



# **CURVAS DE APRENDIZAJE: UNA REVISIÓN TEMÁTICA GLOBAL**

**Documento de trabajo, febrero de 2023**



## INTRODUCCIÓN

Décadas de investigación han demostrado cuán importante es que los niños crezcan en familias seguras y cariñosas, en lugar de hacerlo en instituciones. Para crecer adecuadamente, los niños necesitan más que salud, nutrición e higiene básicas: también necesitan cuidados personalizados e individualizados de un adulto en quien confíen, algo que las instituciones (por su propia naturaleza) no pueden brindar.<sup>2,3,4</sup>

A pesar de esto, se calcula que en todo el mundo 5.400.000 niños viven en instituciones<sup>5</sup> que no pueden satisfacer sus necesidades y desatienden sus derechos.<sup>6</sup> Esto incluye una cantidad importante de instituciones educativas que, si bien supuestamente están diseñadas para brindar acceso a la educación, en realidad replican las normas y prácticas institucionales que la evidencia ha demostrado que pueden dañar a los niños radicalmente.

El derecho de todos los niños a vivir con sus familias está consagrado en distintos tratados, incluida la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de la ONU,<sup>7</sup> y la Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad (CDPD) de la ONU.<sup>8</sup> También está definido en documentos y directrices clave, como las Directrices sobre las Modalidades Alternativas de Cuidado de los Niños, que insta a los Estados a, siempre que sea posible, impedir la separación de los niños de sus familias.<sup>9</sup> La Resolución sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de la ONU en 2019, insta a los Estados a tomar medidas para impedir la separación innecesaria de niños y padres.<sup>10</sup>

Todo niño también tiene derecho a la educación: la educación juega un papel fundamental para el desarrollo del niño y, en un contexto más amplio, para promover la democracia, la paz, el desarrollo

y el crecimiento económico.<sup>11</sup> Su importancia se establece en la CDN,<sup>12</sup> así como en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC),<sup>13</sup> y en la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH).<sup>14</sup> El derecho a la educación, como todos los derechos del niño, se aplica a todos los niños por igual y sin discriminación. La CDPD enfatiza específicamente el derecho de los niños con discapacidad a acceder a la educación igualitariamente, e insta a los sistemas educativos a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.<sup>15</sup>

**Los niños tienen el derecho a crecer en una familia y a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades. Sin embargo, el trabajo programático de Lumos ha recalcado que los derechos de los niños a tener una vida familiar y a recibir educación a veces pueden verse como contradictorios, o incluso mutuamente excluyentes. También hemos visto que intervenciones innovadoras, prácticas y basadas en políticas pueden permitir que todos los niños disfruten plenamente de ambos derechos, lo cual es fundamental para un desarrollo sano.**



## ACERCA DE ESTE DOCUMENTO DE TRABAJO

Este Documento de Trabajo es la primera publicación de la Revisión Temática Global sobre Educación de Lumos. Delinea los hallazgos clave, análisis, conclusiones y recomendaciones que surgieron de la investigación, que servirán de base para más consultas con especialistas de los campos relevantes. La información incluida en este documento se validará a través de una serie de participaciones dirigidas con actores clave y Lumos agradece todos los comentarios y reflexiones sobre su contenido. Luego de este proceso de validación, se publicará un informe completo a mediados de 2023.

Escriba a [lucy.halton@wearelumos.org](mailto:lucy.halton@wearelumos.org) para enviar cualquier comentario sobre el Documento de Trabajo.

## METODOLOGÍA

La investigación se realizó en 2021 y 2022.

Abarcó:

- una revisión bibliográfica realizada por University College London
- convocatoria de evidencias en varios idiomas (inglés, francés y español)
- charlas con grupos de debate con 27 participantes de distintos países, que trabajan en los campos de educación y cuidados residenciales
- cuatro estudios de casos, elaborados con datos recabados por métodos cualitativos, incluidos análisis documentales y entrevistas con informantes clave, para incorporar las perspectivas de Colombia, Moldavia, Indonesia y la UE
- un análisis secundario de datos históricos de cinco países del sur, centro y este de Europa: República Checa, Moldavia, Bulgaria, Grecia y Rusia (que en este documento de trabajo se denomina 'datos de la investigación programática de Lumos'). Todos los países estaban en los albores o en las etapas tempranas de la reforma del sistema de cuidados durante el período en que se emprendió la investigación original, que fue entre 2012 y 2017.

## DEFINICIÓN DEL 'SISTEMA RESIDENCIAL DE CUIDADO-EDUCACIÓN'

¿Qué es 'sistema residencial de cuidado-educación'?

Para los fines de este estudio, hemos definido que el sistema residencial de cuidado-educación comprende: marcos de cuidado residencial, marcos educativos residenciales y no residenciales, las conexiones y superposiciones entre estos servicios, y el contexto más amplio en el que se desarrollan. El contexto más amplio incluye condiciones políticas, económicas, sociales y culturales, tanto históricas como contemporáneas. Estas condiciones contextuales influyen los motivos por los cuales los niños ingresan a las instituciones y las oportunidades educativas que pueden, o no, estar a su alcance por estar en una institución.

Para los fines de este estudio, hemos hecho una distinción entre dos tipos de servicio residencial: marcos residenciales de cuidado y marcos residenciales educativos. Si bien están estrechamente relacionados, y a menudo presentan grandes superposiciones, existen diferencias entre los dos. En este informe se conceptualizan como:

**Marcos residenciales de cuidado**, que usualmente forman parte del sistema de asistencia social de un niño y son principalmente para menores que, luego de una evaluación, se considera que necesitan cuidados fuera del hogar. Pueden brindar alguna forma de educación en el lugar. Alternativamente, los niños residentes pueden asistir a escuelas locales o a otros marcos educativos locales.

**Marcos residenciales educativos**, organizados específicamente para brindar educación, aunque también pueden brindar otros servicios.



## MARCOS RESIDENCIALES EDUCATIVOS

Los marcos residenciales educativos, que incluyen los internados, no siempre (o rara vez) son percibidos como instituciones “tradicionales”. A menudo caen bajo la responsabilidad de los Ministerios de Educación, en lugar de sectores de acción social o protección infantil. Pero pueden compartir muchas de las mismas características institucionales y riesgos que los marcos residenciales de cuidado, tales como los orfanatos u hogares de niños, por ejemplo, al aislar a los niños de sus familias y comunidades. Family for Every Child ya ha remarcado que los niños que están en marcos educativos residenciales pueden enfrentar desafíos parecidos a quienes se encuentran bajo el cuidado institucional.<sup>16</sup> Esto destaca la importancia de entender la definición de “institución” al considerar a los niños que viven separados de sus familias en cualquier tipo de contexto.<sup>17</sup>

Las diferencias entre sectores, y entre contextos, para definir qué constituye una institución hace que sea difícil saber cuántas instituciones educativas residenciales hay a nivel global. Por ejemplo, describir a las instituciones de cuidado residencial como “internados” puede distorsionar las estadísticas nacionales sobre el número de instituciones que existen.<sup>18,19</sup> Esto enfatiza la importancia de contar con definiciones claras y compartidas y de garantizar que los procesos de reforma del sistema de cuidados utilicen la definición más amplia posible de ‘institución’. De esta manera, se puede apoyar que se reformen todos los tipos de instituciones – incluidas las instituciones educativas residenciales– en lugar de que la reforma se limite a aquellos marcos que tradicionalmente se entendían como instituciones (por ejemplo, los orfanatos).



## LA POSTURA DE LUMOS ACERCA DE LA EDUCACIÓN RESIDENCIAL

Lumos trabaja para garantizar que todos los niños crezcan en un ambiente familiar, a salvo de los daños causados por las instituciones residenciales de cualquier tipo. Una institución residencial es cualquier marco residencial en el que haya una cultura institucional; por ejemplo, aislar a los niños de sus familias y comunidades, o seguir rutinas rígidas que ignoren las necesidades o preferencias individuales.

La evidencia incluida en esta Revisión Temática toma una visión global de la educación residencial, pero no se refiere específicamente a los efectos que tiene la educación residencial de élite sobre el desarrollo infantil, tema que tiene una base de evidencias limitada. Esto se debe a que ese tipo de evidencias no se incluyó en la revisión de la bibliografía y a que el tema no surgió (al menos como un tema clave) durante las entrevistas o los grupos de debate ni en la investigación programática de Lumos. Sin embargo, debe mencionarse que se ha utilizado el término ‘síndrome de internado’ para describir un grupo de síntomas y comportamientos observados en algunos adultos que asistieron a escuelas tipo internado desde una edad temprana (la investigación se enfocó en exalumnos de internados británicos de élite).<sup>20</sup> Estos síntomas incluyen problemas con la intimidad y las relaciones, así como dificultades psicológicas y emocionales que afectan a los alumnos incluso en la adultez.<sup>21</sup>

En muchos casos, los procesos de colonización llevaron a que este modelo de educación residencial se exportara y se utilizara tanto para educar a las poblaciones oprimidas como para imponer los valores y normas coloniales



Los internados resultantes fueron fundamentales para los procesos 'civilizatorios', los cuales han sido particularmente dañinos para las comunidades indígenas y aborígenes.<sup>22</sup> Por ejemplo, en América Latina, a los niños indígenas criados en internados de Brasil, Colombia, Paraguay, Venezuela y Perú se les impedía hablar sus idiomas nativos o expresar su cultura de otras maneras, tales como vestir atuendos tradicionales, como un intento de forzarlos a asimilar las normas y valores coloniales.<sup>23,24</sup> Canadá y Australia son ejemplos de países en los que ahora se reconoce que las escuelas residenciales constituyeron una forma de 'genocidio cultural'.<sup>25,26</sup>

Para entender estas problemáticas, se debe reconocer el violento legado colonial de muchos marcos educativos residenciales. En la actualidad, en algunos contextos, los marcos educativos residenciales siguen dañando a los niños y violando sus derechos.

**Esta Revisión Temática reconoce este legado y a la vez explora problemas más amplios relacionados con la educación residencial con el fin de obtener un cuadro global.**





## HALLAZGOS CLAVE

### FACTORES QUE IMPULSAN EL INGRESO A MARCOS RESIDENCIALES DE CUIDADO O DE EDUCACIÓN

#### 1 Falta de opciones no residenciales o el deseo de acceder a oportunidades que pueden dar los servicios residenciales

Si bien tal vez no sorprenda que la necesidad de acceder a la educación haya sido identificada como un factor clave para el ingreso a los marcos educativos residenciales tanto en la revisión bibliográfica como en la investigación programática de Lumos, este factor también se aplicó, aunque con menos frecuencia, a los marcos residenciales de cuidado. El estudio de casos de Colombia también destacó que la educación residencial puede ser la única manera en que niños de comunidades rurales y remotas puedan acceder a la escolarización cuando la escuela más cercana se encuentra demasiado lejos para viajar diariamente.

A veces se halló que la educación residencial permitía (o se percibía que permitía) mejores oportunidades educativas que las que los niños podrían tener con servicios no residenciales. Quienes participaron en los grupos de debate destacaron la percepción que tienen muchos de que los niños tendrían un mejor futuro si recibían educación residencial.

**"EN EL CASO DE KENIA, ENCONTRARÁS PERSONAS QUE PONEN LA EDUCACIÓN EN PRIMER LUGAR. Y POR ESO CREEN QUE ES BUENO DEJAR A UN NIÑO EN UN INTERNADO O LLEVARLO A UN HOGAR DE NIÑOS"**

#### 2 Pobreza

La revisión bibliográfica identificó a la pobreza como otro factor fundamental. La investigación programática de Lumos determinó que la pobreza y los problemas relacionados, como las malas condiciones de vivienda, aumentaban la probabilidad de que los niños fuesen ubicados en marcos estatales residenciales de cuidados y educación. En algunos casos, los padres pedían que sus hijos fuesen enviados a marcos residenciales porque carecían de los medios para cuidarlos.<sup>27</sup>

La creencia de que la educación es un vehículo para el ascenso y la movilidad social está profundamente enraizada en muchas comunidades. Como se mencionó en un grupo de debate:

**"ES UNA HERRAMIENTA ASOCIADA A LA IDEA DE POBREZA, Y QUE LA EDUCACIÓN ES UNA SALIDA DE LA POBREZA."**

La bibliografía destacó una conexión especialmente fuerte entre el acceso a la educación y la pobreza en los países de ingresos medios o bajos, en particular en las regiones más pobres. Los marcos educativos residenciales ofrecían, o se percibía que ofrecían, mejores oportunidades de cuidado y educación que lo que ellos tendrían a su disposición de otro modo. Satisfacían algunas de las necesidades básicas de los niños, por ejemplo: alimentación, techo, abrigo, acceso a servicios médicos y libros escolares, cosa que sus familias no podían pagar.<sup>28</sup>

No obstante, la institucionalización también puede relacionarse con desigualdades en los países de ingresos medianos-altos<sup>29</sup> y en países de altos ingresos, donde los marcos residenciales de cuidado o educación facilitan, o se percibe que facilitan, mejores oportunidades educativas y de vida para los niños de comunidades carenciadas o marginadas.<sup>30</sup>

#### 3 Falta de servicios accesibles e inclusivos para niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad

Los niños tienen un mayor riesgo de ser enviados a servicios de cuidado residencial o de educación residencial cuando falta una educación comunitaria inclusiva y accesible u otros servicios con estas cualidades. La investigación programática de Lumos destacó que esto es especialmente cierto en el caso de niños con necesidades educativas especiales o discapacidad (SEND por su sigla en inglés). En algunos casos, los niños con SEND no tuvieron más opción que acceder a la educación residencial. Sin embargo, había factores sociales que impulsaban los ingresos a instituciones donde se satisfacían distintas necesidades de los niños, además de la educación. Esas incluían el cuidado general y aliviar a familias que ya tenían problemas de dificultades financieras o estabilidad familiar.



## 4 Trato discriminatorio de comunidades marginadas o carenciadas

En algunos contextos, los actores estatales permiten o justifican la institucionalización de ciertas poblaciones de niños de una manera que afecta desproporcionadamente a aquellos provenientes de comunidades marginadas o carenciadas. Esto incluye a niños en situación de calle y niños de comunidades indígenas, aborígenes y tribales, para quienes el acceso a la educación puede ser utilizado como una justificación para obligarlos a ingresar a marcos institucionales. Como mencionó un participante de un grupo de debate:

**“CUANDO LA POLICÍA, LOS JUECES Y DISTINTOS BRAZOS DEL ESTADO SE ENCUENTRAN CON NIÑOS DE LA CALLE, LOS SACAN DE LA CALLE Y LOS METEN EN INSTITUCIONES A LA FUERZA, Y A MENUDO USAN COMO FUNDAMENTO EL DERECHO A LA EDUCACIÓN.”**

La investigación programática de Lumos halló que la discriminación estructural llevó a la separación innecesaria de niños romaníes de sus familias, en contextos con sistemas insuficientes de servicios y apoyo.<sup>31</sup> La pobreza y la vivienda de mala calidad fueron factores que impulsaron los ingresos de niños romaníes, quienes estaban sobrerrepresentados en muchas instituciones donde se tomó la muestra.<sup>32</sup>

## 5 Otros factores, incluido el abuso, abandono, problemas de conducta y/o conflicto con la ley

Otros factores que fomentan el ingreso a marcos residenciales de cuidado o de educación incluyeron:

- Abuso y abandono. La investigación programática de Lumos halló que el abuso y el abandono fueron factores que llevaron al ingreso a ambos tipos de marcos, pero rara vez fueron los más prevalentes.
- En la revisión de la bibliografía, la pérdida de un cuidador se identificó como un factor que impulsaba el ingreso a los marcos generales de cuidado residencial. Se lo destacó como un factor de admisión a los marcos residenciales de educación en solo uno de los estudios de la revisión bibliográfica.
- Problemas de conducta, lo que a veces deriva en conflictos con la ley.<sup>33,34</sup>
- Crisis<sup>35</sup> o enfermedad en la familia.<sup>37</sup>
- Ambientes con niveles elevados de violencia e inestabilidad social vinculada a la pobreza.<sup>38</sup>
- Institucionalización previa de los padres del niño, lo que genera un ‘círculo de desventaja’.<sup>39</sup>
- Acceso a educación religiosa, como una madrasa.<sup>40</sup>





# EL IMPACTO DE LAS INSTITUCIONES RESIDENCIALES EN LA EDUCACIÓN Y LA VIDA DE LOS NIÑOS

LA INVESTIGACIÓN REVELÓ QUE EL CUIDADO Y LA EDUCACIÓN RESIDENCIALES TIENEN UN IMPACTO COMPLEJO EN LA VIDA DE LOS NIÑOS Y QUE LAS INSTITUCIONES PUEDEN TANTO EXACERBAR COMO MITIGAR LOS EFECTOS DE LAS CIRCUNSTANCIAS ORIGINALES DEL NIÑO.

## 1. Asistencia escolar y acceso a la educación

Se halló que tanto los marcos de educación residencial como de cuidado residencial permiten el acceso a la educación y a oportunidades de enseñanza que pueden beneficiar a los niños y a las familias.<sup>41</sup> Sin embargo, no siempre es así. Por ejemplo, la investigación programática de Lumos halló que algunos niños que se encontraban en servicios residenciales (tanto los que ofrecían educación en el sitio como los que no) no recibían ningún tipo de educación. Quienes más probabilidades tenían de verse afectados eran los niños con discapacidades o aquellos cuyo comportamiento generaba dificultades; en una institución que ofrecía educación en el sitio, el 46% de los niños no estaba accediendo a la educación.

## 2. Progreso académico y relaciones en la escuela

El estudio mostró una mezcla de resultados positivos<sup>42</sup> y negativos<sup>43</sup> para el progreso académico y las relaciones en la escuela, tanto para los niños en marcos de cuidado residencial como de educación residencial. A veces, los resultados positivos y negativos coexistían.

Algunos estudios encontraron mejores resultados académicos para determinadas poblaciones, como los niños que viven en condiciones de pobreza grave o provenientes de poblaciones históricamente carenciadas o marginadas.<sup>44</sup> No obstante, en ambos tipos de marcos se encontraron rendimientos académicos comprometidos y dificultades para la adaptación y el sentido de pertenencia.<sup>45,46,47,48</sup> En los marcos de cuidado residencial, se halló que la dominancia del modelo médico de discapacidad, que suele enfocarse en los deterioros y falta de capacidades, debilita el potencial de aprendizaje de los niños.<sup>49</sup>

## 3. Resultados de salud y bienestar

En la revisión bibliográfica, los estudios que analizan los resultados de salud y bienestar de niños que recibieron educación residencial identificaron tanto resultados positivos<sup>50</sup> como negativo<sup>51</sup> en relación con la salud física y el bienestar mental y socioemocional de los niños.<sup>52</sup>

Se identificó que las relaciones familiares alteradas y el distanciamiento de los niños de sus comunidades nativas podrían tener efectos adversos en el sentido de identidad, el desarrollo emocional y la salud mental de los niños.

## 4. Seguridad de los niños en los marcos de educación residencial<sup>53</sup>

Solo tres estudios de la revisión bibliográfica se referían a los resultados relacionados con la seguridad y la exposición a distintas formas de daño.<sup>54</sup> Los tres resaltaban únicamente resultados negativos en cuanto a la seguridad y los daños, incluido el bullying entre niños, mayores tasas de trabajo infantil, abuso físico, sexual y verbal, y otras formas de violencia.<sup>55</sup>



## CÓMO LAS POLÍTICAS Y LA PRÁCTICA PUEDEN POSIBILITAR LOS DERECHOS DEL NIÑO A LA EDUCACIÓN Y A UNA VIDA EN FAMILIA

### 1. Es fundamental contar con un marco legal y regulatorio para garantizar que todos los niños puedan acceder a la educación no residencial

El estudio de casos de Moldavia (consultar más abajo, página 10) resalta la importancia de contar con los marcos legales y regulatorios necesarios para garantizar que los niños puedan acceder a educación no residencial y a otros servicios que cubran sus necesidades.

### 2. Un abordaje multisectorial de “sistema completo” implementado en todos los niveles entre el gobierno y las familias puede ayudar a enfrentar la amplia gama de factores sociales y educativos que fomentan los ingresos residenciales

El estudio de casos de Moldavia (consultar más abajo – p10) menciona que la educación residencial siempre estuvo incluida como una dimensión clave de la agenda más amplia de reforma del sistema de cuidados del gobierno, lo que implicaba que los ministerios supervisaran la educación, la acción social y la salud. Demuestra que un abordaje multisectorial de la reforma del sistema de cuidados puede garantizar que las instituciones de los distintos sectores sean incluidas en las reformas.

La revisión de la bibliografía recalcó que un abordaje multisectorial de la provisión de servicios y del apoyo familiar puede permitir una respuesta holística a la variedad de factores sociales y económicos que empujan a los niños a los marcos residenciales.<sup>56</sup>

### 3. El daño al desarrollo causado por la educación residencial no puede mitigarse efectivamente ya sea mediante esfuerzos por abordar aspectos específicos de la cultura institucional ni mejorando los resultados de los niños de otras maneras

Algunos estudios de la bibliografía identificaron intervenciones que produjeron ciertos resultados positivos, como mejores calificaciones académicas,<sup>57</sup> o una mejor prestación educativa.<sup>58</sup> Sin embargo, otros encontraron que muchos niños seguían enfrentando una variedad de dificultades, como el empeoramiento progresivo de problemas emocionales y conductuales,<sup>59</sup> o la falta de mejoras en los resultados académicos,<sup>60</sup> a pesar de las intervenciones diseñadas para mejorar los resultados.





## ESTUDIO DE CASO:

### COLOMBIA

**Las políticas y prácticas educativas fomentan la institucionalización.** La educación residencial forma parte de la estrategia del gobierno para permitir que los niños accedan a la educación en áreas remotas y rurales, donde muchos no tienen una escuela cerca de su casa.<sup>61</sup> La falta de educación en las comunidades locales de los niños fue un factor clave de las admisiones.

**También fueron prevalentes los factores sociales que fomentan las admisiones, como el acceso a la comida o al cuidado infantil mientras los padres trabajan,** lo que puede explicar por qué se alojan niños que viven mucho más cerca. Había una sobrerrepresentación de alumnos pertenecientes a minorías étnicas, especialmente de comunidades indígenas, que tenían menos probabilidades de tener contacto frecuente con sus familias y más probabilidades de estar en clases dirigidas a niños más pequeños.

**La educación residencial puede tanto permitir como impedir el acceso de los niños a todos sus derechos.** Mientras los niños acceden a su derecho a la educación, se les niega el derecho a crecer en un ambiente familiar. Ambos derechos están establecidos en la ley colombiana, así como en tratados y directrices internacionales. La separación de los niños de sus familias para recibir educación (a menudo con largas distancias y mala infraestructura de comunicación) hace que para numerosas familias sea muy difícil tener una participación significativa en la vida cotidiana de sus hijos.

**El derecho de los niños a la seguridad se ve perjudicado** por las condiciones dentro de las residencias escolares, la falta de mecanismos efectivos de salvaguarda y por estar aislados de servicios externos de salud y protección infantil.

### UNIÓN EUROPEA<sup>62</sup>

**La UE ha demostrado cómo pueden utilizarse estratégicamente los mecanismos de financiación para promover tanto la reforma del sistema de cuidados como la educación inclusiva.** Estas iniciativas fueron apuntaladas por la inclusión de la reforma del sistema de cuidados y la educación inclusiva en los principales instrumentos de políticas de derechos humanos de la UE.

**Sin embargo, la existencia de nexos más explícitos entre la reforma de los cuidados y la educación inclusiva a nivel programático o de políticas podría reafirmar estos logros.** Dadas las interconexiones inherentes entre las dos, un abordaje más integrado catalizaría un efecto multiplicador, ya que las reformas alcanzadas en cada área serían complementarias, se superpondrían y se reforzarían mutuamente.

### MOLDAVIA

Con el apoyo adecuado, los niños con necesidades especiales y discapacidades pueden aprender en entornos educativos convencionales. El desarrollo de la educación inclusiva de Moldavia ha desmentido la creencia de que la institucionalización de niños con discapacidad es “necesaria”.

Un abordaje sistémico y colaborativo que involucra a organismos públicos de los sectores de educación y acción social, además de actores clave (como las ONG), apuntaló los éxitos de Moldavia para reformar el sistema de cuidado infantil residencial y desarrollar una educación inclusiva dentro del proceso de reforma de sistema de cuidados. Esto pone de relieve que las reformas de los cuidados y de la educación son elementos integrales, coincidentes y (en gran medida) indivisibles de un proceso holístico de reforma del cuidado de menores.

La legislación y las políticas, desde la estrategia nacional general y el plan de acción para la reforma del sistema de cuidados —que incluyó a los sectores de educación, acción social y salud— hasta elementos más específicos como un marco conceptual y legal para la educación inclusiva, han reducido drásticamente el número de niños bajo el régimen de educación residencial y en otros tipos de instituciones y aumentaron el número de niños con SEND en escuelas convencionales no residenciales.

A medida que Moldavia continúa implementando reformas en el tiempo, se necesita una implementación y monitoreo continuos.

La participación de los donantes es muy importante en el desarrollo de servicios inclusivos y le ha agregado valor al aporte estatal.



## INDONESIA

**Con la capacitación y el desarrollo de capacidades apropiadas, el personal de cuidado residencial fue reubicado exitosamente** para convertirse en educadores comunitarios y proveedores de programas no residenciales para niños con discapacidades moderadas y profundas.

**Un abordaje multisectorial permitió que el personal fuera reubicado en funciones que tradicionalmente pertenecían a otro sector.** La transferencia de recursos humanos del cuidado a la educación significó que el personal pueda ser ubicado donde se lo necesite dentro del sistema y también abrió oportunidades de capacitación y desarrollo profesional.

**Empoderar y fortalecer a las familias para que apoyen y participen en la educación de sus hijos** ayudó a garantizar que los niños con discapacidad no sean excluidos de la educación.

**La participación de los niños en la educación comunitaria ha ayudado a cambiar las actitudes** dentro de las familias y las comunidades en cuanto a la educación de los niños con discapacidad, eliminando las barreras a la inclusión.





## CONCLUSIONES CLAVE Y DISCUSIÓN

**En muchas partes del mundo, las familias están teniendo que elegir entre derechos fundamentales de sus hijos: el derecho a acceder a la educación y el derecho a una vida en familia.** Todos los derechos de los niños son indivisibles y están interconectados: los derechos a la educación y el derecho a una vida en familia deben considerarse como igualmente importantes y de refuerzo mutuo, y los gobiernos deberían garantizar que todas las familias tengan acceso a una variedad de servicios universales y comunitarios de buena calidad que les permitan a ellos y a sus hijos tomar decisiones sobre la educación de manera libre e informada. La educación residencial puede ofrecer mejores oportunidades (o eso se percibe), pero esto inevitablemente conlleva el costo de que los niños sean separados de sus familias.

**El acceso a una educación comunitaria, inclusiva y de alta calidad es fundamental para una reforma exitosa del sistema de cuidados.** Idealmente, las reformas de los sectores de educación y acción social deberían emprenderse de forma conjunta, abordando el sistema entero con planificación y colaboración conjuntas entre estos y otros sectores relevantes.

**La vulnerabilidad socioeconómica aumenta el riesgo de una separación innecesaria de los niños y sus familias, y fomenta los ingresos a los marcos de educación residencial.** La investigación reveló que los niños ingresan a los marcos residenciales cuando los padres carecen de los medios o la capacidad para cuidarlos. Esto pone de relieve la necesidad de ocuparnos de los factores sociales a través de servicios comunitarios inclusivos y accesibles y de un apoyo que llegue a todos los niños y familias que lo necesiten.

**Estar en el modelo de educación residencial puede perjudicar y efectivamente perjudica la salud, el bienestar y el desarrollo de los niños, al igual que lo hacen las instituciones de cuidado residencial.**

También queda claro que ciertos supuestos (como la creencia de que asistir a marcos educativos residenciales inherentemente conlleva mejores resultados educativos para los alumnos) pueden carecer de fundamentos. Este estudio demuestra que, si bien para algunos niños puede haber resultados positivos, estos pueden coexistir (y verse debilitados) por una serie de resultados negativos.

**Comprender y ocuparse de las normas, las actitudes y las prácticas es clave para traccionar el cambio.** Es fundamental entender y abordar cómo estas pueden afectar las decisiones de colocar a los niños en servicios residenciales, y a veces reflejan la discriminación contra grupos marginados.

**Los procesos de reforma deben involucrar a los sectores de acción social y educación, con una planificación y colaboración conjuntas,** para poder abordar las reformas de educación y acción social de una forma integrada. Esto es clave para ocuparnos de los distintos factores sociales que llevan a estos ingresos y para garantizar que los esfuerzos dentro de los diferentes sectores se refuercen mutuamente.

**Las intervenciones multisectoriales a nivel sistema son una buena manera de habilitar una transferencia efectiva de los recursos desde los servicios residenciales a los no residenciales, y entre sectores cuando sea necesario.**<sup>63</sup> Esto incluye los recursos humanos, financieros y materiales. Los servicios residenciales a menudo son muy costosos comparado con los servicios no residenciales, lo que significa que pueden utilizarse recursos financieros valiosos para apoyar a un mayor número de niños en contextos comunitarios que en contextos residenciales.<sup>64</sup>

**Esto tiene el beneficio de evitar los daños relacionados con las instituciones y, a la vez, canalizar mayores recursos hacia la prevención de separaciones innecesarias.** Incluso cuando las intervenciones en marcos residenciales pueden tener cierto impacto positivo, exigen un nivel de presupuesto y

especialización que de otra manera podrían usarse para financiar escuelas comunitarias y otros servicios que respetan los mejores intereses de los niños y les permiten acceder a sus derechos.

**Los financiadores juegan un papel fundamental para permitir la reforma del sistema de cuidados,** lo que puede ser aprovechado para garantizar que los fondos se entreguen a programas que implementen procesos holísticos para la reforma de los cuidados. Los impactos positivos de que los financiadores inviertan en la reforma del sistema de cuidados pueden reafirmarse aún más al reconocer la relación entre la reforma de los cuidados y la educación y al garantizar que los fondos se asignen en línea con esto.

**Actualmente falta investigación de buena calidad acerca de la relación entre educación y cuidados residenciales a escala global.** Los estudios existentes demuestran un sesgo geográfico hacia el hemisferio norte, lo que significa que lo que comprendemos sobre la relación entre educación y cuidados residenciales está enmarcado por los términos, conceptos, idiomas y supuestos que reflejan este alcance limitado. Los marcos residenciales están formados y definidos por las disposiciones administrativas y legales de los sistemas de bienestar social de los distintos países y por otros factores que afectan cómo se satisfacen las necesidades básicas de los niños y cómo se protegen sus derechos. Por lo tanto, se necesita más evidencia global para entender plenamente la intersección de los cuidados residenciales y la educación.

**También faltan datos comparativos sobre resultados educativos (y costos) de un niño en una educación local plenamente inclusiva y de un niño en educación residencial.** De manera similar, los hallazgos de investigaciones dirigidas por niños constituyen una brecha importante en la evidencia, que debería ser subsanada.



## RECOMENDACIONES CLAVE PARA CONSULTA

### Para gobiernos locales y nacionales

Los gobiernos deben garantizar que las iniciativas para que avance la reforma del sistema de cuidados y el acceso a la educación se refuercen mutuamente. La reforma del sistema de cuidados debe tener en cuenta los factores y problemas en común y, al mismo tiempo, entender los factores específicos del contexto. De tal manera, todas las respuestas deben ajustarse al contexto individual de cada país. No obstante, aplican las siguientes recomendaciones generales.

### Implementar la reforma del sistema de cuidados:

Emprender la reforma del sistema de cuidados de forma holística, reconociendo que la falta de acceso a la educación es uno de los principales factores que llevan a la institucionalización, y garantizar la existencia de opciones educativas alternativas. Esto significa que la planificación y la implementación de la reforma de los cuidados debe involucrar a representantes de todos los grupos interesados, entre ellos: departamentos nacionales y locales de educación, acción social, salud, el sector judicial, ONG y la sociedad civil, y otros actores relevantes.

### Priorizar el apoyo a las familias, lo que incluye elaborar estrategias adecuadas para ocuparse directamente de la pobreza y del bienestar económico de las familias.

- Garantizar que los cuidados familiares y comunitarios sean una prioridad en todas las políticas relacionadas con el cuidado y la protección de los niños.
- Garantizar que haya cuidados familiares y comunitarios alternativos disponibles para los niños que los necesiten.

- Asignar y transferir recursos para que pasen de los marcos institucionales a las alternativas comunitarias y familiares dentro del proceso de reforma del sistema de cuidados.

Involucrar a los niños y los jóvenes como actores clave del proceso de reforma del sistema de cuidados, incluido su diseño, implementación, monitoreo y evaluación. Esto implica establecer procesos y mecanismos significativos, eficaces y aptos para niños que les permitan hacer sus aportes. Este proceso debe ser equitativo, diseñado para combatir la discriminación y debe incluir a todas las poblaciones afectadas, entre ellas los niños de comunidades indígenas, niños de grupos étnicos minoritarios, niños con discapacidades, niños en situación de calle y otros grupos minoritarios.

Garantizar la implementación de legislaciones, políticas y regulaciones necesarias para permitir la reforma del sistema de cuidados, en particular el desarrollo y fortalecimiento de los cuidados y servicios familiares y comunitarios. Junto con esto, deben elaborarse estándares y directrices nacionales para apoyar la implementación, sustentabilidad y calidad de los servicios.

Evaluar los recursos financieros, humanos y materiales invertidos en el sistema de servicios residenciales. Garantizar que los mismos sean reasignados y transferidos a alternativas comunitarias y familiares como parte de la reforma del sistema de cuidados.

Planear e implementar una estrategia de comunicación dirigida a abordar las normas, actitudes y prácticas entre las comunidades, proveedores de servicios y guardianes, que llevan a tomar la decisión de colocar a los niños en servicios residenciales y la ocasional discriminación contra grupos marginados.

### Fortalecer los sistemas educativos, incluido el avance de la educación inclusiva:

Construir y sostener relaciones de trabajo sólidas entre los departamentos responsables de brindar educación y bienestar, incluida la protección social. Garantizar que haya educación comunitaria no residencial y de alta calidad disponible y accesible para todos los niños.

Priorizar el desarrollo de sistemas educativos inclusivos y no residenciales en todos los niveles. Garantizar que los docentes y el personal de las escuelas convencionales reciban la capacitación y los recursos que necesitan para que los niños con discapacidad sean incluidos como corresponde.

Desarrollar marcos de políticas y prácticas que reconozcan los vínculos entre la educación y la institucionalización dentro del desarrollo de sistemas educativos inclusivos, lo que incluye ocuparse de los factores que llevan a la institucionalización como barreras para una educación inclusiva.



## PARA LA SOCIEDAD CIVIL

Los sectores de la educación y de la reforma del sistema de cuidados deben colaborar para armar la base de evidencias acerca de la intersección de la educación y el cuidado institucional, a fin de brindar un cuadro más detallado de lo que está sucediendo y lo que está funcionando. Siempre que sea posible, el sector académico debería colaborar con este trabajo.

### Los actores de la sociedad civil que forman parte del sector de la reforma del sistema de cuidados deben:

- crear y mantener relaciones de trabajo sólidas con colegas del sector educativo. Garantizar que las partes involucradas entiendan la conexión entre la reforma del sistema de cuidados y el acceso a la educación y que trabajen juntas para mejorar el acceso a la educación comunitaria no residencial.
- garantizar que el acceso a la educación sea un área prioritaria clave al interactuar con los gobiernos para la reforma del sistema de cuidados.

### Los actores de la sociedad civil que forman parte del sector educativo deben:

- crear y mantener relaciones de trabajo sólidas con colegas del sector de la reforma del sistema de cuidados. Garantizar que el derecho de los niños a una vida en familia no sea visto como secundario a su derecho a acceder a una educación inclusiva y de calidad.
- Garantizar que la prestación de una educación inclusiva, de calidad y de fácil acceso para las familias de los niños sea un área prioritaria clave al interactuar con los gobiernos para la reforma del sistema de cuidados y para aumentar el acceso a la educación para todos.

Las organizaciones regionales e internacionales de la sociedad civil en los sectores de la educación y de la reforma del sistema de cuidados, junto con otros sectores relacionados, deben trabajar para concientizar sobre la relación entre educación y cuidado institucional entre todos los sectores. Debe darse prioridad a la colaboración para permitir una comprensión integrada de estos problemas.

Armar una base de evidencias sobre la relación entre la educación y los cuidados institucionales, con la colaboración del sector académico siempre que sea posible.

## PARA FINANCIADORES PRIVADOS Y DONANTES

Implementar políticas/directrices que se opongan a la institucionalización de los niños y enfatizar el compromiso con la reforma del sistema de cuidados.

Garantizar que los fondos y el apoyo se entreguen y se utilicen para lograr una visión y estrategia de largo plazo que permitan una transformación sostenible de los cuidados, así como intervenciones de protección infantil basada en los derechos que estén fundamentadas en las mejores prácticas.

Garantizar que las donaciones para intervenciones y proyectos educativos no contribuyan a la perpetuación de los cuidados institucionales de los niños, que se priorice la educación inclusiva, y que se facilite una mejor colaboración entre los sectores de la educación y de la reforma del sistema de cuidados como parte de su programación. Escriba a [www.childrennotorphans.org](http://www.childrennotorphans.org) para recibir más información sobre este proceso.



## NOTAS FINALES

1. Nurturing Care (n.d.). What is Nurturing Care? [página web]. <https://nurturing-care.org/what-is-nurturing-care/> [consultado el Feb 2023].
2. Berens, A.E. & Nelson, C.A. (2015). The science of early adversity: is there a role for large institutions in the care of vulnerable children? *The Lancet*. 386(9991): 388-98.
3. Dozier, M., et al. (2014). Consensus statement on group care for children and young people: A statement of policy of the American Orthopsychiatric Association. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 84(3): 219-225.
4. Mulheir, G. (2012). Deinstitutionalisation – A Human Rights Priority for Children with Disabilities. *The Equal Rights Review*. 9: 117-137..
5. Desmond, C., Watt, K., Saha, A., et al. (2020). Prevalence and number of children living in institutional care: global, regional, and country estimates. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5): 370-377.
6. Berens, A.E. & Nelson, C.A. op. cit.
7. UN Commission on Human Rights. (1990). Convention on the Rights of the Child. E/CN.4/RES/1990/74. Artículos 9, 7 and 18.
8. UN General Assembly. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. A/RES/61/106. Artículos 7, 1, 23.4 and 23.5.
9. UN General Assembly. (2010). Guidelines for the Alternative Care of Children: resolution adopted by the General Assembly. A/RES/64/142. Párrafos 9 y 15 y artículos 32, 33, 34 and 38.
10. UN General Assembly (2019). Resolución aprobada por la Asamblea General el 18 de diciembre de 2019 sobre los Derechos del Niño, A/RES/74/133.
11. UNICEF. The Right to Education is one of the most important principles in becoming a Rights Respecting School. <https://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/the-rsa/the-right-to-education/> [consultado el 3 Feb 2023].
12. UN Commission on Human Rights, op. cit., Artículo 29.
13. Asamblea General de la ONU. (1966). International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. Treaty Series, 999, 171. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>. Artículo 13.
14. Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos 217 A (III). <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Artículo 26.
15. United Nations A/RES/70/1 (Distr.: General 21 October 2015). Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015 [without reference to a Main Committee (A/70/L.1)] 70/1. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E).
16. Family For Every Child. (2016). Schools that care: A review of linkages between children's education and care.
17. Una institución es cualquier tipo de instalación residencial caracterizada por una cultura institucional, que puede incluir: aislamiento y segregación de la vida y los servicios comunitarios; despersonalización (falta de posesiones personales y de signos y símbolos de individualidad y humanidad); rigidez de las rutinas sin importar la voluntad o preferencias personales (horarios fijos y repetitivos para despertarse, comer y hacer actividades, independientemente de las preferencias o necesidades individuales); trato en bloque (tratar a la gente en grupos, sin privacidad ni individualidad); diferencias de estatus entre el personal y los residentes. Véase: European Commission. (2009). Report of the Ad Hoc Expert Group on the Transition from Institutional to Community-based Care. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&newsId=614&furtherNews=yes> [consultado el 3 Jun 2021].
18. Family For Every Child, op. cit.
19. Desmond, C., Watt, K., Saha, A. et al. (2020). Prevalence and number of children living in institutional care: global, regional, and country estimates. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5): 370-377.
20. Shevarian, J. (2011). Boarding school syndrome: broken attachments a hidden trauma. *British Journal of Psychotherapy*. 27(2): 138-155.
21. Ibid.
22. Smith, A. on behalf of the Secretariat of the United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues (2009). Indigenous People and Boarding Schools: A Comparative Study. [https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/E\\_C\\_19\\_2009\\_crp1.pdf](https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/E_C_19_2009_crp1.pdf) [Consultado el 29 Nov 2022].
23. Ibid.
24. Smith, A. on behalf of the Secretariat of the United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues (2009). Indigenous People and Boarding Schools: A Comparative Study. [https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/E\\_C\\_19\\_2009\\_crp1.pdf](https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/E_C_19_2009_crp1.pdf) [Accessed 29 Nov 2022].
24. RELAF y UNICEF (2013) Discriminación en las instituciones de protección de niñas, niños y adolescentes. [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosia/documentos/4053\\_d\\_discriminacion\\_en\\_las\\_instituciones\\_de\\_cuidado\\_en\\_LAC.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosia/documentos/4053_d_discriminacion_en_las_instituciones_de_cuidado_en_LAC.pdf) [Consultado el 20 Jun 2019].
25. Truth and Reconciliation Commission of Canada (2015). Canada's Residential Schools: The Legacy: The Final Report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada, Volume 5. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt19rmbqj> [Accessed 29 Nov 2022].
26. Nathan, S. (2022). Genocide in Australia. <https://australian.museum/learn/first-nations/genocide-in-australia/> [accessed 3 Feb 2023].
27. La investigación programática de Lumos se concentró en países que se encontraban en las etapas iniciales de reforma de sus sistemas de cuidado, lo que significa que no había suficientes servicios comunitarios inclusivos y accesibles para apoyar a las familias con vulnerabilidad socio-económica.
28. De Silva y PUNCHHEWA. (2011). Push and pull factors of institutionalization of children. <https://bettercarenetwork.org/library/the-continuum-of-care/residential-care/push-and-pull-factors-of-institutionalization-of-children-a-study-based-in-the-eastern-province-of>
29. Bennett, T., Ramsaroop, S., & Petersen, N. (2021). A confluence of liminality in a rural learner transitioning to boarding school in South Africa. *Issues in Educational Research*, 31(2), 404-420; Wang, A., Medina, A., Luo, R., et al. (2016). To board or not to board: Evidence from nutrition, health and education outcomes of students in rural China. *China & World Economy*, 24(3): 52-66; Wang, S., & Mao, Y. (2018). The effect of boarding on campus on left-behind children's sense of school belonging and academic achievement: Chinese evidence from propensity score matching analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(3): 378-393; Zhang, D. (2019). Constructing social networks and mobilizing social capital: Case studies of two Tibetan students in a Beijing inland boarding school. *International Journal of Comparative Education and Development*; Tan, M., & Bodovski, K. (2020). Compensating for Family Disadvantage: An Analysis of the Effects of Boarding School on Chinese Students' Academic Achievement. *Forum for International Research in Education*, 6(3): 36-57.
30. Alexander-Snow, M. (2011). The Piney Woods School: An exploration of the historically Black boarding school experience in shaping student achievement, cultural esteem, and collegiate integration. *Urban Education*, 46(3): 322-341; Mander, D. J. (2015). Enabling voice: Aboriginal parents, experiences and perceptions of sending a child to boarding school in Western Australia. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 44(2): 173-183; Mander, D. J., Cohen, L., & Pooley, J. A. (2015). 'If I wanted to have more opportunities and go to a better school, I just had to get used to it': Aboriginal students' perceptions of going to boarding school in Western Australia. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 44(1): 26-36; Bahaghel, L., De Chaise Martin, C., & Gurdang, M. (2017). Ready for boarding? The effects of a boarding school for disadvantaged students. *American Economic Journal: Applied Economics*, 9(1): 140-6; Shi, Y. (2020). Who benefits from selective education? Evidence from elite boarding school admissions. *Economics of Education Review*, 74, 101907.
31. European Roma Rights Centre (2021). Blighted Lives: Romani Children in State Care. <http://www.errc.org/reports-submissions/blighted-lives-romani-children-in-state-care> [Consultado el 28 Oct 2022]. For example, in one country where the Roma community comprised 5% of the population overall, Roma children comprised between 34% and 78% of the institutions' populations.
32. Por ejemplo, en un país donde la comunidad romani representaba el 5% de la población general, los niños romanies representaban entre el 34% y el 78% de la población de las instituciones.
33. Griffith, A. K., Trout, A. L., Epstein, M. H., et al. (2010). Predicting the Academic Functioning of Youth Involved in Residential Care. *Journal of At-Risk Issues*, 15(2): 27-34; Severinsson, S. (2016). Documentation for students in residential care: network of relations of human and non-human actants. *International Journal of Inclusive Education*, 20(9): 921-933; Huefner, J. C., Ringle, J. L., Thompson, et al. (2018). Economic evaluation of residential length of stay and long-term outcomes. *Residential Treatment for Children & Youth*, 35(3): 192-208; Rimehaug, T., Undheim, A. M., & Ingul, J. M. (2018). Learning Problems among Adolescents in Residential Youth Care. *Residential Treatment for Children & Youth*, 35(1): 24-46; Marion, E., & Mann-Feder, V. (2020). Supporting the educational attainment of youth in residential care: From issues to controversies. *Children and Youth Services Review*, 113, 34. Manninen, M., Pankakoski, M., Gissler, M., et al. (2015). Adolescents in a residential school for behavior disorders have an elevated mortality risk in young adulthood. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 9(1): 1-7; Mastronardi, P., Ainsworth, F., & Huefner, J. C. (2020). Demonstrating the effectiveness of a residential education programme for disengaged young people: a preliminary report. *Children Australia*, 45(4): 312-316; Mooney, H., & Leighton, P. (2019). Troubled affluent youth's experiences in a therapeutic boarding school: The elite arm of the youth control complex and its implications for youth justice. *Critical Criminology*, 27(4): 611-626; Weng, X., Chui, W. H., & Kim, T. Y. (2018). Residential education as an alternative for promoting psychosocial and behavioral outcomes among high-risk young Macanese males. *Children and Youth Services Review*, 88: 514-520.
35. Celeste, Y. S. C. (2011). Perspectives of looked-after children on school experience — a study conducted among primary school children in a children's home in Singapore. *Children and Society*, 25(2): 139-150; García-Molsosa et al, 2021
36. Meli, B. M. (2015). Provision of Vocational Skills Education to Orphans: Lessons from Orphanage Centres in Dar es Salaam City, Tanzania. *Journal of Education and Practice*, 6(15): 65-75; Roche, S. (2019). A scoping review of children's experiences of residential care settings in the global South. *Children and youth services review*, 105, 104448.
37. Ibid.
38. Mander, op. cit.; Mander et al. op. cit.; Nelson, J. D., et al. (2018). Boarding School for First-Grade Black Boys: Stereotypes, a Single-Sex Program, and the School-to-Prison Pipeline. *Boyhood Studies*, 11(2): 34-52.
39. Hope and Homes for Children. (2013). The Illusion of Protection. <https://www.hopeandhomes.org/publications/ukraine-orphanage-system-report-illusion-of-protection/>.
- Ramírez Velázquez, J. (2017). El Internado de Villa de las Niñas como comunidad emocional. *Disciplina y control de los cuerpos en el encierro*. *Revista de estudios sociales*, (62): 29-41; Sanyal, U., & Farah, S. (2019). Discipline and Nurture: Living in a girls' madrasa, living in community. *Modern Asian Studies*, 53(2): 411-450.
40. Ramírez Velázquez, J. (2017). El Internado de Villa de las Niñas como comunidad emocional. *Disciplina y control de los cuerpos en el encierro*. *Revista de estudios sociales*, (62): 29-41; Sanyal, U., & Farah, S. (2019). Discipline and Nurture: Living in a girls' madrasa, living in community. *Modern Asian Studies*, 53(2): 411-450.
41. Morantz, G., & Heymann, J. (2010). Life in institutional care: the voices of children in a residential facility in Botswana. *AIDS Care*, 22(1): 10-16; Moyo, S., Susa, R., & Gudyanga, E. (2015). Impact of institutionalisation of orphaned children on their wellbeing. *IOSR Journal of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 20(6): 63-69; Okon, G. J., Ushie, E. M., & Otu, J. E. (2020). Socioeconomic well-being of orphans and vulnerable children in orphanages within Cross River State, Nigeria. *African Journal of Career Development*, 2(1): 1-7; De Silva y PUNCHHEWA, op.cit.; Carpenter, K. (2014). Using orphanage spaces to combat envy and stigma. *Children Youth and Environments*, 24(1): 124-137; Carpenter, K. (2015). Continuity, complexity and reciprocity in a Cambodian orphanage. *Children & Society*, 29(2): 85-94; Miller, A., & Beazley, H. (2022). 'We have to make the tourists happy': orphanage tourism in Siem Reap, Cambodia through the children's own voices. *Children's Geographies*, 20(1): 51-63; Johnson, C. M. (2015). Gender, empowerment, and cultural preservation at Topu Honis shelter home, Timor-Leste. *Gender, Place & Culture*, 22(10): 1408-1425; Ruiz-Casares, M., & Phommvang, S. (2016). Determinants and Consequences of Children Living Outside of Parental Care in Lao People's Democratic Republic: Views and Experiences of Adults and Young People in Family and Residential Care. *Global Social Welfare*, 3(2): 125-135; Bennett et al. op. cit.; Finnan, C. (2020). Can a Total Institution Be a 'Castle of Hope?': The Case of an Indian Residential School for 27,000 Indigenous Students. *Australian and International Journal of Rural Education*, 30(2): 29-43; Su, X., Harrison, N., & Moloney, R. (2018). Becoming familiar strangers: an exploration of inland boarding school education on cultural wellbeing of minority students from Xinjiang province. *Australian and International Journal of Rural Education*, 28(2): 3-1; Zhang, op. cit.
42. Jones, L. P. (2012). Predictors of success in a residential education placement for foster youths. *Children & Schools*, 34(2): 103-113; Huefner et al. op. cit.; Alexander-Snow, op. cit.; Carpenter, op. cit.; Johnson, op. cit.; Roche, op. cit.; Bennett et al. op. cit.; Foliano, F., Green, F., & Sartarelli, M. (2019). Away from home, better at school. The case of a British boarding school. *Economics of Education Review*, 73, 101911; Liu, M., & Villa, K. M. (2020). Solution or isolation: Is boarding school a good solution for left-behind children in rural China? *China Economic Review*, 61, 101456; Macdonald, M. A., Gringart, E., Ngarrjitt Kessarais, T., et al. (2018). A 'better' education: An examination of the utility of boarding school for Indigenous secondary students in Western Australia. *Australian Journal of Education*, 62(2): 192-216; Shi, op. cit.; Yao, E. S., Deane, K. L., & Bullen, P. (2015). Trends and transitions from secondary school to boarding school for disadvantaged New Zealand youth. *Journal of Youth Studies*, 18(10): 1347-1365; Gutman, L. M., Vorhaus, J., Burrows, R., et al. (2018). A longitudinal study of children's outcomes in a residential special school. *Journal of Social Work Practice*, 32(4): 409-421; Mastronardi et al. op. cit.; Weng et al. op. cit.
43. Griffith et al., op. cit.; van IJzendoorn, M.H., Bakermans-Kranenburg, M.J., Duschinsky, R. et al. (2020). Institutionalisation and deinstitutionalisation of children 1: a systematic and integrative review of evidence regarding effects on development. *The Lancet Psychiatry*, 7: 703-20; Bode, A., & Goldman, J. D. (2012). The impact of child sexual abuse on the education of boys in residential care between 1950 and 1975. *Pastoral Care in Education*, 30(4): 331-344; Goldman, J. D., & Bode, A. (2012). Female survivors' perceptions of lifelong impact on their education of child abuse suffered in orphanages. *International Journal of Lifelong Education*, 31(2): 203-221.; Severinsson, op. cit.; MacDonald et al. op. cit.; Manso, J. M. M., García-Baamonde, M. E., Alonso, M. B., et al. (2011). An analysis of how children adapt to residential care. *Children and Youth Services Review*, 33(10): 1981-1988; Kang, H., Chung, I. J., Chun, J., et al. (2014). The outcomes of foster care in South Korea ten years after its foundation: A comparison with institutional care. *Children and Youth Services Review*, 39: 135-143; Ozawa, E. & Yutaro, H. (2019). High school dropout rates of Japanese youth in residential care: an examination of major risk factors. *Behavioral Sciences*, 10(1): 19; Muzi, S., & Pace, C. S. (2022). Multiple facets of attachment in residential-care, late adopted, and community adolescents: an interview-based comparative study. *Attachment & Human Development*, 24(2): 169-188; Morantz & Heymann, op. cit.; MacDonald et al. op. cit.; Wang et al., 2016 op. cit.; Wang et al., 2018 op. cit.; Mander et al. op. cit.; Bennett et al. op. cit.
44. Alexander-Snow, op. cit.; Carpenter, op. cit.; Jones, op. cit.; Johnson, op. cit.; Roche, op. cit.; Bennett et al. op. cit.; Foliano, op. cit.; Liu & Villa, op. cit.; MacDonald et al. op. cit.; Shi, op. cit.; Yao et al. op. cit.
45. Manso, J. M. M., García-Baamonde, M. E., Alonso, M. B., et al. (2011). An analysis of how children adapt to residential care. *Children and Youth Services Review*, 33(10): 1981-1988; Kang et al., op. cit.; Ozawa & Yutaro, op. cit.; Muzi & Pace, op. cit..
46. Mander et al. op. cit.; Bennett et al. op. cit
47. Mander et al. op. cit.
48. Wanat, S., Whisnant, J., Reichert, D., et al. (2010). Coping with the challenges of living in an Indonesian residential institution. *Health policy*, 96(1): 45-50; Yeo, op. cit.; Sayman, D. M. (2013). Quinceañeras and quadratics: Experiences of Latinas in state-supported residential schools of science and math. *Journal of Latinos and Education*, 12(3): 215-230; Zhang, op. cit.
49. Severinsson, op. cit.; MacDonald et al. op. cit.
50. Gutman et al. op. cit.; Khodnapur, J. P., Dhanakshir, G. B., & Aithala, M. (2012). Role of exercise and nutrition on cardiopulmonary fitness and pulmonary functions on residential and non-residential school children; Liu & Villa, op. cit.; Mastronardi et al. op. cit.
51. Kheir, A. E., Dirar, T. O., Elhassan, H. O., et al. (2012). Xerophthalmia in a traditional Quran boarding school in Sudan. *Middle East African Journal of Ophthalmology*, 19(2): 190; Oluqbemi, T. B., Uthman, M. M. B., Ahmed, A., et al. (2019). Nutritional status of day and boarding students attending school for special needs in North-central Nigeria. *Research Journal of Health Sciences*, 7(1): 19-27; Wang et al, 2016 op. cit.; Hope and Homes, op. cit.; Mutluer, T., Fatih, P., Takayis, E., et al. (2021). Psychopathology and Dissociation among Boarding School Students in Eastern Turkey. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 14(2) : 201-207; Simpson, F., Houghton, M., & Van Gordon, W. (2021). An Identity Process Theory Account of the Impact of Boarding School on Sense of Self and Mental Health: an Interpretative Phenomenological Analysis. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-18.; Mander et al. op. cit.; Bennett et al. op. cit.; Xing, J., Leng, L., & Ho, R. T. (2021). Boarding school attendance and mental health among Chinese adolescents: The potential role of alienation from parents. *Children and Youth Services Review*, 127, 106074.
52. Mander et al. op. cit.; Bennett et al. op. cit.; Xing et al. op. cit.
53. The review focused on residential education settings as safety issues for children in residential care settings are well known and have been extensively reported elsewhere.
54. Pfeiffer, J. P., & Pinquart, M. (2014). Bullying in German boarding schools: A pilot study. *School Psychology International*, 35(6): 580-591; Gomba, C., & Zindonda, P. (2021). Bullying at a Zimbabwean Boarding School: Views of Bullies, Victims, and Bystanders. *Anatolian Journal of Education*, 6(2): 37-50; 55. Hope and Homes, op. cit.
56. De Silva y PUNCHHEWA, op. cit.; Ismayilova, L., Ssewamala, F., & Huseynli, A. (2014). Reforming child institutional care in the Post-Soviet bloc: The potential role of family-based empowerment strategies. *Children and Youth Services Review*, 47: 136-148; Better Care Network and UNICEF. (2015). Making Decisions for the Better Care of Children: The Role of Gatekeeping in Strengthening Family-Based Care and Reforming Alternative Care Systems.
57. Norfolk Boarding School Partnership, 2018 58. Caucqui Silva, L., Alarcón Espinoza, M., & Zambrano Constanza, A. (2019). Incorporación del enfoque psicoeducativo a la gestión educativa en programas de acogimiento residencial haciendo uso de la Metodología Investigación Acción. *Educación*, 28(54): 27-44.
59. Lester, L., & Mander, D. (2020). A longitudinal mental health and wellbeing survey of students transitioning to a boys' only boarding school. *Australian and International Journal of Rural Education*, 30(2): 67-83.
60. García-Molsosa et al, 2021 61. In Colombia, the term 'school residences' is used to describe these specific settings which are the residential part of a school, where students access accommodation and meals while attending the connected school. 62. The European Union was selected as a case study in this review due to its position as a supranational policy maker in education and children's affairs, and because of the wide range of contexts covered by its Member States. 63. Goldman et al. op. cit. 64. Ibid.





LUMOS