SERAR), junto con el registro acumulativo y el PEI, son los informes de seguimiento. Estos son redactados por los educadores y educadoras referentes y revisados por la o el responsable del recurso antes de ser enviados a la DFG. Se envían cada seis meses. Estos informes contienen información exhaustiva de la evolución de la NNA en dicho periodo en relación al PEI y los nuevos datos que hayan acaecido sobre el caso de la NNA. Este informe de seguimiento será la base para la revisión del caso (DFG, 2012).

Al igual que en el Plan de Caso o en el PEI, se debe promover la participación y la opinión de las NNA en estos informes de seguimiento, existiendo un espacio *ad hoc* en

el informe para ello. La participación de las NNA está basada en el artículo 12 y 17 de la CDN, siendo tomada en cuenta su opinión en temas que les afecten y a recibir información que tenga que ver con su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental.

En base a las entrevistas del colectivo de jóvenes, la mayoría no había participado en sus informes de seguimiento, ni participando en su redacción ni en su firma. En base a sus palabras “no he escrito nunca” (Ismael) e incluso hubo quien únicamente había leído el informe de “el último mes que mandaron para que me dieran la ayuda, ahí sí lo leí, pero los demás nunca los leí” (Íñigo). Consideraba que “sería bueno porque a veces, muchas veces, ponen cosas que no son y te pueden perjudicar y ... o... ¿sabes?, ¿no?” (Íñigo). Este mismo joven indicaba que él sólo había leído el último informe, esto es, el informe en el que se solicita algún programa o recurso de inserción social.

Aunque fuese una minoría, sí que hubo alguna joven a la que le habían leído y había participado en su informe de seguimiento que se envía a la DFG. En sus palabras:

Mi educadora me decía pues voy a mandar, tengo que mandar tu informe, vamos a leerlo y tal y sí (Sahara).

Una vez que está finalizado el, una vez que está finalizado te lo enseñan, te lo pueden enseñar, te dejan leerlo para que tú veas lo que han hecho, ¿sabes? (Iñaki).

Steisy en su entrevista explicó que ella nunca tuvo la oportunidad de leer durante su estancia los informes que se mandaban a DFG y propuso que las NNA debían leerlos, escribir en ellos y que debían además firmarlo ambas partes. Asimismo, aclaró que la firma de las NNA debía ser de puño y letra y no con las firmas escaneadas que guardaban en el ordenador del equipo educativo. Lo relataba de la siguiente manera:

Pero muchos informes se hacían en el ordenador, con lo cual... te decían: ¿firmas? Sí, pues copiar, pegar. Ellos las tenían, de hecho, yo hace poco para un contrato de trabajo, necesitaba la firma, aquí (en el piso de inserción) no la tenían y llamé al piso de menores y la tienen todavía mi firma porque me la mandaron.

Otro joven, Ismael, también realizó una propuesta parecida a la de Steisy, de hecho, el realizarla “me parecería lo justo, lo normal y bien”. Argumentaba que,

En nuestro caso, nuestro propio informe te lo escribían y cuando llegabas tú, entras al despacho y lo minimizaban, y tú no veías ni siquiera lo que estaba escribiendo, (...) no me parece bien tampoco porque están hablando de ti, de tu día a día en un informe, de todo lo que tiene que ver contigo y que no lo puedas ver; ese tipo de cosas que te digo de menores, ahora tengo borrado ya, pero en menores, era mucho así, ¿sabes? No podías saber ni lo tuyo, ¿entiendes? (...) te sentías como que no tenías tú las riendas de tu propio destino ni vida ni nada, o sea, era todo en ellos, ¿sabes? Tú, pues ahí estabas (Ismael).

8.4.8.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

Cuando se introdujo a debate la práctica de que las chicas y chicos deberían leer, opinar en y firmar los informes trimestrales que se mandan a Diputación, sólo una participante, Begoña, indicó que había leído los distintos informes trimestrales que se mandaban a la DFG. Todas y todos los demás indicaron que no los habían leído y, en algunos casos, que habían leído el último informe, el que se envía a la Diputación para realizar una solicitud de un piso de inserción o de la prestación económica para jóvenes: *“yo sólo he leído un informe, el último”* (Arizona), *“para inserción”* (Gatofu).

Cuando se puso a debate esta propuesta de Ismael y Steisy, las y los jóvenes indicaron que *“¡qué menos! si va a contar tu vida, tu día a día... ¡qué menos!, ¡Por lo menos! ¡Eso es una cosa que siempre me ha dado rabia! (...) es que cada chaval tiene que leer su propio informe para saber”* (Iker).

Otro participante indicaba que, *“¡ojalá lo hubiera leído yo!”* (Karim). Otras dos participantes, Doraemon y Arizona, cuando preguntamos en qué más les hubiese gustado participar durante su estancia, las dos indicaron que *“en los informes”*. Las y los jóvenes consideran que las NNA deben leer su informe *“antes de enviarlo, ¡está claro! y, deberían tener un apartado de: el menor piensa sobre este informe, hombre, ¡evidentemente!; ¡tú!, ¡estás hablando de mi vida! A ver, ¡qué menos que un apartado de lo que yo pienso sobre este informe!”* (Doraemon). A su vez, las y los jóvenes indicaban que *“yo un informe no he firmado nunca”* (Danonino) por lo que opinan, que los informes deben firmarse *“evidentemente, para que conste”* (Doraemon) por las NNA, pero nunca utilizando la firma digital que el equipo educativo guarda. No quieren que el equipo educativo utilice la firma digital que guarda de ellas y ellos por la desconfianza ante *“a mí me han hecho esa de cortar una firma y ponerla en otro lado”* (Karim) o *“que en nuestro piso tenían nuestra firma digital y, ¡firmaban lo que se les ponía en sus absolutos cojones! y, ¡eso es ilegal!, ¡qué lo sepas!”* (Doraemon). Esta misma participante comentaba que *“¡porque yo he leído documentos míos firmados o cartas mías abiertas!”* (Doraemon).

Lo único que recordaban haber firmado eran las Medidas Educativas Correctoras (MEC). Como expresaba una participante *“un MEC, un MEC por todo, ¡esos sí que los firmaba!, ¡esos sí que los firmaba!”* (Danonino). Proponen que, al igual que las MECs, los informes también tengan que ser firmados.

Resumiendo, el colectivo de jóvenes opina y propone como práctica mejorable que las NNA deben leer, añadir su opinión y firmar todos y cada uno de los informes que se envía sobre su vida.

8.4.8.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

Todas las profesionales excepto una, Nahikari, desde el primer momento que salió esta propuesta en el *focus group* comentaron *“es que lo leen”* (Manuela) *“se les leen”* (Araia)

“ahora sí” (Estela). En cambio, Nahikari comentaba que “no” se lo leía. Opinaba que dependía del caso:

Si es un chaval que va muy bien no hay ningún problema, pero sí que es verdad que, si el chaval va mal, según qué cosas del informe si las lee no va a estar de acuerdo con lo que pones, pues porque es un chaval que está todavía inmaduro, pues es un chaval disruptivo, pues es un chaval que le cuesta no sé qué... Pues eso, a un adolescente leerlo, pues como que no, no es bonito, pues lo normal sería: pues trabajar con él, bueno, hablamos de las dificultades, aquí no sé qué, hemos comentado esto y esto y luego qué opinión tienes de...; proponemos por ejemplo: que se te amplíe el psicólogo 6 meses, que se te incluya en el programa de sacar perritos a pasear, que se te lleve a no sé dónde, me da igual, y entonces el chaval dice: ah, pues sí estoy de acuerdo, y quiero además más visitas con la ama, entonces, pues tú lo pones. Eso sí, pero de alguna forma, se hace muy así, entonces ¿qué pasa? Como a veces no interesa que Diputación sepa que este chaval se está portando muy mal, luego, a la hora de la verdad en el esto (informe)..., esto lo ponemos, esto no lo ponemos, entonces claro, porque mi informe no es mi informe, mi informe luego la responsable de piso que me lo mira y la directora del piso me lo mira, y entonces me lo cambian, y entonces luego... (gesto de escribir)”

Cuando se habló de que en todos los informes deberían participar las NNA y dejar constancia de su opinión, la respuesta en coro fue “eso ya lo ponen”. A esto, Nahikari añadió que

Eso ya lo pone, lo que pasa es, que bueno, a ver, durante mucho tiempo, igual que hay cosas que en los pisos no se nos ha dejado hacer, también hay maquillaje de informes, ¡si maquillar informes es una carrera!, ¡es una carrera de cinco años por lo menos! O sea... entonces, en el maquillaje de informe tú puedes poner: opinión del... claro que pones la opinión de la familia, del padre, de la madre, del psicólogo, del niño, no sé qué...

Patricia sacaba a la luz otra propuesta realizada por las y los jóvenes sobre la dificultad de comprensión de estos informes por el tecnicismo que se utilizaba en ellos. Rescatando sus palabras,

¡pero sí es verdad que lo de los informes ahí entra que depende de cada educador y, también, del vínculo que tenga con el chaval! Yo, por ejemplo, siempre les he leído el esto (el informe) y hay cosas que te dicen: ¡si esto no es verdad! Y, cuando se lo explicas con otras palabras, también es porque en el informe también hay palabras muy técnicas.

A la propuesta sobre que no se utilizase en los informes sus firmas digitales nadie respondió y solamente una persona se rio.

Por otra parte, cuando se planteó que las NNA escribiesen también en los informes, el profesional comentaba que “sí, sí. No, no, ¡es que puede! O sea, es que, es más, es que es algo de su ... que tienen de derecho, a partir de los 12 años poder escribirlo, ¡otra cosa es que lo hagan!”. Nahikari mostró su resistencia a esta propuesta argumentando que

Es un poco todo, ¿no? una, cuando un chaval va al psicólogo, lo que trata con el chaval en la consulta, el chaval sabe que va a trabajar las dificultades que tiene del miedo con la familia, pues lo que yo sé qué..., pero, ¡el informe lo hace el psicólogo, no lo hace el niño!”.

<p>No hay una opinión común entre ambos colectivos.</p> <p>Colectivo de jóvenes proponen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Leer, escribir y firmar (no con sus firmas digitalizadas) los informes trimestrales. <p>Colectivo de profesionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Indican que las chicas y chicos pueden participar escribiendo en los informes y que depende el educador o educadora el que se les lea o que participen escribiendo. ➤ Silencio en cuanto a la propuesta de que no se guarde la firma digital, sólo una participante se rio. ➤ Una participante no está del todo de acuerdo en que las chicas y chicos lean y escriban los informes. <p>Equipo investigador:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Que nunca se utilice la firma digital, que siempre firmen chicos y chicas con su puño y letra, que se indique la fecha de la forma y que se escanee el documento. ➤ Que se les lea el informe. ➤ Que siempre se les pregunte si quieren escribir en algún apartado del informe. ➤ Intentar no utilizar un lenguaje muy técnico en los informes para que chicas y chicos puedan entenderlo bien. <p>La competencia de la práctica recae principalmente en la educadora o educador tutor, aunque podrían compartir cierta competencia los responsables de los recursos que deben revisar los informes que se envían a la DFG. Es una práctica viable, en cuanto únicamente pide un mayor esfuerzo a profesionales y a NNA.</p>

8.4.9.- Utilización de lenguaje adecuado

En los discursos de las entrevistas del colectivo de jóvenes nos pudimos dar cuenta de que hacen uso de palabras “no del todo habituales” como tener permiso “*pernocta*” (Sibyl) para poder irse a dormir con su familia biológica o algún amigo o amiga; la palabra “vínculo” (África) o “vínculo significativo” (Amelie) para referirse a la relación que establecen con distintas personas o, “autóctono” (Iñaki), “MENA¹⁹” (Steisy), “MEC²⁰” (Wiily) la palabra “menor”. De hecho, África, comentaba que ella percibía que su lenguaje era distinto al de las personas que no habían estado en AR

¹⁹ Menor Extranjero No Acompañado.

²⁰ Medida Educativa Correctiva.

Si estoy con gente que ha estado en pisos o estoy con gente que entiende de lo que hablo no se me hace raro, pero si estoy con gente que ha tenido pues otra vida, sí es verdad que se me hace raro (África).

En distintas entrevistas preguntamos sobre si el lenguaje que se utilizaba en los recursos residenciales era muy técnico (fuese igual el reflejo de su uso) y hubo quien contestó que “*depende de quién*” (Amelie) y quien indicó que era un lenguaje “*muy profesional*” (Íñigo). El lenguaje técnico no únicamente se utilizaba en las conversaciones sino también en los informes o PEI, etc. Una joven indicaba que debían utilizar un lenguaje adaptado a las NNA. En sus palabras: “*podrían escribir de una manera más familiar, más que lo entendieran todos porque igual uno de 17 te lo entiende, pero igual uno de 12 que le estás leyendo el informe se queda de ¿qué me está contando?*” (Sahara). Asimismo, en las entrevistas de profesionales también hubo profesionales que hicieron alusión a esta cuestión. Todos los profesionales indicaron que a la hora de comunicarse con las NNA hablan en un lenguaje “*del suyo*” (Puri), “*en el lenguaje de todos*” (Lorea). En cambio, los tecnicismos suelen aparecer principalmente en los documentos como el PEI, los informes de seguimiento, etc., aunque según Haizea, en los últimos años se había hecho un trabajo en acercar dichos documentos para que las NNA los comprendieran.

Hace años tecnicismos, y ya últimamente con un lenguaje que ellos... Hace años había dos niveles. Estaba el informe y el PEI con tecnicismos y luego estaba la tutoría, el diálogo y el explicarles; ¿no? El adaptarte a su lenguaje. Y ahora ya no.

Ante la cuestión sobre si sería posible adaptar estos informes para facilitar la participación de las NNA hubo dos tipos de respuesta: una quien haría una diferencia entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral y quien proponía una sugerente idea de que las propias NNA atendidas hiciesen un grupo de trabajo para poder modificar su PEI.

Muchos documentos tienen un lenguaje poco adaptado porque es muy profesional, pero, por eso te digo, nosotros a nivel escrito, de redacción, seguiremos el método profesional que tenemos y respetando el lenguaje que tenemos que utilizar como profesional. Pero, en cuanto a la intervención, en cuanto a la tutoría, en cuanto a poder elaborar conjuntamente con el chaval o la chavala qué objetivos estamos trabajando, o qué creo que tengo que trabajar contigo, ahí el lenguaje tiene que ser muy adaptado, pero, no sólo con ellos, también con sus familias” (Zuhaitz)

Tú imagínate; ponte que tienes 12 años y que nos basamos en 4, 4-5 contextos; familiar, residencial que la palabra residencial a estos ¡pues fíjate tú! Contexto comunitario, contexto de la salud, contexto escolar, ¿qué es contexto escolar? Entonces, si tú coges a un grupo de chavales, los juntas más o menos (...) y tú les explicas, me voy a contexto residencial, pone adecuadamente la mesa, pues si tú a un chaval le dices: ¿pues tú esto cómo?... adecuadamente es que si la pones bien, ¿cómo lo harías tú? ¡Pues que si pongo bien la mesa! Bien, pues vamos a cambiar, pues pon si pongo bien la mesa ¡y ya está! ¡Si eso lo haces con todos los ítems, vendría a decir exactamente lo mismo! Pero en vez de decir el chaval poner bien la mesa, ve o te añade que el cuchillo va a la derecha y el tenedor a la izquierda (Puri).

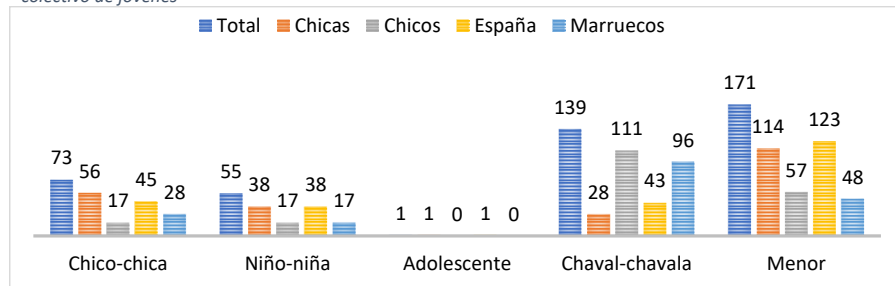
En cuanto al lenguaje utilizado por el colectivo de profesionales en las entrevistas podríamos categorizarlo como lenguaje profesional, técnico, donde se utilizan

tecnicismos para nombrar distintas acciones, prácticas, situaciones, etc. de la intervención. El uso de un lenguaje técnico en la entrevista es unan cuestión totalmente comprensible, ya que la entrevista es relacionada con aspectos de su intervención con las NNA en AR. Palabras como “rescatar” (Endika), “menor” (Sorkunde), “pernocta” (Puri), “perfil trabajable” (Garikoitz), “MEC” (Manex), “PEI” (Itziar), “autóctono” (Teresa) han ido apareciendo durante sus discursos. No obstante, el colectivo de profesionales indicó que sí que había NNA que estaban muy “insitucionalizados” (Muskildo), con ejemplos en el lenguaje como: “yo he llegado a escuchar a adolescentes decir: oye, esta chica, en vez de decir se ha fugado, decir está al 20%. (...) O sea ¿Cómo podemos hacer o estimular o, incluso, contribuir que un adolescente pueda decir la chica está ausente, no está, se ha fugado, o no está? Ya sabes, te he dicho un caso extremo, a decir... pero hay muchos términos que se utilizan” (Zuhaitz). El colectivo de profesionales se mostró en contra de utilizar un lenguaje técnico con las NNA atendidas, debiendo adaptar sus tecnicismos a un lenguaje accesible.

Tú a un crío no le puedes no le puedes decir, pues eso, pernocta los fines de semana con su familia, (...) Coño, ¡a dormir con mis padres! ¿por qué hay que protocolarizar todo tanto? ¡La vida no es protocolaria! (Puri).

Aunque no podemos detenernos en cada uno de los conceptos, sí que hemos hecho un análisis de frecuencias sobre las veces que las y los jóvenes utilizaron las palabras chico-chica, niño-niña, adolescente, chaval-chavala y menor (y sus plurales), ya que la palabra menor era una palabra que retumbaba en cada entrevista. Como se puede observar en la siguiente ilustración donde se recoge un análisis de frecuencias, las palabras más utilizadas por el colectivo de jóvenes son las de *menor* y la de *chaval-chavala*. En cambio, si observamos dichas frecuencias en función del sexo o del país de origen, se puede apreciar que las chicas hacen un mayor uso de la palabra *menor* y que quienes han nacido en Marruecos la palabra *chaval-chavala*.

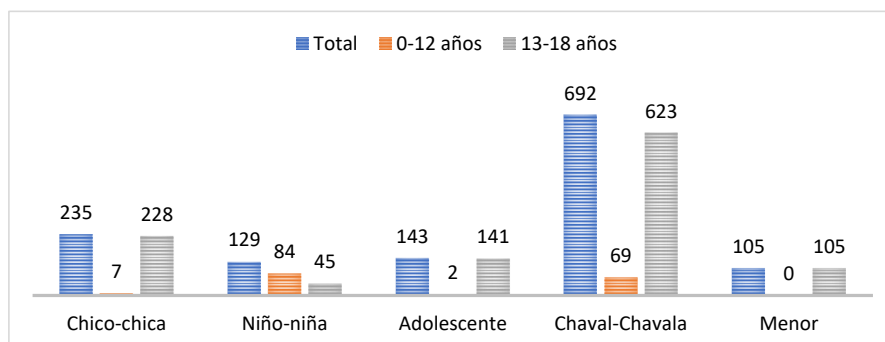
Ilustración 82. Frecuencias de las palabras chico-chica, niño-niña, adolescente, chaval-chavala y menor entre el colectivo de jóvenes



En cambio, si hacemos el mismo análisis de frecuencia entre el colectivo de profesionales en sus entrevistas podemos observar cómo, son las palabras de *chaval-chavala* y *chico-chica* las más utilizadas y la de *menor* la menos utilizada. Si hacemos una lectura en función de la edad de las NNA atendidas en los recursos donde trabajan se puede apreciar cómo se observa un incremento del uso de la palabra niño-niña entre

quienes trabajaban en recursos donde son atendidas niñas y niños de entre 0 y 12 años en comparación con quienes trabajan con adolescentes.

Ilustración 83. Frecuencias de las palabras chico-chica, niño-niña, adolescente, chaval-chavala y menor entre el colectivo de profesionales



8.4.9.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

Muy unida a las propuestas anteriores, las de la participación en sus informes, PEIs, etc., se ha propuesto también que *las y los educadores intenten no utilizar un lenguaje muy técnico en la redacción de los informes, en las conversaciones, etc.*

Cuando se les pregunta cómo era el lenguaje con el que se les hablaba, el de los informes, etc., si lo entendían o, por el contrario, les costaba entenderlo, las respuestas de las y los jóvenes fue que *“era técnico”* (Iker), *“muy técnico”* (Doraemon). Begoña puntualizó que, *“lo que eran los informes sí que era técnico, pero luego era... si te lo explicaban te lo explicaban en... a ver..., ¡depende del educador!”*. Consideran que las y los profesionales *“tampoco necesitan escribirlos así, total... podrían escribirlos más sencillos, no sé, ¡normal!, ¡no tan técnico!”* (Luz), *“más coloquial”* (Gatofu).

Reflexionamos sobre algunas de las palabras que nos llamaban la atención de su vocabulario como *“menor”* o *“vínculo”*, a las que ellas y ellos añadieron *“pernocta, MEC... sí, ¡tengo pernocta!, ¿Vais a salir el finde?, no, ¡tengo pernocta!, ¿ein? Y yo; ¡que me voy a casa de mis padres! ¡Jajaja! ¡Es que ya, te sale solo decir pernocta!”* (Gatofu). A lo que otra participante se suma y comenta: *¡me voy a casa que si no me ponen una MEC!; ¿qué?”* (Doraemon) y Arizona se ríe y comenta *“¡es verdad!”* (Arizona). Se sumaron palabras como *“consecuencia”* (Gatofu), *“MENA”* (Iker), *“autóctono”* (Karim), *“empatía y asertividad”* (Doraemon) o *“tiempo libre”* añadiendo que *“la gente no dice pa’ quedar después de comer y dice: ¡oh!, ¡Tengo tiempo libre!”* (Doraemon). Este tecnicismo en el vocabulario es concebido como *“cosa que nos alejaba más de la población normal”* (Gatofu).

La palabra *menor* es una palabra que el colectivo de jóvenes consideraba que *“la tenemos muy interiorizada, la de menores, es verdad. Yo, desde que me dijiste, ¡me he dado cuenta, ¡eh!”* (Gatofu).

8.4.9.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica:

Las profesionales también hicieron alusión a los tecnicismos que se utilizan a la hora de denominar a los informes, técnicos, etc., según sus propias palabras “*porque, ¡menudos nombres ponen a todos los informes*” (Araia), “*el PEI, el SERAR*” (Nahikari), o “*es que va a venir mañana la técnico (sic.) del SAT que, vaya nombraco de puta madre que tienen, ¿sabes? es que bastante tenemos con memorizar el nombre*” (Araia). La moderadora comentó que a ella le llamaba la atención el tipo de lenguaje que utilizaban las y los jóvenes que había entrevistado y Estela, le respondió que “*te llama la atención y es normal*”.

Patricia consideraba que, en general, “*es que utilizamos las palabras del informe con ellos*” a los que Nahikari añadía que “*el problema es que sí, se deshumaniza un poco el tema*”. También se comentó, que había quién no utilizaba palabras muy técnicas como tutorías, objetivos de PEI, etc. Ellas comentaban que “*¡jode, es que, es que... es que, vamos! que me venga, que me venga quién sea, ¿tutorías?*” (Manuela).

Las profesionales comentaron que al final, muchas veces lo que sucede es, que tienden a utilizar palabras técnicas con las NNA porque luego, en reuniones que las NNA tienen con el SAT, se les pregunta y responden que no realizan tutorías, actividades, etc. Como comentaba Nahikari, “*claro, es que es a pillar, ¿haces tutorías?, ¿qué actividades extraescolares haces?, ¿qué no sé qué no sé cuántos? Entonces es como...*”. Patricia continuaba con, “*al final es como: ¿hacéis actividades grupales en el piso?; y los chavales: no, y tú dices: ¿cómo que no? ¿qué hicimos el otro día, tal...?; ah, ¿es eso?; sí, es eso; ¡ah, es eso! Claro, y luego la técnico...*” (Patricia).

Araia proponía que “*igual que sí que deberíamos empezar a cambiar un poco pues cuando hablas con ellos de: ¡te vas a ir de pernocta el fin de semana! o sea, oye chica, ¡te vas a ir a dormir con tu madre i(...). Sí que igual es que estamos como muy protocolizados todos entre nosotros*”.

Tanto jóvenes como profesionales consideran que se debe utilizar un lenguaje más común, menos técnico.

Equipo investigador:

- **Reflexionar acerca de las palabras que se utilizan con las NNA.** Esta reflexión no sólo debe ser una reflexión micro a nivel de recurso o entidad, sino que debe ser una reflexión macro, a nivel global, incluyendo a las profesionales de la SAR y del SAT.
- Eliminación de palabras como: “menor”.

Esta práctica compete a todas las personas profesionales que interactúan con las NNA y que escriben informes a los que ellas y ellos tienen que tener acceso. En cuanto a su viabilidad, esta práctica es viable, aunque requiere de esfuerzo y de replanteamiento de ciertos términos para comunicarnos y de cómo cumplimentar los informes si queremos hacerlos accesibles a las NNA.

8.4.10.- Asambleas participativas

Para que las NNA *“se beneficien de la experiencia de participación en grupo y en toma de decisiones, se deberá establecer una práctica de reuniones con el fin de debatir diversos aspectos y llegar a propuestas y decisiones consensuadas en el grupo. Según el recurso residencial de que se trate, y del proyecto educativo, puede entenderse como asambleas con un aire más formal y más estructurado, o bien reuniones periódicas de tipo más informal, pero siempre con el objetivo de repasar cuestiones de la convivencia, la normativa y las actividades”* (Estándar 9.2.1., DFG, 2012). Esta práctica tiene su base en el artículo 12 y 17 de la CDN. La práctica de la asamblea es una práctica que se lleva a cabo en todos los recursos analizados, aunque la propia dinámica de misma, su dirección, etc. varíe de unos recursos a otros.

En base a los testimonios del colectivo de jóvenes las asambleas eran *“todas las semanas”* (Sibyl), aunque también hubo quien indicó *“una al mes creo”* (Brigitte) y quien no identificó la frecuencia de estas, aunque se percibe que no eran semanalmente: *“muy de vez en cuando sí”* (Steisy). Esta misma joven matizaba que en el recurso donde había estado atendida se realizaban *“sobre todo lo hacían cuando algo iba mal, no se hacían así sin más cuando algo iba mal sino cuando se hacía algo mal en el piso o algo negativo, sobre todo, o sea... no sé hacía así sin más o para algo positivo”* (Steisy).

En relación a quién dirigía las asambleas, la mayoría indicó que eran los equipos educativos quienes las dirigían: *“ellos siempre (...) a nosotros nos ponían ahí en circulito y tal: a partir de ahora esto, a partir de ahora esto”* (Amelie). En cuanto a coger las actas, mayoritariamente eran los equipos educativos, aunque también hubo quien indicó que *“cada vez uno de nosotros, nos turnábamos entre nosotros, cada vez lo hacía uno”* (Iñaki) o a quienes les invitaban a cogerlas:

Muchas veces nos decían las educadoras a ver si queríamos coger, pero por pereza les decíamos: no, escribe tú, luego lo leíamos todos y firmábamos (Sibyl).

Al igual que en las cuestiones anteriores, había jóvenes que firmaban la hoja de haber asistido a la asamblea y de conformidad y otros que no, y quienes opinaban que firman o no la hoja no tenía ningún valor: *“el nuestro iba a la basura”* (Steisy). En la entrevista de Sibyl surgió la pregunta de si tomaban decisiones acerca de normas o sanciones en las asambleas, a lo que ésta respondió que *“alguna vez sí, pero pocas, normalmente lo que tiene que ver con normas y las decisiones las tomaban ellos”*.

Por su parte, la perspectiva del colectivo de profesionales la hemos recogido a través del cuestionario con la incorporación de 9 ítems al respecto (Ver Tabla 83) y en las entrevistas. En base a las respuestas del colectivo de profesionales que contestó al cuestionario (n=73), podemos observar que la mayoría de profesionales perciben que *“una mayoría”* y *“prácticamente todas”* de las NNA, tanto las atendidas en el recurso donde trabajan como en general, participan activamente en las asambleas de los recursos, argumentando sus acuerdos y desacuerdos ante determinadas cuestiones, situaciones.... Además, la gran mayoría de profesionales, en concreto, el 89%, estaba de

acuerdo (el 30,1% en “algo de acuerdo” y el 59,1% “en total acuerdo”) con las NNA que deberían poder cuestionar reglas de convivencia y de organización del centro y sólo el 4,1% se mostró en desacuerdo (un 1,4% “en total desacuerdo” y un 2,1% “algo en desacuerdo”).

Otra de las cuestiones que preguntamos fue si eran las NNA quienes recogían las opiniones en una especie de “libro de actas”. En los dos ítems relativos a esta cuestión, podemos observar cómo los porcentajes están distribuidos en las distintas alternativas de respuesta, no habiendo una percepción dominante sobre esta cuestión, lo que indica una práctica. Esto podría deberse a que esta práctica se lleva a cabo en unos recursos residenciales y en otros no. Por otra parte, la gran mayoría de profesionales, el 84,9% se mostró de acuerdo (el 31,5% “algo de acuerdo” y el 53,4% “en total acuerdo”) en que las diferentes opiniones y argumentos que expresen las NNA en la asamblea deberían ser recogidas por ellos mismos en un “acta” (siempre que sepan escribir) y sólo el 4,1% se mostró en desacuerdo (un 1,4% “en total desacuerdo” y un 2,1% “algo en desacuerdo”).

En cuanto a si las NNA tienen iniciativa para poder convocar asambleas, el colectivo de profesionales percibe mayoritariamente esta característica en “una mayoría” y “prácticamente todas” de las NNA, tanto las atendidas en el recurso donde trabajan como en general. Por otra parte, al igual que en los ítems anteriores, la gran mayoría de profesionales, el 85% se mostró de acuerdo (el 24,7% “algo de acuerdo” y el 60,3% “en total acuerdo”) en que las NNA deberían poder convocar asambleas cuando quieran compartir algo con sus educadores y compañeros y únicamente el 5,5% se mostró en desacuerdo (un 1,4% “en total desacuerdo” y un 4,1% “algo en desacuerdo”).

Tabla 83. Ítems relativos a las asambleas en los recursos residenciales

Las NNA atendidas en el recurso donde trabajo participan activamente en las asambleas, argumentando sus acuerdos y desacuerdos ante determinadas cuestiones, situaciones...							
Media	DT	Mediana	Prácticamente ninguno	Una minoría	Algunos sí y a otros no	Una mayoría	Prácticamente todos
3,99	,890	4	0	1,4	35,6	26	37
Los chicos y chicas alfabetizados del recurso donde trabajo recogen en un “libro de actas” las distintas opiniones que se comentan en las asambleas							
2,89	1,663	3	34,2	12,3	11	15,1	27,4
Las NNA atendidas en el recurso donde trabajo tienen iniciativa de proponer asambleas en el recurso residencial para comunicar, discutir etc., algún tipo de cuestión sobre el recurso y su organización							
3,26	1,214	3	9,6	16,4	30,1	26,0	17,8
Cada chico/chica atendida en AR participan activamente en las asambleas, argumentando sus acuerdos y desacuerdos ante determinadas cuestiones, situaciones...]							
3,79	,957	4	1,4	2,7	41,1	24,7	30,1
Las chicas y chicos recogen por escrito (los que saben escribir) las distintas opiniones que se comentan en las asambleas, como un “libro de actas”							
3,03	1,462	3	21,9	16,4	20,5	19,2	21,9
Tienen iniciativa de proponer asambleas en el recurso residencial para comunicar, discutir etc., algún tipo de cuestión sobre el recurso y su organización							
3,22	1,216	3,00	8,2	20,5	31,5	20,5	19,2
Media	DT	Mediana	En total desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni	Algo de acuerdo	En total acuerdo

					en			
					desacuerdo			
En las asambleas, chicas y chicos deberían poder cuestionar reglas de convivencia y de organización del centro								
4,41	,895	5	2,7	1,4	6,8	30,1	58,9	
Las diferentes opiniones y argumentos que expresen chicas y chicos en la asamblea deberían ser recogidas por ellos mismos en un "acta" (siempre que sepan escribir)								
4,33	,883	5	1,4	2,7	11	31,5	53,4	
Chicos y chicas deberían poder convocar asambleas cuando quieran compartir algo con sus educadores y compañeros (que afecte a educadores y compañeros)								
4,38	,922	5	1,4	4,1	9,6	24,7	60,3	

Las asambleas también ocuparon un lugar en las entrevistas, principalmente, para conocer cómo era el funcionamiento de éstas en los recursos donde trabajaban las y los profesionales, y para poder profundizar sobre la participación de las NNA en ellas. En las entrevistas²¹ quedó constancia de que en la mayoría de recursos se hace una asamblea semanal, aunque también había donde solían hacerse “semanalmente dos”, otras “asambleas extraordinarias cuando se da algún conflicto en la convivencia” y también “todas las semanas la normal entre comillas y una vez al mes la especial”. En las asambleas especiales se ha puesto atención en “trabajar mucho el sentimiento de grupo, de pertenencia porque es muy importante para la estabilidad y para el normal funcionamiento de... al final de todo el grupo de convivencia... Entonces, pues en función de cómo está el grupo cada mes; pues vemos qué actividad hacemos. Y después nos vamos a cenar, ese día después nos vamos a cenar con ellos [la directora y la responsable del recurso] fuera pues pizza, bocadillo, hamburguesa... ya sabes”.

En lo relativo al orden de una asamblea éstas tienen una especie de orden del día, en el que el último punto siempre está dedicado para que las NNA hagan sugerencias. Asimismo, el equipo educativo les da las respuestas a las sugerencias realizadas en la asamblea anterior (debatida entre el equipo en la reunión de equipo semanal).

En relación a que temas solían debatirse en ellas, hay recursos donde indicaron que “ellos [las NNA] también están siendo partícipes de la normativa” (Endika) del recurso residencial; en otros “también aprovechamos para hacer algún tipo de actividad de, pues... para trabajar las relaciones de equipo” (Imanol), en otros “sobre lo que ha pasado durante la semana” (Lorea) o donde tienen un carácter predicador:

Al final hemos convertido las asambleas en un monologo muchas veces de..., como si fuera yo ahí de predicador yo ahí hablando y los chavales lo único que quieren es marcharse, ¡acaba ya, ya ya vale!, hay otro tema... ¡jo ¡otro tema más! a lo mejor si les hiciéramos a ellos partícipes de la elaboración, de las firmas, de tal... creo que les haría más... y además es más interesante. (...) De hecho lo que suele pasar muchísimas veces es que, pues, soltamos el discurso no sé qué, pues la limpieza, lo que sea, y el último punto, sugerencias, quejas, reclamaciones, lo que tengáis y se explayan, están muchísimo tiempo hablando y ¿ya? y no! espera! otra más! es como, cuando tú les das la voz es como que tienen un montón de ganas de hablar y da la sensación de que no

²¹ Hemos omitido los seudónimos de las citas para evitar posibles identificaciones.

les hemos dejado hacerlo. A mí eso es muy significativo, a mí me ha pasado en un montón de asambleas de llegar a las reclamaciones y, de repente, todo el mundo hablar, hablar, hablar, ¡joe! ¡Jesús! ¡si hace un momento te querías ir de la asamblea y ahora tienes unas ganas de hablar absolutas! (Sorkunde).

En relación a quién dirige las asambleas, en la mayoría de los recursos es el equipo educativo quien la dirige, aunque también hay algunos recursos que son las NNA quienes cogen el papel de moderadores y recogen las actas. Rescatando un par de ejemplos,

Uno de los chavales que hace de arduraduna, entonces el arduraduna junto con la educadora por hacerle pues..., no? va cantando los puntos, va diciendo los puntos, entonces el arduradura es quien diga pues quién quiera hablar que levante la mano, no nos pisemos hablando, no no sé qué, entonces, normalmente es el que apunta, que sí que es verdad que hablan súper rápido e igual al arduraduna no le da tiempo, pero aún y todo se le da papel y boli para que coja apuntes, y que haga un poquito el acta a su manera y leugo ya la volcamos a la nuestra (Puri).

Se van rotando entre ellos. Quien coge el acta de la asamblea, el chaval o la chavala, es quien dirige. Y luego por parte nuestra, también hay uno que dirige. Porque hay propuestas de ellos y propuestas del equipo educativo (Haizea)

En las entrevistas de profesionales se planteó el que las NNA pudiesen moderar las asambleas y coger las actas, y hubo profesionales que se mostraron de acuerdo con proponerla en un *focus group*.

Nosotros a día de hoy las están recogiendo el equipo educativo, pero sí es una de las propuestas que tenemos pensadas que sean ellos quienes recojan las actas de las asambleas, porque al final es mayor participación en ella (Endika).

Aparte de pasarlas a ordenador, pasarlas por email que todo el mundo las tiene que leer, se imprimen y se ponen en el tablón para que las puedan leer en el tablón del salón para que las puedan leer durante la semana. Lo de firmarlo, no se me había ocurrido, no se me había ocurrido, se podría hacer, pero no lo hacemos (...) no, pero lo de firmarlo no parece tampoco me parece, se recogen asistentes, eso siempre se recogen asistentes de chavales y educadores y una firma sería una manera más de dejar constancia que han participado en ella o de que han estado (Ekhi).

El de las asambleas que lo llevasen ellos, es que hay una parte que la tenemos que llevar los profesionales y otra que la podrían llevar ellos, pero yo sí creo que sería una forma de igual ellos de verlo ellos más propio (Manex).

8.4.10.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

En las entrevistas se pudo ver cómo las asambleas no funcionaban de un mismo modo en todos los pisos, siendo en algunos casos caracterizadas como “*un desastre depende de la época*” (África). Por ello, en el *focus group* se intentó sacar el tema de las asambleas a debate para que, ellas y ellos, aportasen alguna pista de cómo deberían ser las asambleas para que éstas fuesen un espacio propio para las NNA.

En primer lugar, compartieron con los demás de la sala cómo eran las asambleas en los pisos donde habían vivido y, en todos los casos, se pudo observar que las asambleas tenían la función de si *“nos tenían que reprochar algo: oye, habéis hecho esto mal o nos tenían que reprochar algo, no era viceversa, ¿entiendes? Era, ¡lo que te vamos a decir y punto!”* (Iker), *“lo que hacíais mal y eso, las normas nuevas que salían o lo que sea”* (Begoña). En el caso de otra joven, ésta indicaba que en el recurso donde ella había estado se *“utilizaba para tratar temas, en plan, no sé, se elegía un tema, lo elegíamos ente todos, se suponía, (...) temas como, violencia de género, sexología, yo qué sé, un montón de temas”* (Arizona).

En el caso de la mayoría de las y los jóvenes las asambleas eran semanales y en el caso de otra joven eran mensuales²². Las y los jóvenes consideran que *las asambleas deberían fomentar más la participación real de las chicas y chicos, “pues igual tienes que estar ahí con los chavales y decir lo que los chavales quieren y luego lo que los educadores quieren y debatir”* (Iker). Otra joven comentaba que

Pues que habláramos nosotros, que no fuera un espacio suyo para echarnos la bronca o para decirnos cómo debemos hacer las cosas, que eso lo puedan hacer en otro momento, cada uno en sus tutorías o lo que sea, pero que ese espacio sea un espacio nuestro, para poder exponer nuestras dudas o nuestras cosas o, ¡yo qué sé! Es que era un espacio como que, íbamos acojonados, en plan, ¡venga!, ¡a ver qué coño nos dicen hoy! (Doremon).

Otro chico sugería que las asambleas funcionarían *“pues haciendo alguna actividad que es lo que más me gusta”* (Axier) En cuanto a si las NNA deberían llevar la asamblea, hay opiniones contrapuestas, hay quienes piensan que *“no necesariamente, simplemente que puedas opinar sobre tus temas”* (Iker) y que estas opiniones *“¡se tomen en cuenta de verdad, no apuntarlas para hacerte sentir bien y ya está!”* ya que en el espacio en el que NNA hacen sugerencias y *“preguntabas la siguiente semana, se supone que se reunían la siguiente semana, pero no te respondían nada”* (Begoña).

Entre las opiniones que consideran que las NNA deberían llevar las asambleas, comentaban que en su recurso residencial *“es que, supuestamente la llevábamos nosotros, pero, es que no era así”* (Gatofu), indicando que *“nos daban el orden del día”* y *“¡jes que te daban el papel para ir leyéndolo!, o sea, lo leías tú, pero lo hacían ellos”*²³ (Doraemon). En cuanto a si ellas consideran que deberían hacer el orden del día, hay quien opina que *“sí”* (Doraemon y Gatofu) y quién opina que *“depende, ¿no?, ¡de que personas haya en el piso!, de cómo sean, no sé, hay unos que son más... y hay otros que son más problemáticos, yo, no sé, no creo que puedan”* (Arizona).

En algunos recursos residenciales las NNA cogían el acta de la asamblea, pero, en todos los casos sabían que esa acta no era la que el equipo educativo guardaba entre sus documentos internos para inspecciones. En algunos casos consideraban, que estas

²² Hemos omitido los seudónimos de las citas para evitar posibles identificaciones.

²³ Participación simbólica.

actas “*las colgaban en el corcho una semana y luego la tiraban*” (Gatofu), “*las tiraban a la basura*” (Doraemon). Esta misma joven comentaba que “*nos hacían pasar una a nosotras como para darnos el poder, supuestamente, pero las que enviaban a donde las tenían que mandar las hacían ellas, ¡y la nuestra iba a la basura!*”

Por ello, las y los jóvenes consideran que las asambleas no deben servir para echar la bronca y explicar nuevas normas y que, las NNA deben participar en la medida de lo posible (por ejemplo, creando un orden del día, firmando las actas como compromiso de lo allí acordado) y que sus actas firmadas sean las que se guarden en la documentación interna, como bien expresa una joven, “*firmarlo, de tener que firmarlo todos y que eso sea lo que se mande*” (Doraemon).

8.4.10.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica:

A la propuesta de que las asambleas fuesen más participativas y no tan dirigidas por equipo educativo, todas estuvieron de acuerdo que así deberían ser, participativas. Pero que para ello deberían ser espontáneas y no tan organizadas,

Sería que fuera algo que ellos pidieran, o sea, que se pudiera hacer en cualquier momento, que no tan: va a ser el XX (día de la semana) y si no es el XX (día de la semana), no, quiero decir, que se haga cuando ellos quieran y que cualquier cosa se pueda considerar asamblea, quiero decir, es que, si no, la asamblea es como el momento que te sientas con ellos, todos ahí sentados, tú les dices unas palabritas, allí todo el mundo comenta, nosotros por lo menos, la nuestra. Yo hay veces que me surgen asambleas, como decimos lo de las tutorías, en cualquier momento, cenando, en medio de una actividad que se ponen ahí a debatir de cosas súper interesantes del piso, o sea, haría que no fuera algo tan normativo. Creo que sí que es un espacio que tiene que existir, siempre, es, es importantísimo, pero creo que lo haría mucho más espontáneo, más... (Araia).

Nahikari comentaba que el problema es que

No hay costumbre de hacer asambleas, entonces, ¡están mal hechas! Quiero decir, la asamblea es algo que es muy bonito y creo que es muy práctico, pero para eso tiene que haber un buen clima en el piso, tiene que haber confianza, que puedan decir lo que piensan delante de todo el grupo, que se les escuche y se les tome en cuenta, quiero decir, que haya una devolución, porque, si solamente es echarles la bronca entre comillas y decirles: esta semana... ¡quiero pedir cambio!; no se puede; no sé qué, nenene, ¡venga! ¡Ala, ¡pues levantamos la sesión porque para esta mierda!

Todas estuvieron de acuerdo que deberían existir las asambleas formales, pero aprovechar también las que salen “*así de forma informal pues sale, porque muchas veces en una cena sale algo interesante pues intentar que salga porque es el momento mejor para que salga, pero no quitar las formales porque puede dar lugar a que no haya ese momento de encuentro nunca*” (Nahikari).

Quedó constancia de que, en algunos recursos, la asamblea estaba marcada un día a una hora “*porque la responsable de piso así lo ha establecido, en determinado momento se ha decidido así y pues...*” (Estela)

También hubo quién comentaba que, en su recurso, *“a nosotros nos hacen en un mes mínimo XX asambleas pero que si quieres hacer 22 es tu esto (es cosa tuya), entonces, cada mes nos toca a un educador y tú en tu mes te lo organizas como buenamente puedas”* (Manuela). Esta opción de organizarse las tutorías les pareció una propuesta interesante a las demás profesionales.

Asimismo, se hizo alusión a que en algunas asambleas no asistían todas NNA *“si veo que lo están haciendo muy bien, que están cogiendo el acta, participando en sus propias ideas y (...) es una putada para no sé cuántos y claro, si no están todos, porque claro, unos hasta las 10 y pico, otros... ¡y al final no estamos!”* (Estela). No obstante, según indicaron las asambleas se organizaban cuando más NNA van a estar *“este tiene futbol, este tiene inglés, este no sé qué... eeee... cuadramos, ¿qué día podemos...? Venga, XX (día de la semana) a la tarde cuadra; ¿qué no? pues en la cena”* (Nahikari).

Una práctica muy interesante fue la de una profesional²⁴ cuando comentaba que en su recurso *“se escanea y se guarda”* el acta dentro de la documentación del recurso. Sobre el firmar las actas, todas comentaron que *“no la firman, pero la ponernos en la sala y se queda ahí hasta la siguiente asamblea”* (Manex), que únicamente aparece el nombre de las y los *“asistentes”* (Araia) pero sí que les pareció que *“no sería mala idea lo de firmarlo”* (Araia, Nahikari).

También apareció que, en algunas ocasiones, las asambleas habían servido a su vez para consensuar *“acuerdos grupales, o sea, en asamblea alguna vez ha surgido, (...) como ellos mismos han ido sacando propuestas, y en la última hicieron ellos un contrato firmado por todos, incluido los educadores y está ahí puesto y no suelen salir muy a menudo, pero si de repente salen ese tipo de propuestas se les refuerza, es como: ¡vamos a sentarnos y vamos a hacerlo, sí!”* (Araia).

Tanto jóvenes como profesionales consideran que las asambleas no funcionan como deberían funcionar, entre otras cosas, para que sea un espacio propio donde NNA comparten junto con profesionales. Se ha podido apreciar como las asambleas se organizan cuando mayor número de chicas y chicos están.

Ambos colectivos consideran que:

- Las NNA podrían firmar las actas como compromiso a lo allí acordado.
- Que las NNA cojan las actas y que éstas sean las que se guarden dentro de la documentación interna del recurso.

El colectivo de jóvenes propone:

- Que las asambleas no sirvan como espacio para echar broncas y hablar de normas.

El colectivo de profesionales comenta:

- Poder realizar asambleas también cuando salgan éstas de un modo espontáneo.
- Mayor flexibilidad en cuanto a que siempre sea a un día y a una hora.

²⁴ Se ha omitido el seudónimo para que no se pueda identificar con las demás citas de esta misma profesional.

8.4.11.- Participación en la decoración

Esta propuesta parte de la historia de una de las jóvenes entrevistada que solicitó en reiteradas ocasiones al equipo educativo del recurso donde vivía que quitasen un objeto que allí había, por ejemplo, un jarrón. El equipo educativo no quitó dicho objeto, ella lo rompió y lo tuvo que pagar con su paga. No hemos recogido la cita de la entrevista donde se narra dicho episodio por posible identificación. Hay que señalar que el objeto que la joven quería quitar era un objeto innecesario para la vida en un recurso como puede ser un jarrón.

8.4.11.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica:

Una de las propuestas de mejora que se solicitó en las entrevistas fue que las NNA pudiesen modificar objetos de la casa decorativos si le recordaba a su historia de vida. En el Programa Marco de AR de Gipuzkoa (2012) en el apartado *de Preparación de la acogida* se explicita que se facilitará a las NNA que traigan los objetos personales que desee al recurso residencial, asimismo, en el apartado de Equipamiento, mobiliario y decoración, se recoge que la decoración de las diferentes partes del recurso residencial deberá contar con la participación de las NNA. El que las NNA lleven al recurso los objetos que deseen también se recoge en el Protocolo de ingreso en AR facilitado por la DFG (2013).

Cuando se presentó esta propuesta en los focus groups de jóvenes, estos estuvieron de acuerdo con dicha propuesta: *“si puedes llevar cosas de tu casa, también podrás quitar cosas que te recuerden a ella, ¿no?”* (Doraemon). Otra joven relató un episodio similar en el *focus group*, episodio que silenció al resto del grupo.

Cuando me hicieron pagar una puta puerta de cristalitos me acuerdo que dije: ¿quitáis esa puerta por favor?, ¿Podéis quitar esa puerta? porque esa puerta a mí me recordaba a mi casa tío y no me gustaba (...) Y les dije: ¡pues vamos al chino! Propuse un montón de cosas en las putas asambleas estas que se proponen que, “supuestamente” (ella hace con las manos el gesto de entrecomillar), son para eso y ¡mira que pedía, eh!, ¡tapar con unas cartulinas las baldositas! Pues al final me calenté y pues atravesé la puerta pues con mi mano y la puerta rota y, ¿quién pago la puerta? Yo, mi mano jodida y hecha una mierda, y ellos se hubieran ahorrado todo eso y me lo hubiera ahorrado yo, si hubieran cogido conmigo y hubieran bajado al chino y hubieran puesto unas putas pegatinas, ¿sabes? O un puto algo, ¿sabes? ¡Y no lo hicieron! (Danonino).

- Que NNA puedan participar, en la medida de lo posible en la decoración del piso.
- Que se puedan modificar, e incluso quitar, los objetos de la casa que a NNA les traigan recuerdos negativos y que sean objetos no necesarios para la vida residencial.

Esta práctica le compete al equipo educativo de los recursos, principalmente educadores y responsables de los mismos. Es una práctica viable que no altera

la convivencia de un recurso residencial y que fomenta la participación de las NNA.

8.4.12.- Solicitar opinión sobre el equipo educativo

8.4.12.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

Durante el primer *focus group* hubo quien propuso que se debería hacer algún tipo de consulta a las NNA atendidos en los pisos sobre las y los distintos profesionales que componen el equipo educativo. Opinaba que les pidieran su opinión,

No en plan, para renovarle o no, pero sí, para que tengan una opinión de cada educador, porque yo, por ejemplo, si me hubieran preguntado sobre ciertos educadores íbamos a coincidir casi todos (los chicos y chicas) en una cosa y podrían habernos evitado un problema, porque ellos eran sus amigos y no se ha descubierto y no se hizo nada, y se podría haber evitado preguntando a los chavales qué piensan de ese educador. Y luego, puedes contrastar tú si eso está bien o suena a que se le tiene manía, pero creo, que es importante saber qué opinión tienen los chicos de cada educador (Iker).

Este mismo joven comentaba que el piso en el que estuvo, un educador que

nos amenazaba, sencillamente usaba la violencia, era un hijo puta porque a los educadores les tenía camelados, les hacía cenas en su casa y ostias de esas, y con ellos súper bien, pero a los demás, pero a los demás, cuando estaba a solas con nosotros no nos hacía ni puto caso y a los chicos más pequeños les amenazaba, les ha llegado a contener en el suelo, a agarrar en el suelo y el chaval en el suelo, llorando, volviéndose loco y cosas de esas, por eso te digo, que si nos hubieran preguntado..., se lo decíamos a los educadores y nadie nos hacía ni puto caso (nos decían): cosa vuestra, ¿me entiendes? XX (el nombre de ese educador), ¡si es un sol! Y una vez, al final, que ya había gente con trauma y, mira que yo con estas cosas que tengo un mini-trauma con ese tío porque nos hizo pasar muy malos años, ¿me entiendes? No, ¡es verdad, eh!

El resto de jóvenes estuvo de acuerdo en proponer esta práctica.

Esta propuesta no fue debatida en el segundo *focus group* jóvenes ni en el de profesionales.

El colectivo de jóvenes propone:

- Preguntarles sobre el equipo educativo del piso para evitar ciertos episodios con algún educador o educadora.

8.4.13.- Presencia de los NNA en las inspecciones

8.4.13.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

En todos los recursos residenciales, anualmente, se realizan inspecciones, una estipulada y otra por sorpresa. En estas inspecciones, aparte de inspeccionar cuestiones propias de la vivienda (metros, objetos, elementos, etc. para que cumpla los criterios de calidad), se inspeccionan otro tipo de cuestiones como las actas de las asambleas, las MEC, el tiempo que transcurre desde las sugerencias realizadas por NNA y la respuesta del equipo educativo, etc.

Las y los jóvenes eran conscientes de que se realizaban inspecciones en el recurso y comentaban episodios como *“¡ah, ya!, ¡te dicen que recojas todo!”* (Arizona), *“¡la cocinera se pegaba unas limpiezas chaval!, (...) ¡le pasaban el polvo hasta al extintor!”* (Doraemon). Comentaban que estas inspecciones eran *“entre semana, siempre hay clase y siempre viene a las mañanas y entre semana, entonces, ¡no viene los fines!”* (Gatofu) y que, *“si coincide por lo que sea, pues que estás enferma o lo que sea, vale, ahí estás, pero si no, hacen lo que puedan, en sí hacen lo que pueden para que no estés en casa!”* (Gatofu).

Ellas proponían que *“deberíamos estar”* (Doraemon), programándolas en un horario en que las NNA pudieran estar. Esta propuesta sólo se realizó en uno de los *focus group*, puesto que no estaba contemplada ni había sido sugerida en las entrevistas.

Una de las jóvenes, Gatofu, que ella, por cuestiones de salud había estado cuando había venido algún inspector, relata su experiencia en estos encuentros: *“igual estaba yo en la sala y venía a hablar conmigo, era muy majo!”* y Doraemon proseguía con la broma de: *“¡éstas (las educadoras) estaban con el culo prieto chaval por si dices algo!”*.

8.4.13.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

Respecto a la práctica de mejora de que las NNA participen en las inspecciones que se realizan en los recursos, también apareció lo de que cuando hay una inspección *“es que se hace una limpieza en la casa”* (Estela) *“¡y las pastitas para el café para la esto! (la persona que viene a realizar la inspección)”* (Nahikari).

Las profesionales comentaban que las NNA *“te dicen: ¿quién ha venido a la mañana?”* (Estela) porque *“lo saben, y, es más, a mí me pasó del hecho de poner la casa, tal, cual, y no sé qué, y a la noche que sólo hay una persona, destrozar la casa, romper las cosas que se habían comprado, y dijeron: ¡y ahora os jodéis! ¡Porque tenéis la inspección y todo esto es por la inspección y no es por nosotros!”* (Patricia).

También apareció en el *focus group* la resistencia y la capacidad de decisión y de acción de las NNA ante las inspecciones, afirmando, que en alguna inspección éstas y

estos se negaron a realizar sus quehaceres y que *“¡hoy nos quedamos aquí!, montaron la de San Quintín porque venía inspección”* (Nahikari)

Cuando se planteó el que las NNA estuviesen presentes en las inspecciones todas las profesionales asintieron y añadieron que *“si lo de las inspecciones no es con nosotros, ¡si nosotros tampoco estamos!, ¡está el responsable!”* (Patricia). Las profesionales, incluso, comentaron que profesionales no estaban presentes en las inspecciones porque *“es que no quieren que hablemos”* (Estela).

Las profesionales, en general, se mostraron en desacuerdo sobre el tipo de inspecciones que se realizaban (no en que existieran). En palabras de éstas,

Es que es un negocio, y las inspecciones no es para ver cómo están los chavales, no, las inspecciones son para ver si cumples lo que ellos tienen puesto como “hogar” (lo dice entrecomillando la palabra hogar), vale, bien, tienes el tal, tienes el cuál, venga, ahora en el ordenador el responsable y el de la inspección: ábreme el diario del día tal, abre en el ordenador: ponme la tutoría de este chaval tal día, tal esto y tal cual (Patricia).

O críticas como *“luego hay cosas tan estúpidas como es que esta casa no se puede porque esta pared mide dos metros y aquí pone que..., y dices: a ver, que bien, lo entiendo, que tienen que tener un espacio adecuado”* (Nahikari), *“o que los muebles sean tristes”* (Manuela) o,

La alfombra es fea y... pero es que dices: a ver, este piso en mitad de XX (pueblo) o sino una villa a tomar por culo allí en no sé dónde, que solamente en transporte y no sé cuántos hay que esto, a ver, a lo mejor el piso no reúne los... pero no hay otro piso porque las agencias no... porque es piso para “estos chavales” (lo dice entrecomillando) no quieren tal, de todo lo que hemos conseguido hay esto; no, porque no reúne el protocolo; pero si tú dices: ¿qué es más importante, que la habitación sea un poquito pequeña pero todo lo demás como el inglés, como el psicólogo, como se les trate a los chavales en casa...? ¡eso, eso no importa tanto! Entonces la itsura... (Nahikari).

Queda constancia de que cuando llega inspecciones se han limpieza en los pisos y que se intenta que NNA no estén presentes. A su vez, tanto jóvenes como profesionales perciben que no quieren que éstas y estos hablen, siendo ésta la razón por la que ninguno de los dos colectivos está presente en estas inspecciones.

Jóvenes proponen:

- Que NNA puedan estar en las inspecciones.
- Que éstas se programan el fin de semana.

Profesionales:

- Reflexionar sobre los indicadores que se “miden” en las inspecciones.

8.4.14.- Consecuencias consensuadas

El tema de las normas consensuadas fue un tema controvertido en las entrevistas, ya que existen unas normas que profesionales consideran que deberían poder consensuarse, mostrar mayor flexibilidad, pero las que tengan que ver con la convivencia, de respeto, etc. esas no se consensuan.

En principio nosotros tenemos una serie de pautas y no permitimos que... Se puede debatir, podemos ser en algunas cosas un poco más flexibles, pero hay pautas que están marcadas y se respetan sí o sí porque tiene que haber unos mínimos de convivencia y de igualdad para todos (Maddi).

Como en una casa el padre, dice que no... porque claro, tú consenso entre los 8 es: podemos llegar el fin de semana a la hora que nos dé la gana, siempre. Y a lo mejor no es así, es bajo... pero consensuadas en la medida de lo posible (Ane Miren).

Nosotros tenemos una visión de que tenemos que trabajar la norma consensuada con los chavales, ¡claro! Consensuar la norma no es negociarla es aceptarla de la mejor manera posible. Yo lo entiendo así. Te explico: nosotros leemos las normas, se las damos a los chavales, tienen un plazo de una semana para leerlas y en la siguiente asamblea se vuelve a trabajar el porqué de la norma, incluso las consecuencias que ellos vean reales que puedan hacer. ¡Claro! Yo no voy a negociar que se come a las 2:30 y no a las tres, eso no lo voy a negociar, hay unos horarios que entiendo que hay que cumplir, entonces, puedes estar de acuerdo o no, pero no las voy a negociar (Ekhi).

No se realizó una propuesta en ninguna entrevista sobre que las normas deberían ser consensuadas, pero tuvo un espacio en el focus group de profesionales y por ello lo recogemos.

8.4.14.1.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

Las profesionales no están muy de acuerdo con las consecuencias consensuadas. De hecho, opinan que *“no tendrían, ellos te dirían que no deberían tener, porque ellos te dicen: ya, ya sé que he hecho mal, ¡no lo voy a volver a hacer! Para ellos esa es su consecuencia”* (Patricia).

Por otra parte, una profesional indicó que es *“es verdad que, si les dejas, ellos, de buenas a primeras es de: no, no, no...”* pero que a veces *“¡en las asambleas son más duros que nosotros!; a ver, yo le dejaría sin... ya, a ver, tú todo lo que sea, pero según tú... la semana pasada llegaste a las 7 así que deberías estar 7 meses sin salir”* (Nahikari).

Aunque esta práctica no será una práctica a proponer dado a que las profesionales no estaban de acuerdo y las y los jóvenes no debatieron sobre ella, hemos querido recogerla.

Las profesionales no se han mostrado de acuerdo en que las consecuencias deben ser consensuadas, dirigiendo la conversación y sus argumentos a que las NNA no se pondrían ninguna consecuencia.

8.5.- Derecho al ocio durante la presencia en el recurso residencial

El derecho al ocio tiene su base en el artículo el artículo 31 de la CDN. En éste se reconoce a las NNA el derecho al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. Asimismo, este artículo añade que se respetará y se promoverá el derecho a participar

plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento. Este derecho también tiene reflejo en la Recomendación del Comité del Consejo de Europa (2005) en la guía de derechos *Discover your rights!*, elaborada por el Consejo de Europa y Aldeas Infantiles SOS (2009), en el Programa Marco de AR de Gipuzkoa (2012) y en Protocolo de permisos extraordinarios de la DFG (2013). En base a estos documentos, desde los recursos residenciales se debe incentivar a las NNA a que tengan experiencias de relación, tiempo libre y ocio lo más similares posible a las de cualquier otras NNA de su edad que viven en un entorno familiar (acudir a casa de amigos o amigas a jugar, a comer, a pasar un fin de semana, ir de colonias, salir de excursión con el grupo de tiempo libre del barrio, etc.), de acuerdo con los principios de normalización e integración. Asimismo, la DFG considera muy importante para normalizar las relaciones de amistad es la facilidad de visitar a sus amistades en sus casas y poder recibirlas de visita en el recurso residencial. Por ello, los recursos deberán establecer criterios explícitos para que las NNA sepan que pueden traer a sus amistades y el modo de hacerlo, especialmente en celebraciones como cumpleaños, o días señalados, todo ello sin perjuicio de que puedan existir situaciones puntuales en algunos recursos residenciales que desaconsejen las visitas en ese tiempo (DFG, 2012). La educadora o educador tutor será quien decida sobre si se les concede permiso o no a las NNA de realizar ciertas actividades, aunque si la actividad está programada en el extranjero, la autorización la dará el o la directora de la entidad. En ningún caso las personas menores de edad no acompañadas podrán realizar traslados al extranjero acompañados por familiares o personas allegadas sin la autorización expresa de la DFG (DFG, 2013²⁵). En lo referente a los horarios de llegada de las NNA, el Protocolo de atención a necesidades básicas regula los horarios de llegada al recurso de las NNA en AR (2013).

En relación al derecho al ocio se propusieron y se debatieron dos propuestas de mejora en los *focus groups*, ambas siendo competencia del equipo educativo. Consideramos que, aunque la última palabra en actividades programadas sea de la educadora o educador referente, sabemos que suele ser una decisión comentada y reflexionada con los demás miembros del equipo educativo. Asimismo, cuando una NNA solicita poder realizar una actividad sin programación previa porque ha surgido espontáneamente pueden ser las y los educadores que estén en el momento en el recurso quienes concendan o denieguen el permiso de participar en dicha actividad.

Derecho al ocio	Ámbito	Agente
Flexibilidad de horarios para hacer planes	Ocio	Equipo educativo DFG
Posibilidad de ir a casa de otras NNA	Ocio	Equipo educativo DFG

²⁵ Protocolo de permisos extraordinarios DFG, 2013 (no publicado).

8.5.1.- Flexibilidad de horarios para hacer planes

Una de las cuestiones que jóvenes mencionaron en las entrevistas y propusieron para ser mejorada fue la flexibilidad en los horarios para poder hacer planes. La red es amplia, pero a la vez es pequeña y los jóvenes conocían los horarios de otras NNA atendidas en otros recursos: *“luego cada piso es un mundo, en el nuestro por ejemplo tenían horarios muy estrictos y otros pisos tienen horarios abiertos”* (Amelie). En general las y los jóvenes se quejaban de la rigidez de los horarios y consideraban que debían los equipos debían mostrarse un poco más laxos, de ahí la propuesta en el *focus group*.

Yo, por ejemplo, tenía 16 años o 17 y a las 9:30 ó 9 entre semana tenía que estar en casa, sí era estricto, luego sé..., y tengo constancia de que chavales que estuvieron después, y era más flexible, pero en mi caso sí que era... el fin de semana las 10 en casa y cosas así (Ismael).

Tienes que llegar a las 9, tienes 17 años y tienes que llegar a las 9 y llegas a las 9:30 y, pues depende de qué menor seas, te pueden castigar el día siguiente con llegar una hora antes y todo, porque has llegado media hora tarde que tampoco es... (Sahara).

La flexibilidad horaria también fue un aspecto al que se dedicó un espacio en las entrevistas, donde hubo profesionales que les parecía *“hay un horario más estricto quizás que en una casa”* (Lorea), aunque también hubo quien indicó *“como todas las casas, yo tenía amigos que les dejaban todo lo que querían y amigos que bueno los tenían atados con cuerda y... aquí es lo mismo”* (Endika).

8.5.1.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

Cuando se planteó esta cuestión en el *focus group*, todas y todos estuvieron de acuerdo con que debían ser más flexibles con los horarios y establecerlos de un modo individual y no por rangos de edad.

En relación a cómo se establecían los horarios, las respuestas de las y los participantes fueron *“en base a la edad que tengas”* (Danonino), *“en base a quién eres”* (Luz) y *“a cómo seas”* (Begoña) y a *“si no confían en ti (...) la confianza te la tienes que ganar”* (Luz). Según el colectivo de jóvenes, la rigidez de estos horarios repercutía en que *“te sentías apartado muchas veces”* (Doraemon) porque en tu círculo de amistades *“no te entienden muchas veces. A mí me ha pasado de: ¡me tengo que ir a tal hora!, ¿por qué te vas tan temprano? Y yo: tengo que cenar a tal hora; pero, ¿siempre cenas a tal hora? y yo: pues sí; pues cenas muy temprano, no sé qué, muchas, muchas preguntas que tienen, entonces, tengo que contarles”* (Arizona) o, *“si te vas a tomar por culo a la playa no puedes, porque no te da el tiempo, nosotras teníamos suerte porque teníamos amigos que tenían coche y muchas veces nos esperaban o no sé qué, pero cuando teníamos que ir en autobús...es que no podías y te quedabas solo”* (Gatofu).

Muy unido a los horarios, están los permisos para realizar planes con su círculo de amistades. Las NNA debían hacer *“las solicitudes (...) con 15 días de antelación (...)”*, y

luego luchando, luchando, luchando conseguimos una semana, igual, después de un año y pico” (Gatofu). Esta solicitud previa complicaba la incorporación de éstas y estos en los planes de sus amistades cuando “¡hacían planes de un día para otro y tú las solicitudes las tenías que hacer con 15 días de antelación! Eso, para cenar fuera” (Doraemon), a lo que otra joven añadió: “¡yo qué cojones voy a saber de lo que voy a hacer dentro de 15 días!” (Gatofu). Una de las jóvenes pedía que: “los educadores a la hora de hacer los horarios se pongan en el papel de cuándo ellos tenían nuestra edad y cómo era su vida cuando tenían nuestra edad, simplemente eso. Porque había educadores que sí que lo hacían y nos entendían muchísimo y nos dejaban más libertad. Pero para ellos eres como... no sé” (Doraemon). Esta misma consideraba, que si los horarios fueran más flexibles podrían “pasar más desapercibidos, que no tengamos que ir a las 8 a cenar o... yo qué sé...”.

8.5.1.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

Se introdujo a debate la práctica de que fueran más flexibles en los horarios de NNA y desde el principio se argumentó que “eso viene de un protocolo de Diputación, se supone que viene las pautas marcadas, entonces, claro, todo dependía” (Nahikari). Además, “la historia es que, si les pasa algo a los chavales, si les pasa algo a los chavales, imagínate: ¡vamos a dejarles hasta las tres, y si de repente, está a las cinco en la calle y sin tu permiso y le pasa algo! ¡Que se te puede caer el pelo!” (Nahikari). Las profesionales eran consciente de que los horarios no corresponden a los horarios que deberían tener en función de su edad: “los horarios están hechos de risa porque claro...” (Nahikari), “¡no son reales, es que no son reales porque un chaval de 16 años ya te sale hasta las dos o tres de la mañana!” (Estela).

En cuanto a ser más flexibles a la hora de que las NNA realicen distintos planes, el colectivo de profesionales no opina lo mismo que el colectivo de jóvenes. De hecho, éstas consideran que “en esos casos solemos tener bastante manga ancha” (Araia). Esta misma profesional ejemplarizaba el modo de actuar que tenía ella:

Yo normalmente les dejo; oye mira, que voy a venir un poco más tarde y del permiso de mañana me lo quitas y lo utilizo hoy; y pues, ya está, si has tenido un buen comportamiento... a ver, si la has estado liando toda la semana, evidentemente no, vienes a casa y como no llegues te voy a poner una consecuencia, pero lo normal, ¡joe!

Tanto jóvenes como profesionales proponen algo más de flexibilidad en los horarios que deben cumplir las NNA. Por otra parte, el colectivo de jóvenes, proponen que los horarios se estipulen en base a las personas no por rangos de edad. Esta práctica compete a los equipos educativo de los recursos residenciales y su viabilidad será en función de su receptividad (y puede que también de la DFG) a repensar los horarios de las NNA.

8.5.2.- Posibilidad de ir a casa de otros chicos y chicas

Los recursos residenciales de protección deben promover que las NNA puedan ir a casa de otras personas, y siempre que la situación no lo desaconseje, que otras NNA puedan acudir al recurso residencial. En base a las entrevistas del colectivo de jóvenes, en algunos recursos podían invitar a sus amistades: *“sí, venían amigos y sin problemas”* (Ismael), en otros *“en general no”* (Brigitte) y en otros *“no, no, no, no, nunca”*. Las razones por las cuales NNA no invitaban a otras NNA al recurso eran distintas: desde *“no se podía”* (Amelie), *“por vergüenza”* (Carolina), *“porque no podían estar en su cuarto encerradas, sino que debían estar en la sala, no en las habitaciones”* (Brigitte) lo que hacía que decidieran *“para el caso me quedo en la calle que tengo más privacidad que dentro de tu casa”* (Sibyl). En general, las y los jóvenes consideraban una buena opción que otras NNA puedan ir al recurso; *“sí, sí, claro”* (Omar), aunque también hubo quien no:

Y a mí por esa parte me parece mal que si llegas un día a tu casa y ves al amigo del otro y al amigo del otro y al amigo del otro y no te apetece ver a nadie, que tengas la casa llena de gente (Brigitte).

En cambio, cuando se preguntó si podían ir a dormir a casa de otras NNA, hubo de todo, aunque quedó constancia que el procedimiento era complejo si quieren ir a dormir a casa de una amiga: *“para dormir en casa de alguien tenían que conocer a la persona, a sus padres, que dices: ¿cómo les voy a decir a los padres de mi amigo que conozcan a mis educadores?, ¡por favor!”* (Amelie).

En esta realidad hubo distintas propuestas pidiendo flexibilidad para una normalización en *“el tema de salir, de poder ir a dormir con tus amigos en casa fuera, que no fuese tan estricto el tema de cómo si estuvieses en una cárcel, ¿entiendes? Para la gente sobre todo que yo qué sé, cosas como que estuvieses viviendo en una casa con tus padres que no fuese un piso, lo que sea, y por el hecho de que estés en un piso que no te impida pues yo qué sé, pues dormir fuera, irte un fin de semana con tus amigos o con tú... yo qué sé, ¿sabes?”* (Steisy).

El poder hacer planes e ir a casa de otras NNA fue un aspecto contemplado tanto en el cuestionario como en las entrevistas del colectivo de profesionales. En el cuestionario se incluyeron 5 ítems relativos a esta cuestión. En base a las respuestas del cuestionario (n=73), la mayoría de profesionales percibe que *“una mayoría”* o *“prácticamente todos”* los NNA en AR (tanto en el recurso donde trabajan como en general) pueden realizar excursiones, salidas etc., tanto planificadas como improvisadas residencial (ver Tabla 85). Siguiendo con la flexibilidad de hacer planes, la mayoría de profesionales, el 71,3% opina que las NNA pueden acudir a casa de amigos y amigas, consultándose sólo a los educadores y educadoras que estén en ese momento en el recurso residencial. Asimismo, el 82,2 estaba de acuerdo en que las NNA deberían poder hacer planes *“improvisados”* con otros chicos y chicas (ir a comer a casa de un amigo, ir al cine, un cumpleaños) con la autorización de cualquier educador o educadora que estuviera en ese momento en el recurso (el 28,8% *“algo en acuedo”* y el 42,5% *“en total*

acuerdo”). En cambio, al ítem sobre si los amigos o amigas de los chicos y chicas de los recursos deberían poder venir a visitarles a cualquier hora el grado de acuerdo disminuyó: casi la mitad de la muestra, el 46,5% no se mostró de acuerdo (16,4% “en total desacuerdo” y el 30,1 “algo en desacuerdo”), un 16,4% no se posicionó e indicó no estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y el 37% restante se mostró de acuerdo con dicho ítem (24,7% “algo de acuerdo” y 12,3% “algo en desacuerdo”). Debemos mencionar que la mayoría de profesionales en las entrevistas se mostró a favor de que otras NNA fuesen a los recursos a realizar actividades con las NNA allí atendidos, pero “dentro un horario lógico” (Puri).

Tabla 84. Ítems relativos a si las NNA realizan excursiones planificadas como improvisadas

<i>Las NNA del recurso residencial donde trabajan realizan excursiones, salidas etc., tanto planificadas como improvisadas</i>							
Media	DT	Mediana	Prácticamente ninguno	Una minoría	Algunos sí y otros no	Una mayoría	Prácticamente todos
3,96	0,992	4	1,4	4,1	30,1	26,0	38,4
<i>Las NNA atendidas en AR realizan excursiones, salidas etc., tanto planificadas como improvisadas</i>							
3,90	0,945	4	0,0	6,8	28,8	31,5	32,9
Media	DT	Mediana	Prácticamente ninguno	Una minoría	Algunos sí y otros no	Una mayoría	Prácticamente todos
<i>Cada chico o chica puede acudir a casa de amigos y amigas, consultándose sólo a los educadores y educadoras que estén en ese momento en el recurso</i>							
4,29	0,950	5,00	4,1	8,2	16,4	28,8	42,5
<i>Las chicas y chicos deberían poder hacer planes “improvisados” con otros chicos y chicas (ir a comer a casa de un amigo, ir al cine, un cumpleaños) con la autorización de cualquier educador o educadora que estuviera en ese momento en el recurso</i>							
Media	DT	Mediana	En total desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	En total acuerdo
4,29	0,950	5,00	2,7	1,4	13,7	28,8	53,4
<i>Los amigos o amigas de los chicos y chicas de los recursos deberían poder venir a visitarles a cualquier hora</i>							
2,86	1,305	3,00	16,4	30,1	16,4	24,7	12,3

En base a las entrevistas, la mayoría de profesionales consideraban que a las NNA “se les permite que vengan al piso que es su casa a comer o incluso a pasar la tarde siempre que se avise con tiempo” (Endika), “a pasar la tarde” (Tete), “salvo que su comportamiento durante la semana haya sido nefasto, ipues como en una casa normal! (Manex). Profesionales “intentamos, pues eso, que ellos lo vivan como su casa entonces...a veces vienen sin avisar que tampoco pasa nada, pero bueno, preferimos que nos avisen” (Itziar). Incluso hubo quien comentaba que “nosotros fomentamos eso también, porque entendemos que es importante. La idea es, al final, que tengan una vida lo más normalizada posible, o sea, y que hagan las cosas que un chaval de su edad haría”

(Imanol). No obstante, también hubo quien explicaba que, por ejemplo, a la hora de celebrar un cumpleaños no debía ser en el recurso residencial.

“Bueno es que en el piso básico muchos de los chavales ya funcionan hacia fuera, pues posiblemente la realidad de sus cumpleaños será fuera. Fuera de que tú luego organices en casa una fiesta con los compañeros, con los educadores... generalmente ellos tiran hacia fuera para celebrar sus cumpleaños, entonces, no se ha dado la circunstancia, pero yo te diría que no entrarían, casi al 80%. No entrarían por decisión mía, nuestra o como quieras llamarlo, ¡eh!” (Ekhi).

En distintas entrevistas se ha podido percibir que, en ocasiones, son las propias NNA proponen llevar a nadie al recurso, sea “por vergüenza. Hay chavales que no quieren que sepan que están en un piso” (Manex) o porque “más de X no pueden estar en casa, porque también es la casa de otras 7 personas más, que a la mínima que haya un comportamiento inadecuado salen fuera. Y luego también hay unos horarios, o sea que tampoco que ahí al final, hay un horario de cena, entonces... pues tampoco pueden estar desde las 2 del mediodía hasta las 10 de la noche o sea no” (Manex). Otra razón distinta es la ofrecida por Ekhi, quien indica que “ojalá me equivoque y eso sería la ostia de bueno que me equivocase en eso, pero estoy seguro que muchos no darían el paso hacia adelante para llevar al chaval al cumpleaños de uno que está en un piso, porque el estigma existe y es muy grande” (Ekhi).

El ir a dormir a casa de otra NNA suscita mayor controversia entre el colectivo, principalmente, por la seguridad que tiene que tener el equipo educativo para poder permitirlo ya que,

Si van a casa de alguien a mi me gustaría saber que van a casa de alguien con garantías, una familia o un entorno en el cual no te ofrezcan las garantías que tú crees que deben favorecer para ese proceso, te puede tirar toda tu intervención en un día. Entonces yo creo que hay que tener bastante cuidado en donde les metemos, porque les metemos y porque les hacemos (Ekhi).

Hay en recursos donde “hemos tenido chavales que se les ha permitido” (Endika) o “un amigo me ha invitado a dormir a su casa... pues accede” (Lorea) y en otros “dormir no” (Tete). Para los equipos deben conocer a la familia, tener el contacto e incluso, conocer a la familia y a la casa

La única condición que ponemos es nosotros tener el contacto con esa familia y conocer la casa donde va a estar, es lo único que pedimos. Si un chaval nos viene y: joye que me gustaría dormir en casa de Pepito el fin de semana!, vale, necesitamos el teléfono de los padres. Nos ponemos en contacto con ellos y les decimos; joye! ¿Os importa que vayamos a conocer la casa? O a conocernos entre nosotros y más que nada para tener, el teléfono y tener eso atado. Pero hemos tenido a casa de amigos y con toda normalidad en eso (Endika)

Por el contrario, la respuesta ofrecida a porqué otras NNA no suelen ir a dormir a los recursos residenciales es “porque la red estipula que solo hay una auxiliar de noche.

Entonces tú eres responsable de 10 chavales y está solo una persona de noche” (Tete). Esta respuesta no significa que no pudiera haber otras, pero no han sido mencionadas.

8.5.2.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

Una de las propuestas que se realizó en las entrevistas fue que las NNA puedan ir a dormir a casa de otras amigas y amigos sin necesidad de tener que seguir un protocolo tan estricto, como el que las y los educadores tengan que visitar la casa de la persona donde la que quieren ir a dormir.

Cuando se planteó esta propuesta en el *focus group*, el colectivo de jóvenes estuvo de acuerdo en que el equipo educativo debería ser más flexible en el procedimiento de *“tenían que ir ellos a ver la casa de esa persona para que tú pudieses ir a dormir allí y eso, es lo que te hace... y yo, por lo menos, no quería porque no me hacía gracia que el educador, o sea, eso te hace sentirte diferente, esa es una de las cosas que te hace sentirte diferente”* (Begoña). Hubo quienes comentaban que *“a mí me pidieron el DNI de mi ex novio sino no me dejaban, ¡por si acababa en la cuneta dijo!”* (Luz) a lo que Danonino se sumó diciendo, *“ya, no te podías ir a dormir a casa de tu novio ni nada, ¿sabes? O de tu novia o yo qué sé, ¿sabes?, Es que es impensable”*. En otros casos, directamente, en sus pisos no se contemplaba que se quedasen a dormir *“nunca en casa de nadie”* (Danonino y Axier)

Todas y todos comentaron que en el recurso si les permitían ir a casa de sus amigas y amigos a comer, merendar, cenar, etc., pero *“dormir imposible”* (Luz) y que *“tenían que conocer a los padres (de esa persona)”* (Gatofu).

Cuando planteamos la pregunta en sentido contrario, esto es, si otras NNA podían ir al recurso, hubo quienes dijeron que *“sí pero dormir, ¡olvídate! Y ¡eh!, ¡te dejaban media hora!, te ponían media hora y tenías que avisar tres días antes si querías que alguien subiese”* (Begoña). Doraemon comentaba, que en su piso sí podían subir sus amigos *“pero en ocasiones súper especiales. Pero tú no podías llevar porque sí a nadie (...), ¡otra cosa que te distingue! Porque si alguien te acompaña a casa, ¡le tienes que hacer esperar en el portal!”*.

También hubo otra joven que consideraba que había que regular el que otras NNA trajesen amistades, ya que *“si dejas pasar a todos los amigos de cualquiera, ¿no? o sea yo traigo a mi amigo, la otra trae a su amigo, la otra trae a su amigo, ¡puff! ¿Esa casa?... (...) si yo quiero intimidad, digamos, no sé, que estén ahí los amigos del otro, del otro, del otro, es un disparate!”* (Arizona). En general, el colectivo de jóvenes consideraba que la posibilidad de que otras NNA suban al recurso debe ser una coordinación entre compañeros que propia de profesionales, *“si no les importa a los demás compañeros que suba cierta gente”* (Luz), aunque también son conscientes de que *“tiene que ser entre chavales yo creo, pero claro, tiene que poner alguien un límite que son ellos (los educadores)”* (Begoña).

8.5.2.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

Las profesionales indicaron que ir a dormir a casa de otra persona tenía un protocolo y que no era tan fácil, aunque ellas quisiesen:

(...) no es tan sencillo, pero no por nosotras, porque si tranquilamente tiene un buen comportamiento, yo creo que a ninguna de las que estamos aquí nos importaría darle el permiso, pero Diputación nos exige tener documentación de los padres, tener contacto con los padres, entonces, y eso, a veces, no es tan sencillo y eso, si tú coges, se lo dices y se lo explicas bien y te tomas tu tiempo para explicárselo... Yo, la mayoría de las veces que lo he explicado lo han entendido y me han dicho: ah, vale, pues espera que hablo con mi amigo a ver si en vez de ser este fin de semana es el que viene; pues venga y lo hacemos, y yo tengo una semana de margen para hacer todo lo que tengo que hacer, ¡pero tú te vas a ir a dormir a casa del amigo! (Patricia).

Queda constancia de que el protocolo para ir a dormir a casa de algún amigo o amiga no es sencillo ni rápido.

El colectivo de jóvenes propone:

- Que puedan ir a dormir a casa de otras personas.
- Que el protocolo para ir a dormir a casa de alguien no sea tan estricto ni diferenciador (no se sienten cómodas y cómodos respecto a sus amistades y las familias de estos y éstas).
- Que el que suba gente a casa sea más una cuestión de coordinación entre las NNA que viven en el piso, aunque con regulación del equipo educativo.

Por su parte, el colectivo de profesionales indica que está regido en el protocolo. La competencia de esta propuesta es de los equipos educativos, por una parte, y de la DFG por otra. Su viabilidad queda supeditada a receptividad de repensar lo regulado en los recursos y lo protocolarizado por la DFG.

Antes de cerrar las prácticas relacionadas con el ocio de las NNA, queríamos recoger algunas normas o, mejor dicho, restricciones que las NNA tienen por el hecho de estar un recurso residencial de protección (no significa que en alguna casa también existas estas restricciones). No se han realizado propuestas de mejora *per se* sobre ellas, pero influyen en las relaciones entre iguales y el ocio de las NNA como en otros ámbitos. Asimismo, estas prácticas han sido vividas por nuestras y nuestros participantes como diferenciadoras de otras NNA. Estas prácticas tienen un carácter homogeneizador de la red y de las personas en ella atendidas más que normalizador. En estas pocas líneas no vamos a entrar a indagar o reflexionar sobre el por qué de las restricciones, ya que suponemos que cada una de ellas tendrá razones de peso para llevarse a cabo. No obstante, esta homogeneización de las restricciones no aboga por un principio de individualización de cada NNA y de sus necesidades, sino que sigue un principio homogeneizador y diferenciador. Por ello, muchas veces cuando escuchamos que alguien se siente diferente, debemos pensar qué hacemos para que esa persona se sienta diferente y qué hacemos por que se sienta incluida y no diferente.

En el cuestionario de profesionales se incluyeron dos ítems sobre si las NNA en AR se sentían diferentes a otras NNA. En base a sus respuestas (n=73), algo más de la mitad de las y los profesionales percibía que “una mayoría” o “prácticamente todas” las NNA se sentían distintas a las demás NNA de su edad, tanto quienes estaban atendidas en el recurso donde trabajan como las atendidas en AR en general (ver Tabla 85).

Tabla 85. Ítems sobre si las NNA en AR se sienten distintas a las demás NNA de su edad

Las NNA del recurso residencial donde trabajan se sienten distintas a otras NNA de su edad							
Media	DT	Mediana	Prácticamente ninguno	Una minoría	Algunos sí y otros no	Una mayoría	Prácticamente todos
2,49	,899	3,00	1,4	9,6	39,7	35,6	13,7
Las NNA atendidas en AR se sienten distintas a otras NNA de su edad							
2,37	,890	3,00	2,7	4,1	35,6	42,5	15,1

¿Qué les ha hecho sentirse diferentes a nuestras y nuestros jóvenes? Este sentimiento de ser diferente comienza desde el momento en que son personas que no viven con su familia, sino que viven en una casa llena de profesionales y de otras NNA de edades similares que tampoco han podido vivir con sus familias. En palabras de una joven: “estar en un piso, y eso que no es normal porque tú no vives con tus padres, estás en un piso de estos donde hay tantos niños y educadores” (África). Por otra parte, al no poder vivir con sus familias hay tardes en las que tienen visitas familiares, otras acuden a terapia psicológica, otras tienen actividades, otra asamblea, otra tutoría, etc. son NNA “multitask”. Para poder cuadrar una agenda de una NNA hay que hacer “un cubo de Rubik”. Tienen la semana llena de quehaceres, que, en ocasiones, les limita el tiempo que pueden dedicar a otras NNA; “en menores no tenía casi tiempo libre” (Amelie).

El ocio y esparcimiento son elementos importantes para la salud de las NNA, así como tejer redes de iguales, la socialización, etc. Por todos estos y otros beneficios, las NNA tienen que apuntarse a alguna actividad como fútbol, zumba, etc., pero lo que no pueden es apuntarse a deportes como artes marciales; “kick boxing, karate y todas esas cosas no te dejaban, judo se podía hacer” (África), “los de contacto físico no te dejan porque dicen que los vas a utilizar en su contra, que te apuntan para eso” (Sibyl); “peleas de violencia... cómo decían? Deportes de violencia no queremos” (Íñigo).

Otra de las restricciones propias de las personas atendidas en AR es que no “nos dejaban montarnos en coches de gente. Eso sí, si a un educador no le apetece andar, te montas en su coche. son en plan, un poco incongruentes” (Amelie), “es porque les cae el marrón a ellos si pasa algo!” (Sahara). Tampoco se podían montar en motos, “ni sacarnos el carné ni de moto” (Ismael). Otra restricción mencionada fue la de que no podían tener llaves de casa y, dentro de casa, “no podíamos pegar cosas, sólo con celo” (Ismael), “no podíamos beber Coca-Cola ni cafeína, no podías usar los cuchillos que usaba la cocinera, no podías entrar en el despacho, no podías entrar en las habitaciones de tus compañeros, a un chico no le dejaron apuntarse a boxeo..., no poderte tomar un café” (Steisy) tampoco “Red Bull o Monster” (Sahara). Los cuchillos “sierra estaban en el

despacho” o el chocolate o la nocilla están bajo llave. De hecho, una joven contaba que en el recurso donde había estado *“una vez conseguimos las llaves y dijimos: la Nocilla, vamos a por la Nocilla, ¡vamos a por la Nocilla y a por el chocolate! ¿qué chocolate? ¡Vamos a por el dinero! ¡Pero yo estaba pensando en la Nocilla y en el chocolate! O sea, porque son cosas que no nos daban”* (Willy). Otra práctica que les diferenciaba y, además, les hacía sentirse diferentes era el tener que pedir ticket o factura cada vez que tenían una compra fuera de la cuantía de su paga o el saber cuál era el mínimo de ropa de podían tener: *“como es el piso hace diferencia porque en tu casa yo creo que te dicen que tiene que tener 3 pantalones, 5 pares de calcetines, 8 braguitas, 2 pantalones cortos... (...) ¡que no éramos niñitos del África!”* (Danonimo).

8.6.- Derecho a la educación durante en el recurso residencial

El derecho a la educación, junto a los itinerarios educativos y los factores influyentes en él han ocupado un lugar prioritario en esta investigación, en concreto dos capítulos se han dedicado a ahondar y profundizar en él. Por ello, en este apartado no contextualizaremos con los resultados del cuestionario y de las entrevistas cada una de las prácticas. Como se puede ver en la siguiente tabla, ambos colectivos han reflexionado y debatido alrededor de distintas propuestas de mejora relativas al ámbito de la educación de las NNA en AR. Es de mención que las intervenciones en los *focus groups* de ambos colectivos evidencian los factores influyentes recogidos en el capítulo 7 de resultados.

Derecho a la educación	Ámbito	Agente
Motivación por los estudios	Educación	Equipo educativo
Aspiraciones de los equipos directivos	Educación	Equipo educativo
Constancia en la coordinación con el centro escolar	Educación	Equipo educativo
Asistencia a clases complementarias	Educación	Equipo educativo
Matriculación de AENA	Educación	Gobierno Vasco
Disponibilidad de infraestructura informática	Educación	Equipo educativo
Prioridad de ubicación del centro educativo	Educación	Equipo educativo SAT de AR

8.6.1.- Motivación por los estudios

8.6.1.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

En las entrevistas apareció que hubo jóvenes que habían sentido que se les había motivado para estudiar y para continuar sus estudios postobligatorios y/o superiores, mientras que a otros se les dirigía más hacia determinados itinerarios educativos profesionalizantes como los CFPB. Cuando se preguntó en el *focus group* si desde el recurso se les motivaba a estudiar, dos jóvenes respondieron que sí, con respuestas como *“sí”* (Begoña) y *“sí, ¡tanto que me quitaban el edredón y me abrían la ventana por las mañanas para que me levantara!”* (Danonino). En el caso de esta última participante, más que motivación, parecía una obligación. Otro joven comentaba que en el recurso

que él había vivido “*ni entraban en mi habitación para que me levantara, ¡ni entraban!*” (Karim). Ante esta cuestión, en los *focus groups*, las y los participantes, independientemente del nivel educativo que actualmente tienen, opinaban que, en los pisos, en general,

Motivaban más para ir a un CIP después, o cosas así, o sea para ir... el objetivo de ellos no era que llegásemos digamos a bachiller, que hiciéramos unos mínimos, llegar hasta la ESO y luego para trabajar algo, o lo que sea, ya les valía (...) y, si decidías ir tú a bachiller ya te decían: no vas a poder, vete a hacer un grado medio que te será más fácil y cosas así (Arizona).

Cuando se preguntó por qué creían que se les dirigía más hacia un CFPB o algún estudio profesionalizante, las respuestas fueron que “*no sé, porque no te ven capaz*” (Arizona) o, “*estamos en lo mismo de siempre, como estás en un piso, ¡no vas a poder!*” (Doraemon). De hecho, una participante consideraba que “*incluso te desmotivaban más, te quitaban más..., a pesar de que tú querías bachiller, te decían: ¡que no vas a poder!, ¡que no vas a poder!, ¡que no vas a poder!*” (Arizona), además añaden que “*yo conozco a mucha gente que les han dicho eso; que no vas a poder y no les han dejado hacer bachiller*” (Gatofu). Las jóvenes que actualmente están realizando estudios superiores²⁶ indicaron que a ellas no les influenciaron porque “*ya estaban en ello (...) y porque a mí, sinceramente, dime todo lo que quieras, pero en eso, no dejaba que me influenciases de ninguna manera porque yo tenía claro lo que quería hacer*”.

Unido al ámbito educativo y al refuerzo escolar desde el recurso, se les preguntó si las y los educadores supervisaban las tareas escolares y las respuestas fueron “*no*” (Doraemon), “*según a quién*” (Gatofu) y “*según qué educador porque, yo sí he visto a educadores haciendo mate, haciendo muchas cosas al lado de la persona y ¡ayudándole mogollón!*” (Gatofu). En lo referido a consideraban que se supervisaban lo suficiente, las jóvenes respondieron que “*no*”, que “*hasta que se cansaban, pero era más por el hecho de que estuviesen tranquilos un rato, (...) pero para que no armaran bulla, no para la educación*” (Doraemon); “*nos sentaban en la mesa y... ¡venga!, igual estaban en el despacho y salían a ver, a mirar...*” (Gatofu). Una de las jóvenes²⁷ indicaba que, ella sentía que las educadoras y educadores eran

Muy conformistas, ¡como que ya has alcanzado el máximo pues ya no te pido más!, ¿sabes? Yo creo que sí que tendrían que haber ejercido con un rol más exigente en el sentido de; vale, has aprobado bachi, genial; ¿por qué no vas a por inglés?, ¿por qué no vas a por un idioma?; que vale, que está genial porque ya tienen el nivel mínimo de estudios, pero, ¿qué?, ¡algo más!, porque las capacidades las teníamos. Y a mí, sí me hubiera gustado que me hubiesen exigido un poco más y que me hubieran dado los medios porque ahora mismo, ¡yo no puedo!

El tema de las expectativas también fue un tema que salió cuando se comenzó a reflexionar y debatir sobre el ámbito educativo. La gran mayoría opinaba, que las

²⁶ Se han eliminado los seudónimos.

²⁷ Se ha eliminado el seudónimo por posible identificación.

expectativas que depositan sobre ellas y ellos “son súper bajas” (Gatofu) y que “al final, eso lo que consigue al final es que, nuestras propias expectativas también sean bajísimas” (Doraemon). Una de las jóvenes²⁸ relataba como,

en primero de bachi aprobaba en plan sin esforzarme, era como; pues apruebo y ¡ya está!, claro, luego llegas a segundo y es como; necesito nota igual, ¿sabes? Yo en mi caso no era, pero yo, ya sólo por amor propio yo ya quería, ¿sabes? Porque yo nunca había sido de tener notas bajas y yo tenía un 6,2 de mierda de media y luego ya en segundo la subí a un 8, pero fue porque yo quise, pero es que yo en primero sacaba igual un 5 o así sin más o un 6, y se ponían súper felices, ¡y no tío! O sea, vale, bien porque has aprobado, pero di en plan: ¡a la siguiente a ver si puedes sacar algo más! Y eso sí, luego sacabas un 9 y ¡se ponían la medallita! Y en plan: qué bien, has sacado un 9, ¡qué bien lo hacemos! Y es cómo... (cara de extrañeza y enfado), ¡así de claro! (...) es que se colgaban medallitas y me daba rabia porque luego la gente sacaba un 5 y: ¡qué bien! ¡qué bien!, ¡no sé qué! vale, sí, muy bien, pero, ¡sabes que puede más que un 5! Pero, ellos querían que apruebas y ya está.

Doraemon apuntalaba a la intervención de la anterior joven que, “pedirte más de un 5, era exigirse más trabajo a ellos mismos” y que el motivo por el cual las y los educadores actuaban de ese modo era “que se han desanimado de la vida, han visto tantos casos en los que igual lo han intentado y que no les ha salido bien por una cosa o por otra, y en parte, por su escasa competencia que ya, a lo que optan es a decir: bueno, vete a un CIP” (Doraemon).

Tanto en las entrevistas como en los *focus groups* hubo quienes sintieron que se les había “obligado” a seguir un determinado itinerario educativo o un tipo de especialidad.

Yo me acuerdo tío que, cuando estaba en 2º de la ESO y me dijeron: no, no, no, ¡tienes que ir al CIP!, Así. Yo estaba estudiando y ¡venga!, ¡Tienes que dejar el cole y tienes que ir al CIP! Y yo, al CIP con un par de porretas que... y yo en plan, ¿a dónde me han metido tío? (Axier).

En cuanto a la especialidad del CFPB una joven, Danonino, relataba que “cuando yo fui a apuntarme al cole vinieron ellos conmigo y yo quería hacer peluquería y ¡no me dejaron!”. Cuando se le preguntó porqué, ésta respondió que “¡pues porque no!, ¡pues porque decían que eso no tenía futuro! (...) y si es no, es no, ¡y punto!”. Relataba que,

no me dejaron ir a peluquería, y que luego igual descubro que no me gusta atusar a los demás, que me gusta atusarme a mí, pero era algo que yo tenía que hacer, ¿sabes lo que te quiero decir? Y, es que yo creo que tú a un padre le dices que quieres hacer esto, y el papá coge, y aunque vea que no es lo adecuado, pues tac, pues igual le apoya, le apoya y que el chico se dé cuenta que igual no tenía hacer eso, que igual tenía que haber tirado por... pero de otra manera, pero no: ¡vas a hacer esto porque a mí me sale de la punta de la polla! Pues no, perdona, ¿por qué?, ¡ya bastante te metes en mi día a día como para meterte también en lo que quiero estudiar o lo que quiero trabajar cuando sea mayor! (Danonino).

²⁸ Se ha eliminado el seudónimo por posible identificación.

8.6.1.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

Cuando se planteó la propuesta de que se les debía motivar más en los estudios y para que continuasen con un itinerario reglado, las profesionales estaban totalmente de acuerdo. Patricia comentaba que,

No, jeso es para sacarlo de casa!, para que no estés en casa cuando no tienes que estar, porque tú tienes que estar en el cole, ¡y por eso tengo que sacarte! Pero motivar, porque yo lo he vivido, o sea, no se motiva, yo conozco un caso que la chavala quería intentar hacer bachiller y hacer carrera y se le ha negado. Se le ha dicho que no y que ella va a hacer un FP básico.

Manuela le preguntó que con qué argumentos se le dirigía a un CFPB y Patricia contestó que *“porque no te da el coco”* a lo que Manuela le responde *“o sea... jeso es ya de coña!, (...) o en la primera que repitas una: no, ¡tú ya eres tonta!”*. Hubo quien también comentó que podía ser por cuestión de dinero, *“¿el tema es por economía?”* (Nahikari) a lo que Patricia respondió que *“¡pero si nosotros tenemos a un chaval en XX (ese centro de formación privado) que cuesta una pasta y tenemos ahí a un chaval! ¡Y sé de otro piso que se compañero de él y está también en XX (ese centro de formación privado)!”*. No obstante, en alguna ocasión el factor económico ha influido a la hora de realizar estudios: *“¡pues en el nuestro o le pagaba la madre los estudios o no se le daba la oportunidad!”* (Nahikari).

En el *focus group*, las profesionales también mencionaron el factor de los centros educativos como obstaculizador para la continuidad de algunos itinerarios educativos, ya que en ocasiones *“no tienen respuesta para nuestros chavales”* (Estela). Patricia comentaba que a uno de los chicos atendidos en el recurso donde él trabajaba le habían echado en varias ocasiones de los centros escolares y,

(...) de que: tú no vas a hacer nada, tú no tal, tú no cuál, tal, cuál, o sea, pues al final en dos años terminó sacándose el PCPI, graduado escolar, y ahora, está ya con un grado superior, o sea, dentro del piso en dos años se hizo eso, ¡y salió apuntado en un grado medio! y ahora va a hacer un grado superior! O sea, ¡por mimarle un poco! Y es que tú te encuentras con él, y coge y te dice: ¡es que todo el mundo me decía que era tonto! y, ¡es que la única persona que creyó que podía sacármelo fuiste tú! Entonces... ¡y ahí que se lo sacó! ¡que al final es nada!, ¡que es que es un poco! pero si tú dices: no, ¡tú eso no vas a hacer porque no te da! (Patricia).

Esta misma profesional opinaba que cuando una o un adolescente quiere estudiar y se ve que hay dificultades hay que dejarle que se arriesgue:

pues déjale que se ostie, es que, para mí, aparte de ser sus educadores, yo no tengo que decidir su vida, es en plan de: yo te doy lo que opino, a ver, que te vayas a poner a hacer bachiller con lo que te ha costado, tal, porque viéndolo en real, ¿no? creo que te va a resultar difícil, pero si tú es lo que quieres hacer, ¡tíramos para adelante! ¿Que te la ostias? ¡Pues ya estaré ahí recogerte y pues venga! Ya hemos visto que no y vamos a esto, pero eso no significa que...

Araia estaba totalmente de acuerdo con que había que motivarles a seguir estudiando a todas las NNA

a no ser que tengan unas capacidades muy limitadas o que tienen una carencia escolar brutal que... tienen que entrar en primero de primaria otra vez porque... nos falta todo de todo, ¿no?, pero hay en otros casos, que es que lo están intentando, están estudiando segundo de la ESO, y lo intentan y suspenden, como suspendimos nosotros, y siguen adelante y tú vas y le dices: es que, si sigues así, ¡vas a ir a un CIP!, y eso sí que se dice.

Hemos podido constatar que existe una tendencia a que adolescente se dirijan/o se les dirija un CFPB, o como también lo llaman en algunos pisos “*al tonto school, el tonto school le llaman al CIP, así le llaman*” (Estela). Cuando la moderadora preguntó por qué, Araia le contestó que “*porque es la baza del piso*”. Entre otros de los factores que identifican influyentes para continuar estudios de CFPB aparecen por un lado “*el efecto dominó*” de otros adolescentes del recurso que realizan o que supone un menor trabajo para las y los profesionales (estos factores se han analizado en el capítulo 7).

Como un posible factor facilitador propuesto por las profesionales es la coordinación entre el equipo educativo del recurso y del centro escolar, según ellas “*la colaboración parte de los profesores y de los centros educativos me parece importantísima, o sea, porque me parece brutal*” (Nahikari) pero ahí “*depende de los centros muchas veces, hay centros que se involucran y otros que pasan mil*” (Nahikari), “*hay centros que sí y otros no, depende del centro*” (Patricia). Araia añadía que,

Yo lo que me encuentro un poco en el sistema escolar, con todos mis respetos y con todo..., que trabajan un montón, y que hay profesores muy buenos y que hay otros muy chungos también, con todos mis respetos a la profesión, pero sí, te encuentras a profesionales que se mueren de la pena con un niño de piso y pobrecito, pobrecito, lo voy a aprobar porque, ¡pobrecito! Entonces tú dices: ¡ah, muy ben, de puta madre, bravo! (ironía). Y luego te vienen otros como que tienen miedo, ¿no?

Manuela añadía a la intervención de Araia: “*y que les endiñen la etiqueta de: ¡uuuuuuu!, o ante la duda en una pintada: ¡ha sido el niño de piso!*”.

Unido a la coordinación con el centro escolar, las profesionales consideraban que hacía falta “*un cambio de perspectiva, quizás si los profesores pudieran venir al piso de acogida, ver cómo vive el chaval, en qué entorno está, que detecte las necesidades que tiene, ese cambio de visión a la hora de trabajar también pues puede ayudar, pues una adaptación curricular...*” (Estela). Esta propuesta de Estela no fue compartida por las demás profesionales alegando que “*yo no los metería*” (Patricia).

Cuando se preguntó sobre la frecuencia en la que hablaban los distintos equipos educativos hubo quien respondió que “*hablas una vez a la semana mínimo*” (Manuela) o quién se “*me he tirado 4 meses sin poder hablar y sin reunirme con el tutor; no, no está; ¿le puedes dejar el...?; a los dos días vuelves a llamar y: oye, que te dejé ayer un...; ah, pues le vuelvo a pasar el recado!*” (Patricia). Según esta profesional, “*lo que está establecido es: coordinación y luego eso, una reunión, o sea, que haya una coordinación*

con el colegio, y luego una reunión cada trimestre, es decir, con las notas. Eso es lo que digamos que está estipulado.”

En relación a qué creían las profesionales que se podría hacer para mejorar el ámbito educativo de las NNA desde los recursos la respuesta fueron “más motivación” y “ayuda profesional” como que

diputación o de las empresas debería de abrir como una bolsa, donde haya un grupo de profesionales con los que tú puedas contar siempre que lo necesites. O sea, es que yo lo que veo es, que hay chavales que no es que sólo necesitan un profesor particular, es que necesitan un logopeda, un pedagogo, un... un montón de cosas. Hay chavales que no pueden estar dentro del sistema educativo, porque ya tienen tales carencias de todo tipo a nivel escolar que, es que yo creo que ya no deberían estar en él..., creo que los chicos deberían estar escolarizados, pero creo que se deberían trabajar esas cosas de otra manera y no se hace (Araia).

Hubo una propuesta que salió al hilo de lo anterior que fue “*¡qué profesores harían prácticas en los pisos!, sí, sí, sí, totalmente*” (Nahikari). Además, Estela comentaba que “*hay muchas cosas que no sé y yo me siento, en cuanto a apoyo escolar, que no puedo dar respuesta a los chavales (...), me encuentro el hándicap de que hay muchas materias que no domino, porque han cambiado los contenidos y yo me siento que no soy honesta*”. Cuando se planteó desde el equipo investigador la opción de contratar a una persona por las tardes con una formación y una perspectiva de educación formal, la respuesta fue que “sí”, pero que fuera “una ayuda externa” (Estela), “*pero fuera, ¡no la metas en el equipo! (...) que estuviese dentro del equipo, pero ¡fuera del equipo! Que sigamos el equipo como está, pero aparte, dentro del equipo que está, que esas personas, digamos externas, pero que también están dentro del equipo, forman parte, pero no forman parte*” (Patricia). Como otra solución se planteó que en los centros educativos deberían incorporar la figura de educador o educadora social.

En educación, en los coles deberían meter ya la figura del educador, ¡pero ya!, hasta ahora, el PT que era de educación especial que muchas veces trabaja con los chavales de piso, y es que al final, va a trabajar con autistas, con síndrome de Down, con gente con límites, pero con gente de problemática educativa, social que es nuestro caso (...) ¡es que no son niños que les pasa nada!, lo que pasa que tienen una familia con problemas! Pues yo creo que la figura del educador... y eso también, en lo del seguimiento a los chavales, del acompañamiento, en lo yo qué sé, se podría hacer mucho más si habría ya en el cole la figura de por sí” (Nahikari).

La moderadora mencionó que, al igual que sería enriquecedora la figura del educador social en los centros escolares, también podría serlo la figura del docente en los recursos residenciales. A esta mención se le respondió que “también” (Manuela), “sí” (Estela) y que el problema de los deberes, etc., era “algo que genera problemas casi a diario” (Manuela). De hecho, Estela comentaba que ella había “notado mucha diferencia cuando ha venido algún educador o educadora de prácticas que coge a dos o tres chavales, les estructura bien las tareas y tal, viene, se queda un rato con ellos en el sofá viendo la tele y de 4 a 6 está, venga, dale que te pego, y hay mejoría escolar, dentro del malestar que tienen”. Nahikari también opinaba que había que fomentar “esas cosas y

los chavales funcionarían mucho mejor y, sobre todo, a nivel escolar, por ejemplo, porque el nivel escolar es una cosa que, en general, a ellos les frustra un montón porque en general, el nivel que tienen es muy bajo. Entonces que el educador se aparte de todo lo que se les da la coña, de todo lo que... encima también, vengo del cole que ya estoy no sé qué y ahora siéntate que te voy a ayudar a hacer los deberes”, a lo que Araia añadía, “y encima, ¡de qué maneras! porque hay algunos que es como: ¡te sientas y estudias!; y tú dices: ¡mierda, lo hemos perdido!”.

8.6.2.- Aspiraciones de los equipos educativos

8.6.2.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

Muy unido a las expectativas, se preguntó a las y los jóvenes sobre las aspiraciones que habían percibido sobre ellas y ellos por parte del equipo educativo de los pisos. Entre las respuestas, hubo quien respondió acerca de aspiraciones educativas y quien respondió de aspiraciones en general. Entre las aspiraciones generales, las respuestas fueron: “*que te vayas*” (Doraemon); “*que te pires a los 18*” (Gatofu); “*¡que tengas un trabajo!, ¡que consigas un trabajo, como mucho!*” (Arizona); “*que se vea que su trabajo ha sido bueno cara a Diputación (...), quedar muy bien de: mira como lo hemos hecho y, ¡a tomar por culo!, y yo creo que les da igual lo que te pase a partir de ese momento de irte, ¡les da igual!*” (Gatofu).

La propuesta de mejora de que hay que motivar más a las NNA en los estudios y fomentar los estudios reglados es algo en lo que jóvenes y profesionales están en total acuerdo.

Por su parte, el colectivo de jóvenes incide en que, junto a la motivación, las y los profesionales deben trabajar las expectativas y las aspiraciones que depositan en las NNA. Por otra parte, proponen como práctica de mejora que no se les dirija a determinados itinerarios educativos, que sean las NNA quienes decidan qué itinerario desean seguir, y mucho menos, que infravaloren sus capacidades.

En cuanto al colectivo de profesionales, éstas se mostraron de acuerdo con lo expuesto por el colectivo de jóvenes y, además, añadieron otras propuestas que favorecerían la motivación hacia los estudios y la realización de estos:

- Mayor coordinación con los centros educativos.
- Que se incluya la figura del educador o educadora social en los centros escolares.

Desde el equipo investigador se plantearon dos propuestas con las cuales las profesionales se mostraron de acuerdo:

- Introducir por las tardes la figura de una profesora o profesor en los recursos.
- Que estudiantes de distintas carreras universitarias hicieran prácticas dando clases particulares a chicos y chicas²⁹.

²⁹ Esta buena práctica se basa en una buena práctica identificada en las entrevistas, donde hay algún recurso que tiene conveniado con la Universidad de Mondragón un programa de aprendizaje-servicio que

8.6.3.- Constancia en la coordinación con el centro educativo

8.6.3.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

Una de las propuestas de mejora propuestas en el *focus group*, que no las entrevistas, fue la de que siempre el mismo educador vaya a las reuniones del colegio, y, si es posible, a la puerta del colegio cuando haya que ir a recogerles. Las y los jóvenes comentaban que “*eso es lo mejor, que vaya siempre la misma persona, ¿no? y al final que esa persona también conozca más del niño, ¿no?*” (Danonino). Además, otro joven comentaba que, el hecho de que siempre fuese la misma persona le evitaría a las NNA el tener que estar dando explicaciones sobre su vida. Como él mismo contaba,

Eso está bien porque, por ejemplo, cuando te dicen los chavales del cole, pero ¿cuántos padres tienes? Eso es verdad, ¡ahora me acuerdo, tío! Igual iba un día con mi educador referente y me dicen: pero, ¿tú quién...?, pero, ¿tú dónde vives?, ¿qué haces? Y yo me quedaba flipado (Axier).

Eran conscientes de que es muy complicado por los horarios de la plantilla del recurso:

Igual, un educador que siempre va a tus charlas del cole pues no está, o lo han echado, o no está, o se ha pirado porque estaba hasta la polla, porque ha cogido depresión o porque lo han cambiado de piso y aparecerá otro, ¿sabes? Y tú: ¡juy!, ¡qué raro!, pero aparecerá otro. Y un chaval que vive con sus abuelos siempre va a ir su abuelo, siempre va a ir su tía, siempre va a ir la misma persona de referente ahí, pero en mi caso, mi educadora referente no era la que iba a hablar con mis tutores siempre, porque no podía, porque siempre no tenía el mismo horario, ¿sabes lo que te quiero decir? (Danonino).

8.6.3.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica:

Cuando se propuso que se organizase el calendario o que se intentase que la misma o el mismo profesional acudiese a las reuniones del colegio o a recogerles a la parada del colegio, la respuesta de las profesionales fue que “*es que eso por turnos es inviable*” (Estela). Manuela comentaba algo muy parecido al motivo por el cual el joven Axier realizó esta propuesta,

Yo tengo una pues que está en esa edad pues que eso, de ya niña pasamos a un poquito mayor y de las amigas tuyas de siempre: ¿y tú porque tienes tantas niñas? Y se le cambia la cara y ahí ya entras tú de: joe, ¡es que tengo una suerte! Porque bra, bra, bra..., pues desvías un poco el tema, pero, ¡ostias!, ponerte tú en 12-13 años y ya empiezan los pudores, empiezan todo el mamoneo que empieza después y se mue... es que no tiene salidas porque no tiene argumentos, no tiene esa capacidad para

estudiantes de esta universidad ofrecen refuerzo académico a las NNA que viven en dicho recurso. Esta práctica la hemos desarrollado entre la DFG, la SAR, Nuevo Futuro, el Grupo de investigación GARAIAN y la UPV/EHU en el curso académico 2018/2019 entre el alumnado de la UPV/EHU y 5 recursos de la entidad Nuevo Futuro. El programa ha sido bautizado IKASLAGUN.

argumentar en ese momento, ¿y qué le digo a mi amiga? Encima a esas edades que es: ¿y por qué?, ¿y por qué?, y por qué?

Cuando se preguntó si cabría la posibilidad de coordinar la plantilla para poder en la medida de lo posible intentar llevar a cabo esta propuesta de las y los jóvenes, las respuestas fueron que no, *“es que realmente la plantilla de educadores tampoco es..., con integradores ya una plantilla de 12-14 y ahí ya somos unos cuantos, pero realmente educadores no hay más de 6”* (Manuela), *“5 en un ratio de 8”* (Estela). *“Para conseguir eso tendríamos que currar todos los días, todos los días, todo tardes, o sea...”* (Manuela).

Tanto jóvenes como profesionales estaban de acuerdo en los beneficios que aportan la práctica de que **siempre sea el mismo educador o educadora la que vaya a las reuniones y a la salida del colegio**. No obstante, las profesionales indicaron que esta práctica era poco factible por la ratio de personal que había en los pisos. La competencia de esta práctica es el del equipo educativo y su viabilidad limitada por la ratio del personal.

8.6.4.- Asistencia a clases complementarias

En las entrevistas se pudo observar que las NNA tenían la posibilidad de acudir en general a clases particulares (academias, refuerzo del equipo educativo, CRONO o convenio con una universidad) para reforzar materias escolares o, en el caso de los chicos que venían de otros países, clases para aprender castellano. En cambio, en una entrevista se propuso que no sólo tendrían opción de recibir clases particulares para refuerzo, sino que también por interés personal como el aprendizaje de un nuevo idioma.

8.6.4.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

Cuando introdujimos esta práctica de mejora a debate todo el colectivo estuvo de acuerdo en aceptar esta propuesta. Comentaron que, en la realidad, si una NNA pedía un refuerzo académico sin tener necesidad o para aprender un idioma, sus respuestas fueron: *“no te lo daban, no te lo daban!, ¡no te lo aprobaban ni de coña!”* (Axier), *“no, no podías, ¿inglés porque sí?”* (Gatofu), *“ni de coña, tú eres pobre, estás en un piso de menores, ¿para qué inglés?”* (Doraemon), *“si es algo necesario sí, pero si no...”* (Arizona). Según una joven, para que te aprobasen una clase particular, *“el profesor tuyo tenía que hacerte un informe. Yo, por ejemplo, para ir a inglés y a mate mis profesores me tuvieron que hacer un informe de que necesitas, de que de verdad necesitas, porque si no, no podías”* (Gatofu).

8.6.4.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

Cuando se les preguntó sobre si les parecía buena propuesta que NNA tuviesen oportunidad de recibir clases particulares, independientemente de que fuesen bien en el colegio, todas respondieron que sí. Indicaron que el problema era que esto *“no se*

favorece, no se favorece, en mi caso, por lo menos, las experiencias que estoy teniendo yo, por ejemplo, hay un programa de Cruz Roja de CRoNo pues se facilitan más ese tipo de entidades” (Estela). Por otra parte, cuando realizamos la pregunta sobre la razón por la que había NNA que podían hacer hípica, pero no en cambio ir a clases de inglés y, si les era posible cambiar ocio por formación, las respuestas no fueron del todo claras. Quedó constancia de que *“pero eso es verdad”* (Estela). Comentaban que los cursillos de hípica eran *“a ver, la hípica puede ser los cursos de verano estos de...”* (Nahikari). En relación a si una NNA quiere cambiar actividades por formación no fueron claras, por una parte, comentaban que

Si es un chaval que va bien, que está cumpliendo, que tal, si es un chaval normal que va a clase, que está haciendo sus cosas bien y te dice: quiero aprender inglés, ¡pues de lujo! ¡pa’ 1!, pa’ 1! ¡De todos los años que llevo una universitaria! ¡Una universitaria con carrera! La gran mayoría no tiene ni la ESO, o sea, tengo así (gesticula una balanza), una universitaria, una (en la parte de arriba de la balanza) y la gran mayoría ni la ESO (la parte de debajo de la balanza), al final fallan, y como fallan, si alguien decide inglés; ¡joder te apunto! Lo que pasa es verdad, que si me dices: quiero chino pues a lo mejor, es verdad que... no hay curso de chino de 15 días que te pueda pagar, pues porque es muy caro y sólo hay no sé qué, y a lo mejor esto, pues te digo: pues como en una familia normal, el dinero... yo siempre les digo: hay dinero en la caja; no, el dinero de la caja es el dinero de ella, de ella, de ella, de ella (señalando a las personas que estábamos en el focus group), de mi trabajo me quitan un poco, de tu trabajo te quitan un poco, y esto es lo que tú comes, que tampoco piensen... porque a veces dicen: ¡diputación que me pague!; no, diputación...(…)Y que como en cualquier casa normal tampoco pasa nada de: oye, no puedes ir a inglés, lo siento; te bajo unas películas en inglés, te compro unos cascos y te bajo un internet, un esto gratis (Nahikari).

Cuando se incidió en la propuesta de mejora que las NNA pudieran elegir si preferían acudir a alguna formación dentro de su presupuesto, la respuesta fue la siguiente: *“Pero, ¿cuánto es el dinero que hay para un chaval?”* (Estela). Según Patricia,

Yo nunca me he enterado en ningún piso de los que he estado qué presupuesto real tiene cada chaval para poder hacer una actividad, porque si hace falta y el chaval quiere ir a clases de inglés, muevo Roma con Santiago con el presupuesto que me das, pero, ¡es que eso tampoco lo sabes! Nosotros tenemos un chaval, MENA, o sea, que tiene coco, que quiere estudiar, que ha venido a estudiar, que tiene unos objetivos súper claros y por la edad, no puede estar matriculado, el año que viene se le puede matricular, pero ya está en la edad en la que no es obligatorio. Lo tenemos en CRONO, el chaval nos está pidiendo clases de inglés, clases de euskera, que quiere aprender, o sea, estudia, te pregunta, ¡pero un coquito!, pues... gracias a que ha salido en el pueblo un grupo de euskera gratuito, está estudiando euskera. Es el día de hoy y no sé si llevamos no sé, casi medio año, y no hemos conseguido apuntarlo a ninguna clase.

Nahikari añadía que hay entraban dos cuestiones en juego: una, que la *“diputación quiere y eso lo veo normal, que, si estamos hablando de normalización de los chavales, tenemos que utilizar los recursos que hay, quiero decir, polideportivos públicos, coles públicos, EPI”,* y dos:

Lo de las partidas es que es muy extraño, porque son cosas que nunca hemos sabido, si sabes que por plaza ocupada dan X, que por plaza ocupada dan X, pero no todos

tienen el mismo convenio o el mismo tal con diputación, pero por plaza, ¿qué significa?, igual por plaza significa tu parte de alquiler, tu parte de agua, tu parte de comida, aparte la formación es otra parte, aparte... ¡pero como no lo sabemos! Porque cuando hemos intentado indagar, no por saber, que nos da igual, sino por lo que dice ella (Estela); oye, claro, si en este chaval me gasto 800, pero es que para el otro tengo 0, lógicamente, no puedo hacer eso. Oye, ¡pues tenemos 50 para cada uno!; bueno, pues 50.

El colectivo de jóvenes propone:

- Que puedan recibir clases particulares independientemente de que vayan bien en clase.
- Tener la opción de cambiar actividad de ocio por formación.

Las profesionales por su parte desconocen cuanto presupuesto tienen para cada NNA, ni si pueden pedir clases particulares en vez de actividades de ocio

Equipo investigador:

- Que las NNA puedan acudir a clases particulares, aunque vayan bien en el colegio y que además se fomente el recibir formación (inglés, etc.).
- Que puedan elegir entre actividades de ocio o formación si no hay presupuesto para las dos.

La competencia de estas propuestas es del equipo educativo al completo, principalmente de la Dirección de la Entidad que es quien tiene las funciones de la gestión económica de ingresos y gastos. Asimismo, el aumento de presupuesto recaería sobre la DFG. Son prácticas viables, aunque una precisa de dotación presupuestaria y la otra de establecer algunos criterios (excepciones, etc.).

8.6.5.- Matriculación de AENA

8.6.5.1.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

Las profesionales comentaron las dificultades que tenían cuando NNAENA llegaban a mitad de curso para poder matricularles, aun cuando estaban en edad de escolarización obligatoria. Como comentaba Nahikari,

Muchas veces te traen a chavales que a ver... el tema es que, aparte de tener dificultades porque tienen muchas dificultades, que todos tienen que estar escolarizados obligatorio, pero cuando te vienen a mitad de curso... Nosotros antes llamábamos directamente a una profesora del cole que conocíamos más o menos y tal y tal, y ahora, no se puede. Ahora yo ya es que personalmente no puedo hablar ya con nadie, mi responsable es el único que tiene contacto con diputación, nosotros ni eso, los educadores hemos ido perdiendo toda la...

Esta misma profesional narraba un caso de un MENA que, dado la dificultad de poder matricularle, rápidamente se estaba buscando él solo sus estudios.

Nosotros hemos tenido un chaval que era un MENA que a nosotros se nos caía la cara de vergüenza, que nos decía: tengo que un amigo que está en el piso de no sé dónde y

entonces ha hablado con su CIP y el profesor de su CIP le ha dicho que, aunque no hay plazas puede ir presencial, ¿puedo ir mañana?; No, no puedes (Nahikari).

Las profesionales consideraban que debían hacer un trabajo con la Delegación de Educación del Gobierno Vasco para que NNA (principalmente adolescentes) procedentes de otros países puedan matricularse en centros educativos en cualquier periodo del curso escolar. Esta propuesta compete al Gobierno Vasco que es el órgano que regula la legislación educativa en Euskadi. Es una práctica poco viable vistos los pasos dados en poco tiempo: la imposibilidad de adolescentes mayores de 16 años de matricularse en un CFPB fuera del periodo de matriculación y que no puedan acreditar el primer ciclo de ESO. Nos hemos referido a esta problemática en el capítulo 7, en los factores relacionados con la legislación educativa.

8.6.6.- Disponibilidad de infraestructura informática

8.6.6.1.- Opinión de del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

En uno de los *focus groups* del colectivo de jóvenes se solicitó que los equipos educativos facilitasen a las NNA el uso del ordenador con Internet para tareas escolares. Comentaban que estando atendidas lo habían necesitado:

¡para hacer cosas de clase!, ¡es que no era por otra cosa!, tú para el Drive necesitas Internet y decíamos: por favor, ¡poner wifi tío!, que, imagínate que me ha llegado (el trabajo) a las 8 de la tarde o a las 9 porque he tenido parti, porque he tenido psicólogo o lo que sea, llego a casa, tengo que hacer algo de clase y, ¿qué cojones hago si no puedo y no he podido ir a casa o en todo el día a la biblioteca? ¡Y no nos dejaban! (...) ¡Es que en nuestro caso era muy necesario! ¡Lo necesitábamos y lo pedimos un montón de veces! Y cuando nos enteramos que había (Wifi) fue como: ¿me estáis vacilando en mi puta cara tío? (Gatofu).

Indicaban que se habían visto en la tesitura de que “*buscarme la vida como podía*” (Gatofu), por ejemplo: “*te ibas debajo de casa que pillabas wifi de una raya de no sé dónde, wifis piratas que te podían entrar virus a mansalva y así andábamos, con wifis ahí, ¡con el portátil como mendigos en la calle!*” (Doraemon) o “*en clase, pensar de: luego no voy a poder y, ¡perder la clase por hacer el puto trabajo en clase!*” (Gatofu). Aquí también se puede rescatar la cita de Begoña recogida en la página 341 sobre la necesidad de que arreglasen el ordenador del recurso.

8.6.6.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

El colectivo de profesionales admitió que en alguna ocasión se habían pasado más de un año sin ordenador o con el ordenador roto. En cuanto a la clave de Wifi, el colectivo comentó que la minoría de las NNA quería esa clave para las tareas escolares, sino que la querían para el móvil, WhatsApp, lúdicas³⁰. Por lo general, a las NNA no se les ofrece

³⁰ Las citas sobre el uso de ordenadores y la clave del Wifi para realizar las tareas escolares se recogen en el capítulo 7, en concreto, en el apartado del material escolar.

la contraseña del Wifi en los pisos, por lo que, según sus palabras, utilizan el Wifi de calle o “en la biblioteca o así que van” (Estela).

Las versiones acerca del uso en los recursos de un ordenador con Internet son las mismas entre jóvenes y profesionales, las NNA tienen un ordenador compartido en el recurso, pero no se les ofrece la contraseña wifi. Por otra parte, ambos colectivos han señalado que en ocasiones el ordenador estaba fuera de servicio durante periodos de tiempo porque estaba roto y no lo arreglaban.

Por ello, el colectivo de jóvenes solicitaba:

- Que en los recursos haya un ordenador que funcione en todo momento
- Que se les facilite las claves del wifi, o alguna otra alternativa, pero que puedan utilizar los ordenadores y tengan acceso a Internet para poder realizar las tareas o trabajos escolares.

Equipo investigador:

- Nos sumamos a las dos propuestas realizadas por el colectivo de jóvenes, y a su vez, consideramos que el uso de Internet no tendría por qué limitarse, únicamente, a aspectos escolares, sino que debería poder utilizarse también a aspectos de ocio, las relaciones entre iguales, etc. (siempre con un control del equipo educativo).

8.6.7.- Prioridad de la ubicación del centro educativo

8.6.7.1.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

Esta propuesta, está muy unida a la propuesta de mejora sobre que las NNA puedan elegir entre las plazas libres que hubiese disponibles antes de su ingreso en el recurso residencial. La ubicación del centro educativo es percibida por las profesionales como un factor que dificulta la motivación por los estudios. Según comentaban las profesionales,

A mitad de curso, un chaval que tiene los estudios, que tenga que estudiar en XX (un pueblo), ¡y te lo traes a vivir a XX (otro pueblo)! Entonces claro, todos los días levántate a las 6:30 de la mañana para coger un tren para ir a XX (el 1º pueblo), y dices: claro, no están nada motivados para el estudio, no están... claro, es verdad que los chavales de piso con toda la problemática que tienen, por todo lo que tienen, pues son chavales que no son muy propensos a los estudios, pero encima, no les facilitas para nada el tema de que mantengan su eso (colegio cerca del piso), en ese sentido, sí que es un poco... (Nahikari).

Por su parte, en la práctica de mejora propuesta por el colectivo de jóvenes sobre que puedan elegir entre las plazas libres que hubiera disponibles antes de entrar en AR, también quedó constancia de la importancia de mantener a las NNA en los centros escolares en los que estaban matriculados (ver propuesta de mejora sobre elección del recurso residencial).

Profesionales y jóvenes estuvieron de acuerdo en que la distancia entre el recurso en el que viven y el centro escolar en el que estudian es un aspecto importante. Las profesionales lo percibían como un factor obstaculizador y desmotivante si la distancia es larga (motivo por

el que pueden “perderse” en el camino) entre uno y otro. La competencia de esta práctica es difusa, ya que según el criterio que haya primado en la elección del recurso (plazas disponibles, entorno familiar, mismo colegio, etc.) la competencia puede ser de distintos agentes. Lo preferible es si a la NNA se le mantiene en el centro educativo al que acudía cuando vivía con su familia, el recurso debería estar lo más próximo a dicho centro educativo, pero, en el caso que el criterio haya sido las plazas disponibles, habría que valorar mucho junto con la NNA (según la distancia del recurso-centro educativo) que es mejor para la NNA.

Jovenes por su parte, centraron sus argumentos en la importancia de mantenerse en el mismo centro escolar y en la posibilidad de elegir entre las plazas que haya libres en el momento de su ingreso para poder mantenerse en el mismo centro escolar, y mantener así, su red de amistades. Esta práctica es competencia del SAT de AR que es el que asigna el recurso residencial a las NNA. En cuanto a su viabilidad, ésta queda supeditada al porcentaje de saturación de la red de AR.

8.7.- Derecho a la Salud durante la estancia en el recurso residencial

Algunas NNA en AR suele acudir a terapia psicológica. No disponemos del porcentaje de NNA que acude, pero en base a las entrevistas de ambos colectivos sabemos que hay tendencia a que estas NNA tengan “activada” (Ane MIren) una psicóloga. Esta práctica tiene su fundamentación en el artículo 24.1. de la CDN donde se recoge expresamente “el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la salud”. Asimismo, este derecho se recoge en la Recomendación del Comité de Ministros de Europa (2005), en las disposiciones *h* e *i* del artículo 21bis de la Ley 26/2015, en el artículo 80.c. de la Ley vasca 3/2005 y en el estándar de calidad 6, Salud y estilos de vida, del Programa marco de AR de la DFG (2012).

Esta propuesta tiene su origen en una entrevista de uno de nuestros jóvenes, la de Ismael. Éste indicó que los “chavales” (Ismael) que vienen de otros países también tenían que tener la opción de acudir a terapia psicológica, que “*tener la opción está bien, yo no la tuve y ni me preguntó nadie, pero... iban todos los chavales, todos los chavales iban menos nosotros (MENAs)*”. Por ello, se introdujo esta propuesta de mejora en el *focus group*: que a todas las NNA se les brindase la oportunidad de acudir a terapia psicológica, independientemente del país de origen. Por lo tanto, esta propuesta no está únicamente relacionada con el derecho a la salud (art. 24, CDN), sino que está, a su vez, interrelacionada con el derecho a la no discriminación (art.2, CDN).

Derecho a la salud	Derechos	Agente
Ayuda psicológica	Derecho a la salud No discriminación	DFG

8.7.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

Cuando se planteó en los *focus groups* esta propuesta de mejora, hubo quienes comentaron que *“a mí no me dieron la oportunidad, directamente. Yo, en mi caso, no lo habría escogido nunca, pero sí tener la oportunidad, por si necesitas cualquier cosa o lo que sea”* (Iker), a lo que, otro participante añadió que, *“pero por lo menos tener la opción, a muchos chavales les ayuda, yo en el piso conozco a muchos chavales que iban”* (Axier). Iker y Axier habían nacido en Marruecos. Cuando se preguntó en los dos *focus groups* si los NNAENAs atendidos en los recursos donde habían estado acudían a tratamiento psicológico la respuesta fue “no” en todos los casos, excepto en el caso de Karim, nacido en Marruecos, quien afirma que a él le *“obligaron a ir y, si no ibas, te quitaban la paga”* (Karim).

Es una realidad contradictoria puesto que, mientras a unos no se les ofrecía la opción de tratamiento psicológico, a otros, se les obligaba. Como lo resume una participante *“mientras al otro se le quitaba dinero por no ir! Ya, ¡pero que se te dé la opción!”* (Doraemon). Cuando se les preguntó cuál creían que era razón de dicha contradicción, únicamente respondió una participante argumentando que *“a ver, yo lo pregunté en el piso de aquí (inserción) y me lo explicaron, no me acuerdo cuál era el argumento, pero era bastante bueno, ¡eh! o sea, ¡tenía sentido lo que me dijeron! Pero pienso, que se les debería dar la opción, ¡eh!”* (Gatofu). Otra participante opinaba que *“sobre todo a ellos se les debería dar esa opción, ¿no?, ¡más a ellos! (...) ¡lo que hacen para venir aquí!, ¡Madre mía!, ¡se matan casi!”* (Arizona).

Jóvenes consideraban, que la terapia psicológica debía ser una *“opción sí, (una) obligación no”* (Doraemon). No obstante, una joven comentó que el hecho de que la insistencia del equipo a que acudiese a terapia psicológica le había ayudado mucho:

Sí, al principio yo no iba, pero luego iba porque si no me quitaban la paga o me jodían, ¿sabes?, entonces eso, iba, pero me quedaba callada y luego ya, pues eso, al tiempo ya, pues empecé a hablar con ella y luego sí que me vino muy bien, o sea, y de hecho, hoy en día, tengo muy buena relación con mi psicóloga, me dieron el alta y todo en plan bien. Si es que yo ya sabía lo que me pasaba, ¿sabes? Porque yo iba al psicólogo y me pasaba: esto, esto y esto y es lo que hay, y ya está, y tú no puedes hacer nada, nadie puede hacer nada ni nada, ¿sabes? O sea... pero sí, a mí me obligaron a ir, que luego descubrí que lo necesitaba y que me vino muy bien, ¿sabes? que igual se lo agradezco, ahora lo agradezco pero que ya te digo que no le hablaba al principio (Danonino).

8.7.1.1.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

Cuando se planteó que las NNAENA tuviesen la oportunidad de acudir a terapia psicológica al igual que lo solían tener la mayoría de las NNA “autóctonas”, todas las profesionales estuvieron totalmente de acuerdo. Según indicaron, *“es que para los MENAs no hay nada”* (Patricia). Nahikari incidía en que

a ver, no, sí que es verdad, que los MENAs no tienen, pero sí que es verdad que en los que he estado yo, muchos autóctonos tampoco tenían. De hecho, la gran mayoría no

tenían, menos casos muy puntuales con una problemática muy así... o sea, y te venían y: ¡no, ahora sí quiero! Entonces lo solicito, espera entre que lo solicito...

Patricia seguía afirmando que *“pero es verdad que ponen muchas más pegadas con los MENAS, (...) yo he visto más problemas y más noes en los MENAS que en los autóctonos”*. Con el devenir de la conversación entorno a las diferencias entre MENAs y “autóctonos”, quedó constancia que no sólo era en el aspecto de la terapia psicológica, sino que también aparecían distinciones en los protocolos, etc. Haciendo uso de las palabras de Patricia,

Porque está puesto así en Diputación. Tú, por ejemplo, te vas a una reunión de recursos y de los 44 y XX (profesional) te dice: todo lo que van a hacer durante el semestre y de los 44 puntos que aparecen, 2 igual son relacionados con MENAs y el resto son autóctonos. Tú coges los protocolos que tenemos y para los MENAs no sirven.

Aparecieron otras distinciones como en los informes *“y en el SERAR en los MENAs aparece judicial y en los autóctonos no aparece, por ejemplo, así”* (Araia), o en el ámbito educativo, *“y yo he visto relacionado con esto de los MENAs (...) los problemas y las excusas que da Diputación por ejemplo para pagar una academia”* (Patricia). Estela consideraba que *“a mí me parece discriminatorio eso, debería de haber el mismo derecho para unos que otros”*.

Una cuestión que únicamente se reveló en el *focus group* de profesionales fue que si la NNA no *“vincula”* (Manuela) con la psicóloga o el psicólogo, *“pierde la opción de ir al psicólogo”* (Estela), *“no sé si es durante 6 meses o un año”* (Patricia), pero no se le vuelve a asignar un psicólogo o psicóloga. Las profesionales opinan que habría que revisar esa práctica ya que *“yo puedo ir a un psicólogo y no enganchar”* (Nahikari). Como comentaban las profesionales, cuando se da el caso de que una NNA no quiere ir al psicólogo por alguna razón, *“un este de valoración”* (Nahikari) y *“el resumen de esa valoración es: el chaval no quiere venir, el chaval viene, pero no habla, el chaval... no, es: que chico, que no ha vinculado contigo o que tú eres un mal profesional y con él no sabes, o yo qué sé qué”* (Patricia) y que *“se niega a colaborar con el profesional”* (Estela).

Tanto jóvenes como profesionales están de acuerdo en que todas las NNA, cualquiera que sea su país de origen, etc., tienen derecho a acudir a terapia psicológica y a que se le ofrezca. Por otra parte, en el *focus group* de profesionales se ha podido percibir una discriminación hacia las NNA no sólo en lo concerniente a la terapia psicológica sino entorno al ámbito educativo, administrativo, etc.

Por ello, desde el equipo investigador se propone:

- Revisión de los protocolos en los cuales se haga un tratamiento no discriminatorio entre NNAENA y NNA “autóctonas”.
- Ofrecer una igualdad de oportunidades (equitativas) en todos los ámbitos a NNAENA y NNA “autóctonas”. (terapia psicológica, academias particulares, etc.).

La competencia de estas prácticas es compartida entre el equipo educativo y profesionales de la DFG. Son prácticas viables que requieren de una revisión de protocolos entre distintos

profesionales y el establecimiento de criterios que busquen una equidad en los distintos ámbitos.

8.8.- Derecho a la protección de la intimidad en el recurso residencial

El derecho a la intimidad o como lo denomina la CDN, el derecho a la protección de la vida privada (art.16 CDN) se refiere a que todas las NNA tienen derecho a no ser objeto de injerencias en su vida privada, su familia, su domicilio y su correspondencia, y a no ser atacado en su honor. Este derecho también se recoge en la Recomendación del Comité de Ministros de Europa (2005); en el artículo 21bis, en el 80.2.i de la vasca Ley 3/2005 y en el Estándar de calidad 3, respeto a los derechos donde se recoge la protección a este derecho dentro del recurso (comunicaciones, visitas, correspondencia, etc.).

La intimidad o, mejor dicho, la falta de ésta, la sensación de control constante de nuestras y nuestros jóvenes durante su estancia en AR han ocupado una parte de las entrevistas. Es de mención que nuestra investigación se centraba principalmente en los ámbitos de la participación y de la educación de las NNA, por ello, es significativo el espacio y relevancia que el colectivo de jóvenes le ha prestado a este ámbito.

Derecho a la protección de la intimidad	Derecho	Agente
Privacidad de su historia de vida	Intimidad	Equipo educativo Dirección
Justificaciones económicas	Intimidad	Dirección de la entidad
Privacidad en la correspondencia	Intimidad	Equipo educativo
Uso del diario	Intimidad	DFG Equipo educativo
Encuestas de satisfacción online	Intimidad Participación	SAT
Privacidad de la propia imagen al egreso	Intimidad	Equipo educativo

8.8.1.- Privacidad de su historia de vida

Tanto en las entrevistas como en los *focus groups* se propuso una propuesta de mejora que tenía que ver con la información que, por contrato, pueden conocer las cocineras de los pisos acerca de la vida de las NNA atendidos. Como relataba una entrevistada,

Y luego por ejemplo la cocinera, ¿se creía la educadora, tío! Nos gritaba, nos hablaba como quería, o sea... un día una chica soltó: XX (cocinera) es solo una cocinera, no es una educadora..., ¡madre mía la que se montó!, trajeron el contrato de la cocinera, en plan, mirar lo que puede hacer, porque puede saber vuestra historia y no sé qué,

¡porque a mí me jodía mucho que la cocinera tenía que saber la historia que había pasado yo!, ¿de qué?, ¡es que no lo veía coherente! Era súper mandona, nos gritaba... había movidas con los educadores y los menores, ella se metía... no sé, ¡no sé qué se creía que era! (Steisy).

8.8.1.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

Cuando se planteó en el *focus group*, la mayoría de jóvenes no sabía del hecho de que la cocinera pudiese, por contrato, conocer la vida de las NNA. Lo que sí que sabían era que la cocinera “*por contrato tiene que estar presente en las reuniones de equipo donde se habla de mi vida personal*” (Doraemon). Esta misma joven expresaba que “*la cocinera que se limite a sus ámbitos profesionales, ¡no me jodas!, ¡tú a tus lentejas y los educadores a sus quehaceres!*”.

8.8.1.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

Para sorpresa de la moderadora, cuando salió a debate la propuesta de porqué la cocinera tenía que conocer la historia de vida de las NNA, todas las profesionales respondieron que estaban de acuerdo, “*no, no, y es que es normal*” (Manuela), “*es verdad, sabe la vida de todos*” (Nahikari), “*es como la mítica vecina que lo sabe todo de todos*” (Araia). Araia incidía en que “*tiene que partir de ellos el hecho de que si quieren contar su vida a esas personas*”. Menos en un caso, todas las demás profesionales comentaron anécdotas sobre la información que manejaban y les gustaba manejar a las cocineras³¹. Rescatando algunas palabras,

nosotros hemos tenido que darle un toque a la cocinera y a Dirección para que le paren los pies a la cocinera, XXX (historia), entonces, ¡métete en lo tuyo y deja lo mío para mí! (...) Es que, lo único que se le pide es: no toques las cosas de los niños; no, pero es que he encontrado...; ¡que no andes mirando!; no, pero es que hay...; ¡es que me da exactamente igual!, ¿miro yo si cambias el agua a la fregona? ¡Yo a lo mío y tú a lo tuyo!; no, pero es que le he cogido esto y se lo he guardado; que es que luego tengo yo una guerra porque estás tocando las cosas que son tuyas, que el chaval tiene razón; ya, pero...; ¡que me da igual!” o “¡hombre! y hay veces que se queda, que se queda barriendo y se queda quieta, tiesa, y como tú estás hablando pues la tía se queda así y le dices tú: ¿ya? ¿Has acabado? Y yo de cerrarle la puerta (Manuela).

Unido a lo que comentaba Manuela, Nahikari añadía que, “*igual quiere hacer de educadora y zapatero a tus zapatos. Pero es verdad que nuestros chavales luego le cuentan toda su vida en verso*”.

Jóvenes y profesionales están de acuerdo en proponer que deben ser las NNA le den la información que éstas y estos consideren oportuna.

Equipo investigador:

Estamos de acuerdo con la propuesta de mejora realizada por jóvenes y profesionales, pero opinamos, que hay cierta información familiar de las NNA que sí que tiene que conocer la cocinera, la auxiliar domestica como, por ejemplo, si alguno de los progenitores ha muerto,

³¹ Se han omitido las anécdotas por ser éstas muy concretas e identificables.

etc. (por futuras conversaciones que pudiesen salir entre la cocinera y las NNA). A su vez, y conociendo las anécdotas que narraron las profesionales, creemos que hay que recordar a las auxiliares domésticas que tienen firmado un contrato con cláusula de confidencialidad. Esta práctica compete al equipo educativo, pero principalmente a la directora o director del recurso que tendrá que recordar a la o al auxiliar doméstico cuáles son sus funciones. Es una práctica viable.

8.8.2.- Justificaciones económicas

En las entrevistas nos percatamos que las NNA que viven en recursos residenciales, debían pedir tickets o facturas (según el recurso) cada vez que realizaban alguna compra aparte de su paga. El hecho de pedir el ticket y/o factura, lo identifican como algo que les hacía sentirse diferentes, y a su vez, atentaba contra su derecho a la intimidad. Esta práctica de mejora se propuso por algunos de los relatos de Isa y los jóvenes como el de Amelie:

Eh... la mierda de la institucionalización, porque no nos sentimos normales, no sé... pide factura cuando vas a comprar ropa, o sea, te sientes estúpido, tener que pedir una factura cuando haces una copia, cuando imprimes un euro... ¡te miran fatal! Porque has imprimido un euro en apuntes y ¡tienes que pedir factura!, pa' todo, pa' todo, pa' todo, una factura de la empresa. Tú vas con tu papelito... los datos, con el nombre de la empresa, el CIF, la dirección...

Ella, proponía que se eliminasen las facturas ya que

¡los nombres de las empresas no dan mucho margen a la imaginación! y encima, en pueblos pequeños se sabe. También hay facturas vacías, ellos te ponen el precio y el sello, y luego tú en casa lo rellenas, ya está, ¡tan simple como eso! No tienes que poner el nombre de nadie, lo rellenas tú en casa, pero, ¡te piden la factura de tal manera! No todas las tiendas tienen sellos, no puedes comprar en el chino cosas para el piso, porque algunos no te pueden hacer factura, aquí en Donosti sí, aquí los chinos te hacen factura, pero allí en XX (pueblo), no. Es que es ir a un sitio y ¿me puedes dar factura? Es que, es eso, ¡lo pasas muy mal! y, ¡que hay gente muy cotilla! O sea...: ¿y no te vale con el ticket? Pero, en el ticket aparece todo, ¡eh!; ¡que me da igual!, ¡que necesito una factura! Y así, ¡lo pasas fatal.

Otra joven entrevistada, Steisy, relataba su sensación de tener que pedir factura en las tiendas:

porque tú llegas a una tienda y, supuestamente, tienes que ser como una persona normal y una persona normal no va a una tienda y tiene que pedir un ticket, y encima, le tienes que dar el papelito que pone ahí XX (nombre la empresa), entonces claro, te miran con cara de: ¿ésta de dónde sale?, y al final, ¡te estás delatando a todo el mundo donde estás!

En el caso del ticket, África expresaba el sentimiento de vergüenza que le ocasionaba tener que pedir ticket, según relata,

cuando era pequeña que me daban dinero pa' chuches, aparte de mi paga, me daban dinero pa' chuches y tenía que pedir ticket de las chuches y, me compraba dos caramelos, y tenía que pedir ticket de las chuches y eso me daba mucha vergüenza, y dejé de comprar chuches porque ibas con tus amigas y, por eso, por ejemplo, eras diferente, era como: ¡ostras!, ¿necesitas ticket para comprar dos caramelos?

Sahara por su parte que relataba lo siguiente:

Lo de los tickets te fastidiaba porque te tenías que acordar, porque si no, lo pagabas tú. Pero, en la panadería y así, se te hacía un poco incómodo porque nadie pide un ticket en una panadería y hay sitios que, como no tienen ticket, no puedo hacerlo aquí".

No incorporamos ninguna cuestión sobre los tickets ni las facturas ni en los cuestionarios ni en las entrevistas del colectivo de profesionales.

8.8.2.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

Cuando se propuso la propuesta de mejora de eliminar y/o repensar los tickets y las facturas el colectivo de jóvenes estuvo en total acuerdo de que se propusiera esta práctica al *focus group* de profesionales. Es de mención que, en base a los distintos testimonios, en todos los recursos residenciales se les pedía a las NNA que entregasen los tickets, en cambio, la solicitud de factura únicamente se pedía en algunos recursos. En el segundo *focus group* de jóvenes sumaron algunas otras experiencias desagradables sobre el hecho de tener que pedir ticket o factura. Doraemon indicaba que cuando iban a algunas tiendas "¡y algunos que no se cortan un pelo! XX (nombre de la empresa), ¿qué es esto? y, ¿a ti qué te importa?" o que "o muchas veces: ah, ¡te tenemos guardado! Porque ya te conocen, me los tienen guardados los datos, pero ya eres la del "centro de menores" (lo entrecomilla), ¡porque lo llaman así!" (Gatofu).

8.8.2.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

Cuando se propuso la práctica de mejora de repensar el que las NNA tuvieran que pedir tickets y facturas en las tiendas, quedó bastante claro que sería difícil incorporarla.

los tickets, sí o sí, es imposible que no se pida, porque una cosa es que yo te dé una paga, que son 20 euros y que no tengo que presentarlo, pero si yo te doy dinero para comprar un pantalón, yo eso lo tengo que justificar, porque yo te he dado un dinero, pero yo a final de mes puedo tener una auditoría y mi empresa necesita saber de este ticket, que a lo mejor ese ticket te lo ha dado un colega o no sé qué, a mí me da igual entrecomillas, pero yo lo necesito, Pero también eso son cosas que también va implícito en que estás en un piso y hay que justificar el gasto (Nahikari).

Esta misma profesional comentaba que, en su caso, sólo se les pide tickets y "solo que tenga el CIF; que tenga el CIF, ¡fijaros!". En cambio, sí que hubo algunas profesionales que en el recurso donde trabajaban también pedían a las y los adolescentes que solicitasen factura de compra:

factura y te cohibe un montón, te cuarta un montón porque al final es como... y yo lo noto, ¡eh! hay chavalas que quieren ir a esta tienda china de XX (un pueblo) estupenda a comprarse la ropa, y como no nos hacen factura, no se pueden comprar ropa.

Entonces, a veces, los trabajadores mismos decimos: oye, un poco de manga ancha a veces que sí no...

Proseguían con que

Normalmente, no se les da dinero. A un chaval de 14 años no le vas a dar dinero para comprarse un pantalón, ¿vale? Se les empieza a dar dinero cuando ya tienen 16, 17 años que empiezan en emancipación y demás, cuando entran en esa edad le dices: te voy a dar 50 euros para comprarte un pantalón y tienes que pedir factura, sí o sí, esto funciona así. Entonces, si ellos entienden eso, no hay ningún problema. Al resto de los chavales, lo que tú decías, para gominolas yo no le doy dinero, para el pan tampoco le doy dinero, para comprar pan, ese tipo de gastos se lo hacen ellos con su dinero. A lo sumo, les puedes dar si en un momento dado se quedan sin dinero en la Mugi pero tienen que coger y darte el ticket de la recarga y ya está (Araia).

Las profesionales entendían “el corte que les da de: ¿me haces ticket?” (Nahikari), “sí, porque es raro tener que pedir una factura, yo al final... vas a Bershka y le dices: ¿me puedes hacer una factura? Y me tienes que hacer factura sí o sí” (Araia).

Una profesional le preguntó a otra sobre la información que aparecía en las facturas, “¿y tiene que poner el CIF y toda la historia vuestra?” (Nahikari), a lo que Araia le contestó que “sí, o sea... pone los datos de la empresa, nuestro CIF y...”. Esta respuesta invitó a la reflexión sobre los propios nombres de las empresas que no dan mucha opción a la imaginación como “¿Nuevo Futuro? y tú, ¿dónde vives? Las hermanas de no sé qué, es que sí, es que...” (Nahikari). Esta práctica era totalmente entendible para las profesionales y argumentaban que “sí, sí, y que está bien, porque hay cosas que nosotros las vemos como tan normal, que no nos damos cuenta que esas cosas a los chavales les puede crear una especie de pequeño trauma, ¡y joder!, que ya están otra vez con el...” (Nahikari).

Jóvenes proponen que se eliminen los tickets y las facturas, principalmente, las facturas. El tener que pedir ticket o factura les resulta muy incómodo y les hace sentirse diferente. No es una práctica general de todos los recursos el pedir facturas, sí en cambio, los tickets. Las profesionales entienden la incomodidad de las NNA a la hora de tener que pedir ticket y más aún factura en las tiendas, pero ven complicado eliminar esta práctica.

Equipo investigador:

- Proponemos reflexionar acerca de hasta qué punto es necesario que estas NNA tengan que pedir ticket en todas las tiendas.
- Proponemos que, al igual que en algunos recursos no es necesario pedir factura de las compras, no sea necesario en ninguno.

La competencia de esta práctica es de la Dirección de la Entidad que es quien tiene atribuida la gestión económica de los recursos residenciales a su cargo. La viabilidad de estas prácticas es controvertida: hace sentir diferentes a las NNA, pero están atendidos en un recurso gestionado por una empresa privada que tiene que justificar sus gastos.

8.8.3.- Privacidad en la correspondencia

8.8.3.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

Una de las prácticas que no salió en las entrevistas, pero sí en el *focus group* fue, la de que no se abrieran las cartas de las NNA sin estar ellas delante y sin su consentimiento. Como relataba Doraemon *“cartas mías abiertas que sólo las podía leer el señor XX (director del piso) que era mi tutor legal en funciones, ¡ni la responsable del piso ni nadie!, ¡a mí me las dais sin abrir! Imagínate que me ha escrito un amante secreto (entre risas), hasta que yo dije: ¡eso es ilegal!, ¡qué lo sepáis!”*. Otra joven, Gatofu, expresaba que *“nosotras no teníamos llaves del buzón, o sea, todo lo que llegaba ahí lo recogía la responsable”*.

Esta práctica no estaba contemplada para ser debatida. Por ello, únicamente hemos recogido la intervención de las jóvenes de un *focus group*. No obstante, por su pertenencia y pertinencia a este ámbito del derecho a la intimidad la hemos incorporado a esta lista de propuestas.

Algunas jóvenes propusieron que no se abrieran las cartas de NNA y que se las diesen abiertas.

Equipo investigador:

- Proponemos que nunca se abran las cartas de las NNA sin que estén presentes.
- Dependiendo del remitente, que la NNA puedan recibir sus cartas cerradas y puedan leerlas en la intimidad.

Esta práctica compete al equipo educativo (en este caso) que es quien abriría las cartas de las NNA sin su consentimiento, en concreto, la responsable. Es una práctica viable.

8.8.4.- Uso del diario

8.8.4.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

La desconfianza hacia el diario que escribe el equipo educativo era una de las prácticas que más inquietaba y desagradaba a las y los jóvenes de su paso por los recursos residenciales. De hecho, la mayoría de jóvenes, hicieron referencia al diario del equipo educativo, aun no siendo éste, un tema predefinido/pre contemplado por el equipo investigador. Las referencias al diario en las entrevistas y el malestar que les suscitaba eran latentes. Como explicaba una joven, *“primero, es que no me gustaría ni que hubiera un diario, o sea, que igual anoten qué tal ha ido el día, pues si ha pasado algo, pues... hoy este se ha cortado, pues información que igual al otro le viene bien, ¿pero tanto?”* (África). Por una parte, les *“daba rabia que están todo el día escribiendo sobre ti y no podías saber ni siquiera hacerte una idea de qué escriben, ¿sabes? Sobre ti... que hacían y en qué te afectaba a ti eso, en que te influía ni nada... (...) nunca, era tabú eso, impensable, no es que no te contaban, sino que estaba prohibido, nadie leía sobre... había un asunto ahí de que los chavales no podían...”* (Ismael).

Por otro lado, comentaban que, el equipo educativo hacía un uso excesivo del diario: *“¡todo el mundo ahí todo el día en el ordenador en vez de estar con el chavall, metidos en el cuartito, tomando café, ¿sabes?, ¡que no hacen nada! Le preocupa más a ver si me he cambiado el tampón en vez de ver porque estoy llorando, ¿sabes?”* (Danonino) o *“están todo el día, jeh!, están todo el día ahí sentados”* (Begoña). A su vez, también expresan que las cosas que se escribían en el diario no eran del todo relevantes, las definían como

...chorradas de... en plan... ¿pero eso te va a ayudar en algo?, ¿para qué te vale eso? No es más importante: Danonino ha entrado encasa y tenía una cara que bueno, que luego no ha comido nada, y pues, igual, estar atenta a que cene, que tal, estar un poquito al loro porque la noto rara. No...: hoy Danonino, ha entrado con una cara no sé qué, ha ido al baño, ha hecho tal, luego se ha cambiado, se ha puesto unos pantalones prietos porque, iyo he llegado a ver ese tipo de cosas!, o sea, en plan de... ¡chorradas tío! En plan de... yo qué sé, en plan de, se ha puesto los pantalones no sé qué, la sudadera tal (Danonino).

El colectivo de jóvenes percibía que ese uso excesivo hacía que se descuidase, en ocasiones, la atención directa con las NNA y que ésta *“debería ser menos ordenador y más hablar con la persona”* (Sahara). Asimismo, en las entrevistas y en los *focus groups* se han recogido episodios de profesionales que habían escrito sucesos no contrastados con las NNA en los diarios sin ser ciertos ni contrastados con las propias NNA. No obstante, los hemos omitido por se episodios muy concretos e identificables.

8.8.4.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

Cuando salió a debate la enemistad de las y los jóvenes con el diario, todas constataron que *“sí, sí, totalmente”* (Nahikari) que eran consciente de ellos, e incluso, hubo quien ejemplarizó las palabras de NNA atendidas en el recurso donde trabajaba: *“¡ajaja. ¡Vete, vete y apúntalo en el diario!”* (Patricia). El control del diario es una función de las educadoras y educadores necesaria para la coordinación entre el equipo a la que le dedican más tiempo del que a veces les gustaría en detrimento de estar directamente con las NNA.

El colectivo de jóvenes mostró su desacuerdo con el excesivo uso del diario. Les hacía sentirse observados y percibían que el equipo educativo le prestaba más atención a escribir en el diario que preguntar o atender a las NNA. A su vez, expresaban desconfianza acerca de lo que escribían porque el diario era algo que siempre se les escondía. Proponían:

- Que primase la relación *face to face* que el que apuntasen todo en el diario en vez de preguntarles directamente a las NNA
- Que se les mostrase lo que en él escribían
- Y la postura más radical, que el diario se eliminase, no existiese.

Por su parte, las profesionales no hicieron una propuesta de mejora sobre esta cuestión, aunque en sus palabras se puede entrever que conocían la “enemistad” de las NNA con el diario.

La competencia de esta práctica es del equipo educativo, pero a la vez, compete a instancias superiores, a la DFG. Es una práctica que hace sentirse distintas a las NNA, pero necesaria

para un trabajo en equipo y trasbase de información. Por ello, ponemos en duda su viabilidad. No obstante, se podrían regular algunas cuestiones como: el horario para escribir el diario, no interfiriendo en la atención directa con las NNA.

8.8.5.- Encuestas de satisfacción online

Desde el año 2010, la Sección de AR de la DFG, dentro de las acciones destinadas a conocer el grado de satisfacción de los servicios de AR y de garantizar, a su vez, el derecho a la opinión de las NNA, comenzó a preguntar a NNA y a sus familias acerca de su satisfacción sobre distintos aspectos de la atención residencial como el recurso residencial, la cobertura de las necesidades básicas, la intervención educativa y la relación con la técnica o técnico de DFG. Estas encuestas de satisfacción se realizan a finales de cada año natural, en el mes de diciembre, y son analizadas por la empresa Horbel que, además, ofrece el Servicio de Atención Técnica (en adelante SAT) al AR en Gipuzkoa. Por su parte en las entrevistas de ambos colectivos pudimos ser conocedoras de estas encuestas de satisfacción. Como decía una profesional, una vez al año las NNA “*nos ponen nota*” (Itziar).

En algunas entrevistas pudimos percibir como, las y los jóvenes no se habían sentido cómodos respondiendo las encuestas de satisfacción anuales ya que,

A ver sincera del todo no eres porque... ¡se saben tu letra!, es que... ¡claro!, los mandamases no se la saben, pero, a quién se la entregas lo saben, y yo dudo mucho que no se las lean, ¡claro que se las leen!, y cada cosa que escribas ya están ahí... mi madre, ningún problema en poner todo mal, ¡eh! A ver, y lo que ponía que estaba a gusto sí que estaba a gusto, pero en lo que no estaba a gusto pues era un poco más...no pongo que estoy mal si no que... bueno, ¡se podría mejorar! (Sybil).

8.8.5.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

En el *focus group* se planteó la cuestión de la sinceridad de las encuestas de satisfacción y se debatió para buscar una alternativa. Esta propuesta únicamente fue trabajada en uno de los *focus group* de jóvenes. Como alternativa a esta desconfianza de “*¡es que saben cuál es tu letra, o sea, lo saben, se las estás dando! O sea, ¡ya sabe que esa es la tuya!, ¡y conocen la letra, tío!*” (Gatofu), la utilización de los ordenadores para la cumplimentación de las encuestas de satisfacción. Esto es, que las encuestas de satisfacción fueran *online* o vía *Google Drive* “*porque guardaría todo el anonimato*” (Doraemon).

8.8.5.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

Se introdujo a debate el *focus group* de profesionales que las encuestas de satisfacción que se les pasa a las NNA fueran *online* y las profesionales se mostraron extrañadas e hicieron comentarios como “*¡ah mira...*” (Manuela) o “*bastante que han pedido*” (Araia). Todas comentaron que les parecía bien esa práctica de mejora y que “*sí, mejor, más*

rápido, menos trampas, o sea, si les va a dar más tranquilidad, y así no tienes que imprimir” (Estela).

Jóvenes y profesionales están de acuerdo con la propuesta de mejora de que las encuestas de satisfacción anuales sean online, para garantizar así mejor la intimidad de las NNA. La competencia de esta propuesta es del SAT de AR y es viable, asimismo, sería un modo de garantizar el anonimato de las NNA y de no hacer un gasto innecesario de papel.

8.8.6.- Privacidad de la propia imagen al egreso

Esta propuesta surge de la entrevista de un joven y no ha tenido espacio en ninguna otra entrevista de ambos colectivos ni en cuestionario. Iñigo propuso en su entrevista que se pidiera permiso a las NNA para mantener las fotos en los pisos tras la salida de estos, ya que de un modo u otro cualquier persona que entre en ese recurso va a saber que has estado allí atendido. Esta práctica que él, la denomina de mejora, tiene su origen en el siguiente relato,

Y si va a ese centro ve una foto tuya, si sigue... yo, encontrándome el otro día con una chavala en fiestas de San Fermín, una chavala me vino y: ¡tú eres Iñigo!, ¡tú eres Iñigo!; y le digo: sí, soy Iñigo, ¿qué pasa? Y me dice: ¡yo he visto una foto tuya en XX (el nombre y el lugar del piso)!, nada, me quedé así, y yo: ¡a ver si algún puto día quitan... no le dije así, ¡eh!, ¡a ver si algún puto día quitan esas fotos de ahí!, y me subí estos días y les dije que a ver si me podía llevar mis fotos, todas mis fotos y no me las dieron, jajajja, así. No me las dieron, me dieron tres, me dieron tres fotos mías. Y yo veía que seguían y le dije: aquí salgo con unos cuantos que ya no están aquí, que a ellos también les gustaría que esta foto no estuviera aquí, ¿sabes? (...) ¿ésta también me la puedo llevar? y me dice: no, no porque sales tú, pero sale más gente, y digo: pero a ver, salgo yo, ¡no me jodas! O sea, da igual, ¡si me la quiero llevar me la llevo, es una foto mía que salgo yo y no quiero que esté, y al final, dejé de discutir y me fui! (Iñigo).

8.8.6.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

Cuando se llevó la propuesta a los *focus groups*, resultó que esta situación de reconocerles en la calle, porque han visto una foto de ellos en el recurso no había sido excepcional del caso de Iñigo. Iker, comentaba que a él también le había pasado: *“no me han pedido permiso y sí que tiene fotos colgadas ahí y vas por a la calle y: ¡tú has estado en XX (nombre del piso), no sé qué!”*. A otra chica, Gatofu, le ocurrió lo mismo, *“a mi sí me ha pasado y pasé una vergüenza... y yo no conocía al chico, ¡eh! pero antes, yo lo pedí y no me las quitaron, ¡eh! y lo dije en serio, les dije: no tenéis ningún derecho sin mi permiso de tener eso ahí, o sea, que yo no soy tonta, ¿sabes? Y no las quitaron, no”*.

Todas y todos los jóvenes estuvieron de acuerdo en que, tras la salida del recurso se les debería pedir permiso para mantener allí sus fotos y, en caso de que éstas o estos no quisiesen que estuvieran allí expuestas, fueran retiradas.

8.8.6.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

Cuando se comentó la propuesta entre las profesionales, éstas contestaron al unísono, “sí”, que estaban de acuerdo. Patricia comentaba además que *“yo creo que ahí nadie lo ha pensado, es que, ahí son fotos que pones en el piso y vas poniendo y no las quitas. Entonces, están los que estuvieron hace tropecientos años que, igual no estabas tú ni de educadora y más, entonces, como que se van añadiendo, pero que no es algo que se haga ni con malicia ni nada (...), pero que no me lo había planteado... nunca”* a lo que Manuela añadía: *“en la vida”*.

Frente al acuerdo de las profesionales Manuela planteó la solución, *“pues entonces, una vez sabiendo esto, pues una vez que se va pues le dices: oye, ¿mantenemos, quitamos, dejamos...?”*.

Jóvenes como profesionales están de acuerdo con esta propuesta de mejora. De hecho, las profesionales comentaban que nunca se les había pasado por la cabeza que el mantener fotos en los pisos de las chicas y chicos pudiese hacerles sentir mal.

8.9.- Derecho a ser informado en temas que les afectan

Somos conscientes de que el derecho a ser informado es la base para poder participar en cualquier cosa que les afecta, así como es un derecho propiamente reconocido en la CDN en su artículo 17. A lo largo de este informe se han recogido propuestas de mejora que realizan tanto jóvenes como profesionales que están, directa o indirectamente relacionadas con el derecho ser informado en temas que les afectan. Ejemplo de ello son: el motivo de ingreso, el conocer lo que aparece en los informes, el contenido de los diarios, entre otras. Pero, dado a que algunas prácticas hacen referencia a momentos previos al ingreso en un recurso residencial y otras, van muy unidas a la participación activa (PEI, asambleas, etc) o al derecho a la intimidad. Por ello, hemos considerado oportuno recogerlas en categorías diferentes.

Derecho a ser informado	Derecho	Agente
Contacto con egresados	Información	Equipo educativo DFG
Contacto con profesionales de inserción	Información	DFG

8.9.1.- Contacto con egresados

Si hay una propuesta de mejora en la que todas y todos los chicos se mostraron en acuerdo fue sido esta, que a los pisos fuesen jóvenes que hubiesen estado anteriormente atendidos en un recurso residencial. Según relatan,

Pues creo que mejoraría mucho la vida de los chavales que pueden estar dentro de... porque al final es lo que te digo, si hablas con una persona que ha estudiado para ayudarte a eso, sí, sabe cosas, pero el que más sabe es el que lo ha vivido de verdad, el

que tiene en el pasado, ¡lo que tiene él ahora! (...) Además van a confiar más en ti, yo creo. ¡Yo confiaría más en una persona que me está hablando desde lo que él ha vivido que desde lo que él ha estudiado! Porque a mí, lo que hayas estudiado me da igual, lo que hayas vivido ¡es muy distinto! Porque, ¡no es lo mismo estudiar una cosa que vivirla! (Iñaki).

Pues sí que me parece bien porque es ya más como un punto más cercano a ti, ya no es desde la otra parte sino desde tu misma parte, de tu posición en la que estarás. Entonces, eso te ayuda a... porque claro, ellos te lo pueden pintar muy bonito, pero quien te va a pintar bien la realidad es quien la ha vivido (Sybil).

También opinan que el testimonio de otras y otros jóvenes podría ayudar a *“tanto a las personas que lo están viviendo como a las personas que están trabajando, pero no interesa tampoco, porque no interesa que los menores conozcan sus derechos”* (Amelie), e incluso, quien cree que les ayudaría también a las y los jóvenes que han salido, como comentaba Iñaki,

A mí, por ejemplo, a mí me ayudaría ser la persona que va a hablar a los chavales, a mí me ayudaría muchísimo porque me sentiría como se sintió XX (un educador con el que tuvo muy buena relación) el día que vino y... yo he llorado en los brazos de XX (ese educador), ¿sabes? A mí... ¡pero no lloras con cualquier persona delante!, ¿entiendes? Pero, con una persona que ha pasado lo mismo que tú, que te entiende, que le ves que se le salta la lágrima cuando te está hablando, porque sabe de lo que estás hablando, ¿sabes? Un educador por mucho que sepa de lo que está hablando no lo sabe, lo sabe porque lo ha estudiado, pero no lo sabe porque lo ha sufrido aquí (el corazón) (Iñaki).

8.9.1.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

Cuando se introdujo a “debate” esta práctica de mejora, todas y todos estuvieron totalmente de acuerdo. De hecho, no hubo debate.

8.9.1.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

Las profesionales se mostraron muy de acuerdo con la práctica propuesta por las y los jóvenes sobre que otros chicos y chicas irían a dar su testimonio a los recursos para contarles su experiencia de transición. Opinan *“que sí, muy positivo”* (Estela), *“que debería ser así”* (Nahikari). Comentan que estas visitas son buenas tanto para quienes están todavía en el piso como para las y los profesionales. También explicaban que *“¡nosotros tenemos la suerte de que vienen bastante!”* (Estela).

Araia comentaba que en su piso *“se han hecho talleres de, por ejemplo, tenemos X chavales que van a cumplir los 18 ya y sabemos que este chaval, este chaval, este chaval puede venir al piso y contar su historia y de comentarle, ¿no? y sí se suele hacer. Pero es lo que tú dices, que tenemos la suerte de que vienen y, casualmente, a finales de mes vienen”*.

Patricia expresaba que serían interesantes estos testimonios también *“en dipu, en las súper reuniones de recursos que hacemos que están todas las técnicas, que están todos los gordos, que no están a pie de esto, y contar lo que es la realidad.”*

Tanto jóvenes como profesionales consideran que se podría empezar a incorporar la práctica de que jóvenes que hayan salido de los pisos vuelvan a contar su testimonio. A su vez, una profesional comentaba que se podría ampliar esta práctica a que jóvenes diesen su testimonio en las reuniones de recursos donde están las técnicas forales, técnicas del SAT, directores y directoras y responsables de los pisos.

Equipo investigador:

Consideramos que estas prácticas hacen una triple labor:

- Ayudan a chicos y chicas actualmente atendidos,
- A jóvenes que acaban de salir y
- A profesionales para orientar, evaluar, reflexionar, etc. sobre su intervención.

Además, la opción de que jóvenes acudan a las reuniones de recursos son una muy buena opción, dado que, acerca la realidad de la intervención y las experiencias de la transición a la vida adulta, a profesionales que no, en todos los casos, trabajan en contacto directo con las NNA atendidos.

La competencia de estas prácticas es principalmente del equipo educativo. Por su parte son prácticas viables que sabemos que de un modo informal se llevan a cabo en ocasiones.

En relación a la práctica de que jóvenes acudan a alguna reunión de recursos a exponer su testimonio y experiencia en AR compete principalmente a la DFG, siendo esta práctica también viable.

8.9.3.- Contacto con profesionales de inserción

En las entrevistas quedó constancia de que las y los jóvenes no tuvieron mucha información sobre el funcionamiento de los pisos de inserción y sobre las distintas opciones que tienen como el piso de inserción o la prestación económica para jóvenes. Según indicaba un joven en su entrevista,

No me dijeron las distintas opciones, no sé, era, era... mecánico, era, cumplir los 18 años y el piso de inserción éste, sí de emancipación... no me... que yo recuerde, no me, no se me... lo que quería yo ni nada, era el piso, también porque yo en aquella época pues lo que tenía era el piso, ¿sabes? Porque necesitaba el piso (Ismael).

Unido a ello, en las entrevistas, distintos jóvenes propusieron como una práctica mejorable el que, profesionales de los pisos de inserción fuesen a los recursos residenciales de programa básico a explicar qué es un piso de inserción, cómo funciona, normas, etc. “porque tú realmente te enteras, (...) cuando haces las primeras entrevistas con XX³²” (Steisy). En esta línea, Sahara y Sibyl explicaban en su entrevista que

No tienes información, o sea, que me hubiera venido alguien de mayores, del piso de mayores hubiera venido donde mí a contarme pues: esto es así, tienes estas responsabilidades, estos derechos, estas obligaciones y que te diga todo, pues me hubiera ayudado muchísimo porque yo, todo lo que sabía lo sabía por XX (una chica) que estaba justo en pisos de mayores entonces, lo que ella me contaba pues yo me imaginaba, pero vas como... ¡vamos! Te imaginas un piso de mayores porque al final,

³² Profesional de la empresa que gestiona recursos de inserción.

será parecido al de menores, ¿no? O sea, no te esperas una casa familiar ni... pero, es aún más frío porque tienes ahí tus llaves, tu puerta cerrada con tu... (Sahara)

(...) porque, al fin y al cabo, tú, por llamarlo de alguna forma, ¡te apuntas sin tener ni idea! Ala, ¡a lo que venga! No sé nada, yo sólo sé que allí es donde voy a ir a vivir, no sé, más o menos, los ingresos que tendría, como es la vida ni como, o sea, no tienes ni idea, tú te empiezas a enterar cuando tienes la primera entrevista, porque yo fui sin tener idea de nada (Sibyl).

8.9.3.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

Cuando se introdujo a debate la propuesta de mejora de que profesionales de inserción fuesen a los pisos a hablar de los pisos de inserción, de la prestación económica, etc., todas y todos mostraron su total acuerdo. De hecho, una joven, Luz, comentaba que tanto la visita de otros chicos y chicas que han estado en los pisos vuelvan a contar sus testimonios y, que profesionales de inserción vayan a informar, son cuestiones complementarias y que

“estaría bien las dos cosas, ver lo que los chavales sienten, y aparte, ver lo que te digan ellos (los de inserción) porque luego preguntas a los de menores y los educadores te dicen: no, ¡que eso es mayores!, ¡que es completamente diferente!” (Luz). Otra joven comentaba que era “¡totalmente necesario!, pero, ¡totalmente!” (Doraemon), “¡100 por 100!” (Gatofu).

Cuando se les preguntó qué beneficios traería esta práctica aparte de la propia de informar, hubo quien comentó que

“para que dejen de engañar, porque tú estás en menores y, ¿tú que vas a saber de emancipación? Es que nada, es que no sabes nada, sólo lo que te cuentan ellos (equipo educativo), y ellos (equipo educativo) lo saben, que sólo sabes eso, entonces, lo utilizan” (Gatofu).

“para que no amenacen con emancipación, básicamente porque tú estás, ¡vamos! (gesto de: con los huevos de corbata)” (Doraemon).

Las amenazas con el piso de inserción o, mejor dicho, con el no entrar en un piso de inserción si su comportamiento en el piso básico no era el correcto, fue algo que apareció en las entrevistas como en el *focus group*, con expresiones como “*porque nos dijeron que si tenías muchas (MEC) no ibas a un piso de emancipación*” (Doraemon), a lo que Gatofu se sumaba diciendo que: “*¿qué adolescente no se porta mal alguna vez en su vida?, ¿alguien me lo dice?, ¿O no incumple algo alguna vez en su vida?*”. Como indicaba Doraemon, en un piso de inserción “*tú estás por unas necesidades sociales o por lo que sea, no por tu buen comportamiento*”.

8.9.3.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

La propuesta de mejora de que profesionales de inserción acudan a los pisos a comentar cómo funciona inserción, requisitos, condiciones, etc. fue una práctica muy bien aceptada por las profesionales y con la que se mostraron totalmente en acuerdo. En palabras de una profesional,

Y es verdad, es verdad. Nosotros hemos pedido, cuando se nos preguntó qué información necesitábamos, entonces, nosotros dijimos que teníamos mucha falta de información sobre qué había detrás porque es verdad que era: que bueno, que desde que yo he empezado ha cambiado muchísimo la historia, claro, al principio podías llamar directamente a XX (profesional de inserción), luego no, luego podías poner en el informe a que piso creías tú que podía ir, luego no podías poner nunca un centro concreto, luego... o sea han ido cambiando mil cosas, nos han vuelto locos. Entonces, te preguntan: ¿dónde voy a ir?, ¿qué paga voy a tener? O ¿voy a tener paga?, ¿qué dinero?, ¿qué no sé qué? (Nahikari)

Ellas también comentaban que no tenían mucha información sobre cómo funcionaba “inserción” (Estela) puesto que “*pues no tengo mucha idea porque esto cambia todo el rato. Y decimos: la formación y eso, que no, que esa formación no nos la dan porque eso ya, eso ya luego se enterarían, y nos la han negado*” (Nahikari), a lo que Manuela añade “*y que no venga un tío que cuesta 2000 euros, sino que lo haga él (el de inserción)*”. Como afirmaba Nahikari,

Ese es el problema, jese es el problema! La falta de información de los profesionales que no tenemos muchas veces ni idea, o si sabes, es porque tú te has enterado y porque tu empresa se interesa de que las cosas vayan pues más o menos bien, luego, empresas que te cortan y no te dejan y tampoco tienes mucho esto (posibilidad), otras, que funcionan diferente y que sí te dejan. Aquí es verdad, aquí lo que hay es un batiburrillo de cosas que sí, que luego todo es muy bonito que sí, que se lleva Jorge Fernández del Valle, se lleva Barudy, se lleva Jorge Fernández del... claro, que va por modas, cada época es como (gesticula un corazón), jese verdad! Luego, las cosas reales que son las del día a día no se trabajan, y por eso digo yo, que antes, éramos cuatro, y en el fondo, trabajábamos mejor. A lo menor menos “profesionalizados” (lo entrecomilla), pero se trabajaba mejor.

Estas charlas de profesionales de inserción las ven necesarias dada la falta de información que profesionales del ámbito de la protección opinan tener, y sobre todo, porque “*tengo que darle una respuesta para el chaval*” (Manuela). Según expresan las profesionales acerca de la ayuda PEJO “*no sé muy bien cómo va eso porque está la cosa muy...*” (Nahikari), “*no nos dicen*” (Estela), “*no lo saben ni ellos entre comillas cómo va la cosa*” (Nahikari). Araia apuntalaba que “*la información la tienes, pero sí que es cierto que a nosotros nadie nos la ha explicado, lo hemos sabido por rumores, por soplos, por... o sea...*”.

Cuando se comentó que jóvenes habían propuesto el que profesionales no siguiesen advirtiendo a las NNA de que el número de MEC era valorado y que condicionaba la entrada en un piso de inserción, las profesionales admitieron que sí que utilizaban dicho argumento.

Eso es mentira, es mentira, esa es la baza que jugamos nosotros, pero es mentira, porque de repente, cumple los 18 años y hay un menor que necesita plaza y: tú te vas fuera, te esperas en la puta calle hasta que te llegue tu piso, tengas los MECs que tengas y tengas lo que hayas tenido. Y es que ahí está lo jodido, porque nosotros hemos tenido a chavales de comportamiento 10 y se han tenido que ir a la calle y chavales que no se merecen tener un piso y salen con piso (Patricia).

Por otra parte, también surgió la demanda necesaria de que necesitaban mayor contacto directo con inserción, ya que *“hasta que diputación nos dé el permiso nada, no se puede llamar”* (Nahikari), lo que Manuela definía como *“es que es pared, pared, pared”*. Las profesionales piden más coordinación, transparencia y la información.

No podéis saltaros tal porque debéis hablar con el SAT, el SAT tiene que hablar con la coordinadora, la coordinadora tiene que hablar con el de inserción y el de inserción tal..., y entonces, es el de inserción el que tal y es como... ¿a nosotros? Ellos tienen las listas, tú si llamas a inserción tienen perfectamente las listas y saben dónde está en las listas ese chaval por el que tú estás preguntando, si tiene 10 por delante, si no tienen 10 por delante, las plazas que están libres, las plazas que no están libres... eso lo tienen, pero no nos lo dan (Patricia).

En el *focus group* se pudo apreciar que había profesionales que no sabían qué recursos y alternativas había aparte de los pisos de inserción y de la ayuda económica PEJO, que estos recursos *“nivel de piso eso sí que se hace un poco, yo, por ejemplo, hablando un poco del nuestro, sí que se ellos saben de qué existe, se les informa, se va con ellos, se les acompaña, tal cual, lo que sea, se hace con ellos”* (Araia). En cambio, no saben qué opciones tienen si no les conceden los recursos del piso de inserción y de la PEJO, El profesional comentó que cuando

en el piso no se pueden quedar, ¿qué tienes fuera? porque me lo sé de esto (de memoria), lo único que tienen fuera son cuatro albergues: y uno, sólo es de noviembre a mayo que ese es el de Zarauz, que es una semana sí una semana no. El de Tolosa es una semana cada tres meses, o sea, una semana cada tres meses, ya no es una semana, sales un par de días y otra semana, no, una semana cada tres meses, y el de Rentería, y el de Donosti son tres noches cada tres meses. Luego tienen la estancia especializada, ¡eh! que lo llevan los trabajadores sociales, que hay una lista de aquí te espero porque no sólo son para chavales de piso, sino que es para todo Donosti (Patricia).

Las profesionales observaron con extrañeza los recursos de los albergues a los que se refería Patricia y expresaron que *“primera noticia, ni idea”* (Nahikari). Asimismo, las profesionales demandaban información sobre la previsión para el acceso a los recursos para mayores de 18 años, ya que como comentaba Patricia,

Tú a dipu lo que les pides es: dime la previsión porque, porque por ejemplo para la estancia especializada, que no es una estancia, y ya está te marca mucho que sea fijo y que sea una previsión real y cuanto menos tiempo sea la previsión, más facilidad tienen para la plaza, ¡no te dicen la previsión desde diputación! Entonces dices: ¿qué me estás diciendo?, ¿que trabaje yo con este chaval que hasta los 18 años tengo en palmaditas, te tengo entre nubes, y con 18 años y un día, coges la maleta y como si duermes debajo de un puente? Nosotros hemos tenido chavales durmiendo en la calle que, de repente, nos han llamado desde el PCPI, nos ha llamado la trabajadora social porque casualidad se reunió ese día y se encontró al chaval en la calle, durmiendo en la calle, pero ¿qué hacemos?; no, es que no podemos hacer más, o es que nosotros ya no podemos tirar más y como mucho es...

En estas situaciones, desde los recursos residenciales donde habían estado atendidos se les ayuda

como piso, como mucho es la de: ¡ven a hacernos visitas sobre el mediodía y sobre la noche y cenas con nosotros y comes con nosotros para estar comido! Y a nosotros nos han venido chavales a visitar al piso, venir a la tarde y: merienda, dúchate y de repente es: me la pela si me echan la bronca, pero te llevas unos yogures, te llevas un tal y te llevas un cual, pero, ¡se va a ir a dormir a la calle y lo sabes! Y la diputación... (Patricia).

Ante la falta de recursos, hubo una profesional³³ que hizo una crítica a propuestas de la DFG. Como ella misma relataba,

No sé si ya os habrá tocado o no a vosotros, pero a nosotros, chavales que van a salir, que no tenían a donde ir, y desde diputación decirnos que vayan a pasar unos días a casa de sus padres, o sea, ¡de donde les has sacado hace 9 años! Yo hay cosas que... a mí era como: ¿cómo puedo formar parte de un sistema que me da tanta vergüenza a veces, ¿no? ¡que le estés diciendo a un chaval que vaya a casa de padre, de la casa de la que le sacaste hace unos años! y tan normal, muy muy normal.

A esta crítica, se suma Patricia añadiendo que *“sí, pero lo mejor de todo que ahí, y con todo esto, desde el SAT se te dice: ¡es que no has trabajado bien! ¡Es que tenías que haber trabajado el egreso antes! ¡Es que ahora os ha pillado el toro!”*.

Jóvenes y profesionales están de acuerdo en qué se les debe ofrecer más información sobre los recursos y programas que existen y a los que se pueden acoger las chicas y chicos cuando lleguen los 18 años. las jóvenes añaden además que no se les diga que el número de MEC afecta a la hora de conseguir una plaza, pero alguna profesional se sincera y dice que *“(...) esa es la baza que jugamos nosotros, pero es mentira (...) (Patricia).*

Por su parte, el colectivo de profesionales propone las siguientes prácticas de mejora:

- Que se estipulen visitas de profesionales de inserción en las que se les ofrezca información sobre los recursos y programas que existen una vez cumplan 18 años y su funcionamiento.
- Que no se les mienta diciendo que el número de MEC se valora en a la hora de conseguir una plaza en un piso de inserción.

Las profesionales por su parte, proponen:

- Formación acerca de los recursos y programas que existen para jóvenes cuando cumplan los 18 años y el funcionamiento de estos.
- Una relación más directa con inserción.
- Más información sobre el proceso de las solicitudes realizadas a inserción.

Estas prácticas competen, principalmente a la DFG que es quien debe autorizar y organizar estas visitas a los recursos y las formaciones a los equipos educativos y son viables.

8.10.- Derechos lingüísticos

En este ámbito de han recogido propuestas de mejora relacionadas con los derechos lingüísticos de la NNA en AR, principalmente, con los derechos al uso, normalización y promoción de la lengua del euskera en los recursos residenciales de AR³⁴. Los derechos

³³ Se ha eliminado el seudónimo.

³⁴ Sobre la presencia del euskera en los recursos residenciales de protección de Gipuzkoa se puede consultar la comunicación realizada junto a Haritz Garmendia en el Congreso Internacional Lenguas,

lingüísticos de las NNA tienen su base jurídica en el artículo 20.3. de la CDN donde se indica que *“se prestará particular atención a la conveniencia de que haya continuidad en la educación del niño y a su origen étnico, religioso, cultural y lingüístico”*, y en el artículo 30 que recoge lo siguiente:

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena, el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.

Asimismo, reflejo de la garantía a este derecho podemos encontrarlo en la recomendación del Comité de Minitros de Europa donde se recoge expresamente el derecho de las NNA en AR al respeto y no discriminación por su origen étnico, religioso, cultural, social y lingüístico. También se hace en artículo 80.2.b. de la Ley 3/2005. Centrándonos en Gipuzkoa, el programa marco de Gipuzkoa de 2012, únicamente a las NNAENA

La gran variedad de procedencias de países y referentes culturales hace que sea necesario dotar a estas residencias de primera acogida de personal con conocimientos suficientes en estos aspectos, a ser posible personas que conozcan bien sus idiomas y sus costumbres. (Diputación Foral de Gipuzkoa, 2012, p.20)

Revisando los distintos protocolos de actuación de la DFG únicamente hemos encontrado referencia a la elección del idioma en uno de los protocolos de actuación de AR de la DFG, *el Protocolo para ejercer el derecho a participar y a ser oídas las personas menores de edad*. En él se indica lo siguiente: *“Se utilizará un idioma que entienda la persona menor de edad y un lenguaje adaptado a su capacidad de entendimiento”* (DFG, 2013, no publicado). Por otra parte, aunque no esté dentro del encuadre de los derechos de las NNA, el Decreto Foral 4/2009 insta a las partes contratistas de la Administración Pública el deber de proporcionar su prestación respetando el derecho ciudadano a ser atendido en las dos lenguas oficiales. Este decreto está recogido en los pliegos de prescripciones técnicas que rigen el contrato administrativo de concesión de uso y gestión de los recursos residenciales de acogimiento residencial para personas menores de edad en situación de desprotección. Dicho todo esto, podríamos concluir diciendo que las NNA en AR tienen derecho a recibir una atención en cualquiera de las dos lenguas oficiales de Euskadi y que la Administración Pública, en su defecto, las empresas que gestionan los recursos residenciales de protección social a la infancia y la adolescencia, deben posibilitar que las NNA puedan comunicarse, ser informadas y participar en todas las cuestiones que les afectan en el idioma que prefieran.

Patrimonio e Identidades. Perspectiva educativa celebrado en Donosti en noviembre de 2018 titulada: *La presencia del euskera en los recursos residenciales de protección de Gipuzkoa desde la perspectiva de jóvenes que llegaron a su mayoría de edad allí atendidos* (Anexo XIV).

Propuesta Derechos lingüísticos	Derecho	Agente
Permitir a las NNA hablar en euskera con sus familias, independientemente de que las llamadas y las visitas sean supervisadas	Derechos lingüísticos	Equipo educativo

8.10.1.- Permitir a las NNA hablar en euskera con sus familias, independientemente de que las llamadas y las visitas sean supervisadas

El único colectivo que ha hecho referencia en sus entrevistas a la presencia del euskera en los recursos residenciales ha sido el colectivo de jóvenes, en concreto, cinco de los quince jóvenes han hecho alguna referencia a este aspecto en sus entrevistas. En todas ellas, quedó constancia de que el idioma que habitualmente se utilizaba en las relaciones entre los equipos educativos y las NNA era el *“castellano”* (Omar, Íñigo), *“siembre en castellano”* (Ismael).

Otra joven comentaba que en el recurso donde había estado atendida, habitualmente se hablaba en castellano, hábito que a ella se le *“hizo muy raro”* (Sibyl). Como ella misma comentaba, *“me tuve que acostumbrar al castellano porque yo en casa hablaba euskera, y por eso ahora soy más castellano que otra cosa”*. Esta misma joven relataba que había algunas y algunas profesionales *“si tú hablas con ellos sí que te responden en euskera”* pero *“en general se habla castellano”*. Por otra parte, comentó la labor de promoción de una profesional que intentaba hablar en euskera con las NNA atendidos en el recurso donde ella había vivido, e incluso, con las NNA emigrantes sin referente familiar, para que éstas adquiriesen algo de vocabulario del euskera.

Allí estaba XX (una educadora) que era muy euskalduna ella, y entonces ella, aun incluso a los que eran marroquí, a veces les decía frases en euskera para fomentar a que dijesen y ayudar que aprendiesen algo (Sibyl).

No muy en la línea de Sibyl, hubo dos jóvenes que indicaron que en el recurso donde habían estado *“no nos dejaban”* (Steisy, Amelie) hablar euskera cuando parte del equipo educativo allí presente era castellanoparlante.

Las y los cinco jóvenes consideraban que era una buena opción que se fomentase el euskera en los recursos residenciales porque les ayuda a *“integrarse mejor”* (Ismael) y porque les iba a ofrecer más facilidades en el futuro. Por el contrario, observando los testimonios de los jóvenes que vinieron de Marruecos, se ha podido constatar que, en todos los casos, se les ofreció formación *“castellano”* (Antonio) o les ponían *“trabajos para aprender castellano siempre”* (Mohamed), no en cambio, para que estudiaran euskera.

Según las y los jóvenes esta escasa presencia del euskera en la vida de los recursos residenciales podía deberse a que parte del equipo educativo no tuviese competencia lingüística en esta lengua.

Es que los responsables del piso, en plan, los que estaban a la mañana nunca les he escuchado hablar en euskera y de hecho, había gente que estaba trabajando en el piso que no sabía hablar euskera (Sibyl).

El desconocimiento del euskera por parte del equipo educativo de un recurso residencial tuvo reflejo en la falta de respeto hacia el idioma que Sibyl utilizaba con sus familias, teniendo que realizar las visitas y las llamadas supervisadas en castellano. La experiencia de las llamadas la narraba de la siguiente manera,

(...) las llamadas son supervisadas, entonces claro, como te toque un educador que no sabe hablar euskera, tienes que hacer la llamada en castellano, ¡tú no sabes lo que fue para mí hablar con mi madre en castellano por teléfono!, ¡es la cosa más rara que he hecho en mi vida! y con mi amona, ¡ya ni te cuento!, es que yo tengo todo el derecho a hablar en euskera con mi familia, es que no te estoy hablando en marroquí, ¡te estoy hablando en euskera que se habla aquí!, ¿por qué no puedo? (Sybil).

8.10.1.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

Cuando se planteó esta propuesta en el *focus group*, la mayoría de jóvenes no entendía cómo, aunque las llamadas o visitas fuesen supervisadas debían ser en castellano, siendo el euskera un idioma oficial en esta comunidad autónoma. Como comentaba Iker, “y si no, se estudia, porque por culpa de ella que no sepa euskera, ¿tengo que hablar yo en castellano? Me refiero a que, ¿tienes que hablar con tu familia en castellano para que ella te entienda?, ¡es que es hasta delito casi!, obligarte a hablar en un idioma...”; “¡es que encima es un idioma oficial de esta comunidad!, que no es que estés hablando en ruso y que no te entienda ni... qué... ¡vamos! no sé...” (Luz).

Otra joven, en cambio, consideraba que, si hablando castellano el educador “así te entiende, ¿no? si tú quieres hablar con tu familia en euskera, pues bien, pero, ¿si tú tienes que hablar con un educador y no sabe euskera? Si no sabe euskera, no sabe euskera” (Begoña), a lo que Danonino le responde que:

Pues coges y te preocupas de contratar a una persona que sepa euskera para que traduzca lo que a ti se te antoje, ¿sabes lo que te quiero decir? Porque yo, he visto mucha gente que ha entrado en mi piso, que no es un comentario en plan racista ni nada, ¡eh!, pero, gente de Marruecos que ha venido con un chico que sabía marroquí para hacer de...(intérprete) y ha estado en mi piso, igual durante un mes con el traductor, ¿me entiendes? Entonces, eso es que me parece, me parece en serio, ¡la ostia, tío! ¡Me parece la puta ostia!

Gatofu por su parte, comentaba que, “en mi piso sí se hablaba, o sea, XX (una educadora) lo hablaba, con XX (un chaval), él le hablaba euskera siempre y hablaban en euskera siempre, ¡pero era ella!”. En cambio, Doraemon, comentaba que en su piso “había una educadora que no nos dejaba hablar en euskera” y cuando se le preguntó por qué no se les dejaba hablar, su respuesta fue “porque ella no sabía, era de XX (una ciudad española) la XX (nombre de la educadora)”. Arizona comentaba que “era su problema, ¡que se vaya a otro lugar si no quiere hablar el euskera, tío!”.

El tener que hablar en un idioma que no es el propio, no ha sido sólo en el caso de Sybil y el euskera, sino que Axier comentaba que a él le sucedió con su idioma materno, el árabe.

A mí con mi hermano no me dejaban hablar en árabe y llegó un punto que no podía ni hablarle árabe bien porque, por ejemplo, con mi hermano, tenía que hacer visitas supervisadas y siempre en castellano, llamar por teléfono también y llegó un momento que yo el árabe lo estaba perdiendo tío y decía: ¡qué cojones!, si no hablo con mi hermano, ¿con quién lo voy a hablar?

Siguiendo con la propuesta de mejora de la contratación de profesionales que sepan euskera, el colectivo de jóvenes indicaba que éste debería ser un requisito, “sí, totalmente, ¡fuera fachas!” (Doraemon). Consideraban que, aunque las plantillas fuesen bilingües, “¡(...) los informes deben escribirse en el idioma que el chaval tenga y en el que ese chaval pueda por lo menos, entenderlo bien! Y que esa persona (educadora o educador) se apañe como quiera para escribirlo en euskera” (Doraemon).

En tercer lugar, se añadió otra propuesta relacionada con el euskera y su normalización y promoción en los recursos residenciales: que se fomente el uso del euskera en los recursos residenciales:

¡Porque no se habla nada! Y soy la primera que no habla en euskera, ¡eh!, pero no se habla nada. Está claro que en las casas que desde pequeño no te han hablado en euskera como ha sido nuestro caso, luego tú tienes menos tendencia a hablar en euskera pues, ¡en los pisos, igual!, ¡en los pisos igual! Imagínate, en un piso de 0-12 si se habla en euskera, esos niños, ¡imagínate la ventaja que van a tener a la hora de hablar en euskera! Pues todo eso se debería fomentar. Por todo eso, sí que sería súper conveniente que eligieran un perfil más euskaldun, ¡que se les exigiese el euskera! (Doraemon).

8.10. 1.2.-Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

Cuando se propuso esta práctica en el *focus group* de profesionales, se percibió extrañeza de su petición. En relación a las visitas supervisadas, las profesionales nos indicaron que cuando una NNA tiene la costumbre de hablar con su familia en euskera, “va uno que sepa euskera generalmente” (Manuela). Estela exponía además que era un derecho, “en cuanto a la atención a los usuarios, a los chavales y a las chavalas y a sus familias, tienes derecho a elegir el idioma porque estamos dentro de una comunidad autónoma en la que hay dos idiomas oficiales, entonces, ahí están en su pleno derecho”.

Araia exponía que no sólo en las visitas, sino en las llamadas telefónicas supervisadas que “yo he visto a chavales hablando por teléfono y tener que cambiar al castellano porque el educador no sabe euskera y yo creo, que deberían saber euskera y creo que debería ser una formación que se nos diese”.

Antes de incluir la práctica del requisito, hubo quien se adelantó indicando que “todos los educadores deberían saber euskera” (Araia) “y desde dirección también, no sólo...” (Estela). Muy unido a esto, Manuela comentaba que en su recurso “a nosotros,

nos lo han pedido, yo lo que pasa que, por un lado, está, que el que me lo pide no lo tiene, entonces, yo las injusticias las justas, si tú entras, yo también, pero si tú no entras y me dices a mí de entrar, ahí no, está claro”.

Sobre si se fomentaba hablar euskera en los recursos o si existía mucha presencia de este idioma, en general, respondieron que “no”, aunque también hubo quien exponía que

Depende de quienes estemos y con quién. A ver, yo con algunos chavales que saben euskera hablo en euskera porque ellos mismos crean ese contexto y lo haces, pero sí que es cierto, por ejemplo, que, en las cenas, por ejemplo, se tiene que hablar en castellano porque también hay MENAs entonces se habla en castellano y... o sea, creas tú misma esos contextos en los que puedes hablar el idioma con el chaval si te lo pide en ese momento (Araia).

Aunque según las profesionales se intenta que siempre vaya un educador que sepa euskera a las visitas familiares supervisadas de las NNA que con su familia hablan euskera, se dan casos en los que no es así. A su vez, tanto jóvenes como profesionales han dejado constancia de que en los recursos el euskera no es el idioma vehicular, ni el habitual, ni es fomentado. Tanto jóvenes como profesionales consideran oportuno realizar la siguiente propuesta de mejora:

- Permitir a las chicas y chicos hablar en euskera con sus familias, independientemente de que las llamadas y las visitas sean supervisadas.

Por su parte, las y los jóvenes añaden las siguientes propuestas de mejora:

- Que la competencia lingüística del euskera sea un requisito en las contrataciones del personal.
- Que se fomente el aprendizaje y el uso del euskera en los recursos.
- Que los informes, PEIs, MEC, etc. se rellenen en el idioma que la NNA prefiera y mejor entienda.

Por su parte, las profesionales proponen:

- Formación para que profesionales que no sepan euskera aprendan
- Que el requisito de aprender euskera no se limite únicamente a las y los profesionales que intervienen directamente con las NNA, sino que se amplíe a las direcciones de las entidades.

La competencia de que las visitas y las llamadas supervisadas, como que los informes, PEI, etc. se realicen en el idioma vehicular de la NNA compete principalmente al equipo educativo del recurso, principalmente, a responsable de garantizar y supervisar la intervención educativa con las NNA acogidas y sus familias. Por otra parte, la competencia de la contratación del personal recae en la Dirección de las Entidades, aunque si la DFG impulsara unas políticas de normalización y promoción del euskera con la obligatoriedad del perfil lingüístico, ayudada de cursos y formaciones a profesionales, sería una práctica compartida y más viable. La viabilidad de estas prácticas recae en muchos órganos, intereses y sensibilidades aun siendo un derecho de las NNA.

8.11.- Otras propuestas de mejora

En este apartado, hemos recogido algunas prácticas que tanto jóvenes como profesionales han ido proponiendo a lo largo de sus intervenciones en las entrevistas y focus group que opinan que traerían una mejora de la vida residencial de las NNA, pero que no requieren de un análisis de derechos de las NNA.

Propuestas
Presencia del SAT en los recursos residenciales
Presencia de los directores y directoras en los recursos residenciales
Disponibilidad de llaves
Apoyo para la obtención del permiso de conducir
Acceso temprano al mercado laboral
Programa de emancipación
Elaboración de informes
Programa para cambiar la representación social de las NNA en AR
Premios

8.11.1.- Presencia del SAT en los recursos residenciales

8.11.1.1.-Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

En el *focus group* también se propuso que las y los técnicos del SAT pasen más tiempo en los recursos con las NNA y, que sus visitas, no sean tan espaciadas en el tiempo. Esta propuesta se formula porque, en base a la experiencia de las y los jóvenes de su estancia en AR, las NNA no tienen suficiente confianza con sus técnicas, generándoles extrañeza su presencia y su discurso. Ejemplo de ello, rescatamos la siguiente cita de una joven,

A mí, por ejemplo, la del SAT tampoco me gustaba que viniese, o sea, al principio sí, porque tenía confianza con una, pero luego me cambiaron y me vino una tía que no me conoce de nada, ha leído tu informe y lo único que te dice es: ay, todo muy perfecto, te tenemos mucho cariño, pero no le conoces de nada, o sea, eso no me gustaba (...) o sea, yo creo, que tendría que estar más allí (en el piso). No sé, a mí me daba rabia que una persona que no me conocía de nada me dijese: ah, sí, estás haciendo muy bien las cosas, no sé qué, estamos súper contentos... ¡porque no me conoces de nada! (Begoña)

Hubo un joven, puede que, por su edad³⁵, no conociese la figura del SAT en su estancia en el recurso residencial. Como él indicaba, “a mí personalmente me hubiera venido muy bien una persona para quejarme de ciertas cosas porque los educadores eran amigos entre ellos no... ¡y se cubrían!, y yo, si hubiese sabido que existía alguna persona con un puesto para eso me habría quejado, y yo jamás he oído nada de eso (del SAT), te lo juro, antes no sabía ni que existía” (Iker).

³⁵ Iker tenía 22 años en marzo de 2017.

8.11.1.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica:

Cuando se introdujo la propuesta de mejora realizada por las y los jóvenes de que era necesaria más presencia del SAT en los recursos residenciales, todas las profesionales indicaron que les parecía bien, “sí, es que lo es” (Patricia). Araia exponía que,

Hablando un poco de lo de la técnico (sic.) del SAT y lo demás, a mí me llama la atención nuestra técnica de que, a veces, se queja de que hay con chavales con los que muy bien, porque ellos son muy abiertos a hablar pues con todo el mundo pues sus cosas, pero bueno, que no tienen problema, y hay otros que les montan un Cristo, pues que le llaman de todo, la insultan y tal y cual y sale ella pues acojonada, ¿no? y; es que no sé qué les pasa (lo que dice el SAT); y digo yo: pues es que no sé, es que igual no le conoces, ¿sabes? O sea, es que si yo le digo: es que va a venir mañana la técnico (sic.) del SAT que, vaya nombraco de puta madre que tienen, sabes? ¡A las ocho de la mañana tienen que estar aquí, levantadito, eh! y bien majo!, ¡ipeinadito!

Hablando de la frecuencia y del carácter de las visitas del SAT, nos comentaron que éstas eran “una al mes y ya está, no hay más, ¡eh!” (Patricia) y “que no es obligatoria tampoco” (Manuela) y “es individual y decide del chaval si quiere asistir o no” (Patricia).

En cuanto a la figura del SAT, también esta figura recibió muchas críticas con ejemplos como: “tienes el teléfono directo suyo y llámale y tal y cual... y te dice: voy a llamar y son las seis, no, es que el SAT de tardes... trabajan de ocho a tres” (Nahikari), a lo que Patricia apuntalaba:

pero es que, es más, en esa reunión ellas les dicen: me puedes llamar a cualquier hora, y de repente, te llaman y: oye, decíles que no me llamen tanto, o decíle que a la tarde que no me llame; pero a ver, tú has sido la culpable de decíle: ¡llámame cuando quieras de la semana!, entonces, si tú le estás dando esa opción...

Las profesionales también proponían que las técnicas del SAT fuesen más sinceras con las NNA ya que su falta de sinceridad ocasionaba, en ocasiones, conflictos entre el equipo educativo-NNA. En palabras de Patricia,

Ha pasado, que cuando se reúnen con las técnicas del SAT los chavales, los chavales piden cosas y como se hacen caquita y como a la cara no se atreven a decíle el no; sí, sí, ¡pero eso háblalo con tus educadores que ellos ya saben!; Entonces, llega el chaval y: ¿cómo?, oye, ¡que me ha dicho que me pagues las clases de inglés que llevo dos meses esperando! Y; ¿cómo?; le llamas (a las del SAT) y; ay, no, ¡pues me habrá entendido mal!; no, me ha entendido mal, no, o sea, le has dicho al chaval que sí y es que no, porque a nosotros nos dices que no y, ¡el que da el jeto somos nosotros!

Jóvenes y profesionales consideran que la una mayor presencia de las técnicas del SAT en los recursos residenciales sería una propuesta de mejora. Por su parte, las profesionales consideran que las técnicas del SAT deben ser más sinceras con las NNA.

Equipo investigador:

- Repensar el horario de atención a las chicas y chicos o ser sinceras y decíles que únicamente atienden hasta las tres de la tarde.
- Cercanía con las NNA

➤ Mayor apoyo al equipo educativo

En cuanto a la competencia de esta práctica, ésta recae principalmente en el SAT (horarios, sinceridad, más visitas en los recursos), aunque el contrato con la DFG también estará de por medio en poder aplicar esta práctica.

8.11.2.- Presencia de las directoras y directores en los recursos residenciales

8.11.2.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

Al igual que el colectivo de jóvenes consideraba que para que la figura del SAT fuese más enriquecedora debería estar más con las NNA, consideraban a su vez que, las directoras y directores de los recursos, también deberían acudir más. Sólo una joven, Danonino, afirmó que, la directora de su piso iba con mucha frecuencia a éste. Esta falta de presencia habitual hacía que las chicas y chicos viesan a las directoras y directores como alguien extraño, con quien no se sentían demasiado cómodas y cómodos.

Respecto a la frecuencia con la que acudían, relataban que iba *“muy pocas veces”* (Luz), *“ese tío aparecía cada año... o sea, XX (nombre del director) aparecía si... o te digo, 3 años”* (Begoña). De hecho, ellas vivían esas visitas como: *“de repente aparecía y estabas tú comiendo e imagínate, así se quedaba (se pone de pie, con las manos cruzadas y mirándote) eso, aparecía y eso, con una sonrisa en la cara y así (se pone de pie, con las manos cruzadas y mirándote) o sea y tú estabas comiendo y... (...) miraba como si fuese eso el zoo, o yo qué sé, o sea, sí, no sé”* (Begoña). Esta joven expresaba a su vez, que el director de su piso venía y le decía que le *“conocía desde cuando eras pequeña, claro, me hablaba conociéndome y él sabe todo de mí, pero es que me hablaba como si me conociese y, ja mí no me conocía de nada!, ¿no sé cómo explicarme?”*, a lo que Axier se sumaba diciendo *“te conoce de los informes”*.

8.11.2.2.-Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

Unida a la propuesta anterior, las y los jóvenes propusieron que también veían necesario que directoras y directores de sus recursos residenciales fuesen más a menudo a estos. Todas las profesionales se mostraron de acuerdo con esta práctica de mejora, ya que al final, para las NNA la directora o el director *“es como quien decide entre comillas”* (Patricia). Esta misma profesional comentaba, que era necesaria mayor presencia, porque si solamente acudía para *“de repente vienen al piso a echar una bronca monumental, tal, cual, no sé qué, no sé cuántos, que son diez minutos, le suelto todo, y como no hagas esto, esto, esto, esto, te vas a un centro cerrado y se piran”*.

Jóvenes y profesionales consideran que las directoras y directores de las entidades que gestionan los recursos deberían acudir más a estos y tener una relación más cercana con las NNA allí atendidas.

Equipo investigador:

➤ Mayor cercanía

- Menos jerarquía tanto con NNA como con el equipo educativo.

La competencia de esta práctica recae en las directoras y directores de los recursos residenciales, estando en sus manos acudir más a los recursos y mostrar mayor cercanía con las NNA.

8.11.3.- Disponibilidad de llaves

En distintas entrevistas se puede ver cómo, entre las cosas que les diferenciaban con la infancia “normalizada”, “*la gente normal*” (Steisy) era, que las NNA que estaban en un recurso residencial no podían atener llaves de éste. Esta propuesta tiene su origen en la entrevista de una joven, Carolina, quien consideraba que

No veo por qué no. Igual, los niños no porque las pierden, pero... aunque si están todo el día los educadores, ¡no veo por qué no podríamos tener una llave!, ¡me parece más mi casa!, ¡como un poco más de libertad! Me acuerdo mi compañera, que la he visto hoy, XX (nombre de la compañera), me decía mucho: que aquí todo era cerrado, que despacho cerrado, que incluso la cocina la cierran con llave, ¡nos hacen sentir como si estuviéramos en una cárcel! (Carolina).

8.11.3.1.-Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

Cuando se planteó esta propuesta, hubo quién comentaba que “*eso me da igual, siempre hay alguien en casa*” (Arizona). Las NNA no tienen llaves porque en un principio, siempre hay un educador o una educadora en el recurso, aunque como comentaba Doraemon, en su recurso no siempre era así.

¡en nuestro piso casi todos los días, eh!, pues sí, a mí me ha tocado esperar un montón e imagínate: veces que te..., no sé si a vosotras os ha pasado, pero imagínate que alguien venía de clase y luego tenía una extraescolar y se ha tenido que ir sin comer porque había gente de visita o, de no sé qué, o alguien tener que ir al médico, ¡y tener que ir los 6 al médico!

Gatofu comentaba que, “*en nuestro piso, si estaba la responsable o la cocinera no podías entrar, sólo si había un educador. Tenías que esperar abajo hasta que llegase el educador*”. En cambio, Arizona comentaba que “*en el mío sí, yo sí, está sola la responsable y sí entramos*”. Gatofu consideraba, que el no poder entrar en su piso estando únicamente la responsable en él era porque “*es que en el nuestro (piso) estaba súper marcada la distancia entre menor y responsable, es como... ¡tú estás aquí y yo estoy allí (el cielo y el suelo) !, o sea, es como, no, ella comía en el despacho, nunca comía con nosotros, o sea... era muy heavy lo de la XX (mote de la responsable), ¡pero muy heavy!*”. Asimismo, expresaba que,

¡Es que yo considero que deberíamos tener llaves, pero claro, supuestamente en un piso básico tiene que haber gente que no es “conflictiva” (lo dice entre comillas) porque para eso hay primera fase, segunda fase y piso básico, lo que pasa que eso no se “cumple” (lo dice entre comillas) en plan a rajatabla, entonces, basándote en que eso no se “cumple” (lo dice entre comillas) en plan... (gesto de a rajatabla), pues no sé si sería buena idea que hubiese llaves o no hubiese llaves!” (Gatofu).

Doraemon decía que el hecho de no sentirse en su casa era *“¡pues por cosas como esa por ejemplo!”*.

8.11.3.2.-Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

Cuando se introdujo a debate el que se valorase que las NNA tuviesen llaves de casa quedó claro que *“llaves no van a tener”* (Nahikari), *“llaves es más de... (haciendo gesto como de arriba, diputación). Hay decisiones que pueden ser cara a la directora o director de una empresa como sea, o como cuide al equipo, y el tema de las llaves... aquí ya se nos va a nosotras, yo por mucho que pida llaves...”* (Manuela).

Nahikari comentaba que entendía esta práctica de mejora puesto que las llaves *“para ellos es la cosa de que es su casa”*. Cuando se preguntó la posible resistencia a que las NNA tuviesen llaves, las profesionales ofrecieron respuestas como *“porque te puede entrar a robar”* (Estela) o,

Ahí hay dos cosas; una, que pueda perderlas cada dos por tres, si todos pierden las llaves son 8 que no todos tienen la misma responsabilidad, las pierde, cambia de bombín, tal y cual. Dos: cuando entran, tú no siempre oyes la puerta cuando entran, porque según en qué sitio, puede que ellos entren, pero que tú no les oigas cuando entran, si estás en la habitación con no sé quién y entra él y entran otros dos, entra en la habitación y tú hasta dentro de dos horas no te has dado cuenta ni de que han entrado. Yo creo que como norma creo que va a ser difícil de arriba, ¡eh!” (Nahikari)

Araia nos invitó a reflexionar sobre que *“¿esa es la normalización que queremos conseguir? Quiero decir, el hecho de que ellos tengan llaves no va a cambiar las cosas”*.

Jóvenes proponen como práctica de mejora que se considere la opción de tener llaves del piso. Las profesionales por su parte no se mostraron en ningún momento en desacuerdo, pero indicaron que esa práctica de mejora no iba a ser factible y que no les competía a ellas, que esa práctica era competencia de “arriba”, suponemos que de la SAR de la DFG.

Equipo investigador:

El que NNA tengan llaves puede que no les deje “controlar” quién entra y quién sale de los recursos. A su vez, percibimos una cierta desconfianza a que no hagan un buen uso de las llaves con ejemplos como que puedan a robar o que vayan al piso con gente y que las y los profesionales no se den cuenta de quién entra.

8.11.4.- Apoyo para la obtención del permiso de conducir

Esta propuesta tiene su origen en la entrevista del joven Ismael, quien indicó estar en desacuerdo con algunas restricciones que tenían la NNA en AR como la de no poder sacarse el carné de moto o de coche. De hecho, éste consideraba que ayudaría sería de gran ayuda para su futuro que se les ayudasen a sacarse el carné económicamente durante su estancia en el recurso residencial.

no nos dejaban sacar el carné que eso me parece mal, no nos dejaban n sacarnos el carné ni de moto, ni de coche mientras estás en el piso, me parece lo contrario, al revés,

deberían ayudarte a prepararte, aunque eso si no te dejan tener moto, coche o lo que sea, pero dejarte sacártelo mientras estás en el piso, o sea, eso me parece absurdo que no te dejen sacarte el carné mientras estás en el piso. Ahora igual sí se puede, no lo sé, en mi época no nos dejaban y podía haber salido ya, pues aprovechando que tenía tiempo libre en aquella época y la cabeza más fresca o lo que sea para sacarte el carné.

8.11.4.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

Aunque esta propuesta de mejora hay quién dije que: *“¡puff! ¡Eso yo lo veo tan utópico!”* (Doraemon) que desde el piso se les ayude a *“¡sacarnos el carné de conducir!”* (Iker). No obstante, todas y todos estuvieron de acuerdo con que sería una buena opción para su futuro.

Esta propuesta no se debatió en el *focus group* de profesionales.

Jóvenes están en acuerdo en proponer que se les ayude a sacar el carné de conducir cuando están en el piso, aunque, son conscientes de que esta práctica no será fácil de aceptar. La competencia de esta práctica es de la DFG que sería quien debería ayudar económicamente a las y los adolescentes a sacarse en carné. Es poco viable que esta propuesta salga para adelante por el coste económico que supondría.

8.11.5.- Acceso temprano al mercado laboral

8.11.5.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

Seguido de la propuesta del carné de conducir y de la posibilidad que éste ofrece para la búsqueda de empleo, se preguntó por qué ninguno ni ninguna de ellas había trabajado durante su tiempo de estancia en el recurso residencial. Hubo quién respondió con *“no dejan”* (Axier) o *“tampoco dejan”* (Iker) y quienes respondían que, en los suyos *“sí me dejaban”* (Begoña y Danonino). No obstante, sí opinan que debe fomentarse el que chicos y chicas a partir de los 16 años empiecen a trabajar en temporadas vacacionales, etc. ya que *“luego te piden experiencia”* (Axier) cuando vas a buscar trabajo.

Otra chica comentaba que, *“claro, que hay que fomentar porque igual, cuando una persona salga de ahí decide no seguir estudiando y (quiere) ponerse a trabajar porque no quiere ir a un piso y quiere su casa y quiere sus cosas y quiere ya salir de toda esa mierda”* (Danonino). Otra joven, Doraemon, comentó que era difícil trabajar mientras están en los recursos por el horario que debían cumplir en ellos. Como ella misma expresaba, *“pero, ¿cómo vas a trabajar con tantas limitaciones de horario que tienes?”*. Gatofu, por su parte, muestra desconfianza hacia el equipo educativo de los recursos ya que *“¡te robarían todo el dinero!”*.

8.11.5.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

Cuando se planteó la propuesta de mejora de que había que fomentar que chicas y chicos trabajasen a partir de los 16 años en periodos vacaciones y/o fines de semana,

hubo profesionales que contestaron que en su piso *“nosotros sí hemos tenido una experiencia, una chica “(Estela), “y yo también” (Patricia) o “mucha gente, muchos, lo que pasa que duran muy poco, porque duran muy poco” (Nahikari). Afirman que en sus pisos se fomenta trabajar y que “sí, sí, se manda curriculums, se va con ellos a entregar... lo que pasa que al final es como... utopía: quiero trabajar, pero luego claro, esto es una mierda, de: joe, es que viene el jefe y me dice... ¡y joder!, me he puesto a trabajar en un bar y me he ido de fiesta, han venido unos amigos y me han pillado, me han pillado, me han pillado, y claro, ¡ya me han dicho que mañana no vaya! Y dices: joder, a ver es que...” (Nahikari), “pero se fomenta el trabajo y se les dice siempre” (Araia).*

Jóvenes y profesionales consideran que es una buena práctica que se fomente trabajar a las chicas y chicos a partir de los 16 años.

Por los comentarios de las y los jóvenes, no en todos los casos se ha fomentado trabajar en los pisos, de hecho, comentan, que no les dejaban trabajar. También hubo a quién sí le dejaban. Las profesionales por su parte, indicaban que sí les dejan trabajar y que, además, era algo que se fomentaba.

La competencia de esta práctica no la tenemos del todo clara, puede estar compartida entre la Dirección (delegado al responsable) y la DFG como guardadores y tutores de las NNA.

8.11.6.- Programa de emancipación

En las entrevistas nos pudimos dar cuenta que, el programa de emancipación no funciona igual en todos los pisos. En algunos, son muy estrictos y en otros, más laxos. También en algunos pisos, el programa se empieza a trabajar durante el último año y, en otros, los últimos meses. Este programa, les ayuda a ir adquiriendo habilidades, herramientas y tomando responsabilidades para que estén más preparadas y preparados en su transición a la vida “adulta”.

8.11.6.1.-Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

Cuando planteamos el programa de emancipación en el debate, la primera cuestión que brotó fue la comida, el que debían prepararse la comida. En algunos casos respondieron que *“a mí no, en mi piso no, en mi piso nos cocinaban todo (chasquido), nos hacían la comida, la cena... y luego, te daban la oportunidad, y si tú querías, podías contribuir y cocinabas con ellos porque, yo me acuerdo que, a los tres meses de irme me puse un poquito con ellos” (Danonino). Begoña, por ejemplo, comentaba que “eso es, los últimos meses sí te hacen como cocinar a ti, que, si tú quieres, porque yo por ejemplo no he cocinado nada” (Begoña).*

En cambio, en otros recursos residenciales,

ino se debería de llamar programa de emancipación, se debería de llamar programa de tortura! (...), me exigían que fuera una hora antes a hacer la cena con el mismo tiempo libre, o sea, me quedaba media hora de tiempo libre al día, eh... tenía que ir a

todas las actividades, pero tenía que cocinar, tenía que hacer las tareas, más tareas, o sea, era una locura... me mandaban hacer más tareas (Doraemon).

Gatofu se sumó diciendo que, en su piso, cuando estaban en el programa de emancipación, *“comías apartado de la gente y así, ¡eh!”*. También se comentó que, mientras están en el programa de emancipación tienen que ir *“de aquí en adelante a las citas del médico de cabecera vas a ir sola porque allí (en inserción), va a ver educadoras, pero literal, que no te van a hacer caso”*, cuestión que cuando acuden a un piso de inserción no es así, *“¡es que aquí te ayudan mogollón!”* (Gatofu). No obstante, debemos recordar que, no todas las personas van a un piso de inserción tras salir de los recursos residenciales de protección y el programa de emancipación es necesario y así lo planteamos desde el equipo investigador. La respuesta de una joven a nuestra afirmación fue *“pueden meter caña, pero no tratar mal a la gente”* (Gatofu).

Todas y todos los jóvenes piensan que no han salido preparados de los recursos residenciales para iniciar una vida autónoma, pero sí, en cambio, para un piso de inserción. Como relata una joven,

eso sí. ¿Para afrontar un piso de inserción? Yo creo que he salido preparada. Hay cosas en las que no sales preparada; en los papeleos, por ejemplo, ¡nada! O sea, nada tampoco, pero, o sea, nada tampoco, pero... hombre preparados... porque al final a mí el último año antes de salir, me han hecho hacer casi todo por mí misma; ir al médico... (África).

Dos jóvenes, Gatofu y Doraemon consideraban, que de los pisos sales *“hecha mierda, pero psicológicamente hecha mierda, en nuestro piso, ¡eh!, en otros, no te puedo decir”* (Doraemon). Cuando se les preguntó porque salían de ese modo, Gatofu relataba que *“en el momento que empiezas a hacer eso (programa de emancipación), eres la última mierda en el piso, o sea, es como que no le importas a nadie, o sea, ¡ahí sí que estás solo, chaval!, ¡cuando estás haciendo el programa de emancipación, eh!”*. La sensación de Doraemon fue parecida, *“es que yo me sentía como una mierda los últimos meses, yo lloraba todos los días, ¡pero lloraba todos los días! O sea, ¡me sentía la última mierda de las últimas mierdas!”*.

Otra chica comentaba su problema con el programa de emancipación era el hecho de tener que hacer la compra todo con productos de marca blanca: *“porque yo en mi casa no compraba nada de marca blanca, en mi casa casa no compraba nada y allí era llegar y todo marca blanca, ¡tuve más discusiones durante el año!, ¡madre mía!”* (Arizona). Cuando se les preguntó por qué todos los productos debían ser de marca blanca, las respuestas de las chicas fueron *“¡dinerito!, porque al principio no era marca blanca. Me cambiaron mis Chococrispis”* (Gatofu), *“para reducir, ¿qué sino?”* (Doraemon). Nadie se oponía a comprar marca blanca, pero, había ciertos productos que a ellas y ellos les gustaban de marca como *“el HS y esas cosas...”* (Doraemon). Solamente se podían comprar productos de marca si sacabas *“una foto o un video de la sección de la comida de que no hubiera de la marca blanca”* (Doraemon).

Cuando se les preguntó qué cosas se deberían trabajar en el programa de emancipación, la respuesta de la mayoría fue “*papeleos sobre todo*” (Doraemon, Gatofu, Arizona, Begoña). Doraemon comentaba que ella “*lo pedía en todas las tutorías y me dijeron: ¿qué te hace falta para...?; y yo, todo, no he hecho nada, del banco, de... sobre todo yo quería del banco, yo quería sobre todo hacer las cosas del banco y... nada, que no hice nada!*”. Gatofu añadía que,

¡menos hacer comidita y hacer la comprita que todo el mundo sabe ir al BM a comprar cuatro cosas! O sea, sinceramente, luego ya vas aprendiendo, pero es que yo eso no lo veo necesario que lo hagas en menores, una vez que hagas dos compras, un poco así, ¡ver para calcular y así y ya está!

Otra de las cuestiones que salió tanto en algunas entrevistas como en los *focus groups* fue la dificultad con la que se encuentran las chicas y chicos cuando salen del recurso residencial para gestionar su soledad. Como relataba Gatofu,

sales muy vulnerable a estar solo, o sea, sales como muy vulnerable en ese sentido y eso lo dije yo en plan, lo hablé el otro día... sales como... súper indefenso! No te sientes nada en plan, venga, ¡puedo! O sea, llegas a emancipación o, aunque no vayas a emancipación y estás como: ¿y ahora qué? estoy súper solo. Que, obviamente, estás “solo” (lo dice entrecomillando la palabra solo) pero es como... ¡puff!, ¡la primera noche en emancipación es lo peor!

O rescatando la cita de la entrevista de Amelie,

La gestión del tiempo libre, porque llegas aquí, 24 horas libre y no sabes que hacer. Y entonces yo ahora tengo un objetivo, que en caso de haber gestionado eso, no lo tendría que es la gestión de la soledad. Porque no sé qué hacer cuando estoy sola, porque allí estábamos todos los días pintando mandalas, teníamos de tiempo libre de 4 a 6 y estabas como: ¡buah!, ¡quiero salir! Y aquí, ahora tengo 24 horas libre, ¡y no sé qué hacer!

8.11.6.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

Sobre la propuesta de que se le debía dar una vuelta al programa de emancipación todas las profesionales comentaron que sí. De hecho, también hubo quienes comentaron que en sus pisos “*es que nosotros, yo no he hecho el programa de emancipación en la vida, no existe, no existe, en mi caso no ha existido en la vida*” (Nahikari), “*no es real*” (Estela).

Cuando se planteó que las chicas y chicos que estuviesen en el programa de emancipación no tuvieran que comprar todos los productos de marca blanca, y que ellas y ellos decidiesen qué productos querían comprar, siempre administrado el presupuesto, las respuestas de las profesionales fue rotunda “*a mí eso me parece...*” (Estela), “*en el super grabando...*” (Manuela). Araia, que en su recurso sí que se llevaba a cabo el programa de emancipación comentaba que,

A ver, nosotros tenemos, se les da XX euros semanales y entonces, con esos XX euros semanales pueden comprar todo lo que quieran, sea de la marca que sea, evidentemente, no les decimos de tienes que ir al Lidel, ni nada de esto, el único impedimento, necesitáis factura que eso es otra historia, pero hoy en día, todos los

super les dan. XX euros semanales y luego hay una serie de productos que nosotros les damos, el aceite, el vinagre, las patatas, sal, yo qué sé, unos productos básicos que les damos nosotros y el resto se lo compran ellos, XX euros, y que no tienen que gastar un día, o sea, lo pueden gastar durante toda esa semana hasta agotar los XX euros en los diferentes días de la semana.

Esta misma profesional indicaba que *“se hace un menú con ellos y en esto participan ellos en todo el proceso, se hace un menú con ellos y bueno, y se va probando, se prueba unas semanas si funciona el menú, si vemos que hay cosas que come más que otras... El menú lo hace el educador tutor con su chaval”* y que la comida la hacía *“el chaval, pero con ayuda evidentemente”*. Expresaba que, en el recurso donde trabajaba lo único que se les dice a los chicos y chicas es: *“se come a las XX, se come a las XX, pues si vas a cenar a las XX, antes de eso tiene que estar preparado para la hora de la cena. Entonces, al mediodía tienen problema pues con la cocinera, pero también es cierto, que depende quién esté, yo qué sé, pues, por ejemplo, hay una chavala que hay unos días que no come en el piso, que come en la academia, o sea, que no siempre se encuentran y las cenas son más tranquilas claro. Pero bueno, sí es un problema esto. Y luego la cocinera que se queja un montón porque no sé qué, que si tiene que usar la sartén...”*.

Por otro lado, se les preguntó si a las y los adolescentes atendidos en los recursos donde trabajaban se les enseñaba a hacer papeles, papeleos, etc. y la respuesta fue: *“gestiones y eso no”* (Estela).

Cuando se les preguntó a las profesionales que no llevan a cabo el programa de emancipación sobre si entonces salen con 18 como con 14, la respuesta fue *“totalmente”* (Nahikari) o *“como mucho se les ayuda a que vaya igual a un médico solo o gestionar una Mugi o algo así o coger un transporte solo”* (Estela). Manuela, que trabaja con niñas y niños de entre 0 y 12 años se extraña y expresa que,

¿eso? ¡Lo de la Mugi hacen los míos! Nosotros rozamos un poco, pero para que no vayan a piso de adolescentes no sabiendo, esperando a que le hagan, pero temas de que..., sí empiezan a cocinar, sí empiezan a hacer sus cosas, sus cosas en el sentido de; no de XX euros y organízate, ¡tiene 13 años, tío! Pero sí: vete a comprar berenjena, calabacín, diferencia que es una berenjena de un calabacín y eso, con 11 años, y un poco como se cocina.

El programa de emancipación no se lleva a cabo en todos los pisos, ni en todos los pisos que se lleva a cabo funciona igual (ni en exigencia ni en tiempo).

Tanto jóvenes como profesionales proponen que hay que darle una vuelta al programa de emancipación.

El colectivo de jóvenes propone:

- Que el programa de emancipación no debe centrarse mayoritariamente en aprender a cocinar y hacer la compra.
- Poder administrar el presupuesto semanal en productos que no sean únicamente de marca blanca.
- Deben trabajarse más el tema de papeleo y gestiones (bancos, empadronamiento, becas, solicitudes varias, etc.).

- Darle una vuelta a cómo poder trabajar la gestión de la soledad.

Las profesionales no añadieron ninguna propuesta de mejora a las propuestas por las y los jóvenes, pero se mostraron en acuerdo con lo planteado por ellas y ellos.

Equipo investigador:

- Pautas claras al equipo educativo sobre qué trabajar en el programa de emancipación.

La competencia de esta práctica es de los equipos educativos de los recursos residenciales que son quienes deben poner en marcha y trabajar con las y los adolescentes el programa de emancipación. Asimismo, se podría repensar si el programa diseñado que tienen para implantar es el idóneo o precisa de alguna revisión.

8.11.7.- Elaboración de informes

8.11.7.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

Una cuestión que las apareció tanto en las entrevistas y en uno de los *focus group* fue, que las educadoras y educadores “*de los pisos de menores maquillan mogollón los informes para que entres*” (Gatofu) en un piso de inserción. Nuestra pregunta era, *¿es una mala práctica maquillar los informes para que un adolescente que ha estado un tiempo con un educador, que hay un vínculo, consiga un piso de inserción?*

Hubo una joven, Gatofu, que se mostró en contra de que maquillasen los informes, argumentándolo de la siguiente manera,

¡pues a mí no me parece bien, tío! Ya, Joana, ¡pero piensa que luego hay una lista de espera! Es que no, yo lo siento, ¡pero, no estoy de acuerdo! Porque yo, llegué un momento que yo no tenía dinero y no podía estar más en mi casa y, ¿qué?, ¿porque un gilipollas esté y que no lo esté aprovechando y que ha entrado al piso porque le han maquillado el informe?, ¡pues yo me estoy quedando esperando tres meses!, ¡no es justo!, ¡no es justo!, sinceramente, si quieres un piso de inserción, te lo curras y que te lo den si de verdad te lo mereces, tío, y si no has aprovechado la oportunidad que has tenido en el piso de menores para hacer bien las cosas, te jodes tío, te jodes y, ¡ya está!.

Arizona también comentaba que el que las y los educadores maquillen informes es “*que no es justo! A XX (una chica) tenía mil de MEC, un montón de MEC y, portarse bien no es que se portase bien y, ¿mira dónde está?, ¡en el mismo piso que yo!*”

Desde el equipo investigador se comentó que “*la oportunidad (de entrar en un piso de inserción) se la merece todo el mundo*”, a lo que Gatofu, siguiendo su misma línea respondió que

¡pues yo no!, ¡porque tú estás jodiendo a alguien que se lo está mereciendo!, ¡es que, aprovecha las cosas, tío! O sea, es que aquí nada es gratis, hala, por la cara chupando del bote, con 325 euros al mes y tocándote el huevo derecho y luego el izquierdo, ¡pues no!, lo siento, pero no, ¡no es justo! Y luego yo, esperando tres meses y con los ovarios aquí (en la garganta), ¡pues no! y yo entiendo y entiendo a los educadores de menores que les cojan cariño, que tal, te entiendo a ti (Joana) que lo pienses, entiendo al

educador de emancipación que le cuesta echar a la gente porque le coge cariño, ¡pero no es justo!, ¡y ya está!, ¡no es justo!

Por otro lado, Doraemon, comentaba que, en realidad, *“lo que no es justo es que no haya recursos para gente que no vea la vida de una forma igual que nosotros, porque hay personas que en un momento dado no quieren trabajar, no quieren estudiar, pues dale un recurso, vale, no le des 325 euros al mes, no le des... pero, ¡que tenga un sitio! Porque tal y como están los... ¡tres días!”*.

8.11.7.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

El colectivo de jóvenes hizo la propuesta de que las y los educadores no debían maquillar informes, ya que, no les parecía justo que chicos y chicas que no habían tenido un buen comportamiento en los recursos de protección, o que tenían muchas MEC, tendrían las mismas opciones para entrar en un piso de inserción.

La práctica de maquillar informes fue admitida por las profesionales. Como dice Patricia *“y se hace.”* Nahikari opinaba que, *“si maquillar informes es una carrera, ¡es una carrera de 5 años por lo menos!”*. El hecho de que en los recursos residenciales de protección se les “advierta” con las MEC, es una práctica admitida por las profesionales en el *focus group*, recogida también en la práctica de que las y los adolescentes próximos al egreso del recurso tengan *contacto con profesionales de inserción*.

Nahikari admitía el maquillaje de informes, pero indicaba que muchas veces se hacía, en ocasiones porque *“un chaval cuando va a salir del piso, en la última época siempre está fatal, porque se le remueven un montón de cosas (...) pero también sabes que, si es un chaval que sabes que puede funcionar, lógicamente, lo maquillas.”*. por otra parte, también comentaba que ese maquillaje se acentúa si la o el adolescente no tiene una familia a la que volver cuando egrese del recurso:

(...) a muchos se lo digo de una forma tal, sobre todo les dices a los que están mejor, porque a otros les cuesta más: tú tienes dentro de tu desgracia, de todo lo que te ha tocado, aquí tienes una familia detrás, que a lo mejor no es una familia ideal, a lo mejor no ha hecho las cosas bien o no han sabido hacer las cosas bien porque no han sabido hacerlo de esta forma, pero tienes alguien que está, hay gente que no tiene a nadie. Porque igual hay gente que tiene una dificultad de entender que, igual tú, has podido y ella no, entonces, tienes el mismo derecho a tener una oportunidad para que luego te den un piso (de inserción), pero lo que dicen los chavales, al final es: ¡es que me quita mi plaza!; no, otra cosa es que el sistema esté mal montado.

Entre los discursos de las profesionales también se hizo alusión a que el maquillaje de informes no se circunscribía al último informe de inserción, sino que esta práctica también era habitual en los cambios de programa de acogida, por ejemplo, de especializado a básico:

Si nosotros maquillamos, los de segunda o primera fase para básico... ¡ya es la bomba! Entra en el Euskotren y rompe no sé qué de un coche porque no tenía dinero para volver, no sé qué, eso en enero. En febrero, de repente, cuando va a tu piso, ¡tiene un comportamiento maravilloso! Este chaval está (gesto de dar un beso en la mano, como

ideal, genial) umm, hace todo fenomenal. Y yo digo: ¡es que de verdad! Llega al piso y tiene medidas abiertas el chaval, tiene un montón de causas abiertas (...) ¡no nos vendáis la moto de un chaval que se veía desde el minuto uno que es que no era para un piso básico! Entonces.... (Nahikari).

Jóvenes proponen que profesionales no maquillen informes para que chicos y chicas con mal comportamiento en el recurso residencial de protección acceda a una plaza de inserción en detrimento de quienes no han tenido un buen comportamiento.

Las profesionales admiten que hay maquillaje de informes y que éste, se realiza también entre los distintos programas de AR.

Equipo investigador:

- Sinceridad con las chicas y chicos. A las plazas de los pisos de inserción no se accede por comportamiento, sino por necesidad (siempre que las chicas y chicos tengan un perfil determinado. En el caso de las NNA de programa básico, la gran mayoría podría acceder a una plaza de un piso de inserción exigencia media), la preocupación es mayor en el caso de adolescentes que egresan de programas especializados. La competencia de esta práctica es de los equipos educativos.

8.11.8.- Programa para cambiar la representación social de los NNA en AR

En las entrevistas de ambos colectivos ha quedado latente la existencia en la sociedad de una imagen y representación social negativa sobre los recursos residenciales de protección, pero sobre todo, de las NNA en AR. Comenzando por la imagen negativa de los recursos residenciales, la mayoría de jóvenes también tenían una imagen negativa de estos recursos antes ingresar en ellos, lo que les producía un cierto miedo lo que se podían y a quienes se podían encontrar allí dentro. En palabras de algunos jóvenes, se imaginaban los recursos de protección antes de entrar como una “cárcel” (Carolina) o como indicaba Iñaki,

Yo cuando entré ahí dije: ¡joder!, ¿aquí qué va a haber? ¿locos? ¿gente que me va a querer pegar? Gente que... básicamente entiendes, que ahí vas a encontrarte con los mayores maleantes que...(Iñaki).

Esa imagen negativa también es asociada a la imagen que transmite los medios de comunicación, en los cuales, tampoco hacen diferencias entre los distintos programas de los recursos residenciales, asociando así las NNA que están en un programa básico y las que están en un programa especializado de problemas de conducta. Indican que, “pero luego fuera, solo se ve que en el piso solo se hacen cosas malas, en el piso todos acaban mal, en el piso” (Africa). Esta imagen asociada a los recursos residenciales y a las personas que son atendidas en ellos, no sólo son imágenes, sino que tienen reflejo en las actitudes y acciones de parte de la sociedad como que las y los vecinos de un barrio queman un recurso de protección antes de su apertura para que éstas y éstos no formasen parte de su barrio³⁶; que haya gente que se cambie de

³⁶ Noticias de Gipuzkoa. <http://www.siiis.net/documentos/hemeroteca/803062.pdf>. (Consultado el 12 de septiembre de 2018); <http://www.20minutos.es/noticia/356828/0/incendio/centro/menores/> (Consultado el 12 de septiembre de 2018) o el informe elaborado por SOS RACISMO (2010). *Menores en*

acerera o gente que les mira mal por la calle cuando están delante del recurso residencial. Este suceso también fue narrado por un joven entrevistado del siguiente modo: *“cuando quemaron el centro, me acuerdo (...), salió en el periódico que lo habían quemado los de Igeldo!”* (Íñigo).

Cuando están personas entran a formar parte del sistema de protección, empiezan a percibir una imagen social negativa por estar atendidos en los recursos residenciales. Muy unidas a estas imágenes están las etiquetas, etiqueta por estar en un recurso residencial, lo que otros autores y autoras llamas *“ser un chico de centro”* (Ramiro, 2015) *“los niños del hospicio”*, *“los menores de la prote”*, o incluso, *“los niños del NIF”* (Casas, 2012). Estas etiquetas que las y los jóvenes perciben, están asociadas mayoritariamente a algo *“negativo”* (Africa). Entre las rescatadas de los discursos están las de *“pobrecita”* (Africa), *“de malos, de conflictivos, de gente pues o que se droga o... y ja todos!* (Sahara) *“alguien que ha hecho algo malo”* (Amelie), *“macarras”* (Sahara, Sibyl), de hecho, *“porque como estás en un piso ya eres: ¡buah! ¡No eres otro más!* (Africa). Incluso hubo quien percibía que haber estado atendido en un recurso residencial, cara a la sociedad es *“un tachón ahí en tu currículum si se enteran que has estado... porque ya dan a entender que eres mala y así”* (Sahara).

En las entrevistas se puede apreciar que en el caso de las y los jóvenes que, siendo menores de edad habían migrado de países árabes e ingresaron en un recurso de protección, no sentían las etiquetas y la imagen social negativa por estar atendido en un recurso residencial. El etiquetaje que éstos sentían se debía, principalmente por sus rasgos físicos propios de una persona de un país árabe.

Las personas con la apariencia así un poco más así también, más todavía...” (Amelie)

No, ¡lo del piso es lo de menos, tío!” Es verdad que la han liado bastante los marroquí, pero es que nos tienen una manía a todas, ¡chaval!, ¡jode!, ¡todos en el mismo saco!”(Omar).

El reflejo de la imagen también lo perciben en el momento que se lo cuentan a alguien, de hecho, la respuesta de las personas suele ser *“no parece que eres de...”* (Sahara). Esta imagen que perciben las y los jóvenes, ha hecho que, en algunas ocasiones, intenten esconder que estaban viviendo en un recurso residencial por tener miedo a ser juzgado, sobre todo en con sus amistades y cuando van a buscar un trabajo: *“es como si tendrías miedo que la gente se entere, ¡y sobre todo en trabajos! que no te vean tan buena para ese trabajo, si es de trabajo, ¡es que ni se enteren!”* (Sahara).

Aunque en determinados momentos y en determinadas ocasiones intenten ocultar que viven en un recurso residencial de protección, la mayoría de las veces, se ven obligados a contar su historia personal y familiar, tanto a las y los distintos profesionales con los que interactúan como a otras personas de la sociedad para no ser juzgados

“como malos” (Sahara). La necesidad de contar su vida se ve muy influenciada por la presencia de educadoras y educadores sociales en los distintos ámbitos de su vida.

¡Es que ya tantas veces das el cante por su culpa que te acostumbras a tener que dar explicaciones a la gente siempre de lo mismo! Y al final ya es algo normal para ti contar eso. Porque vas a un sitio y vas con la educadora y claro, y, es que, ellos con que digas, sí, sí, si yo soy su educadora, yo soy su educadora referente de su piso de menores pues claro, como a esa persona no se lo expliques... a esa persona como no se lo expliques va a pensar que se puede sacar mil y una conclusiones entonces, más vale aclarar y decir lo que pasa que no que piense algo peor” (Sibyl).

En los testimonios también se hizo referencia a que no sólo había estereotipos, sino que había prejuicios en la sociedad sobre las NNAS atendidas en los recursos residenciales. Por ejemplo, el sentimiento de vergüenza de estar en un piso es un indicador más de la imagen negativa que tiene la sociedad de las NNA allí atendidas, no queriendo que otras NNA acudan a los recursos donde éstas y éstos viven (a celebrar cumpleaños, a hacer los deberes, etc.) o sepan que están allí atendidos. Las y los jóvenes opinan que se debería trabajar para deconstruir esta imagen social negativa que ellas y ellos perciben y padecen ya que,

¿por qué tenemos que ser malos si se supone que el problema ha sido con la familia no con el menor? O sea, el menor ha sido una víctima, ¡el menor no ha sido el causante de todo eso! Entonces, ¿por qué se supone que somos malos si somos víctimas? (Sahara).

Una joven, África, en su entrevista propuso que estaría bien que en la prensa también se dieran otras noticias sobre las NNA en AR como “chicas en la uni (...), ¡eso sí que estaría bien! que se viese, y no generalizar tanto y sólo destacar lo malo que es, y lo malo que pasa en esos sitios sino porque, también, hay personas que hacen bien las cosas y, ¡de esas personas no sé sabe nada de ellas!”.

La representación social de las NNA en AR también ocupó un lugar en las entrevistas de profesionales, donde quedó constancia que ésta era negativa, asociando la imagen de las NNA principalmente la de las y los adolescentes “como chavales conflictivos”, “adolescentes problemáticos” (Itziar).

Un reflejo de estas representaciones negativas pueden ser el la preocupación explícita de la gente “cuando tú entras en una comunidad nueva van a poner un piso de acogida... ¡peligro! ¡A ver qué chavales hay! (...) gente que piensa que los que están en los pisos de acogida son gente, chavales que son delincuentes o maltratadores en sus casas y no se paran a pensar de que ellos son maltratados en sus casa entonces, hay un desconocimiento total de cómo funcionan los pisos, sería muy positivo que la sociedad conociera cómo funcionan los pisos” (Endika), o la dificultad de apuntarle en un club de fútbol por ser un adolescente que vivía en un recurso o la dificultad para alquilar una casa para que sea un recurso de protección. No obstante, también ha habido quien ha indicado ha hecho referencia a la relación del recurso y de las NNA del recurso donde trabaja con la comunidad del pueblo/barrio donde “al principio no nos querían ni ver eh,

vamos. Porque aquí solo problemas, todo problemas...y ahora les da pena que nos vayamos” (Itzal).

La mayoría de profesionales está de acuerdo en que los medios de comunicación ofrecen una imagen negativa y no real de los recursos y de las NNA allí atendidos, “además siempre sacan lo peor porque las cosas positivas no salen nunca, eso nunca” (Manex). “Una persona que lee eso lo que va a entender es que hay dentro hay delincuentes, desde gente que piensa que esos chavales donde tienen que estar es Martutene y poco más” (Endika).

8.11.8.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

Cuando se planteó esta propuesta en los *focus group*, el colectivo de jóvenes opinaba que sería buena idea hacer algún tipo de programa de televisión, etc. para ayudar a deconstruir esa imagen que ellas y ellos han percibido de la comunidad. En la prensa “siempre sale lo malo” (Luz), “si sale algo de un centro es porque sale algo malo, de un chaval a agredido a tal, pero, yo qué sé, algo bueno de un chaval o lo que sea, jno lo sacan!” (Iker), “¡malas siempre!” (Gatofu), “¿cuándo ha salido algo bueno?” (Begoña).

Muy unido a las noticias de la prensa, se preguntó el por qué las NNA nunca salen en los medios de comunicación mientras están tutelados y la respuesta de una entrevistada, Amelie, fue la siguiente, “porque los educadores no pierden el trabajo, pero los chavales, pueden perder su vida, su vida en el sentido de que ya no van a ser bien tratados, ya no van a tener el mismo trato” (Amelie).

8.11.8.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

Ante la propuesta de que se debería hacer algún programa que ayude a deconstruir la imagen negativa de las chicas y chicos en AR, todas estuvieron totalmente de acuerdo. Comentaban que lo que salía en la prensa “es mierda” (Patricia), “es vergonzoso, malísimo” (Araia). Manuela comentaba que “la prensa y social. Tú dices por ahí que trabajo en un piso de acogida y: ¡aaaahhh!, manos a la cabeza todo el mundo, todo el mundo: ¡delincuente.” A lo que Nahikari se sumaba diciendo que “es que es lo que dices, la información es de chaval conflictivo que pega a sus padres”.

Por otra parte, Nahikari comentaba que las NNA, a veces se creen su etiqueta y actúan de acuerdo con ella. En sus propias palabras,

Que yo entiendo que la etiqueta es muy fea la de piso y..., pero ellos se tienen que dar cuenta de que también hay gente que puede estar etiquetada por otras cosas, y que la etiqueta, relativamente, es algo que todos podemos tener en un momento determinado en diferentes situaciones de la vida. La suya, con más dificultad, pero quiero decir, y no te pueden centrar en tu etiqueta porque a veces, ellos mismos, con la cosa de: no, claro, es que como todo el mundo piensa que somos no sé qué, y dices: tío, vas a trabajar y es que al segundo día, ¡ni te presentas!, de repente, magas en la caja, de repente, nos llaman de Zara que te has llevado dos camisetas, quiero decir, se meten a veces en una dinámica, en una historia de: soy un chico de piso pero entonces me comporto también porque como el de al lado hace esto y sé que es lo fácil, pues yo

también lo hago, y trapicheo y... entonces, cuando estoy en el piso, sin querer, ellos mismos hacen cosas que al final dices: tío, es que no es que sólo sea que un niño de piso, es que en tu expediente aparece todo esto que lo has hecho tú!, es que no es que yo me haya inventado que por ser chico de piso eres mala persona, y no he dicho que eres mala persona, he dicho que tu actitud en este momento ha sido equivocada, no que tú seas malo, pero te metes en unas dinámicas que estás perdiendo otras oportunidades, y es más fácil, pues porque consumes, porque quieres conseguir dinero, porque si robas la camiseta de la de al lado y eso también se da...

Jóvenes y profesionales están de acuerdo en que hay que darle la vuelta a la representación social existente de las NNA atendidas en AR. No estamos hablando de una imagen social, sino que tiene reflejo en las acciones y actuaciones de las personas, como no dejar que un adolescente entre en un club de fútbol o peor aún, que una comunidad quemara el edificio que va a ser la casa de estas NNA. Para darle la vuelta a esta imagen, una joven propuso hacer uso de los medios de comunicación, la prensa, por ejemplo, para mostrar casos de éxito como puede ser el de chicas universitarias procedentes de AR.

Por otra parte, una profesional hizo referencia a que había NNA que se creían su etiqueta y que actuaban de acuerdo a ella. Esta cuestión también es un aspecto a trabajar por los equipos educativos.

En cuanto a la competencia de esta práctica, la DFG debe impulsar algún programa en el que se ayude a deconstruir esta imagen y representación social negativa de las NNA en AR, para que ésta no se convierta en un estigma.

8.11.9.- Premios

8.11.9.1.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

Esta propuesta no estaba contemplada entre las propuestas a debatir en los focus group, pero surgió en el focus group de profesionales. Según éstas, en todos los pisos las NNA tienen algún tipo de privilegio si hacen las cosas bien. Como indicaba Nahikari, “yo siempre he echado mucho de menos el decir. A ver, si un chaval funciona bien, que tenga privilegios y que los demás vean que, de alguna manera, que ese chaval está funcionando bien de: jode, es que tiene permisos especiales, hace cosas especiales”. En cambio, otras profesionales comentaban que en los recursos donde ellas trabajaban sí daban privilegios a las NNA y, de hecho, algunas indicaban que en sus pisos “trabajamos con rankings XX (frecuencia³⁷). Entonces cada XX (periodo) se valora en cuanto a los objetivos específicos para cada uno y el que mejor ha hecho pues tiene un premio de tres euros o menos, se puede pagar un transporte, o se le compre algo que le guste, unos helados o lo que sea”³⁸, en algún otro piso estos rankings eran XX (de otro periodo de tiempo), “con una normativa general de convivencia y el que más puntos consiga pues tiene XX (en ese periodo), pues yo qué sé, puedes ir al cine con un amigo, puedes ir al cine

³⁷ Se ha eliminado la frecuencia de los rankings por una posible identificación.

³⁸ Se ha eliminado el seudónimo por posible identificación.

*invitando a alguien, puedes ir...*³⁹. Hubo también quien exponía que en el recurso donde ella trabajaba no se hacían rankings, pero sí que se había privilegios para quienes “*hacen bien las cosas*” :

Nosotros en el centro, es según el educador. Sí que es verdad que se tiene en cuenta en las reuniones de equipo como va, pero si a mí, de repente, va bien y va y me dice: oye, ¿este fin de semana en vez de venir a las 10 puedo venir a las 12?; pues valorando tal, pues sí, ahí está el privilegio.

Las profesionales se mostraron críticas con las directrices marcadas por la DFG respecto a ciertos privilegios o premios. En palabras de Patricia:

Es que hay cosas absurdas con diputación también muchas veces, o sea, porque tú dices: a ver, hay que premiar al que no hace la cama y, ¿al que hace todos los días? (...) o sea, para incentivarle y premiarle cuando la hace de: Jo, pues si de 5 días lo ha hecho 3, pues para motivarle, para..., y entonces digo: ¿y qué hago con la que la hace los 7 días de la semana? ¿qué hago con esa que hace todos los días la cama, está a su hora, cumple con todo, va a clase, ha sacado esto?... ¿qué hago?, ¿le doy una patada? Si al que hace de 7 días me hace 3 días la cama le tengo que premiar...

El premiar o privilegiar de este modo, según algunas profesionales es negativo ya que las NNA “*al final, terminan diciendo: si ya sé, si grito, lo consigo, o cuando no hago, lo consigo, pero es que, en verdad, tienen razón*” (Nahikari).

Las profesionales consideraban una buena práctica sería que se les permitiese premiar a quienes cumplieran con sus responsabilidades en el recurso, práctica que en algunos pisos sí se llevaba a cabo. La competencia de esta práctica es del propio equipo educativo incluyendo a las direcciones y también de la DFG que es quien tiene competencia para marcar directrices sobre los premios y castigos (por ejemplo, una medida tomada por la DFG es la de no se puede dejar si nada de paga semanal a las NNA).

8.12.- Propuestas de ambos colectivos relacionadas con el egreso de los recursos residenciales

En este apartado se recogen las propuestas de mejora que jóvenes y profesionales consideran que deben ponerse en marcha cuando las chicas y chicos hayan egresado del recurso residencial. Aunque estas prácticas sean posteriores a cumplir 18 años, ambos colectivos consideran que pueden aportar mejoras al AR.

PROPUESTAS
Eliminación de los registros al egreso
Seguimiento tras el egreso
Participación de egresados en el programa Izeba

³⁹ Se ha eliminado el seudónimo por posible identificación.

8.12.1.- Eliminación de los registros tras el egreso

Esta propuesta tiene su origen en la entrevista de una joven, Sahara. Ésta propuso que se eliminasen sus informes de su estancia en AR. No entendía por qué *“cuando yo terminé con la psicóloga me dijo la psicóloga: si quieres me dices, me mandas un correo y me dices quiero que destruyas mi expediente y yo lo destruyo y ya está y, no hay ningún dato. Y que no haya ningún dato en ese sitio de mí. Y eso sí lo puedo hacer en el psicólogo, pero ellos tampoco te han dado la opción y no sé si se podría hacer que yo ahora contacte con el de menores y les diga no quiero ni que aparezca que yo he estado ahí, es que al final es como... en esta sociedad es un como... un tachón ahí en tu currículum si se enteran”*.

8.12.1.1.- Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

Cuando se propuso esta práctica en el *focus group*, las y los chicos consideraban que sí debían borrarse los informes o historiales de las NNA, aunque eran conecedoras de que si *“tú vas a hora a Diputación y pides tus archivos tienen la obligación de dártelos y tú puedes leer”* (Danonino) pero, lo que quieren es *“que los borren”* (Luz). Además, una chica comentaba que *“no sólo los informes sino, cosas como los diarios, lo que sea, que a ver yo he estado hace X años en un piso y XX que trabajaba ahora, sabía cosas de mí porque ha leído esos informes de hace X años, o sea desde que yo entré... es lo que me gustaría que se borrase”* (Begoña).

8.12.1.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

Cuando se planteó la propuesta de que se eliminasen los informes de las chicas y chicos tras el egreso de estos y éstas, las profesionales contestaron que *“nosotros ahí...”* (Patricia y Estela).

El colectivo de jóvenes propuso que se eliminasen sus informes de la DFG una vez éstas y estos hayan egresado a los 18 años de edad. Son conscientes de que pueden solicitar todo su historial a la DFG tras su egreso, pero quieren ir más allá, y que se eliminen.

Las profesionales por su parte, no opinan sobre esta práctica y expresan que esa práctica no parte de su competencia, dejan entrever, que esa práctica de mejora es competencia de la DFG.

Equipo investigador:
¿por qué no se les entregan directamente a los 18 años todos sus informes, etc. y se elimina su historial?, ¿para qué se utilizan sus informes una vez están fuera de los pisos?, ¿se puede realizar investigación sobre estos informes sin previo consentimiento de estos chicos y chicas?

8.12.2. Seguimiento tras el egreso

La cuestión de que los equipos educativos realizasen un seguimiento tras la salida fue una propuesta de mejora efectuada por jóvenes entrevistados. Algunas jóvenes mencionaron que, tras egresar del recurso habían tenido un seguimiento, pero “a nivel personal, no profesional” (Begoña) con ciertos miembros de equipo educativo. Como comentaba Brigitte, ella percibía que a ella le habían realizado el seguimiento “*¡porque me cogieron cariño!, sí, mi educadora. ¡joe!, me estuvo llamando los primeros tres meses o así, cuatro meses, y luego ya...*”. Otra joven comentaba que,

Me han hablado la que era mi educadora referente y otra educadora a mi número que yo les di mi número de: me podéis hablar cuando queráis para quedar y todo eso pero, de lo que se refiere del piso, no me han llamado (...), como XX y XX (las responsables) que llamé una mañana y: ay, ¿qué tal? ay, ¡estábamos súper preocupadas por ti, ¿qué tal todo?, No sé qué, no sé cuántos, y yo: bien, pero, si tan preocupadas estáis, ¿por qué no me habéis llamado vosotras?, ¡que no tengo que llamar yo siempre! y: ya bueno, es que estamos con mucho trabajo; jajaja, ¿con mucho trabajo?, ¡si no hacéis nada!, ¿qué te cuesta una llamada de dos minutos para ver qué tal estás? No, no, ni eso. Pero, ¡el gesto de llamarte tío! (Sybil)

En cambio, otras y otros jóvenes no habían tenido ningún tipo de seguimiento. Ismael lo narraba del siguiente modo:

En mi caso no me llamo nadie después de... nunca, ni a preguntar ni nada y eso estaría muy bien ahora, la verdad, porque, pues el primer año que necesitas muchas cosas, tienes mucha incertidumbre y la gente con la que tienes confianza al final es los que has estado, X años en menores, mucho tiempo, muchas cosas, necesitas ayuda pues de esa gente, o consejos o lo que sea, que podría estar bien lo de las llamadas.

En otro caso, Amelie comenta que a ella le “*llamaron un par de veces porque tiene que hacer llamadas de seguimiento obligatorias, he hablado con algún educador por WhatsApp en plan, pero no como educador, sino como persona con la que me he llevado bien, pero no*” (Amelie).

En las entrevistas también se pudo percibir, que había quien consideraba que el seguimiento tenía que ir acompañado del buen comportamiento en el piso, que era algo meritorio de las NNA.

Es que eso, básicamente, ¡te lo tienes que ganar tú! (...) Que le llamen a XX (un chico) que no hizo nada en el piso más que tocar las narices, portazo, puñetazo en la puerta, te empujo a su educadora, ¿entiendes?, que te llamen para qué tal estás sería falso, para mí, sería algo falso (Iñaki).

Otra entrevistada, Sahara, opinaba que sería una buena opción hacer un pequeño seguimiento para que la salida y la transición no fuese tan fría, como ella relataba,

pero esa sensación de: ¡joe, se preocupan por mí!, o no sé, el sentirte más... no como un número más de... se va ésta y viene otro, y lo mismo otra vez. Es como... ¡puff!... es como muy frío, es que es muy frío. Yo no lo he sentido en menores porque al final he

tenido este apoyo de esta chica (una compañera del piso), pero si no lo hubiera tenido... es lo que peor se me hace, el que sea tan frío, Es que da esa sensación, tú cumples 18, te vas tal día, sí te acompañan, eso es verdad, te llevan ellos al piso de mayores y tal, vas con tu..., a mí me tocó por suerte que fui con mi educadora tutora, pero ya está, luego ella se va y tú te quedas ahí sola. O sea, yo el primer día lo pase... o sea, la primera noche... porque me quedé ahí sola y sí te dan pues tu kit, te explican las normas, tal, y ya está.

8.12.2.1.-Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

Cuando se llevó a debate esta práctica de mejora, al igual que en las entrevistas, hubo distintas opiniones, pero se acordó *que se hiciesen unas llamadas obligatorias y que el chico o chica decidiera si las quería atender o no*, porque si no, la sensación que queda es como

que ya da igual, porque a partir de que sales, a partir de los 18 años, te vas y diputación hace así (con gesto de desentenderse), ¿sabes?, se desentiende, como si tú al día siguiente de cumplir los 18 años estás debajo de un puente muriéndote de hambre, ¡porque a diputación se la suda!, ¿sabes lo que te quiero decir? ¡Es que les da igual!, ¡ellos ya se han desentendido de ti! No está dentro de “su función” (función lo dicen entre comillas), es eso, eso, es que es muy triste, pero es que es eso (Danonino).

8.12.2.2.- Opinión del colectivo de profesionales acerca de esta práctica

Todas las profesionales estuvieron de acuerdo en que debería realizarse un seguimiento tras la salida de los pisos. Según comentaban, *“sí, se debería seguir con la relación y que no sea sólo el protocolo que dice que le llames un día, dos, tres, y para que sepa que sigues estando ahí”* (Araia). Manuela añadía que, *“además, que romper así con el niño (...), es que es como un abandono”*.

Las profesionales proponían un protocolo para hacer este seguimiento ya que, actualmente, no existe un protocolo, *“un algo”* (Manuela), *“como un puente”* (Estela) para eso y que, actualmente el procedimiento es: *“adiós, adiós, o sea, significa adiós. Tú sales del piso y adiós, no hay más contacto a no ser que tú quieras, (...) yo creo que tendría que estar por protocolo y dentro de tus turnos el hecho de poder llamarle, el hecho de...”* (Patricia). Comentaban que, si un chico o chica cambia de piso, ahí sí hay protocolizadas *“tres llamadas si estás en el piso, si no, ni eso. O sea, si estás en la puta calle, nada”* (Patricia).

Actualmente, las profesionales tienen contacto con algunas chicas y chicos a los que han atendido, pero eso *“a título personal. Todo el equipo hemos estado llamando a los chavales, les hemos estado tal, porque se quedaban con una mano delante y otra detrás, pero si es verdad, que tendría que haber un esto (protocolo) porque, ¿con 18 años dime quién es capaz de vivir solo?, ni los que están en su casa, ¡ni nosotros!* (Patricia). Esta misma profesional comentaba que

pues yo qué sé, ¿pues tres meses? Tres meses; ¿seis meses? seis meses, pero es el hecho de: ¿cómo vas? ¿Qué tal? te has acordado de la cita que tenías en Lanbide? Jo, pues, ¿cómo llevas la valoración pues para la ayuda? ¿El piso qué? ¿te han contestado?

Venga, ¡llama! Llama a éste, a XX (profesional e inserción) para ver cómo estás tú en las listas, cómo tal, cómo no sé qué, cómo no sé cuál, un poco, un poco ese apoyo.

Patricia decía que *“ahí entra ya nuestra personalidad, lo que te quieras meter después y el vínculo de ellos y cómo se despide del piso. Porque todos tenemos chavales que vienen, llaman... y dices: ¡que das más el coñazo que cuando estabas aquí (irónicamente) y hay otros que no sabes nada y ni lo vas a saber!”*.

Jóvenes y profesionales están de acuerdo en que debe realizarse un seguimiento tras la salida de los chicos y chicas de los pisos una vez cumplidos los 18 años. a su vez, en los testimonios, tanto jóvenes como profesionales han dejado constancia de que el seguimiento después de los 18 años es voluntario, esto es, depende de cada educador o educadora y el vínculo que tenga con la chico o chico.

Las profesionales, incluso, consideran que debe elaborarse un protocolo en el cual se regule el seguimiento y que este seguimiento esté dentro de las funciones de trabajo.

Esta práctica es competencia de los equipos educativos y de la DFG, que son quienes tienen que querer incluir dentro de sus funciones la de realizar el seguimiento de las y los adolescentes cuando egresan de los recursos a su mayoría de edad.

8.12.3.-Participación de egresados en el programa Izeba

8.12.3.1.-Opinión del colectivo de jóvenes acerca esta práctica

En las entrevistas, un chico, Ismael, comentó que,

no estaría mal algún tipo de contacto con los chavales sí, de los que estuvieron con los que están pues para compartir lo que sea y ayudarles en los que nosotros desde nuestra experiencia, pues no me parece mal, me parece una opción muy buena. Podíamos compartir o, en mi caso, si hubiese venido un chico que habría pasado por lo mismo que yo, de un centro o lo que sea, me hubiese ayudado bastante” (Ismael).

Cuando se planteó en el *focus group*, el colectivo de jóvenes se mostró de acuerdo con realizar esta propuesta de mejora, pareciéndoles, además, esta práctica *“una cosa muy bonita”* (Danonino). Hubo también quien comentó que sería una ayuda para *“chavales que no tienen nada aquí y pues cuando salen pues les ayudan y tal, no sé qué”* (Axier). Luz comentaba que esta opción no es una opción que se les proponga a chicos y chicas cuando salen de los pisos. Como ella misma expresa, *“tampoco se dice, ¿no? que igual cuando sales nadie te dice en plan: igual quieres, no sé, igual ayudar a otros que saben que lo has pasado mal... y, a ver si quieres”* (Luz).

Esta propuesta no fue debatida en el *focus group* de profesionales.

El colectivo de jóvenes propuso que jóvenes que hubieran egresado de los recursos residenciales de protección puedan participar en el proyecto Izeba, como izebas u osabas de NNA que actualmente siguen atendidos.

Equipo investigador: Es una práctica interesante que se desarrollaría con un programa de mentoría y que sería enriquecedor tanto para las y los jóvenes egresados de AR como para las NNA atendidas.

8.13.- Propuestas propias de las profesionales

En este apartado recogemos las propuestas surgidas y debatidas únicamente por el colectivo de profesionales, que competen a su práctica diaria y sobre la organización de los recursos residenciales.

PROPUESTAS
Coordinación con otros programas de AR
Coordinación con la sección de inserción
Principio de normalización
Trabajo de la autoestima
Formación continua de los profesionales
Carga administrativa
Organización horaria
Atención por parte de los equipos directivos
Respuestas de las y los profesionales de los Servicios de Protección a la infancia y la adolescencia

a) Coordinación con otros programas de AR

Tanto en entrevistas del colectivo de profesionales como en el *focus group* de éste apareció que se debería trabajar para mejorar la coordinación con las y los profesionales del programa de acogida de urgencia.

Me gustaría mejorar la relación con el centro de acogida de urgencia también me gustaría tender otros puentes también para cómo se hacen esas acogidas. Porque son momentos muy importantes para los chavales, yo creo que lo hacemos muy muy violentos para ellos porque nuestras prisas son las que son, porque... Y podríamos buscar entre todas formas para hacerlo mucho más acorde a las necesidades del chaval, y no tanto a las necesidades del educador.

Cuando se planteó el focus de profesionales, Patricia comentó que, en los últimos tiempos, habían tejido un puente de coordinación entre “nuestro piso y UBA”, pero Nahikari eso lo definía como “está muy bien, pero eso es buena fe del educador que está”.

b) Coordinación con la sección de inserción

Una de las prácticas propuestas por las profesionales en el *focus group*, fundamentada en su falta de información sobre qué sucede tras el egreso de las y los adolescentes del sistema de protección y de las posibilidades y recursos que desde inserción se les van a

ofrecer, proponían que debían mejorar la coordinación del sistema de protección con la sección de inserción. En palabras de una de las profesionales,

Lo que importa, es decir: se destina no sé cuántos millones para servicios sociales, hay un montón de programas... que luego, que luego dices: si no hay coordinación entre Cruz Roja, Kolore Guztiak, los pisos de salida de mayores, no hay coordinación: yo llevo estos de aquí, yo llevo estos, tal, o sea, cada uno lo suyo. Pero es que en Diputación piso 1, piso 2, menores e infancia e inserción, es que no, ¡es que no tienen contacto entre ellos! (...)" (Nahikari).

c) Principio de normalización

Las profesionales consideraban que debía trabajarse más el principio de normalización ya que, muchas veces era difícil por la normativa, protocolización, etc. existente. Extrayendo algunas palabras de las participantes,

"es que muchas veces, al final, muchas veces, es que queremos que esto se normalice, que parezca una casa, que parezca un hogar y desde dipu quieren tal, pero, por otro lado, dipu también nos mete: no, no, con la normativa, que si hacen esto le pones una MEC, que si no sé qué el arduratu zaitez... O sea, que al final, por un lado, te piden normalizar lo máximo posible, pero, por otro lado, los mismos, te dicen: no, no, pero esto así, esto así, esto así."

Manuela y Estela añadían que, *"es que están llenos de normas, pero nosotros también, están pillados de pies y manos, pero es que nosotros también"* (Manuela), *"la estructura es tan normativa que impide llevar una vida normal"* (Estela).

d) Trabajo de la autoestima de las NNA

Esta propuesta no se ha realizado en el *focus group*, pero las palabras de Nahikari, nos obligan a reflexionar sobre ello:

estos chavales están rotos por todos los lados porque desde muy pequeños se les ha dicho: es que a ti no te va a querer nadie, es que eres no querible, esa es tu etiqueta, ¡porque es el problema de estos chavales!, son no queribles, como soy no querible, no me quiere nadie, no valgo para nada, y no valgo para nada, pues entonces, ¡demuestro que no valgo para nada!

Hemos querido recoger esta cita en una propuesta distinta a la de la terapia psicológica, ya que, la autoestima no es algo únicamente a trabajar en terapia, sino en todos los ámbitos en los que interactúa una NNA.

e) Formación continua de las y los profesionales

Hubo una profesional⁴⁰ que propuso en el *focus group* que, desde las direcciones de los recursos se ofreciesen facilidades, tanto económicas, como de conciliación horaria para poder seguir formándose.

⁴⁰ Se ha eliminado el seudónimo por posible identificación.

Yo me he tenido que gestionar mis propios estudios y he pedido ayuda al director y jno me ha facilitado nada! O sea, ni cambios de turno, ni nada, o sea, me he tenido que buscar literalmente la vida y la necesidad de formación ha sido para dar respuestas a los chavales porque muchas veces es imposible responder a todo y claro, si tienes que estar continuamente formándote, pero luego tampoco te ayudan ni económicamente, ni en tiempo ni favorecen... entonces, tú tienes tu turno y si cae bien, bien, y si no...

f) Carga administrativa

La redacción de informes, de diarios, etc. fue algo que se pudo escuchar tanto en las entrevistas como en los *focus group* de jóvenes y de profesionales. De hecho, los conceptos de *carga administrativa* han ocupado un espacio en la gran mayoría de las entrevistas como la de Itziar:

Desde luego mejoraría la burocratización y toda la carga administrativa que tenemos creo que es... muchas veces es insuficiente. O sea, creo que es un sistema que trabaja para el sistema. En Gipuzkoa se ha creado un sistema de protección infantil que trabaja para el sistema. Al final tienen necesidad, digamos, de... de control. El sistema tiene necesidad de control y eso se hace a través de la burocratización, ¿no? Pero eso no nos asegura que la atención a los menores esté siendo de la calidad en los términos que ellos necesitan. Nos estamos asegurando que el sistema tenga la calidad que el sistema necesita, pero no creo que sea correspondiente con que la calidad que los menores necesitan sea la misma.

En las intervenciones del *focus group* también se le prestaba atención a esta cuestión a mejorar del sistema de protección, y en concreto de AR. Según relataba Estela, en los últimos años,

el trabajo administrativo ha aumentado tanto, que la relación y la atención directa a los chavales es que, prácticamente, no se puede, de 8 horas de trabajo, yo tengo más o menos calculado, ¡al menos 4 o 5 estoy en el ordenador y yo he notado una gran diferencia! ¡Y es una cosa que echo muchísimo de menos el poder estar más tiempo con los chavales! Antes, ver la tele era algo normal, ahora, en cuanto te sientas a ver la tele con ellos, o a hacerte las uñas, es que... ¡es algo raro! El estar trabajando es como: tienes que estar en el ordenador o haciendo la cena, o atendiendo o teniendo que bajar al almacén a no sé qué... (Estela).

g) Organización horaria

En el *focus group*, las profesionales hicieron alusión al modo en el que se organizaba los horarios en los recursos residenciales. En base a sus intervenciones indican que cada recurso tiene su propia manera de organizar los horarios, el calendario o la cartelera. En algunos “no se modifica la cartelera, no se modifica, la cartelera se da a principio de año y no se modifica según tengas informes o no”⁴¹. Por ejemplo, otra profesional indicaba que donde ella trabajaba, “para que no llegue ese domingo y tengas que encerrarte, nosotros lo que hacemos es que nos estructura la jefa en plan: de si tienes

⁴¹ Se ha eliminado el seudónimo por posible identificación.

*informe en abril, te mete más mañanas en abril para que le dediques las mañanas al informe*⁴².

h) Atención por parte de los equipos directivos

La rotación constante de personal fue algo destacado tanto por jóvenes como por profesionales, definido incluso como *“la casa de tocamerroteo”* (Estela). Las profesionales comentaban que *“la estabilidad del equipo te la da la dirección (...) si te cuidan bien te quedas, y si te dan por Riau, ¡te vas!”* (Manuela). Nahikari afirmaba que, si se cuidan, *“el equipo está más a gusto, los chavales están más a gusto y es que, ¡al final todo el mundo gana al final!”*

i) Respuestas de profesionales de servicios de protección a la infancia y adolescencia

Tras distintas anécdotas que contaron las profesionales, éstas comentaron que debían mejorar las repuestas de la DFG. Hubo quien⁴³ comentaba que había tenido la sensación en algún momento de *“a mí me decís no me deis guerra, no me interesa, ¡buff!, ¡qué problemón me traen encima!; ¡venga, ánimo equipo, vosotros podéis, ¡suerte!, ¡y en seis meses hablamos!”* o, *“ahí Dipu se equivoca, ahí muchas veces se equivocan, hay muchas veces se lo toman como: sois unos profesionales, tenéis que intervenir, ya, no se nos ocurre más o no queréis trabajar, porque para vosotros resulta más cómodo trabajar con un niño que da menos problemas que trabajar con un caso así”*⁴⁴.

⁴² Se ha eliminado el seudónimo por posible identificación.

⁴³ Se ha eliminado el seudónimo por posible identificación.

⁴⁴ Se ha eliminado el seudónimo por posible identificación.

Capítulo 9. - Conclusões

No desenvolvimento desta seção final de conclusões, gostaríamos de destacar os critérios nos quais nos baseamos. Parece pertinente, em vez de seguir uma linha de conformidade com a estrutura da própria tese, destacar o valor dos resultados a que chegamos em cada capítulo. Vamos nos concentrar, principalmente, nos resultados obtidos e, sobretudo, nos capítulos relacionados com a educação (capítulo 7) e as propostas de melhoria (capítulo 8), uma vez que neles é sintetizado parte importante do conteúdo da tese. Portanto, após algumas conclusões gerais sobre os aspectos teóricos, focaremos os direitos implícitos em cada uma das propostas que foram feitas.

Da mesma forma, nos parece relevante para uma tese, na qual um dos principais objetivos é contribuir com *resultados que sejam benéficos à sociedade*, incluir tal elemento neste capítulo de conclusões. Por isso, daremos ênfase a cada objetivo proposto, incluindo três aspectos: os **direitos implicados**, desenvolvidos na primeira parte do trabalho; as **propostas de melhoria dos grupos que participaram** (jovens e profissionais) e as **possibilidades e os desafios** que surgem na hora de viabilizar as propostas aportadas por ditos coletivos.

Embora as propostas sejam consideradas adequadas e, em alguns casos, sua implementação não seja complicada para o desenvolvimento de competências das equipes educativas e para as próprias instituições de proteção, é pertinente enfatizar que possam ser consideradas. As propostas que surgiram não são uma crítica ao modo de intervir, tampouco têm um caráter negativo em si. Elas surgem da experiência de dois coletivos que oferecem duas perspectivas da mesma realidade: por um lado estão **aqueles que "aplicam" a prática** e, por outro lado, **aqueles que "a vivem"**. Na verdade, algumas práticas que discutimos no capítulo anterior não foram expressamente buscadas no desenvolvimento desta pesquisa, mas consideramos apropriado indicá-las por uma questão de ética com nossos participantes, bem como para analisar o grau de implicação que as próprias instituições possam ter.

O objetivo principal desta tese foi conhecer o reflexo da representação social que os profissionais que trabalham nas instituições de abrigo e proteção à infância e adolescência de Gipuzkoa têm sobre as CA ali atendidas nos direitos destes. Portanto, trata-se de um objetivo focado na representação social, uma vez que sua análise nos permite aprofundar nas práticas e discursos que fundamentam a vida residencial do coletivo indicado. Por isso os *objetivos específicos* também se concentram em outros aspectos focados na vida residencial.

Assim, no que diz respeito ao **primeiro objetivo**: propomos o estudo da representação social das CA na situação descrita anteriormente, analisando as respostas dos profissionais. No entanto, *a primeira parte deste trabalho está dedicada a conhecer, do ponto de vista teórico, o significado das perspectivas teóricas de infância, de seus direitos e do sistema de proteção*. Ou seja, a representação das pessoas que trabalham nesses contextos não pode ser separada da concepção geral que existe na sociedade e

a hegemonia dos direitos das CA que estão perfeitamente refletidos na *Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)*. Da mesma forma, *destacamos, nessa primeira parte, também a Representação Social da infância abrigada*. Nesse sentido, a maioria dos estudos destacam, como acontece em nosso caso, que a representação social hegemônica na sociedade sobre as CA em situação de proteção é negativa, na medida em que se associa a uma imagem de pessoas de previsível risco social. Ou seja, seria uma metáfora como "carne de cañón"¹ ou "pivete", em que a infância é considerada em função do futuro que se espera dela. Imagens como a de "coitadinhos" também foram mencionadas, mas não foram as mais ressaltadas nos discursos de ambos os coletivos quando fazem referência à representação da sociedade. Isso pode ser devido ao fato de que a maioria dos jovens entrevistados tenham sido abrigados durante sua adolescência, e a maioria dos profissionais trabalhavam em instituições onde eram abrigados adolescentes. Vale ressaltar que esta imagem é, muitas vezes, fabricada por meios de comunicação e indica até que ponto essa imagem social é assumida socialmente, chegando até mesmo a contaminar a concepção que tem o próprio coletivo. A realidade nos mostra que este é muito mais heterogêneo que a representação veiculada pelos meios de comunicação, embora seja certo que o mórbido destes meios enfatiza os traços negativos em uma política que faz fronteira, em muitos casos, a xenofobia. O caso mais evidente é o do grupo de adolescentes estrangeiros não acompanhados que, ao sofrerem dupla discriminação, não são conscientes desta imagem social porque para eles é mais discriminatório pertencer a um grupo de jovens do Magrebe a estarem abrigados em uma instituição de proteção. O rótulo que levam é por sua origem e não por estarem abrigados.

Focando na Representação Social das CA atendidas nos profissionais, esta difere da transmitida pelos meios de comunicação social e é imperante na sociedade, sendo esta mais positiva. Entretanto, em seus discursos são apreciados alguns indicadores de uma Representação Social diferente da infância hegemônica. Como explicamos na seção teórica desta tese (capítulo 3), autores como Casas (1998) compartilham que a Representação Social da infância gira em torno de *três grandes núcleos figurativos*: o primeiro, **uma categoria diferente e inferior**, em que as crianças seriam o "ainda não" e que se trata de um investimento de futuro, ou seja, seu valor estaria no futuro e não no presente. No caso das CA abrigadas, diríamos que os dois primeiros núcleos figurativos são compartilhados, isto é, que são uma categoria diferente e inferior e que são considerados como os "ainda não". Trata-se de uma categoria diferente e inferior, principalmente, porque suas relações são hierárquicas: na parte superior da pirâmide está a equipe educativa (e a administração) e, na inferior estão as CA. Como vimos no capítulo oito, de resultados, inúmeras vezes são os profissionais (das instituições e da administração) que decidem sobre questões que afetam a vida das CA abrigadas, estejam estas últimas de acordo ou não com isto e/ou sequer terem participado no processo de tomada de decisão.

¹ Carne de cañón é uma expressão espanhola que se refere a uma pessoa que vai terminar mal no futuro.

Aliás, a essa falta de participação ou consideração das opiniões das CA em determinados assuntos, o *segundo núcleo figurativo* seria os "ainda não". Os profissionais consideram que estas CA estão em processo de aprendizagem, daí deriva a importância de sua intervenção. Todavia não têm a maturidade ou a competência necessária para tomarem decisões de forma autônoma sobre sua vida. Um exemplo desta imagem de "ainda não" é quando tratamos sobre negociação de consequências ou regras de convivência da instituição. Da mesma forma, é vislumbrada uma imagem de pessoas com necessidade de controle. Elas são controladas a todo momento: quando saem, quando entram, com quem, as roupas que vestem etc. Além disso, esse é um controle sistematizado por meio de relatórios, jornais etc. E esse controle é vivido pelas CA, de acordo com suas próprias vozes, como um indicador de desconfiança em relação a elas, que invadem sua privacidade, que geram intranquilidade e desconforto a elas e as fazem sentir-se observadas em tudo momento. Um monitoramento também criticado por profissionais, não pela utilidade para o trabalho em equipe (transferência de informação), mas sim pela sobrecarga administrativa que se supõem na jornada laboral em detrimento a intervenção direta com as CA.

No tocante às imagens e representações próprias das crianças abrigadas em instituições de proteção, há uma imagem de *uma pessoa carente*. Nos discursos, foi possível perceber como os profissionais, principalmente, as descrevem como pessoas que carecem de algumas experiências para viver (de outras há bastantes, como a falta de limites, problemas com a autoridade, deficiências e dificuldades acadêmicas, problemas de relacionamento, entre outras). Essas deficiências, de certa forma, são barreiras que essas CA carregam desde cedo nas costas. Além disso, esta carga estaria relacionada à desigualdade da qual partem, por exemplo, no campo educativo, desigualdades que enfrentam também após saírem das instituições de abrigo aos 18 anos. Essa idade e a saída forçada do sistema de proteção, estejam ou não preparadas e tenham ou não apoio para isso, faz com que alguns processos de intervenção dos profissionais sejam acelerados.

Por isso enfatizamos a diferença entre uma pessoa menor de idade abrigada em AR e uma não abrigada: **o significado de maioridade**. Coletamos em diferentes seções do trabalho (nos capítulos um, dois e três) que nós, adultos, consideramos e atuamos em torno da firme crença de que **o valor das CA está no futuro**. No caso daquelas que estão em uma instituição de abrigo, também se intervém com perspectiva de futuro, embora o "agora", marcado pelo "antes" esteja fortemente presente. O futuro dessas CA é imediato, de meses, de anos, mas nunca além de seu 18º aniversário. Pode-se dizer que, para quem trabalha na área de proteção, esse grupo tem uma morte prematura aos 18 anos de idade. Essa ideia reflete na maneira de atuar com elas, convertendo-se de uma ideia simples para uma série de ações complexas. Um exemplo é o **âmbito educativo**, que, embora a história de vida e outros fatores analisados na *seção de resultados* (capítulo sete) exerçam influência sobre ele, a incerteza dos 18 anos direciona esse grupo a certos itinerários educativos, privando-o de outros, como o *Ensino Superior*. As equipes educativas têm claro esse limite de idade, não porque "morram" aos 18 anos e não voltem a ter contato com elas, mas porque a intervenção

e as instituições de abrigo acabam com essa faixa etária. Portanto, as equipes educativas precisam preparar estas CA para os 18 anos, como se acabasse ali o trabalho para elas e nascessem nesse tempo para outros profissionais, como os que trabalham em instituições e programas dependentes da seção de inserção da DFG.

Falamos, portanto, de **uma representação social compartilhada e diferenciada** ao mesmo tempo da infância: uma classe diferente e inferior, "ainda não", mas com uma carga marcada pelo seu passado que influencia em seu presente e que tornará incerto seu futuro.

Começamos a tese com a seção do esclarecimento dos conceitos de menina, menino e menor (capítulo primeiro). Isso porque outra diferença compartilhada pela sociedade e, principalmente, nos discursos de profissionais e jovens, é o excessivo uso da palavra "menor" para se referir às CA abrigadas no AR, enquanto que para se referir às CA que compõem a denominada infância hegemônica ou para aqueles que vivem com suas famílias, utiliza-se palavras como "niña", "niño", "adolescente" seguidas do adjetivo "normal". Esta **dicotomia entre normal e não-normal** é também um reflexo de uma Representação Social diferente entre os dois grupos. Ao termo *menor* poderíamos adicionar outras palavras técnicas, não muito usuais em um grupo de crianças. Vocábulos como "menor", "pernoites", "MENA", "autóctono", "vínculo" etc. são percebidos pelo grupo de jovens que saem do sistema de proteção como um aspecto que os diferencia e rotula as CA da população normalizada.

Por outro lado, não podemos deixar de mencionar que, além das Representações Sociais, o próprio marco do sistema de proteção para a infância e a adolescência, no caso de Gipuzkoa, marca a realidade. Por isso, *no quarto capítulo mostramos as situações da falta de proteção, as medidas legais de proteção e o marco legislativo do próprio sistema*. Portanto, a mera descrição dessa situação nos ajuda a entender o marco em que devemos circunscrever as próprias representações a que nos referimos. Também resulta de interesse, neste sentido, a descrição da situação dos direitos à educação desse grupo sob a medida de proteção de AR e cujos resultados coincidem com outros estudos nacionais e internacionais, em que se percebem que são diversos fatores que influenciam no âmbito educativo dessas CA para que tenham escasso êxito escolar, que uma porcentagem baixa destas tenham acesso ao *Ensino Superior* ou que sua taxa de adequação na educação obrigatória seja mais baixa que a da população de sua idade.

Sobre essa situação, não obstante, como demonstrado no estudo que colaboramos com a DFG, o qual pode ser consultado no Anexo III, observamos que a tendência principal dos itinerários educativos que seguem esse grupo é uma formação profissional que dá a elas a possibilidade de uma rápida inserção laboral. Embora esse fato corresponda à realidade dos dados estatísticos gerenciados, também vimos, em nosso estudo, que a orientação recebida em nossas próprias equipes educativas e até do próprio sistema estão dirigidas a que esse grupo possa ter uma formação que lhe permita ter acesso a um emprego o mais cedo possível. Essa orientação estaria sujeita

às próprias expectativas que o grupo de profissionais, as equipes educativas e até do próprio sistema, possuem em relação ao âmbito educativo destas CA. No entanto, essa postura também é compreensível, uma vez que, um dos objetivos básicos da passagem pelo sistema de proteção é que as pessoas abrigadas adquiram autonomia e independência econômica, pessoal, psicológica, social etc. para seguir a vida após saírem da instituição.

Apesar disso, devemos destacar as situações de êxito de jovens egressos do sistema e que obtiveram acesso ao Ensino Superior na UPV/EHU. Os dados obtidos em nível internacional e nacional sobre o acesso ao Ensino Superior desse grupo são extremamente baixos, como acontece na Comunidade Autônoma de Euskadi (Espanha), que em total temos um grupo de vinte e dois jovens que estudam na universidade pública. Em nossa pesquisa, identificamos cinco histórias de logro de jovens que estavam estudando ou foram recentemente matriculados em estudos universitários. Além disso, fomos conscientes das dificuldades que eles tinham para permanecer na universidade, principalmente, devido a questões econômicas. Com essa preocupação e com o objetivo de facilitar a participação desses jovens ou com a intenção de matriculem-se no ano letivo seguinte, realizamos diversos contatos e apresentamos à *Vice-Reitoria de Inovação e Compromisso Social e Ação Cultural* a situação detectada, sendo a consideração de grupo isenta de impostos o principal objetivo de nossa demanda².

Ao detectarmos essa situação em instituições públicas, isso incentivou que a UPV/EHU e a DFG assinassem um acordo que foi estendido a outros territórios fora do País Basco. Esse acordo, materializado em um programa chamado *ARRAKASTA* (*sucesso*, em basco), permite a blindagem desse grupo até os 23 anos. Esse programa foi lançado no ano letivo 2017/2018 e os alunos participantes comprometeram-se a se inscreverem em um mínimo de 30 créditos, a buscarem aprovação em ao menos 80% das disciplinas, a facilitar o acompanhamento trimestral realizado pela universidade e a Diputação correspondente, a cumprir o que foi acordado no contrato com os pisos de inserção e a ser mentor de novos alunos. Entre os compromissos da DFG destacam-se a detecção precoce de itinerários de educação superior pelo Serviço a Infância e Adolescência e o estabelecimento de medidas relacionadas à moradia e ao regime econômico que facilitem que aqueles que optam por estudos universitários possam ser acompanhados com sucesso pelos Serviços Sociais de Inclusão Social. A UPV/EHU, por sua vez, oferece recursos logísticos (pessoa de referência na universidade para responder suas dúvidas e fazer suas demandas), recursos de apoio acadêmico (corpo docente universitário, como tutor) e recursos econômicos para ajudar pontualmente a arcar com as despesas derivadas dos estudos universitários (transferência *intercampus*, manutenção, material). Vale destacar que em abril de 2018, a UPV/EHU assinou um acordo com a

² Todo o processo da detecção e das interlocuções até a apresentação do programa podem se ler em: Miguelena, J., Dávila, P. y Naya, L.M. (2018). Éxito universitario en el País Vasco: el programa Arrakasta. *Actas XVI Congreso Nacional Educación Comparada* Tenerife. <http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16>

Fundação Santa María (Fundação SM) que apoia financeiramente os objetivos deste programa.

O **segundo objetivo da tese** centrou-se na análise das práticas profissionais das equipas educativas que trabalham no programa básico de AR de Gipuzkoa partir de uma leitura da Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989. As práticas são claros indicadores da existência das representações sociais; são os componentes que vão além dessa dimensão da mente, atingindo a ação. Diversas práticas foram analisadas neste trabalho, algumas pré-definidas e outras que surgiram no decorrer do trabalho, tais como as relativas aos direitos linguísticos e à proteção da privacidade. Tínhamos desenhado a pesquisa com especial atenção nas práticas relativas **ao direito à educação** e aos direitos de participação, ambos desafios previsíveis para o sistema de proteção. Por isso, a **educação** e a **participação** tiveram um lugar privilegiado no trabalho de campo e nas intervenções de ambos os grupos, embora os direitos relativos à proteção de privacidade e algumas práticas que fazem as CA sentirem-se "menores" e "não normais" fossem as mais mencionadas pelo coletivo de jovens.

O âmbito educativo e do direito à educação tem sido um aspecto em que os jovens com estudos superiores prestam atenção, mas não foi o caso para aqueles que tinham seguido um itinerário educativo básico e profissional. Por sua vez, o grupo de profissionais fez referência, além do campo da educação e participação, a aspectos relacionados com a própria Administração, sobre as relações de poder e com aspectos relacionados à sua intervenção (carga administrativa, excessiva protocolização etc.).

A existência de uma série de regras e protocolos comuns pretende, além de estabelecer diretrizes para ação e intervenção, alcançar certa homogeneidade entre as instituições de abrigo e proteção. Nos resultados podemos evidenciar que, embora existam diretrizes ou orientações escritas comuns na rede de AR, a interpretação e a implementação destas difere entre empresas, entre as instituições e até entre os profissionais: todos têm uma margem de ação maior ou menor. Exemplificando estas diferenças nas instituições geridas por algumas empresas, os adolescentes têm que solicitar nota fiscal, isto é, uma fatura ao realizar certas compras e mostrar o CIF da empresa. Essa prática não se aplica a todos, sendo unicamente necessário entregar o *ticket* de compra. Assumimos que isto possui relação com a responsabilidade fiscal da empresa, mas é um elemento que permite a identificação do grupo das CA como diferentes e CA abrigadas em instituições em suas vidas diárias. Outro exemplo poderia ser a entrega de um guia de convivência em que aparecem direitos e obrigações.

Continuando com alguns exemplos das diferenças entre instituições, em todas elas as assembleias não funcionam similarmente; em algumas são os educadores que escrevem as atas, em outros, as crianças; além disso, em algumas instituições estão acostumados a utilizar as assembleias como espaço para comunicar as questões que as CA exercem mal, em outras para trabalhar alguns temas como a sexualidade, a igualdade etc., ainda em outras existem assembleias ordinárias e assembleias especiais etc. Cada uma tem seu próprio funcionamento. Outro exemplo poderia ser a localização

do “quadro de avisos”: na maioria estava na sala principal, mas havia instituições que o colocavam no escritório da equipe de educação. Outro fato é que em algumas instituições, os amigos das CA abrigadas podem ir às instituições de abrigo e passar a tarde, enquanto em outras isso não é autorizado.

Por outro lado, também há diferenças consideráveis entre os profissionais, o que é evidenciado por jovens e profissionais. Quando o grupo de jovens narrou como foi sua participação no Plano Educativo Individualizado (PEI) ou como foram as tutorias com seus educadores tutores, como pediam certas autorizações e a quem, como estavam motivados a estudar, as experiências de alguns eram diferentes das de outros. Da mesma forma, o grupo de profissionais narrou como eles faziam as tutorias e como as crianças participavam no PEI, ficou notório que há profissionais propensos a promover a participação e que são mais flexíveis nos horários, há também os que são mais exigentes no campo acadêmico, outros mais conformistas etc. Trata-se de uma questão pessoal.

Prosseguindo com o **terceiro objetivo**, neste tentamos *contrastar a prática educativa e a representação dela*. Na verdade, *neste objetivo, abordamos contrastes*. Um exemplo tem sido o princípio da normalização, que busca que as crianças tenham uma vida o mais normal possível (frequentar as escolas públicas, usar serviços públicos, participar em atividades da comunidade etc.). Por outro lado, o número de protocolos e normas que regulam a vida cotidiana dessas crianças em RA torna esse princípio impossível em muitas ocasiões. São as CA que não podem ter chaves, não podem ficar sozinhas na instituição de abrigo, não podem andar de carro ou moto, ou ter uma motocicleta, praticar esportes como o *Kickboxing*, não podem se dar ao luxo de comer um pedaço de chocolate se têm vontade, não pode haver facas perto delas (elas estão fechadas a chave), não podem tomar café, *Coca-Cola*, *Red Bull* ou *Monster* etc. Algo que chama a atenção é que elas sabem especificamente as roupas que podem ter, sabem quais são os mínimos que devem ter para estarem "cobertos", isto é, sabem quantas calças, *suéteres*, roupas íntimas têm para cobrir o "mínimo". Além disso, são pessoas que poderíamos chamar de "multitask", isto é, "multitarefa": as quais possuem um cronograma no qual, como os próprios profissionais indicaram, é necessário fazer um *cujo de Rubik* para poder organizar seus horários, quantidade de atividades semanais - terapia psicológica, visita familiar, escola, cronograma, atividades extraescolares, assembleias, tutorias, *Izeba* etc.

Juntamente com a organização do tempo, estas CA precisam fazer planos com um período mínimo de aviso prévio, o que, às vezes, impede que possam se inscrever nos projetos propostos por seus amigos. Temos dúvida sobre se essas práticas estão alinhadas com o que seria o *princípio de normalização*.

Outro contraste está no tema das *expectativas*: o grupo de profissionais é consciente de que precisa depositar expectativas nas CA, embora a maioria dos jovens e dos profissionais indicassem que tanto as expectativas percebidas como as depositadas geralmente são baixas. Um exemplo das baixas expectativas encontramos

no âmbito da educação, na qual uma percentagem maioritária de profissionais imagina o futuro as CA em AR com o título de ensino obrigatório, mas essa percentagem decresce quanto a imaginá-las com estudos superiores (pós-obrigatórios, universitários etc.). Até certo ponto, passar pelas instituições de proteção implica expectativas pré-determinadas que, de alguma forma, a própria sociedade possui em termos de formação educacional orientada ao emprego. Do ponto de vista dos direitos, apreciamos que, se determinadas práticas, especialmente no âmbito educativo, pudessem ser moduladas, seria possível que um horizonte mais amplo de expectativas se abrisse. Cabe destacar que essas baixas expectativas também estão ligadas à imagem carente que as CA poderiam ter, o que faz com que seu nível de exigência no âmbito educativo se afrouxe, dando prioridade ao âmbito psicológico na intervenção.

As representações sociais também são influenciadas por essas expectativas e aspirações presentes e futuras nestas CA. Os resultados não nos oferecem uma imagem clara de futuro dessas CA no grupo de profissionais, mas em algumas entrevistas comentou-se que um dos tópicos predominantes, ainda que entre os discursos dos profissionais, é que esse grupo pode repetir a história da família. Este tópico também poderia ser uma ideia para incluir em sua representação social que influencia as intervenções das equipes educativas.

O **quarto e último objetivo desta tese** foi formular uma série de propostas operativas para a melhoria da prática do programa básico de AR de Gipuzkoa a partir de uma perspectiva de direitos. Essas práticas foram propostas, principalmente, por ambos os grupos em suas entrevistas e discutidas nos *focus groups*, como podemos encontrar com detalhe no oitavo capítulo.

Centrando-nos nas propostas de melhoria de ambos os grupos, que sintetizam a análise das práticas profissionais da vida residencial à luz de uma abordagem de direitos, podemos observar como os direitos envolvidos nessas propostas são principalmente os de não-discriminação, participação, educação, proteção da vida privada, lazer e saúde. Como podemos ver, as práticas debatidas e refletidas nos dois grupos referem-se aos quatro princípios básicos da CDC: o direito à vida e à sobrevivência (direito à saúde), a não-discriminação, o princípio do interesse superior das CA e o direito à participação. Não devemos esquecer seu caráter de interdependência e indivisibilidade, podendo a mesma prática referir-se e colidir com mais de um direito. Um exemplo disso é o princípio do interesse superior da criança (artigo 3º da CDN) que, embora não incluído nas tabelas de propostas, atravessa todas e cada uma das práticas sugeridas e debatidas. Neste mesmo sentido destacamos que os dois princípios básicos, como o de participação e o de não-discriminação, aparecem de forma transversal. Vamos nos referir a esta estrutura de direitos nas conclusões que seguem.

Em geral, em ambos os grupos há um alto grau de concordância nas propostas de melhoria, embora o de profissionais também proponha outras questões para as quais o grupo de jovens não tenha prestado atenção, como a organização do tempo, a carga administrativa, a formação continuada etc. Notamos também que há práticas, como

poder escolher com quem dormir, ler, revisar e assinar os relatórios trimestrais enviados ao DFG, juntamente com a eliminação de assinaturas digitais das CA ou as consequências de ações disciplinares que suscitaram controvérsia entre o grupo de profissionais e o de jovens. Esta situação pode ser explicada porque o grupo de profissionais está sujeito a uma série de protocolos e formações que não podem ser alterados arbitrariamente.

Como observado, ao nos referir às propostas de melhoria, estas superaram nosso contexto de objeto de estudo, que é a vida residencial ou o tempo de permanência de uma CA em uma instituição de proteção. Neste sentido, também foram coletadas propostas para o aprimoramento dos momentos anteriores à entrada na instituição e para o momento da saída. Parece pertinente mencioná-los já que esses dois aspectos inter-relacionados com a permanência nas instituições e a vida residencial poderiam contribuir para sua melhora. As propostas podem ser úteis para aperfeiçoar a participação na entrada da instituição e o comprometimento do coletivo de jovens que saem do sistema de proteção e das equipes educativas para garantir uma qualidade na vida residencial. Da mesma forma, como visto no oitavo capítulo, além de sugerir propostas, os grupos ofereceram soluções viáveis com referência a algumas das práticas.

Com respeito às **propostas de melhoria antes de entrar na instituição de abrigo**, observamos como os direitos envolvidos nestas são os de participação, informação e não-discriminação. Tanto profissionais quanto jovens concordaram em propor a melhoria de que as CA possam participar na escolha da instituição de abrigo se houver vagas livres em mais de uma instituição e, em que não deveriam continuar existindo instituições unicamente de adolescentes estrangeiros, defendendo assim que todas sejam inclusivas e regidas pelo princípio da não-discriminação. Por outro lado, ambos os grupos concordaram que se deve-se trabalhar o motivo da internação com as CA, independentemente da idade das CA e usando sempre uma linguagem apropriada. Esse trabalho seria feito antes da entrada (se fosse possível) ou durante a estadia.

Tendo em conta as recomendações sobre este assunto e a viabilidade de sua aplicação, poderíamos mencionar a aceitação de desafios da DFG, especificamente, do Serviço de Proteção à Infância e Adolescência, para incorporá-los em suas linhas de trabalho. Quanto à prática de trabalhar o motivo de internamento, é certo que não são violados os direitos de participação das CA, já que a maioria dos casos analisados consiste em uma prática já está incluída nas linhas de trabalho das diferentes equipes educativas e é geralmente realizada, tanto por profissionais envolvidos no processo de avaliação antes da entrada na instituição de abrigo, quanto pelos educadores da instituição uma vez que tenham ingressado. No entanto, o grupo de jovens mostrou alguma discrepância sobre o tema.

O direito à participação é o que ganhou maior número de propostas, o que não é de se surpreender, já que, a atual perspectiva sobre os direitos das CA enfatiza a análise da vulnerabilidade desse direito. Não podemos esquecer que o direito à

participação e o de ser ouvido é fundamental para estabelecer as bases da cidadania e, em definitiva, um dos objetivos da transição a uma vida residencial no AR é formar cidadãos que acessam a vida "adulta" em igualdade de direitos. Assim, podemos ver que, no conjunto de recomendações, existem algumas que demandam diretamente maior envolvimento das equipes educativas, e outras sobre o papel que têm as pessoas deste grupo nas decisões em que é necessário um maior nível de participação: por exemplo, nos relatórios, no seu PEI, nas assembleias, nas inspeções etc. Como vimos, a maioria das sugestões, portanto, é de competência das equipes educativas, do SAT e dos profissionais do Serviço de Proteção à infância e Adolescência da DFG. Nas seguintes linhas nos referiremos a estas de maneira mais detalhada.

Com relação à **escolha da educadora ou educador referente**, tanto os jovens quanto os profissionais são a favor desta prática, sendo as próprias equipes educativas que têm a responsabilidade de repensá-la. Da mesma forma, a **escolha do companheiro ou companheira de quarto** surgiu e foi discutida, embora, como mencionamos anteriormente, esta proposta tenha causado controvérsia pelas consequências que acarreta uma mera mudança circunstancial.

Por outro lado, os jovens pensam, em geral, que as CA devem ter **um guia de convivência** que conste seus direitos e obrigações. No entanto, praticamente todos os profissionais indicaram que, na maioria das instituições, havia esse guia. Por outro lado, entre o grupo de jovens, nem todos lembravam de tê-lo recebido, mas ninguém se recordou de receber um que constasse seus direitos. Entendemos que essa proposta é viável e sua aplicação é possível desde distintas instâncias (SAT, SAR, empresas ou equipes educativas), elaborando uma espécie de guia de convivência no qual apareçam os direitos e as obrigações das CA abrigadas.

Um dos aspectos relacionados com a informação, a participação e até com a vida privada é o famoso "quadro de avisos". Este tem sua utilidade à medida que é um meio de comunicação para transmitir as informações necessárias da mesma instituição, mas que, por sua vez, deve incluir informes úteis e significativos para as CA (por exemplo, telefones de contato do SAT, da polícia etc.). Dada a importância da mensagem exposta nele, **o "quadro de avisos" deve estar sempre visível em um espaço comum da instituição**. Sua aplicabilidade é de competência da equipe educativa das instituições de abrigo, o que é uma recomendação coerentemente viável.

A proposta seguinte de melhoria, que recai na competência sobre a instituição de abrigo (empresa e equipe educativa), esteve centrada na necessidade de os próprios profissionais terem regras claras, no sentido de que toda a equipe educativa e também os profissionais substitutos tivessem um **bom conhecimento das regras, dos direitos e do funcionamento da instituição**. Eles também propuseram que, ao organizar os calendários dos profissionais e os turnos de trabalho, houvesse a atenção em pôr profissionais novos junto a veteranos.

Outra sugestão deles, cuja viabilidade é factível e recai sobre os educadores referentes, é que as tutorias fossem mais naturais e espontâneas e não tão formais e

estruturadas. Essa proposta teve um grau de acordo em ambos grupos. Além disso, e no que diz respeito ao **Plano Educativo Individualizado (PEI)**, há um acordo nos dois grupos de que deve ser incentivada a participação das CA para que se possa implicar maior compromisso por ambos os grupos, com objetivos mais concretos, que partam das necessidades e interesses das CA.

Da mesma forma, e tendo em vista que as assembleias não funcionam como deveriam, as propostas de melhoria visam à demanda de uma maior implicação, com o objetivo de que seja um espaço compartilhado entre ambos os grupos. Por isso, **as assembleias participativas** exigem um maior compromisso com o que foi acordado, e que as conclusões que chegam a elas formem parte da documentação interna da instituição. Nesse sentido, o grupo de profissionais tem consciência de que as assembleias não são um espaço apenas para manifestar conflitos latentes, discussões ou lembrar normas, embora na prática muitas vezes seja assim. Neste caso, esta prática é viável e, ao mesmo tempo, é um desafio, o que exige um maior envolvimento de ambos grupos, principalmente dos profissionais. Essa flexibilidade e repensar o porquê das assembleias e de sua dinâmica poderiam facilitar a participação concreta das CA nelas.

Em outro âmbito, também existe uma demanda de participação patente, embora o objeto sobre o qual se queira incidir pareça ter importância menor. Referimo-nos à **decoração da instituição de abrigo**, objetos da casa, material pessoal etc. Melhorar esta prática parece viável quando se trata de procurar vias de convergência entre os dois grupos. Além disso, **a presença das CA nas inspeções nas instituições** também é objeto de demanda. Portanto, a proposta de melhoria é que as estas sejam feitas nos dias em que o grupo das CA possam assistir (finais de semana, horário de tarde etc.). Por outro lado, o grupo de profissionais foi mais partidário em refletir sobre os indicadores medidos nas inspeções. Em uma linha similar, os jovens também propuseram que sua **opinião sobre as equipes educativas** fosse solicitada com mais frequência.

No entanto, uma das propostas que suscitou certa controvérsia foi quanto à **participação das CA nos relatórios** que enviam à DFG, já que, em muitos casos, as CA não participam da leitura e escrita dos desses, tampouco os assinam. De fato, a participação na preparação do referido relatório ficaria a critério do educador. O direito à vida privada também está envolvido na solicitação desta proposta, e sobretudo, porque estes documentos deveriam ser assinados manualmente e não por meio de assinaturas digitalizadas, que em alguns casos foram utilizadas sem o consentimento das próprias CA. Nesse sentido, o desafio que supõe esta prática, neste âmbito, seria que nunca se utilizassem as assinaturas digitais das CA, e sim que fossem firmadas manualmente, que se indique a data da assinatura e que depois o documento seja digitalizado. Da mesma forma, na redação desses relatórios deve ser utilizada uma linguagem adequada, sem palavras técnicas que impeçam a compreensão destas pelas CA. A aplicação e viabilidade desta prática é de responsabilidade e competência das equipes educativas das instituições de abrigo.

O direito ao lazer e ao tempo livre é um aspecto que destaca a necessidade de que as CA desfrutem, como afirmado na CRC. As propostas relacionadas a esse direito também empregam o princípio da normalização, especialmente em dois aspectos relacionados com a organização do tempo livre e com as relações com outras CA. Portanto, os jovens e os profissionais propõem uma maior flexibilidade nos horários das CA, sugerindo ao grupo de jovens que estes sejam estipulados com base nas características e no grau de desenvolvimento e maturidade das CA e não apenas em um critério tão objetivo quanto a idade. Da mesma forma, o grupo de jovens propõe que as **CA tenham a possibilidade de ir para a casa de outras CA**, já que, atualmente para fazê-lo, é necessário um procedimento protocolar bastante rigoroso. Por isso, propõem que as equipes e os protocolos devam ser mais flexíveis para que as CA possam ir à casa de outras pessoas para dormir (que os educadores não tenham que visitar a casa da outra pessoa, telefonemas com os tutores das pessoas onde irão dormir). No entanto, algumas das medidas de precaução tomadas são compreensíveis. Eles também sugerem que **outras CA que não moram na instituição possam ir para a instituição brincar, fazer os deveres da escola etc.** Além disso, consideram que o fato de que uma CA possa ir para instituição deve ser uma questão de coordenação entre as CA abrigadas na instituição, embora com a regulamentação da equipe educativa.

As propostas de melhoria sobre o direito à educação são transversais e, ao longo da tese, foi oferecida informação suficiente para compreender a situação deste direito. Não podemos esquecer que uma parte substancial analisou a representação social destas CA, colocando o foco no âmbito educativo, tanto na formação quanto nas expectativas e itinerários educativos. No entanto, no que diz respeito às propostas que foram apresentadas, existem duas maneiras de compreendê-las: por um lado, aquelas relacionadas com a **motivação aos estudos** e as **expectativas das equipes educativas**, e por outro, as **questões práticas** que exigem algum tipo de envolvimento das equipes educativas, da DFG ou do Governo Basco. Assim, no que se refere à representação social deste grupo, manifesta-se na proposta, coincidente entre os dois grupos, que é preciso melhorar a motivação quanto aos estudos das CA e incentivar estudos regulamentados e pós-obrigatórios. No entanto, o grupo de jovens indica que, juntamente com a motivação, os profissionais devem **trabalhar nas expectativas e aspirações que depositam nas CA abrigadas**. Este aspecto parece importante destacar, pois ressalta os limites e possibilidades dos profissionais para melhorar as expectativas, a fim de alcançar um itinerário educativo que responda às capacidades das CA, com os limites da realidade socioeconômicas na qual vivemos.

Por outro lado, as demais práticas de melhoria sobre o âmbito educativo são de natureza prática, como a coordenação com os centros educacionais, atendimento às aulas complementares, entre outras. Eles propõem como uma prática de melhoria que **não se direcione diretamente a adolescentes que nasceram em um país árabe certos itinerários educativos**. De acordo com suas opiniões, estes adolescentes devem ser os que decidem, qual itinerário querem seguir, não subestimando as capacidades destes e oferecendo todas as possibilidades existentes. Por sua parte, o grupo de profissionais considerou que deveria ser feito um trabalho com a **Delegação de Educação do Governo**

Basco para que adolescentes de outros países possam se matricular nos centros educativos em qualquer período do ano letivo.

Na mesma linha do princípio da não-discriminação, jovens e profissionais demonstraram a desigualdade de condições entre CA de outros países (principalmente *maghrebis*) quanto a *receber terapia psicológica ou aulas complementares*. Ambos os grupos são contrários a essas práticas discriminatórias. Por outro lado, o grupo de profissionais também somou uma outra proposta que implica uma ***revisão dos protocolos de atuação da Seção de AR e no documento do SERAR (Sistema de Evaluación y Registro en Acogimiento Residencial)***, no qual não se faça um tratamento discriminatório sobre as CA estrangeiras não acompanhadas.

Um dos aspectos que ganhou mais força ao longo da investigação, especialmente nas propostas de melhoria, foi a discussão do direito de proteção da vida privada. O grupo de jovens tem sido muito sensível sobre sua privacidade e sua própria imagem, já que é uma forma de demandar mudanças que possam melhorar sua própria autoestima e o respeito que merecem. Assim, no que diz respeito à privacidade de sua história de vida, esta é uma questão delicada, pois a privacidade deve ser absoluta para garantir o direito de construir sua própria memória nas experiências vividas. ***A disponibilidade de certos dados*** por pessoas não diretamente ligadas ao seu próprio caso não é a melhor maneira de controlar suas próprias informações. Nesse sentido, a discricção é a opção viável para que as relações, por exemplo, entre as CA e as auxiliares domésticas, possam ser amigáveis. Também ***a privacidade na correspondência e o uso do diário*** são dois assuntos relacionados com a vida privada que devem ser reconsiderados, uma vez que o grupo de jovens sente como uma intrusão em sua privacidade, protegida pelo direito à privacidade. Da mesma forma, embora entendamos que o uso de fotografias nas instituições pode sugerir um ambiente acolhedor, doméstico, e assim é percebido pelo próprio coletivo, isso não ocorre quando o jovem tem que sair da instituição, deixando suas fotografias nele. A melhoria desta prática seria ***perguntar aos adolescentes que estão a sair da instituição se pretendem manter as fotos no local***.

Com relação a esse mesmo direito, são propostas outras duas ações de natureza prática: as *justificativas econômicas* e as *enquetes de satisfação anuais do serviço de AR*. Começando com a primeira, mesmo que pareça adequada para uma justificativa de gastos, ela não é percebida como tal, pois significa facilitar um tipo de informação que pertence à sua vida privada e que, além disso, é experimentada como discriminatória. O grupo de jovens propõe que ***as faturas sejam eliminadas***, embora entendam que os *tickets* sejam necessários (mesmo assim eles não gostam). No entanto, o grupo de profissionais entende o desconforto pelas faturas e *tickets*, mas vê dificuldade na eliminação dessa prática. Em relação às enquetes, a proposta feita é viável e compartilhada pelos dois grupos: ***que as enquetes de satisfação anuais sejam on-line***, para garantir melhor a confidencialidade e o direito à proteção da vida privada das CA.

Outro aspecto que nos surpreendeu foram as sugestões de melhoria relacionadas ao direito linguístico, isto é, com o uso do euskera (idioma do País Basco)

nas relações pessoais e administrativas. De acordo com este direito, as propostas apresentadas relacionam-se com: **permitir que CA falem em euskera com suas famílias, independentemente das chamadas e visitas serem supervisionadas; a normalização e promoção do euskera nas instituições de abrigo, aos quais deve acrescentar a exigência de um perfil linguístico nos profissionais.** Além disso, o grupo de jovens considera que os relatórios, PEI, MEC (Medida Educativa Corretiva) e outros sejam preenchidos na língua oficial que as CA prefiram e compreendam melhor. Por sua vez, o grupo de profissionais não concorda plenamente com a exigência do perfil linguístico, embora seja positivo para a promoção desta linguagem que a DFG ofereça formação às equipes educativas.

Além das propostas feitas em relação à vida residencial e sua relação com os direitos, os dois grupos apresentaram uma série de recomendações que consideramos relevantes para melhorar a qualidade do serviço. No que diz respeito ao grupo de jovens, que também concorda com o grupo dos profissionais, eles consideram que se poderia começar a incorporar a prática de **jovens que saírem da instituição voltassem para relatar sua experiência às CA ainda abrigadas.** Por sua vez, um profissional comentou que esta prática poderia ser estendida às CA, dando seu testemunho nas reuniões da instituição da DFG, nas quais estão as técnicas forais, as técnicas do SAT, os diretores e responsáveis das instituições etc. Essa prática é competência das equipes educacionais e, se quisermos estendê-la às reuniões da instituição, também são da Seção de AR. Assim mesmo, consideramos práticas viáveis e que contribuem para o benefício de três grupos: as CA abrigadas, os jovens ex-abrigados e as equipes educativas, ajudando a orientar, avaliar e refletir sobre a intervenção. Seguindo esta proposta, os jovens propuseram e os profissionais concordaram, que deveriam ser oferecidas mais informações sobre os recursos e programas existentes na sua saída aos 18 anos. Os jovens propõem que se **organizem visitas de profissionais de inserção nas instituições de abrigo**, nas quais sejam oferecidas informações sobre os recursos e programas existentes, seus requisitos, procedimento etc. Por sua parte, o grupo de profissionais considera que devem receber formação sobre os recursos e programas existentes de inserção e, além disso, deve haver coordenação entre as duas seções da DFG. Quanto à competência e viabilidade dessas práticas, elas podem se constituir em um desafio a ser assumido por ambas as seções da DFG.

Ambos os grupos ofereceram outra série de questões, não analisadas a partir dos direitos das crianças, mas que oferecem informação significativa sobre o que poderia ser repensado, como uma **maior presença de profissionais do SAT nos nas instituições de abrigo e, até mesmo, das direções das entidades.** Em ambas as propostas, houve um acordo entre profissionais e jovens, e a demanda não foi outra que o estabelecimento de uma maior relação entre diferentes agentes. Outra proposta feita pelo grupo de jovens é que eles possam ter um conjunto de chaves para entrar na instituição. O grupo de profissionais não discordou, embora questionassem a viabilidade da prática, atribuindo a competência ao SAR.

É fato que a chegada aos 18 anos preocupa e inquieta os jovens e os profissionais. A incerteza do *agora quê?* Foi um assunto mencionado por ambos os grupos, em repetidas ocasiões. Jovens consideraram que se deveria promover, a partir **das instituições de abrigo**, que os adolescentes comecem a trabalhar em uma idade precoce (fim de semana, verão etc.) para que pudessem, por um lado, adquirir certas habilidades e por outro, fazer poupança. Ambos os grupos concordaram com esta última prática. Por outro lado, e vinculada à preparação para a juventude e vida adulta, eles propuseram que desde a DFG os ajudem a obter a carta de condução quando ainda estão na instituição, embora eles estejam cientes de que esta prática não será fácil de aceitação. Durante anos, nas instituições de proteção, foi realizado o **programa de emancipação** dirigido aos adolescentes a partir dos 16 anos de idade. Seu objetivo é que eles adquiram habilidades para enfrentar a transição para a "vida adulta", para que possam viver de forma autônoma no futuro. Ao longo do trabalho de campo, pudemos verificar que este programa não funciona da mesma maneira em todas as instituições. Na verdade, houve quem admitisse que na instituição em que trabalhavam nunca haviam realizado esse programa. Por isso, eles propuseram que as equipes educativas o repensem, enfatizando, principalmente, que esse projeto não deve se concentrar em que adolescentes aprendam a cozinhar, a fazer compras, além de ter que comprar produtos de marca branca³ etc. Além disso, eles também indicaram que seria necessário para essa transição trabalhar questões burocráticas e de procedimentos (bancos, registro, bolsas de estudo etc.) e, ainda, pensar como trabalhar com as CA a gestão da solidão quando estão abrigadas. Por sua parte, o grupo de profissionais não adicionou nenhuma proposta de melhoria, mas concordou com os pontos feitos por pelo grupo de jovens.

Uma das sugestões, vinculada ao momento anterior à saída da instituição, foi o relatório que deve ser enviado ao DFG solicitando a uma instituição o recurso de inserção. Os jovens criticaram o desempenho de profissionais, como **falsificar os relatórios** para que alguns jovens pudessem acessar os recursos de inserção mais facilmente. Dito isso, eles propuseram que os profissionais não elaborassem relatórios com esses propósitos, porque agiriam em detrimento àqueles que tinham bom comportamento. O grupo de profissionais admite que há falsificação nos relatórios e que isso também é feito entre os diferentes programas de AR. Embora nesta prática a competência seja clara, a viabilidade não é. De fato, é compreensível que um profissional tente dar maiores oportunidades às CA que conhecem.

Outra prática que teve a concordância em ambos os grupos foi a necessidade de desenvolver um tipo de programa para desconstruir a imagem e a representação social associada às CA. Para isso, propuseram o uso dos meios de comunicação para mostrar histórias de sucesso, como jovens que conseguem estudar na universidade. Esta proposta, embora não em formato de programa para desconstruir a imagem social, começou a ser realizada com as notícias que surgiram após a apresentação do

³ Produtos sem marca

mencionado programa *ARRAKASTA*, em que foi oferecida uma imagem de jovens resilientes e lutadoras.

Outras ideias de melhoria foram apresentadas nesta tese relacionadas com o momento da saída da instituição de abrigo. A primeira foi realizada pelo grupo de jovens e se relaciona com a ***eliminação dos relatórios do DFG após a sua saída aos 18 anos***. Eles estão cientes de que podem solicitar toda sua história à DFG, mas querem ir além e serem eliminados. O grupo de profissionais, por sua vez, não comenta sobre esta prática e expressa que esta não faz parte de sua competência, deixando-nos ver o que é atribuível à DFG.

A segunda das propostas relaciona-se com o corte radical que, às vezes, vivem os jovens depois de deixar as instituições: a falta de ***acompanhamento pela equipe de educativa após a saída***. Ambos os grupos concordam que deve haver um acompanhamento após os jovens deixarem as instituições aos 18 anos.

A terceira, sugestiva e enriquecedora, foi formulada e debatida entre os jovens. Esta seria parte de um programa de mentores no qual jovens que já saíram das instituições se convertam em Izebas (tías) e Osabas (tíos) de CA abrigadas atualmente.

Finalizando as sugestões de aprimoramento do sistema, devemos mencionar as realizadas apenas pelo grupo dos profissionais, que estão intimamente relacionadas com o lugar que ocupam no organograma, com as suas funções, condições de trabalho etc. Essas propostas, embora não exijam a participação das CA na AR, seriam refletidas diretamente também em sua vida residencial. Da mesma forma, revelam a preocupação em melhorar sua intervenção e beneficiar as CA. Essas sugestões recaem sobre a necessidade de coordenação com outros programas de AR, bem como com a seção de inserção. Eles também acreditam que o princípio da normalização deve ser trabalhado, bem como a autoestima das CA. Igualmente fizeram propostas relacionadas com a necessidade de seguir recebendo formação, com o volume de carga administrativa em detrimento do tempo de intervenção com as CA, com a organização temporal ou a necessidade de que os diretores "mimem" as equipes educativas.

A viabilidade das ações sugeridas difere de uma para outra: algumas precisam ser repensadas, outras são complicadas de implementar por causa dos câmbios e resistências que podem surgir, outras são inócuas etc. Nosso objetivo foi levá-las e apresentá-las, agora entendemos ser trabalho de outros responsáveis considerá-las, repensá-las, aplicá-las total ou parcialmente, modificá-las ou descartá-las. No entanto, acreditamos que podem contribuir significativamente para firmar as bases de uma melhoria na qualidade do serviço de AR e também nortear linhas de trabalho a partir de uma perspectiva de boas práticas. Desta forma, verificamos como as linhas levantadas com as propostas formam um diagnóstico útil para poder abordar um trabalho mais específico sobre boas práticas nesses tipos de instituições, sempre à luz de uma perspectiva de direitos.

Por fim, esta tese ilumina um campo pouco estudado, como o estudo das representações sociais e os direitos de CA atendidas em instituições de proteção. Da mesma forma, conseguiu dar voz e protagonismo a dois grupos com diferentes experiências na vida residencial para contribuir a sua melhoria, por meio de uma série de propostas práticas e viáveis.

Pode-se chamar atenção, neste trabalho, que constantemente nos referimos aos **direitos das CA** e não fizemos referência a sua violação ou a sua salvaguarda ou garantia. Isso porque, desde que iniciamos a tese, defendemos a *ideia de que os direitos das CA é uma matéria pendente de toda a sociedade*, da qual também faz parte o sistema de proteção. Por outro lado, no início desta seção, aludimos às diferenças entre as práticas de uma instituição para outra, de uma empresa para outra, de uma equipe educativa para outra, ou mesmo de um profissional para outro. Portanto, falar de violação de direitos no sistema de proteção de maneira genérica em todas as práticas analisadas é uma tarefa quase impossível. Para exemplificar, todos os jovens, exceto um, conheciam o motivo da admissão e havia sido explicado a eles. Por outro lado, nas entrevistas, mencionou-se que existem as CA em AR que não conhecem o motivo da internação. Existe uma violação? Em alguns casos sim, em outros não. Este fato ilustra a realidade de cada uma das práticas que vemos neste trabalho. A violação de direitos é algo a que estamos acostumados na prática, mas quando nos comentam sobre, produz medo e culpa. Precisamos não dar tanta importância à simples palavra "vulneração", não das violações que, consciente ou inconscientemente, realizamos.

De fato, nosso trabalho como educadoras e educadores é analisar as situações que impedem e/o impediram o gozo dos direitos dessas CA e ajudá-las a que possam aproveitá-los. Este tem sido nosso objetivo transversal, não implícito na tese: contribuir com melhorias, ouvindo e dando voz às pessoas envolvidas. É assim que os programas *ARRAKASTA* e *IKASLAGUN* surgiram, com grande disposição de diferentes agentes, os quais esperamos inspirar outras teses e trabalhos

Limitações

Esta tese foi afetada por limitações metodológicas e pessoais descritas a seguir.

Uma das limitações metodológicas foi a dimensão do espaço amostral de profissionais que responderam ao questionário. Ressaltamos que a amostra foi composta por 73 profissionais que, embora pareça um número pequeno para realizar determinadas análises estatísticas, devemos interpretá-lo dentro do universo escolhido, ou seja, o número total de profissionais que atuam nas instituições de abrigo programa básico de Gipuzkoa, 261 (no momento da distribuição).

Outra dificuldade foi o processo de recrutamento de jovens que chegaram à maioria sob medida de proteção do AR. A este problema deve ser adicionado encontrar mulheres jovens como amostras ou jovens que nasceram na Espanha ou Euskadi (norte da Espanha) e também jovens com estudos pós-obrigatórios. A maioria dos jovens que conseguimos recrutar tinham entre 18 e 20 anos, nascidos em Marrocos.

O processo de recrutamento foi uma limitação metodológica, mas também temporária. O trabalho de campo teve que ser concluído e não conseguimos nos aproximar ao número de quinze jovens que marcamos como objetivo. Na verdade, levamos mais de um ano para entrevistar os quinze jovens.

Outra limitação deste estudo é que os resultados se referem às instituições de abrigo do programa básico da província de Gipuzkoa (Espanha). Isso poderia restringir a generalização dos resultados e conclusões nas outras províncias de Euskadi e até mesmo em outros programas de Gipuzkoa, já que no caso de Euskadi as competências em matéria de proteção são atribuídas a cada Território Histórico. Cada Território tem identidades e funcionamentos próprios. No que diz respeito aos programas de AR, em cada um deles há CA com diferentes perfis, o que pode fazer com que as propostas de melhoria dos coletivos de jovens e profissionais mudem substancialmente de um programa para outro.

Por outro lado, dentro das limitações deste estudo, devemos incluir as nossas próprias, isto é, as limitações pessoais. A vinculação com algumas e alguns jovens e a nossa empatia com eles nos obrigou a buscar objetividade em cada uma das análises. Assim mesmo, nosso relacionamento contínuo com eles, embora tenha mudado o *design* da pesquisa, participando do grupo focal, ou tem sido a base do programa *ARRAKASTA*, exigiu um envolvimento além de uma tese de doutorado. Um envolvimento pessoal e íntimo.

Não podemos deixar de mencionar que a evolução da pesquisa com os programas *ARRAKASTA* e *IKASLAGUN* e a nossa colaboração com a Seção de AR da DFG no estudo dos itinerários educativos das CA abrigadas significou que tivéssemos que nos concentrar, principalmente, no campo educativo, deixando outros âmbitos como a participação, em segundo plano, embora de alguma forma conseguimos abordá-lo.

Futuras linhas de pesquisa

Apesar da complexidade do problema, os objetivos específicos e as propostas que culminam esta tese alcançaram nossas expectativas. Ainda que exista um longo caminho a ser percorrido dadas as nuances do objeto de estudo, abre-se com isso novas linhas de pesquisa, as quais esperamos que sirvam de modelo e inspiração àqueles que desejem estudar e aprofundar os objetivos desta tese, seja no País Basco, seja em outros países, ainda que em cada contexto haja desafios diferentes.

Dito isso, uma das futuras linhas de pesquisa seria continuar aprofundando os objetivos que marcamos nesta tese, superando assim algumas das limitações anteriormente discutidas. As propostas de aprimoramento nos oferecem muitos tópicos para abrir. Tópicos que, em conjunto ou separadamente, se tornam novas linhas sugestivas e interessantes de pesquisa. Da mesma forma, o protagonismo das CA abrigadas nas seguintes investigações poderia ser incluído, de forma central, para que nos oferecessem outra perspectiva, tornando-as também agentes envolvidas nos objetos de estudo.

Por outro lado, o campo dos direitos das CA em AR ainda é uma área a explorar, um campo multi, trans e interdisciplinar que pode se tornar objeto de estudo de profissionais de pedagogia, sociologia, psicologia, direito, entre outros campos.

Nos resultados obtidos, de acordo com os apresentados por outras autoras e autores, o âmbito educativo das CA em AR permanece um desafio a alcançar. Os resultados acadêmicos desta população são baixos em comparação com a população normalizada e os itinerários educativos que eles realizam parecem seguir um caminho predeterminado. Enfrentar a transição e o futuro sem ou com poucos estudos coloca-os em situação de desvantagem e dificuldade social, o que aumenta o risco de exclusão social. Com base nesta realidade, continuar aprofundando o âmbito educativo destas CA, os fatores influentes e, até mesmo, realizar algum estudo longitudinal com a aplicação de nosso programa piloto proposto, poderia ser um excelente ponto de partida.

Seguindo esta linha, em 2017, um grupo de profissionais de quatro universidades espanholas (Universitat de Girona, UNED Madrid, Universidade de La Laguna e UPV/EHU) elaborou um projeto-quadro *Educación para un futuro inclusivo con oportunidades: retos para La inclusión social de jóvenes extutelados* financiado pela Fundação Santa Maria. Cada universidade realiza diferentes projetos, mas com um tema comum: contribuir para a melhoria de CA tuteladas ou de jovens ex-tutelados⁴. O grupo UPV/EHU realiza dois projetos dentro deste projeto-quadro:

- *Avaliação qualitativa do programa ARRAKASTA* por meio de entrevistas com diferentes agentes (adolescentes, jovens, profissionais da área de proteção e inserção, técnicas forais e universitárias) com a intenção de conhecer seus benefícios e influenciar a troca de impressões sobre o tema para que os jovens do sistema de proteção tenham acesso a estudos universitários.
- A análise dos itinerários educativos dos adolescentes abrigados nas instituições de abrigo de Gipuzkoa em um contexto de transição para a vida adulta, com especial atenção na identificação de fatores que facilitam e dificultam os estudos pós-obrigatórios e superiores.

⁴ Podem ser consultados os projetos de cada universidade no seguinte link: <https://www.redlaquesis.org/>

Bibliografía

- Abreu, A. A. (2009). Información sobre inmigración en la prensa de Tenerife. Las manifestaciones de vecinos contra un centro de menores inmigrantes en 2006. *RUTA Comunicación*, (2).
- Abric, J. C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Suisse: DelVal.
- Abric, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones sociales*. México: Coyoacán.
- Abric, J. C. (2005). A zona muda das representações sociais. En D.C. Oliveira y P.H.F. Campos (Eds.), *Representações sociais, urna teoria sem fronteiras* (pp. 23-34). Rio de Janeiro: Museu da República
- Achío, M. (2003). Los comités de ética y la investigación en Ciencias Sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 99, 85-95. Recuperado el 13 de mayo de 2016 en <http://www.redalyc.org/pdf/153/15309907.pdf>
- Aedo, G. B. (1994). Incompatibilidad de paradigmas y compatibilidad de técnicas ciencias sociales. *Revista De Sociología*, (9) pp. 25-33
- Aerny, N., et al. (2011). *Tasas de respuesta a tres estudios de opinión realizados mediante cuestionarios en línea en el ámbito sanitario*. Accesible en http://www.scielosp.org/pdf/gsv26n5/nota_metodologica.pdf (Consultado el 5 de mayo de 2016
- Aguilar, G. (2008). El principio del interés superior del niño y la Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Estudios Constitucionales*, 6(1), 223-247.
- Aguinaga, J. y Comas, D. (1991). *Infancia y adolescencia: la mirada de los adultos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Alfageme, E., Cantos, R., y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Allueva, L. (2011). Situacions de risc i desemparament en la protecció de menors. *Revista per l'anàlisi del dret*. Accesible en <https://www.raco.cat/index.php/InDret/article/viewFile/247776/331735> (Consultado el 6 de febrero de 2019).
- Alonso, L. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Alonso, L.E. y Benito, L.E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Anderson, M. (1988). *Aproximación a la historia de la familia occidental (1500-1914)*. Madrid: Siglo XX.

- Alzate, O. E., y Sanmartí, N. (2003). Estudio multidimensional de las representaciones mentales de los estudiantes. Aplicación al concepto de respiración. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 181-205.
- Apud, A. (2001). Participación infantil. Enrédate con Unicef, formación del profesorado. Accesible en: <http://www.sename.cl/wsename/otros/unicef.pdf> (Consultado el 6 de febrero de 2018).
- Ararteko (2011). *Infancias vulnerables*. Accesible en http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_2354_3.pdf (Consultado el 6 de febrero de 2018).
- Ararteko (2015). Resolución 2015R-2299-14, del 19 de mayo de 2015. Accesible en http://www.ararteko.eus/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_3770_3.pdf (Consultado el 30 de marzo de 2018).
- Ararteko (2018). Informe anual al Parlamento Vasco 2017. Informe de la Oficina de la Infancia y la Adolescencia. Accesible en http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/3_4470_3.pdf (Consultado el 6 de febrero de 2018).
- Araya Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales. *Ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de Ciencias sociales 127. Accesible en <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf> (Consultado el 6 de febrero de 2019).
- Arce, R. (2008). *Dios, patria y hogar: la construcción social de la mujer española por el catolicismo y las derechas en el primer tercio del siglo XX* (Vol. 125). Ed. Universidad de Cantabria.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Alianza. (ed. Original, 1960: *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régim.*).
- Arguello, J., Gonzalez, M. y Joubert, M. (2015). Niños institucionalizados: como desarrollan la identidad y el apego. *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.aacademica.org/000-015/339.pdf>.
- Arpini, D.M. (2003). Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23, 70–75.
- Asociación Estatal de Directores gerentes en Servicios Sociales. (2018). Valoración del Desarrollo de los Servicios Sociales por Comunidades Autónomas. Asociación Estatal de Directores gerentes en Servicios Sociales. Accesible en <http://www.directoressociales.com/images/Dec2017/CAA%20completo.pdf> (Consultado el 6 de febrero de 2019).

- Ayala, M., Guerrero, S. y Medina, A. M. (2002). *Manual de lenguaje administrativo no sexista*. Málaga: Asociación de Estudios Históricos sobre la Mujer.
- Ayres, L. S. M., Coutinho, A. P. C., de Sá, D. A., y Albernaz, T. (2010). Abrigo e abrigados: construções e desconstruções de um estigma. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10(2), 420-433.
- Baez, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: ESIC.
- Banchs, M. A. (1986). Concepto de representaciones sociales. Análisis comparativo. *Revista costarricense de psicología*, 8(9), 27-40.
- Baratta, A. (1998). Infancia y democracia. Accesible en http://www.surargentina.org.ar/material-interes/material/09_material_complementario/02_infancia_y_democracia_baratta.pdf (Consultado el 6 de febrero de 2019).
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata
- Barker, C. y Galasinski, D. (2001). *Cultural Studies and Discourse Analysis: A dialogue on Language and Identity*. London: Sage.
- Barna, A. (2012). Convención Internacional de los Derechos del Niño: hacia un abordaje desacralizador. *Kairos: Revista de temas sociales*, (29), 1-19.
- Barona, J.L. (2004) El Consejo Superior de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad (1904-1914). Su ideología social y sanitaria. En E. Perdiguerro. *Salvad al niño*, 121-155. Valencia: Seminari d'Estudis sobre la Ciència
- Beloff, M. (2008). Quince años de vigencia de la Convención sobre los derechos del niño en la Argentina. *Justicia y Derechos del Niño*, (10), 11-44.
- Ben-Arieh, A., y Boyer, Y. (2005). Citizenship and childhood: The state of affairs in Israel. *Childhood*, 12(1), 33-53.
- Benavente, P. (2011). Riesgo, desamparo y acogimiento de menores. Actuación de la administración e intereses en juego. *Anuario de la Facultad de derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, pp. 15-62.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berridge, D. (2007). Theory and explanation in child welfare: education and looked-after children. *Child and Family Social Work*, 12, 1-10.
- Betancor, V., Leyens, J. P., Rodríguez, A., y Quiles, M. N. (2003). Atribución diferencial al endogrupo y al exogrupo de las dimensiones de moralidad y eficacia: un indicador de favoritismo endogrupal. *Psicothema*, 15(3). pp. 407-413.

- Biehal, N., Clayden, J., Stein, M. y Wade, J. (1995) *Moving on: Young People and Leaving Care Schemes*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Blanco, N. y Alvarado, M.E. (2005). Escala de actitud hacia el proceso de investigación científico social. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, XI, 3, 537-544. Accesible en <http://www.redalyc.org/pdf/280/28011311.pdf>. (Consultado el 27 de noviembre de 2017).
- Bofil, A. y Corts, J. (1999). La Declaración de Ginebra. Pequeña historia de la primera carta de los derechos de la infancia. *Comissió de la Infància de Justícia i Pau Barcelona*, 1999. Accesible en https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/declaracion_de_ginebra_de_derechos_del_nino.pdf. (Consultado el 7 de mayo de 2018).
- Bonilla, E. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en las ciencias sociales*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Bowlby, J. (1982). *Los cuidados maternos y la salud mental* (4a ed.) Buenos Aires: Humanitas.
- Bravo, A. y Del Valle, J. F. (2001). Evaluación de la integración social en acogimiento residencial. *Psicothema*, 13(2), 197-204.
- Bravo, A. y Del Valle, J. F. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psicothema*, 15(1), 136-142.
- Bravo, A., y del Valle, J. C. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial. Su papel en la protección infantil. *Papeles del psicólogo*, 30(1), 42-52
- Bruñol, M. C. (1999). El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. *Justicia y Derechos del Niño*. Número, 125. Accesible en http://www.unicef.cl/archivos_documento/236/justicia%20y_derechos_9.pdf#page=125 (Consultado el 6 de febrero de 2019).
- Bullock, R., Little, M., y Millham, S. (1993). *Going home--the return of children separated from their families*. Aldershot, England, and Brookfield, VT: Dartmouth Publishing Co.
- Bustelo Graffigna, E. (2005). Infancia en indefensión. *Salud colectiva*, 1, 253-284.
- Caldo, M., Graziano, N., Martinchuk, E., y Ramos, M. (2012). "La infancia" en las representaciones de los maestros y las maestras: Avances de una investigación en proceso. *Perfiles educativos*, 34(135), 100-115.
- Calheiros, M. M., y Patrício, J. N. (2014). Assessment of needs in residential care: Perspectives of youth and professionals. *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), 461-474.

- Calheiros, M. M., Garrido, M. V., Lopes, D., y Patrício, J. N. (2015). Social images of residential care: How children, youth and residential care institutions are portrayed?. *Children and Youth Services Review*, 55, 159-169.
- Callejo, J., Del Val, C., Gutiérrez, J., y Viedma, A. (2009). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Editorial Universitaria Ramon Areces.
- Campos, G. (2011). ¿Cómo se percibe a la infancia protegida? De la normalización a la institucionalización. In *Etnografías de la infancia y de la adolescencia* (pp. 195-220). Los Libros de Catarata.
- Campos, G., Ochaíta, E., y Espinosa, M. Á. (2011). El acogimiento residencial como contexto de desarrollo desde la perspectiva de sus profesionales. *Educación y diversidad*, 5(1), 59-71.
- Campoy, I. (1998). Notas sobre la evolución en el reconocimiento y la protección internacional de los derechos de los niños. *Derechos y libertades: Revista del Instituto Bartolomé de las Casas*, 3(6), pp. 279-328.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Accesible en <http://www.galeon.com/alpuche932/metodo1.pdf>. (Consultado:27 de noviembre de 2017).
- Canales, M. y Peinado, A. (1995). *Grupos de discusión. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Cánovas P. y Sahuquillo, P. (2008). La influencia del medio televisivo en el proceso de socialización de la infancia. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(3). Accesible en <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201017343012.pdf> (Consultado el 14 de mayo de 2018).
- Cerdeira, I. (1987). Los servicios sociales del franquismo a la Constitución. *Cuadernos de trabajo social*, (0), 135-158.
- Cardona, J. (2012). La Convención sobre los Derechos del Niño: significado, alcance y nuevos retos. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 47-68.
- Caride, J. A., y Fraguera, R. (2015). Cuando el proyecto se hace método: Nuevas perspectivas para la investigación socioeducativa en red. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (26), 139-172.
- Carmona, M.R. (2011). *La Convención sobre los Derechos del Niño. Instrumento de progresividad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos*. Madrid: Dykinson.
- Casado, D. y Costoya, G. (2013). De víctimas y ciudadanos. Las temáticas del niño en la prensa escrita española. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 12(3) 103-121.

- Casas, F. (1992). Las representaciones sociales de las necesidades de niños y niñas y su calidad de vida. *Anuario de Psicología*, 53, p. 27-46.
- Casas, F. (1993). Instituciones residenciales: ¿hacia dónde en Asociación Madrileña para la Prevención de los Malos Tratos a la Infancia (Ed.), *III Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada*, Madrid. pp. 29-47.
- Casas, F. (1994). Participación de los niños en la sociedad. *RTS. Revista de Treball Social*, (134), 115-117.
- Casas, F. (1998). *Infancia. Perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad*, 43(1), 27-42. accesible en https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44681409/23779-23798-1-PB_1.PDF?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1549479590&Signature=kl6go6DRC9nXFYorRb1ifNGPwuw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DInfancia_y_representaciones_sociales_Chi.pdf (Consultado el 6 de febrero de 2019).
- Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 15-18.
- Casas, F. y Saporoti, A. (2006). *Tres miradas de los derechos de la infancia. Estudio comparativo entre Cataluña (España) Molise (Italia)*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia. Accesible en <http://plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2013/12/Las-tres-miradas-comp2.pdf>. (Consultado el 8 de mayo de 2018).
- Casas, F. y Montserrat, C. (2009). Sistema educativo e igualdad de oportunidades entre los jóvenes tutelados: estudios recientes en el Reino Unido. *Psicothema*, 21(4), 543-547.
- Casas, F. y Montserrat, C. (2012). Percepciones de distintos agentes sociales acerca de la educación formal de los chicos y chicas tutelados. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 185-206.
- Cashmore, J., Paxman, M., y Townsend, M. (2007). The educational outcomes of young people 4–5 years after leaving care: An Australian perspective. *Adoption & fostering*, 31(1), 50-61.
- Castorina, J. A. (2005). *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A., Barreiro, A., & Toscano, A. G. (2005). Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica. *Educação & Realidade*, 30(1).

- Accesible en <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227040012.pdf> (Consultado el 6 de febrero de 2019).
- Castorina, J. A., Borzi, S., Clemente, F., Faigenbaum, G., Lenzi, A., & Toscano, A. G. (2005). *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cenarro, A. (2009). *Los niños del auxilio social*. Madrid: Espasa.
- Chombart de Lauwe, M.J. (1979) *Un monde autre: l'enfance. De ses représentations à son mythe* (2e. édition 1979 ed.). Paris: Payot, 1971.
- Cillero, M. (1997). Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios. *Infancia: Boletín del Instituto Interamericano del Niño—OEA*, 234, 1-13.
- Clémence, A. (2001). Social Positioning and social representations. En Deaux, K. y Philogène, G. (Eds.), *Representations of the social. Bridging theoretical traditions*, (pp. 83-95). Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Comité de Ministros de Europa (2005). Recommendation Rec (2005)5 of the Committee of Ministers to member states on the rights of children living in residential institutions (Adopted by the Committee of Minister on 16 March 2005 at the 919th meeting of the Ministers' Deputies). Accesible en <http://www.refworld.org/docid/43f5c53d4.html> Consultado el 6 de noviembre de 2018.
- Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS) (2002). *Pautas éticas Internacionales para la Investigación Biomédica en Seres Humanos*. Accesible en [http://www.ub.edu/rceue/archivos/Pautas Eticas Internac.pdf](http://www.ub.edu/rceue/archivos/Pautas_Eticas_Internac.pdf). Consultado el 28 de noviembre de 2018.
- Contreras, C. G. y Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez, prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Nielez y Juventud*, 9(2), 811-825.
- Convenio relativo a la protección del niño y a la cooperación en materia de adopción internacional (1993). Accesible en http://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/convenio_haya.pdf
- Cook, R. (1994). Are we helping foster youth prepare for their future? *Children and Youth Services Review*, 16, 213-229.
- Cook, C., Heath, F., y Thompson, R. L. (2000). A meta-analysis of response rates in web- or internet-based surveys. *Educational and psychological measurement*, 60(6), 821-836. Recuperado el 05 de mayo de 2016 en <http://epm.sagepub.com/content/60/6/821.full.pdf+html>
- Corbella, E., Montes, A., Cordero, E., Acuña, M., Peláez, M., Matienzo, L., & Villiarolo, P. (2008). *Análisis del conocimiento y percepciones sociales sobre doping y*

- prevención, en deportistas de Córdoba (Argentina) y su abordaje preventivo. Argentina: Agencia Mundial Antidopaje (WADA). Accesible en https://www.wada-ama.org/sites/default/files/resources/files/corbella_final_report_2008doc.pdf (Consultado el 5 de agosto de 2018).
- Corbetta, P. C. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill. Accesible en http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/t.3_corbetta_metodologia_y_tecnicas_3ra_parte_cap.10.pdf (consultado el 27 de noviembre de 2017).
- Cordero, M. (2015). *Hacia un discurso emancipador de los derechos de las niñas y los niños*. Lima: Ifejant.
- Corvera, N. (2011). Participación ciudadana de los niños como sujetos de derechos. *Persona y sociedad*, 25(2), 73-99.
- Costa, M. y Gagliano, R. (2000) Las infancias de la minoridad, en Duschatzky, S. (Comp.). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Couper, M. P., y Miller, P. V. (2008). Web survey methods introduction. *Public Opinion Quarterly*, 72(5), 831-835. Accesible en <http://poq.oxfordjournals.org/content/72/5/831.full> (Consultado el 5 de mayo de 2016).
- Courtney, M. E. y Dworsky, A. (2006). Early outcomes for young adults transitioning from outof-home care in the USA. *Child & Family Social Work*, 11(3), 209–219.
- Courtney, M., Piliavin, I., Grogan-Kaylor, A., y Nesmith, A. (2001). Foster youth transitions to adulthood: A longitudinal view of youth leaving care. *Child Welfare*, 80, 685–717.
- Creswell, J. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson. Accesible en <http://basu.nahad.ir/uploads/creswell.pdf> (Consultado el 7 de agosto de 2015).
- Cruz, L. (2009). Educación Social: Prácticas socioeducativas en centros de protección de Galicia. Universidad de Santiago de Compostela. Accesible en <http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/CruzLaura.pdf> (Consultado el 20 de diciembre de 2016).
- Dávila, P. (2015). El lugar y la representación de la infancia en la Historia de la Educación. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(1), 7-16. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2015.002.001.001>
- Dávila, P. y Naya, L.M. (2006). La Evolución de los Derechos de la Infancia: Una Visión Internacional. *Encounters on Education*, 7, 71 – 93.

- Dávila, P. y Naya, L.M. (2011). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Buenos Aires: Granica.
- Dávila, P. y Naya, L.M. (2012). Infancia, Derechos y Educación: ¿Historias traumáticas? *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 11-24.
- Dávila, P. y Naya, L. M. (2015). La representación de la infancia en América Latina y el Comité de los Derechos del Niño (1990-2013). *Tempo e Argumento*, 7(14), 48-84.
- Dávila, P., Naya, L. M. y Zabaleta, I. (2011). Evolución de los derechos de la infancia y América Latina en Dávila, P. y Naya, L. M. (dirs.): *Derechos de la infancia y la educación inclusiva en América Latina* (pp. 29-66). Buenos Aires: Granica.
- Dávila, P., Naya, L.M. y Altuna, J. (2016). The representation of childhood in the discourse on the rights of the child in the twentieth century. *History of Education & Children's Literature*, XI, 1, 153-172.
- Dávila, P. Uribe-Etxeberria, M.A., y Zabaleta, I. (1991). La protección infantil y los tribunales tutelares de menores en la País Vasco. *Historia de la Educación*, 10, 227-252
- Dell'Aglio, D. D., y Hutz, C. S. (2004). Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 341-350.
- De la Herrán Gascón, A., Barriocanal, C. G., & Martínez, A. I. (2008). Valoración del acogimiento residencial en centros de protección de menores: la vivencia de los jóvenes y sus familias. *Tendencias pedagógicas*, (13), 193-216.
- De Beauvoir, S. (1981). *El segundo sexo (1949)*. Buenos Aires: Siglo XX.
- De Marchis, P. (2012). La validez externa de las encuestas en la web. Amenazas y su control. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, 263-272. Accesible en en <https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/viewFile/40980/39231>. (Consultado el 26 de mayo de 2016).
- De Montmollín, G. (1985). El cambio de actitud. En S. Moscovici, *Psicología Social I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos* (págs. 117-173). Barcelona: Paidós.
- De Paúl, J. (2009). La intervención psicosocial en protección infantil en España: evolución y perspectivas. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 4-12.
- De Rosa, A.M.S. (1990). Per un approccio multi-metodo allo studio delle Rappresentazioni Sociali. *Rassegna di Psicologia*, 3, 101-152.
- De Rosa, A.M.S. (2009). Mito, ciência e representações sociais. *Pensamento Mítico e Representações Sociais*, 13, 123-175.
- De Sola, A., Martínez, I. y Meliá, J.L. (2003). El cuestionario de actitudes hacia la igualdad de géneros (CAIG): elaboración y estudio psicométrico. *Anuario de Psicología*,

34,(1), 01-123. Accesible en https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=El+cuestionario+de+actitudes+hacia+la+igualdad+de+g%C3%A9neros+%28CAIG%29%3A+elaboraci%C3%B3n+y+estudio+psicom%C3%A9trico&btnG (Consultado: 7 de diciembre de 2017).

- Del Valle, J. (1992): Evaluación de programas residenciales de servicios sociales para la infancia. Situación actual y aportaciones de los enfoques ecopsicológicos. *Psicothema*, 4 (2), 531-542.
- Del Valle, J. (1993): Una aplicación del PASS-3 para la valoración de programas residenciales de menores. *Intervención Psicosocial*, 6, 89-102.
- Del Valle, J. F. (1998). *Manual de programación y evaluación para los centros de protección a la infancia*. Junta de Castilla y León, Consejería de Sanidad y Bienestar Social.
- Del Valle, J. (2008). *Modelo de intervención en Acogimiento Residencial. Manual de Cantabria*. Cantabria: Dirección General de Políticas Sociales.
- Del Valle, J. (2009). Evolución histórica, modelos y funciones del acogimiento residencial en Bravo, A. y Fernández del Valle, J. (coord.) (2009) *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial*, p, 11-24.
- Del Valle, J. F., Bravo, A., Álvarez, E., y Fernanz, A. (2008). Adult self-sufficiency and social adjustment in care leavers from children's homes: a long-term assessment. *Child & Family Social Work*, 13, 12-22.
- Del Valle, J. C., Bravo, A., y López, M. (2009). El acogimiento familiar en España: implantación y retos actuales. *Papeles del psicólogo*, 30(1), 33-41
- Del Valle, J. y Fernández Ballesteros, R. (1993): Influencia del contexto fisco-arquitectónico sobre variables psicosociales y conductuales en programas residenciales de protección de menores. En Forn, M. y Anguera, M.T. (eds.): *Contribuciones recientes a la evaluación psicológica*. Barcelona: PPU.
- Del Valle, J. y Fuertes Zurita, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Pirámide: Madrid.
- Del Valle, J., Álvarez, E. y Fernánz, A. (1999). Y después... ¿qué? Estudio y seguimiento de casos que fueron acogidos en residencias de protección de menores en el Principado de Asturias. Oviedo: Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias.
- Del Valle, J., Alvarez, E., y Bravo, A. (2003). Evaluación de resultados a largo plazo en acogimiento residencial de protección a la infancia. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 235-249.

- Del Valle, J. F., Bravo, A., Álvarez, E., y Fernanz, A. (2008). Adult self-sufficiency and social adjustment in care leavers from children's homes: a long-term assessment. *Child & Family Social Work, 13*(1), 12-22.
- Del Valle, J.F., Bravo, A., Martínez, M. y Santos, I. (2012). *Estándares de calidad del acogimiento residencial EQUAR*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Delgado, L., Fornieles, A., Costas, C., & Brun-Gasca, C. (2012). Acogimiento residencial: Problemas emocionales y conductuales. *Revista De Investigación En Educación, 10*(1), 158-171.
- Dell'Aglio, D. y Hutz, C. S. (2004). Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 17*(3), 341-350.
- DeMause, L. (1982). *La Historia de la Infancia*. Madrid: Alianza (ed. Original, 1976: *The History of Childhood*. London: Souvenir Press).
- Deschamps, J. C., y Moliner, P. (2009). *A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Di Iorio, J. (2008). La fuga como Representación Social del proceso de institucionalización en niños. *Trabajadores ferroviarios y sus condiciones de salud. Identidad, interubjetividad, memoria y praxis, 51*. Accesible en <https://www.academica.org/maria.malena.lenta/5.pdf#page=52> (Consultado e 6 de abril de 2019).
- Di Iorio, J. (2010). Representación social de infancia institucionalizada: Estado, familia y ONG's. *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Di Iorio, J. (2013). *Infancia, representaciones y prácticas sociales: la vida cotidiana en instituciones convivenciales* (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires.
- Di Iorio, J., Lenta, M., y Hojman, G. (2011). Conceptualizaciones sobre la infancia: De la minoridad al interés superior del niño. Un estudio de las producciones científicas en psicología. *Anuario de investigaciones, 18*, 227-236.
- Di Iorio, J., y Seidmann, S. (2010). Reflexiones sobre la Teoría de las Representaciones Sociales sobre la construcción social de la identidad en la infancia institucionalizada. *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina, 3*(56), 174-182.
- Di Iorio, J. y Siedmann, S. (2012). ¿Por qué encerrados? Saberes y prácticas de niños y niñas institucionalizados. *Teoría y crítica de la psicología 2*, pp. 86–102. Accesible en <http://www.teocripsi.com/documents/2IORO.pdf>. (Consultado el 28 de noviembre de 2017).

- Diago, P. (2010). La kafala islámica en España. *Cuadernos de Derecho Transnacional*, 2, 140-164.
- Díaz de Rada, V. (2012). Ventajas e inconvenientes de la encuesta por Internet. *Papers: revista de sociologia*, 97(1), pp.193-223.
- Diputación Foral de Álava. (2017). *Memoria del Departamento de Políticas Sociales y Salud Pública*. Accesible en <https://www.vitoria-gasteiz.org/docs/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/97/14/79714.pdf> (Consultado el 9 de agosto de 2018).
- Diputación Foral de Bizkaia (2017). *Memoria del Departamento de Acción Social correspondiente al año 2016*. Accesible en [http://www.bizkaia.eus/home2/archivos/DPTO3/Temas/Pdf/Memoria%202016/2016\(4\).pdf?hash=01103cb690aa2c37807417c6d042378e&idioma=CA](http://www.bizkaia.eus/home2/archivos/DPTO3/Temas/Pdf/Memoria%202016/2016(4).pdf?hash=01103cb690aa2c37807417c6d042378e&idioma=CA) (Consultado el 14 de agosto de 2018).
- Diputación Foral de Gipuzkoa (2012). Programa marco de acogimiento residencial de la Diputación de Gipuzkoa. Accesible en <http://www5.gipuzkoa.net/convocatorias/contratos/apuntes/cp010643-20140430121743.pdf> (Consultado el 6 de febrero de 2016).
- Diputación Foral de Gipuzkoa (2013). Protocolos de Actuación de Acogimiento Residencial. No publicados.
- Diputación Foral de Gipuzkoa (2016). Memoria servicio de protección a la infancia y la adolescencia relativa al año 2015. No publicada.
- Diputación Foral de Gipuzkoa (2017). Memoria servicio de protección a la infancia y la adolescencia relativa al año 2016. No publicada.
- Diputación Foral de Gipuzkoa (2018). Memoria servicio de protección a la infancia y la adolescencia relativa al año 2017. No publicada.
- Dixon, J. (2008). Young people leaving care: health, well-being and outcomes. *Child & Family Social Work*, 13(2), 207-217.
- Dixon, J. (2016). Opportunities and challenges: supporting journeys into education and employment for young people leaving care in England. *Revista Española de Pedagogía*, 13-29.
- Dixon J. y Stein M (2003). Leaving care in Scotland: the residential experience. *Scottish Journal of Residential Child Care*, 2, 7-17.
- Dixon, J. y Stein, M. (2005). *Leaving Care, Throughcare and Aftercare in Scotland*. London: Jessica Kingsley.
- Domínguez, F. J. (2010). *Infancia en internados: historias, narrativas, itinerarios* (Tesis de doctorado). Universidad de Alicante. Alicante.

- Donzelot, J. (1986). *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Editora Graal.
- Dror, Y. (1998, August). Educational activities in Kanusz Korczak's orphans' home in Warsaw: A historical case study and its implications for current child and youth care practice. *In Child and Youth Care Forum*, 27(4) 281-298. Kluwer Academic Publishers-Human Sciences Press.
- Duveen, Gerard y Lloyd, Bárbara. 2003. Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En J. A. Castorina (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 29-39). Barcelona: Gedisa.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. Les cahiers psychologie politique. Accesible en <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1084>. (Consultado el 6 de febrero de 2019).
- Dworsky, A. L., y Havlicek, J. (2009). *Review of state policies and programs to support young people transitioning out of foster care*. Chicago, IL: Chapin Hall Center for Children at the University of Chicago.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (12), 26-46.
- Efron, S. (2005). Janusz Korczak: Legacy of a practitioner-researcher. *Journal of Teacher Education*, 56(2), 145-156.
- Emakunde/Instituto Vasco De La Mujer (1998). *El lenguaje, más que palabras. Propuestas para un uso no sexista del lenguaje*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- Engels, F., y Díaz, L. (1976). *La situación de la clase obrera en Inglaterra* (Vol. 29). Madrid: Akal.
- Ennew, J. (2002). 24 Outside childhood. *The New Handbook of Children's Rights: Comparative Policy and Practice*, 388. Accesible en [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=J_mCAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA388&dq=Ennew,+J.+\(2002\).+24+Outside+childhood.+The+New+Handbook+of+Children's+Rights:+Comparative+Policy+and+Practice&ots=S58eN0Q77e&sig=0kS7eam2N3Ut8m5PSUbb8a6t_Ns#v=onepage&q=Ennew%2C%20J.%20\(2002\).%2024%20Outside%20childhood.%20The%20New%20Handbook%20of%20Children's%20Rights%3A%20Comparative%20Policy%20and%20Practice&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=J_mCAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA388&dq=Ennew,+J.+(2002).+24+Outside+childhood.+The+New+Handbook+of+Children's+Rights:+Comparative+Policy+and+Practice&ots=S58eN0Q77e&sig=0kS7eam2N3Ut8m5PSUbb8a6t_Ns#v=onepage&q=Ennew%2C%20J.%20(2002).%2024%20Outside%20childhood.%20The%20New%20Handbook%20of%20Children's%20Rights%3A%20Comparative%20Policy%20and%20Practice&f=false) (Consultado el 6 de febrero de 2019).
- Epelde, M. (2014). Euskadiko gazte migratzaile tutelatu ohien emantzipazio prozesuak krisi ekonomikoaren testuinguruan: gizarteratze estrategiak aldatzeko beharra. *Zerbitzuan*, 57, 103-119. Accesible em http://www.zerbitzuan.net/documentos/zerbitzuan/Euskadiko_gazte_migratza

[ile tutelatu ohien emantzipazio prozesuak.pdf](#) (Consultado el 6 de febrero de 2018).

Epelde, M. (2016). Euskal Autonomia Erkidegoko gazte etorkin tutelatu ohien gizarteratze prozesuak. Gizarte laguntasunezko esku-hartzeak aztergai. Addi. Repositorio UPV/EHU. Accesible en https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/18820/TESIS_EPELDE_JUARISTI_MADDALEN.pdf;jsessionid=31B7F1B05E03C14511F96B5364A87989?sequence=1 (Consultado el 8 de agosto de 2018).

Epelde, M. (2017). Nuevas estrategias para la integración social de los jóvenes migrantes no acompañados. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (13), 57-85.

Epelde, M. y Mazkiaran, M. (2014). Menores y jóvenes extranjeros en la Comunidad Autónoma del País Vasco. En G. Moreno. (Ed.) (2012). *Anuario de la Inmigración en el País Vasco* (pp. 361-372). Accesible en <file:///C:/Users/Joana/Downloads/Anuario2013.pdf> (Consultado el 6 de febrero de 2019).

España. Constitución española. Boletín Oficial del Estado, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.

España. Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción. Boletín Oficial del Estado, núm. 275, de 17 de noviembre de 1987.

España. 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, núm. 25, de 17 de enero de 1996.

España. Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para el País Vasco. Boletín Oficial del Estado, núm. 306, de 22 de diciembre de 1979.

España. Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Boletín Oficial del Estado, núm. 10, de 12 de enero de 2000.

España. Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Boletín Oficial del Estado, núm. 11, de 13 de enero de 2000.

España, Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Boletín Oficial del Estado, núm. 175, de 23 de julio de 2015.

España. Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Boletín Oficial del Estado, núm. 180, de 29 de julio de 2015.

- España. Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil. Boletín Oficial del Estado, núm. 206, de 25 de julio de 1889. Vigencia desde 01 de mayo de 1889. Revisión vigente desde 05 de agosto de 2018 hasta 29 de junio de 2020.
- Faria, S., Salgueiro, A. G., Trigo, L. R. y Alberto, I. (2008). As narrativas de adolescentes institucionalizadas: Percepções em torno das vivências de institucionalização. Atas eletrônicas do Congresso Internacional em Estudos da Criança, organizado pelo Instituto de Estudos da Criança e realizado na Universidade do Minho. Accesible en <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/12930/1/As%20narrativas%20de%20adolescentes%20institucionalizadas.pdf> (Consultado el 6 de febrero de 2019).
- Farr, R. (1983). Escuelas europeas de Psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de sociología*, 641-658.
- Farr, R. (2003). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta. En Castorina, J. A. (Comp.): *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimiento infantiles* (pp.153-176). Barcelona: Gedisa.
- Farruggia, S. P., Greenberger, E., Chen, C., y Heckhausen, J. (2006). Perceived social environment and adolescents' well-being and adjustment: Comparing a foster care sample with a matched sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 330.
- Feitosa, A. G. (2012). A infância abrigada: impressões das crianças na Casa Abrigo. Em L. Dorneles y N. Fernandes (Org.). *Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas da dialogicidade luso-brasileiras* (pp.201-212). Edição Electrónica. Universidade do Minho
- Federació d'Entitats amb Projectes i Pisos Assistits (FEPA) (2017). *Memòria 2016*. Barcelona: FEPA i Diputació de Barcelona. Accesible en https://www.fepa18.org/wpcontent/uploads/2013/10/Memoria_FEPA-cat2016.pdf (Consultado el 10 de enero de 2019).
- Fernández Millán, J. M., Hamido Mohamed, A., y Ortiz Gómez, M. D. M. (2009). Influencia del acogimiento residencial en los menores en desamparo. *Electronic Journal of Research Educational Psychology*, 7(2), 715-728. Accesible en http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/760/Art_18_285.pdf?sequence=1 (Accesible el 4 de enero de 2019).
- Fernández, J. L. (2014). Aspectos éticos de la investigación clínica en la Argentina. *Boletín del Consejo Académico de Ética en Medicina*, 2(1).35-40.
- Fernández-Molina, M., Del Valle, J., Fuentes, M. J., Bernedo, I. M., y Bravo, A. (2011). Problemas de conducta de los adolescentes en acogimiento preadoptivo, residencial y con familia extensa. *Psicothema*, 23(1), 1-6.

- Ferrandis, A. (2009) El sistema de protección a la infancia en riesgo social. En Vélaz de Medrano, C. (Ed.) *Educación y protección de menores en riesgo. Un enfoque comunitario* (pp. 83-153). Barcelona: GRAO.
- Ferrer, M. y Pastor, L.M. (1999). ¿Vigencia del código de Núremberg después de cincuenta años?. *Cuadernos de Bioética*, 1. 103-112. Accesible en <http://aebioetica.org/revistas/1999/1/37/07-2-bioetica-37.pdf> (Consultado el 28 de noviembre de 2017).
- Field, N. (1995). The child as laborer and consumer: The disappearance of childhood in contemporary Japan. *Children and the Politics of Culture*, 51-78
- Flecha, C. (1991). Los derechos de las niñas en el mundo. Evolución y situación. En V. Llorent Bedman. (coord.) *Derechos y Educación de niños y niñas: un enfoque multicultural*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Flick, U. (1992). Triangulation revisited: strategy of validation or alternative?. *Journal for the theory of social behaviour*, 22(2), pp.175-197.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1983). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Freeman, M. (1998) "The Sociology of Childhood and Children's Rights", *The International Journal of Children's Rights* 6, 433-444.
- Freeman, M. (2007). Why it remains important to take children's rights seriously. *The International Journal of Children's Rights*, 15(1), 5-23.
- Friboulet, Jean-Jacques et al (eds.) (2006). *Measuring the Right to Education*, Hamburgo/ Ginebra: UNESCO/Schulthess.
- Frønes, I. (1994). Dimensions of Childhood. En J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta y H. Wintersberger (eds.) *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*, pp. 145-75. Aldershot: Avebury
- Funes, J. (2008). *El lugar de la infancia*. Barcelona: Graó.
- Gaitán, L. (1999). *El espacio social de la infancia: los niños en el estado de bienestar*. Comunidad de Madrid: Consejería de Sanidad y Servicios Sociales, Instituto Madrileño del Menor y la Familia.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y sociedad*, 43(1), pp, 9-27. Accesible en <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A/22625> (Consultado el de febrero de 2019).
- Gaitán, L. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia: ¿de quién es la dificultad? *SIPS - Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social* 17, 29-42. doi:https://doi.org/10.7179/PSRI_2010.17.03

- Gaitán, L., y Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Madrid: Síntesis.
- Galvín, M. R. (2011). La protección de menores. *Revista Estudios Jurídicos. Segunda Época*, (11). Accesible en <file:///C:/Users/Joana/Downloads/635-2247-1-PB.pdf> (Consultado el 10 de enero de 2019).
- Garbí, S. Grasso, C. y Moure, A. (2011). Infancia institucionalizada: Representaciones y Prácticas profesionales. Accesible en http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/3JornadasJovenes/Templates/Eje%20Conocimientos%20y%20saberes/GARBIGRASSOMOURE_CONOCIMIENTO.pdf (consultado: 13/10/2015).
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- García Muñoz, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Accesible en <http://studylib.es/doc/569607/cuestionario---centro-universitario-santa-ana> (Consultado el 7 de agosto de 2015).
- García, C., de la Herrán, A. e Imaña, A. (2007). *El acogimiento residencial como medida de protección al menor*. Madrid: Defensor del menor en la Comunidad de Madrid.
- Gil Flores, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, 10-11, 199-214. Accesible en https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/16848/file_1.pdf?sequence=1. (Consultado el 5 de diciembre de 2017).
- Gilligan, R. (2018). Age limits and eligibility conditions for care, extended care and leaving care support for young people in care and care leavers: The case for cross-national analysis. *Scottish Journal of Residential Child Care*, 17, 2.
- Gobierno de Cantabria (2018). Resolución de aprobación del Instrumento Balora como instrumento técnico a utilizar para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo por parte de los Servicios Sociales de Atención Primaria y del Servicio de Atención a la Infancia, Adolescencia y Familia de la Comunidad Autónoma de Cantabria y su incorporación al Manual Cantabria de Actuación en Situaciones de Desprotección Infantil y de la Adolescencia en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Accesible en <https://www.iberley.es/getpdf/normas/25610632/dnoxaWN2TkJHcVdzlJNOct1VUc4THUrQVd2R0YySEnNt3JBa3BpZjFQQXppQjVNWEV0dDRUWTVFblUyWEEwVjVGvzV0VzZxL3VxamNRNW9hdzRYaFNwZjdXcmRKdmhod25meGN0UWJ3OWR6MzdhrnJXQ1RFLys4ZlMxZXBuUjA5Q1Q0Y0ZV2FHWUtsZFtdtUp1clhOcoE2UVMwZWJaaldzRTNSNXNobXlPUIRnY1NSQUI3cDJSkxrS1hSENxNzdLUmVwWWMvYURqN1Nab0x0WVQ3WkNCSi8zSTd4cjVmeVlhWETKaWo3Yz0%253D> (Accesible el 6 de febrero de 2019).
- Gobierno Vasco (2011). 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).

- Gobierno Vasco (2017). 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). Accesible en <http://www.euskadi.eus/valoracion-situaciones-riesgo/web01-a2gizar/es/> (Consultado el 6 de febrero de 2019).
- Godin, P. (1911). *Les droits de l'enfant. Pages d'hier, pages d'aujourd'hui*. Paris, A. Maloine, 1911.
- Goffman, E. (1961) *Internados, Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu editores: Buenos Aires.
- Goldfarb, W. (1943). The effects of early institutional care on adolescent personality. *Journal of Experimental Education*, 12, 106-129.
- Goldfarb, W. (1944). Infant rearing as a factor in foster home replacement. *American Journal of Orthopsychiatry*, 14, 162-166.
- Goldfarb, W. (1945). Psychological privation in infancy and subsequent adjustment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 14, 247-255.
- Goldfarb, W. (1947). Variations in adolescent adjustment of institutionally-reared children. *American journal of Orthopsychiatry*, 17, 449-457.
- Goldfarb, W. (1955). Emotional and intellectual consequences of psychologic deprivation in infancy. A reevaluation. En P. Hoch y J. Zubin (eds.), *Psychopathology of Childhood* (pp.105-119). Nueva York: Grune & Stratton.
- Gómez, B., y Berastegui, A. (2013). El derecho del niño a vivir en familia. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 67 (130), 175-198.
- González, P. (2018). *El Acogimiento Residencial Infantil en Tenerife: perfiles atendidos, programas de intervención y evaluación de resultados* (Tesis doctoral). Universidad de la Laguna, La Laguna. Accesible en <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/9446> (Consultado el 6 de febrero de 2018).
- Goyette, M. (2010). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes atendidos desde servicios sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 43-56.
- Grupo Haurbabesa Lanbide. (2009a). El contexto institucional de la práctica profesional sobre infancia en desprotección en los tres territorios de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 215-249.
- Grupo Haurbabesa Lanbide. (2009b). Una visión histórica y comparativa actual sobre los sistemas de atención a la infancia desprotegida en la Comunidad Autónoma

- del País Vasco. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 463-476). Universidad Pública de Navarra.
- Guilló, J. (2007). La Convención sobre los Derechos del Niño. Derechos y Necesidades de la Infancia. En M. Hernández, y T. Vicente (coords.) (2007). *Los derechos de los niños: responsabilidad de todos* (pp.83-94). Murcia: Universidad de Murcia.
- Harker, R., Dobel-Ober, D., Berridge, D., y Sinclair, R. (2004) *Taking Care of Education: An evaluation of the education of looked after*. London: National Children's Bureau
- Hart R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. UNICEF Innocenti Research Centre, Florence.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica*. Colombia: Gente Nueva.
- Harvey, A., Andrewartha, L., y McNamara, P. (2015). A forgotten cohort? Including people from out-of-home care in Australian higher education policy. *Australian Journal of Education*, 59(2), 182-195.
- Herzlich, C. (1975). La Representación Social en Serge Moscovici (Dir.) *Introducción a la Psicología Social*. Barcelona: Planeta.
- Hodgkin, R. y Newell, P. (2004). *Manual de Aplicación de la Convención sobre Derechos del Niño*. Ginebra: Unicef.
- Ibáñez, J. (1992). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez. T. (coord.) (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai ediciones.
- Iglehart, A. P. (1994). Kinship foster care: Placement, service, and outcome issues. *Children and Youth Services Review*, 16(1-2), 107-122.
- Inglés, A. (dir.) (2005). *Aprendiendo a volar. Estudio para el análisis de los programas europeos Mentor 15 y Ulises dedicados al proceso de socialización de adolescentes y jóvenes tutelados que han alcanzado la mayoría de edad o están cerca de ella*. Murcia: Fundación Diagrama.
- Jackson, S. (1994). Educating children in residential and foster care. *Oxford Review of Education*, 20(3), 267-279.
- Jackson, S. y Cameron, C. (2012). *Final report of the YIPEE project. Young people from a public care background: Pathways to further and higher education in five European countries*. London: Thomas Coram Research Unit.

- Jackson, S. y Cameron, C. (Ed) (2014). *Improving access to further and higher education for young people in public care. European policy and practice*. Jessica Kingsley Publishers.
- Jackson, S., y Martin, P. Y. (1998). Surviving the care system: education and resilience. *Journal of adolescence*, 21(5), 569-583.
- James A y Prout A (eds). 1997. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- James, A., y James, A. (2004). *Constructing childhood: Theory, policy and social practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jariot, M., Sala Roca, J. y Arnau, L. (2015). Jóvenes tutelados y transición a la vida independiente: indicadores de éxito. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 26(2), 90-103.
- Jiménez, M. L., Román, M. y Traverso, J. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. *Revista de investigación en educación*, 2(9), 174-183.
- Jiménez, M.J. (2015). Algunas reflexiones sobre la responsabilidad penal de los menores. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología RECPC* 17-19 (2015) – <http://criminet.ugr.es/recpc> – ISSN 1695-0194 (Consultado el 8 de agosto de 2018).
- Jodelet (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría en Moscovici, S. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social Psicología y problemas sociales*. (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jodelet D. (2001). As representações sociais: um domínio em expansão. En Jodelet, D. (org.). *As representações sociais*. (pp. 14-44). Rio de Janeiro: Editora EdUERJ
- Jodelet, D. (2010). La memoria de los lugares urbanos. *Alteridades*, 20(39), 81-89.
- Kempe, R. S., y Kempe, C. H. (1982). *Niños maltratados*. Madrid: Ediciones Morata.
- Key, E (1907). *El Siglo de los Niños*. Barcelona: Henrich.
- Klaus R. (2008). Heteropías para la infancia: reflexiones a propósito de su "desaparición" y del "final de su educación". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 31-53.
- Knapp, E., Suárez, M., y Mesa, M. (2003). Aspectos teóricos y epistemológicos de la categoría representación social. *Revista cubana de psicología*, 20(1), 23-34.

- Korman, H. (1986). *The focus group sensign*. Dept. of sociology, SUNY at Stony Brook. New York.
- Kosher, H., Montserrat, C., Attar-Schwartz, S., Casas, F., y Zeiraa, A. (2018). Out-of-Home Care for Children at-Risk in Israel and in Spain: Current Lessons and Future Challenges. *Psychosocial Intervention/Intervencion Psicosocial*, 27(1), 12-21.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas De Educación*, 7, pp. 19-40.
- Kreppner, J. M., O'connor, T. G., Rutter, M., y English and Romanian Adoptees Study Team. (2001). Can inattention/overactivity be an institutional deprivation syndrome? *Journal of abnormal child psychology*, 29(6), 513-528.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kuznetsova, T. I. (2005). Social stereotypes of the perception of graduates of children's homes. *Russian Education and Society*, 47, 19-30
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- Lansdown, G. (2005). *La evolución de las Facultades del Nilo*. Florencia: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Lasa, J.A, y Martínez M. (2003). Familia, infancia y derechos: una mirada cualitativa desde la percepción adulta. *Portularia: Revista de Trabajo Social*. 3, 49-65.
- Lay, S., y Montañés, M. (2013). Las representaciones sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil. *Salud & Sociedad*, 4(3), 304-316.
- Lay, S., y Montañés, M. (2017). ¿Escuela Adultocéntrica, Contraadultocéntrica, Exoadultocéntrica, Academicista? La infancia nos habla de relaciones transformadoras en el espacio educativo. *International Journal of Sociology of Education*, 6(3), 323-349.
- Lansdown, G. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. Siena: Centro de Investigaciones Innocenti. Accesible en <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/EVOLVING-E.pdf> (Consultado el 6 de febrero de 2019).
- Lewowicki T. (1994). Janusz Korczak (1878-1942). *Prospects*. 24(1-2), 37-48.
- Lewkowicz, I. y Corea, C., 1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Argentina: Lumen Humanitas.
- Ley 27/1983 de 25 de noviembre, de Relaciones entre las Instituciones comunes de la Comunidad Autónoma y los órganos forales de sus Territorios Históricos. Boletín Oficial del Estado, núm. 92, de 17 de abril de 2012.

- Liebel, M. (2006). Entre protección y emancipación. *Derechos de la Infancia y políticas sociales, monográfico 1*. Accesible en [http://herbogeminis.com/IMG/pdf/Serie teorica 1 UCM.pdf](http://herbogeminis.com/IMG/pdf/Serie_teorica_1_UCM.pdf) (Consultado el 6 de febrero de 2019).
- Liebel, M. (2016). La Declaración de Moscú sobre los Derechos del Niño (1918): un aporte desde la historia oculta de los Derechos de la Infancia. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (62), 24-42.
- Liebel, M., y Martínez, M. I. (2009). *Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica* Lima, Perú: IFEJANT.
- Likert, R. (1932). *A Technique for the Measurement of Attitudes*. New York: Columbia University Press.
- Little, M., Leitch, H., & Bullock, R. (1995). The care careers of long-stay children: The contribution of new theoretical approaches. *Children and youth services review*, 17(5-6), 665-679.
- Llobet, V. (2005): *La promoción de resiliencia con niños y adolescentes. Entre la vulnerabilidad y la exclusión*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Llobet, V. (2006). Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(1), 149-176.
- Llobet, V. (2010). *¿Fábricas de niños?: las instituciones en la era de los derechos de la infancia*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Llobet, V. (2014). *La producción de la categoría "niño-sujeto-de-derecho" y el discurso psi en las políticas sociales en Argentina*, En V. Llobet (a cura di), *Pensar la Infancia desde América Latina*, pp. 209-234, Buenos Aires: CLACSO.
- Llopis, R. (2005). *Grupos de discusión*. Madrid. Esic.
- Llosada-Gistau, J. (2017). El bienestar subjectiu dels adolescents tutelats en acolliment residencial i familiar a Catalunya. (Tesis doctoral). Universidad de Girona. Accesible en https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/15112/tjlg_20170719.pdf?sequence=1 (Accesible el 9 de enero de 2019).
- Llosada Gistau, J., Montserrat, C., y Casas, F. (2017). ¿Cómo influye el sistema de protección en el bienestar subjetivo de los adolescentes que acoge?. *Sociedad e Infancias*, 1, 261-282.
- Llosada-Gistau, J., Casas, F., y Montserrat, C. (2016). What Matters in for the Subjective Well-Being of Children in Care? *Child Indicators Research*, Doi: 10.1007/s12187-016-9405-z.

- Losada-Gistau, J., Montserrat, C., y Casas, F. (2015). The subjective well-being of adolescents in residential care compared to that of the general population. *Children and Youth Services Review*, 52, 150-157.
- López Cabello, P., y Bergaretxe, G. (1987). *Menores institucionalizados en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Eusko Jaurlaritza. Lan eta Gizarte Segurantzza Saila. Vitoria-Gasteiz.: Servicio Central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- López, M. L., del Valle, J., Montserrat, C., y Bravo, A. (2010). *Niños que esperan: Estudio sobre casos de larga estancia en acogimiento residencial*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- López, M., Santos, I., Bravo, A., y del Valle, J. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de psicología*, 29(1), 187-196.
- López-Abadía, I. (2011). El consentimiento informado en la investigación universitaria con seres humanos. Accesible en https://www.ehu.es/documents/2458096/3401856/05_ConsentimientoInformado_es.pdf. Consultado: 27 de noviembre de 2017.
- Losada, J.L. y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Thomson.
- Lozano, C. (1980). *La escolarización: historia de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Montesinos.
- Mallon, J. (2007). Returning to education after care: protective factors in the development of resilience. *Adoption & Fostering*, 31(1), 106-117.
- Marková, I. (1996). En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. E Páez, D. Y Blanco A. (Eds). *La Teoría sociocultural y la Psicología social actual* (pp. 163-182). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Martín, E., y González, M, S. (2007). La calidad del acogimiento residencial desde la perspectiva de los menores. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 25-38.
- Martín, E. (2011). Apoyo social percibido en niños y adolescentes en acogimiento residencial. *International journal of psychology and psychological therapy*, 11(1), 107-120.
- Martín, E. y Dávila, L. M. (2008). Redes de apoyo social y adaptación de los menores en acogimiento residencial. *Psicothema*, 20, 229-235.
- Martín, E.; Muñoz De Bustillo, M.C.; Rodríguez, T. y Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela: la integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema*, 20 (3), 376-382.

- Martin, P. Y., y Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: Advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work*, 7(2), 121-130.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146.
- Martínez-Almira, M. M. (2006). La filiación materna y paterna en el Derecho Islámico. Derecho sustantivo y reformas en los sistemas jurídicos actuales. *Feminismo/s*, 8, 87-113.
- Melendro, M. (Dir.) (2007). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. Madrid: UNED.
- Melendro, M. (2010). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.
- Melendro, M. (2011). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: la incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios. *Revista de Educación*, 356, 327-352.
- Melendro, M. (dir.). (2016) *Jóvenes sin tiempo: Riesgos y oportunidades de los jóvenes extutelados en el tránsito a la vida adulta*. Accesible en https://www.researchgate.net/publication/320595864_Jovenes_sin_tiempo_Riesgos_y_oportunidades_de_los_jovenes_extutelados_en_el_transito_a_la_vida_adulta Investigación Young people without time Risks and opportunities of the extutelated youth into the . (Consultado el 14 de febrero de 2018)
- Meliá, J.L. (1991). *Métodos de Escalamiento Unidimensional*. Valencia: Cristóbal Serrano.
- Mendia, R. (2004). Paso a paso hacia una escuela inclusiva en el País Vasco. En *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después: valoración y prospectiva* (pp. 143-148). Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2017). *Boletín número 19 de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia correspondientes al año 2016*. Accesible en https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5509_d_Boletinproteccion19provisional.pdf (Consultado el 2 de enero de 2019).
- Montserrat, C. (2014). The child protection system from the perspective of young people: Messages from 3 studies. *Social Sciences*, 3(4), 687-704.
- Montserrat, C. y Casas, F. (2010). Educación y jóvenes ex-tutelados: revisión de la literatura científica española. *Educación XX1*. 13, 117-138
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S., y Bertran, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes extutelados*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

- Montserrat, C., Casas, F. y Sisteró, C. (2013) *Estudi sobre l'atenció als joves extutelats: Ecolúció, valoració i reptes de futur. Informe de resultats*. Generalitat de Catalunya. Accesible en http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/01departament/08publicacions/coleccions/eines/num_21/Eines-21-tot.pdf (Consultado el 6 de febrero de 2019).
- Montserrat, C., Casas, F., y Malo, S. (2013). Delayed educational pathways and risk of social exclusion: the case of young people from public care in Spain. *European Journal of Social Work*, 16(1), 6-21.
- Montserrat, C., Casas, F. y Bertrán, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 443-453
- Montserrat, C., Casas, F. y Baena, M. (2015). *L'educació dels infants i adolescents en el sistema de protecció. Un problema o una oportunitat?* Girona: Documenta Universitaria.
- Moñivas, A. (1994). Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría. *Revista de Psicología General y Aplicación*, 47(4), 409-419.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 1(2). Doi: <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.55>
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en Psicología y Educación, construcción de escalas y problemas metodológicos, tercera edición revisada*. Madrid: Universidad Comillas.
- Moreno, G. (2012). Actitudes y opinión sobre los menores extranjeros no acompañados en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Migraciones*, 31, 43-68.
- Morente Mejías, F. (1997). *Los menores vulnerables: Aproximación sociológica a los orígenes de la desigualdad social* Universidad de Jaén.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis: su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1984). El campo de la psicología social. Moscovici S. *La psicología social I*. Barcelona, España: Paidós.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Moscovici, S. (2001). *Social representations: Essays in social psychology*. Nueva York: NYU Press.
- Muela, A., Balluerka, N. y Torres, B. (2013) Ajuste social y escolar de jóvenes víctimas de maltrato infantil en situación de acogimiento residencial. *Anales de psicología*, 29(1), 197-206.

- Mullan, C., McAlister, S., Rollock, F., y Fitzsimons, L. (2007). "Care just changes your life": Factors impacting upon the mental health of children and young people with experiences of care in Northern Ireland. *Child Care in Practice*, 13(4), 417-434.
- Muñoz, A., y Narbona, E. (2013). Pediatría basada en valores. *Boletín de la Sociedad de Pediatría de Andalucía Oriental*, 7(4), 126-132.
- Muñoz, V. (2011). El derecho a la educación: una mirada comparativa. Santiago de Chile. Accesible en http://www.radiotierra.info/archivos/documentos/estudio_comparativo_unesco_vernor_munoz.pdf (Consultado el 5 de enero de 2019).
- Muriilo, J. (2006). *Cuestionario y escala de actitudes*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Accesible en https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Material/es/Apuntes%20Instrumentos.pdf. Consultado el 27 de noviembre de 2017).
- Musitu, G., Clemente, A., Escartí, A., Ruipérez, Á., y, J. M. (2009). Agresión y autoestima en el niño institucionalizado. *Quaderns de psicologia*, (19), 231-250.
- Naciones Unidas (1989). Convención sobre los derechos del Niño. Accesible en <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx> (Consultado el 6 de febrero de 2019).
- Naciones Unidas (2010). Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños de Naciones Unidas. Accesible en <https://www.unicef.org/spanish/videoaudio/PDFs/100407-UNGA-Res-64-142.es.pdf> (Consultado el 6 de febrero de 2019).
- Nutly, D. (2008). The adequacy of response rates to online and paper surveys: what can be done?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 301-314. Accesible en <https://www.uaf.edu/files/uafgov/fsadmin-nulty5-19-10.pdf>. (Consultado el 28 de noviembre de 2017).
- O'Connor, T.G., Rutter, M., y the ERA Team (2000). Attachment disorder behaviour following early severe deprivation: Extension and longitudinal follow-up. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(6), 703-712.
- Ochaíta, E. y Espinosa, M.A. (2012). Los derechos de la infancia desde la perspectiva de las necesidades. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 25-46.
- Ocón, J. (2003). Evolución y situación actual de los recursos de protección de menores en España. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 3, 13-31.
- Oliva, O. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 65-81.
- Onostre, R. D., y Sandoval, O. (1996). El maltrato infantil como hecho histórico cultural. *Revista medicina (La Paz)*, 3(1), 316-22.

- Ortega, A. (2015). La kafala de derecho islámico: concepto, naturaleza jurídica, caracteres y efectos jurídicos en España. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 3, 819-826.
- Ortí, A. (1986). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo», en M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social* (pp.153-185). Madrid: Alianza.
- Osorio, E. (2003). La participación infantil desde la recreación. En *III Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación Vicepresidencia de la República/Coldeportes/FUNLIBRE julio* (Vol. 31).
- Osorio, F. (1995). Responsabilidad, derechos, vulnerabilidad y prevención en salud mental infantil. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría.*, 15(55), 651-660.
- Owen, M. (2012). The hidden lives of child widows, open Democracy. Accesible en <https://www.opendemocracy.net/5050/margaret-owen/hidden-lives-of-child-widows> (Consultado el 6 de mayo de 2018).
- Páez, D. (1987). *Pensamiento, individuo y sociedad, cognición y representación social*. Madrid: Fundamentos.
- Palacios Lis, J. (2003). Instituciones para niños: ¿protección o riesgo? *Infancia y Aprendizaje*, 2003, 26 (3), pp. 353-363.
- Panchón Iglesias, C. (2001). *Situación de menores de 16 a 18 años en centros de protección*. Barcelona: Dulac.
- Parlamento Europeo (1992). Carta Europea de los Derechos del Niño de 1992. Accesible en http://www.serviciosocialescantabria.org/uploads/normativa/Carta_Europea_Derechos_Nino.pdf (Consultado el 7 de julio de 2018).
- Parlamento Vasco (2005). Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia. Boletín Oficial del Estado, núm. 274, de 14 de noviembre de 2011. Accesible en <https://boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2011-17778> (Consultada el 5 de febrero de 2019).
- Parlamento Vasco (2008). Decreto 131/2008, de 8 de julio, regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de desprotección social. Accesible en <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2008/08/0804678a.pdf> (Consultada el 5 de febrero de 2019).
- Páez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, 27, 81-102.

- Pereira de Sá, C. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Eduerj. Accesible en [http://www.mazzotti.pro.br/resources/SA A Construcao do objeto de pesquisa em representacoes sociais.pdf](http://www.mazzotti.pro.br/resources/SA_A_Construcao_do_objeto_de_pesquisa_em_representacoes_sociais.pdf) . (Consultado el 15 de agosto de 2015).
- Perera, M. (1999). A propósito de las representaciones sociales. *Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. La Habana: Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente.
- Perera, M. (2003). A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. Informe de investigación. CIPS. La Habana, Cuba. Accesible en http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera_perez_repr_sociales.pdf (Consultado el 6 de febrero de 2019).
- Perera Pérez, M. (2005), *Sistematización crítica de la teoría de las representaciones sociales*. (Tesis de Doctorado). Universidad de La Habana, Habana.
- Pires, A. L., y Miyazaki, M. C. O. S. (2005). Maus-tratos contra crianças e adolescentes: revisão da literatura para profissionais da saúde. *Arq Ciênc Saúde*, 12(1), 42-9.
- Pollock, L. (19836). *Forgotten Children: Parent-Child Relations from 1500 to 1900*. Cambridge: Cambridge University Press
- Postman, N. (1982): *The disappearance of childhood*. New York, Delacorte Press.
- Postman, N. (1994). *The disappearance of childhood*. New York, Vintage Books ed.
- Prieto, M. P., y March, J. (2002). Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. *Atención primaria*, 29(6), 366-373. Accesible en [https://ac.els-cdn.com/S0212656702705854/1-s2.0-S0212656702705854-main.pdf? tid=21b30ccc-daac-11e7-80f0-0000aabb0f27&acdnat=1512582029_59dfc902257f2c842501218f2959ee40](https://ac.els-cdn.com/S0212656702705854/1-s2.0-S0212656702705854-main.pdf?tid=21b30ccc-daac-11e7-80f0-0000aabb0f27&acdnat=1512582029_59dfc902257f2c842501218f2959ee40) Consultado el 6 de diciembre de 2017
- Prugh, D.G. y Harlow, R.G. (1963). *Privación encubierta en lactantes y niños pequeños en OMS, Privación de los cuidados maternos. Revisión de sus consecuencias*. Ginebra. OMS.
- Quinton, D. y Rutter, M. (1988) *Parenting Breakdown: The Making and Breaking of Inter-generational Links*. Aldershot: Avebury.
- Qvortrup, J. (1992). El niño como sujeto y objeto: Ideas sobre el programa de infancia en el Centro Europeo de Viena. *Infancia y Sociedad: Revista de estudios*, (15), 169-186.
- Qvortrup, J. (2009). Childhood as a structural form. En J Qvortrup, W. A. Corsaro y M.-S. Honig (Ed). *The Palgrave handbook of childhood studies* (pp. 21-33). London: Palgrave Macmillan.

- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e pesquisa*, 36(2), 631-644.
- Ramas, M. L. (2001). *La Protección legal de la infancia en España*. Madrid: Colección Estudios.
- Ramiro, J. (2015). *Ciudadanía e infancias. Los derechos de los niños en el contexto de la protección*. Valencia: Tirant Humanidades
- Ravetllat, I. (2007). Protección a la infancia en la legislación española. Especial incidencia en los malos tratos (parte general). *Revista de Derecho UNED*, 2, 77-94. <file:///E:/10923-15870-1-PB.pdf> (Consultado el 7 de agosto de 2018).
- Remiro, M.A. (2016). *Modelos de acción socioeducativa con infancia y adolescencia en los servicios sociales municipales de la CAPV*. Tesis doctoral. Recuperada de https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/21890/TESIS_REMIRO_BARANDIA_RAN_MARIA%20ARANZAZU.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Consultado el 11 de agosto de 2018).
- Ringle, J. L., Ingram, S. D., y Thompson, R. W. (2010). The association between length of stay in residential care and educational achievement: Results from 5-and 16-year follow-up studies. *Children and Youth Services Review*, 32(7), 974-980.
- Rodríguez G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Alijbe.
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2012). *Metodología de la investigación*. Universidad Oberta de Catalunya. Accesible en <http://myvmcollege.com/uploads/lectura2011-09/Metodolog%C3%ADa%20de%20investigaci%C3%B3n-2064.pdf>. (Consultado: 29 de noviembre de 2017).
- Rodríguez, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos* (Vol. 245). CIS.
- Rodríguez-Fraile, G. (2015). *¿Un nuevo Paradigma de la realidad?* Accesible en http://www.desarrolloconsciencia.org/wp-content/uploads/2015/10/Unnuevoparadigmadelarealidad_GonzaloRodriguezFraile1.pdf. (Consultado: 28 de noviembre de 2017)
- Rollet, C. (2001). La santé et la protection de l'enfant vues à travers les congrès internationaux (1880-1920). *Annales de Démographie Historique*, 1, 97-116.
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y sociedad*, 17(1), 113-128.
- Roster, C. A., Rogers, R. D., Albaum, G. y Klein, D. (2004). A comparison of response characteristics from web and telephone surveys. *International journal of market research*, 46, 359-374. Accesible en

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.646.7133&rep=rep1&type=pdf> (Consultado el 5 de mayo de 2016).

- Roy, P., Rutter, M. y Pickles, A. (2000). Institutional care: risk from family background or pattern of rearing? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 139-149.
- Rubio, C. (2017). Sistema de protección a la infancia y adolescencia. supervisión por el fiscal de la actividad de la Administración. Seminario de especialización en menores: responsabilidad penal y protección. Novedades legislativas 29 al 31 de marzo de 2017. Accesible en https://www.fiscal.es/fiscal/PA_WebApp_SGNTJ_NFIS/descarga/Ponencia%20%C2%AA%20Rubio%20Vicente,%20Carmen.pdf?idFile=d20192d9-a24a-4fc9-9938-ed07bae416e2 (Consultado el 6 de febrero de 2019).
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Rodrigo, C. (2004). *Protección a la infancia en España. Reforma social y educación*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Rutter, M. (1972). *Maternal Deprivation Reassessed*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books
- Sá, A. C., Grilo, I. y Trigo, L. R. (2008). As instituições de acolhimento sob o olhar dos profissionais que nelas trabalham: Percepções em torno da institucionalização de crianças e jovens em risco. *Actas electrónicas Del Congreso Internacional em Estudos da Criança*. Recuperadas el 1 de marzo Del 2016 en <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/12926/1/As%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20acolhimento%20sob%20o%20olhar%20dos%20profissionais%20que%20nelas%20trabalham%20Percep%C3%A7%C3%B5es%20em%20torno%20da%20institucionaliza%C3%A7%C3%A3o%20de%20crian%C3%A7as%20e%20jovens%20em%20risco.pdf>.
- Sala-Roca, J., Jariot, M., Villalba, A., Rodríguez, M. (2009). Analysis of factors involved in the social inclusion process of young people fostered in residential care institutions. *Children and Youth Services Review*, 31, pp. 1251–1257.
- Sánchez Parga, J. (2010). Puerilizado y adulterado: representaciones institucionales de la infancia, *Universitas, Revista de Ciencias sociales y humanas*, 13, 95-130. <http://www.redalyc.org/pdf/4761/476147381005.pdf> (Consultado el 6 de febrero de 2019).
- Sánchez, V. Y Guijarro, T. (2002). Apuntes para una historia de las instituciones de menores en España. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 84 (22), 121-138. Accesible en <http://documentacion.aen.es/pdf/revista-aen/2002/revista-84/una-historia-de-las-instituciones-de-menores-en->

- espana.pdf <http://documentacion.aen.es/pdf/revista-aen/2002/revista-84/una-historia-de-las-instituciones-de-menores-en-espana.pdf>. (Consultado el 20 de febrero de 2017).
- Sánchez Valverde, C. y Jiménez, J.F. (2011). La emancipación como eje inspirador y articulador de una acción socioeducativa global con la infancia y la adolescencia. El «espacio joven Cabestany», un ejemplo de buenas prácticas en educación social. Accesible en <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Familias/48.pdf> (Consultado el 6 de febrero de 2019).
- Sanchidrián, C. (2010). Historia de la infancia. Historia de la Educación infantil. En C, Sanchidrián, y J. R. Berrio, (Eds.). *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Santolaria, F. (1997). *Marginación y educación, Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Barcelona: Ariel Educación.
- Santos, M. (2008). Los inicios de la protección a la infancia en España (1873-1918). En *IX Congreso Internacional de la Asociación Española de Historia Económica*, Murcia.
- Saporiti, A., & Sgritta, G. B. (1990). *Childhood as a Social Phenomenon: National Report, Italy* (Vol. 2). European Centre.
- Segura, J. S., Oriol, J. y Guerra, M. (2004). Focus group: una metodología para fomentar procesos de inclusión en el deporte. Accesible en http://www.deporteparatodos.es/imagenes/documentacion/ficheros/20110316155956jordi_segura.pdf. (Consultado el 4 de diciembre de 2017).
- Seidmann, S., Azzollini, S., Thomé, S., y Di Iorio, J. (2011). Construcciones identitarias, juventud y vida cotidiana: un estudio desde la teoría de las representaciones sociales. *Anuario de investigaciones*, 18, 295-300.
- Sen, A. (1990). More than 100 million women are missing. *New York*, 61-66. Accesible en <http://www.ouazad.com/nyustats/resources/reading-week1.pdf> (Consultado el 6 de febrero de 2019).
- Sevilla, J.L. (2001). *Los niños expósitos y desamparados de nuestro Derecho histórico*. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Sevilla-Guzmán, E. S., Pérez, M., y Giner, S. (1978). Despotismo moderno y dominación de clase. Para una sociología del régimen franquista. *Papers: revista de sociología*, (8), 103-141.
- Shier H. 2001. Los Caminos hacia la Participación: Traducción a castellano por el autor de "Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations". *Children and Society* 15, 107- 117. Accesible en http://www.harryshier.110mb.com/docs/Shier-Caminos_hacia_la_Participacion-Inglaterra-2001.pdf. (Consultado el 5 de marzo de 2016).

- Shier, H. (2010). *Teoría de la participación infantil y su relevancia en la práctica cotidiana*. San Ramón, Nicaragua: CESESMA. Accessible en http://www.harryshier.com.com/docs/Shier-Teoria_de_participacion_infantil.pdf. Consultado el 5 de marzo de 2016).
- Shorter, E. (1977). *The making of the Modern Family*. London: Fontana/Collins.
- Sinclair, I., y Gibbs, I. (1998). *Children's homes: A study in diversity*. Chichester: Wiley
- Siqueira, A. C., y Dell, D. D. (2010). Crianças e adolescentes institucionalizados: desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 407-415.
- Sitara, M. (2013). *De los niños en peligro a los niños peligrosos Control social, tratamiento institucional y prácticas socio-educativas hacia adolescentes entre la protección y el castigo*. Repositorio de la Universidad de Barcelona. Accesible en http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/51189/1/01_SITARA_1de2.pdf . (Consultado el 3 de mayo de 2016).
- Soldevila, A., Peregrino, A., Oriol, X., y Filella, G. (2013). Evaluation of residential care from the perspective of older adolescents in care. The need for a new construct: optimum professional proximity. *Child & Family Social Work*, 18(3) 285–293.
- Spitz, R. A. (1945). Hospitalism: An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *The psychoanalytic study of the child*, 1(1), 53-74.
- Stein, M. (2005a). Young people aging out of care: The poverty of theory. *Children and Youth Services Review*, 28(4), 422-434
- Stein, M. (2005b). *Resilience and Young People Leaving Care: Overcoming the Odds*. York: Joseph Rowntree Foundation
- Stein, M. (2008). Resilience and young people leaving care. *Child Care in Practice*, 14, 35–44.
- Stone, L. (1977). *The Family, Sex and marriage in England, 1500-1800*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Stone, S. (2007). Child maltreatment, out-of-home placement and academic vulnerability: a fifteen-year review of evidence and future directions. *Children and Youth Services Review*, 29, 139-161.
- Subirats, J. (2004) Pobreza y exclusión social. *Fundación La Caixa*. Accesible en http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/a84f7102892ef010VqnVCM1000000e8cf10aRCRD/es/es16_esp.pdf. (Consultado el 5 de enero de 2016)
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Ed. Herder

- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación La búsqueda de significados*. Paidós: Barcelona.
- Therborn, G. (1993). Los derechos de los niños desde la constitución del concepto moderno de menor: un estudio comparado de los países occidentales. En L. Moreno (comp.) *Intercambio social y desarrollo del bienestar*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Thomas, W. I. y Thomas, D. W. (1928). *The child in America*. Рипол Классик. Accesible en <https://archive.org/details/childinamerica00thom/page/n9> (Consultado el 6 de febrero de 2019).
- Tilbury, C. (2010). Educational status of children and young people in care. *Children Australia*, 35, 7–13.
- Tilbury, C., y Osmond, J. (2006). Permanency planning in foster care: A research review and guidelines for practitioners. *Australian Social Work*, 59(3), 265-280.
- Tizard, B., Sinclair, I., y Clarke, R. (1975). *Quality of residential care for Bienestar y Protección Infantil retarded children*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Tizard, B., y Rees, J. (1975). The effect of early institutional rearing on the behaviour problems and affectional relationships of four year-old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 16, 61–73.
- Tizard, B., y Hodges, J. (1978). The effect of early institutional rearing on the development of eight year old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 19, 99–118.
- Tomaševski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermon Oxfam.
- Tomaševski, K. (2005). El derecho a la educación, panorama internacional de un derecho irrenunciable. En L. M. Naya (ed.). *La educación y los derechos humanos* (pp.63-90). San Sebastián: Erein
- Treseder P. (1997). *Empowering children and young people. Training manual, promoting involvement in decision-making*. CRO: Save the Children.
- Trilla, J., y Novella, A. M. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 26, 137-164.
- Triseliotis, J., y Russell, J. (1984). *Hard to place: The outcome of adoption and residential care* Londres: Heinemann Educational Publishers.
- Unicef (2002). *El registro de nacimiento — El derecho a tener derechos*. Accesible en <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/digest9s.pdf> (Consultado el 12 de mayo de 2018).
- Unicef (2006). *Estado mundial de la infancia. La mujer y la infancia. El doble dividendo de la igualdad de género*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la

- infancia (UNICEF), 2006. Accesible en https://www.unicef.org/spanish/sowc07/docs/sowc07_sp.pdf (Consultado el 4 de mayo de 2018)
- Unicef (2008a). *Las reformas legales y la implementación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF. Accesible en https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/law_reform_crc_imp_spa.pdf. (Consultado el 8 de mayo de 2018)
- Unicef (2008b). *La convención sobre los derechos del niño alcanza la mayoría de edad*. Accesible en http://www.unicef.profes.net/ArchivosColegios/Unicef/Archivos/SM_Unicef/Documentos%20Derechos/la CDN%20 cumple 18.pdf (Consultado el 12 de mayo de 2018).
- Unicef (2015). *Avances en la Convención sobre los Derechos del Niño: los protocolos facultativos*. Accesible en <https://16minionuunicef2015.wordpress.com/2015/10/07/avances-en-la-convencion-sobre-los-derechos-del-nino-los-protocolos-facultativos/> (Consultado el 16 de mayo de 2018).
- Unicef (2016). Educación en derechos y ciudadanía global. Los derechos de la infancia y la ciudadanía global en las facultades de educación. Propuesta formativa para las titulaciones en educación. Accesible en <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/unicef-educa-derechos-infancia-ciencias-comunicacion.pdf> (Consultado el 6 de febrero de 2019).
- Unicef (2017). *El acogimiento como oportunidad de vida Unicef Comité Español. Referentes de buena práctica y recomendaciones para una atención idónea a niños, niñas y adolescentes en acogimiento familiar y residencial*. Madrid: Unicef Comité Español. Recuperado de https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/El_acogimiento_como_oportunidad_de_vida_UNICEF.pdf (Consultado el 6 de febrero de 2019).
- Urdaneta, E. y Dairy, R. (2014) *Janusz Korczak. Ejemplo de devoción sin límite*. Gaceta médica de México. 2014;150 Suppl 3:386-91. Accesible en https://www.anmm.org.mx/GMM/2014/s3/GMM_150_2014_S3_386-391.pdf (Consultado el 6 de mayo de 2018).
- Uroz, J. (2009). Los derechos y la situación de la infancia en el Marco de la Declaración de los Derechos Humanos. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 67(130), 157-174.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Dijk, T. A. (1987). *Communicating racism: Ethnic prejudice in thought and talk*. Sage Publications, Inc.

- Van Dijk, T. A. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa
- Vázquez-Pastor, L. (2016). El ingreso de menores con problemas de conducta en centros específicos de protección. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 11, 134-162 - octubre 2016. DOI: <https://doi.org/10.4995/reinad.2016.5906> Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/reinad/article/view/5906>
- Verhellen, E. (1994) *Convention on the Rights of the Child. Background, Motivation, Strategies, Main Themes*. Garant: Leuven & Appeldom.
- Verhellen, E. (2002). *La Convención Sobre Los Derechos Del Niño: Transfondo, Motivos, Estrategias, Temas Principales*. Amberes: Garant.
- Vicente, T. y Hernández, M. (2007). *Los derechos de los niños, responsabilidad de todos*. Murcia: Editum.
- Villegas, J.F. y Salazar, J.M. (2002). Grupos, representaciones sociales e identidad. En J.F. Morales., D. Páez, A.L. Kornblit, y D. Asún (Coord.) *Psicología Social*. Buenos Aires: Prentice Hall.
- Vives, J.L. (1525 traducido por Lorenzo Riber 1985). *Del socorro de los pobres*. Madrid: Marsiega.
- Vorria, P., Rutter, M., Pickles, A., Wolkind, S. y Hobsbaum, A. (1998). A comparative study of Greek children in longterm residential group care and in two-parent families: I. Social, emotional and behavioural differences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 225-245.
- Wade, J. y Munro, E. R. (2008). United Kingdom. En M. Stein y E. R. Munro (Eds.), *Young People's Transitions From Care to Adulthood* (pp. 209-224). London: Jessica Kingsley.
- Wagner, W., y Hayes, N. (2005). *Everyday discourse and common sense: The theory of social representations*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Wintersberger, H. (1994). *La infancia moderna. Investigación y políticas de infancia en Europa en los años 90*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Zamora, S. y Ferrer, V. (2013) Los jóvenes extutelados y su proceso de transición hacia la autonomía: una investigación polifónica para la mejora. *RES Revista de Educación Social*, 17, 1-17.