

UNA VISIÓN HOLÍSTICA DESDE LA RESPONSABILIDAD DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR A LA GESTIÓN ENTRE ADMINISTRACIONES PARA GARANTIZAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Teresa Cambra Sánchez

Inspectora de Educación del Consorcio de Educación de Barcelona.
tcambra@xtec.cat

*Los derechos humanos son sus derechos. Tómenlos. Defiéndanlos. Promuévanlos. Entiéndanlos e insistan en ellos. Nútranlos y enriquezcanlos. . .
Son lo mejor de nosotros. Denles vida.*

Kofi Annan

Resumen:

El artículo ofrece en una primera parte, un resumen a modo de síntesis sobre los principales recursos educativos para atender la diversidad en Cataluña, que abarca desde los del propio centro educativo a los recursos externos facilitados por la Administración Pública para dar respuesta adecuada, al mandato superior de garantizar la educación para todos.

En una segunda parte se aborda cómo desde los distintos sectores de la sociedad, desde el ámbito local al autonómico, se puede establecer un trabajo en red cualificado para remover todos los impedimentos para que los niños y jóvenes puedan realmente acceder a la educación.

Palabras clave:

Cohesión social, educación, trabajo en red, diversidad, institución escolar.

Desde la Convención de los Derechos del Niño en 1989, muchos países del mundo han plasmado en sus legislaciones los derechos acordados. Es en su aplicación, donde podemos observar distintos problemas que no hacen tan clara y directa su aplicación, y a veces incluso, podría decirse que existe una cierta o notoria dejación de deberes.

Intentaremos en este artículo analizar algunos aspectos clave, especialmente en lo que concierne al ámbito educativo en relación con otros sectores sociales.

Para empezar detallamos a continuación las tres fases del Programa mundial para la educación de los derechos humanos de la UNESCO.

<p>Primera etapa (2005-2009) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos</p> <p>La primera etapa (2005-2009) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos se centró en los sistemas de enseñanza de primaria y secundaria. (...) El Plan de Acción para esta primera etapa fue elaborado por un amplio grupo de profesionales de la educación y los derechos humanos de todos los continentes; en él se propone una estrategia concreta y orientación práctica para la implementación de la educación en derechos humanos a nivel nacional.</p>
<p>Segunda etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos</p> <p>El Consejo de Derechos Humanos en su resolución 12/4 (1° de octubre de 2009) decidió que la segunda etapa del Programa Mundial (2010-2014) se centrará en la educación en derechos humanos en la enseñanza superior y en los programas de capacitación sobre derechos humanos para maestros y educadores, funcionarios públicos, fuerzas del orden y personal militar a todos los niveles.</p>
<p>Tercera etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos</p> <p>El Consejo de Derechos Humanos, en su resolución 24/15 (8 de octubre de 2013), decidió centrar la tercera etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos en el refuerzo de la aplicación de las dos primeras etapas y la promoción de la formación en derechos humanos para los profesionales de los medios de comunicación y periodistas.</p>

Tabla 1

Fuente: Naciones Unidas. Derechos humanos. Oficina del Alto Comisionado. <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/Programme.aspx>

Como se puede observar en las tres etapas del programa, se encadenan y coordinan diversos focos de atención: La inclusión en los planes de estudio del marco conceptual de los derechos humanos en una primera fase. Una segunda etapa que concierne a la formación de docentes para que tengan un conocimiento de ellos, en su formación inicial, y finalmente, en el tercer periodo (2015-2019) se implica directamente a los profesionales de los medios de comunicación.

Esta gradación, ya es un indicador importante sobre las necesidades y los problemas detectados para su implementación y la necesidad de difusión a través de los media, ya que a pesar de existir toda una legislación al respecto, a menudo se incumple y conviene recordarla.

Existe un amplio marco legal en España para la protección del menor, en el respeto de sus derechos, y concretamente contiene el espíritu de la Convención de los Derechos del Niño. Ha habido voluntad política y legislativa de dar respuesta a este mandato. Si se analizan las leyes, todas dan una firme

respuesta al bien superior del menor y son muy garantistas de estos derechos. Por tanto, ¿Dónde existen las dificultades? ¿Qué es lo que no hacemos bien?

Analicemos el primer estadio: La institución escolar.

La escuela es uno de los primeros peldaños donde se detectan situaciones de riesgo o de poca adaptación de nuestros alumnos al sistema educativo. La primera actuación prioritaria es dilucidar si las razones son académicas o no. Nos situaremos en un primer momento en las causas escolares.

Existen dificultades de diagnóstico de nuestros alumnos en las aulas porque es justo decir que esta es una tarea compleja actualmente: ¿Se trata de alumnos con dificultades cognitivas? ¿Quizás las causas son de bloqueo emocional? ¿Tal vez tienen alguna patología de salud mental no detectada? ¿Sabemos reconocer un disléxico o un alumno con Síndrome de Asperger? ¿Los problemas surgieron a raíz de la separación de

los padres? Existe casi la necesidad social de etiquetar cada alumno, para poder abordar la solución. Ello en parte es cierto, pero intentaremos dar una visión positiva de este hecho.

Es necesario tener una visión global para tomar perspectiva y poder analizar con el detenimiento requerido cada situación. Imprescindible asegurar que establecer líneas divisorias es prácticamente imposible, porque la realidad de cada niño no es unívoca. La primera decisión fundamental para el docente o equipo docente es poder ver si con una actuación desde el centro se puede solucionar o no el problema.

En primer lugar, señalaríamos a modo de buena práctica la importancia esencial de la acción tutorial. Es básico y fundamental que la institución escolar pueda crear en el aula un espacio de confianza y de seguridad para el alumno. Si ello se consigue, es indudablemente que se logra con una auténtica comunicación con el alumnado. En consecuencia, se van a evitar múltiples ocasiones de riesgo, miedo y tristeza que a menudo observamos con creciente aumento en los casos de bullying en las escuelas. Frustraciones, problemas de relación graves, desatención de los más jóvenes son signos de identidad que están acaeciendo últimamente y que llevan a reflexionar tanto a docentes como a progenitores sobre qué está sucediendo. Al menos, en el ámbito escolar se debe trabajar a modo de un sencillo ejemplo, con contenidos muy funcionales tanto en primaria como en secundaria sobre la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención de los Derechos del Niño o los Derechos de las Personas con Discapacidad. También es esencial, primordial y vital introducir en las escuelas los procesos de mediación o de prácticas restaurativas. Siempre es mejor trabajar desde el diálogo que desde el castigo o la punición. Ello no solo es una recomendación de los ámbitos educativos, sino también desde sectores judiciales.

Una vez, se ha establecido un clima de institución escolar positivo, se deben analizar los motivos por los que un alumno no apren-

de. Obviamente entraríamos en dos ejes nucleares: qué debe y de qué modo aprender un alumno.

Sobre el QUÉ, existe un amplio debate social y organizaciones como la OCDE, la Unión Europea o la UNESCO efectúan recomendaciones diversas.

Son muy conocidas las evaluaciones realizadas por OCDE y que cada curso escolar emite los resultados a nivel mundial. A modo de ejemplo citamos el informe anual Education at a glance (http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en;jsessionid=8kj2sdfri4lko.x-oecd-live-02). Estas evaluaciones ofrecen un tipo de cuestiones que hacen reflexionar de forma notoria a los docentes con la finalidad que las enseñanzas y el modo en que las impartan, sean significativas para los alumnos, lo que se viene conociendo como aprendizaje competencial versus un aprendizaje memorístico o vacuo que no va ser útil para el ciudadano, aunque el término "útil" debiera matizarse mucho, porque hay saberes que no tienen una utilidad inmediata, pero son imprescindibles para el saber de las personas.

Asimismo, es importante señalar el grupo DeSeCo de OCDE que definió de forma clara las competencias del ciudadano en el magnífico documento de obligada lectura: La definición y selección de competencias clave. (http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/130/mod_resource/content/3/DESECO.pdf)

La Unión Europea también ha dado directrices y recomendaciones curriculares que en general, han sido incorporados en los distintos currícula de los países miembros, entre ellos España.

Mostramos a continuación los objetivos básicos de educación que se han fijado en Europa con horizonte de 2020, extraídos del documento marco, Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)

Objetivo estratégico no 1:

Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad de los educandos.

Continuar el trabajo relativo a:

- Las estrategias relativas al aprendizaje permanente: completar el proceso de aplicación de las estrategias nacionales de aprendizaje permanente, prestando especial atención a la validación de la enseñanza y la orientación no formal e informal.
- Marco europeo de cualificaciones: de acuerdo con la Recomendación de abril de 2008 del Parlamento Europeo y del Consejo (1), relacionar todos los sistemas nacionales de cualificaciones con el marco europeo de cualificaciones antes del final de 2010 y apoyar la utilización de un enfoque basado en los resultados del aprendizaje en cuanto a niveles y cualificaciones, procedimientos de evaluación y validación, transferencia de créditos, programas de estudios y aseguramiento de la calidad.

Desarrollar la cooperación relacionada con:

- La ampliación de la movilidad del aprendizaje: trabajar conjuntamente para suprimir gradualmente los obstáculos a la movilidad del aprendizaje y ampliar sus oportunidades a escala europea y mundial, tanto para la enseñanza superior como para los demás niveles educativos, con inclusión de nuevos objetivos y de instrumentos de financiación, al tiempo que se tienen en cuenta las necesidades particulares de las personas con discapacidades.

Objetivo estratégico no 2:

Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y de la formación.

Continuar el trabajo relativo a:

- Aprendizaje de idiomas: posibilitar que los ciudadanos se comuniquen en dos idiomas, además de su lengua materna, fomentar, cuando proceda, la enseñanza de idiomas en la educación y en la formación profesionales, así como para los educandos adultos, y ofrecer a los migrantes oportunidades para aprender la lengua del país anfitrión.
- Desarrollo profesional de profesores y formadores: centrarse en la calidad de la enseñanza de los nuevos profesores y en su apoyo al inicio de su carrera y en aumentar la calidad de las oportunidades de desarrollo profesional permanente de profesores, formadores y demás personal docente (por ejemplo, el que se encarga de funciones directivas o en actividades de orientación).
- Gobernanza y financiación: Promover la agenda de modernización para la enseñanza superior (incluidos los programas de estudios), y el marco de aseguramiento de la calidad de la educación y la formación profesionales y desarrollar la calidad de los medios asignados, incluido el personal, al sector del aprendizaje de adultos. Fomentar políticas y prácticas basadas en datos reales, haciendo especial hincapié en el establecimiento de la viabilidad de la inversión pública y, cuando proceda, privada.

Desarrollar la cooperación relacionada con:

- Las aptitudes básicas en lectura, matemáticas y ciencias: investigar y difundir las buenas prácticas vigentes y las conclusiones de la investigación en materia de capacidad de lectura entre los escolares y extraer conclusiones sobre formas de elevar los niveles de alfabetización en toda la UE. Intensificar la cooperación existente para mejorar la enseñanza de las matemáticas y las ciencias en los niveles superiores de la educación y la formación, y reforzar la enseñanza de las ciencias. Se necesitan acciones concretas para mejorar el nivel de las aptitudes básicas, incluso las de los adultos.
- «Nuevas cualificaciones para nuevos empleos»: garantizar que en los procesos de planificación de la educación y la formación se tenga suficientemente en cuenta la evaluación de los futuros requisitos en materia de cualificaciones y que éstas correspondan a las necesidades del mercado laboral.

<p>Objetivo estratégico no 3:</p> <p>Fomentar la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.</p>
<p>Continuar el trabajo relativo a:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Los abandonos prematuros de la educación y formación: reforzar los planteamientos preventivos, establecer una cooperación más estrecha entre los sectores de la educación general y de la formación profesional, y suprimir los obstáculos que impiden a los que abandonan prematuramente la escuela regresar a la educación y a la formación. <p>Desarrollar la cooperación relacionada con:</p> <ul style="list-style-type: none"> — La educación preescolar: fomentar el acceso equitativo y generalizado, y reforzar su calidad y el apoyo a los profesores. — Los migrantes: desarrollar el aprendizaje mutuo de prácticas idóneas en materia de educación de los educandos de origen inmigrante. — Los educandos con necesidades especiales: Fomentar la educación inclusiva y personalizada mediante un apoyo oportuno, la determinación precoz de las necesidades especiales y servicios bien coordinados. Integrar los servicios en la educación escolar principal y garantizar itinerarios de educación y formación adicionales.
<p>Objetivo estratégico no 4:</p> <p>Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.</p>
<p>Continuar el trabajo relativo a:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Las competencias transversales clave: de conformidad con la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 2006 (1) 13, tener más en cuenta las competencias transversales clave en los planes de estudio, la evaluación y las calificaciones. <p>Desarrollar la cooperación relacionada con:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Las instituciones que favorezcan la innovación: alentar la creatividad y la innovación mediante el desarrollo de métodos específicos de enseñanza y aprendizaje (incluidas la utilización de las nuevas herramientas de las TIC y la formación de los profesores). — Las asociaciones: desarrollar asociaciones entre los centros de educación y de formación y las empresas, los institutos de investigación, los agentes culturales y las industrias creativas, y promover un triángulo del conocimiento que funcione adecuadamente.

Tabla 2

Como puede observarse los objetivos son muy ambiciosos y se establecen para el 2020. Anteriormente se fijaron los del 2010 en la conocida Estrategia Lisboa, aunque se incumplieron, pero lo cierto es que los documentos que publican están muy bien elaborados y aportan aspectos clave especialmente en el ámbito de la cohesión social.

En cualquier caso, la auténtica revolución actualmente en las escuelas se centra más en

la metodología, con especial énfasis en las nuevas tecnologías. Con ello, se puede adecuar el currículum a los alumnos con altas capacidades, pero también para los alumnos con serias dificultades. Una clase menos magistral, más abierta, comprensiva con los alumnos y atendiendo a cada individuo es lo que se demanda socialmente. El impulso por las nuevas metodologías es amplio en la mayoría de las escuelas y existe una cre-

ciente demanda por parte del profesorado por adquirir esa formación junto a la de las enseñanzas por competencias o estrategias como el trabajo por proyectos. Ello estaría en la línea de los objetivos europeos nº2 (formación) y nº 4 (impulso a las TIC).

Asimismo es creciente la solicitud y la participación de los centros educativos en los programas europeos de Erasmus+, concretamente en sus acciones KA1 y KA2 que en su última edición ofrecen un gran potencial de posibilidades para alumnos y profesores de formación en la movilidad y la construcción siempre compleja de la Unión Europea.

Para los alumnos con más dificultades, se propondrán las adecuaciones curriculares para que integrados en el aula ordinaria puedan seguir con el resto de la clase, pero respetando su ritmo de aprendizaje. Para ello va a ser fundamental la intervención de especialistas en la institución escolar como psicólogos, pedagogos y logopedas, entre otros. Algunos forman parte de las plantillas del cuadro del profesorado, mientras que en otros casos, se trata de especialistas externos que asisten al profesorado en su intervención pedagógica.

Normalmente el documento donde se formalizan los acuerdos curriculares son los Planes Individuales, comúnmente conocidos como PI. Son una herramienta muy útil de ajuste a las necesidades del alumno que le permite tener una experiencia en positivo de sus aprendizajes, ya que se fijan objetivos concretos en relación al alumno y se evalúa conforme a ellos.

Últimamente, al menos en Cataluña, también han empezado a intervenir en las aulas de un modo puntual, los psicólogos clínicos como asesores externos de apoyo al profesorado. La finalidad es obvia, siempre que sea posible mantener el máximo tiempo posible los alumnos en las aulas ordinarias.

A continuación ofrecemos un pequeño resumen de los recursos más notables que se

dispone en Cataluña para atender la diversidad de alumnos:

1. USEE: Unidades de Soporte a la Educación Especial en centros ordinarios tanto en primaria como en secundaria. Es una forma de evitar el centro de educación especial que aísla a ciertos niños y niñas de un entorno normalizado. Con ello se da respuesta al Objetivo estratégico no 3: fomentar la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa de la UE. Es cierto que aún existen los centros de educación especial, pero la tendencia es no crear nuevos centros de este tipo, y la escolarización de alumnos, en estos centros va en dirección de atender a los alumnos que son muy asistenciales. (alumnado con apenas autonomía personal). También se ha iniciado una modalidad nueva de USEE de apoyo clínico, para alumnos de primaria y secundaria, que tienen preservadas las capacidades cognitivas, pero que por razones de diversa índole, presentan conductas muy complicadas en los centros educativos. La virtud del recurso es que son unidades con un máximo de unos diez alumnos y son gestionadas por psicopedagogos. Es un recurso óptimo, ya que permite trabajar con estos alumnos de un modo muy individualizado, lo cual permite muchas veces que se puedan incorporar progresivamente al grupo-clase en todas las horas y que es el objetivo básico del recurso.
2. UEC: Unidades Educativas Compartidas. Para alumnos que en tercero y cuarto de la ESO tienen conductas muy disruptivas y necesitan otro tipo de recurso académico. Estas unidades están ubicadas en centros que ofrecen la enseñanza de algún oficio y trabajan conjuntamente con el profesorado del centro educativo.
3. Proyectos singulares: Es un recurso parecido al anterior, pero el alumno de 3º o 4º de la ESO comparte un tiempo en el centro educativo y un tiempo en una empresa real. Se establece un convenio de

colaboración entre la administración local y autonómica y recibe un seguimiento constante del profesorado del centro educativo. Es una de las experiencias de resultado óptimo en Cataluña y que ha permitido a muchos alumnos absentistas o con problemas, reconducir su motivación por lo estudios. Con esta puesta en práctica, se ha dado respuesta al objetivo 3 de la Unión Europea que ya hemos citado, pero también al Objetivo estratégico no 4: incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.

4. Hospital de día. En estos centros de salud se atiende a alumnado de la ESO con problemas de salud mental. Acostumbran a compaginar días en el centro educativo y días en el centro de salud. En el hospital se realizan terapias de grupo y a jornada completa tienen un profesor de secundaria que imparte las áreas del curriculum.
5. Aulas hospitalarias. Son para alumnos de primaria y secundaria que deben permanecer en régimen completo en el hospital y atendiendo al derecho a la educación, la reciben por parte de un docente que también se coordina con el centro escolar.
6. Atención domiciliaria por larga enfermedad. Para alumnos que sufren enfermedad prolongada que no pueden asistir al centro docente durante un período superior a 30 días, y que podrán recibir atención educativa en su domicilio en el tiempo en que no puedan asistir a clase. Un profesor se desplazará a sus domicilios para asegurar la continuidad de sus aprendizajes escolares.
7. Aulas de acogida. Son aulas para alumnos que llegan a Cataluña y que al no conocer la lengua vehicular, necesitan un apoyo para poder seguir los estudios. La medida se aplica tanto en primaria como en secundaria y es un espacio de acogida realmente de muy buenos resultados en lo que concierne a la cohesión social. Con

este recurso también se ha dado respuesta al objetivo núm. 3 de la Unión Europea sobre cohesión social, especialmente en el apartado de “prácticas idóneas en materia de educación de los educandos de origen inmigrante”.

8. IOC (Institut Obert a distància de Catalunya). Se trata de un recurso para la ESO muy excepcional, ya que es enseñanza a distancia para alumnos con agorafobia o situaciones singulares que se analizan con mucho detalle.

Lo más interesante de los recursos explicados es que no se trata de recursos cerrados, sino recursos transversales y abiertos de modo que es posible en la mayoría de los casos un gran flexibilidad para el alumno de un tiempo lectivo entre centro educativo y hospital de día, aula ordinaria/aula USEE, aula ordinaria/aula de acogida, UEC/aula ordinaria, etc. Creemos que es una estrategia creativa y sobre todo porque permite un ajuste al alumno, a la persona de gran riqueza.

En la decisión de este tipo de escolarización singular interviene, el equipo docente, la dirección del centro escolar, los EAP (psicólogos externos del gobierno autonómico) y la Inspección educativa desde la Administración Educativa y fundamentalmente, los padres o tutores legales de los menores.

Vistos los recursos podría parecer que se resuelve de forma óptima el total de alumnos de nuestras aulas. Ciertamente se ha avanzado mucho y se atiende cada vez mejor a los alumnos, pero por otro lado señalaríamos como la mayor urgencia, la necesidad de formación del profesorado en su vertiente inicial y también en la permanente, ya que los cambios sociales son cada vez más rápidos y disponer de una preparación adecuada para atender y formar a nuestros jóvenes, no es tarea sencilla en la época en la que vivimos. Por otro lado, aunque el elenco de recursos es amplio, no llega suficientemente a todos los alumnos que debería; por tanto sería también urgente una mayor inversión pública en

el sector educativo como herramienta eficaz de cohesión social. Una persona integrada en la sociedad es fundamental y el objetivo histórico de cualquier institución escolar.

Hasta este punto, justo en la mitad del artículo hemos abordado cómo atendemos los alumnos desde la institución escolar. En esta segunda parte, estudiaremos cómo podemos acompañar y ayudar a los alumnos con problemas podríamos decir de índole social, desde las instancias administrativas.

Segundo estadio: las Administraciones Públicas

Después de un detenido análisis, si detectamos un alumno que tiene problemas en la institución escolar, que conlleva una situación aparentemente “invisible” que no es de carácter escolar, sino que existe un trasfondo que está alterando al menor, de forma que le impide seguir de forma ordinaria sus estudios, se deberá decidir qué pasos seguir para poder dar respuesta a su problemática a pesar de no ser de ámbito escolar. Recordemos que el Código Civil indica que un maestro debe cuidar un alumno como un buen padre. En cualquier caso, el docente, el equipo docente, las personas implicadas deberán reflexionar sobre el por qué y el cómo actuar. Las responsabilidades con el menor, obligan.

El equipo de docentes detectará la situación e intentará paliarla. Los primeros indicadores externos son casi siempre vistos por el docente, ya que cada día tiene los niños o jóvenes en su aula, y por tanto es actor privilegiado, en la localización del problema. Otros sectores de la sociedad, solo tienen ocasiones esporádicas para poderlo observar, como por ejemplo, los médicos, los servicios sociales, etc. ¿Pero cuál es el motivo por el que el docente a menudo no es capaz de detectar los indicadores de riesgo? Vamos a dar respuesta a la cuestión planteada.

En la formación inicial del profesorado que atiende las aulas de primaria y secundaria en

nuestro país, no se observa la inclusión de una bibliografía amplia, especializada y básica sobre el tema. Es justo decir, que a modo de eje transversal, el currículum ha ido incluyendo estas cuestiones, pero existe una obvia carencia de profundización y concienciación de los derechos humanos en el ámbito educativo. Por otro lado, una cuestión es trabajar los contenidos de los derechos humanos como currículum en las instituciones escolares, y otro asunto es reconocer y actuar, cuando detecta el profesor, una situación de lesión de derechos fundamentales en un menor.

El docente que imparte su docencia en las escuelas de primaria tiene una formación inicial sobre las materias a impartir en las aulas y fundamentalmente, consolida una concreta formación en metodologías pedagógicas aplicadas al aula. Además adquiere una formación importante sobre la tutoría. En educación secundaria, se consigue una formación más especializada en la materia curricular (matemáticas, lengua, ciencias naturales, etc.) y existen mayores carencias en metodologías aplicadas al aula y tutoría, aunque los actuales máster dan una mayor respuesta a estas demandas. La pregunta sería, ¿Es suficiente esta formación?

Desde la práctica diaria se observan diversas insuficiencias, una de ellas importantísima, que consistiría en el conocimiento de los indicadores de riesgo de la infancia, que concretan los derechos fundamentales del menor. El alumno en clase puede presentar indicadores de riesgo como la malnutrición, el desaseo personal, el aburrimiento, la poca motivación, la tristeza; el elenco de indicadores sería amplio. ¿Cuándo es significativo?

Para el docente es difícil de identificar, ya que su formación inicial, no le permite ni detectar el indicador, ni la gravedad de la situación, ni tan siquiera, el tipo de actuación más adecuada para el caso; por tanto, a quién debe comunicar el asunto y cómo proceder. Ahí nos movemos en el peligroso terreno de las intuiciones. En consecuencia, puede darse el caso de la denuncia de una directora

porque un niño tenía un montón de moretones en las piernas, y en realidad, lo único que sucedía era que el niño se caía muchas veces de la bicicleta; mientras que otras veces no se denunció y lo cierto, es que se trataba de un continuo y cruel maltrato de la madre.

De todas formas, cuando existe una situación continuada, y ahí la importancia de la frecuencia de los hechos, el tutor o docente termina por comunicarlo al director y a menudo, de la dirección traslada a la Inspección de educación el caso, para recabar un asesoramiento profesional.

No siempre la Inspección de educación tiene la suficiente formación para atender el asesoramiento, pero cada vez más, va adquiriendo este colectivo profesional una mayor formación, especialmente en el marco legal y en los procedimientos, a veces incluso se deben hacer preguntas de carácter reservado a Servicios Jurídicos de la propia administración para asesorar correctamente a la dirección del centro. Es necesario por tanto, una relación fluida y ágil entre profesionales y un constante acompañamiento por parte de la Inspección en relación a los directivos de los centros escolares.

Las distintas Consejerías han elaborado muchos protocolos que orientan a los profesionales de la educación en cómo actuar, con los indicadores elaborados por los que realmente conocen e identifican estos signos de alerta: los Servicios Sociales. A modo de ejemplo, los protocolos que casi todas las Consejerías de Educación han elaborado en España son:

1. Protocolos de prevención del absentismo escolar.
2. Protocolos de prevención del acoso o maltrato escolar.
3. Protocolo de actuación escolar ante el Ciberbullying.
4. Protocolo de actuación ante casos de violencia de género en el ámbito educativo.
5. Protocolo de prevención MGF (Mutilación genital femenina).

En estos protocolos es necesario que no se produzcan bucles, es decir, que la información ronde por diversas instancias administrativas sin que se produzca la actuación administrativa deseada.

Uno de los circuitos más viciados puede darse en el protocolo de la prevención del absentismo, en el que el director informa a los servicios sociales (administración local) y a la Consejería de Educación (administración autonómica). Habitualmente la Consejería de Educación traslada el expediente a la Consejería de Bienestar (administración autonómica) y esta a su vez, lo trasmite a los servicios sociales de base (administración local), con lo cual se hace el círculo perfecto para no desencallar la situación. Afortunadamente, estos circuitos se han ido eliminado y cada vez más, se puede observar en el diseño de los protocolos, que queda clara la denuncia a Fiscalía de menores o bien toda una serie de actuaciones intermedias con recursos que pueden alcanzar el éxito sin necesidad de la denuncia a Fiscalía (la solución óptima). Los recursos abarcan desde la ayuda a madres que no valoran la puntualidad o asistencia de sus hijos e hijas en la etapa infantil o de educación primaria o bien, el acompañamiento de integradores sociales para alumnado de educación secundaria. Solo con el diseño de un protocolo se puede ver perfectamente si es eficaz o no la estrategia empleada. Recordemos que es un objetivo básico en la Unión Europea (Objetivo nº 3) el paliar el absentismo escolar o el abandono prematuro de los estudios. Un alumno sin formación, puede ser una persona que sufra exclusión social desde una edad muy temprana.

A pesar de la afirmación que hemos realizado antes, al decir que los que conocen verdaderamente los indicadores de riesgo de un niño, son los técnicos de servicios sociales, también es innegable que cuando se quiere realizar un trabajo sólido y certero sobre este tema, se requiere un escenario coordinado entre un grupo cualificado de profesionales de distintos ámbitos, que cada uno desde su

campo específico, pueda aportar y contribuir con su visión técnica al criterio de conjunto, holístico y eficaz.

Queremos mostrar a modo de buen ejemplo, la publicación en Cataluña de la ORDEN

BSF/331/2013, de 18 de diciembre, por la que se aprueban las listas de indicadores y factores de protección de los niños y adolescentes.

El objetivo de este marco jurídico es el siguiente:

ORDEN BSF/331/2013, de 18 de diciembre, por la que se aprueban las listas de indicadores y factores de protección de los niños y adolescentes. (DOGC. 30.12.2013)

El objetivo principal de la protección pública de la infancia y la adolescencia es la atención de las personas menores de edad en situación de riesgo o desamparo y, según los casos, el apoyo a sus progenitores, tutores o guardadores, incluyendo los acogedores familiares o profesionales que se ocupan de ellos.

Para cumplir esta finalidad, la Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia, particularmente en sus títulos III, IV y V, establece los fundamentos del sistema de protección de los niños y adolescentes de Cataluña: el interés superior de la persona menor de edad, que incluye su participación en el proceso de toma de decisiones; la naturaleza jurídico administrativa de la intervención; la proporcionalidad de la intervención, según la gravedad de la situación, concretada en los conceptos de riesgo y desamparo; el carácter técnico de la evaluación y la propuesta de medidas protectoras; la garantía jurídica de los derechos de las personas menores de edad y de sus progenitores, tutores o guardadores; la existencia de un sistema organizado en red, integrado por instituciones y equipos organizados según criterios de competencia jurídica, proximidad territorial y trabajo técnico; la atención específica de los casos de maltrato infantil y abuso sexual; la previsión de un sistema de indicadores y factores de riesgo, desamparo y resiliencia para objetivar y homogeneizar la evaluación técnica, en el marco de las situaciones de intervención previstas por la Ley, y, también, para facilitar el conocimiento de los problemas sociales que motivan la intervención individualizada; el refuerzo del funcionamiento en red por medio del sistema de información y gestión, y el expediente único de protección.

Tabla nº 3

La norma legal organiza las listas de indicadores y factores de riesgo, protección y pronóstico; las listas de indicadores para detectar las situaciones de riesgo y desamparo; y finalmente, las listas de observaciones de

maltrato infantil. Asimismo, establece la distinción entre indicadores, factores de riesgo y factores de protección.

Mostramos un ejemplo extraído de la orden:

INDICADORES DE MALTRATO

Maltrato físico

El niño o el adolescente manifiesta actitudes defensivas o de rechazo ante el acercamiento físico.

El niño o el adolescente informa que los progenitores, tutores o guardadores le han causado alguna lesión.

Hay un informe médico del síndrome del niño sacudido.

Los progenitores, tutores o guardadores utilizan el castigo físico como método habitual de disciplina.

Los progenitores, tutores o guardadores no dan ninguna explicación respecto de la lesión del niño o el adolescente o esta es ilógica o contradictoria.

Los progenitores, tutores o guardadores tratan de ocultar la lesión del niño o el adolescente o proteger la identidad de la persona responsable de la misma.

Tabla n.4

El documento legal es muy completo y merece la pena una lectura atenta, profunda y detenida de todo el documento. Pero no fue lo más relevante la publicación de este documento legal en 2013, a pesar de su innegable valor y esfuerzo por ordenar y clasificar esos ítems, sino que se introdujeron todos los indicadores, factores de riesgo y prevención en un simulador, el RUMI (Simulador del Módulo de Refuerzo a la Gestión de Riesgo) consultable on line (<https://dps.gencat.cat/rumi/AppJava/simulacio/simulacio.html>) y de libre acceso, que permite a cualquier profesional, elegir desde su ámbito laboral (cuerpos policiales, salud, educación y servicios sociales), la situación que ha detectado de posible riesgo de un niño.

Como se indica en el manual de uso, obviamente no pretende substituir el trabajo y criterio de un profesional, pero una vez se han cumplimentado con detalle todos los apartados y subapartados del simulador, ofrece al final la actuación a realizar, es decir, desde considerar que no es un caso de intervención hasta indicar una actuación de urgencia con la correspondiente comunicación oficial a la Dirección General de la Atención al Menor. Esto es evidente que implica que además de introducir el listado de la publicación del Diario oficial, añade un elemento criterial que indica cómo actuar. No es prescriptivo, sino orientativo. Cuando los docentes tienen dudas en cómo se debe proceder y no se tiene el criterio claro sobre la situación, el RUMI es una herramienta muy útil, eficaz y aporta mucha seguridad al director del centro educativo. También es una forma de racionalizar y objetivar la situación, ya que a menudo se tiende a subjetivizar o incluso minimizar los hechos, fundamentalmente por el miedo a denunciar, si es el caso; pero el bien superior del menor merece una atención especial, primordial e inexcusable. Normalmente, después de ejecutar todas las acciones del simulador, como implica un trabajo de diversos profesionales en definir y graduar los hechos vistos, coadyuva también a la certeza en la actuación consciente y responsable a realizar.

En un primer momento, usualmente el centro educativo hace la primera prospección. Ello ayuda de forma notoria a la toma de conciencia de lo que se debe hacer. Este es siempre el primer paso. De todas formas, cuando aparece en la pantalla del simulador que se ha de actuar con contundencia, empiezan a surgir las vacilaciones. La denuncia de estos casos siempre es muy compleja, y surgen muchas dudas: ¿El caso es realmente tan grave para denunciar? ¿Se puede actuar directamente con el protocolo o hay que avisar a los padres? ¿Y si se habla con los progenitores a la espera que no se produzca más el posible maltrato? ¿Se debe notificar el asunto al inspector, a la policía o los servicios sociales? E incluso ¿Y si no se dice nada? No es fácil en estos casos, tener la certeza absoluta de lo que se debe hacer, con lo cual, lo más recomendable es obtener el consenso con otros profesionales, ellos contribuirán a la objetivación del caso y a la tranquilidad de la actuación coordinada de todos los servicios.

Así para cumplimentarlo, se establece una reunión ad hoc de trabajo donde intervienen un grupo de profesionales: tutor, director, inspector, profesional de los servicios sociales, EAP (psicólogo externo del centro), u otros profesionales que conocen la situación a analizar; para poder llegar a una conclusión eficaz. Es bueno y necesario trabajar en red en estos casos con la finalidad que exista unanimidad entre todos los servicios implicados, no solo para acordar conjuntamente la actuación, sino para continuar el seguimiento del caso con la misma coordinación. Ello es clave del éxito. A veces parece que con denunciar la situación es suficiente, pero no es así. Debe haber un reparto de roles entre los profesionales implicados para saber qué sucede a posteriori y mantener la comunicación entre todos. Así en algunos casos, serán los servicios sociales que continuarán informando, pero no necesariamente. A veces, los cuerpos policiales serán los protagonistas de la comunicación.

En estos casos, aunque es evidente que el trabajo en red es la única forma de resolver estos casos complejos, es muy importante saber que no existen dos casos iguales. Analizando con detalle la situación, se puede observar que las combinaciones de los agentes implicados en las situaciones pueden ser muy variados: docentes y servicios sociales, docentes servicios sociales y médicos, docentes, servicios sociales y cuerpos policiales, podríamos continuar, las composiciones pueden ser múltiples y ampliables, mediadores, entidades privadas que intervienen, etc.

Puede suceder que la zona educativa donde se produzca el caso esté dotada de una infraestructura oficial desde la Administración Local o Autonómica o bien que no exista. Los tres requisitos básicos en cualquier caso, para que las administraciones actúen correctamente serían:

1. Garantizar que la coordinación entre servicios. El funcionamiento óptimo es el que las distintas administraciones hayan creado una infraestructura eficaz y compartida por todos los profesionales. En el caso que no exista, asegurar de algún modo que la coordinación se pueda ejercer como por ejemplo un coordinador de parentalidad.
2. Agilizar las estructuras organizativas. Frecuentemente existe mucha descoordinación, a pesar de muchas coordinaciones. El error más usual es que las coordinaciones son bilaterales: el director con el profesional de servicios sociales, los servicios sociales con los servicios médicos, el director con el psicólogo externo de la administración autonómica (EAP), el EAP con los servicios sociales, etc. Es evidente que tal como se puede ver, si se hace de este modo, está garantizada la descoordinación y el gasto público que conlleva es altísimo, puesto que cada tiempo laboral tiene su precio. Es más económico y útil, convocar una reunión con todos los profesionales que posean información funcional o bien tengan capacidad de tomar

decisiones. La experiencia indica que con un par de horas con todos los profesionales que tienen información y los que pueden tomar decisiones es suficiente. No son solo reuniones donde se comparten las informaciones, sino que para ser efectivos, en cada reunión de este tipo se toman acuerdos y a veces es pertinente que un agente actúe, mientras que otro a veces solo dispone de la información. Trabajar en este sentido enriquece y ensancha el campo profesional de todos y obviamente se es más efectivo.

3. Evitar el exceso de protocolos sectorizados. Es usual que cada sector tenga sus propios protocolos y que respondan a leyes de cada ámbito. Es una evidencia que las leyes muchas veces no tienen un corte transversal, con lo cual un ciudadano puede ser abordado por distintas instituciones y con protocolos distintos. También deberían prescindirse de un exceso de estructuras: puntos de encuentro, centros de mediación, etc.

De todas formas, aseguramos desde la experiencia profesional que si existe una forma para poder resolver estas situaciones tan complejas, la única forma de hacerlo es con un trabajo en red, funcionalmente relevante.

Finalmente cabe concluir en que desde las instituciones escolares y desde las responsabilidades de las Administraciones se debe continuar investigando y ahondando en los motivos por los cuales nuestros alumnos tienen dificultades en adquirir aprendizajes o a tener una vida conforme hemos acordado en la Convención de los Derechos del Niño. Y no tan solo desde nuestra geografía, sino con una visión globalizada y mundial, ya que la sociedad del siglo XXI exige esa mirada amplia de solidaridad y cooperación necesaria y urgente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Comisión Europea, Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)
- OCDE, Education at a glance. 2016
- http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en;jsessionid=8kj2sdfri4lko.x-oecd-live-02
- OCDE, La definición y selección de competencias clave. http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/130/mod_resource/content/3/DESECO.pdf
- UNESCO, Programa mundial para la educación de los derechos humanos de la
- Naciones Unidas. Derechos humanos. <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/Programme.aspx>