

# **EL DERECHO DE LOS NIÑOS A UN NIVEL DE VIDA ADECUADO Y A LA EDUCACIÓN. UNA APROXIMACIÓN AL ROL DEL TERCER SECTOR SOCIAL EN BARCELONA ANTE LA POBREZA INFANTIL.**

Adaia Alonso-Trallero

Dr. Josep Maria Torralba Roselló

Universidad de Barcelona

## **RESUMEN**

Esta comunicación se enmarca dentro del Área Temática A1-Aplicación del Enfoque de Derechos Humanos, Grupo de Trabajo A1M1-Enfoque Basado en Derechos Humanos y Menores Vulnerables: Buenas prácticas. Su propósito es el de analizar algunas experiencias de buenas prácticas con niños y sus familias en situación de exclusión social en la ciudad de Barcelona, mediante intervenciones sociales y educativas realizadas por parte de profesionales de entidades privadas de iniciativa social, para la defensa de sus derechos a un nivel de vida adecuado y a la educación (artículos 27 y 28 reconocidos en la Convención de los Derechos del Niño de 1989).

La pobreza limita el disfrute a un nivel de vida adecuado y repercute también en la educación de los niños que la padecen, limitando así sus oportunidades vitales y contribuyendo a la transmisión intergeneracional de la misma.

La metodología de investigación ha sido de tipo cualitativo, mediante entrevistas focalizadas a profesionales de entidades que intervienen en familias con hijos en situación de vulnerabilidad social. Se ha realizado un análisis de contenido de las mismas.

Los poderes públicos deben garantizar el cumplimiento y ejercicio de los derechos, especialmente en las situaciones de desigualdad de oportunidades y exclusión social. Dada la actual situación socioeconómica y a causa de las medidas de contención del gasto público aplicadas, la labor de las entidades es imprescindible para poder dar respuesta a las necesidades.

La particular forma de trabajar y situarse ante la realidad social es uno de sus rasgos distintivos y mejor valorados por sus profesionales, destacando su capacidad de anticipación e innovación social. También su trabajo de proximidad al territorio y su dimensión comunitaria les permite acercarse al ideal de atención integral al trabajar con y para el colectivo de niños en situación de vulnerabilidad social.

## **PALABRAS CLAVE**

Infancia y familias, tercer sector social, pobreza infantil, derechos al nivel de vida adecuado y a la educación, proximidad y atención integral.

## **ABSTRACT**

The present report is part of the A1-Application of the Thematic Area A1-Human Rights Based Approach, Working Group A1M1-Approach Based in Human Rights and Vulnerable Children: Good practices. Its aim is to analyze some experiences of good practices with children and their families in situations of social exclusion in Barcelona. In this communication we have studied social and educational interventions made by professionals from private organization with social initiatives for the defence of the children's rights to a standard of living and to education (articles number 27 and 28 from the Convention on the Rights of the Child (1989)).

Poverty limits the enjoyment of an adequate standard of living and also affects the education of children who suffer it, thus limiting their opportunities and contributing to the intergenerational transmission of it.

The research methodology has been qualitative, through focalized interviews to professionals from organizations which are involved with families with children in social vulnerability situation. This work is based on a content analysis of these interviews.

The public authorities should ensure the effective exercise of rights, especially in situations of unequal opportunities and social exclusion. In the current economic situation and because of the measures implemented to contain public spending, the work of the non-profit organizations is essential in order to respond to the needs.

The particular way of working and facing the social reality is one of the most distinctive and better valued features of that kind of organizations for their own professionals, highlighting their anticipation and social innovation abilities. Moreover, their relation with the region and their community dimension allows them to approach the ideal of comprehensive care when they are working with and for the children in social vulnerability situations.

## **KEY WORDS**

Children and families, third social sector, child poverty, rights to a standard of living and to education, proximity and comprehensive care.

## INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho fundamental de todo niño y así lo recoge, en el artículo 28, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de 1989. No obstante, existen dinámicas y fenómenos que ponen en cuestión la idoneidad con que se facilita, se promueve y se ejerce este derecho. La pobreza infantil, fenómeno que se ha agudizado en España durante los últimos años, se erige como uno de los factores de riesgo más notables cuando atañe analizar el éxito educativo. La centralidad del rol que desempeña la educación en la reducción de las desigualdades y en la promoción de la movilidad social es incuestionado, pues se asume que el éxito escolar provee de mejores y mayores oportunidades laborales y sociales a los ciudadanos.

Sin embargo, algunas condiciones sociales y situaciones en el ámbito privado dificultan –cuando no impiden- el aprovechamiento del pleno potencial que representa la educación en el desarrollo del máximo potencial de los niños y niñas. La pobreza, que a su vez representa una vulneración del derecho a un nivel de vida adecuado también recogido en la CDN, afecta negativamente a los resultados educativos. Más todavía, aun cuando puede existir igualdad de resultados, ello no se traduce indiscutiblemente en igualdad real de oportunidades. El concepto de educabilidad (Bonal y Tarabini, 2012) ofrece un claro nexo de relación entre pobreza infantil y fracaso escolar, poniendo el acento en que no garantizar unos niveles mínimos de equidad y de bienestar infantiles influye negativamente en el aprovechamiento de las oportunidades educativas de la infancia, eso es enfatizando la importancia de los contextos y ambientes de aprendizaje y de las experiencias personales en los procesos educativos.

El valor social de la educación, sin embargo, trasciende la visión instrumental o productiva que a menudo se tiene de ella, pues su dimensión de capital humano comparte escenario con su también dimensión cívica y su dimensión relacional y social. La relevancia de una educación de calidad, pues, se encuentra precisamente en su labor potenciadora del desarrollo pleno e integral de los ciudadanos y a su contribución a la igualdad y la cohesión social.

La pobreza es un fenómeno multidimensional que, como tal, repercute negativamente en todas las dimensiones de la vida de quien la sufre. Ésta resulta especialmente grave cuando afecta a hogares con hijos a cargo, pues existe un amplio consenso a la hora de apuntar a la infancia como un periodo vital clave en la vida de las personas. El desarrollo educativo de los niños no puede desvincularse de los entornos y los contextos en los que se encuentran y se ven condicionados por las situaciones de pobreza, las cuales suponen barreras al aprendizaje que no salvarán las actuaciones que puedan desarrollarse únicamente desde la comunidad educativa.

La acción de las administraciones es clave para la superación de la pobreza y para la prevención de sus consecuencias. Aun tratándose la infancia del colectivo más afectado actualmente por esta situación, la pobreza infantil no aparece como cuestión prioritaria en la agenda política. Tampoco parece serlo la aproximación a niveles significativos de igualdad de oportunidades para nuestros niños, incluso contando con el reconocimiento de su importancia y con la recomendación de

trabajar para ello por parte de la Comisión Europea, que propone “*mejorar el impacto de los sistemas educativos en la igualdad de oportunidades*” (Comisión Europea, 2013, p.8), con el objetivo de romper el ciclo de la pobreza y contribuyendo a la equidad social.

A lo largo de los últimos años, el contexto de crisis ha agravado realidades ya antes duras y ha precipitado también la emergencia de nuevas problemáticas sociales, ampliando la proporción y la heterogeneidad de los perfiles de aquellos que deben afrontar realidades marcadas por el riesgo, la precariedad, la pobreza y la exclusión social. Frente a un Estado de Bienestar débil en España, desbordado e incapaz de dar respuesta a todas las necesidades sociales existentes, la función desempeñada por las entidades sin ánimo de lucro parece haberse vuelto más necesaria todavía. No en vano, ellas representan para muchas familias una última red de apoyo, un complemento imprescindible a las estructuras propias del Estado de Bienestar.

Las entidades dedicadas a la atención a la infancia y a las familias en situación de riesgo no son ajenas a la importancia de la educación como mecanismo nivelador de las desigualdades, de modo que entre sus numerosas y diversas iniciativas de intervención, se presta especial atención a aquellas que toman como objetivo el fomento del éxito educativo.

## **DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN: TRES APUNTES POR LOS QUE MERECE LA PENA FOMENTAR EL ÉXITO EDUCATIVO**

Es habitual referirse al fracaso escolar al analizar la cara opuesta al éxito educativo, un fenómeno cuyo significado viene a representar cuál es la proporción de jóvenes que se alejan del nivel educativo mínimo considerado necesario para una buena inserción social y laboral, que no alcanzan determinados objetivos que se han valorado como satisfactorios y deseables para el conjunto de la sociedad. Ante una realidad compleja y cambiante, donde aumentan constantemente las exigencias, la consideración del logro educativo se transforma, pues si hace algunos años éste se medía a través de la tasa de alumnos que obtenían el graduado en educación secundaria obligatoria (conocida como E.S.O.), hoy su noción opuesta se amplía, considerando insuficiente superar satisfactoriamente tan solo la educación secundaria obligatoria y añadiendo al análisis el concepto de abandono escolar prematuro o temprano, el cual se corresponde con la proporción de aquellos que no continúan estudiando una vez terminada la educación secundaria obligatoria.

La organización Save the Children estima que “*alrededor del 30% de los alumnos de educación secundaria de primera etapa en España no se gradúan con el certificado necesario para acceder a la educación secundaria de segunda etapa*” (Sastre, 2015a, p.13). Por lo que refiere al abandono escolar prematuro, según datos facilitados por la misma organización, en España su tasa es del 23,5%. Las elevadas tasas que presenta nuestro país en esta materia pues, se convierten en un gran reto para alcanzar una situación en que se disminuyan considerablemente las situaciones de vulnerabilidad y exclusión educativa, así como también las desigualdades en dos niveles: tanto de acceso a un recurso clave para el desarrollo en sociedad como de oportunidades a nivel individual. En conjunto, la persistencia de este

fenómeno reclama una respuesta y un plan de acción desde los poderes políticos ya que “*la proporción de jóvenes de hoy con habilidades inadecuadas indica la dimensión probable de la exclusión social de mañana*” (Esping-Andersen, 2008, p.20).

Durante los años de bonanza económica del país, sin embargo, los datos sobre este fenómeno habían pasado en algunos ámbitos de largo sin generar demasiado revuelo. El mercado inmobiliario, ajeno en su burbuja particular, y el sector servicios, actuaban a modo de imán para una proporción considerable de jóvenes, que veían en las posibilidades que les ofrecían, una posible salida profesional que los alejaba de las aulas. Así es como el desarrollo económico se considera un factor asociado al fracaso escolar (Marí-Klose, 2009; Choi y Calero, 2011; Allepuz y Rosell, 2014). Con el estallido de la crisis financiera, sin embargo, se recupera de nuevo la centralidad que le corresponde a la educación, y a su función -real o pretendida- de mecanismo nivelador y reductor de las desigualdades. El modelo productivo y económico global tiende a reclamar, cada vez más, personas cualificadas y por ello se plantea el debate alrededor de cómo la escuela y el resto de instituciones educativas deben preparar a los niños y a los jóvenes para otorgarles las posibilidades de involucrarse en este sistema y no quedar excluidos. De hecho, esta concepción de la educación que enfatiza la dimensión del capital humano, ha incidido en la prolongación de la vida académica de los individuos y en el aumento progresivo del gasto social por estudiante en los países de la OCDE.

La educación entendida en sentido amplio es un proceso que se da a lo largo de la vida de los individuos en espacios formales e informales, como procesos de aprendizaje graduales, activos y permanentes. Por este motivo, más allá de la del capital humano, a la educación se le reconocen, al menos, otras dos dimensiones, de menor valor productivo pero igualmente relevantes y funcionales para el desarrollo integral y el desarrollo en sociedad. Una de ellas se corresponde con su dimensión cívica. En una sociedad democrática, es imprescindible contar con una ciudadanía con capacidad crítica que se reconozca a sí misma como tal y que disponga del conocimiento y la voluntad de ejercicio necesaria sobre sus derechos y deberes, para que pueda participar activamente en la de-construcción y la re-construcción del modelo de sociedad y de ciudadanía que desea.

Por otro lado, la educación contempla también una dimensión relacional y social en la medida en que ofrece un tiempo y un espacio de encuentro y de interrelación, posibilitando la adquisición de competencias sociales básicas, requeridas y necesarias también para la vida comunitaria. En esta línea es notable la importancia de la adquisición de valores socialmente aceptados que capaciten a los individuos para relacionarse con su entorno y ser críticos, a su vez, con el contexto en que se encuentran.

## **POBREZA INFANTIL Y TRAYECTORIAS EDUCATIVAS**

Existe una pluralidad de factores que influyen en el fracaso escolar y en la exclusión educativa y que responden a dinámicas intrínsecas al funcionamiento de la sociedad actual. Es por ello que responsabilizar únicamente al individuo de su trayectoria educativa y del éxito de ésta, desemboca

en análisis incompletos y, en consecuencia, en la toma de decisiones erráticas y de iniciativas deficientes. Son múltiples las condiciones desfavorables que pueden acumularse y limitar las oportunidades reales de acceso y aprovechamiento de la educación, especialmente entre los colectivos que viven en la pobreza o que se encuentran muy cerca de ella. No responde a una casualidad que el fracaso escolar y el abandono prematuro se concentren especialmente en los grupos que se encuentran en situaciones de mayor riesgo social, los cuales presentan trayectorias educativas más cortas y complejas. Del mismo modo, tampoco se explica como producto del azar que los alumnos de mayor nivel socio-económico obtengan sistemáticamente mejores resultados en pruebas objetivas de rendimiento educativo como PISA que aquellos pertenecientes a hogares con un menor nivel adquisitivo.

La institución escolar, central en nuestra sociedad, ha sido a menudo apuntada como parte responsable de la desafección escolar que evidencian muchos niños y que puede conducirlos al abandono prematuro de sus estudios o al fracaso escolar. Algunos autores, de hecho, defienden que debe redefinirse la idea misma de escuela, asumiendo ésta cada vez más responsabilidades. Lo que ocurre, sin embargo, es que la realidad parece confirmar que el éxito educativo se ve más condicionado por lo que ocurre fuera de las aulas que dentro de ellas (Marí-Klose, 2009) y que, de hecho, “*el principal activador de los resultados infantiles recae en la familia de origen*” (Esping-Andersen, 2007, p.93) dejando de este modo menor margen a la escuela para la transformación social.

Por lo que concierne al análisis del fenómeno que se pretende realizar en esta comunicación, cabe valorar hasta qué punto la pobreza erosiona el bienestar generando circunstancias desfavorables en prácticamente todos los ámbitos de la vida de las personas. En concreto, la pobreza infantil resulta un factor de riesgo que se suma a la misma condición de vulnerabilidad atribuida a la infancia en sí misma. Como categoría social, la infancia es contemplada como colectivo con una vulnerabilidad especial dado que se entiende que, a pesar de sus capacidades y potencialidades, se encuentra inevitablemente en situación de desventaja ante múltiples situaciones, en las que hay que ofrecerle protección. En España, el 30,5% de los menores de 18 años se encontraban en riesgo de pobreza en el año 2014, según cifras de Eurostat. Esta realidad evidencia la sobrerrepresentación de la infancia entre la población pobre de nuestro país que, si bien es cierto que es una tendencia compartida con otros países, no deja de ser preocupante tanto por sus nocivas consecuencias como por significar que no se está dando, desde los poderes competentes, respuesta y garantía al cumplimiento del artículo 27 recogido en la CDN.

Lo cierto es que el fenómeno de la pobreza infantil no puede desvincularse de los contextos en los que se inscriben las trayectorias y las condiciones laborales de los adultos que se hacen cargo. En un país sucumbido en una grave crisis económica, en la que las tasas de paro alcanzan niveles insólitos y donde predomina la precariedad y la temporalidad laboral, hay que valorar qué posibilidades de provisión de bienestar y seguridad pueden ofrecer los hogares a sus niños realmente. A raíz de su

investigación, el análisis de Tezanos [et al.] (2013) alrededor de la afectación de la crisis en las familias españolas de clase media y media-baja, permite sintetizar de qué manera la actual tesitura

“[...] *está afectando a las familias en cuatro aspectos fundamentales:*

- *Está empeorando su situación económica general.*
- *Está deteriorando sus posibilidades de consumo y sus niveles de vida, incluso en aspectos básicos.*
- *Está influyendo negativamente en la estructura de sus relaciones sociales e interpersonales.*
- *Está incidiendo sobre el estado de ánimo y la salud de los miembros de aquellas familias que están en situación de vulnerabilidad.”* (Tezanos [et al.], 2013, p.74)

Esta realidad, por lo tanto, repercute negativamente no sólo en las dimensiones materiales y económicas sino en todos aquellos aspectos que se inscriben desde una perspectiva amplia de lo que es el bienestar infantil (salud y salud mental, calidad de las relaciones, autoconcepto, conductas de riesgo,...), y esto es también y por supuesto la posibilidad de aprovechar todo el potencial que reside en la educación y en los procesos de aprendizaje.

## **EL ÉXITO EDUCATIVO: MÁS ALLÁ DE LAS CAPACIDADES INNATAS**

Como se ha apuntado anteriormente, el impacto positivo de la acción desempeñada en la escuela es limitado, pues los recursos con que cuenta ésta, así como la posibilidad real de incidir en aquellas condiciones que afectan a sus alumnos fuera de las aulas y que repercuten negativamente en su rendimiento escolar es restringida.

La posición social que ocupa el adulto es, en la mayoría de los casos, producto de su trayectoria vital. Es por ello que

“*adoptar una perspectiva del ciclo vital nos permite [...] identificar la interconexión entre los riesgos y las necesidades de la ciudadanía. La exclusión social o la pobreza en la vejez no son sucesos que le ocurren de repente a un individuo, sino que habitualmente son el resultado final de una biografía problemática*” (Esping-Andersen, 2007, p.91).

Aunque existe todavía hoy quien defiende que el acceso a los puestos mejor situados en la escala social está basado en un sistema puramente meritocrático, lo cierto es que tal justificación de las desigualdades olvida que no todo ciudadano cuenta con las mismas condiciones de partida en la carrera por asegurarse un buen futuro en la vida adulta. De hecho, en el análisis de la desigualdad parece consolidarse la idea de que es posible

“[...] *explicar la renta de cualquier persona del mundo mediante dos únicos factores, ambos determinados por el nacimiento: su ciudadanía y el nivel de renta de sus padres. Ambos explican por sí solos más del 80 por ciento de los ingresos de una persona. El restante 20 por ciento se debe, por tanto, a otros factores sobre los que el individuo no tiene control (género, raza, edad, suerte) y a factores que sí puede controlar (esfuerzo o trabajo duro)*” (Milanovic, 2012, p.141).

Aun así, las capacidades innatas emergerán, se consolidarán, aumentarán y activarán todo su potencial cuanto mejores sean las condiciones ambientales favorables y menores las barreras u obstáculos a ello.

La familia, en concreto los progenitores, tienen un papel fundamental en la trayectoria académica de sus hijos/as, relacionándose en buena medida el rol que éstos desarrollan y las interrelaciones que mantienen con el rendimiento escolar de sus menores a cargo. Los aspectos propios del entorno familiar involucrados de alguna forma en el logro educativo pueden categorizarse en dos grandes bloques (aunque se encuentran estrechamente vinculados): por un lado, el nivel de estudios de los padres y, por el otro, los recursos disponibles en el hogar.

Por lo que respecta al primer nivel, la experiencia investigadora en este aspecto demuestra que las expectativas más determinantes a la hora de alcanzar los objetivos personales de cada individuo no serían tanto los de uno mismo como, precisamente, los de sus progenitores, que de hecho son el máximo exponente socializador. Es reconocida ampliamente la relación entre el nivel educativo alcanzado por los progenitores y la implicación y el compromiso escolar de los hijos como predictor del nivel educativo de los segundos. Ello no respondería tan solo al supuesto de que aquellos referentes adultos con mayor nivel de estudios disfrutarán de una posición socioeconómica más cómoda, sino que es probable que muestren una actitud más interesada y un seguimiento más continuado alrededor de la trayectoria educativa de sus hijos, es decir, *“puede esperarse que las familias donde los propios progenitores han pasado más años en instituciones educativas otorguen mayor valor a los estudios y probablemente tiendan a esforzarse en inculcar este criterio a sus hijos desde pequeños”* (Marí-Klose [et al.], 2010, p.174). Además, hay que tener en cuenta que el capital cultural y social de los progenitores con mayor nivel de estudios se presentan como elementos facilitadores y potenciadores de oportunidades para sus hijos/as, siendo entonces herramientas que contribuyen positivamente a la posición social que los niños podrán ocupar una vez que sean adultos.

Por lo que respecta a los recursos disponibles, éstos se refieren tanto a los recursos económicos necesarios para hacer frente a la escolarización y a su coste de oportunidad como también a la vertiente emocional y de dedicación e implicación en el proceso de aprendizaje y de escolarización de los menores. Las situaciones de pobreza, en este sentido, pueden fomentar y/o agudizar la emergencia y la consolidación de experiencias y de entornos poco favorables al aprendizaje. Este fenómeno constituye una situación de privación en muchos sentidos, que no solo repercute de manera negativa en los recursos materiales al alcance de los niños y sus familias sino que tiene implicaciones en el conjunto de sus condiciones de vida y que afecta a la calidad de las relaciones que se mantienen en el hogar.

Hay que tener presente, además, que la literatura insiste en apuntar que tanto el origen étnico como la estructura familiar pueden resultar factores de riesgo de fracaso y de abandono escolar prematuro. En concreto, los niños pertenecientes a hogares formados por un adulto y uno o más

hijos a cargo (monomarentales<sup>1</sup>) y a hogares en los que los progenitores son de origen inmigrante presentan sistemáticamente peores resultados académicos. Este hecho se debe a las circunstancias con que habitualmente se encuentran estas familias y a las particularidades con que deben lidiar.

Por un lado, y aún sin tratarse la monomarentalidad de la estructura familiar más habitual, cada vez más se pone de manifiesto la necesidad de dedicar mayor atención a este tipo de agrupación familiar debido a su elevado grado de vulnerabilidad. Esta vulnerabilidad se manifiesta en las elevadas tasas de riesgo de pobreza y exclusión social que presentan (en España en 2014 el 53,3% de estos hogares se encontraba en dicha situación) y las consecuencias que de ella derivan, pero también por las dificultades lógicas que conlleva asumir un solo adulto las múltiples responsabilidades y obligaciones que comporta tener hijos a cargo. Vivir en la pobreza o al límite de ella deteriora el bienestar y aumenta los riesgos de sufrir exclusión en diferentes ámbitos tan centrales como cotidianos: restricciones en la alimentación, la salud, el ocio, las condiciones del hogar, el material escolar disponible,... Hay que tener presente también que *“no son pocos los niños que tienen problemas psicológicos relacionados con las situaciones vitales estresantes que se viven en sus hogares, ni tampoco es extraño que, a consecuencia de estos problemas, tengan dificultades académicas que pueden acabar en fracaso escolar”* (Sastre, 2015b, p.39), pues esta realidad puede acarrear graves consecuencias físicas y psicológicas a los menores, las cuales afectan a su rendimiento.

Por otro lado, el factor de origen étnico es frecuentemente contemplado también en el análisis global del logro educativo y de la distribución de éste entre la población. Habiéndose caracterizado España por ser en los últimos años (especialmente antes del estallido de la crisis) un país receptor de flujos migratorios, la dimensión del origen de las familias ha resultado altamente significativa en relación al éxito educativo de los niños. Lo que se observa es que las diferencias de origen se asocian con las dinámicas de exclusión y que, ante esta realidad, hay que sobreponerse incluyendo los objetivos de equidad y eficiencia. En la mayoría de países occidentales, los niños de origen inmigrante suelen obtener peores resultados educativos, especialmente los de primera generación -a pesar de ser quienes muestran aspiraciones más altas-. Las dificultades relativas a la lengua y a la cultura del país de acogida pueden explicar en parte estas dificultades, pero hay que recordar que los porcentajes de pobreza moderada y severa del colectivo inmigrante son superiores a los de los autóctonos. De hecho, UNICEF hace ya tiempo que alerta que: *“el riesgo de pobreza entre los niños con padres extranjeros no comunitarios es de un 45%, uno de los más altos de Europa, y de un 18% entre los hijos de autóctonos”* (Truñó, 2012, p.10). La debilidad de sus redes comunitarias, junto a los déficits de material y de entornos estimulantes del desarrollo cognitivo y de la motivación deben tenerse presentes.

---

<sup>1</sup> Se usa aquí el término *monomarentalidad* por estar, esta agrupación familiar, mayoritariamente encabezada por mujeres.

## **EL TRABAJO SOCIAL Y EL TERCER SECTOR SOCIAL FRENTE A LA POBREZA INFANTIL**

A raíz de la tesitura económica y social que vive España desde el 2008, han sido muchas las familias que han visto alteradas sus perspectivas vitales y que han sufrido un empeoramiento notable de sus condiciones de vida. La pobreza no sólo ha continuado afectando a colectivos tradicionalmente vulnerables, sino que además ha golpeado también a nuevas capas sociales. Paralelamente al aumento del volumen de personas necesitadas de apoyo, han disminuido las prestaciones y servicios dirigidos a las familias y se han endurecido las condiciones de acceso a ellas. Esta situación ha contribuido a poner de relieve la acción desempeñada desde el Tercer Sector Social, aquí entendido como aquel compuesto por entidades privadas sin ánimo de lucro –concretamente y en el contexto de esta comunicación aquellas especializadas en la atención y la intervención social y educativa con los niños y sus familias-.

Estas organizaciones han asumido su rol de agente colaborador del Estado de Bienestar (Fantova, 2006; Viñuales y Pérez, 2014) y su función de complementariedad (Montagut, 2011) a lo que deberían ser responsabilidades públicas ofreciendo respuestas a viejas y a nuevas necesidades sociales. Aun proponiendo servicios destinados a suavizar situaciones de emergencia, las intervenciones sociales y educativas pensadas, diseñadas y realizadas por estas entidades persiguen efectos sustanciales y duraderos. Estas organizaciones, las cuales suelen reconocerse una elevada capacidad de anticipación y de reacción ante situaciones emergentes de desventaja social, parecen estar respondiendo a la pobreza infantil *“a través de tres líneas de actuación: la prestación de servicios asistenciales, haciendo visible esta realidad e intentando influir en los que toman las decisiones políticas a escala nacional, autonómica y local”* (Viñuales y Pérez, 2014, p.141). Por lo tanto, la responsabilidad que asumen trasciende la intervención directa y persigue también una incidencia en lo político y lo mediático a través de la denuncia de situaciones que contradicen derechos humanos fundamentales. Mediante campañas de concienciación y sensibilización el Tercer Sector Social ha sido capaz, en los últimos años, de hacer emerger en el debate público la cuestión de la pobreza infantil y de los riesgos que ésta supone tanto para el bienestar infantil como para el bienestar de nuestra sociedad en su conjunto, fomentando la activación de solidaridades y la agregación de nuevos apoyos y colaboraciones en la lucha por la erradicación de este fenómeno.

López (2008) considera *“que los niños tienen derecho a que sus necesidades estén cubiertas y atendidas, y que la responsabilidad es de la familia, la escuela, los servicios sociales y la sociedad en general, porque los niños no pueden protegerse y cuidarse de sí mismos.”* (p.264). Así, a pesar de que la familia es la institución que mejor puede responder a las necesidades básicas, se debe contar también con la ayuda y la colaboración de las distintas instituciones sociales. Es por ese motivo, que el Trabajo Social tiene cabida y desarrolla una función de atención y de cuidado de las necesidades infantiles a través de la intervención social con las familias de los niños en situación de pobreza infantil. También Fernández (2012) considera

que muy a menudo la práctica del Trabajo Social en el ámbito de la infancia está asociada al trabajo con familias, dado que es la puerta de entrada para trabajar con los niños.

Desde una perspectiva ecológica del Trabajo Social, se pone énfasis en la interacción entre los distintos sistemas y contextos para identificar recursos y fortalezas que existen en estas interacciones y en cada uno de los sistemas familiar, escolar, sanitario o social. También se incluye el mundo interno de las personas y la identificación de sus capacidades de cuidado, dirección, autoeficacia, autocontrol y autoestima. Uno de los objetivos del Trabajo Social con la infancia, la adolescencia y las familias es identificar los recursos y las potencialidades de los sujetos para ayudar a aumentar, sustituir y complementar la utilidad de tales recursos. Villalba (2004) señala que aunque puede trabajarse con todos los miembros de la familia, se da una especial importancia a las figuras cuidadoras familiares, que habitualmente son los padres, dado que son los responsables de la atención de los niños. A través de las acciones de acompañamiento y apoyo a la persona, se promueve y a la vez se genera un contexto de intervención donde los integrantes son los verdaderos protagonistas de sus vidas. Que las familias cooperen y se impliquen en su propio proceso de mejora es muy importante y favorece el trabajo y la función del profesional.

Uno de los principios básicos de los distintos Sistemas de Protección Social del Estado de Bienestar es el de la prevención de situaciones de riesgo de pobreza infantil, y la posibilidad de lograr esta prevención significa una oportunidad de intervención para el Trabajo Social dada su proximidad a los ciudadanos y a las situaciones carenciales cotidianas de las familias. Según Domínguez (2001), el conocimiento privilegiado de la realidad social y la participación de distintos agentes sociales, de las personas, grupos y colectivos permite construir nuevos escenarios de intervención, pasando de una intervención mayoritariamente individual y familiar a realizar otro tipo de acciones más colectivas que buscan tanto la prevención de los riesgos, como la educación y promoción de las personas, grupos y colectivos dentro de una red de relaciones potenciadora de su propia autonomía y responsabilidad.

Gaitán (2010) considera que ya sea por la oferta de apoyo a los padres o para reconocer los derechos que tienen los niños, las políticas sociales tienen un fuerte papel a jugar en cualquier iniciativa dirigida a prevenir y combatir la pobreza infantil. La intensidad, la calidad y la cantidad de las políticas de bienestar social establecidas tendrán un correlato en la evitación de la pobreza. De hecho, algunos de los discursos más críticos al respecto subrayan que:

*“[...] si no se produce una adaptación de las políticas sociales a las nuevas necesidades y no se atiende a la realidad de los nuevos hogares y personas que quedan sin cobertura –ni de protección social ni de servicios sociales-, la pobreza en España se verá incrementada exponencialmente en los próximos años amenazando al sistema de bienestar social que se había asentado en España, sobre todo en el último cuarto del siglo XX.”* (Tezanos [et al.], 2013, p.85).

La corresponsabilidad que lleva adquiriendo el Tercer Sector Social ante asuntos y problemáticas públicas permite hablar, cada vez más, de un sistema mixto de protección social caracterizado por la

complementariedad -e incluso compensación- de la acción desarrollada por las diferentes esferas encargadas de generar y proveer bienestar a la ciudadanía. Como actor implicado en este nuevo escenario se atribuye a las entidades del Tercer Sector Social el rol de contribuir a las funciones de protección social, inversión social e innovación social (Marbán y Rodríguez, 2013) desde su particular forma de entender y atender a la realidad y sin perder de vista, claro está, que éstas no son ni pueden ser funciones exclusivas del sector no lucrativo sino fruto de la acción conjunta y corresponsable entre Administraciones, Tercer Sector Social y otros agentes sociales.

Las organizaciones privadas sin ánimo de lucro, conocedoras de los perjuicios que suponen el fracaso y el abandono escolar prematuro para la inclusión social en la adultez, consideran el éxito educativo un objetivo irrenunciable como herramienta imprescindible para la superación de la pobreza infantil: *“nosotros tenemos claro que la mejor arma contra la exclusión es la formación. Entonces, todo lo que sea luchar por la formación de estos chavales yo creo que es el gran favor que les podemos hacer.”* (E8). Es por eso por lo que buena parte de estas entidades destinan parte de su tiempo y de sus recursos a programas de refuerzo escolar y de interiorización de hábitos de estudio. Hoy la educación de los niños no se comprende como cuestión exclusiva de la institución escolar y de sus profesionales sino que se entiende como responsabilidad compartida entre actores y agentes sociales diversos. La educación pensada como proceso dinámico y continuado a lo largo de la vida encuentra múltiples formas y entornos donde desarrollarse, también en las intervenciones de carácter educativo y social propias de las entidades privadas sin ánimo de lucro, las cuales reivindican que se trata de un sector que, aunque nacido de las buenas intenciones de voluntarios y voluntarias, hoy en día está compuesto por organizaciones profesionalizadas y altamente cualificadas.

## **METODOLOGÍA UTILIZADA**

Esta comunicación parte de una revisión de la literatura reciente alrededor de la pobreza infantil y de su afectación en el rendimiento escolar de los menores. Aunque también se han consultado fuentes secundarias para aproximarse a la realidad del Tercer Sector Social, la información con respecto a la labor desempeñada por algunas de estas entidades en lo que se refiere al fomento del éxito educativo se ha ampliado y complementado mediante la realización y el análisis posterior de ocho entrevistas realizadas a profesionales de entidades sin ánimo de lucro especializadas en la atención a la infancia y/o las familias en riesgo. Algunas de estas organizaciones son ampliamente conocidas y reconocidas en Cataluña; otras cuentan con un ámbito de actuación mucho más focalizado y una repercusión mediática mucho menor (o inexistente). Para la selección de las entidades entrevistadas se han consultado los datos publicados por el mismo Ayuntamiento de Barcelona respecto al índice de Renta Familiar Disponible (RFD) para cada uno de sus 73 barrios, considerando aquellos que ocupan las últimas posiciones del ranking como aquellos en donde, previsiblemente, se da una mayor concentración de desventaja en los hogares. Mediante estos datos (los más recientes para el año 2013), se ha contactado y entrevistado a entidades que trabajan con y

para la infancia y las familias en algunos de los barrios que presentan peores resultados en dicho indicador.

## **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

A raíz de las entrevistas se han puesto de manifiesto aspectos comunes entre las entidades por lo que respecta a la forma en que se sitúan e interpretan el trabajo con y para la infancia y sus familias en situación de pobreza. No obstante, se han detectado algunas diferencias considerables entre barrios de bajos ingresos por lo que se refiere a la atención prestada a la infancia desde las entidades del Tercer Sector Social que cabe señalar. Mientras que, por un lado, se encuentran zonas en Barcelona con una elevada concentración de problemáticas sociales donde escasean servicios y recursos de apoyo a los vecinos, por otro lado, existen barrios con una amplia oferta de entidades y servicios públicos de atención y protección: *“hay zonas donde, diríamos que por historia, por situación mediática, ... hay una sobreexposición de recursos y zonas donde no hay nadie”* (E2). La sobrerrepresentación de servicios disponibles en determinados barrios contrasta entonces con la escasa atención prestada a otras zonas más alejadas del centro de Barcelona y menos conocidas por los propios habitantes de la ciudad. Las disparidades existentes entre entidades en lo referente al volumen y al carácter de las intervenciones desarrolladas por éstas vienen determinadas por sus recursos: por un lado, los recursos económicos disponibles, claro está, que repercuten en el número de niños y niñas atendidos/as, en la oferta de programas y estrategias de acompañamiento y en el equipo profesional de que puede disponer la organización.

Por otro lado, se da el caso de que junto a entidades que movilizan y cuentan con el apoyo de más de 1000 voluntarios (entre sus diferentes sedes y espacios de intervención), existen entidades sin ningún apoyo de este tipo. Es el caso, por ejemplo, de la entidad entrevistada en el barrio que ocupa la última posición en la clasificación de RFD en Barcelona (el barrio de la Trinidad Nueva), la cual debe hacer frente a las necesidades de la infancia en solitario, pues su equipo está formado por tres profesionales contratados y ningún voluntario/a, además de no existir en el barrio otros recursos destinados a los menores más allá de la entidad. Estas disparidades pueden estar relacionadas con los recursos monetarios disponibles, el tipo de financiación propio de cada organización (su mayor o menor dependencia de subvenciones públicas), su trayectoria de asentamiento en el territorio de referencia y la popularidad, el reconocimiento y la repercusión de su intervención.

### **Factores ambientales limitadores de los procesos de aprendizaje de los niños**

La realidad de los niños con y para los cuales se trabaja desde las entidades del Tercer Sector Social dedicado a la atención a la infancia y sus familias se caracteriza por desenvolverse en entornos sociales muy complejos. Familias encabezadas por una sola mujer, adultos con trayectorias laborales intermitentes y precarizadas, familias de minorías étnicas o familias donde alguno de los progenitores tiene problemas con la justicia son algunos de los perfiles más comunes con los que se

encuentran los profesionales de las entidades aquí entrevistados. Como ha sido señalado con anterioridad, la acumulación de condiciones desfavorables comporta fácilmente la aparición de otros factores de riesgo en el hogar y entre sus miembros.

Las dificultades económicas no solo erosionan el estado de ánimo de los adultos sino que conllevan habitualmente perjuicios también para sus hijos/as. El no disponer del tiempo ni del ánimo suficiente para acompañar y potenciar los procesos de aprendizaje de sus hijos se traduce, en ocasiones, en la presencia de niños escasamente estimulados a nivel cognitivo con dificultades para la concentración y la adquisición de nuevos conocimientos. En este sentido existen programas para fomentar el vínculo entre padres e hijos y para que los primeros adquieran herramientas útiles para el acompañamiento de sus hijos en la escolarización. Otra de las preocupaciones de los profesionales entrevistados gira alrededor de los espacios disponibles para el estudio en el hogar, ya que algunas familias en situación de pobreza se han visto abocadas a compartir vivienda con otras personas (a menudo desconocidas) o a restringir los gastos en luz y calefacción. Por lo que respecta a esta segunda problemática señalada, las entidades sociales ofrecen espacios en condiciones óptimas para el estudio.

Se detectan también, desde las organizaciones sin ánimo de lucro, preocupaciones y estados de ansiedad que no se corresponden con los que razonablemente serían deseables para los menores y que cabe mencionar. Además de la intensidad con que se viven situaciones de riesgo y precariedad de las familias por parte de los niños, hay que considerar también que la persistencia de éstas entraña el peligro de su normalización, de su comprensión como si se tratara de una situación habitual, perdurable e inevitable. Esta concepción puede acarrear sentimientos de frustración, de abatimiento y/o de conformidad entre los menores que padecen este tipo de situaciones en sus hogares, que no sólo obstaculizan su bienestar sino que a su vez se convierten en limitadores de sus expectativas y aspiraciones presentes y futuras.

Uno de los entrevistados reflexiona alrededor de la dificultad que supone para los niños el sentirse motivados por estudiar cuando su realidad diaria es la de alguno(s) de los miembros de su familia (o todos) en situación de desempleo crónico. Se expone que esta desmotivación podría canalizarse hacia una mejor consideración de la institución escolar y de lo que ella representa si, como sociedad, consiguiéramos consolidar una nueva perspectiva de la educación. Expone: *“debemos romper esta visión de la educación-oficio, e ir hacia una educación-ciudadanía y, dentro de ciudadanía, un modelo de sociedad que entre todos creemos que es éticamente responsable y sostenible”*. (E7). Se apuesta entonces, por poner en valor la dimensión cívica que también subyace en los procesos educativos.

La experiencia vivida por muchos de los niños en situación de pobreza puede dañar su autoestima y perjudicar su autoconcepto. No es extraño que los menores en situaciones tan complejas presenten conductas disruptivas o de riesgo, que pueden leerse en clave de instrumentos para captar la atención y/o como mecanismo de defensa. De hecho,

*“[...] normalmente cuando estos chavales están en estas situaciones de exclusión se van blindando de capas, son como una cebolla, y entonces tienen muchas conductas que tú las puedes interpretar como que te quiere tomar el pelo, que te quiere faltar al respeto, que te quiere insultar,... Las puedes interpretar así o las puedes interpretar como las grandes debilidades que tiene este chaval y que necesita protegerse.” (E8)*

Los profesionales de las entidades sociales, gracias a su trabajo más personalizado y atento a las singularidades de cada niño que el que desarrollan otros servicios y agentes sociales, llevan a cabo un trabajo fundamental (y normalmente dilatado en el tiempo) del vínculo entre educador-niño que es clave para ganarse su confianza y convertirse en referente del menor y, de este modo, poder trabajar desde la sinceridad y el reconocimiento mutuo.

Las estrategias fundamentales mediante las cuales las entidades sociales tratan de mejorar y fortalecer la autoestima de estos niños pasan por: trabajar con y para ellos sin prejuicios; usar el refuerzo y los mensajes positivos; y negociar y consensuar, siempre que sea posible, los objetivos que se desean trabajar. Se apuesta por generar procesos de empoderamiento contando con el mayor compromiso e implicación posible de sus protagonistas.

### **La perspectiva de intervención integral como oportunidad**

La atención centrada exclusivamente en la infancia ha dado paso en los últimos años a una perspectiva cada vez más extendida de intervención integral, en que la implicación de la familia de los menores en el proceso de acompañamiento es también un aspecto central. La apuesta por el trabajo en y para el conjunto del núcleo familiar permite fortalecer los efectos de las intervenciones fomentando sinergias y complicidades que colaboran en el proceso de desarrollo más allá de los espacios propios de la intervención. Se trata de dar continuidad, en la práctica cotidiana, a los aspectos trabajados en la interacción que es propia de la intervención y que aquéllos cristalicen y sean interiorizados en los espacios vitales más significativos de los menores. Más todavía, en este proceso no es solamente el niño quien fortalece y amplía habilidades y competencias sino que las familias, a su vez, se benefician de la misma acción, tomando conciencia de la importancia de su papel en la trayectoria vital de sus hijos/as y asumiendo las responsabilidades necesarias para el ejercicio de la parentalidad positiva.

Al fin y al cabo es recurrente a lo largo de las entrevistas señalar como objetivo irrenunciable de las entidades del Tercer Sector Social que las familias, como microsistema, ganen autonomía y que ello les permita abandonar los circuitos asistenciales (sean éstos del tipo que sean). Muchas familias, se señala, aun con el deseo de educar a sus hijos e hijas del mejor modo posible, no cuentan con las herramientas ni las estrategias adecuadas para hacerlo. En este sentido, pues, el rol del referente educativo de los menores en las distintas entidades sociales en la relación con la familia es también el de orientador de éstas –especialmente por lo que concierne a la gestión de normas y límites-. Para ello es necesario que las familias amplíen los recursos que tienen a su alcance y que puedan reconocer cuáles de ellos son más apropiados en cada situación adversa que se les pueda presentar.

Un elemento clave en este proceso parece ser la implicación de sus protagonistas, pues las diferentes organizaciones entienden a los beneficiarios de su apoyo como agentes activos en la medida en que pueden ser también agentes de cambio. La potencialidad que supone contar con la implicación de la familia en los procesos de acompañamiento a los niños se erige a su vez como uno de los mayores retos con el que han de lidiar las entidades. No existe un único y consensuado elemento entre los profesionales entrevistados alrededor de los motivos por los cuales deviene a menudo una tarea ardua la de acceder a las familias y contar con su compromiso estable y su implicación activa, aunque sí en señalarla como una oportunidad de incrementar las probabilidades de éxito de las intervenciones. Algunos entrevistados acusan una posible falta de interés en los procesos de aprendizaje por parte de los progenitores; otros justifican cierta apatía en los padres a causa de un insuficiente conocimiento sobre la importancia de estar presente y disponible durante el proceso que desarrollan sus hijos/as. Por otro lado, se apunta a su vez a que algunos padres no perciben la entidad como espacio educativo y que pueden incluso recelar del papel de los educadores. Finalmente, también los hay que explican que la complejidad que caracteriza las situaciones en que se encuentran muchas familias limitan la capacidad de los adultos para pensar a medio y largo plazo, viéndose éstos obligados a responder de forma prioritaria a preocupaciones diarias más acuciantes. Ello obstaculiza la “*planificación de sus vidas*” (E2) y la del conjunto de su familia a largo plazo y favorece su substitución por la opción del “*vivir el día a día*” (E6).

### **La escuela ante los nuevos retos sociales**

La institución escolar y su funcionamiento son a menudo situados en el centro del debate sobre el fracaso y el abandono escolar prematuro. A lo largo de las últimas décadas se han ido depositando en la escuela numerosas expectativas y mayores responsabilidades concernientes a la educación integral de nuestros niños, a un ritmo semejante al que se iban precipitando los rápidos e incansables cambios societarios acontecidos. De la escuela no sólo se espera que surjan jóvenes bien formados sino también que lo hagan con interés por el aprendizaje a lo largo de la vida y que compartan y comulguen con los valores socialmente aceptados en cada época (salvando, además, el peligro del adoctrinamiento).

Sin embargo, cabe preguntarse hasta qué punto maestros/as y profesores/as pueden asumir realmente semejantes cometidos con los recursos de los que disponen. Son numerosos los espacios donde hace ya algún tiempo se empezó a hablar, por ejemplo, del síndrome de *burnout*, de la desmotivación o de la presión que deben soportar los docentes actualmente. Esta realidad no se corresponde con un asunto menor, pues cualquiera de las mencionadas condiciones (entre otras) repercute negativamente en la calidad de la docencia y en su efectividad.

En el contexto español, protagonizado por duras medidas de austeridad y de contención del gasto público, las condiciones laborales de nuestros docentes se han visto afectadas gravemente. En concreto, a lo largo de algunas de las entrevistas realizadas se repite la idea de que el aumento de la

ratio alumnos-profesor limita la capacidad de los docentes para atender a las necesidades específicas de sus estudiantes. Ello es lo que se intenta evitar desde las organizaciones entrevistadas, las cuales llevan a cabo un trabajo mucho más personalizado, que permite acercarse y detectar con mayor precisión las necesidades individuales de los niños para, luego, trabajar en grupo aquellas que son coincidentes.

Precisamente en colegios donde existe una elevada concentración de población en riesgo de pobreza o de exclusión social esta cuestión deviene especialmente perniciosa. Lo que verbalizan algunos de los entrevistados es la necesidad de aumentar y de diversificar los instrumentos y las herramientas disponibles en los centros con el objetivo de responder mejor a las necesidades específicas de cada alumno y, así, trabajar por garantizar el derecho a la educación. De este modo, tal vez, podría empoderarse al profesorado y aumentar sus expectativas en su propio trabajo para con los alumnos, mejorando paralelamente el nivel educativo de sus centros ya que, por ejemplo en uno de los encuentros se mencionaba que *“hay muchos niños que van a las escuelas de al lado, de otros barrios, porque aquí el nivel no... hay madres que han cambiado de éste (colegio) y ven que el nivel ha subido y que sus niños están aprendiendo más.”* (E6)

Desde el Tercer Sector Social se pone especial énfasis en la idea de que el proceso educativo es dinámico y que el aprendizaje de nuevos conocimientos y bagajes se da en momentos y lugares diversos:

*“Hay personas que se educan ¿dónde? En los lugares más inverosímiles, posiblemente en este momento en Internet, más que posiblemente en el centro educativo, más que en el Centro Abierto y más que... es posible que en la propia familia (o, al menos, en algunas familias ¿no?). Quiero decir, que a estos compartimentos estancos o a esta clasificación entre la educación formal, la no formal y la informal yo le veo cada vez unas fronteras más difusas.”* (E8).

Se reivindica, pues, la tarea socioeducativa que se realiza desde espacios que habitualmente son considerados informales y que están poco reconocidos institucionalmente como tales aun cuando cuentan con proyectos educativos muy formalizados.

### **El trabajo de las entidades del Tercer Sector Social para la promoción y la defensa del derecho de los niños a la educación**

Las entidades sociales entrevistadas ponen de relieve su trabajo de proximidad arraigado al territorio, el cual enfatiza la importancia del entorno y ofrece espacios (estables y seguros) de relación en la propia comunidad que devienen lugares de referencia para los vecinos del barrio. Se trata de espacios inclusivos que buscan la interrelación y el contacto entre realidades heterogéneas que conviven en una misma zona ya que *“pensamos que es muy importante no crear guetos, no crear círculos cerrados sino que estos niños se puedan relacionar con otros con una situación más normalizada”* (E4), reduciendo al mismo tiempo el peligro de estigmatización que suponen, en muchas ocasiones, las situaciones de pobreza.

El fomento del sentimiento de pertenencia y de la cohesión social son finalidades inherentes a la acción desempeñada por estas organizaciones, las cuales trabajan con especial atención la educación en valores. De forma coincidente, se determina necesario que se sitúe al niño en el centro de la intervención y de los intereses que la subyacen, así como también que cualquier actuación se dirija a maximizar su bienestar. No en vano, la defensa y la promoción de los derechos de los niños forman parte también de la idiosincrasia del sector no lucrativo dedicado a la atención a infancia y sus familias. Sin embargo, la forma de responder a estos principios varía en función de cada entidad y de los recursos disponibles, pues en ocasiones esta lucha pacífica por los derechos de los menores y por la promoción de sus potencialidades y oportunidades toma la forma de servicios asistenciales mientras que, en otras, puede añadirse a estas actuaciones otras iniciativas o campañas de prevención, de presión política, de cooperación, de sensibilización y/o de concienciación.

El derecho a la educación y a un nivel de vida digno no puede garantizarse, sin embargo, con la acción aislada ni exclusiva de las entidades del Tercer Sector Social, aun cuando se encuentra ampliamente extendido y profesionalizado en nuestro país. Por ello, a nivel político los entrevistados apuestan vehementemente por una mayor inversión (que no gasto) en educación y en prestaciones sociales, reivindicando la necesidad de crear y ofrecer mayores y más consistentes apoyos a las familias, abandonando el presupuesto histórico de que la solidaridad familiar se encargará de salvar –que no de resolver- las situaciones de desventaja en los hogares.

## **CONCLUSIONES**

El derecho de los niños a un nivel de vida adecuado y a la educación como derechos fundamentales establecidos en la Convención de los Derechos del Niño (1989) deben ser garantizados por las esferas políticas, económicas y sociales con una prioridad absoluta para que el bienestar y desarrollo de los ciudadanos más vulnerables no se vea perjudicado. Es una obligación tanto privada (familia) como pública (Administración) velar por la garantía de la atención de sus necesidades educativas y sociales.

El fenómeno de la pobreza infantil ha aumentado en España durante los últimos años, y se ha constatado que tiene una incidencia negativa en los resultados educativos y en las oportunidades vitales de los niños. Ante esta situación, los poderes públicos tienen el deber y cumplimiento legal y ético de garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, especialmente en las situaciones de mayor desigualdad de oportunidades y de exclusión social. Pero debido a la larga etapa de crisis económica estructural y las consecuencias en las medidas de contención del gasto público aplicadas por la Administración, las prestaciones y servicios dirigidos a la atención a la infancia y las familias han experimentado una reducción sustancial. Y por lo tanto, las intervenciones sociales y educativas que realizan las entidades del Tercer Sector Social se han convertido en imprescindibles para poder

sustentar a las familias y los niños en situación de pobreza, pasando del rol subsidiario de la Administración a un papel central en la atención de los niños con mayor vulnerabilidad social.

La coordinación y transversalidad entre las distintas entidades privadas con sus servicios y programas con los servicios públicos de atención a la infancia y sus familias parece indispensable para la realización de esta tarea, de forma que la suma de fuerzas entre el sector público y privado pueda ofrecer una mayor cobertura con la finalidad de disminuir los factores que inciden en la pobreza infantil. Por lo tanto, debe ser la Administración Pública la que se ocupe de forma directa de atender estas situaciones, y las intervenciones sociales y educativas realizadas por las entidades privadas no pueden ser una coartada para la no aplicación de recursos económicos y humanos en la lucha contra esta problemática social por parte de la Administración.

Las formas de intervención social y educativa de las entidades del Tercer Sector Social con los niños y sus familias aporta un valor añadido a la calidad de las relaciones sociales; y su trabajo de proximidad al territorio y a la dimensión comunitaria les permite conocer en profundidad cuáles son las necesidades que presentan el colectivo de niños en situación de pobreza infantil.

Es imprescindible revisar las políticas sociales que se están aplicando en la actualidad para que la lucha contra la pobreza infantil sea más efectiva. En este sentido, se deben desarrollar políticas que traten de profundizar en la atención integral a la familia con un carácter preventivo y educativo que garanticen las condiciones óptimas necesarias para la atención de los niños en su entorno familiar a lo largo de toda su etapa infantil.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allepuz, R. i Rosell, M.J. (2014). *Anatomía de la pobreza a Catalunya. Causes estructurals que provoquen l'exclusió social de les persones vulnerables*. Lleida: Pagès.

Bonal, X. y Tarabini, A. (2012). La educabilidad: educación, pobreza y desigualdad. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 425, pp. 16-21.

Choi, A. y Calero, J. (2011). *Ideas para superar el fracaso escolar en España: Análisis y propuestas de futuro*. Madrid: Fundación Ideas.

Comisión Europea (2013). Recomendación de la Comisión de 20 de febrero de 2013. Invertir en infancia: romper el ciclo de las desventajas. Consulta 24 de abril de 2015 en [http://www.lamoncloa.gob.es/espana/eh15/politicassocial/Documents/Recomendacion\\_de\\_la\\_Comision\\_Europea.pdf](http://www.lamoncloa.gob.es/espana/eh15/politicassocial/Documents/Recomendacion_de_la_Comision_Europea.pdf)

Domínguez, F.J. (2001) Actuaciones preventivas en contextos comunitarios: una oportunidad, ¿necesidad?, para el trabajo social con enfoque comunitario. *Alternativas: cuadernos de Trabajo Social*, 9, pp. 135-168.

Esping-Andersen, G. (2007). *Prioridades del Estado de Bienestar para la Europa del siglo XXI*. En: *El Estado de Bienestar ante los nuevos riesgos sociales*. Serie: Ekonomi Gerizan, N° 14. Federación de Cajas de Ahorros Vasco-Navarras, pp. 90-110.

- Esping-Andersen, G. (2008). Childhood investments and skill formation. *International Tax and Public Finance*, 15 (1), pp. 19-44.
- Fantova, F. (2006). Tercer sector e intervención social: trayectorias y perspectivas. *Revista de Trabajo Social*, N° 73 (marzo), pp. 7-29.
- Gaitán, L. (2010). El papel de las políticas sociales en relación con la pobreza infantil. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 46, p.48-65.
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- Marbán, V. y Rodríguez, G. (2013). Sistemas mixtos de protección social. El tercer sector en la producción de bienestar. *Presupuesto y Gasto Público*, N° 71, pp. 61-82.
- Marí-Klose, P., Marí-Klose, M., Vaquera, E. y Argeseanu Cunningham, S. (2010). *Infancia y futuro. Nuevas realidades, nuevos retos*. Barcelona: Fundación La Caixa. Colección Estudios Sociales N° 30.
- Marí-Klose, P. (dir.). (2009). *Informe de la Inclusión Social en España 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya. Observatorio de la Inclusión Social.
- Milanovic, B. (2012). *Los que tienen y los que no tienen. Una breve y singular historia de la desigualdad global*. Madrid: Alianza Editorial.
- Montagut, T. (dir.). (2011). *La funció del Tercer Sector en l'àmbit d'infància, adolescència i famílies*. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU).
- Sastre, A. (coord.). (2015a). *Iluminando el futuro. Invertir en educación es luchar contra la pobreza infantil*. Madrid: Save The Children.
- Sastre, A. (coord.). (2015b). *Más solas que nunca. La pobreza infantil en familias monomarentales*. Madrid: Save The Children.
- Tezanos, J.F., Sotomayor, E., Sánchez Morales, R. y Díaz, V. (2013). *En los bordes de la pobreza. Las familias vulnerables en contextos de crisis*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Truñó, M. (2012). *Infància a Catalunya*. Barcelona: Unicef Comitè Catalunya.
- Villalba, C. (2004). La perspectiva ecológica en el trabajo social con infancia, adolescencia y familia. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 4, pp.287-298.
- Viñuales, R. y Pérez, J. (2014). Las Organizaciones del Tercer Sector y su respuesta al incremento de la pobreza infantil en España. *Panorama Social*, N° 20, pp. 137-147.