

eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

***ITINERARIOS EDUCATIVOS DE JÓVENES EGRESADOS DEL  
SISTEMA DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y A LA  
ADOLESCENCIA: EL CASO DE LAS ESCUELAS DE SEGUNDA  
OPORTUNIDAD DE LA CAPV***



**Autora: Aintzane Rodríguez Poza**

**Directores: Luis M<sup>a</sup> Naya Garmendia y Joana Miguelena Torrado**

**Programa de Doctorado: Educación: Escuela, Lengua y Sociedad**

**2022**

eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

***ITINERARIOS EDUCATIVOS DE JÓVENES EGRESADOS DEL  
SISTEMA DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y A LA  
ADOLESCENCIA: EL CASO DE LAS ESCUELAS DE SEGUNDA  
OPORTUNIDAD DE LA CAPV***

**Autora: Aintzane Rodríguez Poza**

**Directores: Luis M<sup>a</sup> Naya Garmendia y Joana Miguelena Torrado**

**Programa de Doctorado: Educación: Escuela, Lengua y Sociedad**

**2022**

Imagen de portada Ansel Adams obtenida en <https://www.famososfotografos.com/2017/04/no-hay-reglas-para-las-buenas.html>

***Extekoei,***



## Índice

Índice .....	5
Índice de Ilustraciones .....	9
Índice de Tablas.....	12
Introducción .....	15
PRIMERA PARTE: LA PROTECCIÓN DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA.....	23
Capítulo 1.- La protección a la infancia y a la adolescencia: evolución histórica.....	25
1.1.- El concepto de la infancia y juventud .....	26
1.1.1.- La creación del término joven.....	31
1.2.- La cuestión social y los inicios de la protección a la infancia y a la adolescencia .....	33
1.2.1.- Los inicios de la protección a la infancia .....	36
1.2.2.- Hitos sobre la protección a la infancia y a la adolescencia .....	37
1.3.- Tratados internacionales sobre los derechos de la infancia .....	44
1.3.1.- La Declaración de Ginebra de 1924 .....	45
1.3.2.- La Declaración de los Derechos del Niño de 1959 .....	47
1.3.2.- La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989.....	48
1.4.- Marcos legislativos sobre la protección a la infancia y a la adolescencia.....	51
1.4.1.- Marco legislativo internacional.....	51
1.4.2.- Marco legislativo estatal .....	56
1.4.3.- Marco legislativo autonómico .....	69
1.5.- Resumen del capítulo 1.....	74
Capítulo 2.- Situaciones de desprotección y medidas actuales de protección a la infancia y a la adolescencia en la CAPV.....	77
2.1.- Situaciones de desprotección en la CAPV.....	77
2.2.- Distribución competencial de cada Territorio Histórico de la CAPV.....	87
2.3.- Medidas de protección a la infancia y a la adolescencia .....	96
2.3.1.- El AR como recurso de protección a la infancia: recorrido histórico sobre sus modelos y paradigmas .....	99
2.4.- Dimensión e impacto: datos estadísticos de las medidas de protección y de la población atendida en ellas .....	105
2.4.1.- Datos estadísticos respecto a la medida de protección del AR .....	109
2.4.2.- Datos estadísticos relativos a la CAPV .....	115
2.4.2.1.- Diputación Foral de Araba .....	120
2.4.2.2.- Diputación Foral de Bizkaia.....	130
2.4.2.3.- Diputación Foral de Gipuzkoa.....	136
2.5.- Resumen del capítulo 2.....	147

Capítulo 3. - La educación como recurso de desarrollo para las NNA y jóvenes dentro del sistema de protección .....	151
3.1.-Un acercamiento al término <i>fracaso escolar</i> en contextos vulnerables .....	153
3.2.-La FP: antecedentes y situación actual .....	161
3.2.1.-Antecedentes clave de la FP .....	161
3.2.2.-Marco legislativo sobre la FP en el Estado español .....	166
3.2.3.-La FP en la CAPV.....	171
3.3.-Las E2O: un puente por donde transitar.....	178
3.3.1.-Evolución normativa e hitos históricos de las E2O .....	179
3.3.2.-Las E2O en el Estado español.....	182
3.3.2.1.-Grupo Peñasal Kooperatiba .....	190
3.3.2.2.-Fundación Adsis .....	196
3.4.-Resumen del capítulo 3.....	202
Capítulo 4.- Estudios sobre las NNA bajo la atención del sistema de protección y jóvenes egresados de la medida de AR .....	205
4.1.-Un acercamiento a la infancia en AR .....	205
4.2.-Trayectorias e itinerarios educativos de jóvenes en protección .....	211
4.2.1.-Informe sobre ámbito educativo de las NNA atendidos bajo la medida de protección del AR en Gipuzkoa .....	219
4.2.2.-Factores influyentes en los itinerarios educativos.....	232
4.3.- Tránsito a la vida adulta de jóvenes tutelados .....	242
4.3.1.-Jóvenes-adultos .....	245
4.3.1.1.-Preparación para la emancipación .....	248
4.3.1.2.-Redes de apoyo.....	249
4.3.2.-Investigaciones centradas en los factores que inciden en el tránsito a la vida adulta .....	250
4.4.- Resumen del capítulo 4.....	257
SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA Y TRABAJO EMPÍRICO .....	261
Capítulo 5.- Metodología .....	263
5.1.-Hipótesis de la investigación.....	263
5.2.-Objetivos de la investigación .....	264
5.3.-Método y diseño de la investigación .....	265
5.4.-Metodología.....	268
5.4.1.-Metodología cuantitativa.....	269
5.4.1.1.-Instrumento y procedimiento de recogida de datos .....	269
5.4.1.2.-Procedimiento de recogida de datos.....	274

5.4.1.3.-El reclutamiento de la muestra.....	275
5.4.1.4.-Universo de estudio y muestra.....	277
5.4.2.-Metodología cualitativa.....	282
5.4.2.1.-Técnica o estrategia de recogida de la información: las entrevistas.....	283
5.4.2.2.-El proceso de recogida de la información.....	284
5.4.2.2.1.-Equipos educativos.....	287
5.4.2.2.2.-Jóvenes egresados del sistema de protección.....	288
5.5.-Análisis de la información.....	291
5.5.-Cuestiones éticas en investigaciones que se desarrollan con seres humanos.....	297
Capítulo 6.- Itinerarios educativos de las y los jóvenes egresados del sistema de protección	299
6.1.-Factores relacionados con la familia.....	303
6.1.1.-El peso de la historia familiar de las y los jóvenes autóctonos.....	304
6.1.2.-El peso de la familia de origen de las y los jóvenes migrantes sin referente familiar.....	306
6.1.3.-Resumen de sobre los factores relacionados con la familia.....	310
6.2.-Factores relacionados con las características de las y los jóvenes.....	311
6.2.1.-Las vivencias personales previas.....	311
6.2.2.-El autoconcepto educativo.....	312
6.2.3.-La perspectiva sobre la educación.....	316
6.2.3.1.-La consideración de los estudios.....	316
6.2.3.2.-Las expectativas de futuro sobre la educación.....	319
6.2.4.-Resumen sobre los factores relacionados con las características de las y los jóvenes.....	322
6.3.-Factores relacionados con el país de origen.....	323
6.3.1.-Resumen sobre los factores relacionados con el país de origen.....	328
6.4.-Factores relacionados con las redes de apoyo.....	328
6.4.1.-El apoyo familiar.....	329
6.4.2.-Las y los adultos de referencia.....	331
6.4.3.-Las redes de iguales.....	334
6.4.4.-Resumen de los factores relacionados con las redes de apoyo.....	337
6.5.-Factores relacionados con el sistema educativo.....	338
6.5.1.-La formación reglada y los estudios de formación profesional.....	339
6.5.2.-El factor lingüístico.....	341
6.5.3.-Los factores relacionados con las E2O y sus equipos educativos.....	343
6.5.3.1.-El trabajo con las y los responsables legales.....	348
6.5.4.-Resumen de los factores relacionados con el sistema educativo.....	349



6.6.-Factores relacionados con el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia..	351
6.6.1.-Diferencias de centros/pisos y de condiciones entre las NNA autóctonos y migrantes .....	355
6.6.2.-La participación de las NNA en el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia .....	356
6.6.3.-La ubicación de los pisos/centros de protección .....	359
6.6.4.-La disponibilidad de recursos.....	360
6.6.4.1.-Los recursos materiales/espaciales .....	360
6.6.4.2.-Los recursos personales. ....	361
6.6.4.3.-Los recursos psicológicos .....	362
6.6.5.-La preparación para la vida adulta.....	364
6.6.6.-Resumen sobre los factores relacionados con el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia .....	373
6.7.-Factores relacionados con el tránsito a la vida adulta.....	376
6.7.1.-La mayoría de edad.....	377
6.7.2.-El retorno a la familia .....	381
6.7.3.-Las ayudas .....	382
6.7.3.1.-Los criterios o las condiciones para recibir ayudas.....	385
6.7.3.2.-Los dispositivos y recursos.....	386
6.7.3.3.-El acompañamiento .....	387
6.7.4.-La legislación de extranjería.....	389
6.7.5.-El bienestar general .....	392
6.7.6.-Resumen de los factores relacionados con el tránsito a la vida adulta .....	394
6.8.-Factores relacionados con la situación sanitaria provocada por la COVID.....	396
6.8.1.-Resumen sobre los factores relacionados con la alerta sanitaria.....	399
Capítulo 7.- Discusión.....	401
Capítulo 8. - Conclusiones .....	415
Bibliografía .....	433
ANEXOS .....	465
Anexo 1: Marcos legislativos sobre la protección a la infancia y a la adolescencia.....	467
Anexo 2: Valoración de la gravedad de situaciones de riesgo y desamparo: hoja resumen	469
Anexo 3: Principios fundamentales de las E2O del Estado español.....	472
Anexo 4: Cuestionario EVAP4. Jóvenes egresados del sistema de protección. ....	475
Anexo 5: Consentimiento informado .....	497
Anexo 6: Guiones de las entrevistas semi-estructuradas .....	500
Anexo 7: Informe favorable del CEISH .....	505

## Índice de Ilustraciones

Ilustración 1: Situaciones de desprotección .....	79
Ilustración 2: Causas de las situaciones que necesitan protección.....	88
Ilustración 3: Competencias en situaciones de riesgo y desprotección .....	89
Ilustración 4: Secuencia de medidas de protección en la CAPV .....	97
Ilustración 5: Evolución de las NNA con medidas de protección a la infancia en el Estado español .....	106
Ilustración 6: NNA atendidos a 31 de diciembre de 2020 por Comunidad Autónoma.....	107
Ilustración 7: Evolución de NNA atendidos por tipo de acogimiento .....	108
Ilustración 8: Tipos de acogimiento por sexo .....	108
Ilustración 9: Medidas adoptadas a 31 diciembre de 2020 por Comunidad Autónoma .....	109
Ilustración 10: AR por grupos de edad en 2020 .....	110
Ilustración 11: Motivos de baja en los recursos residenciales, 2020.....	111
Ilustración 12: AR por nacionalidad en 2019 .....	111
Ilustración 13: AR por nacionalidad 2020 .....	112
Ilustración 14: Total de NNA migrantes que llegaron en patera o embarcaciones similares... 113	
Ilustración 15: Total de NNA migrantes no acompañados que llegaron en patera o embarcaciones similares según el sexo .....	113
Ilustración 16: Total de NNA migrantes no acompañados que llegaron en patera o embarcaciones similares según el país de origen .....	114
Ilustración 17: Total de NNA migrantes no acompañados registrados .....	114
Ilustración 18: NNA tutelados según la Comunidad Autónoma .....	115
Ilustración 19: Evolución de las notificaciones por desprotección infantil en la CAPV .....	118
Ilustración 20: Evolución población atendida en AF a 31 de diciembre. ....	119
Ilustración 21: Evolución población atendida en AR a 31 de diciembre.....	119
Ilustración 22: Población atendida por el sistema de protección en la CAPV por rangos de edad.....	120
Ilustración 23: Distribución de las notificaciones de desprotección recibidas, por motivo de notificaciones (2019).....	122
Ilustración 24: NNA en AR a 31 de diciembre de 2019 .....	125
Ilustración 25: Evolución del número de plazas y personas usuarias en Centros de Acogida y Urgencias (2015-2020) .....	126
Ilustración 26: Evolución del número de plazas y personas usuarias en recursos residenciales (2012-2020).....	127
Ilustración 27: Evolución del número de plazas y personas usuarias en centros y pisos de emancipación foral (2005-2020) .....	128
Ilustración 28: Evolución del porcentaje de plazas de AR destinadas a personas extranjeras menores de edad no acompañadas en programas generales y evolución del porcentaje de estas personas usuarias (2005-2020) .....	130
Ilustración 29: NNA atendidas en AR por la Diputación Foral de Bizkaia en 2019 .....	132
Ilustración 30: Distribución según la medida adoptada.....	132
Ilustración 31: Distribución por rangos de edades .....	133
Ilustración 32: Distribución de las persona usuarias por país de origen.....	135
Ilustración 33: Distribución por tipo de notificación.....	137

Ilustración 34: Evolución del número de notificaciones por años .....	138
Ilustración 35: Notificaciones de desprotección por rango de edad .....	141
Ilustración 36: Notificaciones por edad .....	142
Ilustración 37: Evolución de las NNA migrantes sin referente familiar atendidas en recursos de protección de Gipuzkoa, 2019 .....	143
Ilustración 38: NNA atendidos en AR en Gipuzkoa, 2019 .....	143
Ilustración 39: NNA atendidos en AR por rango de edad .....	144
Ilustración 40: Motivos de las bajas de los recursos residenciales .....	145
Ilustración 41: Abandono temprano de la educación por país, 2020 .....	156
Ilustración 42: Organización de las vías educativas del sistema educativo de la CAPV .....	175
Ilustración 43: Proceso de acreditación de las E2O .....	185
Ilustración 44: Mapa de la distribución de las E2O del Estado español .....	188
Ilustración 45: Evolución de las instituciones e hitos significativos de Peñasal Kooperatiba .....	191
Ilustración 46: El modelo Hall-tonna .....	193
Ilustración 47: Ámbitos de trabajo de Peñasal Kooperatiba .....	194
Ilustración 48: Valores Fundación Adsis .....	197
Ilustración 49: Colectivos atendidos por la Fundación Adsis, 2020 .....	198
Ilustración 50: NNA y jóvenes atendidos por ámbito de intervención .....	198
Ilustración 51: Edad de las personas acompañadas .....	199
Ilustración 52: Nivel formativo de las personas acompañadas .....	199
Ilustración 53: Carácter de los centros educativos según el alumnado matriculado .....	220
Ilustración 54: Modelos lingüísticos .....	221
Ilustración 55: Tasa de idoneidad por cursos .....	225
Ilustración 56: Tasa de repetición por etapas y cursos escolares .....	226
Ilustración 57: Itinerarios educativos del alumnado de 15 años .....	229
Ilustración 58: Itinerarios educativos del alumnado de 16 años .....	230
Ilustración 59: Itinerarios educativos del alumnado de 17 años .....	230
Ilustración 60: Absentismo escolar según la etapa educativa .....	231
Ilustración 61: Necesidades Educativas Especiales (NEE) .....	231
Ilustración 62: Universo de estudio según la E2O .....	279
Ilustración 63: Distribución de las y los participantes .....	280
Ilustración 64: Edad de las y los jóvenes .....	281
Ilustración 65: Género de las y los jóvenes .....	281
Ilustración 66: País de origen .....	281
Ilustración 67: Permiso de residencia .....	282
Ilustración 68: Permiso de trabajo .....	282
Ilustración 69: Estudios que estaban realizando .....	291
Ilustración 70: Especialidades que estaban realizando .....	291
Ilustración 71: Análisis de información, métodos y aporte de cada uno .....	292
Ilustración 72: Modelos de análisis de datos estadísticos .....	292
Ilustración 73: Componentes del análisis de los datos .....	295
Ilustración 74: Nivel de estudios .....	300
Ilustración 75: Estudios que estaban realizando .....	302
Ilustración 76: Valoración de la relación familiar .....	304
Ilustración 77: Perspectiva hacia sus estudios .....	316

Ilustración 78: Seguir estudiando en el futuro.....	320
Ilustración 79: Razones por las que quieren seguir estudiando .....	320
Ilustración 80: Razones por las que no quieren seguir estudiando .....	321
Ilustración 81: Relación entre la formación y el empleo .....	322
Ilustración 82: Vida laboral .....	326
Ilustración 83: Número de trabajos que han tenido .....	327
Ilustración 84: Razones por las que finalizaron los trabajos .....	327
Ilustración 85: Otras razones por las que dejaron el trabajo.....	328
Ilustración 86: Apoyo familiar .....	330
Ilustración 87: Tipo de apoyo familiar.....	331
Ilustración 88: Relación con las y los profesionales de los centros/pisos.....	333
Ilustración 89: Red de amigas y/o amigos.....	335
Ilustración 90: Ayuda ante un problema.....	337
Ilustración 91: Tiempo de estancia en AR.....	352
Ilustración 92: Número de centros/pisos.....	352
Ilustración 93: Atención psicológica y/o psiquiátrica.....	363
Ilustración 94: Utilidad de lo aprendido en el centro/piso .....	364
Ilustración 95: Participación en algún programa de preparación para la vida adulta .....	365
Ilustración 96: En los centros/pisos de protección me prepararon para.....	370
Ilustración 97: En los centros/pisos de protección me prepararon para.....	371
Ilustración 98: Prestación adjudicada .....	382
Ilustración 99: ¿Ahora estás mejor que cuando estabas en el centro/piso? .....	392
Ilustración 100: ¿Cómo te va la vida? .....	394
Ilustración 101: ¿Eres feliz?.....	394

## Índice de Tablas

Tabla 1: Principales modificaciones de la Ley en materia de Extranjería .....	68
Tabla 2: Tipologías de violencia contra las NNA .....	80
Tabla 3: Instrumento Balora.....	84
Tabla 4: Distribución de competencias en cada Territorio Histórico de la CAPV.....	88
Tabla 5: Proceso de intervención de la infancia en especial protección .....	90
Tabla 6: Principales organismos protectores de la infancia hasta 1987 .....	100
Tabla 7: Relación entre el tipo de atención residencial y la evolución de modelos de protección infantil y AR .....	102
Tabla 8: AR por tipo de edad y sexo.....	110
Tabla 9: Población empadronada de menos de 18 años en la CAPV.....	116
Tabla 10: Población por grupos de edad hasta los 19 años de la CAPV por provincias (2020)	117
Tabla 11: Cobertura de los principales servicios de niñas, niños y adolescentes en riesgo y situaciones de desprotección a 31 de diciembre de 2019.....	122
Tabla 12: Características de las NNA tutelados por la Diputación Foral de Araba a 31 de diciembre de 2019.....	123
Tabla 13: Características de las NNA en AR a 31 de diciembre de 2019.....	124
Tabla 14: Centros de acogida y de urgencia.....	127
Tabla 15: Centros o pisos de acogida .....	128
Tabla 16: Centros o pisos de preparación para la emancipación o de emancipación .....	129
Tabla 17: Redes de acogida para NNA autóctonos (2019).....	133
Tabla 18: Red especializada en NNA que han migrado sin referentes familiares.....	136
Tabla 19: Tipologías de las notificaciones de desprotección .....	139
Tabla 20: Notificaciones de desprotección, medidas adoptadas.....	141
Tabla 21: Notificaciones por país de origen .....	142
Tabla 22: Servicio básico de acogida .....	146
Tabla 23: Servicio de emancipación .....	147
Tabla 24: Número y características de las NNA atendidas en la CAPV .....	149
Tabla 25: Las <i>Cuatro Aes</i> y sus consecuencias escolares y educativas .....	152
Tabla 26: Las E2O de la CAPV .....	189
Tabla 27: Tasa de idoneidad.....	222
Tabla 28: Tasa de escolaridad 2015/2016 AR .....	227
Tabla 29: Tasa de escolaridad 2016/2017 AR .....	227
Tabla 30: Tasa de escolaridad 2018/2019 AR .....	228
Tabla 31: Tasa de escolaridad 2018/2019 Euskadi .....	228
Tabla 32: Factores facilitadores en la consecución de los estudios.....	235
Tabla 33: Encuestas por internet. Fortalezas y debilidades.....	275
Tabla 34: Participación de la muestra Peñasal Kooperatiba .....	279
Tabla 35: Participación de la muestra de Fundación Adsis.....	280
Tabla 36: Proceso para la aplicación de la entrevista semi-estructurada.....	286
Tabla 37: Características de las y los profesionales entrevistados .....	288
Tabla 38: Características de las y los jóvenes entrevistados.....	290
Tabla 39: Categorización de los datos recogidos del trabajo de campo.....	296
Tabla 40: Categorías de los factores relacionados con la familia .....	304

Tabla 41: Categorías y subcategorías de los factores relacionados con las características de las y los jóvenes.....	311
Tabla 42: Categoría de los factores relacionados con las redes de apoyo.....	329
Tabla 43: Categorías y subcategorías de los factores relacionados con el sistema educativo .	339
Tabla 44: Categorías y subcategorías de los factores relacionados con el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia .....	351
Tabla 45: Utilidad de los conocimientos adquiridos en los centros/pisos.....	365
Tabla 46: En los centros me prepararon para buscar un lugar para vivir, saber cómo alquilar una vivienda .....	366
Tabla 47: En los centros/pisos me prepararon para gestionar el gasto del dinero que recibo, ser capaz de ahorrar, etc.....	366
Tabla 48: En los centros/pisos me prepararon para tener buenos hábitos de vida (ser puntual, cumplir con mis obligaciones, etc.).....	366
Tabla 49: En los centros/pisos me prepararon para saber buscar empleo y mantenerlo .....	367
Tabla 50: En los centros/pisos me prepararon para poder continuar los estudios. ....	367
Tabla 51: En los centros/pisos me prepararon para gestionar mi documentación (DNI, currículum, permisos de residencia y trabajo, solicitud de la tarjeta sanitaria, etc.).....	367
Tabla 52: En los centros/pisos me prepararon para llevarme bien con las personas con las que me relaciono (amigos, compañeros de trabajo o piso vecinos, etc.).....	368
Tabla 53: En los centros/pisos me prepararon para mantener una casa (hacer la compra, la limpieza, la comida, etc.).....	368
Tabla 54: En los centros/pisos me prepararon para preocuparme y atender mi salud y cuidados personales .....	368
Tabla 55: En los centros/pisos de protección me prepararon para mejorar la relación con mi familia.....	369
Tabla 56: Categorías y subcategorías de los factores relacionados con el tránsito a la vida adulta .....	377
Tabla 57: Factores clave para vivir de forma independiente .....	380
Tabla 58: Tipo de prestación adjudicada .....	383
Tabla 59: Motivos por los que opinan que estaban mejor/peor que cuando estaban en el centro/piso de protección.....	393



## Introducción

En los últimos años, el interés reciente sobre la realidad de las niñas, niños y adolescentes tuteladas o jóvenes egresados de la medida protectora del acogimiento residencial, ha generado numerosos estudios científicos que pretenden comprender determinadas áreas de este colectivo durante su estancia dentro de estos recursos residenciales. Sin embargo, los trabajos que pretenden estudiar a este colectivo siguen siendo escasos y más aún si hablamos de aquellos estudios que recogen las diferentes realidades de esta población desde las voces de las y los propios protagonistas.

En la actualidad, la educación, además de ser un derecho reconocido, se convierte en un factor protector clave para una futura integración social y un tránsito a la vida adulta exitoso (Jackson y Martín, 1998; Martín et al., 2008a; Mallon, 2007; Jackson y Cameron, 2012; Montserrat et al., 2011; Jariot et al., 2015; Campos, 2013; Melendro et al., 2017). El ámbito educativo de las NNA tuteladas y jóvenes egresados del sistema de protección, es una cuestión que ha recibido escasa atención en el pasado, por parte, no solo de la comunidad científica, sino también de las políticas sociales sobre la infancia (Montserrat et al., 2015). En la actualidad, diversos autores y autoras señalan que la situación escolar de este colectivo sigue bajo un manto de invisibilidad estadística (Casas, 1998; Melendro, 2009), ocultando las desigualdades de oportunidades educativas y de desventajas sociales en la que se encuentra este colectivo (Montserrat y Casas, 2010).

No obstante, las investigación que se centran, directa o indirectamente, en el análisis de la realidad educativa de este colectivo, han reflejado una situación, a nuestro juicio, poco alentadora, donde este colectivo es caracterizado por sus grandes desafíos educativos (Tilbury, 2010): un porcentaje elevado de absentismo escolar y repeticiones, una tasa de idoneidad más baja, una falta de expectativas respecto al ámbito educativo, entre otros (Bravo y Del Valle, 2001; Del Valle et al., 2003; Martín y Jackson, 2002; Montserrat et al., 2015; Jariot et al., 2015; Martín et al., 2020). Por lo general, un porcentaje muy pequeño se dirige a estudios superiores (López y Bergaretxe, 1987; López et al., 2010; Domínguez, 2009) y una proporción aún más baja a estudios universitarios (Harvey et al., 2015). Así, comprobamos que la vía educativa que sigue la mayoría de la población tutelada, son los estudios profesionalizantes de corta duración, vía que les permite una rápida inserción sociolaboral (Montserrat et al., 2011; Montserrat et al., 2013a; Miguelena, 2019).

En este marco, donde se ha comprobado que la mayoría de jóvenes dirigen sus itinerarios educativos hacia estudios profesionalizantes de corta duración, los trabajos no han centrado su atención en el análisis del contexto donde la mayoría de este colectivo estudia, los centros educativos que ofrecen Cursos de Formación Profesional Básica o de Grado Medio. En definitiva, pocas investigaciones se centran en el análisis de los riesgos y oportunidades del proceso de aprendizaje que realiza este colectivo en los CFPB o CFGM.



Otro de los ámbitos de estudio respecto a esta población se ha centrado, en los últimos años, en el análisis de la transición a la vida adulta que este colectivo debe realizar de manera, generalmente, acelerada. Sabemos que la transición a la vida adulta de la juventud acogida en recursos residenciales de protección, conlleva mayores riesgos en comparación con las situaciones de la población normalizada (Melendro y Rodríguez, 2015), principalmente por la obligada salida del sistema de protección en el momento que alcanzan la mayoría de edad (Melendro, 2009), y en unas condiciones especialmente complejas (Campos, 2013; Fernández-Simo y Cid, 2017), que generan una emancipación llena de dificultades (Ortega, 2019). Esta transición a la vida adulta comienza antes de la llegada a esa mayoría de edad, puesto que este factor hace acelerar muchos procesos de la intervención socioeducativa, influyendo directamente, entre otras cosas, en las orientaciones que las y los profesionales les ofrecen acerca de las vías educativas, encaminándoles, generalmente, a estudios profesionalizantes de corta duración, que permitan una rápida inserción sociolaboral.

Como venimos mencionando, nos hemos encontrado con una escasez de estudios que se centran únicamente en el ámbito educativo de este colectivo y con una falta aún mayor de investigaciones que se centran en identificar qué factores son beneficiosos y cuáles, por el contrario, son obstaculizadores para los itinerarios educativos del colectivo de jóvenes egresados de la medida protectora de acogimiento residencial. Es en este ámbito donde se sitúa esta tesis doctoral, centrando todo el interés en el colectivo de jóvenes que han egresado de la medida protectora del acogimiento residencial en la CAPV.

A través de esta investigación debíamos enfrentarnos al reto de conocer, en primera persona, la realidad educativa de este colectivo y, en la medida de lo posible, aportar información relevante para que la población en general, y las y los profesionales del ámbito educativo y residencial, comprendan esta realidad. Así, pretendemos dar a conocer los itinerarios educativos de esta población con el objetivo de crear futuras estrategias para superar las desventajas educativas y desigualdades sociales con las que se encuentra esta población. En este sentido, como se verá a lo largo de esta investigación, se han analizado los itinerarios educativos y los factores que influyen en este desde dos perspectivas: la de los equipos educativos de las Escuelas de Segunda Oportunidad y las del colectivo de jóvenes egresados del sistema de protección. Así, hemos podido conocer esta cuestión desde dos prismas, mostrándonos las dos caras de la misma moneda. Queremos subrayar la importancia de escuchar las voces de las y los protagonistas de esta investigación, una voz aún en la actualidad, poco escuchada, por no decir invisibilizada.

El primer paso que debíamos de dar, sin duda, era estudiar el enfoque que queríamos darle al trabajo de investigación, para poder determinar el fenómeno que pretendíamos analizar. La alternativa más efectiva era partir del estudio de los factores influyentes de los itinerarios educativos para poder identificar los factores que inciden de manera positiva o negativa en esta cuestión y así analizar los itinerarios educativos de esta población en profundidad. Esta opción ha supuesto el uso de una metodología

y análisis de los resultados determinada, la metodología mixta y la triangulación de los resultados obtenidos.

Durante la realización de nuestra investigación, el proceso ha sido más complejo de lo esperado, ya que hemos pretendido estudiar este fenómeno desde diversas perspectivas. El abordaje metodológico mencionado, precisaba de instrumentos y técnicas diferenciadas, cuantitativas y cualitativas que se adecuasen al estudio del objeto de investigación. Todo ello ha implicado llevar a cabo un proceso de aprendizaje personal muy amplio, en tanto que nos ha permitido profundizar y aprender el significado investigar en todas sus vertientes.

Sabemos que hay muchas formas de investigar y muchos motivos por los cuales las personas investigamos. Los nuestros siguen siendo los mismos que planteamos al inicio del proceso de la tesis: dar voz a un colectivo al que no se le ofrece atención y crear un marco donde se puedan basar las futuras intervenciones y proyectos que tengan como objetivo la mejora de las condiciones del colectivo de jóvenes egresados de la medida protectora del acogimiento residencial.

El **objetivo general** que nos marcamos al embarcarnos en esta investigación era el de *Analizar los itinerarios educativos de jóvenes que han cursado estudios en las E2O y que han llegado a la mayoría de edad bajo la medida de protección del AR en la CAPV*. A través de este objetivo, hemos pretendido conocer qué tipo de formación ha recibido este colectivo y el itinerario educativo seguido a lo largo de su vida. Cabe destacar que el colectivo de jóvenes “objeto de estudio” de esta tesis, son alumnas y alumnos de las Escuelas de Segunda Oportunidad de la CAPV, por lo que desde el inicio sabíamos que durante la investigación la población analizada seguía unos determinados criterios. Por un lado, que todo el colectivo estaba estudiando. Por otro lado, que no podíamos definirlo como “promesas educativas”, como sí lo eran en la investigación de Montserrat et al. (2011), puesto que las Escuelas de Segunda Oportunidad ofrecen respuestas educativas, entre otros, a jóvenes que han experimentado, por diversos motivos, un abandono temprano de la educación o a jóvenes que tienen dificultades para poder acceder al nivel educativo de la ESO. Así pues, esta investigación no se puede entender en otro contexto que no sea el de la dificultad socioeducativa, pero tampoco sin tener en cuenta las oportunidades que les ofrecen estas escuelas.

Para alcanzar este objetivo general, era necesario profundizar en los factores que influyen en estos itinerarios educativos, puesto que estos tienen un componente biográfico. Así, se construyen desde las trayectorias personales que se forman en base a las decisiones que va tomando el colectivo de jóvenes a lo largo de su escolarización y de sus vidas. En definitiva, se van creando de forma activa a través de las trayectorias biográficas de cada joven. En este sentido, se puede decir que hay tantas trayectorias como individuos, pero es posible agruparlas en categorías a partir de las similitudes (Merino et al., 2006). Los itinerarios, nos revelan una doble visión, la del itinerario educativo ya recorrido y el itinerario probable que se dará en el futuro (Casal et al., 2006).

Es por ello que partimos de la hipótesis de trabajo de que *no existe un único factor que influya en el itinerario educativo de este colectivo, sino que es una combinación de distintos factores los que entran en juego*. Sabíamos que para dar respuesta a esta hipótesis y alcanzar el objetivo general de esta tesis, era necesario profundizar en los factores que influyen en sus itinerarios educativos, por lo que el **primer objetivo específico** fue el de *identificar los factores influyentes en el itinerario educativo del colectivo de jóvenes, tanto desde su propia perspectiva como desde la de los equipos educativos de las E2O de la CAPV*. En definitiva, sabemos que las niñas, niños y adolescentes tutelados y jóvenes egresados de la medida protectora del acogimiento residencial deben enfrentarse a una serie de desafíos educativos, pero nuestra pregunta era la siguiente: ¿qué factores influyen en los itinerarios educativos de este colectivo?

Diversos estudios han mostrado interés en analizar la incidencia de los factores que pueden influir en los itinerarios educativos de esta población. A través de los estudios que analizan el ámbito educativo de esta población, se han identificado una serie de factores que pueden facilitar y obstaculizar los itinerarios educativos de estas y estos como: los frecuentes cambios de recursos residenciales y/o de centros escolares (López y Bergaretxe, 1987; Mallon, 2007; Montserrat et al., 2013a; Ferrandis, 2009; Montserrat et al., 2015), las bajas expectativas educativas que tienen los equipos educativos de los recursos residenciales (Montserrat et al., 2011; Ferrandis, 2009; Mallon, 2007), el apoyo educativo que se les brinda desde el centro educativo (Montserrat et al., 2011), disponer de una buena red de apoyo (Mallon, 2007; Montserrat et al., 2010a; Montserrat et al., 2011), los factores personales como la fuerza de voluntad, aspiraciones (Casas y Montserrat, 2012), auto-convencimiento, el querer ir en contra de la etiqueta de tutelado-fracasado, el buen comportamiento, su propia motivación (Montserrat et al., 2010a), las dificultades con las que se encuentran al llegar a la mayoría de edad y tener que egresar de la medida protectora del acogimiento residencial (Gullo et al., 2021 comunicación personal, 1 de diciembre de 2021<sup>1</sup>; Montserrat et al., 2013a; Miguelena, 2019), entre otros.

Por lo general, como hemos venido aclarando, la mayoría de las NNA tuteladas y jóvenes egresados de la medida protectora del acogimiento residencial, orientan sus estudios hacia ciclos cortos de formación no reglada, mayoritariamente enfocada en el mundo laboral, basada en la futura necesidad de autonomía económica y las bajas expectativas sobre sus capacidades (Montserrat et al., 2010b). Si la transición a la vida adulta se vive por la mayoría de jóvenes como un proceso complejo, diversas investigaciones demuestran que los desafíos son mayores en aquellas personas que cumplen la mayoría de edad bajo la medida de protección del acogimiento residencial (Gullo et al., 2021 comunicación personal, 1 de diciembre de 2021). Este colectivo, habitualmente, debe independizarse nada más cumplir los 18 años y, en consecuencia,

---

<sup>1</sup> Gullo, F., García, L., Bravo, A. y Del Valle, J. F. (2021). De la protección a la adultez: la compleja transición de los jóvenes extranjeros no acompañados. En *I Congreso internacional de educación y jóvenes en dificultad social en transición a la vida adulta. El camino hacia la plena autonomía y el compromiso social (1 y 2 diciembre 2021)*.

deben ser solventes económicamente. Las dificultades con las que se encuentra esta población a la llegada de la mayoría de edad hacen que orienten hacia estudios profesionalizantes de baja cualificación que les permite trabajar con dicha edad (Montserrat et al., 2011; Montserrat et al., 2013a; Miguelena, 2019). Así, nos encontramos con dos elementos directamente relacionados: itinerario educativo y transición a la vida adulta. El itinerario educativo puede influir en el proceso de emancipación y en la obtención de una vida adulta autónoma exitoso, mientras que los factores relacionados con el tránsito a la vida adulta, bien sean factores facilitadores y obstaculizadoras, influyen en los itinerarios educativos de estas y estos jóvenes.

En definitiva, uno de los factores influyente que más se menciona en la literatura científica respecto al ámbito educativo de este colectivo tiene relación con su tránsito a la vida adulta. Esta cuestión, está ligada a nuestro **segundo objetivo específico** que es *conocer el tránsito a la vida adulta de las y los jóvenes que llegaron a su mayoría de edad bajo la medida de protección del Acogimiento Residencial*. A través de este objetivo hemos querido conocer y comprender la situación actual del nivel de integración de estas y estos jóvenes en distintos ámbitos de sus vidas, poniendo especial atención en la educación y atendiendo este tránsito como un factor influyente.

Una vez que hemos aclarado los objetivos que tiene nuestra investigación, debemos hacer referencia a la estructura de esta. Este trabajo está dividido en dos partes. La primera de ellas hace referencia a la parte teórica con la que hemos pretendido proporcionar el fundamento teórico para el estudio de los itinerarios educativos del colectivo estudiado. La segunda parte, en cambio, es la parte empírica del trabajo. De la misma manera, cada una de las partes, se divide en capítulos donde se van desarrollando las cuestiones relevantes de esta tesis doctoral.

La *primera parte* de este trabajo está compuesta por *cuatro capítulos*, donde se enmarca de manera teórica el objeto de estudio de esta investigación. En el *primer capítulo*, titulado *La protección a la infancia y a la adolescencia: evolución histórica*, hemos analizado la evolución del concepto de la infancia y de la juventud a través de las obras más significativas al respecto. Asimismo, se ha estudiado los inicios de la protección a la infancia y a la adolescencia y los hitos más relevantes respecto a la protección de este colectivo. En este primer capítulo, también se aborda la cuestión de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, haciendo un acercamiento a los tres tratados, a nuestro juicio, más relevantes en la historia de la protección a la infancia: la Declaración de Ginebra de 1924, la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. Para concluir con este capítulo, hemos analizado la evolución legislativa sobre la protección a la infancia y a la adolescencia. No es nuestro objetivo hacer mención o recuperar el análisis de todas las leyes tanto internacionales como estatales y autonómicas.

El *segundo capítulo* de este trabajo, denominado *Situaciones de desprotección y medidas actuales de protección a la infancia y a la adolescencia en la CAPV*, como su título indica, hace un acercamiento a la situación actual de los sistemas de protección

de la CAPV. En este quedan definidos los términos relevantes para nuestro objeto de estudio y a su vez, se recoge la distribución competencial en materia de protección de cada Territorio Histórico de esta Comunidad Autónoma. Asimismo, damos a conocer las medidas de protección a la infancia y a la adolescencia estudiando y la evolución histórica de la medida del acogimiento residencial. Para concluir con este segundo capítulo, analizamos la dimensión de la población objeto de estudio, esto es, los datos estadísticos respecto a las niñas, niños y adolescentes que están atendidas dentro del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, especialmente, de quienes se encuentran bajo la medida de protección del acogimiento residencial en la CAPV.

En el *tercer capítulo*, hemos analizado la educación como contexto de desarrollo para la población tutelada y egresada del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Teniendo en cuenta que las y los participantes de nuestra investigación están realizando algún Curso de Formación Profesional Básica o de Grado, hemos analizado los antecedentes, el marco legislativo y situación actual de los CFPB en la CAPV. Una parte importante de nuestra población que ha participado en nuestra investigación ha sufrido una experiencia de fracaso escolar o abandono temprano de la educación. Para dar respuesta al abandono temprano de la educación se implementan las Escuelas de Segunda Oportunidad. En este sentido, en este capítulo, se dan a conocer las Escuelas de Segunda Oportunidad, sus inicios, evolución normativa e hitos más relevantes de ellas. Finalmente, se identifican las Escuelas de Segunda Oportunidad de la CAPV y se analizan en profundidad los inicios y la realidad actual de las dos E2O contexto de nuestra tesis doctoral, Fundación Adsis y Peñasal Kooperatiba.

En el *cuarto capítulo* se recogen las tendencias y líneas de investigaciones actuales de los estudios sobre las niñas, niños y adolescentes bajo la atención del sistema de protección y jóvenes egresados de él. En este sentido, primeramente, analizamos la realidad de este colectivo y qué factores influyen en su desarrollo personal y/o social. En segundo lugar, incidimos en los trabajos que directa o indirectamente han estudiado el ámbito educativo de esta población, deteniéndonos en el análisis sobre el nivel educativo de las NNA que se encuentran bajo la medida de protección de acogimiento residencial en la provincia de Gipuzkoa, así como en los factores que influyen en los itinerarios educativos de esta población. Finalmente, indagaremos en una de las cuestiones que ha suscitado el interés de la comunidad científica en los últimos años, hablamos del tránsito a la vida adulta de este colectivo.

La *segunda parte* de esta investigación, es la parte empírica de esta. El *quinto capítulo* hace referencia a los aspectos metodológicos del trabajo, donde se expone en primer lugar la hipótesis y los objetivos de esta investigación, para exponer después la metodología utilizada, así como el instrumento y la técnica. De la misma manera, se incide en el proceso llevado a cabo y las cuestiones éticas que hemos tenido en cuenta para con las personas que han participado en esta investigación.

El *sexto capítulo* recoge los resultados de este trabajo, donde se dan a conocer los itinerarios educativos que sigue el colectivo de jóvenes egresados de la medida de

protección del acogimiento residencial, así como los factores que influyen de manera positiva como negativa en el cómo factores relacionados con la familia, la red de apoyo, el propio sistema de protección, entre otros. En el *séptimo capítulo* discuten nuestros resultados con la información obtenida del primer apartado de la tesis, especialmente se contrastan con la información recogida en el cuarto capítulo sobre las trayectorias e itinerarios educativos del colectivo de jóvenes egresados del sistema de protección, poniendo el énfasis, especialmente, en los factores que influyen en el itinerario educativo que estamos analizando. En el *octavo* y último capítulo de esta investigación, se recogen las conclusiones más relevantes. A estas, le siguen las limitaciones que ha tenido esta tesis doctoral, así como las futuras líneas de investigación que han emergido de esta.

Por último, debemos señalar que, debido a las características propias del colectivo estudiado en esta investigación, jóvenes egresados del sistema de protección que estudian en las Escuelas de Segunda Oportunidad de la CAPV, las conclusiones de este trabajo no se pueden generalizar a toda la población egresada de este sistema. Sin embargo, aunque las conclusiones de esta investigación se entiendan dentro de la realidad de estas escuelas, por ende, sobre una proporción de personas que han egresado del sistema de protección, sin duda, pueden ser de ayuda para comprender la realidad del total del colectivo.

No quisiera concluir con este apartado sin detenerme a agradecer a una serie de personas que han hecho que esta tesis sea posible. En primer lugar, sin duda, quisiera agradecer a Paulí Dávila, Luisma Naya y Joana Miguelena, por ser los directores pasados y presentes de esta tesis. Gracias Paulí por confiar en mí, incluso antes de empezar a realizar la tesis y por compartir conmigo tu experiencia, por ser uno de mis mejores maestros. Gracias Luisma por toda la dedicación y el tiempo que me has ofrecido en todo momento, por el apoyo y el acompañamiento de estos años. Joana, mila esker nire bidelagun izateagatik, zure esperientzia guztiak nirekin partekatzeagatik. Eskerrik asko kafe guzti horiengatik. Gracias a los tres por todo.

Mi agradecimiento al Gobierno Vasco por la subvención concedida para la realización de esta tesis doctoral. A la Universidad del País Vasco y su Departamento de Ciencias de la Educación por toda la ayuda prestada. Quisiera agradecer también al Grupo de Investigación Garaian, que me ha acogido y me ha ofrecido la oportunidad de conocer a compañeras y compañeros con quienes he aprendido y he podido compartir el proceso de tesis sin que este fuera tan solitario.

Me gustaría extender mi agradecimiento a Peñascal Kooperatiba y Fundación Adsis, en especial a Roberto García, Juncal Yubero y a Juanmi Altuna por toda la ayuda prestada. Gracias por confiar en esta investigación, por ofrecerme el tiempo que muchas veces no tenáis y ponerme en contacto con las y los propios protagonistas de esta investigación, las y los jóvenes.

Esta investigación no sería posible sin todas aquellas personas que se han mostrado dispuestas a participar en ella. Quiero agradecer a todas y todos los jóvenes

por su tiempo y por compartir conmigo sus realidades, por dar voz y sentido a este trabajo. Gracias por querer dar a conocer a través de este trabajo vuestras situaciones pasadas y presentes, por querer mejorar y abrir caminos para quienes vayan a venir en el futuro. Asimismo, quería agradecer a los equipos educativos por el tiempo que me habéis dedicado y por todo lo que me habéis enseñado durante las entrevistas. Gracias a todas y todos, espero haber reflejado todo aquello que habéis querido transmitir.

Garaian ikerketa-taldekide guztiei eskerrak helarazi nahi dizkiet. Eskerrik asko Paulí, Joxe eta Hilario irakaskuntzako lehenengo pausoetan nirekin egoteagatik, emandako estrategia guztiengatik. Eskerrik asko Lorea nirekin tesian murgiltzeagatik. Irati eta Peio, mila esker tesiko prozesu bakarti honetan nire kide izateagatik, nire kontu eta zalantza guztiak entzun eta ulertzeagatik. Mila esker benetan.

Bukatzeko, nire eskerrik beroenak tesi hau burutzeko indarra eman didaten familiako kide guztiei. Eskerrik asko etxekoei: nire ama, aita eta ahizpari, baldintzarik gabeko maitasunarengatik. Baina eskerrak, bereziki, zuri Aritz, zure pazientzia bukaezinagatik, nire lana ulertzeagatik eta une oro zure indarrak transmititzeagatik.

**PRIMERA PARTE: LA PROTECCIÓN DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA**





## Capítulo 1.- La protección a la infancia y a la adolescencia: evolución histórica

La concepción de la infancia ha ido variando a lo largo de la historia. Ya en la Antigua Roma, el Derecho romano desarrolla la institución jurídica de la *patria potestad*, la cual regula las relaciones familiares, estableciendo el poder del padre (el *pater familiae*) sobre las y los niños y también sobre su esposa. En esta época, el *pater familias* era dueño y propietario de las hijas e hijos, era el que ejercía toda la autoridad del hogar, y el método que se empleaba con mayor frecuencia para estimular el buen comportamiento y el respeto hacia su figura era el castigo físico. Esta percepción sobre la infancia cambiará a través del humanismo y el renacimiento en la Edad Media. A partir del siglo XVII, pero en especial del siglo XVIII se produce un cambio de mirada y se genera un interés hacia la infancia, su bienestar/protección. Los cambios en el pensamiento respecto a la infancia y la niñez serán decisivos para entender el cambio de paradigma que acaecerá, como posteriormente veremos, en el siglo XX, cuando las niñas y los niños pasarán de ser considerados objetos de protección, a sujetos con derechos fundamentales (Cardona, 2016).

Para conocer y comprender en profundidad la realidad actual de la infancia y la adolescencia y su protección en todas sus vertientes, nos parece imprescindible recurrir a la historia. Así, a través de unas lentes del pasado, llegaremos a entender la situación presente de la protección a la infancia y a la adolescencia. De acuerdo con Fontana (1982, p. 9): “toda visión global de la historia constituye una genealogía del presente. Selecciona y ordena los hechos del pasado de forma que conduzcan en su secuencia hasta dar cuenta de la configuración del presente”.

En este primer apartado, en primer lugar, analizaremos la evolución del concepto infancia y juventud, al igual que la concepción que se ha tenido y se tiene de las niñas, niños, adolescentes (NNA) y jóvenes. En segundo lugar, definimos la cuestión social y analizamos los cambios socio-políticos que se han dado en torno a ella con el fin de acercarnos a los inicios de la protección a la infancia y a la adolescencia. En tercer lugar, presentamos los tres tratados internacionales sobre los derechos de la infancia considerados por diversos autores como ejes de la protección y el reconocimiento de los derechos de las NNA, al igual que generadores de ese cambio de paradigma hacia la infancia y sus derechos anteriormente mencionado. Finalmente, exponemos la evolución de los marcos legislativos sobre la protección a la infancia y a la adolescencia, poniendo el foco en aquellas leyes que hacen referencia directa a nuestro contexto y objeto de estudio, las NNA que se encuentran dentro del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia y jóvenes que han egresado de él.

### 1.1.- El concepto de la infancia y juventud

A fin de analizar la protección a la infancia y a la adolescencia, debemos aclarar previamente el término infancia y juventud. En este sentido, estudiamos cuándo y cómo surge dicho concepto para poder contextualizar por qué aparece la necesidad de proteger la infancia. Como se sabe, el término infancia no ha existido siempre ni ha significado lo mismo en a lo largo de la historia. Si ahondamos en su etimología, este proviene del vocablo “*in-fale*” del latín, que significa “no habla”, es decir, el concepto se refiere a niños y niñas que aún no han alcanzado las habilidades que poseen las y los adultos (Morros, 2012). En este sentido, la infancia ha sido y es uno de los grandes grupos ausentes de la historia, se podría decir que ha sido un colectivo invisible (Sánchez-Valverde, 2006).

Así pues, antes de centrar el tema en el análisis de los paradigmas y modelos de protección a la infancia y a la adolescencia que han existido y existen en nuestro territorio, se hace imprescindible detenernos en dicho concepto, es decir, en la concepción que tenemos sobre la infancia, puesto que, esta resulta ser una representación social, la cual varía de acuerdo con diversas dimensiones (Gaitán, 2010; Urcola, 2003, Casas, 1998; 2006). Son diversas las definiciones que se han elaborado sobre el concepto de la infancia. La Real Academia de la Lengua Española (2020) define este término como un proceso de vida y lo delimita a un colectivo en concreto. En primer lugar, lo define como “un periodo de la vida humana desde el nacimiento hasta la pubertad” y, en segundo lugar, como “un conjunto de los niños”, por lo tanto, lo entiende como una edad de la vida. Al margen de esta concepción biológica, en esta investigación se concibe la infancia como una representación social; por lo que, esta puede cambiar en relación a diferentes factores como el contexto, época histórica, factores culturales, sistemas de creencia y, por supuesto, pensamientos dominantes (Gaitán, 2010).

Hasta el momento no se ha alcanzado una definición universal del término representación social, posiblemente porque este concepto ha sido utilizado en diferentes disciplinas con niveles de análisis diferentes (Castorina y Kaplan, 2003) y bajo distintas formas de percepción (Jodelet, 1986), por lo que no nos detendremos en el análisis de este concepto, dado que se ha hablado reiteradamente sobre el tema en numerosos estudios (Chombart de Lauwe, 1979; Farr, 2003; Casas, 2006; Casado y Costoya, 2013; Miguelena, 2019). Sin embargo, haremos nuestra la definición que propuso en su momento Jodelet (1986), el cual expone que las representaciones sociales son imágenes y sistemas de referencia que permiten entender lo que sucede, de la misma manera que dan sentido a lo espontáneo; son categorías que ayudan a clasificar los fenómenos y circunstancias sociales, así como a las personas de nuestro alrededor. En este sentido, se podría decir que las imágenes, al igual que las creencias, las opiniones, las aspiraciones presentes y futuras, etc. forman lo que conocemos como representación social. Éstas “no son ‘opiniones sobre’ o ‘imágenes de’, sino ‘teorías’ de las ‘ciencias colectivas’ sui generis, destinadas a interpretar y a construir lo real” (Moscovici, 1979, p. 33).

En las siguientes líneas centramos la cuestión en el colectivo de estudio de esta investigación, esto es, realizaremos un acercamiento al concepto de la infancia. Se hace imprescindible puntualizar o precisar el motivo de definir la infancia como una representación social. La principal causa es la carencia de datos y experiencias históricas acerca de la infancia, dado que han estado ausentes en la mayoría de escritos y las voces de estos y estas han sido silenciadas (DeMause, 1982). La misma idea está presente en la obra de Borrás (1996) donde se expresa que “no existe historia si no existen niños y niñas. Sin embargo, su presencia en la historia de la humanidad ha sido a menudo una presencia oculta. Las huellas y vestigios de su paso por la historia, en los escenarios en los que comparten su vida con los adultos, son difíciles de encontrar” (p. 11). Así pues, podemos decir que se habla más de la representación que de su historia, esto es, a pesar de que varios autores afirman la inviabilidad de escribir la historia de la infancia (DeMause, 1982; Borrás, 1996), lo cierto es que se ha escrito sin parar sobre esta, pero en lugar de hacer historia sobre la propia infancia, se ha escrito reiteradamente sobre la construcción social que las personas adultas tienen acerca de este colectivo (Dávila, 2015). En ese marco, la infancia resulta ser una representación colectivamente compartida (Alzate, 2003), configurada por una serie de ideas ligadas inevitablemente al pensamiento que se tiene acerca de esta (Casas, 2006). Concebir la infancia como una representación social tiene como consecuencia establecer en cada una de las sociedades unas pautas y modos adecuados de conducta en relación a este colectivo para relacionarse, comunicarse, etc. (Gaitán, 2010). Existen aún pensamientos profundamente establecidos sobre la idea de que los infantes son diferentes a los “ya adultos”. Esta construcción, habitualmente conserva un estereotipo o imagen negativa sobre la infancia (Casas, 2010; Gaitán, 2010). En este sentido, como veremos más adelante, la historia está repleta de categorías que imponían las personas adultas para diferenciar a estas y estos de las y los niños, desde considerarlos/as como “no-humanos”, a definirlos como “aún no humanos del todo” (Casas, 2010).

En los últimos años se ha incrementado la preocupación por la infancia y por construir conocimiento sobre esta. A través de diversos historiadoras, historiadores e investigaciones se ha podido conocer que, en diferentes épocas históricas, en una misma cultura, la idea de la infancia ha ido cambiando (Ravetllat, 2007). Así, numerosos autores coinciden en que el concepto de la infancia varía de acuerdo con el marco histórico de cada época, esto es, los defensores de esta teoría sostienen que la infancia es una realidad compartida y socialmente construida a lo largo del tiempo (Gutiérrez y Pernil, 2004; Domínguez, 2009; Alzate, 2003; Casas 2006) y que la forma de vida y la manera de relacionarse que tiene la sociedad en cada etapa histórica define la noción que se tiene de la infancia, en consecuencia, se crean y se establecen características sobre este colectivo. De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que la concepción que hoy día tenemos de la infancia, aunque en la actualidad nos parezca incuestionable y evidente, dista mucho de la que a lo largo del tiempo ha existido. Esta representación social ha ido evolucionando y es una producción reciente que surge a partir de la

revolución industrial (Ravetllat, 2007). En definitiva, la concepción que tenemos de la infancia está estrechamente relacionada tanto con los cambios históricos como con las transformaciones socioeconómicas y culturales de cada sociedad, esto es, las concepciones, imágenes o figuras que tenemos de la infancia tienen una estrecha vinculación con los cambios históricos, con los modos de organización socioeconómica y cultural de las sociedades (Ariès, 1987), con los modos de crianza (DeMause, 1982), con la atención sociopolítica que se le otorga (Varela, 1986), con la evolución de las teorías pedagógicas (Escolano, 1980); al igual que con la promulgación y el reconocimiento de los derechos sobre la infancia y puesta en marcha de políticas sociales (García y Carranza, 1999) y con las representaciones sociales que en cada sociedad las personas adultas tienen respecto a ella (Casas, 1998, citado en Alzate, 2003). Queremos recuperar las palabras de Casas (2006), el cual expresa que “la infancia, en última instancia, es lo que cada sociedad, en un momento histórico dado, concibe y dice que es la infancia” (p. 29).

Ya en su época, tanto Platón como Aristóteles describieron cinco etapas de la infancia. Las obras de estos dos filósofos nos dejan ver la idea que se tenía del desarrollo psicológico del niño, ya que establecen cinco etapas de evolución del crecimiento físico y psicológico. La primera etapa es la niñez (desde el nacimiento hasta los 2 años), cuando el niño no puede hablar ni expresar sus necesidades y sentimientos, por lo que exige un cuidado y vigilancia constante. La segunda etapa transcurre desde los 2 a los 3 años incluso hasta los 5, en este periodo se separa de su madre o nodriza, de la misma manera que comienza ser físicamente activo. La siguiente sería de los 6 a los 7 años y se define con la entrada a la actividad escolar y se extiende hasta la pubertad. La etapa final es la adolescencia, que se establece de los 13 a los 20 años. Desde el campo de la medicina, Hipócrates (460-377 A. C) también diferenció las etapas de la vida del niño estableciendo los siguientes ciclos (Gutiérrez y Pernil, 2004):

1. Infancia (desde el nacimiento a los siete años)
2. Niño (de los siete a los catorce años)
3. Adolescente (de los 14 a los 21)
4. Joven (de los 21 a los 28)
5. Hombre (de los 28 a los 49)

De la misma manera que la concepción de la infancia ha experimentado un gran cambio, lo mismo le ha sucedido a la historia de la infancia. Nos encontramos en la actualidad con abundante bibliografía sobre el tema, pero no fue hasta la segunda mitad del siglo XX cuando surge una mayor dedicación al estudio de este colectivo. En este sentido, la infancia queda configurada como una construcción histórica que se ha completado en la modernidad. Esto no significa que previamente no existieran las NNA, sino que es este periodo el que ofrece una posibilidad de que sean analizados, entendidos y, por lo tanto, estudiados (Maneiro, 2011). A lo largo de la historia occidental han variado, según la época, las ideas, las actitudes y las teorías -tanto negativas como positivas- acerca de la infancia, desde las ideas del filósofo inglés John

Locke<sup>1</sup> sobre este colectivo y pensamiento educativo; pasando por la representación positiva que realiza Jean Jaques Rousseau en su obra *Emilio, o De la educación*, donde la infancia es la definición de la inocencia y pureza; siguiendo con las ideas que expresa Philippe Ariès (1960); la obra de Lloyd deMause (1982) que aclara las consecuencias de las representaciones negativas sobre la infancia; hasta una imagen con representaciones cambiantes (Casas, 2006), donde encontramos autores como Postman (1985). Sin embargo, son dos los autores y sus obras las que destacan sobre las demás y que analizaremos en las siguientes líneas, por su aporte significativo y distante entre sí: Ariès con su obra *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (1960 traducida en 1987) y Lloyd deMause con *Historia de la infancia* (1982), cuyos postulados son claramente opuestos.

La revisión del corpus teórico sobre este tema, determina que los primeros escritos y estudios que intentan delimitar el concepto infancia surgen de la escuela histórica francesa los Annales<sup>2</sup>, sobre todo con el trabajo de Phillippe Ariès (Sánchez-Valverde, 2006). Así, por un lado, Philippe Ariès es considerado el pionero en escribir un estudio general sobre la historia de la infancia por su obra *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1960) traducida al español como *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (1987). En ella, se expone la transformación que se ha dado de las relaciones internas de las familias con respecto al niño desde el Antiguo Régimen, comparando las características de la sociedad de dicha época con la contemporánea. Según Gutiérrez y Pernil (2004, p. 3) Ariès analiza lo que se ha llamado la “historia tácita de los sentimientos presentes en la cotidianidad del pasado” sobre la infancia. Su primer postulado es que en la Edad Media no existía como tal un concepto sobre la infancia, puesto que dicha sociedad no podía representar “adecuadamente” al niño y a la niña y aún menos al joven. Ejemplo de ello es la incapacidad de representar a la infancia a través de las pinturas o iconografía de carácter religioso de esta época, donde los artistas reproducen a los niños como hombres, simplemente reduciendo el tamaño de la figura sin mostrar ningún tipo de expresión ni rasgos infantiles, así, en esa época no se constituye un retrato real de la infancia. Domínguez (2009) expone que el segundo supuesto que plantea la obra de Ariès se centra en la dimensión que ocupa el niño en la familia en las sociedades industriales, donde se sustituye el aprendizaje por medio directo de la vida cotidiana familiar, por una educación en escuelas. Del mismo modo, Ariès aclara que se pasa de una sociedad, donde el niño vivía cómo y con los adultos de una manera libre (era parte del mundo adulto), a otra donde la infancia es apartada y encerrada en sistemas educativos autoritarios. En ese sentido, a diferencia de épocas anteriores, la familia se convierte en un lugar de afecto, el cual se manifiesta a través de la importancia que esta le da a la educación. Con este nuevo sentimiento hacia la

---

<sup>1</sup> Aunque probablemente la obra más conocida de este filósofo es *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1690), desde el punto de vista pedagógico es interesante la reflexión que realiza sobre la educación del hombre en su obra *Pensamientos sobre la Educación* (1963).

<sup>2</sup> Esta corriente historiográfica surgió con la fundación en 1929 de la revista *Annales d'histoire économique et sociale*, por Mac Blonch y Lucien Fevre, y desde cuyo seno se comenzó a impulsar un cambio radical en el pensamiento historiográfico. Esta tendencia conocida como “la nueva historia”, encuentra actualmente en Jacques Le Goff uno de sus representantes más significativos. (Sánchez-Valverde, 2006).

infancia, se busca convertirlos en personas razonables y responsables mediante la educación. Esta idea permanecerá en el tiempo a través del incremento de los sistemas educativos.

Desde una visión opuesta a la de Ariès, encontramos al pensador estadounidense Lloyd deMause. En la década de los 70, este autor propone una teoría psicogénica de la historia, afirmando que la concepción de la infancia varía en función de los cambios en las interacciones entre padres e hijos en sucesivas generaciones (Gutiérrez y Pernil, 2004). La expresión más conocida y expandida de este autor es la siguiente: “La historia de la infancia es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace muy poco” (DeMause, 1982, p. 15). Lloyd deMause sostiene que la tesis de Ariès es opuesta a la suya, puesto que este último expresa que el niño tradicional, como hemos mencionado anteriormente, vivía libremente en la sociedad junto a personas de diversas edades y que en la época moderna se “inventó” una categoría distintiva llamada infancia. En consecuencia, surge una concepción tiránica de la familia que privó a esta categoría especial, conocida como infancia, de libertad (DeMause, 1982). El postulado de la teoría psicogénica de DeMause, asegura que la transformación histórica en esta materia no es debido a la tecnología ni a la economía, sino a cambios de personalidad derivados de interacciones entre padres e hijos generación tras generación. Este autor establece 6 etapas representativas de esta aproximación entre padres e hijos, conforme estos primeros iban superando las ansiedades y comenzaban a desarrollar competencias para dar respuesta a las necesidades de los segundos. La siguiente secuencia “ofrece una taxología útil de las formas contemporáneas de crianza de los niños” (DeMause, 1982, p. 88).

1. Infanticidio (Antigüedad siglo IV)
2. Abandono (siglos IV-XIII)
3. Ambivalencia (Siglo XIV-XVII)
4. Intrusión (siglo XVIII)
5. Socialización (Siglo XIX- mediados del XX)
6. Ayuda (comienza a mediados del siglo XX)

Pese a las críticas que han recibido estos autores, es indiscutible que la percepción de lo que es “la infancia” está estrechamente unida a los cambios que se generan en los diferentes contextos y épocas históricas. Así, la idea de la infancia ha ido evolucionando y se ha transformado, como hemos podido ver a través de los distintos estudios de épocas diferentes, en consecuencia, este concepto que estamos analizando es, desde esta perspectiva, un concepto y realidad socialmente construida. Parece acertado afirmar que la infancia, como periodo de vida diferenciado, no se produjo como concepto hasta el siglo XVII-XVIII y hasta el siglo XIX no se fijó como un periodo de libertad. Como más adelante veremos, será el siglo XX donde la infancia adquiera un reconocimiento tanto en declaraciones como en leyes nacionales e internacionales (Domínguez, 2009).

En este sentido, las representaciones sociales sobre este colectivo nos permiten comprender las relaciones e interacciones que se establecen en cada sociedad con la población que hemos designado como infancia. La infancia puede ser analizada como



una categoría social, un colectivo o una generación dentro de cada sociedad. No obstante, desde esta perspectiva, este colectivo no puede ser entendido solo como un conjunto de personas con unas características determinadas, sino que está directamente unido a la idea o conjunto de ideas, socialmente compartidas sobre qué es la infancia. En algunas culturas la infancia resulta ser un colectivo que aún no presenta signos característicos de pubertad, para otras, sin embargo, está vinculada a ritos iniciáticos que, en algunos casos, se realizan con 19 años. Desde este enfoque, la imagen sobre este colectivo viene condicionada por las diferentes culturas de los adultos, las cuales influyen directamente en la concepción las NNA (Casas, 2006).

Hemos verificado que, a lo largo de la historia occidental, el concepto ha variado según la época, las ideas y, por tanto, las actitudes acerca de las NNA. Asimismo, la historia de la representación de la infancia ha sufrido un proceso cambiante, desde periodos anteriores a los años ochenta del siglo XX, donde se hablaba de una única infancia que era la burguesa, pasando por la década de los ochenta donde se les daba importancia a los niños y las niñas con diferentes experiencias, hasta la actualidad, donde se pone en auge las historias de las infancias más vulnerables, como la infancia en conflicto con la ley, tutelada por el sistema de protección, etc. (Dávila, 2015). En las dos últimas décadas, la producción historiográfica de la infancia se ha centrado en la infancia vulnerable, como aclaran Dávila y Naya (2005) se ha hablado y estudiado con insistencia de la “historia de una infancia traumatizada”. En ese aspecto, se puede afirmar que no existe una realidad única e intangible que podamos relacionar con el concepto niña o niño o con la concepción sobre la infancia. En la actualidad, existe cantidad de realidades diferentes de niños, niñas e infancias, como bien hemos dicho antes, cada una construida e interpretada socialmente a través de la idea que cada sociedad tiene sobre qué son las y los niños y/o cómo deberían de ser (Ravetllat, 2007).

#### 1.1.1.- La creación del término joven

El término joven, antes de su sustantivación en la segunda mitad del siglo XX, ha sido utilizado como adjetivo. Concretamente, es en la década de los 60 cuando se empieza a sustantivar este término. Diez años atrás se empleaba como adjetivo para referirse a la finalización de una etapa anterior, la adolescencia. Así, la juventud va a ir convirtiéndose en una categoría social que tiene características, valores y signos diferenciados como la música, el lenguaje o la moda. Este colectivo comienza a ser objeto de investigaciones en diversos ámbitos a través de encuestas y sondeos, especialmente en la sociología (Dávila y Amezaga, 2003).

Desde este punto de vista, la juventud como edad de la vida, resulta ser un fenómeno bastante reciente y al igual que el concepto infancia, el significado de la juventud también se construye en base al escenario socioeconómico y cultural del momento, de tal manera, que resulta ser una creación o invención social (Galland, 2007). Previamente hemos visto como Ariès definía la infancia como un invento, en este sentido, Dávila y Amezaga (2003) aclaran que los inventos se establecen por el éxito que estos tienen en los diferentes ámbitos de la sociedad, como puede ser la política o la



ciencia, y en este aspecto, se puede decir que se han producido una gran cantidad de estudios acerca de la juventud.

Si bien, se pueden encontrar concepciones empiristas sobre este concepto, que definen la juventud como una categoría o grupo homogéneo determinado por la edad, existen autores que analizan este término desde una visión más crítica, dotándose a este concepto de una identidad y defendiéndolo como una categoría socio-histórica (Allerbeck y Rosenmayr, 2005, citado en Moreno, 2015).

Casal et al., (2006) reducen a tres los enfoques epistemológicos que se han construido acerca de la juventud: 1) como ciclo de vida; 2) como generación; y 3) como enfoque biográfico o itinerarios. En los últimos años, la sociología ha seguido los dos primeros enfoques para construir el marco teórico acerca de las y los jóvenes, esto es, el ciclo vital y las nuevas generaciones. Sin embargo, estos autores proponen este tercer enfoque que estudia las personas y su biografía desde una perspectiva longitudinal. Asimismo, aclaran que la juventud dentro de este tercer marco de referencia, se entiende como parte de la biografía de cada persona y delimitan este tramo desde que exterioriza la pubertad físicamente hasta que la persona se independiza plenamente de la familia. Finalmente, establecen tres criterios que caracteriza la naturaleza de este enfoque (p. 29):

- 1) La transición es una articulación compleja de procesos de formación, inserción profesional y emancipación familiar;
- 2) El paso de la pubertad a la emancipación familiar se construye socialmente en un marco sociopolítico determinado que configura un sistema político de transición;
- 3) El sistema político de transición es socio-histórico y geopolítico.

De acuerdo con Brito (1998), la juventud se define a través de dos procesos: el biológico y el social. Según este autor, el primero fija la diferencia respecto a la infancia, en cambio, el segundo sobre las y los adultos, aclara que la distinción entre la juventud y la infancia se establece a nivel biológico, puesto que es el primero el que dispone de las características necesarias para la reproducción. Mientras, se diferencia de la adultez a causa de que aún no se ha incorporado plenamente en el desarrollo de la sociedad, esto es, se distingue a nivel social. Este autor expone que “la juventud, como un hecho biológico, no puede explicarse más que como parte del proceso de reproducción de la especie humana. En cambio, como hecho social, adquiere relevancia como parte de los procesos de reproducción de la sociedad” (Brito, 1998, p. 4).

En este marco, vemos cómo existen ideas establecidas que definen la juventud, al igual que la infancia, como distinta a la edad adulta. Generalmente, suelen ser representaciones negativas en comparación con la población adulta (Casas, 2010). Bourdieu (1990) afirma que la clasificación de las generaciones en torno a las edades de vida es subjetiva y tergiversable, esto es, que estas son construcciones que se crean socialmente. Añade que habría que hablar de las diferentes juventudes que existen, o, por lo pronto, de las dos juventudes opuestas, la obrera que, por diferentes motivos, debe acceder al mercado laboral y la burguesa (que la denomina como adolescencia)

que aún son estudiantes. Sin embargo, explica que a través de las contribuciones de Thévenor (1979) sabemos que, entre estos dos polos opuestos, existe una amplia gama de juventudes intermedias.

Al igual que Thévenor (1979), diversos autores como Martín-Criado (1998) o Margulis (2001) coinciden con la idea de que existe una diversidad de juventudes, aunque intentemos agruparlas bajo una identidad común a través del sustantivo juventud, ya que, se suelen juntar en un mismo concepto sujetos con situaciones muy diferentes, donde se toma en cuenta únicamente el rango de edad en el que se encuentran. En este sentido, se podría decir que existen diferentes formas de ser joven y, de la misma manera que la concepción de la infancia varía de acuerdo a diferentes dimensiones, la juventud también lo hace en relación con diferentes variables como es la cultura, la época, etc. (Villa, 2011).

A todo lo anterior, debemos añadir la perspectiva que establece la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de 1989, que da por finalizada la infancia a los 18 años de edad, ya que con esa edad cuando comienza la mayoría de edad legal en muchos de los países de nuestro entorno, de todos modos, la CDN también admite que ésta pueda ser alcanzada antes de esta edad, si el estado así lo decidiera (Dávila y Amezaga, 2003). En definitiva, nos encontramos con dos términos aún confusos a la hora de definirlos, nos referimos a los conceptos de la infancia y la juventud. Según Casas (2010), estos dos conceptos, definidos anteriormente como representaciones sociales, suelen solaparse, esto es, en las sociedades, por lo menos, en la occidental, la juventud empieza años antes de llegar a la mayoría de edad y concluye mucho después. No obstante, como hemos visto anteriormente, según la legislación vigente hay un rango de edad donde la juventud es a la vez infancia y adolescencia (el autor habla de los rangos de edades de los 12 o los 14 y los 18 años).

Los cambios en las actitudes sociales, al igual que las transformaciones políticas e institucionales relacionadas con la infancia y la adolescencia no se han dado de forma aislada, sino que, más bien, debemos comprenderlas como consecuencias de procesos sociales, de naturaleza tanto económica como política (Ravetllat, 2007). Por consiguiente, es necesario contextualizar estos cambios en esta concepción sobre la infancia y la adolescencia, analizando brevemente la cuestión social y los inicios de la protección a la infancia desde una perspectiva histórica. Así pues, con el objeto de esclarecer los inicios de la protección a la infancia y a la adolescencia y poder así analizar profundamente el contexto actual de actuación tanto de las políticas como de las instituciones dirigidas a este colectivo, en el siguiente epígrafe se exponen los inicios e hitos más significativos sobre esta materia.

## 1.2.- La cuestión social y los inicios de la protección a la infancia y a la adolescencia

Para analizar en profundidad el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, previamente debemos definir la cuestión social como contexto de intervención, analizar las transformaciones sociales y políticas que se han dado a lo largo de la historia (Conde,

2008). Asimismo, debemos trazar algunos rasgos de la cuestión social y analizarla para poder comprenderla. En este apartado, primeramente, analizaremos los inicios de la cuestión social para acercarnos a los inicios de la protección a la infancia y a la adolescencia desde una perspectiva histórica.

Es durante el siglo XIX cuando se construye y se instaura el Estado liberal en el Estado español y se retiran poco a poco las ideas del Antiguo Régimen, mediante un proceso pausado con avances y retrocesos. Es prudente mencionar, en esta época, el alto coste de la reconquista colonial, las guerras carlistas y las desamortizaciones que determinan o reflejan la situación que vivió el país (Martínez, 2012).

A finales del siglo XIX los estados europeos asumen, progresivamente, responsabilidades sociales debido a los problemas generados por la sociedad industrial en la clase trabajadora. El desarrollo de la industrialización impulsó el sistema económico en algunas zonas del Estado español y propició la emigración de los campesinos a los núcleos urbanos. Si bien, el Estado liberal suprimió la sociedad estamental del Antiguo Régimen, la sociedad industrial siguió siendo clasista con grandes desigualdades (Martínez, 2012) y la realidad de las clases populares, en los núcleos urbanos, no progresó demasiado: extenuantes jornadas laborales, salarios de hambre (Palomeque, 1997), falta de higiene y salud, mano de obra barata, etc. (Palacios y Ruiz, 2002). De la misma manera, en el ámbito del hogar nos encontramos con una alimentación deficiente, mala calidad del agua, con falta de higiene en viviendas... Todos los factores mencionados influían negativamente en las personas y, en especial, en la infancia. Sin embargo, la falta de alimentación, la baja calidad de la leche y el desconocimiento de los aspectos de higiene y cuidados sanitarios en las familias eran factores que incidían directamente en la tasa de mortalidad infantil, que era muy elevada en este siglo (alrededor de un 50%). Esta tasa de mortalidad infantil no era consecuencia única de las enfermedades, sino también el resultado de descuidos e infanticidios de la época (Martínez, 2012).

A pesar de ello, entendemos que la cuestión social no se puede analizar reduciendo esta únicamente a términos económicos, puesto que a esta ecuación se le tiene que sumar la pobreza intelectual de la época, la cual se puede verificar por la elevada tasa de analfabetismo (Palacios y Ruiz, 2002). Esta realidad gris que hemos dibujado en las líneas anteriores denominada cuestión social, efecto de la industrialización y del capitalismo, debía cambiar. Así, esta situación se podía transformar a través de una doble vertiente: la primera, mediante la “conciencia de clase” con una organización del proletariado y un movimiento obrero para luchar contra la injusta situación que estaban viviendo; y la segunda, a través del intervencionismo del Estado mediante políticas protectoras del trabajo (legislación obrera. p. 108 citado en Palomeque, 1997). La primera vía fue difícil de ejecutar, en el Estado español la conciencia de clase obrera y las aspiraciones de mejora no consiguen ver luz hasta 1868, por consiguiente, es la segunda vertiente la que toma fuerza con la promoción de una normativa de protección laboral (Palacios y Ruiz, 2002). Es durante el siglo XIX cuando los Estados empiezan a intervenir en las relaciones entre el trabajo y el capital. Se

empieza a construir una legislación protectora sobre las condiciones de vida y del trabajo del proletariado de las industrias, dando lugar a las primeras legislaciones obreras (Palomeque, 1997).

En el Estado español se empieza a despertar una clara preocupación por la “cuestión social” a comienzos del siglo XX. A pesar de ello, durante las primeras dos décadas los avances en esta esfera fueron mínimos y lentos. Con la Segunda República y la declaración de intenciones de la Constitución de 1931 llegó al Parlamento un proyecto para crear un sistema de seguros sociales, sin embargo, el golpe de Estado contra el Gobierno de la Segunda República de julio de 1936 impidió dicho avance. Unos años más tarde, aparecen novedades en las medidas de protección social, como la Ley de Subsidios Familiares (1938)<sup>3</sup> que concedía a los hombres con familia y según el número de hijos e hijas suplementos salariales. Un año más tarde se implantó el Seguro Obrero de Vejez e Invalidez y en 1942 el Seguro Obligatorio de Enfermedad. Como se puede ver, estos seguros no fueron universales (dejando de lado las pocas cantidades que repartieron), dado que, solo accedían a ellos los hombres asalariados y no llegaban a todos ellos, en consecuencia, quedaron muchos hombres, sin hablar de las mujeres, niños y niñas, al margen de las ayudas de protección social (Cenarro, 2006).

En definitiva, la industrialización y el régimen liberal de la época trajeron consigo pobreza en algunas esferas de la sociedad. Sin embargo, también es innegable que dicho sistema generó algunas respuestas para hacer frente a esas nuevas formas de pobreza y a la problemática del pauperismo. En este sentido, se empezaron a extender instituciones y servicios benéfico-asistenciales con el fin de dar soluciones a las necesidades que experimentaba algunas clases de la sociedad y se constituyeron las primeras legislaciones sobre la beneficencia (Martínez, 2012). No obstante, debemos aclarar que el auge de las instituciones para los más necesitados se produce desde el siglo XVI hasta el siglo XVIII, conocido como el “movimiento de encierro de pobres” (Santolaria, 1997). A finales del siglo XVI empiezan a funcionar Las Casas de Misericordia, las cuales no tardaron mucho en expandirse a muchas ciudades españolas. En este marco, se podría decir que son los hospicios los claros referentes de la institucionalización, estos abrieron sus puertas a finales del siglo XVIII, con una evolución llena de problemas de carácter económico y organizativo (Del Valle y Fuertes, 2000).

Construido ya un marco histórico-contextual sobre la “cuestión social”, en las siguientes páginas pasaremos a comentar la protección a la infancia como hemos venido haciendo hasta el momento, desde una perspectiva histórica. Así pues, primeramente, hablaremos del origen de la atención a la infancia en general, para después central el tema en el colectivo objeto de nuestra investigación, a saber, la infancia tutelada. Aclaremos cuáles han sido los organismos que han protagonizado esta protección a la infancia en el siglo XX, de la misma manera, analizaremos tanto los modelos de protección como los paradigmas de intervención social hacia este colectivo.

---

<sup>3</sup> Esta Ley pone fin a la protección de la maternidad instaurada en 1931, mientras que premia la paternidad.

### 1.2.1.- Los inicios de la protección a la infancia

La protección a la infancia fue uno de los elementos clave para la cuestión social. La atención a la infancia surge en toda su plenitud a causa de la sociedad industrial, la estructura y características de la familia moderna y la implantación del sistema escolar y políticas proteccionistas por parte del Estado liberal (Dávila et al., 1991). Con el fin de conseguir riqueza en la nación, los estados europeos comienzan el siglo XX interesándose en poner en marcha medidas orientadas a la mejora de los problemas de exclusión social, situando el foco de interés fundamentalmente en la protección a la infancia (Uribe-Etxebarria et al., 2009). Como hemos visto en el epígrafe anterior, las condiciones de las clases trabajadoras eran precarias y situaciones como la pobreza, el trabajo infantil, la delincuencia, el abandono y, sobre todo, la elevada tasa de mortalidad infantil era frecuente. No obstante, la riqueza de las naciones tenía mucho que ver con la densidad de la población, lo que requería obligatoriamente combatir la mortalidad infantil (Palacios y Ruiz, 2002). En este marco, el colectivo más carente de recursos subsistía gracias a actividades caritativas unidas a la iglesia y la beneficencia (Murua y Dávila, 2009).

Se hace preciso aclarar la problemática femenina de la época, especialmente relevante, por estar ligada, inevitablemente, a las condiciones de la infancia, ya que, eran las madres las responsables de la crianza y la educación de las y los hijos (Rekalde, 2001). Así pues, el cuidado moral y la protección a la infancia recaían básicamente en las mujeres. A esta situación, hay que añadirle la incorporación de la mujer al trabajo industrial y las dificultades que tenían como trabajadoras. Así, la problemática femenina se hace visible en dos esferas relacionadas: la primera, el trabajo con salarios más bajos y con todos los sectores en contra de este trabajo femenino fuera del hogar; y la segunda, el ámbito familiar, la problemática de ser madre, falta de tiempo para el cuidado de sus hijos e hijas, además de los problemas de las mujeres al combinar el trabajo con el cuidado de los y las hijas. No obstante, aunque socialmente tanto el trabajo de la mujer como el trabajo de las NNA no estuviera bien visto, el deseo por sobrevivir y mejorar la situación económica familiar será más fuerte que el juicio social que recaería sobre ellas (Martínez, 2012). En este marco, uno de los personajes más destacados en la protección a la infancia fue Manuel Tolosa Latour, médico y secretario general del Consejo Superior de Protección a la infancia y director de la revista *Pro Infantia*, también conocida como Boletín del Consejo Superior de Protección a la infancia y Represión de la Mendicidad, quien en el primer número publicado aclara la mencionada problemática femenina, expresando que “mal puede invocar los derechos de los hombres procurando su perfeccionamiento físico y moral, mientras se abandonan a las mujeres y al niño, sin los cuales la prosperidad social de un pueblo no se puede realizar” (Pro Infantia, 1909)<sup>4</sup>.

En este sentido, se podría decir que, en casi todos los momentos históricos y sociedades, es la familia, con sus distintas configuraciones y estructuras, el eje

---

<sup>4</sup> Pro Infantia, Tomo I, prólogo. Mayo de 1909.

fundamental de la protección, el cuidado y la socialización de los y las hijas. Así pues, la familia lleva a cabo diversas funciones vinculadas al desarrollo infantil, como la educación, dar respuesta a las necesidades básicas, procurar la integración social y el apoyo en la construcción de su propia identidad y de los sentimientos de pertenencia. Sin embargo, también es cierto que hasta el siglo XX, estas funciones se reducían significativamente, puesto que se consideraba que en el ámbito familiar las necesidades básicas de las y los hijos eran la salud, entendida esta como la satisfacción de las necesidades de alimento, salud, higiene, cobijo y seguridad material y la educación, religiosa, moral y aprendizaje de algún oficio. Así pues, las necesidades afectivas no eran consideradas elementales. No se tomaba ninguna medida hasta que se llegaba a una situación de desprotección material o moral severa, en la que se utilizaba el internamiento de los niños y niñas con un objetivo de control social, sin prestar atención a otros aspectos (Gómez y Berástegui, 2009).

Sabemos que el concepto “cuestión social” ha sido estudiado, interpretado y analizado desde diversos enfoques con un doble resultado, justificar el orden burgués o criticar este orden social (Rozas, 2001), ha sido utilizado para definir el régimen de explotación con el que vivieron las clases trabajadoras europeas a lo largo del siglo XIX y principios del XX, como producto de la industrialización y el capitalismo (Martínez, 2012). Como sabemos, a finales del siglo XVIII llega la revolución industrial, en consecuencia, a la infancia se le colocó en una situación de peligro debido a la necesidad de las industrias por la mano de obra barata (Santos, 2008), los hijos e hijas de familias de la clase obrera y de los campesinos tenían una infancia de corta duración, ya que, desde jóvenes empezaban a trabajar en talleres, fábricas o minas. Esta situación ha sido analizada y compartida en la literatura<sup>5</sup>, con novelas como *Oliver Twist* (1837-1839) de Charles Dickens o *Las cenizas de Ángela* (1996) de Frank McCourt, donde encontramos relatos e historias sobre la dureza hacia la infancia de la época. No obstante, se empieza a atisbar un espíritu de cambio e ilusión por el desarrollo cultural, es en el siglo de la Ilustración con personajes como Voltaire, Rousseau y Locke (Morros, 2012). En este aspecto, puede que el *Emilio, o De la educación* de Rousseau sea el ejemplo más significativo. Esta obra muestra una nueva mirada hacia la infancia, es una obra que expresa las concepciones más positivas sobre los niños, donde se asocia a estos últimos con la inocencia y la bondad (Santos, 2008), de la misma manera que se destaca la sustantividad de este colectivo (Palacios y Ruiz, 2002).

### 1.2.2.- Hitos sobre la protección a la infancia y a la adolescencia

Durante toda la historia podemos ver como la concepción de la infancia se ha ido transformando, frente a nuevas situaciones y preocupaciones colectivas, han ido surgiendo iniciativas que dan paso a un cambio tanto en la mentalidad de la población sobre la infancia como en las políticas proteccionistas hacia este colectivo (Casas, 2006).

---

<sup>5</sup> En el siglo XIX podemos encontrar en el ámbito cinematográfico directores como Stijn Coninx director de la película *Daens* donde también se da a conocer la realidad de la infancia en esta época que estamos analizando.



Este mismo autor pone ejemplos significativos del cambio de pensamiento que se ha dado sobre la infancia a causa de nuevas situaciones y preocupaciones colectivas que se han dado a lo largo de la historia. Así, por ejemplo, en la Antigua Roma, el *pater familias* otorgaba el derecho a vivir. En el año 319 el emperador Constantino firmó la primera orden contra el infanticidio y el torno fue creado en 1198<sup>6</sup> por el Papa Inocencio III, que es considerado la primera medida de protección contra el infanticidio.

Entre los siglos XIX y XX, la mortalidad infantil y la natalidad disminuye paulatinamente. Es a finales del siglo XIX cuando varios países empiezan a instaurar políticas de protección a la infancia (Martínez, 2012). Ejemplo de ello son los movimientos a favor de la infancia en la época de la Revolución Industrial, los cuales tuvieron como consecuencia la promulgación de dos leyes en el parlamento británico que prohibían, por un lado, que los niños de diez años trabajasen en minas subterráneas (1830) y, por otro lado, limitar la jornada de estos a diez horas (1840) (Morros, 2012). En el Estado español es en julio de 1873 cuando se dicta la primera ley que regula de alguna manera el trabajo infantil, la Ley Benot, fijando en ella límites de extensión de las jornadas que desempeñan los niños, excluyendo del mundo laboral a los niños de menos de diez años e imponiendo la educación de al menos tres horas diarias en las escuelas (Martínez, 2011). Unos años más tarde, en 1878, se prohíben los trabajos peligrosos para los niños, sin embargo, estas dos leyes sobre la regulación del trabajo para los niños fueron incumplidas con creces (Martínez, 2012).

El caso de Mary Ellen marcó un hito significativo dentro de la protección a la infancia. Este fue el primer caso en la historia (1881) en el que el tribunal, en este caso el de Nueva York, dictó una sentencia que condenó a padres por maltrato a sus hijos o hijas. Ante la ausencia de una ley de protección a la infancia, fue necesario acudir a una ley contra la crueldad contra los animales para que el tribunal dictara una sentencia favorable hacia Mary Ellen y, así, condenar a su madre adoptiva por maltrato. Se abre así una vía para intervenir en las vidas privadas de la familia y empezar a combatir los malos tratos a la infancia (Morros, 2012).

A pesar de que, el siglo XX ha sido considerado el “siglo del niño”, como ya Ellen Key predijo, la protección a la infancia proviene del ámbito de la caridad unido, por consiguiente, a la iglesia y beneficencia del siglo XIX. Es en esta época, cuando el Estado y los poderes públicos empiezan a ver a las niñas y niños como sujetos que necesitan protección y tiene como consecuencia, una masificación de beneficencia privada en el país. Si bien, es en este periodo donde surge la atención a la infancia, el código penal de este siglo no mostraba diferencias sustantivas entre el delincuente menor de 18 años y el adulto. En este sentido, merece la pena mencionar la labor del coronel Montesinos, que se esforzó para separar a los infantes que estaban presos de los adultos, creando así secciones para las NNA y proporcionando a estas y estos educación (Sánchez y Guijarro, 2002).

---

<sup>6</sup> El torno era un mecanismo encajado en la pared que giraba con la o el niño dentro, el cual permitía el abandono de la infancia de manera anónima (Calderón, 2015).

En este punto, es conveniente citar a Jaques Donzelot (1998) y su obra *La policía de las familias* donde el autor sostiene que en el siglo XIX se dieron dos concepciones sobre la protección a la infancia; la infancia en peligro y la infancia peligrosa, imponiéndose esta segunda, de manera que la infancia en peligro quedaba considerada y significada como infancia peligrosa. Cabe mencionar que, anteriormente al siglo XX, la protección a la infancia en peligro, esto es, las y los niños que se encontraban en situaciones de maltrato o abandono tenía como objetivo el control social de las futuras personas infractoras (Donzelot, 1998).

Este fenómeno de la infancia abandonada y delincuente, fue analizado e interpretado en diferentes esferas y desde diversas profesiones (higienistas, educadores, filántropos, etc.) que intentaron hacer eco de dicha problemática con el objetivo de que el poder público actuara en ese ámbito (Palacios y Ruiz, 2002). Así, a finales del siglo XIX y principios del XX, en Europa se percibe un nuevo pensamiento y planteamiento sobre la protección a la infancia. Tanto es así que, se publican varios estudios realizados por doctores como Jimeno y Tolosa Latour, sobre higiene familiar y escolar, el cuidado del recién nacido y la atención a la mujer embarazada (Ramás, 2001). Asimismo, Tolosa Latour, al participar en París en el III Congreso Internacional de Higiene Escolar, pidió que se proclamaran y defendieran en el siglo XX los derechos de las y los niños (Pro Infancia 1913 citado en Ramás 2001). Diversos médicos serían responsables de las reformas y de la redacción de medidas legislativas sobre la protección a la infancia. Entre ellos podemos citar a Vidal Solares, al anteriormente citado Tolosa Latour y, junto a este último, al doctor Ulecia, ya que, juntos estos dos últimos fundaron el “consultorio de niños de pecho” en 1904. Tolosa Latour y el doctor Pulido, lograrán la aprobación de la Ley general de Protección a la Infancia (1904), redactada por el primero e inspirada por sus ideas higienistas y de protección a la infancia y basada en la Ley francesa Roussel de 1874 (Santos, 2008). Esta ley también es conocida como la Ley Tolosa Latour, en honor al médico que dirigió la propuesta legislativa.

Así pues, se podría decir que es en el primer tercio del siglo XX cuando se encuentran todos los rasgos de la esfera de la protección a la infancia y la asistencia a esta, donde se identifican las relaciones entre los diferentes campos de intervención sobre las dos concepciones que se dieron de la protección infantil, esto es, la infancia delincuente y abandonada y, los tribunales tutelares de “menores” (TTM) encontraron su razón de ser (Dávila et al., 1991).

El primer juzgado de NNA se creó en Estados Unidos, concretamente en Chicago, en 1899, denominado *Tribunal para jóvenes del Condado de Cook*. El movimiento de estos tribunales se expandió rápidamente, siendo Denver, Pensilvania, Kansas, Rhode Island y Wisconsin, los primeros que, siguiendo a Illinois, establecieron nuevas instituciones para el enjuiciamiento de la infancia. Se abre un proceso de creación de estas instituciones protectoras de esta infancia a otros países europeos (Rodríguez, 2001).



A principios del siglo XX, en el Estado español, aumentaron las críticas hacia el código penal imperante y hacia el criterio de “discernimiento”, puesto que se consideraban negativos para las NNA. Asimismo, las medidas hacia estos no habían cambiado demasiado, seguían con la doble vertiente establecida anteriormente; el hospicio para las NNA, vagabundos y huérfanos y la cárcel para las NNA infractores (González, 1999). Esta situación quedó recogida por los organizadores del Congreso Nacional de Protección a la Infancia de 1907:

Nosotros somos una lamentable excepción de la Europa culta. Casi no disponemos de otros refugios que la cárcel- ¡la cárcel embrutecedora y corruptora! - Incluso para que se pueda cumplir la corrección paterna. No tenemos ni reformatorios, ni escuelas industriales, ni colonias agrícolas, ni procedimientos de colocación familiar, ni nada, en fin, de lo que construye el sistema tutelar y educativo, tan ampliamente desarrollado en los demás países (Soler y Labernia, 1907, citado en González, 1999, p. 113).

No obstante, se empezaron a dar cambios lentos en la legislación española en lo referente al sistema tutelar de las NNA, a causa de la experiencia, anteriormente mencionada, de Chicago (Dávila et al., 1991) que expondremos brevemente.

Nos encontramos a comienzos del siglo XX, el Estado español todavía se encuentra bajo los efectos de la profunda crisis producida por la pérdida de las últimas colonias. La fecha de 1898 es relevante para la historia del Estado español, puesto que de ser un imperio pasó a ser una nación con grandes desajustes políticos, sociales y económicos. Esta época se asocia con dos dimensiones importantes: la política, ya que, el Estado español es derrotado por los Estados Unidos lo que conlleva a la pérdida del imperio de ultramar (Cuba, Puerto Rico y Filipinas) y la dimensión literaria, puesto que aparece un movimiento de intelectuales, los cuales entendían que, mediante la cultura y la educación, debería cambiar la conciencia del Estado español (regeneracionismo). Así, surgió una generación de escritores (generación del 98) cuya característica más distintiva era la idea del compromiso con la realidad nacional, percibida esta como insatisfactoria y miserable (Sánchez, 1998).

En este contexto surge la figura de Manuel de Tolosa Latour, el cual no se alejaba de los problemas reales y concretos de la infancia (Roca, 1968). La protección infantil culminará en el campo legislativo con la anteriormente mencionada Ley de Protección a la infancia, Ley Tolosa Latour de 1904 (Dávila et al., 1991). El día 12 de agosto de ese año en Donostia, Alfonso XIII creará por medio de esta ley, el Consejo Superior de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad. Se podría decir, que hasta la ley de 1904, en el Estado español no hubo intenciones de crear o instaurar ninguna institución para aproximarse o afrontar la problemática de la infancia abandonada e infractora (Sánchez y Guijarro, 2002). Debemos mencionar que la finalidad de la ley de protección de 1904 era la protección de la salud física como moral de las y los niños de menos de diez años. En este sentido, el consejo se encargaba de vigilar la lactancia mercenaria (control de las nodrizas), los mendigos y supervisaban las instituciones de protección (Dávila et al., 1991). Si bien, esta ley sirvió para contener la mortalidad

infantil y amparar a la mujer, tuvo escasa influencia en el ámbito educativo (Rodríguez, 2001).

Fueron varios los intentos legislativos<sup>7</sup> para la implantación de los tribunales destinados únicamente a las NNA, aunque todos estos fracasaron, sirvieron como base para lograr el objetivo principal, la instauración de los TTM. El 4 de mayo de 1918, el senador Montero Ríos, ayudado por el Conde de Romanones y D. Gabriel de Ybarra, presentó en el senado la proposición de la Ley base para la creación de los tribunales para niños en el Estado español, la cual fue aceptada con algunas reformas y se considera el fundamento de la Ley de Organización y Atribuciones de los Tribunales para niños de 1918 (Mingo, 2004). Cabe destacar que, en el Estado español, los pasos para instaurar instituciones específicas se dieron en zonas más industrializadas, como el País Vasco y Cataluña. Así pues, a través de la ley de 1918 y su reglamento provisional de 1919 (aprobada en 1922), se fueron instaurando en diferentes regiones, siendo el primero en Bilbao en mayo de 1920 (Palacios y Ruiz, 2002).

A la ley de Organizaciones y Atribuciones de los Tribunales para niños de 1918 le siguieron varias reformas o cambios no muy sustanciales. Un nuevo Código Penal en 1925; seguido de un decreto ley en 1925 que modificó el nombre de los tribunales, añadiendo el adjetivo “tutelar”, llamándolos *Tribunales Tutelares para niños*, reflejando así claramente la finalidad de estos: la protección frente a la represión. Durante la dictadura de Primo de Rivera, con el decreto ley 1929, se modificó nuevamente la denominación de los tribunales que finalmente se llamaron *Tribunales Tutelares de Menores* (TTM). Llegada la II República se desarrolló una profunda revisión de la legislación anterior. La ley y el reglamento de 1929 fueron reformados por las Cortes Constituyentes declarando la Ley y Reglamento de la República en 1931. En 1932 se estableció un nuevo Código Penal, puesto que, se vio la necesidad de reformar el de 1870 (Mingo, 2004). Tras finalizar la Guerra Civil, en la dictadura franquista, se establece la Ley de 13 de diciembre de 1940 sobre Tribunales Tutelares de Menores, la cual deroga la Ley y Reglamento de la República de 1931 y restaura la Ley y el Reglamento de 1929, con mínimas modificaciones, es decir, se suprime casi todas las reformas realizadas en la II República. Cabe destacar, que hasta mediados del siglo XX, exactamente hasta 1948, siguió presente la legislación publicada en 1929.

Las consecuencias de un conflicto bélico, como fue la guerra civil española, fueron catastróficas para algunas familias. Muchos hogares quedaron destrozados y una

---

<sup>7</sup> El primer proyecto oficial serio fue redactado por Diego Arias de Miranda, en aquella época ministro de Gracia y Justicia, con ayuda de Avelino Montero Ríos, subsecretario de Gracia y Justicia, en 1912 (Roca, 1968). En ese mismo año, en la Asamblea Nacional de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad celebrada en Madrid, Montero Ríos presentó una ponencia respecto a los Tribunales de menores, ya que había estado en Bélgica examinando las organizaciones sobre el tema en dicho país (Rodríguez, 2001). Dos nuevos proyectos fueron presentados en las cortes. El primero de ellos, en 1915 firmado por Manuel Burgos y Mazo, ministro de Gracia y Justicia, conocido como el proyecto Burgos. El segundo, fue entregado a las Cortes en 1917, firmado por Juan Alvarado, en aquella época ministro de Justicia. Ninguno de los proyectos mencionados vio la luz, únicamente la ponencia presentada por Ríos llegaría a establecerse como ley en 1918 (Roca, 1968).

alta tasa de niños y niñas se quedaron huérfanos o abandonados. Los abandonos de las y los hijos fueron motivados por las necesidades del hogar, dado que, gran cantidad de madres quedaron viudas y con las profesiones que en aquella época eran de “ese género” no podían subsistir, así pues, aunque trataban de buscar ayuda de los más allegados (normalmente los abuelos), en algunas ocasiones no era posible y la mendicidad callejera aumentó considerablemente. Como sabemos, la guerra civil española concluyó el 1 de abril de 1939 y no fue hasta el 23 de diciembre de 1940, casi dos años más tarde, cuando el Ministerio de la Gobernación publica en la BOE el Decreto, por el que el Estado asume por primera vez la protección de los llamados “huérfanos de la Revolución Nacional y de la Guerra”. Fue una legislación tardía, ya que, anteriormente se habían asumido medidas de protección en relación a los mutilados, los caídos y excombatientes del bando ganador, y nada se había regulado, casi dos años después desde la finalización del conflicto bélico, respecto a las y los niños huérfanos (Pérez, 2007). Este decreto se enmarca dentro de la dictadura franquista, que comienza el 18 de julio de 1936 y concluye con la muerte del dictador Franco, el 20 de noviembre de 1975, no obstante, no será el último.

El sistema asistencial, proteccionista y de reforma hacia la infancia durante la dictadura en el Estado español está marcado por el carácter totalizador de este, enfocado especialmente en el control de las familias (Amich, 2009). La legislación sobre TTM establecida en el Decreto de 11 de junio de 1948<sup>8</sup>, refleja perfectamente la ideología positivista surgida en la segunda mitad del siglo XIX, característica de la justicia de las NNA en el Estado español. Después de realizar un profundo análisis de este decreto se puede afirmar que la facultad reformadora era más extensa que la facultad protectora, esto es, el carácter correctivo y penalista de esta ley destaca más que las medidas preventivas y educativas (Coy y Torrente, 1997).

Si pretendemos aclarar la creación de instituciones dirigidas a proteger a la infancia más vulnerable, como las y los niños huérfanos o a la población que, por diversas causas, se quedaban al margen del sistema social y productivo, mujeres viudas y abandonadas, pobres, personas con enfermedades mentales y mendigos, son de mención las obras y publicaciones de Ángela Cenarro. Estas explican detenidamente la creación de las instituciones benéfico-asistenciales de esta época dictatorial. La construcción de los llamados estados nacionales modernos creó conciencia en la sociedad respecto al ámbito de la protección, propagándose, poco a poco, la idea de que la protección a los colectivos más necesitados no podía quedar en manos de unos pocos, sino que era imprescindible una intervención del Estado a través de la creación

---

<sup>8</sup> La Ley de los TTM de 1949, en su 15 artículo agrupa en tres dimensiones las medidas que el tribunal podía adoptar: 1) facultad reformadora (amonestación o breve internamiento/ libertad vigilada/ colocarlo bajo la custodia de otra persona, familiar o sociedad tutelar/ ingresarlo en un establecimiento oficial o privado de observación, educación, de reforma de tipo educativo, de tipo correccional o de semilibertad/ ingresarlo en un establecimiento especial para menores anormales); 2) La facultad protectora iba dirigida a menores de 16 años, privando o suspendiendo a su padre y su madre del ejercicio de guarda y educación; y 3) enjuiciamiento de mayores (se consideraban mayores de la edad penal las personas que habían alcanzado los 16 años y se aplicaban las penas señaladas en el código penal de 1944).

de instituciones benéfico asistenciales como las casas de maternidad, los hospitales y hospicios, los cuales eran gestionados por las diputaciones y municipios. Dado que la iglesia católica gozaba de privilegios y cuantiosos espacios para el proselitismo religioso, muchas de las instituciones quedaron bajo su control. En estas debían proteger y controlar a las personas institucionalizadas, además de educarlos, especialmente a los niños y jóvenes con el fin de que retornara debidamente a la sociedad sin el estigma de ser abandonado o huérfano, lo cual era una señal de sus orígenes (Cenarro, 2012).

En el Estado español, bajo la misma concepción, pero en una coyuntura diferente, la protección a las niñas y los niños huérfanos se daría en el contexto del Auxilio Social. No mucho después del inicio de la guerra civil, los falangistas Mercedes Sanz Bachiller y Javier Martínez de Bedoya ponen en marcha un proyecto de ayuda inspirada en la organización *Winterhilfe* nazi, la cual recogía donativos y ayudaba a los más necesitados en los meses de invierno, ofreciéndoles comida y ropa de abrigo. El 30 de octubre de 1936 inauguraron un comedor para los y las niñas pobres y fue llamado Auxilio de Invierno, al igual que su homónimo alemán. Desde entonces, y mientras duró la guerra, los rincones del Estado español se llenaron de comedores sociales y de colonias infantiles. De la misma manera, pero en menor medida, se crearon casas de maternidad y hogares para niñas y niños. A lo largo del conflicto bélico, este proyecto se consolidó al convertirse en Delegación Nacional del Auxilio Social de FET-JONS en mayo de 1937, con la aprobación del Decreto de Unificación. Con el fin de la guerra civil, desaparecen paulatinamente algunas necesidades surgidas de esta. No obstante, como hemos visto anteriormente, las consecuencias de esta guerra fueron muchas y se reforzaron los hogares para niños y niñas, los cuales llegarían a ser las instituciones más reclamadas de la postguerra. Con ello, el Auxilio Social asegura un cargo esencial en el Estado español franquista (Cenarro, 2012).

En definitiva, aunque la protección a la infancia más vulnerable durante el primer franquismo se llevó a cabo a través de establecimiento de Auxilio Social, y pese a que uno de los objetivos de estas instituciones era dar respuesta a las necesidades básicas de las y los NNA atendidos, la verdad es que eran recursos para crear simpatizantes y adeptos al Nuevo Régimen (Cenarro, 2009). Los criterios de acceso a estos comedores, hogares y/o colonias infantiles dejan muy claro el objetivo del Auxilio Social. Las personas encargadas de la selección mostraron una clara predilección por los hijos e hijas de padres y madres que apoyaban la República con el objeto de reeducarlos. Ejemplo de ello tenemos la enseñanza en los comedores infantiles de 1937, donde se les enseñaba a comer correctamente al mismo tiempo que se les inculcaban ideas patriotas (Cenarro, 2012). Ángela Cenarro (2009) expresa bien esta idea cuando dice que:

Las experiencias de los pequeños demuestran que existió un abismo entre los discursos y las propuestas oficiales del Auxilio Social y la realidad de la vida cotidiana en el interior de los hogares. (...) El diseño de un sistema para la educación o, mejor dicho, la reeducación de los niños acogidos –también de los adultos que asistían a los comedores– se hizo de manera minuciosa. Se dejaba muy claro que el objeto era crear ciudadanos de la “Nueva España” y desterrar, de paso, las innovaciones en

materia pedagógica que había traído la tradición liberal republicana. Y si el fin era la regeneración de los más pequeños, los instrumentos para conseguirlo eran la disciplina y la religión católica. De hecho, la regeneración comenzaba cuando los rituales del catolicismo se ponían en marcha, a través de los bautizos y las comuniones masivas de los niños acogidos (p. 22).

La atención a la infancia que existía en el País Vasco, no era muy diferente a la del Estado español. La protección a este colectivo surgió a través de las diputaciones forales y corporaciones municipales, que, poco a poco, se hicieron significativas en cada uno de los Territorios Históricos. La Casa de Maternidad y Expósitos de Fraisoro en Gipuzkoa y el Reformatorio El Salvador de Amurrio en Araba, son ejemplos representativos de atención a las NNA en Euskal Herria (Uribe-Etxebarria et al., 2009). En este sentido, se debe aclarar que las diputaciones vascas desconfiaban de la construcción y constitución de las Juntas Provinciales y Locales de Protección a la Infancia, puesto que, estas podían vulnerar los conciertos económicos del País Vasco<sup>9</sup>. Mientras que en Bizkaia y Araba se instauraron rápidamente, con disenso y conflicto, Gipuzkoa se presentó más evasiva y desconfiada y en Navarra no se llegaron a establecer<sup>10</sup>. La protección a las NNA se realizaba en el siglo XX a través de actividades dirigidas a disminuir la mortalidad infantil y el abandono tanto físico como moral a través de diferentes instituciones y ayudas: casas expósito, Gotas de Leche, reformatorios, etc. (Uribe-Etxebarria et al., 2009).

### 1.3.- Tratados internacionales sobre los derechos de la infancia

Se podría decir que, por lo menos en las sociedades de Occidente, hasta finales de la Edad Media no hubo una conciencia social de la infancia como grupo social, ya que las y los niños recibieron poca o ninguna atención. Como hemos visto, dada la alta tasa de mortalidad infantil, hasta cumplir los seis o siete años de edad la preocupación sobre las y los niños era que sobrevivieran. A partir de esa edad pasaban a formar parte del mundo adulto. Esto se reflejará en la legislación, donde la infancia simplemente no existía (Verhellen, 1993).

En el siglo XVI con el racionalismo o mejor dicho en el siglo XVIII con la ilustración, las y los niños fueron de alguna manera “descubiertos” como grupo social. Desde ese momento se les consideró como actores de la sociedad del futuro (Verhellen, 1993). En este sentido, vemos que a lo largo de los siglos XVII y XVIII diversos autores como Rousseau, Locke, así como los escritos pedagógicos y moralistas, introducen concepciones diferenciadas en torno a la infancia, dotando a esta con el significado de la humanidad. Otorgada la noción de humanidad a la infancia, las acciones se volcaron hacia su protección y bienestar (Tobón e Isaza, 2021).

---

<sup>9</sup> La fuente de financiación de las Juntas Provinciales y Locales de Protección a la Infancia, procedía del impuesto de 5% sobre espectáculos públicos, es por ello, que las diputaciones vascas expresaban la vulnerabilidad del régimen de concierto económico del País Vasco (Uribe-Etxebarria et al., 2009).

<sup>10</sup> La investigación llevada a cabo por Murua y Dávila (2009) “La protección de la infancia en Bizkaia a través de la revista Pro Infancia”, presenta un análisis de la protección a la infancia en Bizkaia.

Durante el transcurso del siglo XX, han sido establecidos varios tratados internacionales relacionados con los derechos de la infancia. El más reciente, es la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 y que entró en vigor en septiembre de 1990, y que representa el marco legal actual de referencia internacional respecto a los derechos de la infancia. Este es el tratado internacional más apoyado a lo largo de la historia del derecho internacional respecto cualquier materia, puesto que todos los países lo han ratificado excepto los Estados Unidos de América (Cardona, 2020). Por ello, se considera un texto esencial que organiza y enmarca las intervenciones con la infancia tanto a nivel político y social como educativo (Moody, 2016). Diversas investigaciones han señalado reiteradamente cómo la CDN otorga a la infancia un nuevo estatus socio-legal, es decir, esta Convención provoca un cambio de paradigma en torno a la infancia, pasando de ser considerada mero objeto de protección a sujeto activo de derechos (Moody, 2014; Dávila y Naya, 2011; Verhellen, 2002; Miguelena et al., 2021; Tobón e Isaza, 2021).

Sin embargo, este tratado no fue resultado de una idea repentina, sino que tiene sus raíces en una corriente de pensamiento con una importante tradición, cuyo objetivo era mejorar la situación de la infancia. Esta corriente dio lugar a dos declaraciones internacionales anteriores a la CDN: la Declaración de Ginebra de 1924 y de la Declaración de los Derechos del Niño en 1959 (Moody, 2016; Dávila y Naya, 2008).

Por último, cabe señalar que cada uno de los tres tratados que analizaremos a continuación -la Declaración de Ginebra de 1924, la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989- se establece en un contexto determinado por las condiciones socio-políticas y culturales de la época. Si bien, cada uno de estos tratados tiene su propio marco todos ellos fueron aprobados por organismos internacionales, de tal manera que son de carácter legal vinculante (Miguelena et al., 2021).

### 1.3.1.- La Declaración de Ginebra de 1924

All wars, just or unjust ... are waged against children  
(Jebb citado en Policinski 2019, p. 425).

Como acabamos de mencionar, cada tratado surge en un contexto determinado. La Declaración de Ginebra de 1924 nace en un escenario postbélico o en un periodo de entreguerras, para ser exactos, tras la Primera Guerra Mundial, la cual deja a gran cantidad de niñas y niños sin ningún familiar. En esta época, los discursos y declaraciones respecto a la protección de la infancia tenían un eje central: la defensa de las y los niños y de sus derechos (Miguelena et al., 2021). Así, la Declaración de Ginebra es considerada por diversos autores como la llave de las futuras legislaciones de carácter internacional sobre los derechos de la infancia (Verhellen, 2002; Moody, 2016). Este tratado es definido como la primera declaración sobre los derechos de la infancia, se aprueba de manera unánime en la Sociedad de las Naciones (Dávila y Naya, 2011).

La Declaración de Ginebra es un documento sucinto y sencillo, que constituye la obra y el legado de la vida de Eglantyne Jebb, dedicada a la infancia. Cabe mencionar



que es esta mujer, junto con su hermana Dorothy Buxton, son las creadoras y promotoras de *Save the Children Fund*, en 1919, la primera ONG dirigida a la infancia (Dávila y Naya, 2011). En un principio, esta ONG tenía como objetivo recaudar dinero destinado a solucionar los problemas de lactancia de las niñas y niños de Viena, esto es, enviar dinero para la entrada de leche. Posteriormente, pretendían dirigir ayudas a otros países que la necesitasen (Bofill y Cots, 1999). De la misma manera, fue promotora en 1920 de la *Union Internationale de Secours aux Enfants* (UISE). Es en 1923 cuando esta activista escribe a Suzanne Ferrière, su amiga, y cuando expresa que es hora de hablar de los derechos de la infancia, lo que significa rebasar la línea de la beneficencia:

Pienso que ha llegado el momento en que ya no podemos esperar a emprender grandes campañas de socorro. Si ciertamente, queremos continuar preocupándonos por la infancia - cuyas necesidades son tan grandes que piden la continuidad de la ayuda- me parece que la única manera es lanzar un llamado a fin de que todos los países trabajen conjuntamente para la atención de su infancia, y ya no programas de beneficencia. Creo que tenemos que reivindicar determinados derechos para los niños y esforzarnos para que éstos sean reconocidos universalmente, de forma que todos aquellos (no simplemente las minorías que operan con los fondos de ayuda) que están en contacto con la infancia, es decir, la inmensa mayoría de la humanidad, puedan estar en disposición de favorecer el movimiento (Bofill y Cots, 1999, p. 9).

Según cuenta la “leyenda”, Eglantyne Jebb subió al Mont-Salève cerca de Ginebra, durante una soleada tarde de un domingo de 1922, para escribir en un solo borrador esta Declaración que estamos analizando (Cabanés, 2014). Sin embargo, Bofill y Cots (1999) aclaran que la elaboración de esta fue más complicada de lo que se cree, puesto que se redactaron más de un borrador, los cuales pasaron por diferentes comités hasta que se aprobó la versión original del documento.

La Declaración de Ginebra, es un documento comprensible y conciso, donde a través de una prosa poética se recogen 5 principios respecto a los derechos de la infancia;

1. El niño debe ser puesto en condiciones de desarrollarse normalmente desde el punto de vista material y espiritual.
2. El niño hambriento debe ser alimentado; el niño enfermo debe ser atendido; el niño deficiente debe ser ayudado; el niño desadaptado debe ser reeducado; el huérfano y el abandonado deben ser recogidos y ayudados.
3. El niño debe ser el primero en recibir socorro en caso de calamidad.
4. El niño debe ser puesto en condiciones de ganarse la vida y debe ser protegido de cualquier explotación.
5. El niño debe ser educado inculcándole el sentimiento del deber que tiene que poner sus mejores cualidades al servicio del prójimo.

Aunque esta Declaración sienta algunas bases de los próximos marcos legislativos sobre los derechos de la infancia, esta únicamente apunta a las obligaciones

que las y los adultos tienen sobre las y los niños, esto es, según esta Declaración, la infancia debe tener derechos, pero son las personas adultas las que los hacen valer (Verhellen, 2002).

### 1.3.2.- La Declaración de los Derechos del Niño de 1959

Al igual que la Declaración de Ginebra de 1924, la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 también se produce en contexto de posguerra. Dávila y Naya (2006) nos recuerdan que la Declaración de 1959 surge en un contexto más apaciguado, aunque se enmarca dentro del periodo de la guerra fría. Sin embargo, la Segunda Guerra Mundial deja consigo un escenario demográfico devastador, donde la infancia no queda al margen de las consecuencias bélicas (Moody, 2016).

En 1946, la *International Union for Child Welfare*, creada bajo el manto de la ya mencionada ONG *Save the Children* de Eglantyne Jebb, comienza a presionar a los miembros del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas y su Comisión Social Temporal para establecer de nuevo lo establecido en la Declaración de Ginebra. Según esta Comisión, el bienestar general de la infancia debía ser la primera preocupación de todos los estados, en especial, si tenían en cuenta las consecuencias que habían dejado las dos guerras mundiales. En este sentido, la Comisión Social Temporal opinaba “que los términos de la Declaración de Ginebra deberían ser tan vinculantes para los pueblos del mundo en 1946 como lo fueron en 1924”, por lo que decidieron trabajar en una Declaración de Ginebra adaptada (Veerman, 1992, p. 159-160).

En 1948 la *International Union for Child Welfare* acepta un texto modificado de la Declaración de Ginebra, donde se la añaden dos nuevos principios o derechos al texto original: 1) el derecho del niño a ser protegido independientemente de su raza, nacionalidad o credo; 2) el derecho del niño a ser protegido y cuidado por la familia (Veerman, 1992). Así, en este año se revalida la Declaración de Ginebra de 1924 con mínimas modificaciones. Sin embargo, los debates y discusiones en torno a si merecía la pena redactar y establecer una declaración propia para definir los derechos de la infancia o, si por el contrario, esos derechos se encontraban ya recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, siguió vigente, hasta que 11 años después, en noviembre de 1959, se adopta de forma unánime por la Asamblea General de las Naciones Unidas la Declaración de los Derechos del Niño, elaborado por el Consejo Económico y Social (Campoy, 1998; Barna, 2012).

Son 10 los artículos que incluye esta Declaración, por lo que, indudablemente, es más extensa que la de Ginebra. Varios autores han expresado que esta Declaración supone un progreso en materia de protección a la infancia, ya que actualiza los principios o derechos establecidos en la Declaración de 1924 y abre la puerta a una nueva perspectiva sobre los derechos humanos en general y los de la infancia en particular (Campoy, 1998); un texto donde se recogen los derechos particulares de la infancia, derechos humanos y no exclusivamente derechos que tienen como objeto el bienestar de las y los niños y pide a los Estados que los reconozcan (Cillero, 2016). Aunque la Declaración de Ginebra reconocía unos derechos, en gran medida de manera genérica,



la Declaración de 1959 contempla otros nuevos y concreta algunos que se establecían en la de 1924 (Campoy, 1998).

La Declaración de los Derechos del Niño de 1959 no solo recoge las necesidades materiales de la infancia, sino que también el derecho a ser amados y comprendidos (principio 6), para que “pueda tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian” (CDN, 1959, preámbulo). Sin pretender citar todos los principios de esta Declaración, subrayamos, por ejemplo, el derecho de las y los niños a tener un nombre y una nacionalidad desde la fecha de su nacimiento (principio 3). Aunque quedaba recogido en el principio II de la Declaración de Ginebra que cualquier niño con cualquier enfermedad debía de ser cuidado, la Declaración de 1959 establece (principio 4) el derecho a los beneficios de la seguridad social, a la atención pre- y postnatal (al igual que a la madre), a la vivienda, alimentación y servicios médicos adecuados (Campoy, 1998; Liebel, 2009). Destacamos otros tres principios significativos en esta Declaración y relevantes en nuestro objeto de estudio: el 7, el cual reconoce el derecho a la educación gratuita y obligatoria al menos en las etapas elementales; el 9, donde el niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación, por consiguiente se establece una edad mínima para trabajar, sin determinar cuál es esa edad y; el 6, donde se recoge el derecho del niño y de la niña a crecer bajo los cuidados de su madre y padre salvo en circunstancias excepcionales. En estas situaciones será la sociedad y las autoridades pertinentes los obligados a cuidar de estas y estos niños sin familia o que esta no tenga los medios adecuados para ofrecer una adecuada subsistencia.

En definitiva, como ha quedado recogido, los dos tratados anteriores, tanto la Declaración de Ginebra de 1924 como la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, nacen en contextos de postguerra, sin embargo, únicamente la primera Declaración hace alguna referencia a la protección de la infancia por las consecuencias de la guerra, la de 1959 aunque sitúa el énfasis en la protección, el cuidado y comprensión, no hace ninguna alusión a la situación y las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial respecto a la infancia (Guío-Camargo, 2016).

### 1.3.2.- La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989

Como ha quedado recogido al inicio de este apartado, la CDN de 1989 supone un cambio de paradigma respecto a las NNA, reconociendo, por primera vez, a estas como sujetos con derechos fundamentales. En los tratados anteriores los derechos de las niñas y niños eran vinculados a la protección que se les debía (salud, educación, etc.), esto es, eran considerados dependientes de las personas adultas, por lo que carecían de autonomía para ejercer sus derechos (Tobón e Isaza, 2021). En este sentido, se podría decir que el objetivo de esta Convención es establecer una serie de obligaciones para los Estados que garanticen que las NNA puedan ejercer sus propios derechos como parte de la sociedad. Para que se produzca este cambio de paradigma y ver a las niñas y los niños como sujeto de derechos, se introducen dos artículos que deben ser leídos de manera

conjunta, el artículo 2 <<El interés superior del niño>><sup>11</sup> y el 12 <<La opinión del niño>><sup>12</sup>. Estos artículos definen a la infancia como sujetos de derechos, las y los niños no pertenecen a las personas adultas, sino que se debe tener en cuenta el interés superior de ellas y ellos y debe ser escuchada su opinión (Cardona, 2020). En definitiva, los derechos que se formulan en esta Convención se formulan en términos más prácticos, donde las y los niños ya no son considerados como seres que “todavía no son” adultos, sino como personas plenamente desarrolladas con su propio significado (Verhellen, 1994).

Respecto al contexto en el que nace esta Convención, conviene resaltar que es redactada en las postrimerías de la guerra fría. Se elabora a lo largo de diez años, de 1979 a 1989, con la participación de diversos representantes de diferentes culturas, sociedades y religiones (Dávila y Naya, 2006). Como hemos observado, esta Convención no aparece de la nada, tiene raíces profundas, es decir, es el resultado de una evolución conceptual, social y jurídica sobre las y los niños, donde a través del siglo XX van tomando cuerpo instrumentos *a priori* de carácter declarativo no vinculantes y posteriormente textos vinculantes respecto al ámbito jurídico. La aprobación de esta Convención ha sido considerada un hito en la protección de la infancia, entre otras cosas, porque produce unas consecuencias significativas en la relación entre la infancia y el Derecho (Cillero, 2016).

Las Organizaciones No Gubernamentales fueron parte significativa de la elaboración de esta Convención, especialmente desde 1979, cuando la Asamblea de las Naciones Unidas proclamó este como el Año Internacional del Niño. Las ONGs comienzan, a redactar, a través de un grupo intergubernamental amparado por la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, una Convención sobre las y los niños y sus derechos para sustituir a la anterior Declaración de 1959. El conocido UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) apoyará la elaboración de este texto que estamos analizando, en especial desde 1987, puesto que reconocen la unión entre “la revolución en pro de la supervivencia y el desarrollo del niño y el proceso a favor de los derechos del niño” (UNICEF, 1996, p. 64, citado en Dávila y Naya 2006, p. 81).

En esta Convención existen cuatro artículos (de los cincuenta y cuatro que tiene la CDN en total), considerados por el Comité como principios fundamentales, artículos 2, 3, 6 y 12. Estos hacen referencia a los principios de no discriminación; interés superior del niño; supervivencia y desarrollo y derecho a expresar su opinión, respectivamente (Dávila et al., 2015). Los cincuenta y cuatro artículos, están divididos en tres partes, 1) se definen los derechos reconocidos y que deben ser garantizados por los Estados Parte<sup>13</sup>; 2) se indican los mecanismos de control para el cumplimiento de la CDN, como

---

<sup>11</sup> “Todas las medidas respecto del niño deben estar basadas en la consideración del interés superior del mismo” (artículo 2 de la CDN).

<sup>12</sup> “El niño tiene derecho a expresar su opinión y a que ésta se tenga en cuenta en todos los asuntos que le afectan” (Artículo 12 de la CDN).

<sup>13</sup> Artículos del 1 a 41.

la obligación de los Estados de crear un Comité de Derechos del Niño encargado de presentar informes periódicos<sup>14</sup> y; 3) las disposiciones de esta tercera parte comprenden la entrada en vigor de la Convención, las reservas y enmiendas que los Estados pueden tener.

Además, para responder a nuevas realidades y problemáticas, se han elaborado tres Protocolos Facultativos. Los dos primeros, esto es, el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en conflictos armados<sup>15</sup> y el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía<sup>16</sup>, entraron en vigor en 2002 y hasta el 2020 el primero tiene 170 ratificaciones y el segundo 176. El tercero de ellos, el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a un procedimiento de comunicaciones<sup>17</sup>, entró en vigor en 2014 y ha sido ratificado por 46 Estados (Cardona, 2020).

De acuerdo con Mundaca y Flores (2014) los artículos que componen la Convención se pueden agrupar en cuatro grupos diferenciados para su uso, evaluación y desarrollo. La aplicación completa de estos significaría la evolución de la perspectiva tutelar y asistencialista anterior hacia un enfoque de derechos de la infancia donde se considera a esta en igualdad de derechos que las personas adultas. Los autores proponen la siguiente agrupación de derechos (p. 125-126):

- **Derechos de supervivencia:** se relacionan con el derecho de todo niño a la vida en condiciones dignas, no participar en conflictos armados, además de contar con salud y seguridad social: crecer sano, disfrutar de alimentación, prevención y control de enfermedades, vivienda y servicios médicos adecuados (Arts. 6, 18, 24, 26 y 27).
- **Derechos de desarrollo:** incluyen derechos relacionados con garantizar un pleno desarrollo humano en igualdad de condiciones, como el derecho a la educación primaria de forma obligatoria y gratuita, a la participación en la cultura y las artes, a tener un nombre y nacionalidad, y a establecer condiciones de libertad de pensamiento, conciencia y religión (Arts. 7, 15, 17, 18, 28, 29 y 31).
- **Derechos de protección:** corresponden a los derechos de todo niño a ser protegido contra toda explotación, abuso y maltrato, a tener asistencia humanitaria en caso de refugio, a ser protegido frente a la venta, trata o secuestro, uso ilícito de estupefacientes y contra posibles abusos e inequidades del sistema judicial (Arts. 16, 19, 22, 23, 33, 35, 37, 38 y 40).

---

<sup>14</sup> Artículos del 42 a 45.

<sup>15</sup> Asamblea General. Resolución A/RES/54/263 del 25 de mayo de 2000. Entrada en vigor el 12 de febrero de 2002.

<sup>16</sup> Asamblea General. Resolución A/RES/54/263 del 25 de mayo de 2000. Entrada en vigor el 18 de enero de 2002.

<sup>17</sup> Asamblea General. Resolución A/RES/66/138 del 27 de enero de 2012. Entrada en vigor el 14 de abril de 2014.

- **Derechos de participación:** se refieren a los derechos de niñas y niños a expresar lo que viven, piensan y sienten y a ser escuchados en los asuntos que afectan su vida, la de su familia y comunidad. Constituyen un marco para el ejercicio progresivo de la ciudadanía, en consonancia con el desarrollo progresivo de cada etapa de la vida del niño, niña y/o adolescente (Arts. 12, 15 y 17).

En definitiva, aunque la CDN no establece explícitamente que los derechos humanos se deben aplicar a las NNA, por primera vez en la historia otorga una serie de derechos fundamentales a la infancia. Este reconocimiento es un elemento nuevo y significativo en el debate sobre los derechos de la infancia y su autodeterminación. Cabe mencionar que esta Convención es un hecho relevante para la protección de la infancia, un factor estratégico que da un nuevo impulso a ese debate. Sin embargo, solo es el inicio de un largo recorrido que nos falta por recorrer (Verhellen, 1994).

#### 1.4.- Marcos legislativos sobre la protección a la infancia y a la adolescencia

En los apartados anteriores hemos analizado el desarrollo, desde un marco histórico, tanto de la protección a la infancia y a la adolescencia como de la creación de instituciones con dicho fin, sin embargo, la evolución que se ha dado desde las instituciones asistenciales hasta llegar a las residencias y hogares educativos de la actualidad, ha ido orientada a conseguir el principio de “normalización” en la vida de estas NNA, transformado y reformado el sistema de protección a la infancia desde diversos marcos legislativos (Campos et al., 2011). Por tanto, nos parece imprescindible realizar un análisis de la evolución del marco normativo de la protección a la infancia y a la adolescencia, centrándonos en aquellas leyes que están estrechamente vinculadas y tengan relevancia con nuestro objeto de estudio. Así pues, en las siguientes líneas llevaremos a cabo un recorrido por el marco legislativo sobre la infancia y a la adolescencia desde una esfera internacional, nacional y estatal (Anexo 1).

##### 1.4.1.- Marco legislativo internacional

De todo el articulado de la CDN de 1989 existen determinados artículos que directamente están vinculados con nuestro objeto de estudio, como es el caso del artículo 9 “derecho a la no separación del padre y la madre”, el cual establece que “los Estados Partes velarán por que el niño no sea separado de sus padres contra la voluntad de éstos, excepto cuando, a reserva de revisión judicial, las autoridades competentes determinen, de conformidad con la ley y los procedimientos aplicables, que tal separación es necesaria en el interés superior del niño”. De la misma manera, la Convención determina, en el artículo 19, que los Estados Partes adoptaran medidas para la protección de la infancia “contra toda forma de malos tratos perpetradas por padres, madres o cualquier otra persona responsable de su cuidado”. Por su parte, el artículo 20 establece que “Los niños temporal o permanentemente privados de su medio familiar, o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio, tendrán derecho a la protección y asistencia especiales del Estado” y el 21 determina que los “Estados Partes

que reconocen o permiten el sistema de adopción cuidarán de que el interés superior del niño sea la consideración primordial”.

Así pues, aunque todas las NNA tienen derechos, en algunos casos por diversas situaciones como quienes están privados de su medio familiar (artículo 20), las y los refugiados (artículo 22) o quienes tienen alguna discapacidad (artículo 23), los Estados deben ofrecer asistencia y protección “especial”, puesto que, es la obligación de estos “asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar” (artículo 3.2).

Después del análisis del articulado de la CDN, podemos decir que son los artículos 9, 19, 20 y 21 los que específicamente hablan sobre la protección a la infancia en el entorno familiar, concretamente, sobre situaciones de riesgo y desamparo. Estas dos situaciones son aquellas relevantes en relación a nuestro objeto de estudio. No obstante, son de mención otros dos artículos de carácter general, que resultan importantes para nuestra investigación, los artículos 3 y 12. El artículo 3 nos habla del “interés superior del niño”, el cual debe regir toda actuación que se deba llevar a cabo por las administraciones públicas en relación a situaciones de riesgo o desamparo o en situaciones de privación de los y las niñas del entorno familiar, así pues, los Estados deben priorizar en cualquier actuación en el interés superior del niño y niña. El 12, por su parte, se refiere a la “opinión del niño”. En este se indica que “se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño”, por tanto, este último derecho tiene una gran importancia en asuntos relacionados con la salida del niño o la niña del entorno familiar.

En este sentido, la Carta Europea de los Derechos del Niño, A3-07172/92, aprobada por el Parlamento Europeo, el 8 de julio de 1992, hace eco de los artículos 3 y 12 de la CDN, previamente expuestos, establece en su 15 punto que:

Toda decisión familiar, administrativa o judicial, en lo que se refiere al niño, deberá tener por objeto prioritario la defensa y salvaguardia de sus intereses. A tales efectos, y siempre que ello no implique riesgo o perjuicio alguno para el niño, éste deberá ser oído desde el momento en que su madurez y edad lo permitan en todas las decisiones que le afecten.

De la misma manera, en el siguiente punto aclara que “los niños abandonados, así como los niños privados definitiva o temporalmente de su medio familiar, deberán poder gozar en todo caso de una protección y una ayuda especiales”.

Miguelena (2019) aclara que, pese a las críticas que se le realizó a la CDN por el hecho de que la familia no salía representada como parte fundamental en este tratado, a través del análisis de su articulado se observa cómo, realmente, la familia era uno de los ejes que sostiene esta Convención. Esta autora cita los artículos que expresan el papel que juega la familia en la CDN:

En el preámbulo y en los artículos 2 (no discriminación), 3 (interés superior de la NNA), 5 (dirección y orientación de los padres y madres), 7 (nombre y nacionalidad),

8 (identidad), 9 (separación de las y madres y padres), 10 (reunión de la familia), 14 (libertad de pensamiento, conciencia y religión), 16 (protección de la intimidad y la vida privada), 18 (las responsabilidades de las madres y padres), 19 (protección contra el abuso y los malos tratos), 20 (protección de NNA privados de su familia), 21 (adopción), 22 (las NNA refugiadas), 23 (NNA con discapacidades), 24 (la salud y los servicios sanitarios), 27 (el nivel de vida), 28 y 29 (educación y los objetivos de la educación), 37 (la tortura y la privación de la libertad) y 40 (la aplicación de la justicia) (p. 136).

En este marco, nos parece prudente hablar sobre el Convenio relativo a la protección del niño y a la cooperación en materia de adopción internacional, aprobado en La Haya el 29 de mayo de 1993 y ratificado el 30 de junio de 1995, puesto que reconoce que las niñas y los niños necesitan un entorno familiar adecuado para el desarrollo de su personalidad. Este Convenio establece que los Estados deben adoptar medidas que permitan que las NNA mantenerse en su familia de origen (Ocón, 2006). Asimismo, reconoce que la adopción internacional puede ser un recurso positivo para ofrecer familia a un niño o niña que no la puede encontrar en su Estado de origen, teniendo en cuenta en todo momento el interés superior del niño. De este modo, el tratado tiene como objeto (artículo 1):

a) Establecer garantías para que las adopciones internacionales tengan lugar en consideración al interés superior del niño y al respeto a los derechos fundamentales que le reconoce el Derecho internacional; b) instaurar un sistema de cooperación entre los Estados contratantes que asegure el respeto a dichas garantías y, en consecuencia, prevenga la sustracción, la venta o el tráfico de niños y; c) asegurar el reconocimiento en los Estados contratantes de las adopciones realizadas de acuerdo con el Convenio.

En este punto, debemos citar la Recomendación Rec (2005)5 del Comité de ministros a los Estados miembros sobre los derechos de las y los niños que viven en instituciones residenciales. Este texto tiene como base los principios para la protección de los Derechos Humanos y Libertades fundamentales y la CDN de las Naciones Unidas, conforme a esta última la medida de Acogimiento Residencial (AR) debe evitarse siempre que sea posible a través de medidas preventivas, pero del mismo modo, siendo consciente de que para algunas NNA el AR será el único recurso. Teniendo esto en cuenta, el Comité de Ministros redacta unos derechos específicos para las NNA que viven en instituciones residenciales. Así, para asegurar los derechos fundamentales en este colectivo, deben ser reconocidos los siguientes derechos específicos:

- El derecho a ser ingresado solo cuando se cumplan estándares que han sido consolidados como necesarios sobre las bases de una evaluación multidisciplinar. De la misma manera, este ingreso debe ser revisado periódicamente y en tales revisiones, deben valorarse posibles alternativas, teniendo en cuenta las opiniones de las NNA.

- El derecho a mantener contacto regular con la familia y con allegados; tal contacto puede ser restringido o excluido solo cuando contrario al interés superior de la NNA y teniendo en su opinión.
- El derecho de las hermanas y hermanos de permanecer juntos, siempre que sea posible. No obstante, en el caso de que no sea posible, se debe mantener un contacto regular.
- El derecho a una identidad.
- El derecho al respeto y a la no discriminación por origen religioso, étnico, social, cultural y lingüístico.
- El derecho a la privacidad, incluyéndose aquí el acceso a personas de su confianza y a un organismo competente para el asesoramiento legal.
- El derecho a una sanidad de calidad, adaptada a sus necesidades y su bienestar individual.
- El derecho al respeto de su dignidad e integridad física; en particular, el derecho a ser tratados y tratados de forma humana y no degradable. Del mismo modo, las NNA deben ser educados de manera no violenta, esto incluye la protección contra el castigo corporal y todas las formas de abuso posible.
- El derecho a la igualdad de oportunidades.
- El derecho al acceso a todas las formas de educación, orientación y formación profesional, bajo las mismas condiciones que las restantes NNA.
- El derecho a ser preparadas y preparados para una ciudadanía activa y responsable por medio del juego, deporte, actividades culturales, la educación no formal y a través de un aumento en sus responsabilidades.
- El derecho a participar en los procesos de toma de decisiones concernientes a ellas y ellos mismos y a las condiciones de vida en la institución.
- El derecho a ser informadas e informados, de una manera adecuada y amigable, acerca de sus derechos y de las normas de funcionamiento de la institución residencias.
- El derecho a presentar quejas ante un organismo identificable, imparcial e independiente, con el fin de hacer valer sus derechos fundamentales.

El Comité de Ministros establece las siguientes directrices y normas para garantizar la aplicación de estos principios y derechos:

- Cuando las circunstancias lo permitan, se debe escoger un recurso residencial lo más cerca posible del entorno familiar de la NNA y organizado para mantener un contacto regular entre la NNA y la familia.
- Se deben proporcionar pequeñas unidades de vivienda de estilo familiar
- Se debe priorizar la salud física y mental de la NNA y su pleno desarrollo como las condiciones esenciales para el éxito del plan de acción.
- Se debe diseñar un plan de atención individual basado en el desarrollo tanto de la NNA, en sus capacidades y habilidades, como en el respeto por su autonomía, así como en mantener contacto con el mundo exterior y preparación para una vida futura fuera de la institución.
- Se deben crear condiciones que permitan mantener una adecuada relación educativa y emocional entre el personal y las NNA, impulsando la estabilidad del personal (evitando traslados).
- La organización interna de las instituciones debe estar basada en:
  - La calidad y estabilidad de las unidades de convivencia.
  - Unidades mixtas, cuando esto sea lo mejor para su interés superior.
  - Profesionales adecuadamente formados.
  - Salarios adecuados para el personal.
  - Estabilidad y número suficiente de miembros de personal.
  - Personal diversificado, especialmente en términos de género.
  - Equipos multidisciplinarios y otros medios de apoyo, incluyendo la supervisión.
  - Utilización eficiente de los recursos del centro dirigidos a las NNA.
  - Medios y capacitación específica para desarrollar una cooperación adecuada con la familia de las NNA.
  - Códigos de ética que describan los estándares de las prácticas que deban adecuarse a la CDN de Naciones Unidas.
- Todas las instituciones residenciales deben estar acreditadas y registradas ante las autoridades públicas competentes de acuerdo con las reglas y estándares mínimos de cuidado establecidos a nivel nacional. Debe asegurarse un sistema eficiente de seguimiento y control externo de las viviendas conforme a los estándares anteriores.



- Con el fin de realizar un seguimiento adecuado, los datos estadísticos más relevantes deben ser recopilados y analizados a través de una investigación.
- Cualquier infracción de los derechos de las NNA que viven en instituciones residenciales debe ser sancionada.
- Además, se debe reconocer que las instituciones públicas, las organizaciones no gubernamentales (ONG), organismos religiosos y otras instituciones privadas pueden jugar un papel importante en lo referente a las NNA que viven en AR. El permitir la participación de los organismos no gubernamentales no puede suponer la dejación de las obligaciones de los Estados miembros hacia las NNA ingresadas en residencias.

Las Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de niños aprobada en 2010 por la Asamblea general de Naciones Unidas establecen unas pautas de orientación política y práctica para promover la aplicación de la CDN y las disposiciones de otros instrumentos internacionales relativas a la protección y el bienestar de las NNA privados permanentemente o temporalmente del entorno familiar o en peligro de encontrarse en esta situación. Estas directrices tienen por objeto:

a) Apoyar los esfuerzos encaminados a lograr que el niño permanezca bajo la guarda de su propia familia o que se reintegre a ella o, en su defecto, a encontrar otra solución apropiada y permanente, incluidas la adopción y la kafala del derecho islámico; b) velar por que, mientras se buscan esas soluciones permanentes, o en los casos en que estas resulten inviables o contrarias al interés superior del niño, se determinen y adopten, en condiciones que promuevan el desarrollo integral y armonioso del niño, las modalidades más idóneas de acogimiento alternativo; c) ayudar y alentar a los gobiernos a asumir más plenamente sus responsabilidades y obligaciones a este respecto, teniendo presentes las condiciones económicas, sociales y culturales imperantes en cada Estado y; d) orientar las políticas, decisiones y actividades de todas las entidades que se ocupan de la protección social y el bienestar del niño, tanto en el sector público como en el privado, incluida la sociedad civil.

#### 1.4.2.- Marco legislativo estatal

En las siguientes líneas analizamos la evolución del marco legislativo sobre la protección a la infancia y a la adolescencia del Estado español, en un periodo que comprende desde la Constitución Española de 1978, hasta el último Real Decreto 903/2021 que modifica el Reglamento de la Ley de Extranjería, que transforma el régimen jurídico de las NNA y jóvenes migrantes que han llegado al Estado español de manera autónoma y están o han egresado ya del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia para facilitar la integración socio-laboral.

En 1978 se aprueba la Constitución Española. Se puede decir, que la regulación en materia de protección a la infancia que contiene la Constitución es muy dispersa, puesto que no existe un conjunto de disposiciones concretas en relación al régimen

jurídico de las NNA y en cuanto a la mención de estas en el texto, apenas encontramos tres citas directas sobre ellas y ellos. El artículo 20.4 del tercer capítulo establece como límite a la libertad de expresión “la protección de la juventud y de la infancia”, el artículo 27.1 se refiere a la educación, por lo que está relacionado con la infancia y la adolescencia (aunque no se les menciona directamente). En artículo 39.4 del tercer capítulo establece que “los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos”, recordemos que el Estado español tenía como referente en esos momentos la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, que hace hincapié en la protección a la infancia y la cual amplía los derechos establecidos previamente en la Convención de Ginebra de 1924. De la misma manera, nos parece prudente aclarar que, en este mismo artículo, pero en diferentes puntos, se hace referencia de alguna manera a la infancia. El punto uno aclara que los poderes públicos deben asegurar la protección en distintos ámbitos de la familia, en el punto dos se establece que estos poderes también deben procurar la protección de los hijos e hijas y de las madres y, finalmente en el tercero, que los padres deben asistir en toda esfera a los hijos e hijas fuera o dentro del matrimonio. Así pues, se podría decir que en estos puntos las NNA son concebidas como sujetos con derechos en tanto que son hijas e hijos (Ramiro, 2015).

La Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción, supone un punto de inflexión en la forma de comprender la protección a la infantil. Por un lado, esta ley pretende configurar la adopción como un instrumento de integración familiar, reforma y regula los procesos de adopción facilitando así su uso como medida de protección infantil. Por otro lado, abre una nueva vía para el Acogimiento Familiar (AF) con la intención de que esta medida sea la medida a utilizar en los casos de separación del entorno familiar, en vez del AR. En este sentido, el preámbulo de esta ley aclara lo siguiente sobre el AF:

Esta última es una novedad importante, que tiene su parangón en diversos Derechos europeos y que supone dar rango legal de primer orden a una situación hasta hoy regulada por dispersas normas administrativas. Se ha estimado que la figura posee la sustantividad necesaria para ser digna de incluirse en el Código Civil, con lo que también se logrará unificar prácticas divergentes y difundir su aplicación.

De la misma manera, esta modificación del Código Civil, introduce el concepto “desamparo” (Ravetllat, 2007), sustituto del término abandono, en la normativa que hace referencia a situaciones de grave desprotección y establece un sistema de intervención rápido que obliga a las administraciones competentes a intervenir y a asumir inmediatamente la tutela de las NNA en estas situaciones (Del Valle, 2018). Esta ley y la transferencia de la competencia en materia de tutela y protección infantil<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> En el caso del País Vasco se legisla a través del Real Decreto 815/1985, de 8 de mayo, sobre traspaso de servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma del País Vasco en materia de protección de menores.

supusieron una “desjudicialización” y el comienzo de una descentralización en mecanismos para afrontar la desprotección infantil (De Paúl, 2009).

En definitiva, esta reforma fue un intento de reposicionar al Estado español al mismo nivel que otros países avanzados en materia de protección infantil, superando con ello un pasado de beneficencia e institucionalización masiva de NNA (Del Valle, 2018), al que hemos hecho referencia anteriormente.

En este punto, y siguiendo con la normativa jurídica estatal en materia de protección a la infancia y a la adolescencia, se hace imprescindible analizar la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, puesto que esta constituye el principal marco regulador de derechos de las NNA<sup>19</sup>. Esta ley define a las NNA como sujetos con derechos y no como mero objeto de protección, al mismo tiempo que se introduce la intervención no solo en caso de desamparo sino también cuando existe el riesgo de que sufran dicha situación<sup>20</sup>. Esta reforma legislativa se fundamenta en el principio del interés superior de la NNA (Simón, 2014) como se puede comprobar en su artículo dos del capítulo uno donde se expone que este primará sobre cualquier otro interés legítimo<sup>21</sup>.

En el capítulo II, relativo a los derechos de las NNA, observamos similitudes con el articulado de la CDN, se podría decir que esta ley adapta la Convención a la legislación española en materia de protección a la infancia (Campos, 2013). El artículo 4 hace referencia al “derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen” y el 7 es el “derecho de participación, asociación y reunión”, es este se subraya la promoción de los poderes públicos para la constitución de entidades y órganos de participación dirigidos a la infancia y a la adolescencia. El artículo 9 el *derecho a ser oído y escuchado* es el último de este capítulo, en él se aclara que la NNA tiene el derecho a ser oído y escuchado sin

---

<sup>19</sup> La ley se basa en la concepción de la NNA como sujeto de derecho, estableciendo “las necesidades de los menores como eje de sus derechos y de su protección” y “el reconocimiento pleno de la titularidad de derechos en los menores de edad y de una capacidad progresiva para ejercerlos”.

<sup>20</sup> Esta ley lo aclara de la siguiente manera: “De innovadora se puede calificar la distinción, dentro de las situaciones de desprotección social del menor, entre situaciones de riesgo y de desamparo que dan lugar a un grado distinto de intervención de la entidad pública. Mientras en las situaciones de riesgo, caracterizadas por la existencia de un perjuicio para el menor que no alcanza la gravedad suficiente para justificar su separación del núcleo familiar, la citada intervención se limita a intentar eliminar, dentro de la institución familiar, los factores de riesgo, en las situaciones de desamparo, donde la gravedad de los hechos aconseja la extracción del menor de la familia, aquélla se concreta en la asunción por la entidad pública de la tutela del menor y la consiguiente suspensión de la patria potestad o tutela ordinaria”.

<sup>21</sup> Artículo 2 de la Ley 1/1996 “(...) En la aplicación de la presente ley y demás normas que le afecten, así como en las medidas concernientes a los menores que adopten las instituciones, públicas o privadas, los Tribunales, o los órganos legislativos primará el interés superior de los mismos sobre cualquier otro interés legítimo que pudiera concurrir”. La misma idea se subraya en el artículo 11.2. donde se establece que uno de los principios rectores de la intervención de los poderes públicos es “la supremacía de su interés superior”.

ningún tipo de discriminación, tanto en el ámbito familiar como en procesos administrativos que afecte al mismo (Campos, 2013)<sup>22</sup>.

El título II de esta normativa hace referencia directa a nuestro tema de estudio, las NNA que se encuentran dentro del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Dentro del capítulo uno, titulado “Actuaciones en situaciones de desprotección social del menor”, concretamente, en el artículo 12 se regulan los principios de actuación ante situaciones de desprotección infantil, subrayando que “en las actuaciones de protección deberán primar, en todo caso, las medidas familiares frente a las residenciales, las estables frente a las temporales y las consensuadas frente a las impuestas”. Además, el artículo 13 “obligaciones de los ciudadanos y deberes de reserva”, determina que todo ciudadano (especialmente los y las que tengan posibilidad por su profesión de detectar situaciones de riesgo de desprotección o desamparo) deben comunicarlo de inmediato a la autoridad o a agentes responsables, de la misma manera que, deben ser comunicadas a las autoridades públicas competentes las faltas reiteradas al centro escolar sin justificación o la no escolarización de la NNA.

Nos parece de especial interés analizar los artículos 20, 21 y 22bis, dado que recogen algunas de las medidas que se utilizan en el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Por un lado, el artículo 20 recoge las modalidades del AF, aclarando que esta medida podrá tener lugar en la propia familia de origen (extensa) o en familia ajena. También se establece que, en este último caso, la familia ajena puede ser especializada siempre y cuando alguno de sus miembros disponga de cualificación y experiencia en este ámbito, obteniendo por ello una compensación económica, en ningún caso se dará una relación laboral por el acogimiento. Por otro lado, en el artículo 21 se establecen las obligaciones de actuación de las entidades públicas, los servicios y recursos respecto a los derechos de las NNA que se encuentren en la medida de AR. Asimismo, se aclara que estas entidades públicas impulsaran modelos de AR reducidos con el fin de que las NNA convivan en condiciones que simulen un entorno familiar. Finalmente, el artículo 22 bis, hace referencia a los programas de preparación para la emancipación o para la vida independiente y aclara que las entidades públicas deben ofrecer dichos programas que están dirigidos especialmente a jóvenes en la medida de AR o en situación de especial vulnerabilidad, desde los 16 años en adelante.

En el año 2000 se promulga una ley relevante para el análisis normativo que estamos realizando acerca de las NNA tutelados y jóvenes egresados del sistema de protección: la Ley 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en el Estado español y su integración social. En las siguientes páginas, presentamos esta reforma legislativa para dar paso al análisis de la actual ley del sistema de protección a

---

<sup>22</sup> Artículo 9 del capítulo 2 “El menor tiene derecho a ser oído y escuchado sin discriminación alguna por edad, discapacidad o cualquier otra circunstancia, tanto en el ámbito familiar como en cualquier procedimiento administrativo, judicial o de mediación en que esté afectado y que conduzca a una decisión que incida en su esfera personal, familiar o social, teniéndose debidamente en cuenta sus opiniones, en función de su edad y madurez. Para ello, el menor deberá recibir la información que le permita el ejercicio de este derecho en un lenguaje comprensible, en formatos accesibles y adaptados a sus circunstancias”.

la infancia y a la adolescencia. Finalmente, analizaremos el nuevo Real Decreto 903/2021 de 19 de octubre, por el que se modifica el Reglamento de la Ley en materia de Extranjería que tiene como objeto, como veremos, favorecer la integración de las NNA tutelados y jóvenes egresados de ese sistema que han migrado sin referente familiar de forma autónoma.

Dentro de la política migratoria uno de los temas que ha suscitado mayor cantidad de debates y críticas en los últimos años en el Estado español, ha sido la Ley 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en el Estado español y su integración social, también conocida como Ley de extranjería, reflejo de esto son las continuas reformas que se han realizado. El primer antecedente sobre normativas de extranjería lo encontramos con la Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España, la cual se puso en marcha el 1 de abril de 1986 y estuvo vigente hasta el 2000. Todas las reformas legislativas que se han llevado a cabo desde 1999 hasta el 2009, quedan bajo el abrigo de la ya citada Ley Orgánica 4/2000, la cual fue modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, por la Ley Orgánica 11/2003, de 29 de noviembre, por la Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre, y por la Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre (Soriano-Miras, 2011).

Analizaremos esta ley haciendo referencia a nuestro tema de estudio. En este sentido, haremos alusión a las normas establecidas en esta ley sobre las NNA tutelados y jóvenes egresados del sistema de protección migrantes no acompañados. Sin embargo, antes de comenzar a analizar los artículos 35 y 62 bis, sobre jóvenes extranjeros no acompañados y sus derechos cuando están tutelados respectivamente, queremos mencionar el artículo 9 titulado *derecho a la educación*, puesto que, toda NNA extranjero que tenga dieciséis años o menos, tiene derecho y el deber a la educación. De la misma manera, las y los jóvenes que cumplen los dieciocho años también tienen derecho a seguir con la enseñanza postobligatoria, es más, en el caso de alcanzar esta edad durante el curso escolar, tendrán derecho a finalizar esta. En este sentido, todo residente extranjero en el Estado español debe escolarizar obligatoriamente al NNA a su cargo y acreditar dicha escolarización.

El artículo 35 sobre las y los NNA no acompañados aclara que “el Gobierno promoverá el establecimiento de acuerdos de colaboración con los países de origen que contemplen, integradamente, la prevención de la inmigración irregular, la protección y el retorno de los menores no acompañados” y que, en el caso de que la autoridad competente localice a alguna o algún joven sin documentación para su identificación, estas y estos deben ser atendidos inmediatamente teniendo en cuenta lo establecido en la legislación de protección jurídica de las NNA. Toda localización de jóvenes sin identificación debe ser puesta en conocimiento del Ministerio Fiscal, el cual puede disponer de las instituciones sanitarias para determinar su edad, realizando así todas las pruebas pertinentes. Seguidamente, determinada la edad, y si este no llega a la mayoría de edad, lo pondrán a disposición de los organismos competentes de protección de la Comunidad Autónoma donde se encuentre.

El artículo 62 bis, determina los derechos de las NNA extranjeros tutelados. El primer punto define los centros de la siguiente manera:

Los centros de internamiento de extranjeros son establecimientos públicos de carácter no penitenciario; el ingreso y estancia en los mismos tendrá únicamente finalidad preventiva y cautelar, salvaguardando los derechos y libertades reconocidos en el ordenamiento jurídico, sin más limitaciones que las establecidas a su libertad ambulatoria, conforme al contenido y finalidad de la medida judicial de ingreso acordada.

De la misma manera, se expone que estas NNA tienen derecho a:

- a) Ser informado de su situación.
- b) Que se vele por el respeto a su vida, integridad física y salud, sin que puedan en ningún caso ser sometidos a tratos degradantes o a malos tratos de palabra o de obra y a que sea preservada su dignidad y su intimidad.
- c) Que se facilite el ejercicio de los derechos reconocidos por el ordenamiento jurídico, sin más limitaciones que las derivadas de su situación de internamiento.
- d) Recibir asistencia médica y sanitaria adecuada y ser asistidos por los servicios de asistencia social del centro.
- e) Que se comunique inmediatamente a la persona que designe en España y a su abogado el ingreso en el centro, así como a la oficina consular del país del que es nacional.
- f) Ser asistido de abogado, que se proporcionará de oficio en su caso, y a comunicarse reservadamente con el mismo, incluso fuera del horario general del centro, cuando la urgencia del caso lo justifique.
- g) Comunicarse en el horario establecido en el centro, con sus familiares, funcionarios consulares de su país u otras personas, que sólo podrán restringirse por resolución judicial.
- h) Ser asistido de intérprete si no comprende o no habla castellano y de forma gratuita, si careciese de medios económicos.
- i) Tener en su compañía a sus hijos menores, siempre que el Ministerio Fiscal informe favorablemente tal medida y existan en el centro módulos que garanticen la unidad e intimidad familiar.
- j) Entrar en contacto con organizaciones no gubernamentales y organismos nacionales, internacionales y no gubernamentales de protección de inmigrantes.

Del mismo modo que se establecen sus derechos, también se exponen los deberes que estas NNA tienen:

- a) Permanecer en el centro a disposición del Juez de Instrucción que hubiere autorizado su ingreso.

- b) Observar las normas por las que se rige el centro y cumplir las instrucciones generales impartidas por la dirección y las particulares que reciban de los funcionarios en el ejercicio legítimo de sus funciones, encaminadas al mantenimiento del orden y la seguridad dentro del mismo, así como las relativas a su propio aseo e higiene y la limpieza del centro.
- c) Mantener una actividad cívica correcta y de respeto con los funcionarios y empleados del centro, con los visitantes y con los otros extranjeros internados, absteniéndose de proferir insultos o amenazas contra los mismos, o de promover o intervenir en agresiones, peleas, desórdenes y demás actos individuales o colectivos que alteren la convivencia.
- d) Conservar el buen estado de las instalaciones materiales, mobiliario y demás efectos del centro, evitando el deterioro o inutilización deliberada, tanto de éstos como de los bienes o pertenencias de los demás extranjeros ingresados o funcionarios.
- e) Someterse a reconocimiento médico a la entrada y salida del centro, así como en aquellos casos en que, por razones de salud colectiva, apreciadas por el servicio médico, y a petición de éste, lo disponga el director del centro.

La Ley Orgánica 5/2000 no hace referencia directa a las NNA bajo alguna medida de protección, sin embargo, sí que regula la responsabilidad penal que las NNA tienen. Para poder hablar y realizar un análisis de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, también conocida como la “Ley del Menor” es imprescindible hacer referencia al Código Penal (CP), puesto que el ordenamiento jurídico regula la minoría de edad penal teniendo en cuenta las estas dos disposiciones.

En el artículo 19 del CP se establece que la edad para estar sujeto a este son los 18 años, señalando en otro párrafo del mismo artículo que las personas que no han alcanzado dicha edad quedaran sujetas en lo dispuesto en la ley reguladora de responsabilidad de penal de las NNA. Sin embargo, esta última ley no existía cuando se aprobó el CP al que nos referimos, en 1995, que finalmente fue la previamente citada Ley Orgánica 5/2000. En el artículo primero de esta ley se expone que esta “se aplicará para exigir la responsabilidad de las personas mayores de catorce años y menores de dieciocho por la comisión de hechos tipificados como delitos o faltas<sup>23</sup> en el Código Penal o las leyes penales especiales”. No obstante, antes de empezar el análisis del contenido de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (en adelante LORPM) nos parece importante aclarar que el CP anterior al de 1995, es decir, el CP de 1973, fijaba la mayoría de edad penal en los 16 años siguiendo únicamente el principio biológico, sin embargo, el CP de 1995 separó la cuestión de la edad penal y el listado de exenciones por el cambio que se les ha otorgado a las y los jóvenes de menos de 18 años, los cuales están sujetos, como hemos dicho anteriormente, a la ley de responsabilidad penal de las NNA, que en el momento de

---

<sup>23</sup> Desde el 1 de julio del 2015 las faltas han desaparecido del CP español por la reforma operada por LO 1/2015 que modifica el CP de 1995 (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre) (Jiménez, 2014).



aprobación de esta CP todavía no existía. En este sentido, parece razonable que se hubieran elaborado y tramitado paralelamente la CP y la LORPM, pero no fue así, por lo que la referencia del artículo 19 del CP quedó plantada sobre a una ley todavía inexistente que se esperaba aprobar en un futuro próximo. Sin embargo, esto tampoco fue así, dado que, el proyecto de ley que regulaba la responsabilidad penal de la NNA fue presentado en 1998 y aprobado en el año 2000, pero no entro en vigor hasta un año después de su publicación, el 13 de enero de 2001 (Jiménez, 2014).

Entrando ya en el contenido de la ley LORPM, previamente hemos aclarado que esta tiene como objetivo regular la responsabilidad penal de las personas de entre 14 y 18 años (artículo 1.1), por tanto, el colectivo de menos de 14 años y aquellas y aquellos jóvenes de entre 18 y 21 años, permanecen al margen de esta ley. En este sentido, cuando se promulga la LORPM se afirmó que en virtud del CP (artículo 19) que se había elevado la mayoría de edad penal de los 16 (CP) hasta los 18 años (LORPM). No obstante, se puede hacer otra reflexión de la entrada en vigor de esta ley y el cambio que esta generó en la edad mínima para ser responsable penal; aunque es cierto que la LORPM elevó en dos años esta edad (con el CP de 1973 toda persona menor de 16 años era considerable inimputable y si recordamos el CP de 1995 esta edad la establecía la ley reguladora de responsabilidad de penal de las NNA que no existió hasta la LORPM), esta ley aclara que las personas entre 14 y 18 años quedan sujetas a una responsabilidad penal aunque sea diferente a la que se les exige a las personas que tienen más de 18 años. En síntesis, aunque es verdad que esta eleva en dos años la edad para ser responsable penal respecto al CP de 1995, también es cierto que se ha rebajado la edad en otros dos años a la sujeción de responsabilidad criminal, de los 16 a los 14, por tanto, con la anterior normativa que se refiere a la CP 1973 las personas menores de 16 años quedaban totalmente excluidas de responsabilidad penal, actualmente, esta edad se ha rebajado a los 14 años (Jiménez, 2014).

Finalmente, creemos que son de mención las medidas que recoge el artículo 7 de la LORPM que, a nuestro parecer y aunque la finalidad descrita en la ley aclara que son generalmente educativas, al analizarlas nos parecen que se asemejan más a sanciones penales “las medidas recogidas en el artículo 7 de la LORPM son sanciones penales (al igual que es penal la Ley que las impone), aunque su finalidad prioritariamente educativa las haga gozar de una naturaleza *sui generis* que las distingue de las penas previstas para los delincuentes adultos” (Jiménez, 2014, p. 22).

Siguiendo con el análisis del marco jurídico estatal, en 2015, se hizo una gran reforma del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia a través de dos leyes. La causa de que esta reforma se llevara a cabo en dos leyes es que toda modificación relativa a los derechos y libertades públicas debe ser aprobado por una Ley Orgánica y las demás materias se regulan por Leyes Ordinarias (Moreno-Torres, 2015). Así, mientras que la Ley Orgánica 8/2015 regula cuestiones que afectan a las libertades y derechos de las NNA y de sus familias como el internamiento en centros de problemas de conducta o la posibilidad de entrar en un domicilio para ejecutar las medidas de protección correspondiente, la Ley 26/2015, entre otros muchos contenidos, adapta los



principios de actuación a las nuevas necesidades que presentan las NNA y lleva a cabo una revisión de las instituciones del sistema de protección a la infancia. Dado que en la actualidad el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia se rigiere por estas leyes, nos detendremos brevemente en ellas para analizar las modificaciones que han realizado y el contenido de estas.

La Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, pretende garantizar la protección de las NNA en todo el Estado español y servir de marco para las Comunidades Autónomas en el desarrollo de su propia legislación de protección a la infancia y a la adolescencia. Con este fin, esta ley se divide en dos artículos y tres disposiciones y modifica las siguientes leyes<sup>24</sup>:

- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.
- Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil.
- Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial.
- Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Esta Ley Orgánica establece como novedad importante la regulación del ingreso de las adolescentes con problemas de conducta en centros de protección especiales. En la segunda sección del preámbulo se expone que se ha incrementado el número de adolescentes que ingresan en la medida de protección de AR por petición de sus propios familiares, por situaciones derivadas de problemas de conducta:

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

Esta regulación puede afectar a los derechos fundamentales de las NNA, es por ello que se determinan a través de esta Ley Orgánica los límites de intervención y se regulan cuestiones como las medidas de seguridad que se establecen como el aislamiento, la contención, los registros personales y materiales, al igual que otras medidas como, el suministro de medicamentos, permisos de visita, etc.

---

<sup>24</sup> En Moreno-Torres (2015) se puede consultar todo el contenido y las modificaciones que lleva a cabo la Ley Orgánica 8/2015 en cada una de las leyes citadas (p. 11-12).

Asimismo, esta reforma introduce modificaciones en las autorizaciones para la entrada en domicilios y en otros lugares que precisen consentimiento del titular para la ejecución necesaria de medidas de protección de una NNA. Además, se establece que “cualquier forma de violencia ejercida sobre un menor es injustificable” y se expone que especialmente la violencia que sufren las NNA que “viven y crecen en un entorno familiar donde está presente la violencia de género”.

La Ley 26/2015, de 28 de julio, por su parte, modifica una gran cantidad de leyes previas<sup>25</sup>, pero, por motivos de brevedad y extensión, no entraremos a analizar todas las disposiciones de modificación de leyes, sino que expondremos el contenido de esta ley que tiene relación con nuestro tema de estudio. Sin embargo, antes de empezar el breve recorrido por su articulado, debemos aclarar que al igual que la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, está también tiene como finalidad asegurar una protección uniforme a todas las NNA del Estado español y servir de marco para las Comunidades Autónomas para el progreso en su propia legislación relativa a la protección a la infancia y a la adolescencia.

Por una parte, esta reforma tiene en cuenta las nuevas necesidades que surgen desde la anterior reforma en el ámbito de la protección a las NNA. En este sentido, se introducen varias modificaciones en los principios de actuación administrativa para dar respuesta a nuevas situaciones como las NNA y jóvenes extranjeros no acompañados o los que son víctimas de violencia y se regulan algunos derechos y deberes. Asimismo, se lleva a cabo una revisión de la institución del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.

Por otra parte, esta ley introduce un nuevo capítulo que hace referencia a los deberes de las NNA en diversos ámbitos como el familiar, escolar y social. Siguiendo con los deberes y derechos, en el artículo 10 se refuerzan medidas para facilitar la práctica de los derechos de las NNA y se establece un marco que regula los derechos de las NNA y jóvenes que han migrado autónomamente, reconociendo su “derecho a la educación, asistencia sanitaria y prestaciones sociales básicas”, en igual condiciones que las NNA del Estado español y se les reconoce el derecho a obtener la documentación de residencia a todas las NNA que estén tutelados. De la misma manera, esta ley regula por

---

<sup>25</sup> Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de enjuiciamiento Civil; Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil; Ley 54/2007, de 28 de diciembre, de Adopción Internacional; Ley 29/1998, de 13 de julio, reguladora de la Jurisdicción Contencioso-administrativa; Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica; Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores; Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público; Ley 40/2003, de 18 de noviembre, de Protección a las Familias Numerosas; Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa; Ley 43/2006, de 29 de diciembre, para la mejora del crecimiento y del empleo; Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia; Ley General de la Seguridad Social, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/1994, de 20 de junio, a la Ley de Enjuiciamiento Criminal, a la Ley 35/2011, de 10 de octubre, reguladora de la Jurisdicción Social y; Ley de Clases Pasivas del Estado, aprobado por el Real Decreto Legislativo 670/1987, de 30 de abril.

primera vez la competencia que tienen las entidades públicas en la protección de las NNA del Estado español “en situación de desprotección en un país extranjero” y que procedimiento se debe seguir cuando se traslada a una NNA que se encuentra dentro del sistema de protección “desde una Comunidad Autónoma a otra distinta”. Cabe destacar que es desde la entrada en vigor de esta ley, cuando todas las administraciones públicas deben desarrollar programas enfocados al tránsito a la vida adulta de jóvenes sin posibilidad de una reunificación familiar y quienes no disponen de la familia de la red de apoyo familiar tras el egreso del sistema para realizar de manera exitosa el tránsito a la vida adulta (Martín, 2022).

En el año 2021 se implanta la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, para dar respuesta a la Observación General 13 que el Comité de los Derechos del Niño realiza respecto a la violencia y los malos tratos hacia las NNA y las consecuencias que pueden causar. Esta ley es relacionada con distintas dimensiones de la Agenda 2030, pero concretamente con la meta número 16.2 referente al maltrato, trata y explotación infantil “Poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños” (preámbulo de la ley). El texto establece que esta ley debe combatir la violencia y los malos tratos a la infancia y a la adolescencia desde una perspectiva holística, teniendo en cuenta todos los factores de riesgo y consecuencias que pueden causar este tipo de situaciones. De la misma manera, se define como una ley base para que todas las Comunidades Autónomas operen desde un paradigma de prevención y protección común, teniendo en cuenta los derechos de las NNA.

Esta ley, además de definir la violencia y los derechos de las NNA establece la obligatoriedad, de todas las personas, de comunicar cualquier tipo de maltrato y violencia hacia las NNA a las autoridades pertinentes. Asimismo, fija el deber de la Administración General del Estado de contar con una estrategia contra la violencia sobre las NNA y se recogen las actuaciones que deben seguir las y los profesionales que trabajan en los servicios de protección a la infancia y a la adolescencia. Esta ley crea el Registro Central de información sobre la violencia contra la infancia y la adolescencia, que tiene como objetivo remitir información las administraciones públicas, el Consejo General del Poder Judicial y las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad.

De la misma manera, modifica algunos artículos de las legislaciones vigentes respecto a la protección de la infancia y la adolescencia. Entre otros, se modifican los artículos 92 (para reforzar el interés superior de las NNA en los procesos de separación, nulidad y divorcio, así como para asegurar que existan las cautelas necesarias para el cumplimiento de los regímenes de guarda y custodia), 154 (a fin de establecer con claridad que la facultad de decidir el lugar de residencia de los hijos e hijas menores de edad forma parte del contenido de la potestad que, por regla general, corresponde a ambos progenitores), 158 (con el fin de que el Juez pueda acordar la suspensión cautelar en el ejercicio de la patria potestad y/o el ejercicio de la guarda y custodia, la suspensión cautelar del régimen de visitas y comunicaciones establecidos en resolución judicial o convenio judicialmente aprobado) y 172.5 (que regula los supuestos de cesación de la

tutela y de la guarda provisional de las entidades públicas de protección, ampliando de 6 a 12 meses el plazo desde que las NNA abandonaron voluntariamente el centro) del Código Civil. Cabe destacar que también modifica los artículos 779 y 780 de la Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil, “para fijar un plazo máximo de tres meses, desde su iniciación, en los procedimientos en los que se sustancie la oposición a las resoluciones administrativas en materia de protección de menores”.

Como anteriormente hemos anticipado, para concluir con el marco legislativo estatal en materia de protección a la infancia y a la adolescencia conviene analizar el Real Decreto 903/2021, de 19 de octubre, por el que se modifica el Reglamento 557/2011 de la Ley de Extranjería y destacar los cambios que conlleva esta reforma en las NNA tutelados y jóvenes egresados del sistema de protección que han migrado de forma autónoma. Este Decreto realiza cambios sustanciales en los artículos 196, 197 y 198, los cuales se pueden observar en la siguiente tabla (Tabla 1):

Tabla 1: Principales modificaciones de la Ley en materia de Extranjería

Elementos y artículos	Reglamento anterior	Reglamento actual
Plazo de inicio para el comienzo del procedimiento de documentación (Art. 196).	Plazo máximo de 9 meses.	Plazo máximo 90 días.
Vigencia de autorizaciones durante la minoría de edad (Art. 196 y 197).	1 año inicial, renovable por periodo de 1 año hasta 5 años.	2 años inicial, renovables por periodos de 3 años.
Derecho a trabajar para las NNA tutelados (Art. 196).	No se autoriza a trabajar.	Las autorizaciones de residencia autorizan a trabajar a partir de los 16 años, esto se mantendrá una vez que cumplan los 18 años de edad.
Medios económicos para las renovaciones (Art. 197).	100% del IPREM <sup>26</sup> para la primera renovación, 400% del IPREM para las siguientes. No se computan las ayudas sociales.	100% del Ingreso Mínimo Vital (469,93 euros). Se computan los ingresos propios y/o de las ayudas sociales.
Tramitación de autorizaciones para jóvenes que han llegado a los 18 años sin documentación (Art. 198).	Medios económicos, el 100% del IPREM y el contrato de trabajo.	Las mismas condiciones que en el punto anterior sobre los medios económicos, sin embargo, tendrán una autorización por circunstancias excepcionales para residir y trabajar.
Regulación de las y los jóvenes egresados del sistema de protección.	No existe ninguna regulación excepcional.	Tramitación y regulación de las y los jóvenes de entre 18 y 23 años que han migrado autónomamente y se encuentran indocumentados.

Nota: Adaptación de *Reforma del Reglamento de Extranjería*. Servicio Jesuita a Migrantes, 2021, por Sánchez-Briñas (comunicación personal, 27 de octubre de 2021) y *Jóvenes en proceso de emancipación: análisis de resultados*, por Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos, 2021.

En resumen, el Real Decreto 903/2021 por el que se reforma el Reglamento de Extranjería obliga a la Oficina de Extranjería a iniciar el procedimiento de documentación de las NNA tutelados transcurridos máximo 90 días desde que la NNA es atendido por el sistema de protección. De la misma manera, aumenta la vigencia de los permisos de residencia iniciales de 1 año a 2 años y la renovación a 3 años de vigencia, en el caso de las NNA tutelados. Este permiso de residencia habilita para trabajar a las y los

<sup>26</sup> Indicador Pública de Renta de Efectos Múltiples

adolescentes a partir de los 16 años de edad. En el caso de que deban renovar el permiso de residencia, se reducen los requisitos económicos teniendo como indicador el Ingreso Mínimo Vital y se permite computar las ayudas sociales. Finalmente, hay que subrayar que en el caso de las y los jóvenes egresados del sistema de protección de entre 18 y 23 años que se encuentran indocumentados tras ser atendidos por el sistema de protección, también se aplicará la misma situación de trámite y regulación de los permisos.

#### 1.4.3.- Marco legislativo autonómico

Para finalizar con este primer epígrafe que hace referencia a la evolución histórica de la protección a la infancia y la adolescencia, analizaremos los marcos legislativos pasados y presentes de la Comunidad Autónoma del País Vasco. En este sentido, nos parece adecuado hacer nuestro el desarrollo que llevan a cabo Uribe-Etxebarria et al. (2009) respecto a las fases que se han llevado a cabo hasta el momento presente respecto a la concepción de los derechos y del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.

La primera fase la denominan *Asunción y regulación de competencia y funciones del sistema público de protección*. A través del artículo 10.14 del Estatuto de Autonomía para el País Vasco, Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre, se le atribuye a dicha comunidad la competencia exclusiva en la esfera de organización, funcionamiento y régimen de las instituciones de tutela y protección de la NNA. Fue con la Ley 27/1983, de 25 de noviembre, de Relaciones entre las Instituciones Comunes de la Comunidad Autónoma y los Órganos Forales de los Territorios Históricos, cuando dichas competencias se concretan y regulan las relaciones, como el mismo título de la ley aclara, entre las Instituciones Comunes de la Comunidad Autónoma y los Órganos Forales de los Territorios Históricos. Así, esta ley establece que corresponde a los Territorios Históricos, o dicho de otra forma, a las diputaciones, la autoridad en materia de protección, tutela y reinserción social de las NNA. Dos años más tarde, esta transferencia de competencias se regula mediante el Real Decreto 815/1985, de 8 de mayo, sobre traspaso de servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma del País Vasco en materia de Protección de Menores, dando lugar a la creación de un sistema público de protección a la infancia y a la adolescencia de las administraciones públicas forales y con el Decreto 196/1985, de 11 de junio, se aprueba la publicación de Acuerdo de la Comisión Mixta de Transferencia de 25 de marzo de 1985 en materia de NNA en los términos que se establece el Real Decreto 815/1985, de 8 de mayo, sobre el traspaso de las funciones de la Administración del Estado a la CAPV en materia de protección a la infancia y a la adolescencia. Según Uribe-Etxebarria y otros (2009), esta fase se llevó a cabo desde los departamentos de Gizartekintza o desde los Servicios Sociales de las tres diputaciones: Diputación Foral de Gipuzkoa, Diputación Foral de Araba y Diputación Foral de Bizkaia. Estas diputaciones fueron reorganizando e implementando diversas alternativas en el ámbito de la protección de las NNA y, si bien es cierto, que este desarrollo era común en los tres Territorios, tanto el ritmo en el proceso de cambio como las características de cada uno no fueron idénticos, en consecuencia, se complicaron los sistemas de proceder y de la red de estos servicios.

La segunda fase, llamada *Regulación específica y complejidad práctica*, comienza en el año 2000, cuando se da una modificación en la organización del sistema de atención y una ampliación de los servicios en este ámbito. Además de que las diputaciones y los ayuntamientos elaboran y publican en esta fase guías de actuación en materia de protección a la infancia y a la adolescencia para coordinar la actuación de las y los diferentes profesionales que trabajan en dicho campo, instauran procedimientos para el reconocimiento y la evaluación de datos, etc. Se aprueba en 2005 la primera ley marco de la CAPV en materia de protección, la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y Adolescencia (Uribe-Etxebarria et al., 2009).

Nos parece importante detenernos en el análisis de esta ley, puesto que esta pretende ser el marco jurídico en el ámbito de la protección de NNA en situación de riesgo o desamparo y de la atención a personal infractoras de menos de 18 años de edad. En este sentido, esta ley define y regula tanto los principios de proceder como el marco competencial e institucional en esta materia. En la exposición de motivos, se aclara que esta tiene un triple objetivo:

1. Garantizar a los niños, niñas y adolescentes, residentes o transeúntes en el territorio de la Comunidad Autónoma del País Vasco, el ejercicio de los derechos que les reconocen la Constitución, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, la Carta Europea de los Derechos del Niño y el ordenamiento jurídico en su conjunto.
2. Establecer el marco de actuación en el que deben ejercerse las actividades de fomento de los derechos y del bienestar de la infancia y de la adolescencia, así como las intervenciones dirigidas a su atención y protección, en orden a garantizar su desarrollo en los ámbitos familiar y social.
3. Definir los principios de actuación y el marco competencial e institucional en el ámbito de la protección a niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo o de desamparo, así como en el de la intervención con personas infractoras menores de edad.

Es interesante mencionar que en el título I de esta ley se retira el polémico término de “menor”, siendo sustituido por el de “personas menores de edad”<sup>27</sup> y se define tanto este concepto como el de infancia<sup>28</sup> y adolescencia<sup>29</sup>, diferenciando estos

---

<sup>27</sup> “Se entiende que son personas menores de edad quienes tienen una edad inferior a la mayoría de edad establecida en el Código Civil, siempre que no hayan sido emancipadas o no hayan alcanzado la mayoría de edad en virtud de lo dispuesto en la ley que les sea aplicable. La minoría de edad se entenderá referida a la establecida en el Código Penal para las disposiciones relativas a personas infractoras menores de edad”.

<sup>28</sup> “Se entiende por infancia el período de vida comprendido entre el nacimiento y la edad de doce años, y por niños y niñas las personas que se encuentran en dicho período de vida”.

<sup>29</sup> “Se entiende por adolescencia el período de vida comprendido entre la edad de trece años y la mayoría de edad establecida por ley o la emancipación, y por adolescentes las personas que se encuentran en dicho período de vida”.



últimos por un criterio biológico, teniendo en cuenta los años cumplidos, los periodos de vida.

Siguiendo con el articulado de esta ley, el título II hace referencia a los derechos fundamentales de las NNA y a los derechos en diversos ámbitos como el de la salud, educación, tiempo libre, medio ambiente, etc. Sin embargo, es el título III de la Ley 3/2005, de 18 de febrero el que está directamente relacionado con nuestro tema de investigación y nos interesa analizar, ya que es este el que establece el marco de intervención en materia de protección a las NNA en situación de riesgo o desamparo.

Para finalizar, queremos hacer alusión al título V de esta ley, puesto que, es en este donde se prevé la creación de la figura de la Defensoría para la Infancia y la Adolescencia y el establecimiento de un Observatorio de la Infancia y la Adolescencia, el cual estará dirigido al estudio de las condiciones de vida de las NNA y al asesoramiento de entidades sobre estas. A tal fin, el artículo 96 de la Ley establece la naturaleza jurídica de esta institución, el artículo 97 regula sus funciones, el artículo 98 articula su organización y el artículo 99 prevé su forma de financiación mediante consignación anual en los Presupuestos Generales de la Comunidad Autónoma de Euskadi<sup>30</sup>. No obstante, la Ley 3/1985, de 27 de febrero, crea y regula la institución del Ararteko, a quien se le atribuye la función de garantizar los derechos de los ciudadanos y de las ciudadanas en su relación con las administraciones públicas. Así pues, a través de la Ley 3/2009, de 23 de diciembre, de modificación de la Ley de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia, se derogan los artículos 96, 97, 98 y 99 y se suprimen las menciones a la Defensoría para la Infancia y la Adolescencia en los artículos 17.2.c), 80.2.k) y 93.2.k) de la Ley 3/2005, de 18 de febrero, puesto que, las funciones reconocidas a la Defensoría para la Infancia y la Adolescencia se ejercen por los ayuntamientos, diputaciones forales y por el Gobierno Vasco, o por la institución del Ararteko.

Si centramos el tema en la medida de protección del AR dentro del marco jurídico autonómico, debemos hablar del Decreto 131/2008, de 8 de julio, regulador de los recursos de AR para la infancia y la adolescencia en situación de desprotección social. La anteriormente mencionada Ley Orgánica 1/1996, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, subrayaba la necesidad de organizar los diferentes recursos en situaciones de separación de NNA de su entorno familiar en función de distintos criterios. Así, este decreto cumple dicha necesidad aportando en este ámbito y en el contexto de la CAPV diferentes directrices y criterios para clasificar las estructuras residenciales existentes, las intervenciones que se llevan a cabo en ellas, a la vez que ofrece elementos para la garantía de los derechos de las NNA que se encuentran en recursos residenciales. Además, se establece un marco de intervención dirigido a las y los profesionales que trabajan en dicho ámbito. De la misma manera, el decreto aclara que las disposiciones que en este dicte son aplicables

---

<sup>30</sup> Ley 3/2009, de 23 de diciembre, de modificación de la Ley de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia. Exposición de motivos.



a todos los recursos de AR de la CAPV, tanto públicos, privados, concertados o convenidos (art.1).

Esta orden, con el objeto de cubrir adecuadamente las necesidades que se puedan presentar en las NNA que se encuentran en recursos residenciales, establece una tipología de programas de AR. Asimismo, se aclara que estos programas deben adecuarse a las características socioculturales de las NNA atendidas. Así pues, se determina que como mínimo se deberán articular los siguientes programas (art.4):

- Programas generales
  - o Programa de acogida de urgencia. Dirigida a NNA que requieran una intervención inmediata, se estudiara y valorara la situación personal, familiar y social de la persona para definir la medida de protección más conveniente. Se establece un límite de 60 días de permanencia en este programa.
  - o Programa básico. Este programa constituye el núcleo central de cualquier programa de AR y va dirigido a NNA entre los 4 y los 18 años de edad, que no tenga la necesidad de ser atendidos en el marco de programas como el de preparación a la emancipación o en el marco de programas especializados. Se debe tener una flexibilización del límite de edad cuando se trate de hermanos y/o hermanas.
  - o Programa de preparación a la emancipación. Como el mismo nombre lo aclara, este programa pretende ser un espacio para preparar a las y los adolescentes de 14 años o mayores para una vida independiente, salvo en casos que se aconseje su atención en un programa básico o programa especializado. Este programa prevé ser el idóneo para garantizar la atención a las personas que han llegado a una edad avanzada a la red de protección o que no se prevé su salida del centro o su reintegración en la familia de origen.
  - o Programa de emancipación. Se prepara a las personas de 16 años o más, en aquellos casos que no se prevé su reintegración en la familia de origen a la salida del recurso residencial, para la vida independiente. Se le proporciona un contexto similar a la vida autónoma, desde una perspectiva educativa y de orientación e incorporación laboral.
- Programas especializados:
  - o Programa especializado de atención a adolescentes con problemas de conducta. Este programa va dirigido a personas de entre 13 y 18 años, que presentan conductas disruptivas que hagan inviable su atención en el marco de un programa básico. Consiste en un programa de intervención socioeducativa y/o terapéutica orientada a modificar las actitudes disruptivas y superar los problemas de conducta, siendo el objetivo final el

acceso a un programa básico, un programa de preparación para la emancipación o a un programa de emancipación.

- Programa especializado de apoyo intensivo a adolescentes con graves problemas de conducta. Este programa va dirigido a personas de entre 13 y 18 años que presenten graves y reiteradas conductas disruptivas y/o antisociales y estas conductas supongan un riesgo para sí mismos o para terceros.

Además de la tipología de programas para la medida de AR, este decreto diferencia tipos de estructuras residenciales:

- Centros residenciales. Núcleos de convivencia con una capacidad comprendida entre 11 y 24 plazas, con personal educativo presente de forma permanente.
- Pisos de acogida. Núcleos de convivencia con una capacidad máxima de 10 plazas ubicados en viviendas ordinarias. Estos pisos se estructuran como hogares funciones y están dotados permanentemente de personal educativo adecuado al número y las características de las NNA atendidos.
- Centros de preparación a la emancipación. Núcleos de convivencias con una capacidad comprendida entre 9 y 30 plazas, con personal educativo presente de forma permanente. Se ofrecen servicios de carácter educativo y asistencial.
- Pisos de emancipación. Equipamientos residenciales ubicados en viviendas ordinarias, con una capacidad máxima de 8 plazas. Se ofrecen servicios de carácter educativo y asistencial con el objetivo de facilitar su proceso de autonomía personal, social y laboral. Funciona en un régimen de autogestión, bajo la supervisión de una educadora o educador.

Finalmente, el artículo V regula los requisitos para el personal técnico, estableciendo las titulaciones necesarias tanto para la intervención de personal voluntario, personas en prácticas académicas, como de toda la plantilla de profesionales contratados. De la misma manera, se regulan las pautas para la selección del personal, su formación, supervisión y para la prevención del estrés laboral.

Resulta interesante mencionar la resolución del Ararteko 2015R-2299-14, de 19 de mayo de 2015, ya que está directamente relacionada con el tema de lo establecido en el párrafo anterior. Esta recomendación hace referencia a la preocupación, tanto por las y los profesionales de la educación social como por el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Euskadi, por el cumplimiento de lo establecido en el Decreto 131/2008, de 8 de julio, regulador de los recursos de AR para la infancia y la adolescencia en situación de desprotección social respecto a la falta de los requisitos por parte del personal en lo referente a las titulaciones del personal educativo y auxiliar

en los recursos de protección a la infancia y a la adolescencia. En esta recomendación se están refiriendo al personal contratado desde agosto de 2008, puesto que esta medida no se le exigía al personal que en esa fecha ya se encontraba trabajando, sin embargo, Ararteko pudo comprobar que, entre finales de agosto de 2008 y 2012, se continuó contratando personal sin la cualificación que se requería en el decreto.

En esta recomendación se habla de la Circular (de 22 de mayo de 2012) sobre la aplicación del Decreto 131/2008, de 8 de julio, regulador de los recursos de AR para la infancia y la adolescencia en situación de desprotección social, en relación a la formación requerida para el personal educativo, la cual permitía en ejercicio de la profesión en un marco de titulaciones diversas:

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

En este sentido Ararteko recomendó, por una parte, anular la anteriormente mencionada Circular de 22 de mayo de 2012 y, por otra parte, que se buscasen mecanismos para el cumplimiento de los requisitos del personal que trabajan en los recursos residenciales de protección a la infancia y a la adolescencia, para garantizar una adecuada atención a las NNA que se encuentran viviendo en esta medida.

### 1.5.- Resumen del capítulo 1

En este primer capítulo de la tesis hemos analizado, por un lado, la evolución del concepto de la infancia y de la juventud y las obras más significativas respecto a esta cuestión. Respecto al término de la infancia, recuperamos que este resulta ser una representación social y que varía de acuerdo a diferentes dimensiones (Casas, 2006; Urcola, 2003; Gaitán, 2010), como el marco histórico (Alzate, 2003; Gutiérrez y Pernil, 2004; Domínguez, 2009), la cultura, las transformaciones socioeconómicas (Ariès, 1987), la atención sociopolítica (Varela, 1986) y la concepción que las personas adultas tienen respecto a este colectivo (Casas, 1998), entre otras. Asimismo, hemos analizado las dos obras consideradas las más representativas sobre la historia de la infancia, esto es, la de Ariès (1960) y la de DeMause (1982), cuyos postulados son, evidentemente, opuestos. En este sentido, podemos afirmar que, a lo largo de la historia, han variado según la época histórica, las concepciones tanto positivas como negativas acerca de las NNA. Para finalizar con el análisis de la concepción sobre la infancia, hemos visto cómo, actualmente, se concibe que existe una diversidad de realidades diferentes de NNA. Se puede decir que el interés del mundo académico se está centrando en analizar las experiencias e historias de las infancias más vulnerables, como es la infancia que se encuentra atendida en el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Esta realidad sobre el concepto de la infancia no cambia demasiado si analizamos el término juventud. Este último término, también resulta ser un fenómeno reciente que se

construye en base tanto al escenario socioeconómico como cultural de una época histórica determinada (Galland, 2007). Hemos comprobado que aún existen ideas profundamente establecidas que definen la juventud, al igual que la infancia, con representaciones negativas en comparación con la población adulta (Casas, 2010). Asimismo, hemos visto como diversos autores como Thévenor (1979), Bourdieu (1990) o Margulis (2001) aclaran que existe una amplia gama de juventudes.

Por otro lado, hemos estudiado los inicios de la protección a la infancia y la adolescencia y los hitos más relevantes respecto a este colectivo. En este epígrafe, hemos aclarado que uno de los elementos clave para la cuestión social fue la protección a la infancia; esto es, los estados europeos comienzan el siglo XX poniendo el foco en los problemas de exclusión social, ya que la riqueza de la nación se definía en la densidad de esta y dado que la mortalidad infantil era muy alta, situaron el interés de las acciones fundamentalmente en la protección a la infancia. Es a finales del siglo XIX cuando se empieza a legislar acerca de la protección de esta población, en el Estado español es, concretamente, en 1873, cuando se dicta la primera ley que regula el trabajo infantil. Asimismo, hemos citado algunos hitos significativos respecto a este fenómeno de la protección a la infancia, como el caso de Mary Ellen, la masificación de la beneficencia en el siglo XIX u obras relevantes como la de Donzelot (1998). Asimismo, recuperamos uno de los personajes más significativos de la protección a este colectivo del Estado español del siglo XX, Manuel Tolosa Latour, quien no se alejaba de los problemas reales de la infancia. La protección infantil en el Estado español será legislada por la Ley Tolosa Latour de 1904 (Dávila et al., 1991). Sin embargo, cabe mencionar que, si bien esta ley sirvió para controlar la mortalidad infantil, incidió más bien poco en el ámbito educativo de este colectivo (Rodríguez, 2001). Seguidamente hemos analizado la creación y evolución de los TTM a través de la figura Montero Ríos y el establecimiento del Auxilio social tras el inicio de la guerra civil. No obstante, estos últimos establecimientos serían recursos para crear adeptos al Nuevo Régimen (Cenarro, 2009). Respecto a la CAPV, la protección a la infancia no fue muy diferente a la del Estado español. Esta protección surgió a través de las diputaciones forales y corporaciones municipales (Uribe-Etxebarria et al., 2009).

Como hemos observado durante este capítulo, a lo largo del siglo XX, se han establecido una serie de tratados internacionales sobre los derechos de la infancia. En este marco, se han estudiado los tres tratados, a nuestro juicio, más relevantes en la historia de la protección a la infancia: la Declaración de Ginebra de 1924, la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 (Miguelena et al., 2021). El primero de los tratados es un documento sencillo donde se recogen 5 obligaciones que las personas adultas tienen sobre las y los niños; esto es, la infancia tiene una serie de derechos, sin embargo, son las personas adultas las que los tienen que hacer valer (Verhellen, 2002). El segundo de ellos es más extenso supone un avance en materia de protección a la infancia (Campoy, 1998). Cabe mencionar que esta declaración de 1959 pone el foco en la protección, el cuidado y la comprensión de la infancia, sin embargo, no hace ningún tipo de alusión a las consecuencias de la guerra, lo cual sí que lo hace la Declaración de Ginebra. El tercer tratado, la Convención sobre

los Derechos del Niño de 1989, dota por primera vez en la historia a la infancia con una serie de derechos fundamentales (Verhellen, 1994) y representa el actual marco legal de referencia internacional respecto a los derechos de las NNA.

Finalmente, hemos analizado la evolución legislativa sobre la protección a la infancia y a la adolescencia. No es nuestro objetivo hacer mención o recuperar el análisis de todas las leyes tanto internacionales como estatales o autonómicas. En el marco internacional, subrayamos la importancia de la Recomendación (2005)<sup>5</sup> del Comité de Ministros de Europa que aclara que la medida de protección de AR debe ser evitada siempre que sea posible y se reconocen una serie de derechos de las NNA que son atendidas en recursos residenciales. Asimismo, reconocemos la importancia de las Directrices sobre las modalidades de alternativas de cuidado de 2010, donde se establecen pautas para promover la aplicación de la CDN de 1989 y otros instrumentos internacionales relativos a la protección de las NNA privadas del entorno familiar o en riesgo de estar en esta situación.

En el marco estatal, hemos recuperado las leyes más actuales, como la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, que regulan cuestiones que tienen que ver con las libertades y derechos de las NNA y de sus familias o la Ley 26/2015, de 28 de julio, que adapta los principios de las actuaciones de nuevas necesidades y llevan a cabo una revisión del sistema de protección. Siguiendo con el marco legislativo estatal, queremos incidir en el Real Decreto 903/2021, de 19 de octubre, por el que se modifica el Reglamento 557/2011 de la Ley de Extranjería, ya que, introduce modificaciones que anteriormente han quedado mencionadas, probablemente positivas para el colectivo de NNA y jóvenes que han migrado sin referentes adultos, como los medios económicos para las renovaciones de permisos o las vigencias de autorizaciones durante la minoría de edad. Asimismo, a través de este primer capítulo hemos querido subrayar la importancia de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, que pretende dar respuesta a la Observación General 13 que el Comité de los Derechos del Niño realiza respecto a la violencia y los malos tratos hacia las NNA y las consecuencias que pueden causar.

A nivel autonómico, queremos citar la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y Adolescencia, ya que es el marco jurídico en el ámbito de protección de las NNA en situación de riesgo o desamparo y de atención a las personas infractoras que tienen menos de 18 años. Asimismo, nos resulta importante recuperar el Decreto 131/2008, de 8 de julio, que regula los recursos de AR para la infancia y la adolescencia en situación de desprotección social.

## **Capítulo 2.- Situaciones de desprotección y medidas actuales de protección a la infancia y a la adolescencia en la CAPV**

La concepción que se tiene actualmente sobre la infancia, como ha quedado expuesto en el apartado anterior, está vinculada o atravesada por el paradigma de los derechos, por lo que toda actuación o intervención que se lleve a cabo con las NNA que se encuentran en situaciones de riesgo, se debe basar en esta perspectiva de derechos (Izzedin y Pachajoa, 2009). Asimismo, sabemos que la evolución de las instituciones de protección hacia las NNA ha girado en torno a la concepción que la sociedad tenía en cada momento histórico sobre la infancia y sobre sus derechos. En este sentido, la CDN de 1989 ha supuesto un cambio sustancial en la protección de las NNA que se encuentran en situaciones complejas, donde las intervenciones y las medidas que se adopten deben girarse por el interés superior de estas y estos (Acedo y Sahuquillo, 2022).

En este marco, y una vez analizada la protección a la infancia y a la adolescencia, así como los tratados internacionales sobre los derechos de la infancia y el marco legislativo sobre la protección de este colectivo, desde una perspectiva histórica, en este capítulo vamos a acercarnos a la situación actual de los sistemas de protección de la CAPV. El siguiente epígrafe será el marco de referencia de nuestro contexto de estudio, donde veremos que, en una misma Comunidad Autónoma, puede existir y existe más de un sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Asimismo, aunque se pueden encontrar muchas semejanzas entre los Territorios Históricos que analizaremos respecto al sistema de protección y queramos detenernos en ellas, también encontraremos diferencias significativas en cada uno de ellos. Esto nos permitirá conocer y comprender la realidad que nos ocupa y entender que, dentro del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia de la CAPV, coexisten diferentes sistemas donde se llevan a cabo planes y actuaciones diferenciadas.

Así, en primer lugar, analizaremos las situaciones de desprotección a la infancia y a la adolescencia de la CAPV, al igual que la distribución competencial de cada Territorio Histórico de esta Comunidad Autónoma. En segundo lugar, expondremos las medidas de protección que se emplean en cada uno de los casos donde se sospecha que existe riesgo de desprotección o se ha valorado y definido la situación como desprotección infantil. En tercer lugar, estudiaremos la realidad de las NNA que se encuentran en situación de riesgo de desprotección y/o desamparo a través de los datos estadísticos que nos ofrecen varias publicaciones oficiales. Finalmente, concluiremos este epígrafe dando a conocer la realidad de uno de los colectivos más vulnerables que, a nuestro parecer, encontramos dentro del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, nos referimos a las NNA que han migrado de sus países de origen sin referente familiar.

### 2.1.- Situaciones de desprotección en la CAPV

El término desprotección y las tipologías que construyen esta situación en las NNA han ido variando a lo largo de la historia. La línea entre lo adecuado y lo inadecuado sobre

el cuidado, protección y atención hacia la infancia y la perspectiva social ante conductas tolerables o no hacia este colectivo ha cambiado y varía de acuerdo con el periodo histórico, las normas de las sociedades y tradiciones. Por suerte, como hemos podido comprobar, nuestro contexto ha evolucionado hacia una perspectiva de derechos, esto es, las leyes, normas sociales y costumbres han puesto el centro de atención en la protección de la infancia y de sus derechos (Edefundazioa, 2020).

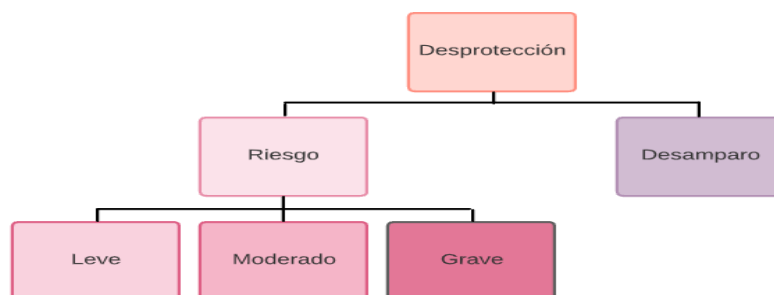
Sin querer ahondar más en la evolución de la protección a la infancia y a la adolescencia, en el siguiente epígrafe presentamos los motivos por los que las NNA pueden entrar a ser atendidas y atendidos en el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia de nuestro contexto de estudio, la CAPV. De la misma manera, presentamos las medidas de protección que actualmente se establecen en situaciones de especial vulnerabilidad.

Para definir las situaciones por las que una NNA puede necesitar ser atendido por el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, volveremos a la Ley 3/2005 de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia de la CAPV, la cual establece las siguientes definiciones:

- **Desamparo.** El artículo 56 de esta ley, considera situación de desamparo “la que se produce de hecho a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de las personas menores de edad, cuando éstas queden privadas de la necesaria asistencia moral o material”.
- **Situación de riesgo.** Esta misma ley, en su artículo 51, define la situación de riesgo de la siguiente manera “se consideran situaciones de riesgo aquellas que perjudiquen el desarrollo personal o social del niño, niña o adolescente, que no quepa calificar de desamparo y que, por lo tanto, no requieran la asunción de la tutela por ministerio de la ley”. Como veremos, las situaciones de riesgo se pueden agrupar en niveles de intensidad de desprotección diferentes, así encontramos situaciones de desprotección leves, moderadas y graves.



Ilustración 1: Situaciones de desprotección



Nota: Tomado de *Violencia hacia niñas, niños y adolescentes en la CAPV. Diagnóstico, retos y orientaciones* (p. 26), por Edefundazioa, 2020, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Aunque en este epígrafe nos centraremos en las situaciones de desprotección y medidas de protección a la infancia y a la adolescencia que tienen como consecuencia que las NNA sean atendidos, de alguna manera, por el sistema de protección nos resulta interesante recoger una de las clasificaciones donde se presentan las tipologías y subtipologías de violencia que pueden experimentar las NNA, tanto en el entorno familiar como entre iguales o en la comunidad. Cabe mencionar que una NNA puede sufrir más de un tipo de violencia según la naturaleza y los contextos donde estos son efectuados. En la siguiente tabla podemos observar ejemplos de violencia sobre este colectivo teniendo en cuenta dónde, quién, con qué finalidad y cómo se producen (Tabla 2).



Tabla 2: Tipologías de violencia contra las NNA

Dónde, quién, con qué finalidad		Auto-infligida	Interpersonal					Colectiva
			Familia/Hogar			Comunidad (Escuela, ocio, deporte, Internet, instituciones, trabajo...)		Comunidad (Instituciones, conflictos armados, medios de comunicación...)
			Pareja o expareja	Tutores/as (Desprotección)	Otros familiares	Iguales	Otras personas conocidas o no conocidas	Grupos con motivaciones sociales, políticas, económicas
<b>N A T U R A L E Z A</b>	FÍSICA Golpes, cortes, quemaduras, mutilaciones, sacudidas, palizas, etc.	Autolesiones, suicidio, anorexia y bulimia.		Maltrato prenatal, bebé zarandeado, secuestro.				Rapto o secuestro, tortura o tratos humanos denigrantes en los procesos de detención, asesinatos por motivos de honor, infanticidio.
	EMOCIONAL Amenazas, insultos, humillaciones, ridiculizaciones, intimidación, etc.		Control de movimientos, amistades y móvil. Ruptura de objetos personales.	Instrumentalización de menores de edad, exposición a violencia de género hacia la madre.		Agresión verbal: hablar mal de alguien, poner motes... Difusión de imágenes y contenidos en situaciones vejatorias.	Envío de programas dañinos, suplantación de identidad en redes...LGTBfobia.	Exposición a educación con patrones violentos, exposición a imágenes sexistas a través de medios de comunicación, prácticas tradicionales dañinas: matrimonios forzados... Victimización secundaria en procesos judiciales.
	NEGLIGENCIA Falta de atención afectiva, falta de atención a necesidades de seguridad (prevención de riesgos, supervisión, protección ante			Incumplimiento de custodia, impago de pensiones, expulsión de casa, incapacidad de control de la conducta del niño/a, absentismo escolar, etc.				Conculcación del derecho a ser escuchado/a, trabajo sin contrato laboral, mendicidad, trabajo sin condiciones de seguridad, sobrecarga de centros de acogida, dilación indebida en procesos administrativos, inadecuación de los espacios de detención.

	situaciones de desprotección perpetradas por otras personas...), etc.							
	SEXUAL Violación, abuso, acoso.		Relaciones sexuales forzadas dentro de la pareja.	Esterilización forzosa.		Conductas sexuales inapropiadas.	Sexting, sextorsión, grooming.	Trata con fines sexuales, prostitución, pornografía, turismo sexual, prácticas tradicionales dañinas: ritos de iniciación violentos y mutilación genital femenina.

Nota: Tomado de *Violencia hacia niñas, niños y adolescentes en la CAPV. Diagnóstico, retos y orientaciones* (p. 27), por Edefundazioa, 2020, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Según el informe sobre violencia hacia las NNA que realiza Edefundazioa (2020), este colectivo puede experimentar diversos tipos de violencia según su naturaleza (cómo), el contexto (dónde) y agentes implicados en ella (por parte de quién). Por un lado, si hacemos una lectura respecto a la naturaleza de la violencia, esta puede ser física, emocional, negligencia y/o sexual. Por otro, se aclara que esta situación de violencia puede ser autoinfligida, puede venir por el entorno interpersonal de la NNA como es la familia (la pareja o expareja, tutores legales u otros familiares) y/o de la comunidad más cercana como la escuela, instituciones, etc. (violencia entre iguales u otras personas conocidas o no conocidas). Finalmente, las NNA también pueden sufrir situaciones de maltrato en la comunidad por parte de los medios de comunicación, instituciones, etc.

En este marco, el artículo 1 de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y a la adolescencia frente a la violencia, define la violencia de la siguiente manera: “toda acción, omisión o trato negligente que priva a las personas menores de edad de sus derechos y bienestar, que amenaza o interfiere su ordenado desarrollo físico, psíquico o social, con independencia de su forma y medio de comisión, incluida la realizada a través de las tecnologías de la información y la comunicación, especialmente la violencia digital”.

En la CAPV contamos con el *Instrumento para la Valoración de la Gravedad de las Situaciones de Riesgo y Desamparo en los Servicios Municipales y Territoriales de Atención a la Infancia y Adolescencia* (Balora), para realizar la valoración del nivel de gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo a la infancia y a la adolescencia. Este instrumento se ha diseñado para ser utilizado por los Servicios Sociales Municipales y Territoriales de protección a la infancia y a la adolescencia de esta Comunidad Autónoma. Balora está diseñado y estructurado en diferentes fases, donde cada una tiene una finalidad, plazos y metodología determinada, sin embargo, cada una de las fases puede ser modificada por parte de las y los profesionales que hacen uso de este instrumento si la realidad así lo necesita; esto es, en algunos casos la fase de investigación y evaluación pueden hacerse de manera simultánea y, en otros casos, de forma diferenciada y más detenidamente (Departamento de Empleo y Políticas Sociales, 2017).

Como se ha podido observar, las situaciones de riesgo también están vinculadas al ejercicio de los deberes de protección, pero debemos mencionar que en estas se tienen en cuenta las circunstancias donde se da este inadecuado ejercicio de estos deberes. Así, en el documento titulado “Actualización del Balora”, publicado por el Gobierno Vasco en el año 2017, quedan recogidas las circunstancias donde se puede dar este inadecuado ejercicio de los deberes de protección (Departamento de Empleo y Políticas Sociales, 2017, p. 9). Son dos las situaciones que quedan recogidas, por un lado, aquellas que se definen por un *inadecuado ejercicio de protección* de los padres, las madres o responsables legales que, aunque en el momento de valoración no constituye una situación de desamparo, en un futuro puede ser perjudicial para la NNA, situaciones de daño potencial. En estos casos, las administraciones competentes deben intervenir

de forma que se elimine y reduzcan los factores de riesgos para que se produzca la situación de desamparo y, por ende, la separación de la NNA de su entorno familiar. A su vez, se menciona que, en ocasiones, se pueden apreciar signos de inadaptación en la NNA que está sufriendo esta situación, los cuales pueden derivar en un escenario de riesgo de exclusión. Por otro lado, se habla de las situaciones de *dificultad social* donde existen circunstancias familiares, educativas o sociales que quedan fuera del control de los padres, madres o responsables legales, pero que repercuten significativamente en el desarrollo de la NNA de manera negativa, como son las situaciones de pobreza, delincuencia, violencia en el entorno familiar y/o social de la NNA, etc.

Para valorar la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo en los servicios sociales, tanto municipales como territoriales de atención y protección a la infancia y a la adolescencia en la CAPV, como ya hemos indicado, existe el instrumento Balora. En el anexo 2 encontramos la hoja de resumen que proporciona este instrumento para valorar las situaciones de riesgo y desamparo. En este sentido, nos parece necesario analizar las diferentes situaciones que requieren la atención de los Servicios Sociales en esta Comunidad Autónoma, desde la perspectiva de este instrumento, sabiendo que es este el marco a seguir al llevar a cabo la valoración de las situaciones de desprotección en nuestro contexto de estudio. Este instrumento ha sido diseñado para hacer efectivas las competencias que se establecen en los artículos 49<sup>32</sup>, 53<sup>33</sup> y 54<sup>34</sup> de la ya citada Ley 3/2005, respecto al estudio y valoración de situaciones de riesgo y desamparo de las NNA por parte de sus padres, madres o personas responsables de ellas y ellos. El documento antes mencionado, *Actualización del Balora*, además de presentarnos y aclarar las funciones de este instrumento de valoración, recoge, de manera esquemática y exhausta, las diferentes situaciones que requieren esta atención. Como se puede observar en el esquema de la siguiente tabla (Tabla 3), este instrumento contempla seis situaciones, donde se parte de una posición o estado sin riesgo aparente, presentando como intervención a desarrollar Programas de intervención primaria y finaliza aclarando la actuación en situaciones de desamparo, las cuales son competencia de las Diputaciones Forales.

---

<sup>32</sup> “La determinación por parte de los servicios sociales de base y de los servicios territoriales especializados de las situaciones de riesgo y de desamparo se realizará mediante la aplicación de instrumentos técnicos validados al efecto, en los términos previstos en la disposición final primera” (art. 49.2).

<sup>33</sup> “En situaciones de riesgo, los servicios sociales de base deberán proceder a la recepción del caso y a su investigación, valoración y orientación, debiendo, si lo estiman necesario, intervenir desde el ámbito comunitario” (art. 53).

<sup>34</sup> “En situaciones en las que existan indicios de desprotección grave, los servicios territoriales especializados de protección a la infancia y la adolescencia deberán proceder a la recepción del caso, haya sido este comunicado por el servicio social de base correspondiente o por cualquier otra instancia o persona, así como a su investigación y valoración complementaria a fin de determinar la gravedad de la situación y definir la orientación del caso” (art. 54).

Tabla 3: Instrumento Balora

SIN RIESGO	VULNERABILIDAD A LA DESPROTECCIÓN	RIESGO LEVE	RIESGO MODERADO	RIESGO GRAVE	DESAMPARO
Atención adecuada a las necesidades de la NNA. Sin factores de vulnerabilidad.	Atención adecuada a las necesidades de la NNA, pero hay dificultades personales, familiares o sociales que implican vulnerabilidad a la desprotección. La desprotección podrá aparecer en el futuro. Incluye situaciones de riesgo prenatal.	Atención con déficits leves en el ejercicio de la guarda.	Inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos para la guarda para las NNA. Desprotección de gravedad moderada en cualquiera de sus tipologías.	Imposible ejercicio de los deberes de protección establecidos para las NNA o, Inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos para las NNA: Desprotección de gravedad elevada o muy elevada en cualquiera de sus tipologías.	La NNA queda privado de la necesaria asistencia moral o material a causa de: Incumplimiento de los deberes de protección establecidos para las NNA, o Imposible ejercicio de los deberes de protección establecidos para las NNA, o Inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos para las NNA: Desprotección de gravedad elevada o muy elevada en cualquiera de sus tipologías
<b>Intervención a desarrollar:</b>  Programas de intervención primaria.	<b>Intervención a desarrollar:</b>  Programas de intervención secundaria.	<b>Intervención a desarrollar:</b>  Programas de intervención secundaria.	<b>Intervención a desarrollar:</b> Programas de preservación familiar. Declaración administrativa de riesgo, cuando sea pertinente.	<b>Intervención a desarrollar:</b> Cuando la situación puede ser contrarrestada en el entorno familiar: Programas de preservación familiar. Cuando la situación no puede ser contrarrestada en el entorno familiar y se cuenta con la colaboración de los padres, madres o personas que ejercen la tutela o guarda de la NNA: Guarda voluntaria, recursos de acogida para la NNA y programas de reunificación familiar. Declaración administrativa de riesgo, cuando sea pertinente.	<b>Intervención a desarrollar:</b> Declaración de Desamparo y asunción de la tutela de la NNA por ministerio de la ley. Separación temporal: Programas de reunificación familiar y recursos de acogida temporal (acogimiento residencial o familiar). Separación permanente: Recursos de acogida permanente (acogimiento residencial, acogimiento familiar, adopción) y servicios de apoyo a la NNA.
<b>Institución competente:</b> Red de servicios comunitarios	<b>Institución competente:</b> Servicios Sociales Municipales	<b>Institución competente:</b> Servicios Sociales Municipales	<b>Institución competente:</b> Servicios Sociales Municipales	<b>Institución competente:</b> Diputaciones Forales	<b>Institución competente:</b> Diputaciones Forales
AMPARO					DESAMPARO

Nota: Tomado de *Actualización del Balora. Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo en los servicios sociales municipales y territoriales de atención y protección a la infancia y adolescencia en la Comunidad Autónoma Vasca* (p. 11), por Departamento de Empleo y Políticas Sociales, Gobierno Vasco, 2017, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

En las siguientes líneas, examinamos en profundidad las posibles situaciones o niveles de riesgo y desamparo que son recogidas en el esquema de la página anterior, teniendo como marco el documento anteriormente mencionado. Así, definiremos estas circunstancias, pondremos ejemplos de cada una de ellas y aclararemos las intervenciones que se llevan a cabo en cada una de las situaciones.

Según el instrumento Balora (2017), las NNA que disfruten de una atención adecuada respecto a sus necesidades sin que exista ningún tipo de factores de vulnerabilidad se sitúan en la categoría de *sin riesgo*. Para ello, no se debe detectar a través de la valoración ningún indicio, tanto maltrato físico, negligencia, abuso sexual, maltrato psíquico, abandono, incapacidad de las y los responsables legales para controlar conductas problemáticas de las NNA como maltrato prenatal, mendicidad, trato inapropiado, corrupción y explotación laboral, entre otras.

El instrumento Balora determina que las NNA se encuentran en situación de *vulnerabilidad a la desprotección* o en *riesgo leve* cuando sus necesidades básicas están cubiertas. De la misma manera, sus madres, padres o en todo caso, sus responsables legales, deben tener la posibilidad y la capacidad para ejercer los deberes de protección correspondientes. Sin embargo, se establece que las NNA se encuentran en estas situaciones cuando se considera que viven en entornos sociales y/o familiares cuyas características pueden ser perjudiciales para la NNA a corto, medio o largo plazo. En este sentido, se considera que la NNA no ha sufrido un daño significativo, no obstante, se prevé que lo pueda sufrir en un futuro más bien cercano.

En el caso de la situación de vulnerabilidad a la desprotección, el instrumento aclara que, por lo general, existen antecedentes de problemas en la familia que puede limitar de manera significativa la capacidad de las y los responsables legales para el cuidado, atención y protección adecuada de la NNA. Aunque esta situación en este nivel aún no ha provocado daños en las NNA, se prevé una situación de desprotección en un futuro. Estas situaciones suelen ser caracterizadas por un nivel de estrés alto, consumo de sustancias, siempre y cuando estas situaciones no incapacitan a las o los responsables legales. En cuanto a la situación de riesgo leve, la familia suele utilizar algunos modelos de protección poco adecuados y se considera que en un futuro próximo puede provocar daños significativos en las NNA.

Ante las situaciones mencionadas, esto es, vulnerabilidad a la desprotección y riesgo leve, son los Servicios Sociales Municipales, en cooperación con la red de servicios comunitarios, los responsables de la intervención. La intervención que se contempla en estas situaciones es de carácter preventiva, el objetivo es evitar los daños significativos en las NNA a través de programas de prevención secundaria. En este sentido, se deben eliminar, controlar y reducir los factores de riesgo que pueden influir en la aparición de dichos daños y corregir las pautas inadecuadas de cuidado y protección del entorno familiar.

Se determina que una NNA está en una situación de *riesgo moderado*, *riesgo grave* y *desamparo*, cuando tiene necesidades básicas sin cubrir, lo cual ha provocado o puede provocar un daño significativo en su salud, desarrollo o bienestar, y esta situación es consecuencia de la imposibilidad o la incapacidad de los responsables legales (padre, madre o personas que ejercen su tutela o la guarda) para cumplir los deberes establecidos de protección o de un inadecuado ejercicio de dichos deberes. También se establecen dentro de esta tipología, situaciones donde la incapacidad o imposibilidad de los responsables legales de la NNA para cumplir con los deberes de protección es muy grave que esto impide garantizar en un futuro inmediato la satisfacción de las necesidades básicas de la NNA. Estos niveles de desprotección se pueden dividir en las siguientes situaciones con sus correspondientes intervenciones (Departamento de Empleo y Políticas Sociales, 2017, p. 14):

- A. Imposibilidad temporal o definitiva de los padres, madres o personas que ejercen la tutela o guarda para cumplir los deberes de protección establecidos para la guarda de las NNA, pudiendo provocar la privación de su necesaria asistencia moral o material: por fallecimiento, encarcelamiento, enfermedad física, etc. y ausencia de familiares que se hagan cargo del cuidado de la NNA (de incluyen las y los jóvenes extranjeros no acompañados). Asunción de la guarda o tutela de la NNA. La intervención será competencia de los Servicios Sociales Territoriales (Diputaciones Forales).
- B. Incumplimiento por parte de los padres, madres o personas que ejercen la tutela o guarda de los deberes de protección establecidos para la guarda de las NNA, provocando la privación de su necesaria asistencia moral o material: abandono total de la NNA o cauda de naturaleza similar. Declaración de desamparo y asunción de la tutela de la NNA. La intervención será competencia de los Servicios Sociales Territoriales (Diputaciones Forales).
- C. Inadecuado ejercicio por parte de los padres, madres o personas que ejercen la tutela o guarda de los deberes de protección establecidos para la guarda de las NNA, pudiendo provocar la privación de su necesaria asistencia moral o material:
  - a) Desprotección de gravedad moderada, elevada o muy elevada (en cualquiera de sus tipologías) perpetrada por los padres, madres o personas que ejercen la tutela o la guarda.
  - b) Incapacidad de los padres, madres o personas que ejercen la tutela o guarda para proteger a las NNA de la desprotección de gravedad moderada, elevada o muy elevada (en cualquiera de sus tipologías) perpetrada por otras personas- sean adultas o NNA.

Según su gravedad, estas situaciones pueden constituir:

- Desprotección de gravedad moderada. La intervención será competencia será de los Servicios Sociales Municipales.
- Desprotección de gravedad elevada o muy elevada- con o sin separación de la NNA de la familia. La intervención será competencia de los Servicios Sociales Territoriales (Diputaciones Forales).

## 2.2.- Distribución competencial de cada Territorio Histórico de la CAPV

En el capítulo 1 de esta tesis hemos presentado cómo, a través del Estatuto de Autonomía del País Vasco de 1979, se le atribuye a dicha Comunidad Autónoma la competencia de las instituciones tutelares y de protección de las NNA. Cabe mencionar que es con la Ley 27/1983, de 25 de noviembre, de Relaciones entre las Instituciones Comunes de la Comunidad Autónoma y los Órganos Forales de los Territorios Históricos, cuando estas competencias se regulan entre las Instituciones Comunes de la Comunidad Autónoma y los Órganos Forales de los Territorios Históricos. En este sentido, esta ley establece que corresponde a las diputaciones la autoridad para regular la protección, tutela y reinserción social de las NNA. Esta transferencia de competencias se regula, dos años más tarde, a través del Real Decreto 815/1985, de 8 de mayo, sobre traspaso de servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma del País Vasco en materia de Protección de Menores, que da lugar a la creación de un sistema público de protección a las NNA en las administraciones públicas forales (Uribe-Etxebarria et al., 2009).

Regresamos a su vez a la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y Adolescencia que tiene como objetivo ser el marco jurídico en materia de protección de NNA en situación de riesgo o desamparo en la CAPV, esto es, pretende ser una ley marco que guíe las actuaciones de las y los diferentes profesionales que trabajan en el campo de la protección a la infancia y a la adolescencia e instaura procedimientos para el reconocimiento y la evaluación de datos. Sin embargo, en el caso de la CAPV, la evolución general en materia de protección a este colectivo, coexiste con las diferencias entre Territorios Históricos, esto es, cada Territorio Histórico tiene aspectos o actuaciones diferentes que provienen de la evolución de las necesidades que emergen, de la tradición de las administraciones territoriales, o de la evolución de los servicios o de las orientaciones de los equipos profesionales. Estas diferencias se recogen en la siguiente tabla (Tabla 4), donde se expone la distribución de competencias en cada Territorio Histórico de la CAPV (Uribe-Etxebarria et al., 2009):



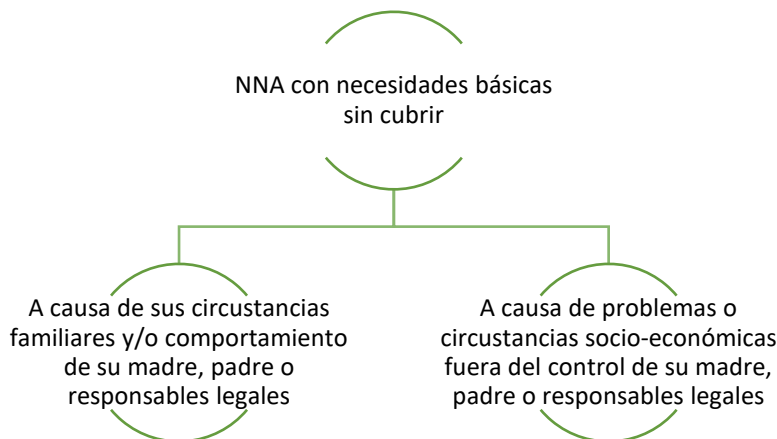
Tabla 4: Distribución de competencias en cada Territorio Histórico de la CAPV

Distribución de competencias	Araba	Bizkaia	Gipuzkoa
Criterio	Criterio geográfico y tradición histórica	Situación de gravedad del riesgo	Situación de gravedad del riesgo
Administración local. Ayuntamientos	Ayuntamiento de Vitoria/Gasteiz: casos leves y moderados y, además, casos graves del municipio.	Casos leves y moderados de los SSB del municipio. Plan de Intervención Socioeducativa (PISE), marco común que dota de identidad a la actuación en protección infantil desde el ámbito municipal con un marcado carácter socioeducativo.	Casos leves y moderados de los SSB del municipio. Apoyo de los Equipos Zonales de Infancia y adolescencia EZIAs, dependientes de la administración territorial.
Administración Foral. Diputaciones	La Diputación Foral de Araba, interviene en casos de grave riesgo de la provincia, a excepción de los casos de Vitoria/Gasteiz.	Servicios Sociales Territoriales (sustituye a los denominados “especializados”) para situaciones de riesgo grave.	Servicios Sociales Territoriales (sustituye a los denominados “especializados”) para situaciones de riesgo grave.

Nota: Tomado de *Una visión histórica y comparativa actual sobre los sistemas de atención a la infancia desprotegida en la Comunidad Autónoma del País Vasco* (p. 469), por Uribe-Etxebarria et al., 2009, Universidad Pública de Navarra.

En todos los Territorios Históricos que conforman la CAPV, las NNA que necesitan ser protegidos y atendidos por los Servicios de Protección a la Infancia y a la Adolescencia son personas que tienen menos de 18 años, que residen en algún territorio de esta comunidad ya sea de manera estable o temporal y que se encuentran en alguna de las siguientes situaciones (Ilustración 2):

Ilustración 2: Causas de las situaciones que necesitan protección

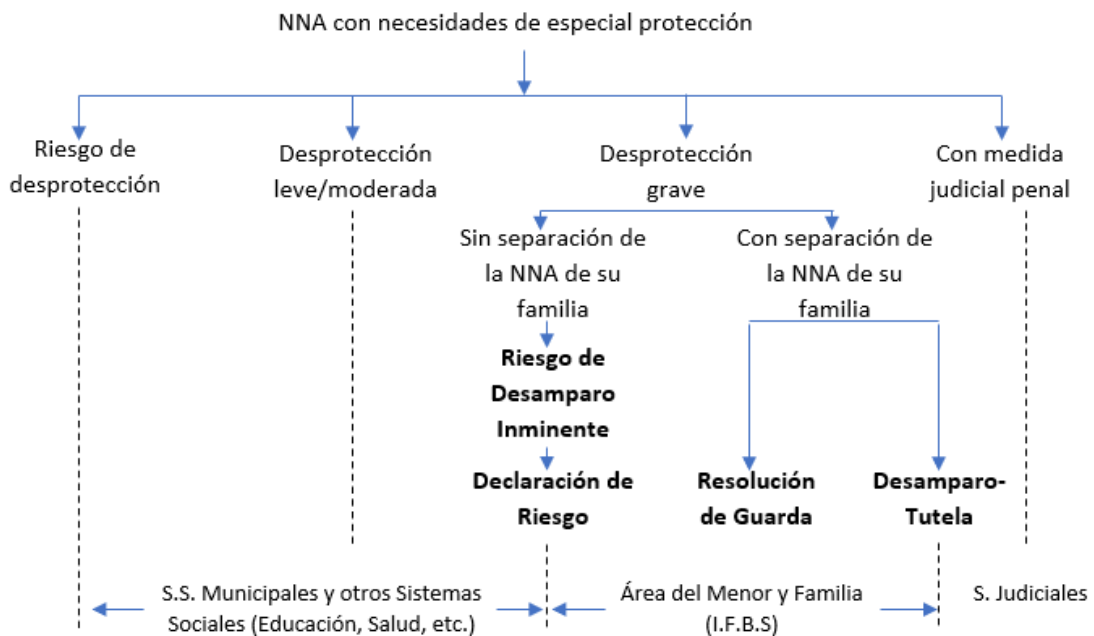


Nota: Adaptado de *Guía de actuación para los Servicios Sociales dirigidos a la Infancia en el Territorio Histórico de Álava* (p. 25), 2004, por la Diputación Foral de Álava, Departamento de Asuntos Sociales; y de

*Manual Intervención en situaciones de desprotección infantil* (p. 19), 2005, por la Diputación Foral de Bizkaia, Departamento de Acción Social.

En el caso del Territorio Histórico de Araba, las situaciones de riesgo y desprotección infantil de gravedad leve y moderada son atendidas por los Servicios Sociales Municipales y los Servicios de Infancia Municipales, siempre que no se requiera la separación de las NNA de su familia de origen. Los casos de desprotección infantil grave, que precisan la separación temporal o definitiva de las NNA de su familia y/o cuando exista un riesgo de desamparo inminente, son atendidos por el Área del Menor y Familia del Instituto Foral de Bienestar Social (IFBS) de la Diputación Foral de Álava. Sin embargo, en el caso del municipio de Vitoria-Gasteiz, este cuenta con un sistema de protección a la infancia y atención a sus familias propio, el cual organiza las intervenciones de los Servicios Sociales de Base y del Servicio de Infancia y Familia (Diputación Foral de Álava, 2004).

Ilustración 3: Competencias en situaciones de riesgo y desprotección



Nota: Tomado de *Guía de actuación para los Servicios Sociales dirigidos a la Infancia en el Territorio Histórico de Álava* (p. 25), 2004, por la Diputación Foral de Álava, Departamento de Asuntos Sociales.

La siguiente tabla (Tabla 5) puede ser entendida como el esquema que se sigue para la intervención de las NNA en situación de vulnerabilidad o con necesidades de especial protección en el Territorio Histórico de Araba.

Tabla 5: Proceso de intervención de la infancia en especial protección

Detección		
Recepción de las notificaciones de situaciones de desprotección		
Investigación, valoración y propuesta de plan de caso	Situaciones de urgencia con separación y sospechas de abuso sexual con indicadores altamente específicos	Notificaciones de acogimientos de hecho
Casos de riesgo de desprotección y casos de desprotección leve y moderada	Casos no urgentes de desprotección de gravedad elevada (con separación o riesgo de desamparo inminente)	

Nota: Tomado de *Guía de actuación para los Servicios Sociales dirigidos a la Infancia en el Territorio Histórico de Álava* (p. 55), 2004, por la Diputación Foral de Álava, Departamento de Asuntos Sociales.

Según la Diputación Foral del Territorio Histórico de Araba, la *detección* de los casos de las NNA en situación de vulnerabilidad se suele realizar por diferentes agentes, tanto profesionales como particulares. Tras la detección de los casos, se realiza las *notificaciones de desprotección* que, normalmente, suele llevarse a cabo por los Servicios Sociales Municipales, sin embargo, si la recepción se realiza desde el Área del Menor y Familia (IFBS), hablamos tanto de las comunicaciones recibidas de Fiscalía y/o Juzgados u hospitales sobre situaciones de desprotección graves, como de renunciadas de las y los tutores legales a la patria potestad, solicitudes de guardas, etc. Finalmente, se dan tres tipos de actuaciones según las situaciones que se han notificado: 1) *investigación, valoración y propuestas de caso*. En los casos de riesgo de desprotección leve o moderado, la intervención se lleva a cabo desde los Servicios Sociales Municipales, en los casos no urgentes de desprotección de gravedad elevada, que supone la separación de la NNA del entorno familia, es el Área del Menor y Familia (IFBS) la que interviene; 2) *situaciones de urgencia con separación y sospechas de abuso sexual*. La responsabilidad investigar y coordinar la intervención de este tipo de situaciones corresponde a el Área del Menor y Familia (IFBS); y 3) *notificaciones de acogimientos de hecho*. En estos casos, también es el Área del Menor y Familia (IFBS) quien tiene la responsabilidad de realizar la investigación y valoración pertinente, al igual que formalizar el acogimiento si se confirma la desprotección grave.

El Área del Menor y Familia (IFBS) del Territorio Histórico de Araba, está dividida en tres unidades con objetivos y planes de intervención diferente: 1) Unidad de Recepción, Valoración y Orientación; 2) Unidad de Acogimiento Familiar y Adopciones, y; 3) Unidad de Acogimiento Residencial. A continuación, analizamos las funciones de cada una de las unidades (Diputación Foral de Álava, 2004).

- 1) Unidad de Recepción, Valoración y Orientación: esta unidad, entre otras, colabora con la Administración de Justicia del territorio en materia de protección de las NNA; atiende a las notificaciones recibidas de los Servicios Sociales Municipales y se realizarán los trámites necesarios, proponiendo los

acogimientos necesarios y gestionando las intervenciones administrativas oportunas para cada una de las situaciones; recibe las notificaciones recibidas de fiscalía o juzgados y de hospitales respecto a situaciones graves de desprotección, gestión de las renuncias de los padres y las madres de la patria potestad, gestión de las solicitudes de guarda; realiza investigaciones sobre situaciones de urgencia que conlleven la separación de la NNA del entorno familiar y lleva a cabo la valoración inicial de caso; gestiona la coordinación del caso de NNA en protección; y lleva un registro de las tutelas y las guardas, entre muchas otras funciones.

- 2) Unidad de Acogimiento Familiar y Adopciones: esta unidad, entre otras muchas funciones, se encarga del apoyo técnico en tareas relacionadas con el AF; de promover la figura de las familias acogedoras dando información sobre esta figura y los tipos de modalidad que existen; coordinar el proceso de las familias solicitantes de Acogimiento no Preadoptivo; gestionar el registro de acogimiento y las solicitudes de adopción; ejecutar las medidas de protección necesarias de las NNA que son atendidos por esta unidad, etc.
- 3) Unidad de Acogimiento Residencial: esta unidad coordina los casos de las NNA que se encuentran en AR y tienen expedientes con orientación a AF o adopción pero están a la espera de una familia de acogida; coordinación de los expedientes de protección donde se prevé una estancia superior a seis meses en algún recurso residencial; supervisión del proceso de inserción de la NNA en un hogar; coordinación del Programa de Intervención Familiar con la familia y la NNA; coordinación de los casos de NNA que han migrado sin referentes familiares, entre otras funciones.

Si centramos el tema en esta última unidad, la de AR, señalar que, con el objetivo de dar respuesta a las diferentes necesidades que las NNA pueden tener, los pisos y centros disponen de diversos tipos de programas. La Diputación Foral de Araba (2004), aclara que, cada uno de los recursos residenciales, cuenta, por lo menos, con el Programa Residencial Básico y este es complementado, según las necesidades de las NNA, con otros programas de naturaleza y características diferentes. A continuación, se dan a conocer todos los programas que se desarrollan en este Territorio Histórico:

- Programa Residencial Básico: este programa suele ser adecuado para dar respuesta a las necesidades de la mayoría de NNA en situación de desprotección en el rango de edad de 3 a los 16 años.
- Programa de Atención de Urgencia: como el propio nombre indica, este programa atiende las situaciones que requieren la salida súbita de la NNA de su entorno familiar.
- Programa de Respiro: este programa tiene como objetivo ofrecer a la familia tiempo para solucionar situaciones de tensión que hacen peligrar la estabilidad de la familia, al igual que el cuidado y la protección de la NNA.

- Programa de Atención a la Primera Infancia: el objetivo es proporcionar a las NNA de entre 0 a los 3 años que han sido separados, por diversos motivos, de su entorno familiar y para las y los que no se considera una opción el AF.
- Programa de Atención a NNA y Jóvenes con Minusvalías: este programa ofrece protección a NNA y jóvenes que tienen algún tipo de minusvalía física, psíquica o sensorial.
- Programa de Atención a Jóvenes con Graves Problemas de comportamiento: el objetivo de este programa es proteger y atender a la NNA y jóvenes que presentan problemas graves de comportamiento y dificultades relacionales.
- Programa de atención a NNA Migrantes No Acompañados: este programa ofrece atención a personas mayores de 12 años que han migrado sin referentes familiares. Este programa pretende ofrecer protección y lograr una plena inserción socio-laboral de estas NNA.
- Programa de Preparación para la Emancipación: el objetivo de este programa es atender a jóvenes, mayores de 14 años, donde la vuelta al entorno familiar tras el egreso del sistema de protección no se ve como una alternativa.
- Programa de Seguimiento Post-Acogimiento: el objetivo es ofrecer apoyo y acompañamiento a jóvenes que han llegado a la mayoría de edad en un recurso residencial y que han vuelto a su familia o han empezado una vida independiente fuera de ella.

En el Territorio Histórico de Bizkaia, según el Manual de intervención en situaciones de desprotección infantil (Diputación Foral de Bizkaia, 2005, p. 20), las *situaciones de riesgo de desprotección* hacia las NNA son responsabilidad de los Servicios de Atención Primaria y los Servicios Sociales de Base. El Departamento de Acción Social de la Diputación Foral de Bizkaia, aclara que la desprotección infantil se produce por 4 tipologías de situaciones:

- 1) Incapacidad de las madres, padres o responsables legales de las NNA para desempeñar los deberes de protección, bien sea por fallecimiento, enfermedad física, mental o toxicomanía, encarcelamiento, o por la ausencia de familiares que se puedan hacer cargo de la NNA, en esta tipología también se contemplan las NNA que han migrado sin referentes familiares;
- 2) Incumplimiento por las madres, padres o responsables legales de las NNA del ejercicio de protección por renuncia de la patria potestad, abandono de la NNA o causas similares. Estas dos tipologías son coordinadas y gestionadas por el Servicio de Infancia del Departamento de Acción Social de la Diputación de Bizkaia;
- 3) Trato no adecuado de las madres, padres o responsables legales por acción u omisión hacia las NNA, como situaciones de maltrato físico, emocional,

abuso sexual, abandono, etc. Según el nivel de gravedad de las situaciones estas pueden constituir Desprotección, Desamparo o provocar la asunción de la Guarda; y

- 4) Incapacidad de las madres, padres o responsables legales para proteger a la NNA de agresiones o trato inadecuado de una tercera persona. Las últimas dos tipologías de situaciones, pueden ser competencia, según la gravedad de los Servicios Sociales de Base o del Servicio de Infancia del Departamento de Acción Social de la Diputación Foral de Bizkaia.

El Territorio Histórico de Bizkaia divide las competencias de las situaciones de riesgo y desprotección de la misma manera que lo hace el Territorio Histórico de Araba (ver Ilustración 3). Sin embargo, como veremos a continuación, la división de competencias en el caso de Bizkaia se divide en los siguientes tres servicios: Servicios Sociales de Base, Servicio Especializado y Servicios Judiciales. Las situaciones de riesgo de desprotección, de desprotección leve o moderada y de algunos casos de desprotección grave que no sea necesaria la separación de la NNA del entorno familia, son responsabilidad de los Servicios Sociales de Base. Algunas situaciones de desprotección grave sin separación de la NNA del entorno familias y las situaciones de desprotección grave que conllevan la separación de la NNA de su familia con resolución de Guarda o Tutela son responsabilidad del Servicio Especializado, el cual lo analizaremos en las siguientes líneas. Por último, las situaciones de NNA con medidas judiciales penales son gestionadas por los Servicios Judiciales.

En Bizkaia, el Servicio de Infancia se encuadra dentro de los Servicios Especializados. Al igual que en el Territorio Histórico de Araba, el servicio de infancia en la provincia de Bizkaia también se divide en tres secciones:

- 1) La sección de recepción valoración y orientación, cuya función es valorar la situación de NNA en riesgo grave de desamparo o desamparo;
- 2) La sección de AF y adopciones que tiene como objetivo orientar en el logro de la integración familiar de NNA en situación de desamparo, priorizando las intervenciones hacia la reinserción en la familia de origen, si no se puede dicha reinserción, se guiará hacia la integración en otra familia, a través del acogimiento o la adopción; y
- 3) La unidad de AR, cuya función es prestar servicio al AR para las NNA que necesiten esta medida de protección.

En cuanto a los Programas de Atención que desarrollan los centros de atención residencial, estos son similares a los del Territorio Histórico de Araba, sin embargo, en Bizkaia no se contempla el programa de Seguimiento Post-Acogimiento. En este sentido, en el Territorio Histórico de Bizkaia se desarrollan diversos programas de atención y cada centro o piso residencial cuenta, al menos, con el Programa residencial básico, tal como también se señalaba en Araba. En definitiva, son los siguientes los programas que se

llevan a cabo en los centros de atención residencial del Territorio Histórico de Bizkaia: Programa residencial básico; Programa de atención de urgencia; Programa de respiro; Programa de atención a la primera infancia; Programa de atención a niños, niñas o adolescentes con minusvalías graves; Programa de atención a adolescentes con graves problemas de comportamiento; Programa de atención a personas menores de edad extranjeros no acompañados y; Programa de preparación para la emancipación.

En 1999 se pone en marcha el proyecto *Programas complementarios de escolarización en el Centro Educativo San Mamés*, cuya finalidad es dar respuesta a las dificultades en el ámbito escolar que existe en Bizkaia y sirve de complemento a otras medidas que se adoptaron por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Este programa se gestiona a través de Peñascal Kooperatiba, que analizaremos en el capítulo 3. El principal objetivo del programa es dar respuesta a las necesidades educativas de determinado alumnado en situación de especial dificultad o con graves problemas de adaptación al entorno escolar, una vez que están agotadas todas las medidas ordinarias y extraordinarias (Departamento de Acción Social de Bizkaia, 2018).

Finalmente, en el Territorio Histórico de Gipuzkoa, es el Departamento de Políticas Sociales el responsable de la protección de las NNA en situación de riesgo grave o de desamparo. Así pues, se les atribuye a los Servicios Municipales la responsabilidad ante situaciones de riesgo o desprotección leve o moderada. El Servicio de Protección a la Infancia y a la Adolescencia en Gipuzkoa, también está dividido en tres secciones: 1) la sección de acceso a la protección infantil, la cual cuenta con el Servicio de intervención familiar y socioeducativa y el Servicio de ayudas económicas del servicio de protección a la infancia y a la adolescencia; 2) la sección de Acogimiento Familiar y Adopción también dispone de dos servicios, el Servicio de acogimiento familiar para NNA y el Servicio de promoción y apoyo técnico a la adopción, y 3) la Sección de Acogimiento Residencial, compuesta por el Servicio de AR para NNA en situación de desprotección<sup>35</sup>.

El reparto de competencias en el Territorio Histórico de Gipuzkoa, según su página web, hace que la responsabilidad de atender las situaciones de riesgo o desprotección que se consideran leves o moderadas sea de los servicios municipales, mientras que las situaciones de gravedad elevada son competencia de la diputación.

Según la información presentada por la Diputación de Gipuzkoa en materia de protección a las NNA, el acceso a los servicios sociales se realiza a través de los servicios municipales. Esto es, los servicios municipales son la puerta de entrada al sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, cuya responsabilidad es gestionar las notificaciones y realizar la detección y el análisis de aquellas situaciones sospechosas o seguras de desprotección hacia este colectivo. Cuando se sospecha o se sabe que una NNA está sufriendo algún tipo de maltrato, esta información debe ser remitida directamente a los servicios sociales de base.

---

<sup>35</sup> Información obtenida de la página web del Departamento de Políticas Sociales de la Diputación Foral de Gipuzkoa: <https://www.gipuzkoa.eus/es/web/gizartepolitika/colectivos/infancia-y-adolescencia-en-desproteccion>



El deber de valorar el nivel de desprotección lo llevan a cabo los Equipos Zonales de Infancia y Adolescencia (EZIA). El Departamento de Políticas Sociales de la Diputación Foral de Gipuzkoa creó los EZIAs con el objetivo de cubrir las tareas de apoyo en materia de protección a la infancia y a la adolescencia. Estos equipos llevan a cabo su trabajo en una zona determinada del Territorio de Gipuzkoa, existiendo hoy en día, cuatro para todo el territorio. Estos equipos trabajan con los distintos agentes relacionados con la NNA, esto es, con las propias familias, con las NNA como con las y los profesionales que se relacionan con estas y estos. Así, entre otras, las funciones los EZIAs proponen las medidas de protección más convenientes para cada caso, al igual que pueden orientar los casos que necesitan separación del entorno familiar a las medidas de protección de AR o AF.

En el caso de Gipuzkoa, los Programas de Atención que se llevan a cabo dentro de la medida de protección de AR, se dividen en dos: programas generales y programas especializados. A continuación, se exponen los programas específicos que se llevan a cabo en cada una de las tipologías (Diputación Foral de Gipuzkoa, 2012, p. 14-15):

#### **Programas generales**

Programa de Acogida de Urgencia: destinado a niños, niñas y adolescentes que requieren un ingreso urgente. Sus principales objetivos son la protección inmediata de las necesidades de las personas menores de edad y la valoración del caso para establecer un plan de intervención global.

Programa Básico: es el programa que permite atender por sí mismo las necesidades educativas y de convivencia de las personas menores de edad acogidas. Este programa es el núcleo de partida de todos los recursos residenciales y a él se podrán añadir otros más específicos según las necesidades y las edades de niños, niñas o adolescentes atendidos.

Programa Básico de Atención a Primera Infancia: destinado a niños y niñas de 0-3 años, con duraciones muy breves, durante el tiempo imprescindible para poder ser emplazados en un contexto familiar.

Programa de Emancipación: se trata de un servicio destinado a adolescentes mayores de 16 años con el fin de facilitar su proceso de autonomía personal, social y laboral. Su capacidad máxima será de 8 plazas. Podrán funcionar en régimen de autogestión, bajo la supervisión técnica, que podrá ser permanente, de un educador o educadora cuya función será organizar el apoyo y el seguimiento a la estructura y a sus residentes.

Programa de preparación para la emancipación. Como paso previo para pasar a un programa de emancipación, que va a requerir unas habilidades básicas de vida independiente, se puede trabajar un programa de preparación a partir de los 14 años que facilite esa transición

#### **Programas especializados**

Programa especializado de atención a adolescentes con problemas de conducta: son recursos específicos para trabajar con aquellas personas de trece años en adelante



que presenten conductas particularmente disruptivas que hagan inviable su atención en el programa básico.

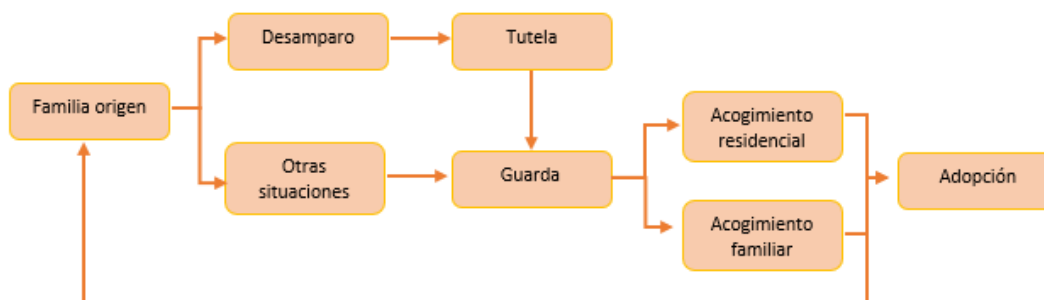
Programa especializado de apoyo intensivo a adolescentes con graves problemas de conducta. Destinado a adolescentes de entre 13 y 18 años, cualquiera que sea su origen, que presenten conductas reiteradas y gravemente disruptivas o antisociales que supongan un riesgo evidente de daños o perjuicios graves a sí mismos o a terceros, o que pongan en grave riesgo su desarrollo integral y que no hagan viable su atención en el marco del programa especializado de atención a adolescentes con problemas de conducta previsto en el apartado anterior.

Asimismo, la Diputación Foral de Gipuzkoa dispone de programas dirigidos a la intervención familiar y psicoterapia. Uno de los programas es el denominado *Eskutik*, gestionado por Cruz Roja, el cual consiste en que voluntarias y voluntarios ofrecen refuerzo escolar a NNA que están bajo la medida de protección del AR. Cabe mencionar que la Diputación Foral de Gipuzkoa en colaboración con la Universidad del País Vasco, lleva a cabo un programa que tiene el mismo objetivo llamado *IkasLagun*, donde alumnas y alumnos de grados diferentes se prestan como voluntarios para ir a los diferentes recursos residenciales de esta provincia para ofrecerles apoyo académico. A su vez este territorio cuenta con el *Programa Izeba* (tía en castellano), cuyo objetivo es mejorar la integración de las NNA que se encuentran atendidos bajo la medida de protección de AR a través de referentes adultos que actúan como “tías y/o “tías”. Este programa es gestionado por la Fundación Baketik. De la misma manera, se cuenta con el *Programa Crono*, gestionado este por Cruz Roja, tiene como objetivo llevar a cabo una intervención socio-educativa destinado a adolescentes atendidos en AR mayores de 13 años de edad. Este programa ofrece formación escolar, refuerzo de castellano, actividades de ocio, etc. Finalmente, nos encontramos con el *Programa Anothe*, donde se ofrece terapia ayudada por animales o por la naturaleza para adolescentes que se encuentran atendidos en AR y presentan problemas de conducta o psicológicos.

### 2.3.- Medidas de protección a la infancia y a la adolescencia

Pero, ¿cuáles son las medidas de protección que se llevan a cabo en situaciones de riesgo o desamparo de una NNA? Según el Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia (2019), ante situaciones que necesitan una intervención y unas medidas de protección se da la siguiente secuencia:

Ilustración 4: Secuencia de medidas de protección en la CAPV



Nota: Tomado de *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Boletín número 21. Datos 2018* (p. 11), por Observatorio de la Infancia, 2019, Ministerio de Sanidad Consumo Y Bienestar Social.

Según la Ley 3/2005 de 18 de febrero, la administración competente en materia de protección a las NNA puede asumir la tutela y suspender la patria potestad o la tutela ordinaria de padres, madres o tutores legales. Durante el tiempo que se mantenga la asunción de la tutela de la NNA por la administración pública, se atenderá a esta o este bajo la modalidad de guarda de AF o AR. Excepcionalmente, cuando las circunstancias lo aconsejen, se puede optar por modalidades de atención alternativas, siempre que estas no impliquen una limitación superior a los derechos del AR. Así pues, se podrá promover: 1) la reintegración en el domicilio familiar; 2) la tutela ordinaria y; 3) la adopción.

La guarda, por su parte, supone, para quien la ejerce, la obligación de cuidar y velar por la NNA, alimentarlo adecuadamente, educarlo y procurarle una atención y formación integral. Además de las NNA tutelados por la situación de desamparo, la administración pública competente puede asumir temporalmente la guarda de NNA cuyos padres, madres o tutores, por diversas circunstancias graves, no puedan velar por ellas y ellos. Asimismo, se asumirá la guarda de las NNA cuando el juez lo precise legalmente oportuno<sup>36</sup>. Seguidamente, cuando la administración competente en materia de protección de las NNA asume la guarda temporal, se procederá a la atención de estas y estos a través del AF, sin embargo, si esta medida no es posible o no es conveniente para el interés superior de la NNA, se recurrirá al AR<sup>37</sup>.

La primera medida y la principal que se estudia, el AF, es definido en el artículo 69 de la Ley 3/2005 de 18 de febrero como

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

<sup>36</sup> Ley 3/2005 de 18 de febrero

<sup>37</sup> Código Civil. Artículo 172 ter.

En este sentido, la familia acogedora colabora con la administración pública en el ejercicio de protección a la NNA. El AF podrá tener lugar en la propia familia extensa de la NNA, es decir, por alguno/s de los miembros de su propia familia, o en familia ajena, cuando se produzca en una familia con la que no se tiene ningún lazo familiar, esta última modalidad podría ser especializada. Según su duración y los objetivos, en el artículo 173 bis del Código Civil, se distinguen tres tipos de acogimientos:

- 1) Acogimiento familiar de urgencia, principalmente para menores de seis años, que tendrá una duración no superior a seis meses, en tanto se decide la medida de protección familiar que corresponda;
- 2) Acogimiento familiar temporal, que tendrá carácter transitorio, bien porque de la situación del menor se prevea la reintegración de éste en su propia familia, o bien en tanto se adopte una medida de protección que revista un carácter más estable como el acogimiento familiar permanente o la adopción. Este acogimiento tendrá una duración máxima de dos años, salvo que el interés superior del menor aconseje la prórroga de la medida por la previsible e inmediata reintegración familiar, o la adopción de otra medida de protección definitiva;
- 3) Acogimiento familiar permanente, que se constituirá bien al finalizar el plazo de dos años de acogimiento temporal por no ser posible la reintegración familiar, o bien directamente en casos de menores con necesidades especiales o cuando las circunstancias del menor y su familia así lo aconsejen. La Entidad Pública podrá solicitar del Juez que atribuya a los acogedores permanentes aquellas facultades de la tutela que faciliten el desempeño de sus responsabilidades, atendiendo, en todo caso, al interés superior del menor.

El artículo 82 del Código Civil, establece que la adopción se constituye por resolución judicial, esta debe tener en cuenta siempre el interés superior de la NNA que va a ser adoptado y la capacitación e idoneidad<sup>38</sup> del adoptante o adoptantes para ejercer la patria potestad. La declaración de idoneidad debe ser concedida por la entidad pública y requerirá una valoración psicosocial respecto a su situación personal, familiar y social del adoptante o adoptantes, además de analizar la capacidad para el establecimiento de vínculos estables y seguros y las habilidades educativas que poseen para atender a una NNA en función de sus características y circunstancias singulares. De la misma manera, para proceder al inicio del expediente de adopción, es necesario que la diputación foral del lugar donde residan los solicitantes, dirija una propuesta a favor de la persona o personas adoptantes, previamente declarados idóneos para el ejercicio de la patria potestad. Cabe destacar, que dicha propuesta debe recoger una serie de requisitos, como la disposición de medios de vida suficientes, poseer una vida familiar estable y un entorno familiar y social favorable para el desarrollo e integración de la NNA, etc.<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> Se entiende por idoneidad la capacidad, aptitud y motivación adecuadas para ejercer la responsabilidad parental, atendiendo a las necesidades de los menores a adoptar, y para asumir las peculiaridades, consecuencias y responsabilidades que conlleva la adopción.

<sup>39</sup> Ley 3/2005 de 18 de febrero, artículo 83.

La adopción internacional, por su parte, es atendida por lo dispuesto en el artículo 25 de la, anteriormente mencionada, Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero y, en el Convenio de La Haya relativo a la protección del niño y a la cooperación en materia de adopción internacional, 29 de mayo de 1993, ratificado el 30 de junio de 1995.

Respecto a la medida de AR, la Ley 3/2005 de 18 de febrero, en su artículo 75, la define como una medida de guarda de carácter administrativo o judicial, cuyo objetivo es atender en un entorno residencial a NNA cuyas familias de origen no pueden cubrir, por lo menos temporalmente, sus necesidades básicas (materiales, afectivas y educativas). Ante esta situación, la administración pública competente debe procurar que el periodo de atención en esta medida sea lo más breve posible, salvo que esta sea conveniente para el interés superior de la NNA, puesto que, la finalidad de las medidas de protección es facilitar el retorno a la familia de origen. Así pues, en estos casos el ejercicio de la guarda recae sobre el director, directora o responsable del centro o piso donde es atendida la NNA, como veremos en el siguiente epígrafe.

Aunque en la actualidad la medida de protección del AR es definida y entendida en el marco de la Ley 3/2005, en el siguiente epígrafe, nos detenemos en esta para realizar un recorrido sobre los modelos y paradigmas que se han desarrollado a lo largo del tiempo. Así, veremos la evolución histórica del AR como medida de protección a la infancia y a la adolescencia.

### 2.3.1.- El AR como recurso de protección a la infancia: recorrido histórico sobre sus modelos y paradigmas

La evolución e historia de la medida de protección de AR es muy extensa, puesto que ha estado de alguna manera presente en la asistencia a NNA desprotegidos y abandonados durante mucho tiempo atrás. Sin embargo, las denominaciones que se le ha dado a este tipo de recurso han sido diversas: Casa Cuna, Casa de Misericordia, Casa de Expósitos, Hospicios, etc. En realidad, la única respuesta que se ha ofrecido durante mucho tiempo a la infancia abandonada era su colocación en una institución que se ocupaba de cubrir las necesidades básicas que tenía, en sustitución de un entorno familiar poco favorecedor (Bravo y Del Valle, 2009).

Aún a finales del siglo XX, concretamente a mediados de los ochenta, en el Estado español la institucionalización de la infancia servía como respuesta predominante sobre la problemática de la infancia desprotegida. Las organizaciones encargadas de la protección a la infancia, antes de que las Comunidades Autónomas asumieran esta competencia y de la creación de los servicios sociales de carácter público, se centraban especialmente en la institucionalización, invirtiendo grandes cantidades de dinero en ellas (Bravo y Del Valle, 2009). Bravo y Del Valle (2009) nos muestran cuales fueron los organismos de protección a esa infancia y sus características hasta 1987 (Tabla 6).

Tabla 6: Principales organismos protectores de la infancia hasta 1987

Organismo	Características	Funciones
Obra de Protección de Menores	Desarrollado a partir de las leyes de Protección a la infancia de principios del s. XX	- Gestión de instituciones de menores para los desprotegidos. - Gestión de centro de internamiento de reforma para menores infractores hasta los 16 años.
Auxilio social (a partir de 1974 se integran sus servicios en el Instituto Nacional de Asistencia Social (INAS))	Desarrollado a partir de la guerra civil española. Asistencia a niños y madres con carencias.	- Gestión de instituciones de menores con carencias familiares. - Gestión de instituciones y ayudas para madres con lactantes.
Diputaciones Provinciales	Ejercen las acciones propias de la Ley de Beneficencia española 1849. Atención a menores carenciales, abandonados y huérfanos.	- Gestión de instituciones para niños abandonados. - Casas maternas para bebés. - Institutos de puericultura. - Gestión de adopciones.

Nota: Tomado de *Crisis y revisión del acogimiento residencial. Su papel en la protección infantil* (p. 11-12), 2009, por Bravo y Del Valle, *Papeles del psicólogo*, 30(1).

Después de la transferencia de estas competencias a las Comunidades Autónomas y de que se pusiera en marcha el sistema público de servicios sociales, la protección a la infancia cambió notoriamente en varios sentidos. Los autores a los que estamos haciendo alusión en este apartado nos dejan unas aportaciones en este ámbito dignas de mención, las cuales nos parecen interesantes recoger. A continuación, exponemos brevemente las dos transiciones que, según Bravo y Del Valle (2009), ha experimentado el AR:

A la primera transición, la han denominado *años 80: del modelo institucional al modelo familiar* (p. 43). Anteriormente hemos aclarado que antes del traspaso de competencias a las Comunidades Autónomas, la protección a la infancia se caracterizaba por la institucionalización, *modelo institucional*, esta era la única respuesta para las y los niños que necesitaban ser atendidos por las organizaciones de protección a la infancia, por falta de un entorno adecuado en sus familias (estas instituciones daban solución solo a las necesidades más básicas de los y las niñas). Los motivos de ingreso en estas organizaciones eran muy diferentes y algunas de ellas no tenían ninguna relación con lo que en la actualidad entendemos como desamparo. En escritos de ámbitos diferentes, ha quedado recogido que algunos de ellos y ellas pasaban toda su infancia en estas instituciones, compartiendo este espacio con cientos de niñas y niños, dado que el número de plazas en cada establecimiento era muy elevado. Siguiendo con esta primera transición, los autores afirman que en los años setenta el *modelo comunitario* comenzaba a ganar terreno, en consecuencia, los defensores de esta nueva perspectiva empiezan a reclamar instituciones más pequeñas para simular el entorno familiar, ideas muy relacionadas con el principio de normalización, como pisos en entornos comunitarios para facilitar esta integración social de los y las niñas. Así, a finales de los

ochenta, este modelo transformará las instituciones de protección, reduciéndose en capacidad y en tamaño, en algunas de ellas crean espacios diferentes que simulan hogares con plazas de ocho o diez niños y/o niñas. La finalidad de este modelo era sustituir, de alguna manera, el entorno familiar por un periodo de tiempo, en algunas ocasiones hasta la mayoría de edad.

Este objetivo fue desechado por otro modelo que prioriza el desarrollo del niño y de la niña en su propio entorno familiar. Así pues, en esta nueva visión se pone el foco en las ayudas tanto a las y los niños como a sus familias para garantizar la vuelta al hogar lo antes posible, no obstante, si este retorno no fuera posible la siguiente alternativa sería el Acogimiento Familiar (en adelante AF) y las adopciones, en consecuencia, el AR se convierte en un recurso temporal para la crianza de estas niñas y niños, no una medida permanente.

La segunda transición es la llamada “la crisis de los 90: el modelo especializado: la diversificación de la red” (p. 44). En los últimos años, tanto la población de atendidos en la red de AR como sus necesidades se han transformado y con ello han ido evolucionando las intervenciones que se hacen en estos recursos de protección. En este sentido, las Comunidades Autónomas han intentado dar respuesta especializada con el fin de dar solución a las diversas problemáticas de esta esfera, desarrollando un nuevo modelo de intervención. Son diversos los factores<sup>40</sup> que han sido motivo de la transformación del AR, y en la actualidad, nos encontramos con diferentes tipos de recursos para hacer frente a nuevas problemáticas y necesidades de las NNA atendidos en ellos. En este marco, podemos aclarar que la red de AR, a día de hoy, está configurada por los siguientes tipos de recursos residenciales: recursos de acogida para niñas y niños hasta tres años; centros y pisos de urgencia y de primera acogida; recursos de convivencia familiar; centros y pisos de emancipación; hogares para adolescentes con problemas de conducta y; recursos residenciales para menores extranjeros no acompañados (Del Valle y Bravo, 2007).

Los autores reflejan sintéticamente la evolución de los modelos de atención a las NNA en situación de especial vulnerabilidad en la siguiente tabla (Tabla 7):

---

<sup>40</sup> Los factores como la aparición de nuevas problemáticas como los menores extranjeros no acompañados o adolescentes que han sido denunciado por sus propios familiares por conductas agresivas; una necesidad clara de incorporar a la red de Acogimiento Residencial un enfoque terapéutico para NNA con problemas de salud mental o; el hecho de que la primera medida sea la de acogimiento de tipo familiar, lo cual ha llevado a que la población atendida en estos recursos residenciales sea cada vez de mayor edad, fundamentalmente adolescentes o niñas y niños que por diferentes causas tengan dificultades para incorporarse a un entorno familiar, han llevado a un cambio en el pensamiento y en la intervención del Acogimiento Residencial como medio para la protección infantil (Bravo y Del Valle, 2009).

Tabla 7: Relación entre el tipo de atención residencial y la evolución de modelos de protección infantil y AR

Modelo de protección	Modelo de AR	Perfil de las NNA	Tipo de hogar y atención
Modelo de Beneficencia	Institucional	- Todas las edades - Carencias familiares y socioeconómicas	- Grandes centros y macroinstituciones - Adultos cuidadores
Modelo de familia de sustitución (rescate)	Familiar	- Todas las edades - Carencias familiares y socioeconómicas	- Hogares familiares - Unidades familiares en residencias - Adultos con rol parental (dimensión afectiva y convivencia estrecha)
Modelo familia e Infancia	Especializado	- Menores con medida de protección - Mayoría adolescentes - Nuevos perfiles: extranjeros, salud mental, problemas conducta...	- Recursos residenciales especializados - Educadores sociales - Educadores especializados

Nota: Tomado de *Crisis y revisión del acogimiento residencial. Su papel en la protección infantil* (p. 17-18), 2009, por Bravo y Del Valle, *Papeles del psicólogo*, 30(1).

Desde otro enfoque, que pone su atención en los tipos de intervenciones que se han llevado a cabo en los recursos de AR, pero muy relacionado con los modelos de atención a esta infancia previamente expuestos, Ferrán Casas (2006) explica que, dentro de la cultura occidental, estas han pasado por, al menos, tres paradigmas:

- 1) El paradigma de la especialización: se centra en el reconocimiento del problema y en su clasificación para así después plantear una intervención a través de instituciones especializadas con personal específico para poder atender ese problema. Sabemos que gran parte de la infancia tutelada convivía en macro instituciones.
- 2) El paradigma de la normalización: se centra en la atención y en el tratamiento del problema, intentando no producir ningún tipo de experiencia distinta a la que tienen la mayoría de la población de la misma edad, teniendo siempre en cuenta el entorno sociocultural.
- 3) El paradigma de los derechos: se basa en los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), poniendo el foco exclusivamente en la infancia y en su interés superior, fundamentalmente en el derecho que estos y estas tienen para la participación.

El cambio desde el paradigma de la especialización al paradigma de la normalización fue causado por las consecuencias negativas que estas macro instituciones producían a las NNA atendidas (Del Valle et al., 2003). Se podría decir, que la infancia institucionalizada ha sido un fenómeno habitual en el ámbito de la



investigación desde los años cuarenta y los resultados de estos trabajos han confirmado el daño que causan las instituciones en el desarrollo de las NNA (Del Valle y Fuertes, 2000). En este marco es prudente citar la obra del investigador René Spitz (1945), sin duda uno de los estudios más representativos en presentar la influencia de estas instituciones con su concepto de “hospitalismo”, donde describe el comportamiento y el desarrollo de lactantes observados durante un periodo de dos años en un orfanato. Otro estudio influyente en este ámbito fue el de John Bowlby (1982), sobre las consecuencias negativas de la denominada “privación maternal”. Sin embargo, este psicólogo nos habla de la privación del entorno familiar tanto en sus propios hogares como fuera de ellos, es decir, se refiere a la privación materna cuando la madre convive con la o el niño, pero es incapaz de darle los cuidados que este necesita, o cuando la o el niño está en una institución. Estas investigaciones sobre los efectos negativos e irreversibles de la institucionalización y la privación maternal tuvieron mucha repercusión social, ya que, estos estudios reflejaban la realidad evidentemente inadecuada de las instituciones para NNA. Sin embargo, estas investigaciones pusieron el foco en la privación maternal, dejando de lado las condiciones materiales y de recursos de estas instituciones. Así pues, las conclusiones de estos estudios no dejaban ningún ápice de posibilidad para la reforma de estos servicios (Del Valle y Fuertes, 2000).

Los estudios que vieron la luz durante los años cuarenta y cincuenta acerca de estas instituciones y sus efectos negativos en el desarrollo de las NNA, como los trabajos sobre el vínculo afectivo, fueron significativos en el desarrollo de las políticas de atención y protección a la infancia, puesto que, las conclusiones quedaron reflejadas en informes de diversos lugares de Europa. A través de ellos, se mostró la situación nociva en la que vivía la población marginada, especialmente las NNA abandonados, con alguna discapacidad y personas con enfermedades mentales, y con la unión de otros movimientos, se consiguió el cierre de instituciones totales en el sentido Goffman, en una gran parte de los países más desarrollados de occidente (Fuertes, 1991).

Siguiendo en el ámbito de la investigación, en los años sesenta y setenta se empieza a replantear el problema de la infancia tutelada y se pone el foco en los cuidados y recursos que se manejaban en las instituciones<sup>41</sup>. En esta época se organizan incontables congresos en referencia a la problemática de la infancia tutelada, concretamente sobre las características psicológicas de esta infancia en comparación con la población en general, siendo la mayoría de las comunicaciones las que expresan que probablemente fueran las instituciones de protección las causantes de la mayoría de problemas y retrasos en las NNA. En este sentido, se puede observar que los recursos de AR han sido criticados históricamente, dado que estas instituciones han sido caracterizadas como peligrosas para el desarrollo de las NNA en casi todo su sentido y estos juicios son difíciles de superar. En consecuencia, el trabajo que realizan los profesionales en estos recursos no ha sido bien visto, no ha estado reconocido desde los

---

<sup>41</sup> En este marco debemos citar a Rutter (1972) con su obra *Maternal Deprivation Reassessed*, el cual vuelve a plantear los problemas psicológicos que se crean en las NNA al ser criados en estas instituciones de protección.



años setenta ni socialmente ni por los servicios sociales, ya que, es visto como una medida poco eficaz y posiblemente perjudicial para las NNA (Del Valle y Fuertes, 2000).

Como hemos ido recogiendo, estos dispositivos de protección han ido evolucionando. A partir de los ochenta, se pasa de un modelo basado en la beneficencia y en la institucionalización de la infancia, a otro que se fundamenta en la profesionalización desde una visión pedagógica. Con este nuevo modelo, se intenta que la vida y el desarrollo de la infancia tutelada sea lo más parecida posible a aquellos y aquellas que viven en un entorno familiar. A pesar de ello, siguen vigentes las críticas hacia estos recursos por los efectos contraproducentes que estos pueden causar en las NNA y no solo desde el ámbito de la investigación (Johnson et al., 2006<sup>42</sup>; Palacios, 2003<sup>43</sup>; Roy et al., 2000<sup>44</sup>). Sin embargo, los trabajos de unos cuantos investigadores han comenzado a poner el foco en los programas de AR, esto es, han empezado a evaluar estos programas demostrando que el hecho de vivir en centros o pisos de protección no tiene por qué ser negativo y añaden que en algunos casos, según la situación familiar y personal de la NNA, puede ser incluso beneficiosa la experiencia de vivir en estos dispositivos (Bravo y Del Valle, 2001; Del Valle et al., 2003; Martín et al., 2007; Martín y Dávila, 2008).

En el caso del Estado español, a finales del siglo XX se produce una fuerte corriente de críticas hacia las instituciones y el sistema de protección. A finales de la década de los ochenta, la Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción, abre una vía para realizar AF<sup>45</sup>. De la misma manera, la Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor, basada en la Convención de los Derechos de los Niños de Naciones Unidas, dio lugar a un cambio significativo en el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia que se descentraliza y pasa a ser competencia de las Comunidades Autónomas. Además, esta ley introduce el AF como un recurso de suma importancia para las NNA en situación de riesgo o desamparo (Campos et al., 2011).

Innegablemente esto suponía un avance muy importante en las alternativas al AR tan criticado hasta el momento hasta llegar al punto en que incluso los textos legales afirman que los dispositivos residenciales deberían de ser el último recurso de

---

<sup>42</sup> A través de una revisión de diversos estudios Johnson, Browne y Hamilton-Giachritsis (2006) ponen en evidencia el impacto negativo las niñas y niños atendidos en recursos residenciales sufren en términos de trastornos del apego, retrasos en el desarrollo social, conductual y cognitivo, etc. Asimismo, los resultados de este estudio sugieren que la falta de una relación directa y constante con un cuidador principal es una de las causas principales de daño a las niñas y niños atendidos en AR.

<sup>43</sup> Palacios (2003) manifiesta la necesidad de limitar al mínimo la medida de protección del acogimiento residencial por las consecuencias que esta estancia puede tener en las NNA y en su futuro.

<sup>44</sup> El estudio de Roy, Rutter y Pickles (2000), pone en evidencia que, en un contexto de riesgo genético, el hecho de que las niñas y niños sean atendidas y atendidos en algún recurso residencial predispone a un patrón de hiperactividad y desatención.

<sup>45</sup> Analizamos con más profundidad esta Ley en el epígrafe relativo al marco normativo estatal.

protección y que, si no había posibilidad de recurrir a otro medio, debían de estar en estos recursos durante el periodo más corto posible (Del Valle y Fuertes, 2000).

Actualmente, sabemos que el AF, concretamente en familia extensa, es la primera opción que se valora cuando una NNA ha de ser separado de su entorno familiar. Sin embargo, la realidad es que hasta el año 2019, el AR ha sido la medida más utilizada dentro del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia en el Estado español. En la CAPV, como en otras Comunidades Autónomas del Estado español, sigue prevaleciendo la medida protectora AR frente a la de AF. Estos datos lo podemos corroborar en el análisis estadístico que realizamos en el subcapítulo recogido a continuación.

#### 2.4.- Dimensión e impacto: datos estadísticos de las medidas de protección y de la población atendida en ellas

Los avances en materia de protección a la infancia y a la adolescencia son innegables. Sin embargo, uno de cada diez niños en el mundo, 220 millones, vive sin la protección y el cuidado que necesita. En el Estado español, al menos 300.000 niños están en riesgo de perder el cuidado de sus padres y casi 50.000 son atendidas y atendidos en el sistema de protección. Uno de cada tres menores de 18 años está en riesgo de pobreza o exclusión social en nuestro país y, al menos, 40 niñas y niños, cada día, son víctimas de maltrato en el ámbito familiar. Mientras siga existiendo esta realidad, no cabe duda de que queda mucho trabajo por hacer y mucho en que avanzar (Aldeas Infantiles SOS, 2018).

En el Estado español no existen datos estadísticos generales acerca del número de NNA que se encuentran en situación de vulnerabilidad (Aldeas Infantiles SOS, 2018). No obstante, con el objetivo de dar a conocer esta realidad a través de los datos, analizaremos varias publicaciones como los Boletines de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia publicados anualmente por el Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.

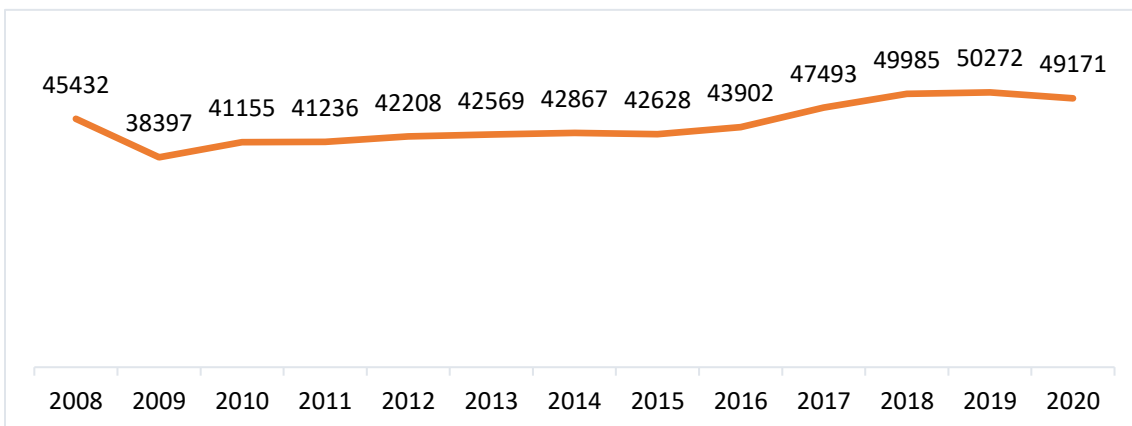
Año tras año, se ha producido un aumento significativo de las NNA atendidas dentro del sistema de protección. Sin embargo, el número de atendidas y atendidos disminuye levemente en el año 2020. Podemos analizar esta evolución de los datos del total de la población atendida a 31 de diciembre en la Ilustración 5, donde se observa que, en el año 2019, eran 50.272 NNA los que eran atendidos por el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, lo que supone un incremento del 0,57% respecto al año 2018 (49.985, con una tasa del 600,0)<sup>46</sup>, aumento inferior a los datos registrados en el año anterior, 47.493 en 2017 a 49.985 en 2018 que representó una

---

<sup>46</sup> Los datos acerca de las tasas que nos ofrecen estos boletines han sido calculadas como el tanto por cien mil sobre la población de personas que tienen menos de 18 años de edad de cada Comunidad Autónoma. Estos datos se han elaborado a partir de las estimaciones de la población del Estado español por cada Comunidad Autónoma que ofrece el Instituto Nacional de Estadística el día 1 de julio de cada año.

subida de un 5,2%. En el año 2020 el número de NNA atendidos desciende un 2,19%, pasando de 50.272 en 2019 (tasa del 603,9) a 49.171 en 2020 (tasa del 596,8).

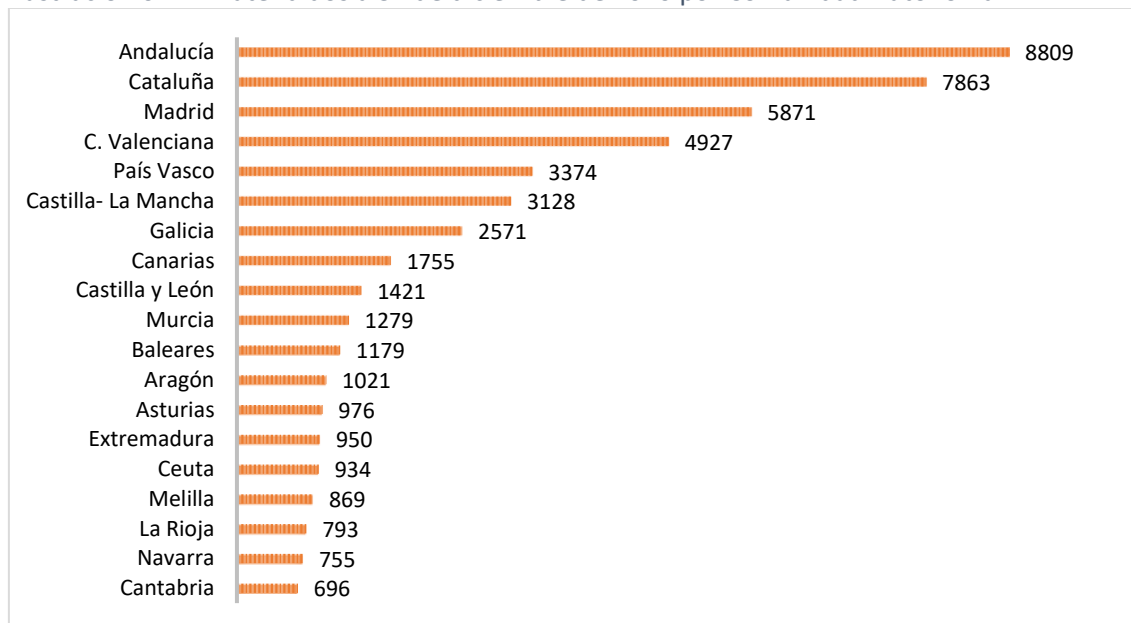
Ilustración 5: Evolución de las NNA con medidas de protección a la infancia en el Estado español



Nota: Adaptado de los *boletines de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia*, 2019, 2020 y 2021, por Observatorio de la Infancia, Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.

En términos territoriales, podemos decir que durante años es Andalucía la Comunidad Autónoma con mayor porcentaje de NNA atendidos dentro del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, concretamente, en el año 2020 el número total ascendía hasta los 8.809 (tasa del 556,3), lo que representa el 17,9% del total de las NNA atendidas por este sistema. La segunda comunidad que mayor número de NNA atendía era Cataluña, con un total de 7.863, supone el 16% del total de la población atendida del Estado español (tasa del 561,9), seguida de la Comunidad de Madrid con 5.871 (tasa del 482,2), representado el 11,9% de las NNA atendidos en 2020. La CAPV, nuestro contexto de estudio, se sitúa en la quinta posición con 3.374 (tasa del 931,4) de personas atendidas, tras la Comunidad Valenciana (10%, tasa del 556,5), lo que representa el 6,9% de la población atendida por el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia del Estado español (Ilustración 6).

Ilustración 6: NNA atendidos a 31 de diciembre de 2020 por Comunidad Autónoma



Nota: Adaptado del *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Boletín número 23. Datos 2020* (p. 63), por Observatorio de la Infancia, 2021, Ministerio de Sanidad Consumo Y Bienestar Social.

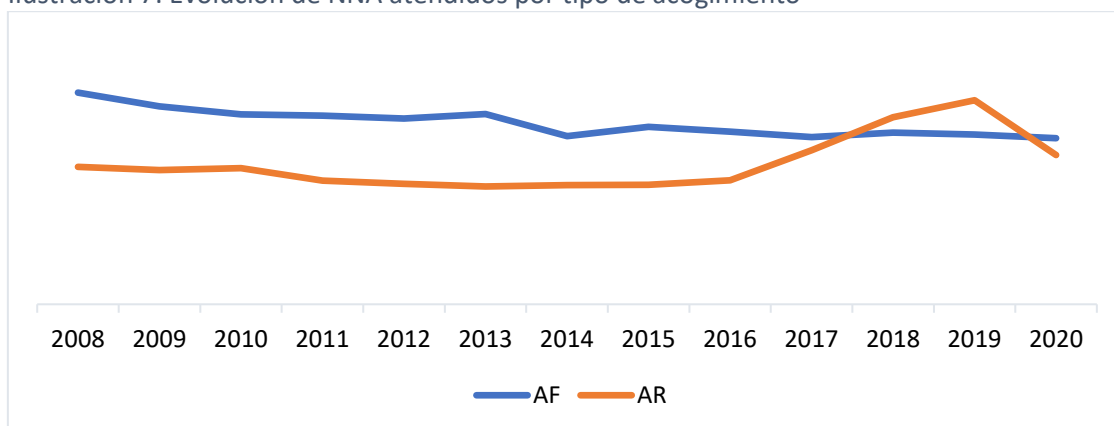
Respecto al número de guardas, sigue la tendencia descendente que comenzó en el año 2019, pero con una disminución más significativa en el año 2020. Del año 2018 a 2019 el número total de guardas disminuye un 26,73% (7.118 en 2018 y 5.803 en 2019), en el año 2020 esta se reduce a un 33,31% (3.870). En cuanto a las tutelas, en el año 2019 la cifra aumenta un 6,3%, pasando de 31.237 en 2018 a 33.208 en 2019, sin embargo, en 2020 esta cifra disminuye hasta el total de 31.738.

Los AF han continuado la línea decreciente de años anteriores, pasando de 19.545 en 2018, a 19.320 en 2019 y a 18.892 en 2020. Aunque la medida de AR ascendió rápidamente en los últimos años (17.527 en 2017, 21.283 en 2018 y 23.209 en 2019), a 31 de diciembre de 2020 baja significativamente la cifra de NNA atendidos en la medida de protección del AR siendo esta de 16.991.

Aunque en 2017 se mantenía la predominancia de los AF sobre la medida de AR en cuanto a totales a 31 de diciembre, como se puede ver en el siguiente gráfico, en 2018 el AR incrementa y supera la medida anteriormente predominante. Esta tendencia se mantuvo en 2019. Vemos que, a 31 de diciembre de 2019, la medida de AR aumenta mientras que el AF disminuye. Sin embargo, en el año 2020 bajan tanto las NNA atendidos en la medida AF como en la de AR, predominando la primera medida sobre la segunda (18.892 AF y 16.991), esto es, se invierte la tendencia que comenzó en 2018 y a 31 de diciembre de 2020 la medida de protección de AR representa el 47,35% de las medidas de acogimiento. Cabe mencionar que según el Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia referentes al año 2020, la reducción de las cifras del AR no se debería al incremento de la medida AF, puesto que esta última no ha

aumentado considerablemente, sino a la disminución significativa de las NNA atendidos en AR, un 26,79% menos que el año anterior (Ilustración 7).

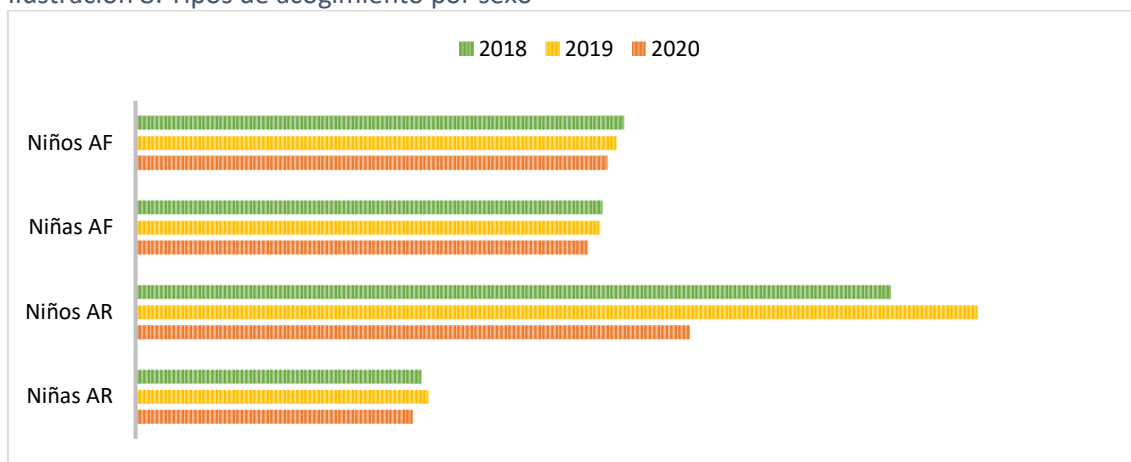
Ilustración 7: Evolución de NNA atendidos por tipo de acogimiento



Nota: Adaptado de los boletines de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia, 2019, 2020 y 2021, Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.

Como en años anteriores, las diferencias por sexo más notables se dan en el AR, con un claro predominio de los niños y adolescentes de sexo masculino (15.437 en 2018, 17.217 en 2019 y un 11.325) sobre las niñas y adolescentes de sexo femenino (5.846 en 2018, 5.992 en 2019 y 5.666 en 2020). Por otra parte, en el caso de los AF, observamos un leve predominio de los niños y adolescentes de sexo masculino (9.990 en 2018, 9831 en 2019 y un 9.649 en 2020) sobre las niñas y adolescentes de sexo femenino (9.555 en 2018, 9489 en 2019 y un 9.243) pero no se puede considerar una diferencia significativa (Ilustración 8).

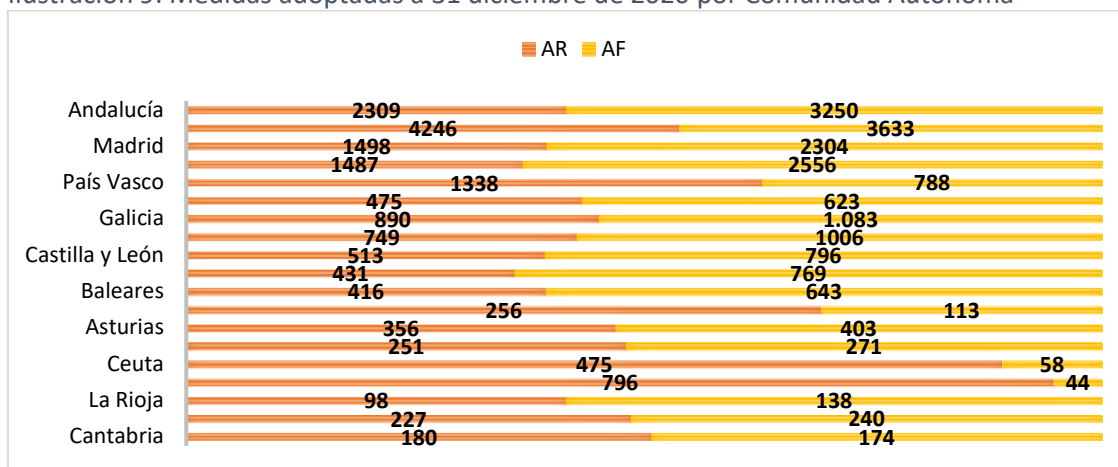
Ilustración 8: Tipos de acogimiento por sexo



Nota: Adaptado de los boletines de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia, 2019, 2020 y 2021, Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.

Analizando los tipos de acogimiento según las Comunidades Autónomas del Estado español, en la Ilustración 9 se observa como en la mayor parte de las comunidades es el AF el tipo de acogimiento que predomina, sin embargo, en la CAPV, Cantabria, Melilla, Ceuta, Aragón y Cataluña es el AR el que se impone frente al AF.

Ilustración 9: Medidas adoptadas a 31 diciembre de 2020 por Comunidad Autónoma



Nota: Adaptado del *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Boletín número 23. Datos 2020* (p. 61), por Observatorio de la Infancia, 2021, Ministerio de Sanidad Consumo Y Bienestar Social.

#### 2.4.1.- Datos estadísticos respecto a la medida de protección del AR

Si centramos el tema en la medida de protección de AR, en los últimos años se produce una bajada y subida en las cifras, pasando de 17.449 en 2018, a 18.145 en 2019 y a 16.755 en 2020. En este último año, se contaba con 1.219 centros o pisos de protección para NNA atendidas en este recurso (9 centros o pisos menos respecto al año anterior), la mayor parte de ellos 1.115 son centros o pisos ordinarios y 104 para NNA con problemas de conducta, lo que representa el 91% y el 9% respectivamente. En cuanto a la titularidad, en 2020, la mayoría, concretamente 1.001 (82%) son gestionados por entidades colaboradoras y 218 (18%) son de titularidad pública. Si comparamos estos datos con años anteriores, observamos un aumento de centros o pisos gestionados por entidades colaboradoras, (835 en 2017, 812 en 2018 y 922 en 2019) y también en cuanto a los centros o pisos de titularidad pública (186 en 2017, 206 en 2018 y 224 en 2019)<sup>47</sup>.

Siguiendo la línea de años anteriores, la distribución por grupos de edad es claramente más elevada según aumenta la edad de las NNA con este tipo de medidas: a más edad mayor número de NNA ingresados en AR. En cuanto a la distribución por sexo, predominan los varones en todos los grupos de edad y especialmente en la franja de edad 15-17 (Tabla 8).

<sup>47</sup> Datos recogidos de los boletines de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia producido por el Observatorio de la Infancia (2019, 2020 y 2021).

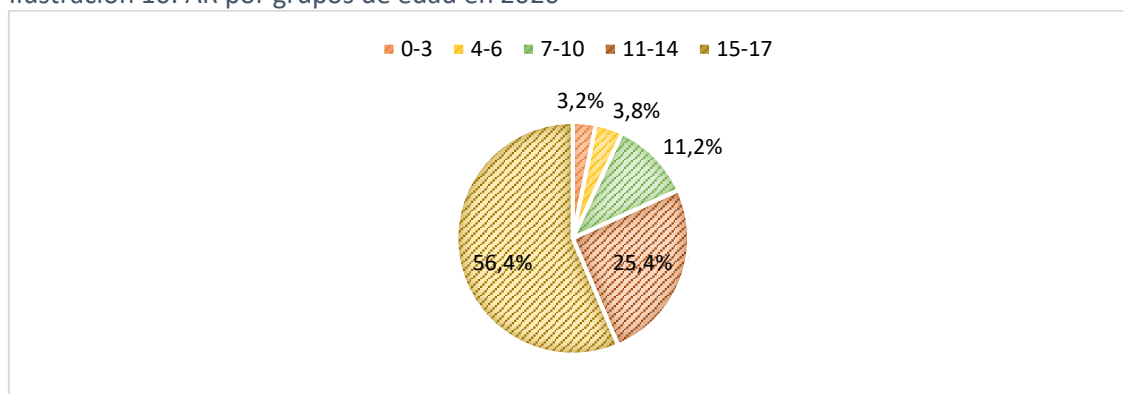
Tabla 8: AR por tipo de edad y sexo

Grupos de edad	NNA en AR a 31 de diciembre de 2018			NNA en AR a 31 de diciembre de 2019			NNA en AR a 31 de diciembre de 2020		
	Sexo			Sexo			Sexo		
	F	M	Total	F	M	Total	F	M	Total
0-3	282	337	619	273	326	599	227	310	537
4-6	306	359	665	312	390	702	269	371	640
7-10	813	1.092	1.905	821	1.216	2.037	777	1.134	1.911
11-14	1.710	2.900	4.610	1.741	2.847	4.588	1.763	2.560	4.323
15-17	2.735	10.749	13.484	2.845	12.438	15.283	2.630	6.950	9.580
<b>TOTAL</b>	<b>5.846</b>	<b>15.437</b>	<b>21.283</b>	<b>5.992</b>	<b>17.217</b>	<b>23.209</b>	<b>5.666</b>	<b>11.325</b>	<b>16.991</b>

Nota: Adaptado de los boletines de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia, 2018, 2019, 2020 y 2021, Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.

Como podemos comprobar en la tabla anterior (Tabla 8), se presenta un leve descenso en 2020 respecto a los datos de 2018 y 2019 en los tramos de edad 0-3, puesto que, las cifras pasan de 619 en 2018 a 599 en 2019 hasta llegar a 537 en 2020 en ese segmento de edad. Todos los demás tramos de edad aumentaron entre los años 2018 y 2019, probablemente esta diferencia es más evidente en el tramo 15-17, donde de 13.484 en 2018 y pasa a 15.283 en 2019. En el año 2020, en todos los grupos de edad, las cifras descienden respecto al año anterior.

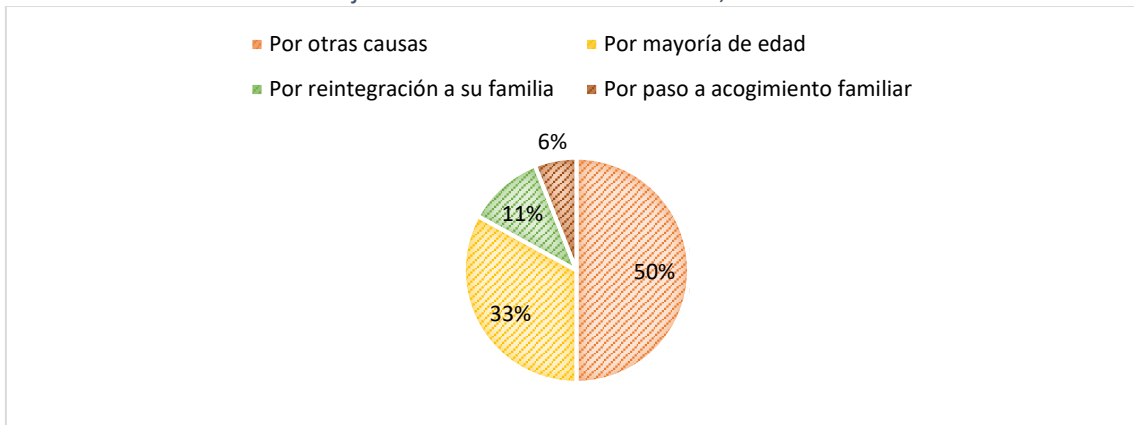
Ilustración 10: AR por grupos de edad en 2020



Nota: Adaptado del Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Boletín número 23. Datos 2020 (p. 32), por Observatorio de la Infancia, 2021, Ministerio de Sanidad Consumo Y Bienestar Social.

Según el último Boletín de datos estadísticos sobre las medidas de protección a la infancia y a la adolescencia del Estado español, también se reducen las bajas en los recursos residenciales en el año 2020 respecto a 2019, pasando de 17.054 bajas a 12.066, lo que supone un descenso del 29,25%. El motivo más común de baja en el año 2020 fue el denominado “otras causas”, no se especifica cuáles son únicamente son definidas por este boletín como los motivos de baja diferentes a los otros, seguido de la mayoría de edad, con unos porcentajes del 50% y 33% respectivamente (Ilustración 11).

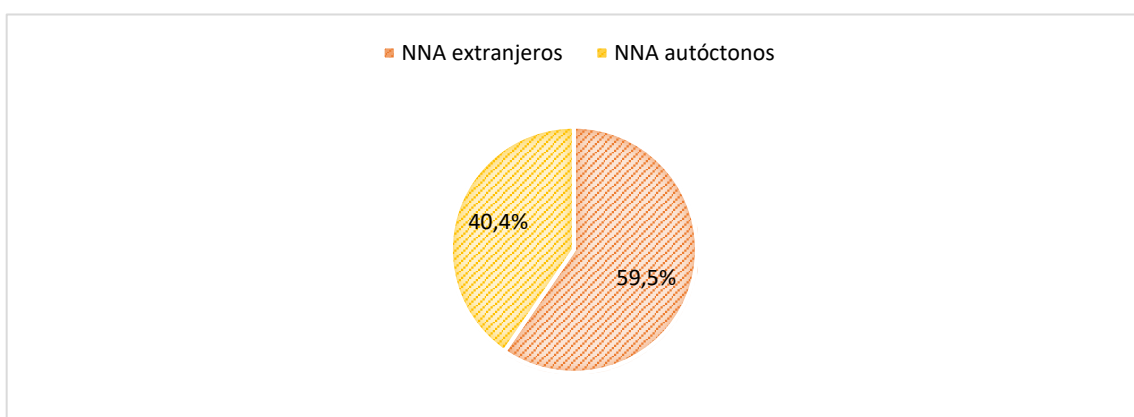
Ilustración 11: Motivos de baja en los recursos residenciales, 2020



Nota: Tomado de *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Boletín número 23. Datos 2020* (p. 40), por Observatorio de la Infancia, 2021, Ministerio de Sanidad Consumo Y Bienestar Social

Hay que señalar que, por primera vez, en 2018 el total de NNA extranjeros, 55% supera a la población autóctona, 45%. Esta tendencia se mantiene en el año 2019, por segundo año consecutivo la cifra de NNA extranjeros (59,5%) supera al de NNA autóctonos (40,4%). Sin embargo, si utilizamos la variable sexo, vemos que en el caso de las chicas se mantiene la misma tendencia que en el año anterior, es decir, 4.397 españolas frente a 1.596 extranjeras en 2019. En el caso de los chicos, en los últimos años se ha producido un incremento en el número de extranjeros en AR, vemos que, de 2.974 en 2016, 6.378 en 2017 y 10.359 en 2018 se ha llegado hasta un total de 12.216 en 2019. Analizando estos datos en porcentajes, entre 2016 y 2017 este incremento fue de más de un 100%, entre 2017 y 2018 este porcentaje se reduce y se sitúa en un 62,4% y en 2019 se produce un crecimiento del 17,9%.

Ilustración 12: AR por nacionalidad en 2019



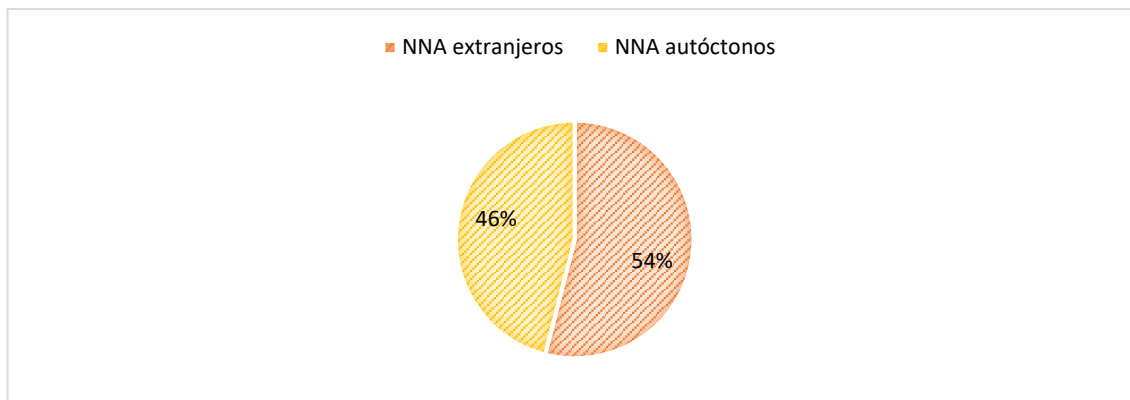
Nota: Tomado del *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Boletín número 22. Datos 2019* (p. 32), por Observatorio de la Infancia, 2020, Ministerio de Sanidad Consumo Y Bienestar Social.

Sin embargo, es significativa la bajada en el año 2020 de los niños y adolescentes de sexo masculino migrantes, puesto que las cifras pasan de 12.206 en 2019 a 6.304 en 2020, lo que supone una bajada del 48,35%, probablemente a causa de la pandemia



mundial por la COVID-19. Asimismo, cambia la tendencia que estuvo vigente durante dos años en la que las NNA extranjeras superaban a las NNA autóctonas, ya que vemos que en el año 2020 el 54% eran autóctonos y el 46% restante migrantes. Según el boletín nº 23 sobre los datos estadísticos de medida de protección, el motivo de este cambio de tendencia no es tanto por el crecimiento de las NNA autóctonos acogidos en recursos residenciales, sino por la disminución del 43,92% de las NNA migrantes en AR.

Ilustración 13: AR por nacionalidad 2020



Nota: Tomado del *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Boletín número 23. Datos 2020* (p. 34), por Observatorio de la Infancia, 2021, Ministerio de Sanidad Consumo Y Bienestar Social.

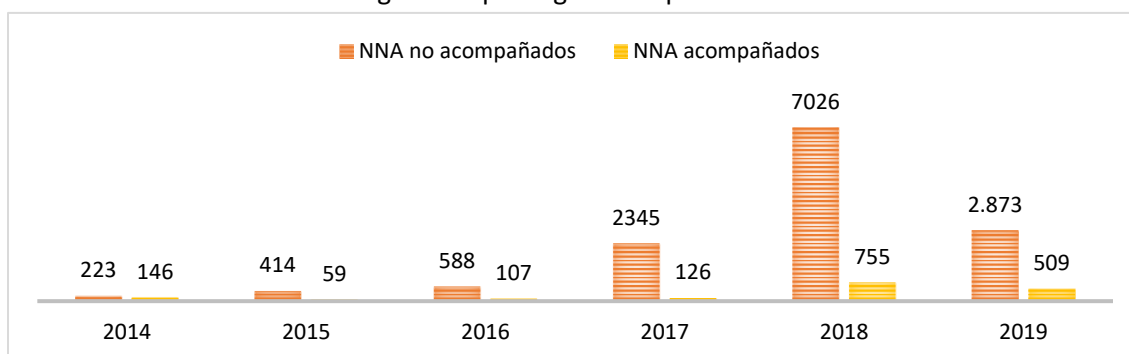
Como hemos observado, un poco más de la mitad de la población atendida en los recursos residenciales de protección son NNA extranjeros. En este sentido, en los últimos años se ha hablado reiteradamente de la llegada de las NNA que migran sin referentes adultos, pero ¿de qué cifra hablamos en realidad? En la memoria de la fiscalía que se publica una vez al año, podemos encontrar datos acerca de esta población en el Estado español. El registro o inscripción de estas NNA se realiza una vez que su edad es determinada, esto es, si no existen dudas de que la NNA o joven es menor de 18 años se registra directamente, por lo contrario, si la situación es dudosa respecto a la edad, esta será determinada a través de un conjunto de pruebas. Así pues, toda NNA migrante no acompañado que se localice en el territorio, es inscrito en el Registro de Menores Extranjeros No Acompañados, localizado en la Dirección General de la Policía y de la Guardia Civil y que es coordinado por la fiscalía general del Estado (Fiscalía General del Estado, 2020).

En cuanto a la cifra las NNA migrantes no acompañados que llegaron por vía marítima al Estado español, vemos (Ilustración 14) que esta ha ido aumentando hasta alcanzar su punto más álgido en 2018. Queremos destacar que del año 2018 al 2017 esta cifra sufrió un incremento considerable, representando una subida de un 199,61% y de un 3.050% respecto al año 2014. Sin embargo, durante el año 2019 esta cifra descendió significativamente en relación con el año anterior. En este sentido, nos encontramos con que, entre estos dos años el descenso fue de unos 4000 jóvenes (-59,10%). Así, frente a los 7.026 jóvenes localizados en 2018, en 2019 se identificaron a 2.873. El Ministerio de la Fiscalía no dispone de datos cuantitativos sobre jóvenes que migraron a través de

otras vías que no sean la marítima, ya sea, aérea, rebasando la frontera o escondidos en vehículos.

La Memoria de la Fiscalía (2019) también arroja información sobre las y los jóvenes migrantes que llegaron acompañados, así sabemos que durante el año 2019 llegaron al Estado español un total de 509 jóvenes, 246 menos que el año anterior, que aseguraban tener una relación paterno-materno filial con algún adulto, sin poder verificar la relación de manera fehaciente. En gran parte estas y estos provienen de países subsaharianos, concretamente de Guinea y Costa de Marfil.

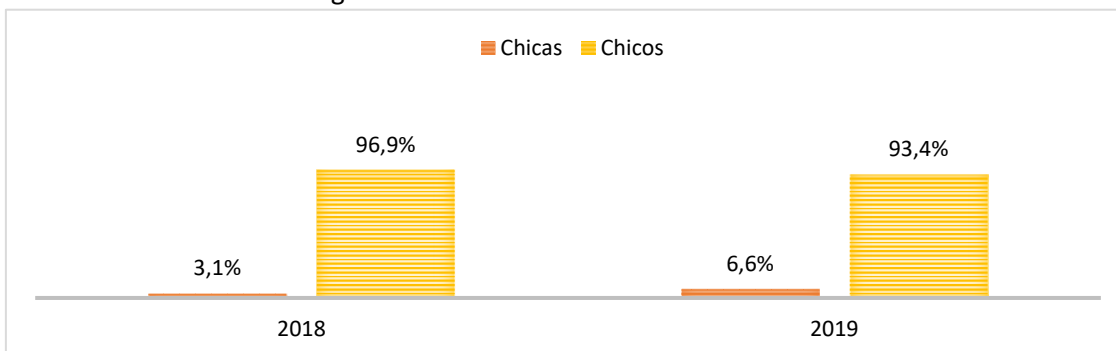
Ilustración 14: Total de NNA migrantes que llegaron en patera o embarcaciones similares



Nota: Adaptado de los datos obtenidos de las Memorias de la Fiscalía General del Estado, 2019 y 2020, por la Fiscalía General del Estado.

Analizamos únicamente los datos acerca de las NNA migrantes no acompañados, puesto que, esta investigación hace referencia a estas y estos jóvenes, personas que migraron sin ningún referente adulto antes de cumplir los 18 años de edad. En este sentido, como podemos ver en la Ilustración 15, en este tipo de migraciones predomina el sexo masculino frente al femenino, tanto en 2018 (3,1% chicas y 96,9% chicos) como en 2019 (6,6% chicas y 93,4% chicos).

Ilustración 15: Total de NNA migrantes no acompañados que llegaron en patera o embarcaciones similares según el sexo

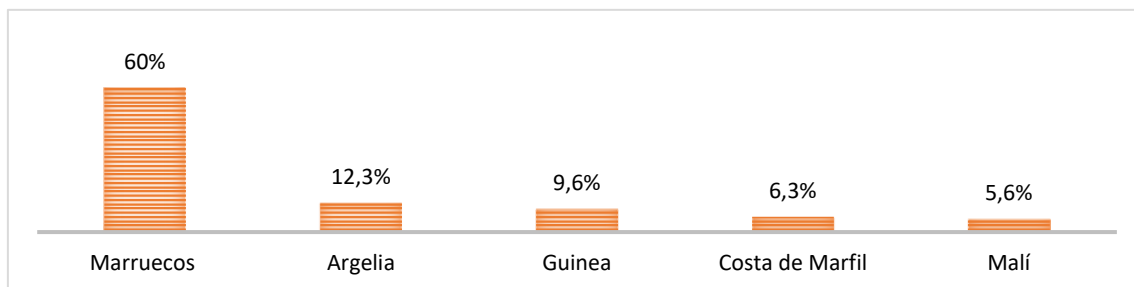


Nota: Adaptado de los datos obtenidos de las Memorias de la Fiscalía General del Estado, 2019 y 2020, por la Fiscalía General del Estado.

Generalmente, estas NNA provienen de Marruecos, seguidos de los que proceden de Argelia, Guinea, Costa de Marfil y Malí, representando el 60%, 12,3% 9,6%, 6,3% y 5,6% respectivamente, también encontramos jóvenes de otros países de África

Subsahariana. Como anteriormente hemos mencionado, estos datos se refieren únicamente a personas de menos de 18 años que llegaron al Estado español por vía marítima, en condiciones muy difíciles, muchos otros, llegan por vía terrestre o incluso por vía aérea.

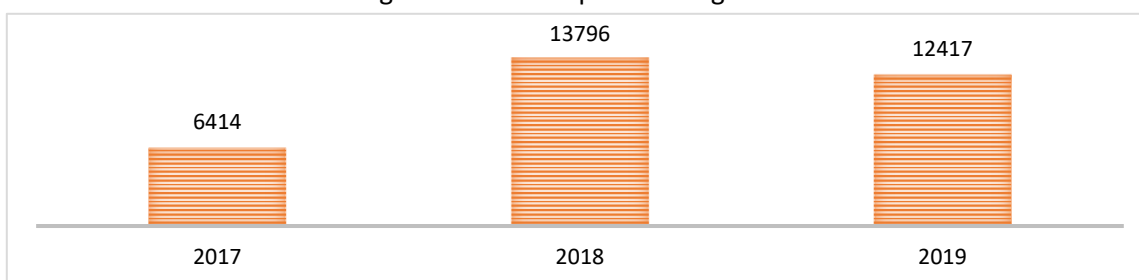
Ilustración 16: Total de NNA migrantes no acompañados que llegaron en patera o embarcaciones similares según el país de origen



Nota: Adaptado de los datos obtenidos de las Memorias de la Fiscalía General del Estado, 2020, por la Fiscalía General del Estado.

En el anteriormente mencionado Registro de Menores Extranjeros No Acompañados, en 2017 había un total de 6.414 NNA de menos de 18 años no acompañados inscritos, la cifra más alta de los últimos años antes de la crisis, próxima a la de los años 2006 y 2007. En 2018, 13.796 NNA de estas características eran acogidos bajo tutela de los servicios de protección, por ende, se puede decir que se produjo un incremento de un 115% respecto a las y los inscritos en 2017. A 31 de diciembre de 2019 un total de 12.417 jóvenes migrantes no acompañados figuraban en dicho registro, de los cuales el 91,2% eran chicos (11.329) y el 8,8% chicas (1.088). Así pues, se produjo un descenso del 17,9% en relación con el año anterior.

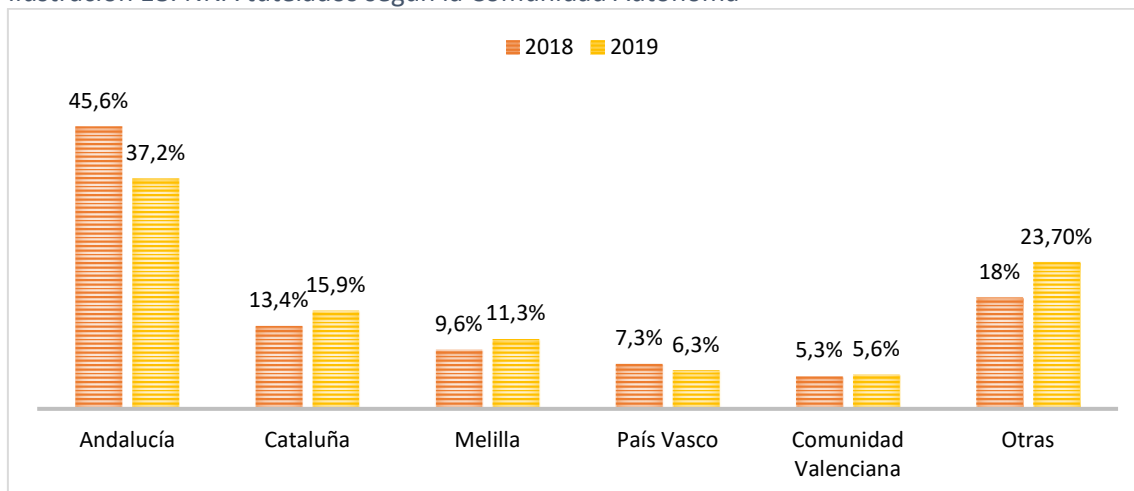
Ilustración 17: Total de NNA migrantes no acompañados registrados



Nota: Adaptado de los datos obtenidos de las Memorias de la Fiscalía General del Estado, 2019 y 2020, por la Fiscalía General del Estado.

Según los datos de los últimos años (Ilustración 18), la mayoría de estas y estos jóvenes se encontraban tutelados por el servicio de protección a la infancia y a la adolescencia de la Comunidad Andaluza (un 45,6% en 2018 y un 37,2% en 2019). En el contexto que nos interesa, la CAPV, en 2018 se encontraban atendidas y atendidos 990 jóvenes, esta cifra desciende a un total de 777 en el año 2019, representando el 7,3% y el 6,3% del total de las y los jóvenes respectivamente.

Ilustración 18: NNA tutelados según la Comunidad Autónoma



Nota: Adaptado de los datos obtenidos de las Memorias de la Fiscalía General del Estado, 2019 y 2020, por la Fiscalía General del Estado.

#### 2.4.2.- Datos estadísticos relativos a la CAPV

Antes de empezar el análisis de los datos relativos a las NNA bajo medidas de protección a la infancia y a la adolescencia en la CAPV, nos parece imprescindible hacer una breve contextualización de la población general de menos de 18 años en esta Comunidad Autónoma, así, a través de datos, situamos nuestra muestra de estudio respecto a la población general.

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE), en el año 2020, un total de 364.205 NNA de entre 0 a 17 años residía en la CAPV, el 51,5% de sexo masculino y el 48,5% de sexo femenino. En la siguiente tabla (Tabla 9) vemos como no existe una diferencia significativa entre el número de NNA por años, es decir, la proporción de la población por años de edad varía, pero levemente entre los rangos 4,2% y 6,1%, siendo las niñas y niños de 0 años la población con menor representación y las niñas y niños de 9 y 11 años quienes tienen la mayor.

Tabla 9: Población empadronada de menos de 18 años en la CAPV

Edad Años	CAPV			%
	Niñas	Niños	Total	
0	7.423	7.843	15.266	4,2%
1	7.982	8.320	16.302	4,5%
2	8.365	9.019	17.384	4,8%
3	9.165	9.595	18.760	5,1%
4	9.444	10.077	19.521	5,4%
5	9.830	10.248	20.078	5,1%
6	9.665	10.188	19.853	5,4%
7	10.164	11.059	21.223	5,8%
8	10.708	11.154	21.862	6%
9	10.846	11.304	22.150	6,1%
10	10.421	11.327	21.748	6%
11	10.838	11.576	22.414	6,1%
12	10.484	11.185	21.669	5,9%
13	10.393	11.055	21.448	5,9%
14	10.347	10.918	21.265	5,8%
15	10.439	10.999	21.438	5,9%
16	10.242	11.071	21.313	5,8%
17	9.906	10.605	20.511	5,6%
TOTAL	176.662	187.543	364.205	100%

Nota: Adaptado de los datos obtenidos del *Instituto Nacional de Estadística (INE)*, 2020, Población CAPV (2020).

En cuanto a la dimensión de la población de la CAPV por rangos de edades hasta los 19 años y provincias, observamos en la Tabla 10 como en el año 2020 el 50% del total de la población entre 0 y 19 años de edad residía en el Territorio Histórico de Bizkaia, el 34,1% en Gipuzkoa y el 15,9% en Araba. En todas las provincias, el sexo masculino predominaba frente al femenino, esta diferencia es más visible en la provincia de Araba, donde el 51,7% era de sexo masculino y el 48,3% restante de sexo femenino.

Tabla 10: Población por grupos de edad hasta los 19 años de la CAPV por provincias (2020)

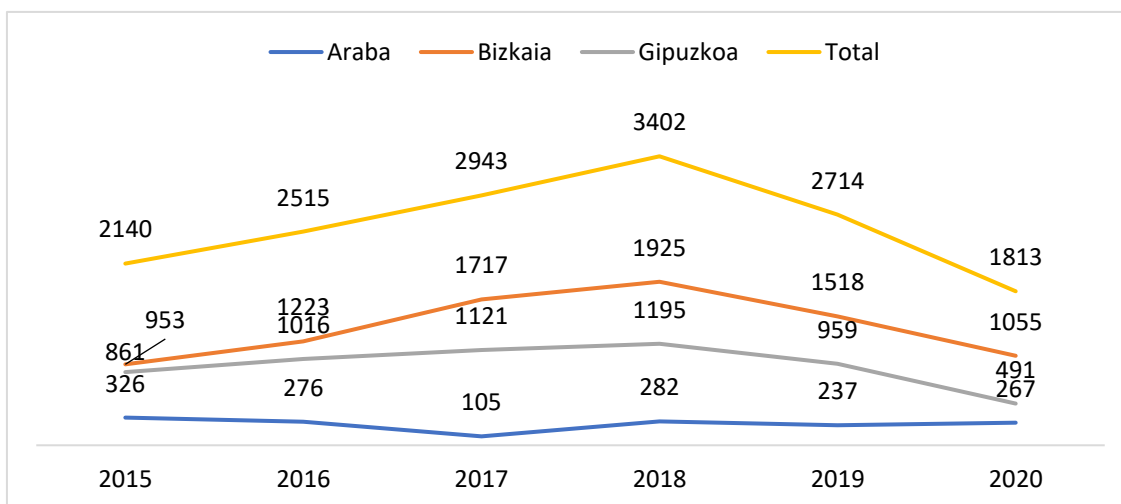
Grupos de edad	CAPV				ARABA				BIZKAIA				GIPUZKOA			
	Sexo		Total	%	Sexo		Total	%(CAPV)	Sexo		Total	%(CAPV)	Sexo		Total	%(CAPV)
	F	M			F	M			F	M			F	M		
<b>0-4</b>	42.379	44.854	87.233	21,5%	7.261	7.591	14.852	17%	20.851	22.337	43.188	49,5%	14.267	14.926	29.193	33,5%
<b>5-9</b>	51.213	53.953	105.166	26%	8.377	9.061	17.438	16,6%	25.619	26.669	52.288	49,7%	17.217	18.223	35.440	33,7%
<b>10-14</b>	52.483	56.061	108.544	26,8%	8.079	8.616	16.695	15,4%	26.197	27.924	54.121	49,9%	18.207	19.521	37.728	34,7%
<b>15-19</b>	50.035	54.189	104.224	25,7%	7.409	8.092	15.501	14,9%	25.234	27.613	52.847	50,7%	17.392	18.484	35.876	34,4%
<b>Total</b>	196.110	209.057	405.167	100%	31.126	33.360	64.486	<b>15,9%</b>	97.901	104.543	202.444	<b>50%</b>	67.083	71.154	138.237	<b>34,1%</b>

Nota: Adaptado de los datos obtenidos del *Instituto Nacional de Estadística (INE)*, 2020, Población CAPV (2020).

En cuanto a las NNA atendidas por los sistemas de protección a la infancia y a la adolescencia en la CAPV y, como se ha podido observar en la Ilustración 6, la CAPV se sitúa en la quinta posición respecto a las demás comunidades del Estado español en cuanto al total de expedientes de guarda y tutela a 31 de diciembre de 2020, con un total de 3.374 expedientes con medidas de protección a la infancia y a la adolescencia, representando el 6,9% de las NNA atendidos por el sistema de protección del Estado español. En este sentido, son los expedientes de tutela *ex lege* (1.978) los que más se dan en relación a las medidas de protección de guarda voluntaria (120), guarda provisional (96), guarda judicial (3) o las que se denominan “otras causas” (1.177).

Según el Observatorio de Infancia y Adolescencia de la CAPV, denominado Ikusmirak<sup>48</sup>, a lo largo del año 2020 esta Comunidad Autónoma contabiliza un total de 1.813 notificaciones de desprotección infantil, de las cuales, 1.055 lo hacía el en Territorio Histórico de Bizkaia, 491 el Gipuzkoa y 267 en Araba. Ahora bien, la Ilustración 19 nos deja ver la evolución de las notificaciones por desprotección infantil registradas en las tres provincias de la CAPV, donde observamos que desde el año 2015 el número de notificaciones en dos de las provincias, Bizkaia y Gipuzkoa, aumenta hasta llegar al punto más elevado en el año 2018, momento en que empieza a revertir la tendencia y empieza a descender. La evolución en el caso de la provincia de Araba es diferente, ya que, como se puede observar, desde el año 2017 han ido aumentando las notificaciones realizadas, aunque de manera paulatina.

Ilustración 19: Evolución de las notificaciones por desprotección infantil en la CAPV



Nota: Adaptado del Banco de datos del Observatorio de Infancia y Adolescencia Ikusmirak (consultado el 22 de marzo de 2022).

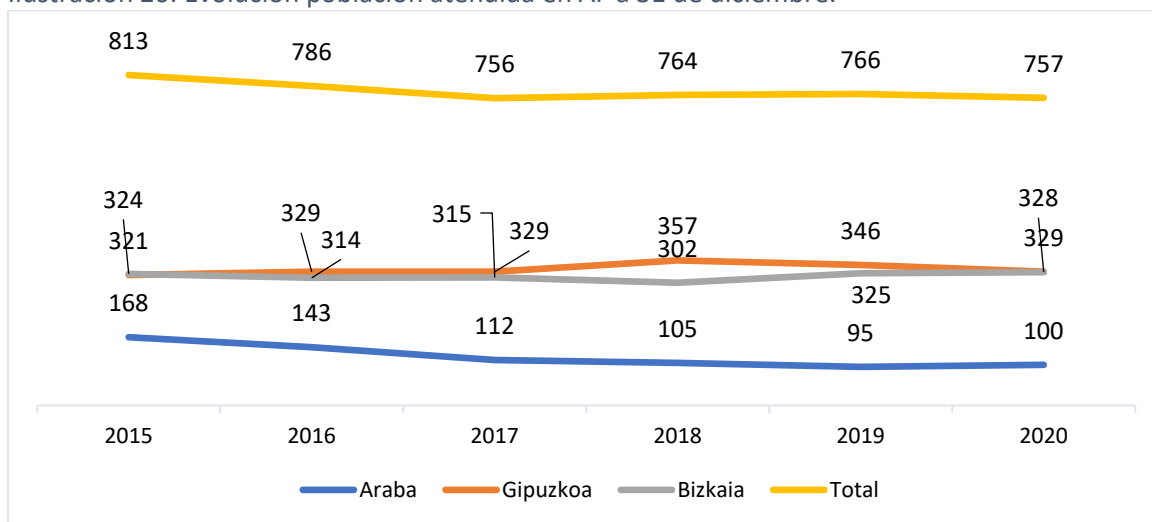
Respecto al número de NNA atendidos por tipo de acogimiento, según el Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia y a la adolescencia del Observatorio de la Infancia, el AR se sitúa sin ninguna duda en la medida de protección de acogida más utilizada en la CAPV. El número de NNA atendidos en AR es significativamente más alto que las y los atendidos por el AF a 31 de diciembre de 2020,

<sup>48</sup> Página web oficial: <https://ikusmirak.eus/es/situaciones-de-desproteccion/in-8/>

la primera de estas medidas con 1.338 NNA atendidos y la segunda con 788. Cabe mencionar que, en la CAPV, contexto de nuestra investigación, en el año 2020 existían 1426 plazas en centros para atender a las NNA.

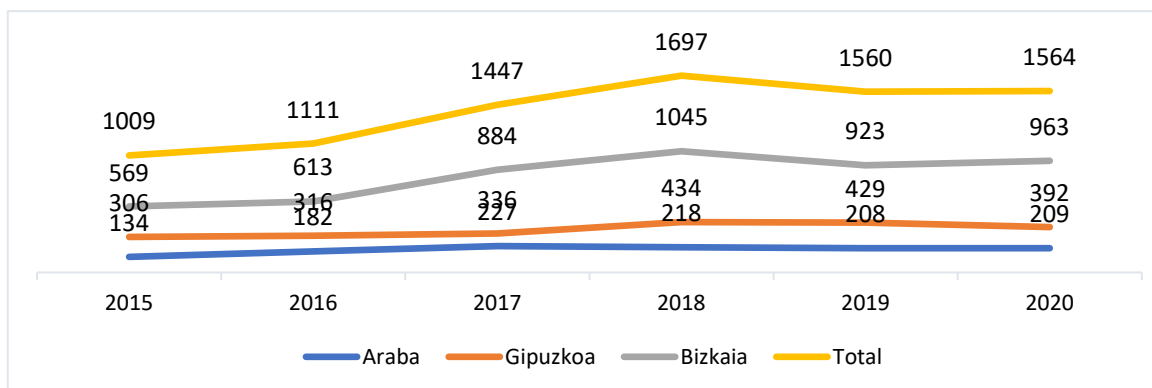
Estos datos no coinciden con los que presenta el Observatorio de Infancia y Adolescencia de la CAPV Ikusmirak. De acuerdo con estos, a 31 de diciembre de 2020 el número de NNA atendidos en la medida de protección del AR de la CAPV ascendía a 1.564, 963 pertenecía a Bizkaia, 392 a Gipuzkoa y 209 a Bizkaia. Lo mismo sucede con los datos relativos a la medida de protección AF a 31 de diciembre de 2020, en este caso Ikusmirak contabiliza un total de 757 NNA atendidos, 329 del total en Gipuzkoa, 328 en Bizkaia y 100 en Araba. En las siguientes ilustraciones (Ilustración 20 y 21) podemos observar la evolución de la población atendida a 31 de diciembre en AF y en AR en los últimos años. En este sentido, queda claro que durante los últimos años la medida más utilizada en la CAPV ha sido la de AR.

Ilustración 20: Evolución población atendida en AF a 31 de diciembre.



Nota: Adaptado del Banco de datos del Observatorio de Infancia y Adolescencia Ikusmirak (consultado el 22 de marzo de 2022).

Ilustración 21: Evolución población atendida en AR a 31 de diciembre.



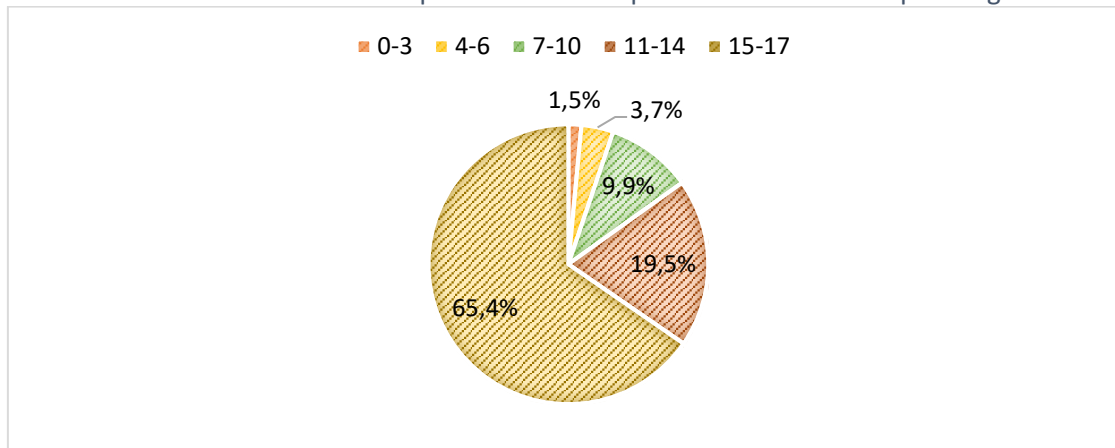
Nota: Adaptado del Banco de datos del Observatorio de Infancia y Adolescencia Ikusmirak (consultado el 22 de marzo de 2022).



En cuanto al desglose de los datos por edad y sexo, podemos ver la misma tendencia que siguen los datos dentro del Estado español, es decir, el número de hombres atendidos es mayor en todas las medidas, tanto en AR como en AF. Sin embargo, la diferencia es significativamente mayor en la medida AR, ya que, son 915 hombres atendidos en dicho recurso frente a 423 mujeres atendidas en este. Si hacemos referencia al AF las cifras no varían demasiado según el sexo, nos encontramos con 423 hombres y 365 mujeres atendidas en esta medida.

Si hacemos una lectura de la medida de AR en la CAPV por grupos de edad, el último Boletín, antes mencionado, recoge que, a 31 de diciembre, el rango de edad con mayor porcentaje de representación era el de 15-17 con un total de 875 NNA atendidos, lo que supone el 65,4% del total de esta población, seguida del rango 11-14, con 261 atendidos, esto es el 19,5%. Finalmente, entre los 7 y los 10 años había un total de 132 niños y niñas atendidas (9,9%), entre los 4 y los 6, 50 (3,7%) y en el rango de edad de 0 a 3 únicamente encontramos a 20 niñas y niños, lo que representa el 1,5% del total de la población atendida en la CAPV.

Ilustración 22: Población atendida por el sistema de protección en la CAPV por rangos de edad



Nota: Tomado del *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Boletín número 23. Datos 2020* (p. 85), por Observatorio de la Infancia, 2021, Ministerio de Sanidad Consumo Y Bienestar Social.

#### 2.4.2.1.- Diputación Foral de Araba

Como hemos mencionado anteriormente, en el Territorio Histórico de Araba los casos de desprotección grave son coordinados y gestionados por el Área del Menor y Familia del Instituto Foral de Bienestar Social (IFBS). Esta área es responsable del servicio territorial especializado en la protección a la infancia y a la adolescencia, cuya finalidad es gestionar los servicios y programas dirigidos a la familia, comunidad y NNAs.

En las siguientes páginas, a través del último Boletín Estadístico publicado por el Observatorio de Servicios Sociales de Araba (número 17), correspondiente a los datos relativos al año 2019 (2020) y la Memoria del 2020 (2021) del Departamento de Políticas Sociales concerniente a los datos del año 2020, realizaremos una radiografía en datos

de la realidad de la infancia y la adolescencia en riesgo o en situación de desprotección en el Territorio Histórico de Araba. Cabe mencionar que llevaremos a cabo este análisis con datos que hacen referencia a dos años diferentes, el 2019 y el 2020, puesto que aún no se ha publicado el Boletín Estadístico correspondiente a los datos que hacen referencia al año 2021, aun así, los datos que arrojan estas publicaciones se hacen imprescindibles en esta contextualización.

En el Territorio Histórico de Araba, a día 31 de diciembre de 2020, se registraban un total de 267 notificaciones de situaciones de desprotección, estas procedían de diversos organismos como los juzgados, fiscalía, servicios sociales de base, etc. Según esta memoria, 134 notificaciones correspondían a niños y las 133 restantes a niñas. La motivos de estas son diversas como las notificaciones a causa de negligencias, maltrato tanto físico como emocional, abandono por parte de las y los responsables legales por imposibilidad de cuidado y atención, sin embargo, la mayor incidencia que se recoge es la incapacidad de las y los responsables legales de atención a causa del comportamiento de las NNA, al igual que las notificaciones por instrumentación de las NNA por parte de las figuras adultas, en la mayoría parentales, en las situaciones de conflicto que surgen.

Aún no se han publicado el número de NNA que tenían un expediente de protección abierto a finales del año 2020, sin embargo, en 2019 cerca de 2000 NNA lo tenían. En el Territorio Histórico de Araba los expedientes de protección determinan si se debe asumir la tutela de la NNA o por el contrario no, de acuerdo con la evaluación que se realiza, se pueden tomar diversos tipos de medidas las cuales se diferencian en dos grupos: 1) las medidas de separación familiar, esto es, las que implica la separación de la NNA de su núcleo familiar, por ende, se asume la guarda de la NNA y se le dirige a los dos tipos de acogimientos posible, el familiar o el residencial y 2) las medidas que no implica separación, esto es, donde se puede mantener a la NNA con la familia de origen, sin embargo se debe llevar a cabo una intervención socioeducativa que tiene como objetivo apoyar a las familias para evitar la separación. A continuación, en la Tabla 11, se recoge el número de NNA que estaban atendidos a día 31 de diciembre de 2019 en las distintas medidas anteriormente citadas:

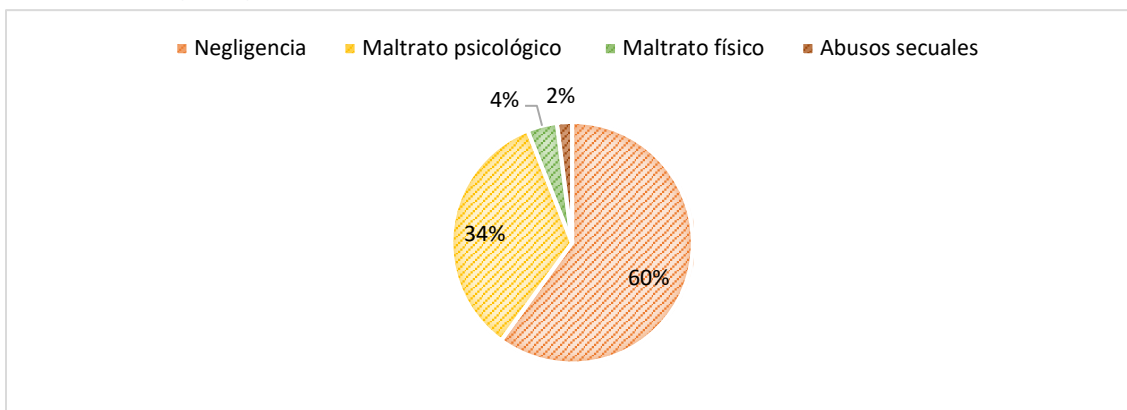
Tabla 11: Cobertura de los principales servicios de niñas, niños y adolescentes en riesgo y situaciones de desprotección a 31 de diciembre de 2019

	Personas Usuarias	% del total
Medidas de separación familiar	303	13,6%
• Servicios residenciales	208 <sup>49</sup>	68,6%
• Acogimiento familiar	95	31,4%
Medidas de preservación familiar	1.917	86,4%
• Servicio de día	122	6,4%
• Servicio de intervención socio-educativa básica	1.040	54,3%
• Servicio de intervención socioeducativa especializada	755	39,4%
<b>Total</b>	<b>2.220</b>	<b>100%</b>

Nota: Adaptado de *Boletín estadístico*, 17 (p. 14), por Observatorio de servicios sociales de Álava, 2020, Instituto Foral De Bienestar Social. Diputación Foral de Álava.

Como se observa en la tabla anterior (Tabla 11), la mayor parte de las NNA con un expediente de protección abierto, concretamente el 86,4% es atendida o atendido por alguna medida de preservación familiar, mientras que el 13,6% en alguna medida que requiere esa separación, siendo más común el servicio residencial frente al acogimiento familia, 68,6% y 31,4% respectivamente. En este mismo año, el 60% de las notificaciones recibidas para iniciar un expediente fueron debido a las sospechas por negligencia por parte de los responsables legales de la NNA y un 34% por notificaciones debidas a sospechas por maltrato psicológico (Ilustración 23).

Ilustración 23: Distribución de las notificaciones de desprotección recibidas, por motivo de notificaciones (2019)



Nota: Tomado del *Boletín estadístico*, 17 (p. 13), por Observatorio de servicios sociales de Álava, 2020, Instituto Foral De Bienestar Social. Diputación Foral de Álava.

Cabe mencionar que en la memoria que hace referencia a los datos del año 2020, expone que, a lo largo de ese año, se iniciaron 270 nuevos expedientes de desprotección de nivel grave, como antes ha quedado recogido, estos son competencia del Área del Menor y Familia del Instituto Foral de Bienestar Social (IFBS). De la misma manera, se abren 51 expedientes de desprotección de nivel moderada o leve que son gestionados, en este caso, por los Servicios Sociales de base por ser municipios de menos de 20.000

<sup>49</sup> En las siguientes páginas, el número de NNA en este servicio cambia a 207.

habitantes. Finalmente, se inician 91 expedientes nuevos de NNA que han migrado sin referentes familiares.

La Memoria 2020 de los Servicios Sociales del Territorio Histórico de Araba, nos informa de que se realizaron 28 acogimientos nuevos, lo que supone que 126 NNA hayan estado a lo largo de ese año bajo la medida de AF y a 31 de diciembre permanecían en esta situación 100 NNA. Siguiendo con este tipo de acogimientos, la misma publicación muestra como 92 familias han acogido a NNA durante el año 2020 en la provincia de Araba, a finales del año el número de familias que acogen desciende a 73. A 31 de diciembre, existían 28 familias acogedoras, de las cuales 3 corresponden a familias acogedoras especializadas.

En ese mismo año, 427 NNA estaban bajo la tutela de la Diputación Foral de Araba y 121 se encontraban bajo una medida de guarda. No sabemos a ciencia cierta qué porcentaje supone del total de la población, no obstante, en el año 2019, 351 NNA estaban bajo tutela de este ente Foral y suponía un 0,6% de la población de menos de 18 años de Araba. Si analizamos las características de las y los 351 NNA tutelados por la Diputación Foral de Araba, vemos que la mayoría eran niños (52,1%) y de entre 12 y 17 años de edad (59%). Como se observa en la siguiente tabla (Tabla 12), las NNA de entre 0 a 5 años constituían el 13,7% del total de la población tutelada y el rango de edad de 6 a 11 años el 27,4%.

Tabla 12: Características de las NNA tutelados por la Diputación Foral de Araba a 31 de diciembre de 2019

	Nuevas tutelas	Tuteladas a 31/12/2019
<b>Sexo</b>		
Hombres	184 (67,2%)	214 (61,1%)
Mujeres	90 (32,8%)	137 (39%)
<b>Rangos de edad</b>		
0-5 años	47 (17,2%)	48 (13,7%)
6-11 años	57 (20,8%)	96 (27,4%)
12-17 años	136 (49,6%)	207 (59%)
Nº Total	274 (100%)	351 (100%)

Nota: Tomado del *Boletín estadístico*, 17 (p. 13), por Observatorio de servicios sociales de Álava, 2020, Instituto Foral De Bienestar Social. Diputación Foral de Álava.

Si centramos el tema en el tipo de acogida que ocupa a esta investigación, esto es, la medida de protección del AR, el Boletín Estadístico que resume los datos del año 2019 aclara que, a 31 de diciembre, había un total de 266 plazas residenciales para dar atención a las NNA en situación de desprotección, de las cuales 79 correspondían a plazas de centros de Acogida y Urgencia (CAU), 143 plazas a recursos residenciales que atienden a NNA de estancia media y larga derivados de los centros de Acogida y Urgencia y 44 plazas en centro o pisos de emancipación.

En cuanto a las características de las NNA atendidos en recursos residenciales a 31 de diciembre de 2019, la mayoría eran niños (69,1%) y de entre 12 a 17 años de edad (73%). Respecto al origen de las NNA atendidas, cabe destacar que más de la mitad,

concretamente el 51,7% era de nacionalidad extranjera mientras que el 48,3% restante autóctono (ver Tabla 13).

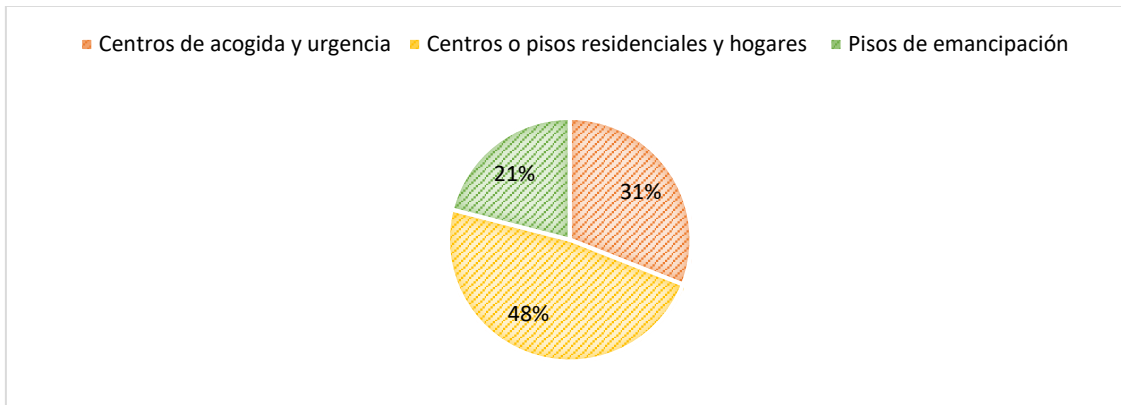
Tabla 13: Características de las NNA en AR a 31 de diciembre de 2019

	Numero de NNA	% del total
<b>Por sexo</b>		
Niños	143	69,1%
Niñas	64	30,9%
<b>Por rango de edad</b>		
0-5 años	10	4,8%
6-11 años	28	13,5%
12-17 años	152	73,4%
18 o más años	17	8,2%
Nº Total	207	100%
<b>Por origen</b>		
Autóctono	100	48,3%
Extranjero	107	51,7%
Total	207	100%

Nota: Tomado del *Boletín estadístico*, 17 (p. 15), por Observatorio de servicios sociales de Álava, 2020, Instituto Foral De Bienestar Social. Diputación Foral de Álava.

Sigamos analizando el Boletín Estadístico sobre los datos de finales del año 2019 sobre las NNA tuteladas por la Diputación Foral de Araba. Según este documento, a 31 de diciembre de ese año un total de 208 NNA estaban bajo la medida de protección del AR en Araba, aunque en la tabla anterior esta misma publicación aclara que el total es de 207, este dato corresponde al 0,36% del total de la población de menos de 18 años de este territorio. Como se puede observar en la siguiente ilustración (Ilustración 24), de las 208 NNA en recursos residenciales 65 se encontraban en algún Centro de Acogida y Urgencia (31%), 99 (48%) eran atendidos en centros o pisos residenciales y las y los 43 restantes (21%) en pisos de emancipación.

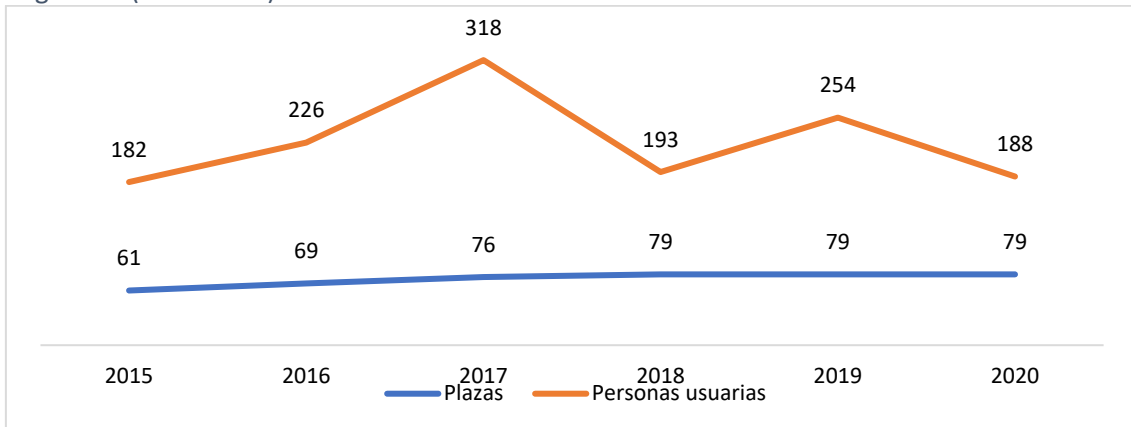
Ilustración 24: NNA en AR a 31 de diciembre de 2019



Nota: Tomado del *Boletín estadístico, 17* (p. 13), por Observatorio de servicios sociales de Álava, 2020, Instituto Foral De Bienestar Social. Diputación Foral de Álava.

Como acabamos de exponer, a finales de 2019, el 31% de las NNA bajo la medida de protección de AR era atendido en algún Centro de Acogida y Urgencia. Si hablamos del número de NNA que han sido usuarias de este tipo de centros de protección a lo largo de ese mismo año, este dato aumenta hasta el total de 254. Según los datos recogidos a través de la Memoria 2020 de los Servicios Sociales de la Diputación Foral de Araba, durante el año 2020 existían 79 plazas en los Centros de Acogida y Urgencias, por las que pasaron 188 NNA a lo largo de ese mismo año. En la ilustración que se presenta a continuación (Ilustración 25), se observa la evolución de los últimos años de las plazas y NNA usuarias en estos centros. Como se puede observar, el número de plazas no ha variado demasiado durante los últimos cinco años, no obstante, sí se observa un aumento de ellos. No sucede lo mismo si hacemos referencia a las personas usuarias en los Centros de Acogida y Urgencia de Araba, puesto que se puede observar que el número de personas usuarias varía significativamente, más aún si hablamos de los años 2017 y 2018 donde el número de NNA atendidos en este tipo de centros desciende drásticamente, hablamos de 125 personas usuarias menos.

Ilustración 25: Evolución del número de plazas y personas usuarias en Centros de Acogida y Urgencias (2015-2020)



Nota: Tomado de la *Memoria 2020* (p. 133), por la Diputación Foral de Álava, 2021, Departamento de Políticas Sociales.

Analicemos la siguiente tabla (Tabla 14) que hace referencia a las plazas, la gestión y las personas usuarias tanto a lo largo del año 2020 como a 31 de diciembre de 2020. La Diputación Foral de Araba a lo largo del 2020 contaba con 4 centros de Acogida y de Urgencia de gestión indirecta. Uno de ellos es **Hazaldi** gestionado por un convenio con las Hijas de la Caridad y cuenta con 22 plazas. Durante el 2020 un total de 41 personas fueron atendidas en este centro y 16 seguían allí a 31 de diciembre de 2020, 10 de sexo masculino y 6 de sexo femenino. **Ibaia** es otro de los Centros de Atención y urgencia que dispone esta diputación, este también de gestión indirecta a través de un contrato con ITA consulting, el cual contaba con 15 plazas. A lo largo del año fueron atendidas y atendidos 41 NNA y a finales de este año seguían acogidos 11, 6 de los cuales eran de sexo masculino y 5 de sexo femenino. Finalmente, la Asociación **Urgatzi** gestiona dos centros, destinados a NNA que han migrado sin referentes familiares, a través de un convenio con esta diputación, **Bideberria 0** y **Bideberria I**. El primero disponía de 27 plazas y en él fueron atendidos a lo largo del año 2020 un total de 59 personas, 16 de las cuales seguían en ese centro a finales de ese año todos de sexo masculino. Respecto al segundo centro, contaba con 15 plazas y fueron atendidos 47 personas, 28 de ellos seguían en este mismo centro a 31 de diciembre, como en el caso anterior, todos de sexo masculino.

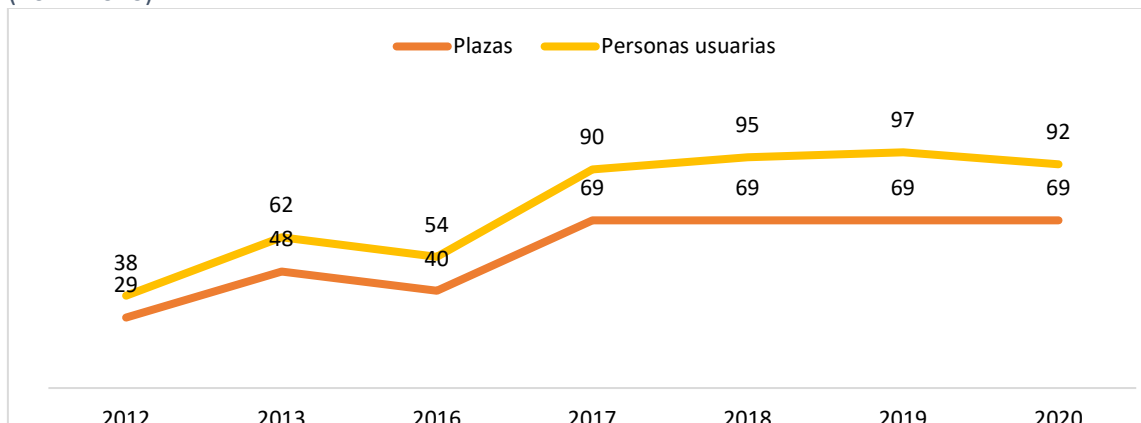
Tabla 14: Centros de acogida y de urgencia

Centro de acogida y de urgencia	Plazas 2020	Gestión indirecta	Personas usuarias 2020	Personas usuarias 31/12/2020		
			Total	H	M	T
Hazaldi	22	Convenio Hijas de la Caridad	41	10	6	16
Ibaia	15	Contrato ITA consulting	41	6	5	11
Bideberria 0	Hasta 27 (de forma extraordinaria)	Convenio Asociación Urgatzi	59	16	0	16
Bideberria I	15	Convenio Asociación Urgatzi	47	28	0	28
<b>Total</b>	<b>79</b>		<b>188</b>	<b>60</b>	<b>11</b>	<b>71</b>

Nota: Tomado de la *Memoria 2020* (p. 132), por la Diputación Foral de Álava, 2021, Departamento de Políticas Sociales.

En cuanto a los centros y/o pisos de acogida, *Hogares* como los denomina la Diputación Foral de Araba, que tienen como objetivo atender y dar protección a NNA de entre 4 y 18 años de edad, a lo largo del año 2020 esta diputación disponía de 69 plazas divididas estas en 8 recursos residenciales. Como se puede observar en la Ilustración 26, el número de plazas en este tipo de recursos residenciales no ha variado desde el año 2017, sin embargo, el número de personas usuarias en estos centros o pisos sí que ha ido en aumento desde el año 2016, aunque vemos un pequeño descenso en el último año, pasando de 97 personas usuarias en 2019 a 92 en 2020.

Ilustración 26: Evolución del número de plazas y personas usuarias en recursos residenciales (2012-2020)



Nota: Tomado de la *Memoria 2020* (p. 134), por la Diputación Foral de Álava, 2021, Departamento de Políticas Sociales.

La Diputación Foral de Araba, como ha quedado recogido, contaba con un total de 8 centros o pisos de acogida, siendo la mayoría de gestión indirecta, es decir, 7 de ellos eran gestionados por diferentes asociaciones como *Beti Gizartean*, *Nuevo Futuro* o *IRSE* (Instituto para la Inclusión Social) a través de contratos o convenios. A finales del año 2020, un total de 75 personas seguían bajo la protección de estos recursos residenciales, de los cuales 44 eran de sexo masculino y 31 de sexo femenino.



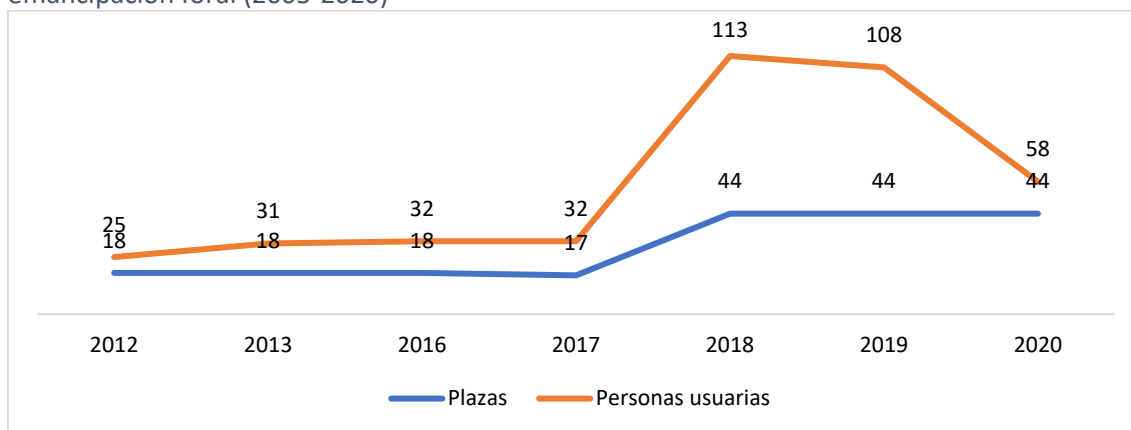
Tabla 15: Centros o pisos de acogida

Hogares	Plazas 2020	Gestión	Personas usuarias 2020	Personas usuarias 31/12/2020		
			Total	H	M	Total
Hogar Geroa	9	IFBS	15	5	6	11
Gestión indirecta						
Hogar Hazten	7	Convenio Beti Gizartean	8	5	3	8
Hogar Hazibide	8	Convenio Nuevo Futuro	11	4	5	9
Hogar Paula Montal	7	Convenio Nuevo Futuro	9	5	1	6
Hogar Sendoa	8	Convenio Nuevo Futuro	8	6	1	7
Hogar Fuente de la Salud	10	Contrato IRSE	13	5	6	11
Hogar Pablo Uranga	10	Contrato IRSE	15	6	7	13
Hogar Txalaparta	10	Contrato IRSE	13	8	2	10
<b>Total</b>	<b>69</b>		<b>92</b>	<b>44</b>	<b>31</b>	<b>75</b>

Nota: Tomado de la *Memoria 2020* (p. 133), por la Diputación Foral de Álava, 2021, Departamento de Políticas Sociales.

En el año 2019, el 21% del total de las y los adolescentes bajo la medida de protección del AR era atendido en centros de preparación para la emancipación o de emancipación, esto es eran 108 las personas que habían sido usuarias de este servicio a lo largo de ese mismo año y se disponía de 44 plazas para atender a estas y estos jóvenes. Si hablamos del año 2020, vemos que el número de personas usuarias desciende significativamente, pasando de 108 en 2019 a 58 en 2020, sin embargo, las plazas que se dispone para ofrecer dichos servicios siguen siendo las mismas.

Ilustración 27: Evolución del número de plazas y personas usuarias en centros y pisos de emancipación foral (2005-2020)



Nota: Tomado de la *Memoria 2020* (p. 135), por la Diputación Foral de Álava, 2021, Departamento de Políticas Sociales.

Dentro del servicio de preparación para la emancipación y de emancipación, la Diputación Foral de Araba cuenta con dos programas diferenciados, el Programa Bideberria, este destinado a jóvenes extranjeros, y el Programa Aukera:

- **El Programa Bideberria**, dispone de dos centros, **Bideberria II y Bideberria III**, el primero de ellos tiene como objetivo preparar a las y los jóvenes mayores de 14 años que han migrado sin referentes familiares para la transición a la vida adulta.

Este centro de preparación para la emancipación, disponía durante 2020 de 15 plazas y fueron atendidos 13 jóvenes, a finales de ese año 9 jóvenes seguían acogidos en este centro, 8 chicos y 1 chica. Respecto a Bideberria III, tiene como finalidad ofrecer un espacio de emancipación a jóvenes extranjeros mayores de 16 años. Durante el 2020, contaban con 12 plazas y fueron atendidos a lo largo del año un total de 12 personas, permaneciendo en este centro a 31 de diciembre 4 chicos.

- **El Programa Aukera de emancipación**, también cuenta con dos pisos, el centro de preparación a la emancipación Ekilore que va dirigido a jóvenes de entre 14 y 18 años para ofrecerles la preparación que necesitan para la vida autónoma y el piso de emancipación Xabier, destinado a jóvenes de entre 16 y 18 años. En el año 2020, el primer centro disponía de 12 plazas y fueron atendidos 11 chicos y 12 chicas en el, 14 (7 chicos y 7 chicas) permanecían allí a 31 de diciembre. En cambio, el segundo piso contaba con 5 plazas y fueron atendidos a lo largo del año 10 personas, de las cuales 7 fueron chicas y 3 chicos. A finales de ese año, permanecían acogidos en el piso de emancipación Xabier 6 personas, 2 de las cuales eran chicos y 4 chicas.

Tabla 16: Centros o pisos de preparación para la emancipación o de emancipación

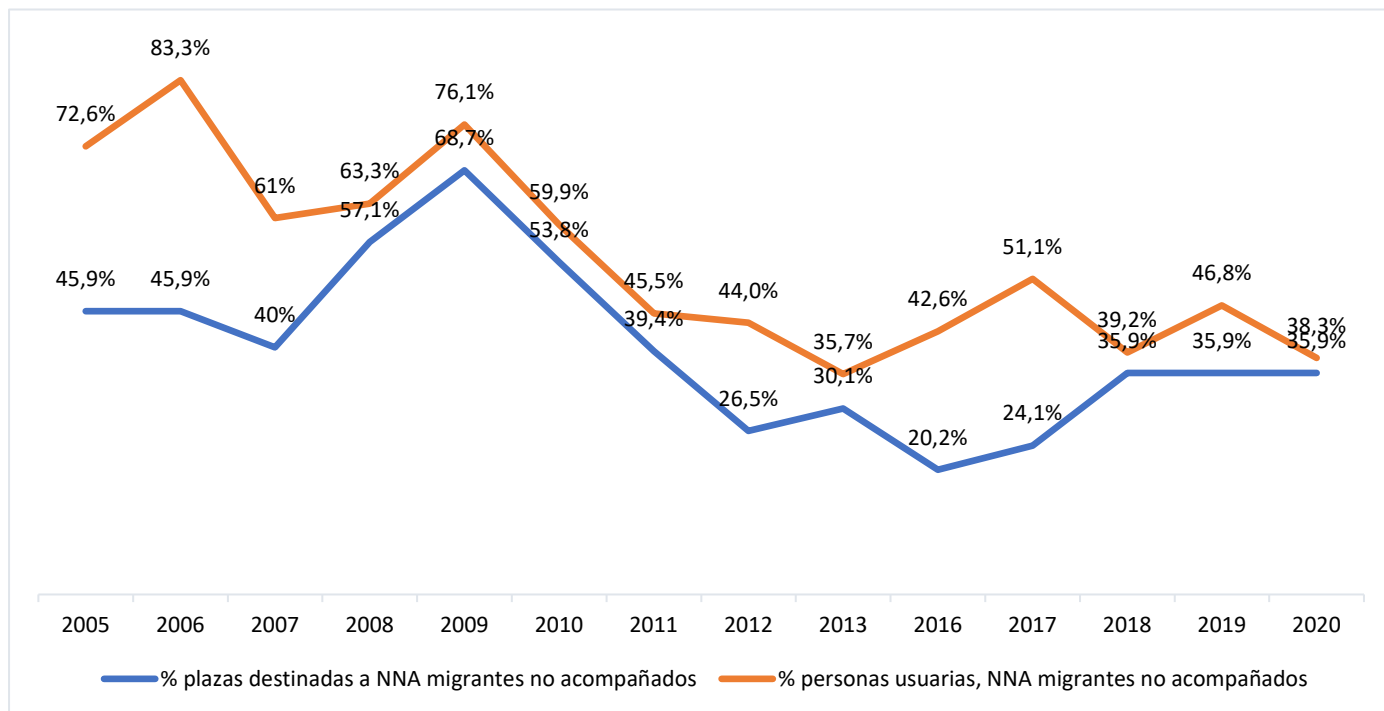
Programa de Preparación para la Emancipación y de Emancipación	Plazas 2020	Gestión indirecta	Personas usuarias 2020	Personas usuarias 31/12/2020		
			Total	H	M	Total
Centro de Preparación para la Emancipación Ekilore	12	Contrato Asociación Nuevo Futuro	23	7	7	14
Piso de Emancipación Xabier	15	Contrato Asociación Nuevo Futuro	10	2	4	6
Centro de Preparación para la Emancipación Bideberria II	15	Convenio Urgatzi	13	8	1	9
Piso de Emancipación Bideberria III	12	Convenio Urgatzi	12	4	0	4
<b>Total</b>	<b>44</b>		<b>58</b>	<b>21</b>	<b>12</b>	<b>33</b>

Nota: Tomado de la *Memoria 2020* (p. 135), por la Diputación Foral de Álava, 2021, Departamento de Políticas Sociales.

La Memoria de 2020 publicada por la Diputación Foral de Araba nos ofrece datos donde podemos encontrar la evolución del porcentaje de las plazas de AR dirigidas a NNA que han migrado sin referentes familiares en los servicios anteriormente descritos y la evolución del porcentaje de esta población usuarias desde el año 2005 hasta la actualidad. Como se puede ver en la siguiente ilustración (Ilustración 28) el porcentaje de plazas destinadas a esta población aumentó significativamente entre los años 2007 y 2009, pasando del 40% al 48,7%. No obstante, esta tendencia cambia y el porcentaje de plazas desciende año tras año hasta que en 2016 se registra el menor porcentaje de plazas en años. Tras una subida, en los últimos 3 años, se ha mantenido el porcentaje de plazas, concretamente, el 35,9% se destinan a las NNA que han migrado sin referente familiar. La misma tendencia vemos si analizamos los datos que hacen referencia a la

evolución de los porcentajes de las personas usuarias. Encontramos que desde el año 2009 el porcentaje de personas usuarias empieza a descender y la cifra más baja la hallamos en el año 2013, con un 30,1%. En la actualidad, en el año 2020, el 38,3% del total de las personas usuarias de los servicios de AR, hablamos de los programas generales no de los especializados, corresponde a NNA que han migrado sin referente familiar a nuestro país.

Ilustración 28: Evolución del porcentaje de plazas de AR destinadas a personas extranjeras menores de edad no acompañadas en programas generales y evolución del porcentaje de estas personas usuarias (2005-2020)



Nota: Tomado de la *Memoria 2020* (p. 136), por la Diputación Foral de Álava, 2021, Departamento de Políticas Sociales.

Para dar respuesta a los Programas especializados para atender a adolescentes de entre 13 y 18 años con problemas de conducta, la Diputación Foral de Araba dispone de dos centros, el **Centro educativo-terapéutico CET Gasteiz** que disponía de 24 plazas, fueron atendidas 46 personas, 9 de ellas chicas y 37 chicos y a 31 de diciembre permanecían 22 jóvenes (15 chicos y 7 chicas) y la **unidad provisional Estibaliz**, que atendió a 25 adolescentes a lo largo del año 2020 y a 31 de diciembre permanecían 6 chicos y 2 chicas en ella.

#### 2.4.2.2.- Diputación Foral de Bizkaia

El AR en el Territorio Histórico de Bizkaia, como hemos visto anteriormente, es gestionado a través de la Sección o Unidad de Acogimiento Residencial (UAR), que está enmarcada dentro de la División de Servicios Sociales para la Infancia y la Adolescencia del Instituto Foral de Asistencia Social (IFAS). Este servicio se realiza por medio de

centros que el propio Instituto gestiona, con personal propio o mediante entidades colaboradoras, a través de convenios.

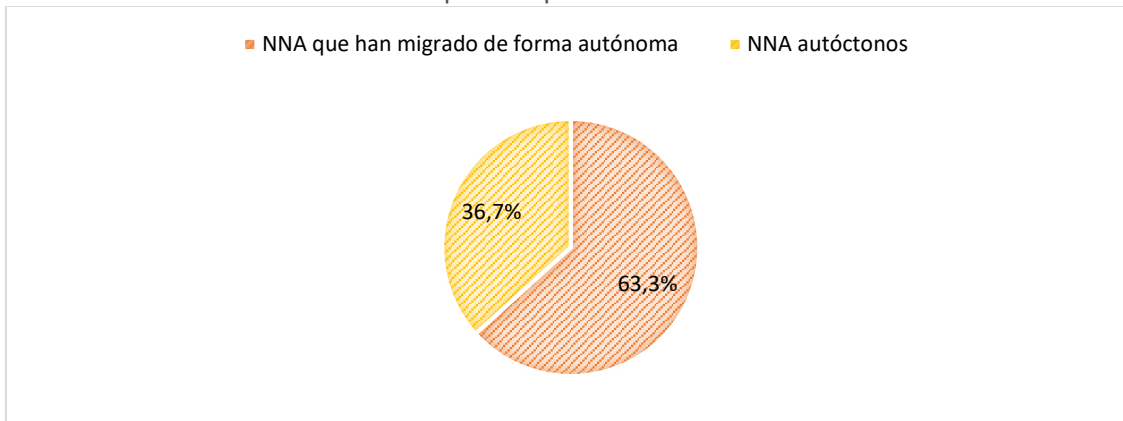
En el caso de Bizkaia hemos tenido acceso, a través de, la memoria del 2019 (2020) del Departamento de Acción Social, la publicación más reciente, a los datos correspondientes al año 2019. En este sentido, sabemos que durante el año 2019 se iniciaron 1.518 expedientes de protección y se cerraron 1.738 expedientes que afectaban a 1.723 NNA. Este cierre se procesó, bien por no apreciar ninguna situación de riesgo de gravedad elevada (se remitieron estos casos a los Servicios Sociales Municipales), por tener 18 o más años, o por traslado del entorno familiar a otro Territorio Histórico o Comunidad Autónoma.

A finales de ese año, concretamente a 31 de diciembre de 2019, la cifra de expedientes abiertos por el Servicio de Infancia era de 2.398, la cual se compone de situaciones donde no se ha requerido la separación de la NNA del entorno familiar y aquellos casos en los que sí y se ha asumido la tutela y/o la guarda de esta o este. Distinguiendo los casos por medidas de protección establecidas a finales del año 2019, vemos que 221 NNA se encontraban con guardas provisionales, mientras que 70 guardas han sido solicitadas por las y los propios progenitores(as)/tutores(as)/ guardadores(as), en relación con el año anterior observamos una bajada en esta cifra, de 78 en 2018 a 70 en 2019. En total, durante el año 2019 se han asumido 403 guardas provisionales y 76 guardas a petición de las y los propios progenitores(as)/ tutores(as)/guardadores(as).

En cuanto al número de NNA tutelado por la Diputación Foral de Bizkaia a 31 de diciembre de 2019 era de 1.112, de los cuales 741 eran de sexo masculino y 371 de sexo femenino. Durante el año 2019 fueron asumidas 553 nuevas tutelas de NNA y 728 tutelas fueron ejercidas mediante el AR, mientras que 320 a través de AF. Adicionalmente a las tutelas ejercidas en AR y en AF, 27 NNA se encontraban en procesos administrativos de cese de la tutela por reintegración familiar y 37 guardas adoptivas. Sabemos, que durante ese año se realizaron 10 declaraciones de situación de riesgo.

En definitiva, según la memoria del 2019 del Departamento de Acción social de la Diputación Foral de Bizkaia, a lo largo de ese año fueron atendidos en la medida de AR un total de 1.930 NNA, de los cuales la mayoría el 63,3% (1.222 NNA) eran NNA que habían migrado de sin referentes familiares y el 36,7% (708 NNA) restante NNA autóctonos atendidos.

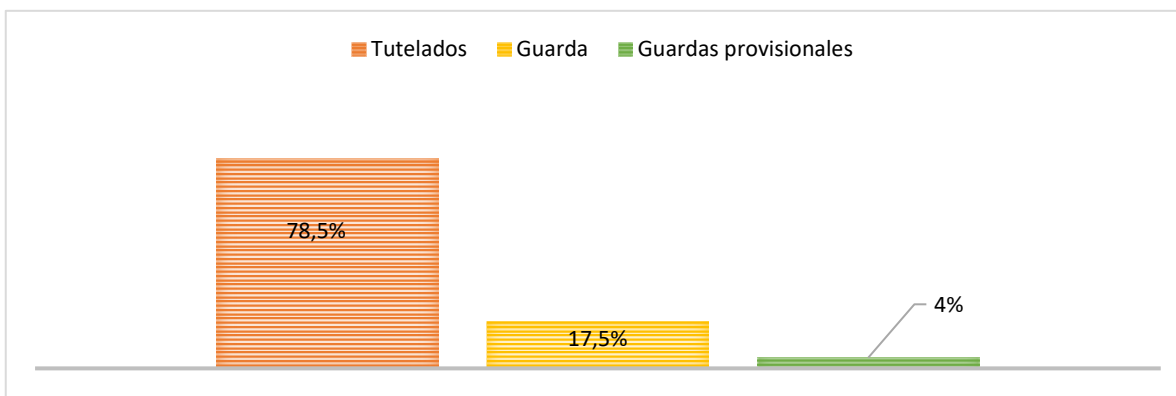
Ilustración 29: NNA atendidas en AR por la Diputación Foral de Bizkaia en 2019



Nota: Adaptado de la *Memoria 2019* (p. 125), por la Diputación Foral de Bizkaia, 2020, Departamento de Acción Social.

Si hacemos referencia a las NNA autóctonas, a lo largo del año 2019 el número de NNA atendidos fue de 708 NNA. De la misma manera, se produjeron 313 nuevos ingresos en la Red de AR de este territorio. A finales de año, 433 NNA se encontraban bajo la medida de AR y 23 jóvenes tenían autorización de estancia por mayoría de edad. De estas 456 personas, 196 eran de sexo femenino (43%), y 260 de sexo masculino (57%). Como se observa en la siguiente ilustración, la mayoría, 340 casos, eran situaciones de tutela, mientras que 76 eran situaciones de guarda y el resto guardas provisionales o autorizaciones de estancia por tener más de 18 años de edad (78,5%, 17,5% y 4%, respectivamente) (ver Ilustración 30).

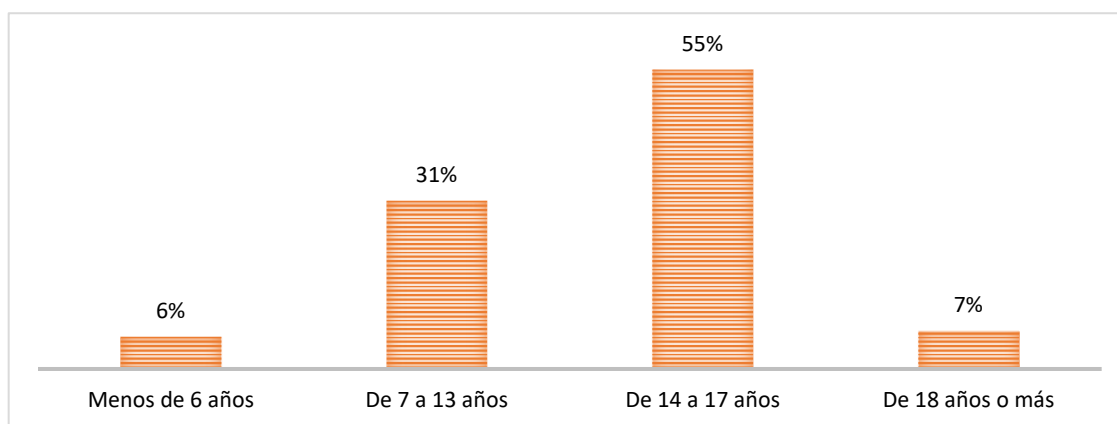
Ilustración 30: Distribución según la medida adoptada



Nota: Tomado de la *Memoria 2019* (p. 125), por la Diputación Foral de Bizkaia, 2020, Departamento de Acción Social.

Respecto a la distribución de las NNA autóctonos que se encuentran bajo la medida de protección del AR en el año 2019, sabemos que más de la mitad, concretamente el 55% eran jóvenes de entre 14 y 17 años, seguidos de las niñas y niños de entre 7 a 13 años (31%). El 13% restante se divide entre las y los niños de menos de 6 años (6%) y quienes tienen 18 años o más (7%) (ver Ilustración 31).

Ilustración 31: Distribución por rangos de edades



Nota: Adaptado de la *Memoria 2019* (p. 126), por la Diputación Foral de Bizkaia, 2020, Departamento de Acción Social.

En la tabla que podemos encontrar a continuación (Tabla 17), hemos recogido de manera sintética los centros de la Red de AR de la Diputación Foral de Bizkaia que acogen a la población autóctona, donde además de especificar el número de plazas de cada centro y el municipio donde cada uno se encuentra, hemos recogido, también hemos tenido en cuenta las y los destinatarios de cada recurso. Como se puede observar, esta diputación dispone de 478 plazas, divididas estas en 33 centros o pisos.

Tabla 17: Redes de acogida para NNA autóctonos (2019)

Red Básica de Acogida			
Centro	Plazas	Características del colectivo	Municipio
El refugio	24(+10)	NNA entre 3 y 18 años	Bilbao
Colegio Hogar sta. M <sup>a</sup> de Artagan	15	Chicas de entre 7 y 18 años	Bilbao
Hogar Illari	10	NNA entre 3 y 18 años	Bilbao
Hogar Stella Maris	10	NNA entre 3 y 18 años	Bilbao
Hogar Basauri	10	NNA entre 3 y 18 años	Basauri
Hogar Fueros	10	NNA entre 3 y 18 años	Barakaldo
Hogar Mungia	10	NNA entre 3 y 18 años	Mungia
Hogar Portugalete	10	NNA entre 3 y 18 años	Portugalete
Hogar San Adrian	10	NNA entre 3 y 18 años	Bilbao
Hogar Santurtzi	10	NNA entre 3 y 18 años	Santurtzi
Hogar Txurdinaga	10	NNA entre 3 y 18 años	Bilbao
Hogar Zababuru	10	NNA entre 3 y 18 años	Bilbao
Hogar Argileku	10+3	Chicas de 13 a 18 años (3 plazas de urgencia)	Barakaldo
Hogar Larrasolo	9	NNA entre 3 y 18 años	Barakaldo
Hogar Mañarikua	10	NNA entre 3 y 18 años	Bilbao
Hogar Albia	10	NNA entre 3 y 18 años	Bilbao
Hogar Iparragirre	10	NNA entre 3 y 18 años	Bilbao
Hogar Arenal	10	NNA entre 3 y 18 años	Bilbao
Hogar Amigó Portugalete	10	NNA entre 3 y 18 años	Portugalete
Hogar Sarriena	10	NNA entre 3 y 18 años	Leioa
Hogar Saltillo	9	NNA entre 3 y 18 años	Portugalete

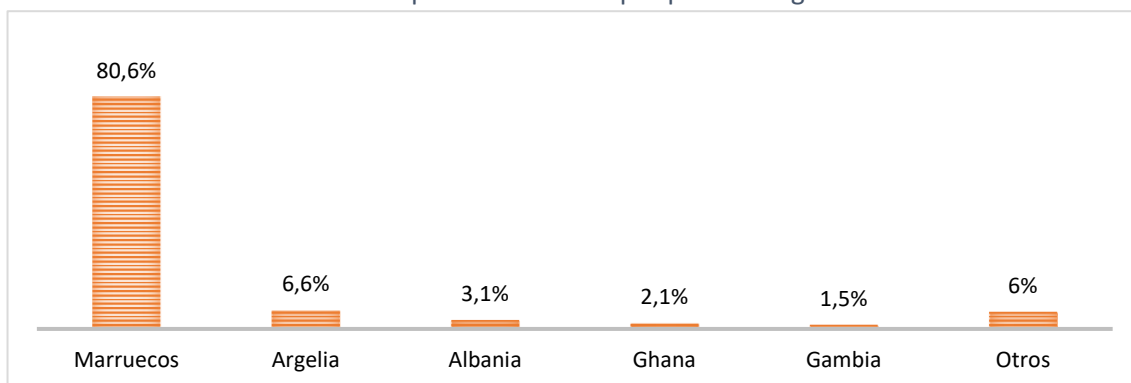
Hogar Gorliz	10	NNA entre 3 y 18 años	Gorliz
Hogar Barrika	10	NNA entre 3 y 18 años	Berango
Hogar Colón	10	NNA entre 3 y 18 años	Bilbao
Hogar Dolaretxe	10	NNA entre 3 y 18 años	Bilbao
Hogar Sopela	10	NNA entre 3 y 18 años	Sopelana
Hogar Izargune	10	NNA entre 3 y 18 años	Barakaldo
Hogar Mina del Morro	10	NNA entre 3 y 18 años	Bilbao
Hogar Ugao	10	NNA entre 3 y 18 años	Ugao
Hogar Aukera	10	NNA entre 3 y 18 años	Barakaldo
Hogar Zurbaran	10	NNA entre 3 y 18 años	Bilbao
Hogar Ainguretxe	10	NNA entre 3 y 18 años	Bilbao
Piso emancipación Casco Viejo	4	Jóvenes +18	Bilbao

Red Especializada de Acogida de Adolescentes			
Centro	Plazas	Características del colectivo	Municipio
Hogar Muskiz	10	Adolescentes Mixto: De 13 a 18 años	Muskiz
Hogar Olabarrieta	10	Adolescentes Mixto: De 13 a 18 años	Galdakao
Zabalondo Etxea	10+3	Adolescentes Mixto: De 13 a 18 años Urgencias (3 plazas)	Munguia
Hogar Laukiz	10	Adolescentes Mixto: De 13 a 18 años	Laukiz
Centro Zandueta	5	Adolescentes con problemas de consumo. Mixto de 14 a 18 años	Zandueta (Navarra)
Hogar Egoki	10	Adolescentes Mixto: De 13 a 18 años	Bilbao
Hogar Berango	10	Adolescentes Mixto: De 13 a 18 años	Berango
Hogar Elizalde	10	Adolescentes Mixto: De 13 a 18 años	Ortuella
Consulting Asistencial	4	Problemática comportamental derivada de trastorno mental	Madrid/Ávila
Hogar Botiola	10	Adolescentes Mixto: De 13 a 18 años	Fruiz
Centro Residencial Ateca	3	Chicos/as. De 12 a 18 años.	Ateca (Zaragoza)
Red Especializada de Acogida de Menores con Discapacidad			
Centro Asistencial Loiu Udaloste	10	Mixto: De 3 a 18 años. Personas con discapacidad.	Bilbao
Centro Madarias	10	Mixto: De 3 a 18 años. Personas con discapacidad.	Erandio
Hogar Mendialde	5	Mixto: De 3 a 18 años. Personas con discapacidad.	Santurtzi
Centro Prisma	4	Mixto: De 12 a 18 años. Personas con trastornos psiquiátricos graves.	Zaragoza

Nota: Adaptado de la *Memoria 2019* (p. 127-130), por la Diputación Foral de Bizkaia, 2020, Departamento de Acción Social.

Respecto al colectivo de NNA que han migrado de forma autóctona, sabemos, por medio de la memoria del 2019 que hemos estudiado, que el número de nuevos ingresos, a lo largo del año 2019, fue de 770. Durante el año 2018 se observó un notable incremento de nuevos ingresos sobre esta población con respecto a la tasa de años anteriores, un 50% superior en 2017 y el triple de la de 2016. Sin embargo, en 2019 los datos de nuevos ingresos vuelven a tasas similares a las de años anteriores. Como hemos visto anteriormente, a lo largo del 2019 se han atendido a 1.222 NNA extranjeros no acompañados y continúa un ligero incremento de esta población (32 en total). A finales de año, a 31 de diciembre de 2019, un total de 491 NNA se encontraban en AR. La Red de Centros Especializada de Acogida a personas que han migrado sin referentes familiares, está destinada únicamente a personas de sexo masculino de entre 12 y 18 años de edad (ver Tabla 17). A lo largo del 2019, como se observa en la Ilustración 32, cuatro de cada cinco usuarios eran de origen marroquí, en concreto, el 80,6%, seguidos de los que provenían de Argelia (6,6%) y Albania (3,1%).

Ilustración 32: Distribución de las persona usuarias por país de origen



Nota: Adaptado de la *Memoria 2019* (p. 127-131), por la Diputación Foral de Bizkaia, 2020, Departamento de Acción Social.

Como ha quedado recogido, la Red de Centros Especializada de Acogida a personas que han migrado sin referentes familiares está destinada a niños y jóvenes de entre 12 y 18 años y tiene como objetivo atender a esta población a través de 18 centros o pisos. En total, en el año 2019 la Diputación Foral de Bizkaia disponía de 390 plazas, distribuidas estas en dos tipos de programas, el Programa de Preparación a la Emancipación y en el Programa de Emancipación desarrollado de manera específica en las Unidades Semiautónomas (ver Tabla 18).



Tabla 18: Red especializada en NNA que han migrado sin referentes familiares

Centro	Plazas	Características del colectivo	Municipio
R. Zabaloetxea	60	NNA extranjeros no acompañados. Chicos de 12 a 18 años	Loiu
Centro de primera acogida Zornotza	60	NNA extranjeros no acompañados. Chicos de 12 a 18 años	Zornotza
Centro residencial Udaloste	24	NNA extranjeros no acompañados. Chicos de 12 a 18 años	Bilbao
Centro residencial Izurtza	12	NNA extranjeros no acompañados. Chicos de 12 a 18 años	Bilbao
Centro residencial Orduña	60	NNA extranjeros no acompañados. Chicos de 12 a 18 años	Santurtzi
Centro residencial Arabella	16	NNA extranjeros no acompañados. Chicos de 12 a 18 años	Leioa
Centro residencial Pertika	24	NNA extranjeros no acompañados. Chicos de 12 a 18 años	Basauri
Unidad semiautónoma Santutxu	6	NNA extranjeros no acompañados. Chicos de 12 a 18 años	Bilbao
Unidad semiautónoma Casa del Mar	8	NNA extranjeros no acompañados. Chicos de 12 a 18 años	Santurtzi
Unidad semiautónoma Leioa	6	NNA extranjeros no acompañados. Chicos de 12 a 18 años	Leioa
Unidad semiautónoma Basauri	6	NNA extranjeros no acompañados. Chicos de 12 a 18 años	Basauri
Unidad semiautónoma Galdakao	6	NNA extranjeros no acompañados. Chicos de 12 a 18 años	Galdakao
Unidad semiautónoma Usansolo	6	NNA extranjeros no acompañados. Chicos de 12 a 18 años	Usansolo
Unidad semiautónoma Orduña	12	NNA extranjeros no acompañados. Chicos de 12 a 18 años	Orduña
Unidad semiautónoma Udaloste	6	NNA extranjeros no acompañados. Chicos de 12 a 18 años	Bilbao
Centro residencial Vivero	36	NNA extranjeros no acompañados. Chicos de 12 a 18 años	Galdakao
Centro residencial Urduliz	30	NNA extranjeros no acompañados. Chicos de 12 a 18 años	Urduliz
Centro residencial Karrantza	12	NNA extranjeros no acompañados. Chicos de 12 a 18 años	Karrantza

Nota: Adaptado de la *Memoria 2019* (p. 134-135), por la Diputación Foral de Bizkaia, 2020, Departamento de Acción Social.

#### 2.4.2.3.- Diputación Foral de Gipuzkoa

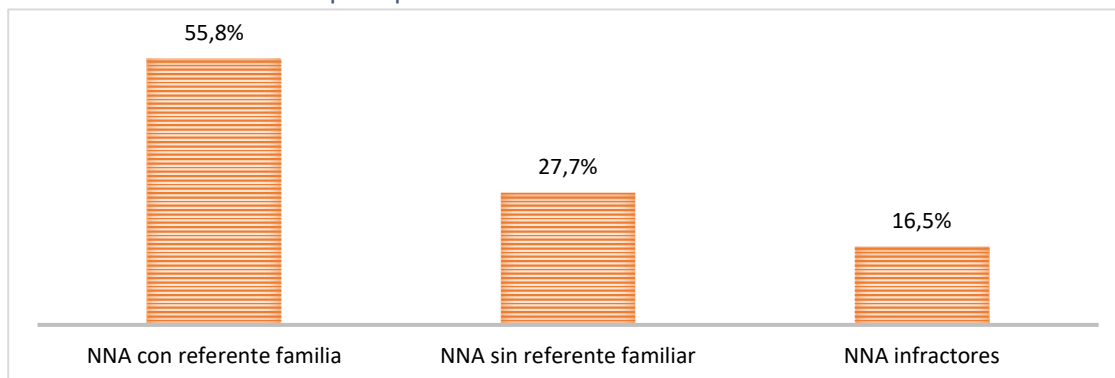
Para finalizar el análisis de la Red de Servicios de Acogida Residencial, en las siguientes páginas, estudiaremos la situación de las NNA en AR en la Diputación Foral de Gipuzkoa. Anteriormente hemos visto, que es el Departamento de Políticas Sociales el responsable de la protección de las NNA en situación de riesgo grave o de desamparo en el Territorio Histórico de Gipuzkoa, concretamente, la Unidad de AR.

Según los datos que ha hecho público el Departamento de Políticas Sociales de este territorio en su memoria<sup>50</sup> más reciente, en el año 2020 se recibieron 491

<sup>50</sup> Memoria 2020 del Departamento de Políticas Sociales de la Diputación Foral de Gipuzkoa, 2021.

notificaciones de NNA en posible situación de desprotección, las cuales afectaban a 471 NNA y 373 familias. Las notificaciones recibidas en ese año se pueden dividir en tres tipologías, el 55,8% fueron notificaciones de NNA que disponían de referentes familiares, el 27,7% de NNA sin referentes familiares y el 16,5% de NNA infractores.

Ilustración 33: Distribución por tipo de notificación

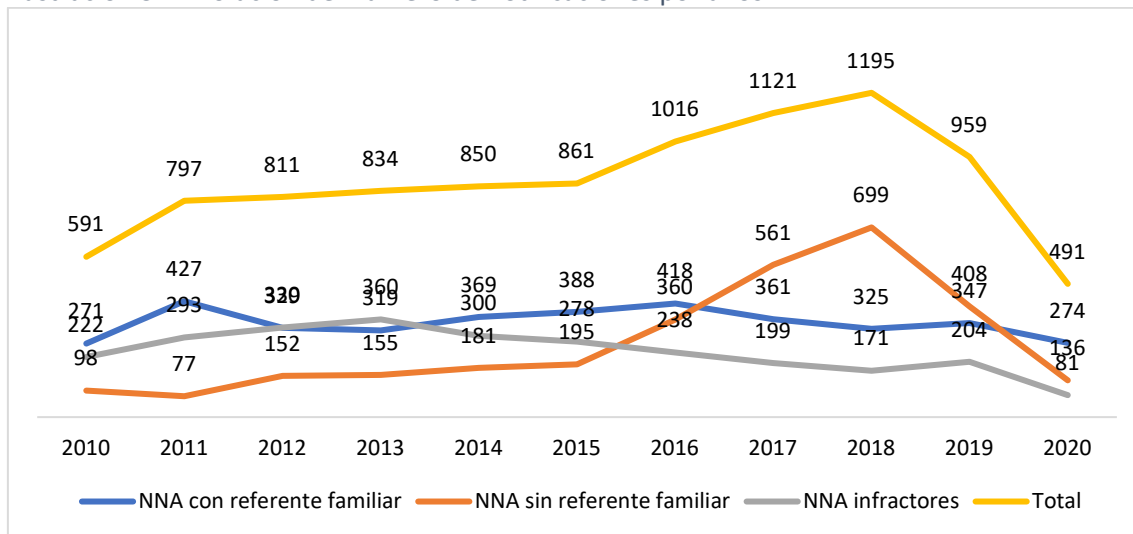


Nota: Adaptado de la *Memoria 2020* (p. 55), por la Diputación Foral de Gipuzkoa, 2021, Departamento de Políticas Sociales.

La Diputación Foral de Gipuzkoa se define como un territorio de tránsito por las y los adolescentes que han migrado sin referentes familiares, ya que, se registran numerosas llegadas, pero el total de personas que se establecen en este Territorio Histórico es más pequeño. Analicemos la evolución del número de notificaciones de desprotección que se han registrados durante los últimos años.

Como se puede observar en la siguiente Ilustración (Ilustración 34), el número de notificaciones de NNA con referente familiar no ha variado demasiado en los últimos años. Sin embargo, es en el año 2011 cuando el total de NNA con referente familiar llegó al punto más alto, este dato descendió rápidamente en el año 2012 y volvió a subir lentamente hasta llegar a un total de 418 en el año 2016. Esta tendencia ascendente cambia ese mismo año y el número de NNA con referente familiar comienza, de nuevo, el camino descendente llegando al total de 274 en 2020. La tendencia que ha seguido la evolución del número de notificaciones que hacen referencia a las NNA sin referente familiar es diferente, observamos que desde el año 2012 el número va creciendo hasta el año 2018 donde se llega a registrar 699 notificaciones. En los últimos dos años el número de NNA sin referente familiar ha descendido, de las 699 notificaciones registradas en 2018 pasan a ser 136 en 2020.

Ilustración 34: Evolución del número de notificaciones por años



Nota: Adaptado de la *Memoria 2020*, por la Diputación Foral de Gipuzkoa, 2021, Departamento de Políticas Sociales y la *Memoria 2019*, por la Dirección general de protección a la infancia y de inclusión social, Servicio de protección a la infancia y a la adolescencia.

La Diputación Foral de Gipuzkoa aún no ha publicado la Memoria del 2020 que da a conocer y analiza los datos que hacen referencia al servicio de protección a la infancia y a la adolescencia. En cambio, sí la Memoria del 2020 del Departamento de Políticas Sociales, sin embargo, esta publicación únicamente ofrece datos muy generales. Es por ello que analizaremos la Memoria del 2019 que analiza en profundidad los datos que hacen referencia al año 2019 del servicio de protección a la infancia y a la adolescencia.

Respecto al servicio de valoración y diagnóstico de NNA autóctonas en probable situación de desprotección, como se ha observado en la ilustración anterior, en el año 2019 se registraron un total de 347 notificaciones, las cuales influyen a 345 NNA y a 220 familias. Sin embargo, a estas notificaciones se les deban sumar 62 que se encontraban en proceso de valoración. En definitiva, en el año 2019 en el Territorio Histórico de Gipuzkoa, un total de 409 notificaciones han sido valoradas.

En la siguiente tabla (Tabla 19), se recogen las tipologías de desprotección de las notificaciones recibidas durante ese año:

Tabla 19: Tipologías de las notificaciones de desprotección

Tipología	% <sup>51</sup>	Número
Maltrato físico	4%	17
Maltrato psíquico	25%	95
Negligencia	36%	119
Abuso sexual	9%	34
Incapacidad parental de control de conducta	17%	57
Graves dificultades progenitores	17%	59
Maltrato prenatal	1%	3
Abandono	3%	8
Antecedentes de desprotección grava	10%	32
Imposibilidad temporal o definitiva	8%	31
Otras (mendicidad, corrupción, trato inadecuado...)	2%	7

Nota: Adaptado de la *Memoria 2019* (p. 6), por la Dirección general de protección a la infancia y de inclusión social, Servicio de protección a la infancia y a la adolescencia.

Como queda recogido en la tabla anterior (Tabla 19), la mayoría de notificaciones recibidas en este territorio que estamos analizando, se dieron por negligencia de las y los responsables legales hacia las NNA, concretamente, fueron 119 notificaciones recibidas de este tipo de desprotección, lo que supone el 36% del total. La segunda tipología más registrada fue el maltrato psíquico con 95 notificaciones de este tipo, esto es, el 25% del total. Cabe mencionar que el 53% de las notificaciones afectaba a niños o adolescentes de sexo masculino y el 47% restante a niñas y adolescentes de sexo femenino.

En más de la mitad de las notificaciones de desprotección (58%) se ha adoptado como medida de protección la intervención familiar con los tres programas destinados a ello, *Trebatu*, *Bideratu* y *Garatu*.

A través del programa *Trebatu* se lleva a cabo una intervención socioeducativa con NNA y sus familias donde se han presentado o se presentan situaciones de graves problemas de abandono y/o maltrato infantil, siempre y cuando no sean situaciones que se puedan intervenir con el programa *Bideratu*. Este programa es gestionado por la entidad *Agintzari* y tiene las siguientes funciones: evaluar las aptitudes parentales y desarrollar las competencias parentales adecuadas para que las familias puedan cubrir las necesidades de las NNA; establecer un pronóstico de la posibilidad del retorno a la familia; y realizar una intervención socioeducativa.

Por su parte *Bideratu*, es un programa de intervención psicosocial que tiene como finalidad atender en el Territorio Histórico de Gipuzkoa las siguientes tipologías o situaciones:

- Situaciones donde se ha dado una situación abuso sexual infantil. La intervención terapéutica se lleva a cabo con las familias y con las NNA cuando la intervención

<sup>51</sup> La tabla no suma el 100%, pues entre las notificaciones de desprotección, puede haber más de una tipología.

lo demanda. Estas situaciones de abuso sexual a las NNA se investigan y se evalúan previamente. Asimismo, se evalúan las situaciones en las que se detectan conductas sexuales inadecuadas entre personas de menos de 18 años de edad.

- Situaciones donde se han manifestado o se manifiestan problemas graves de convivencia que surgen en la adolescencia, se incluyen las situaciones de violencia filio-parental. El programa Bideratu ofrece intervención terapéutica tanto a familias como a las NNA.
- Situaciones donde se dan dado o se dan maltrato físico o emocional asociadas al vínculo filio-parentales y a modelos inadecuados de interacción. La intervención que se lleva a cabo es terapéutica tanto con familias como con las NNA.

Finalmente, el programa *Garatu* tiene como finalidad el diagnóstico e intervención psicoterapéutica cuando se detectan situaciones de desprotección familiar y social grave. A través de la comprensión de la historia y situación actual de la familia, se pretende mejorar la adaptación personal e integración social, modificando algunas prácticas familiares e individuales. Este programa está dirigido a NNA que participan en alguno de los programas de intervención familiar anteriormente mencionados, así como en situaciones donde las NNA se encuentran atendidos en AF o en AR.

Para el 21% de las notificaciones valoradas se tuvo que poner en marco el acogimiento de urgencia, de las cuales, 16% en recursos residenciales de urgencia y el 7% en familia. Finalmente cabe mencionar que, el 11% del total de las notificaciones necesitaron medidas de AR y para el 8% de las notificaciones se adoptó la medida de AR. Destacar que el 15% de los casos estaban en curso, esto es, pendiente de la resolución.

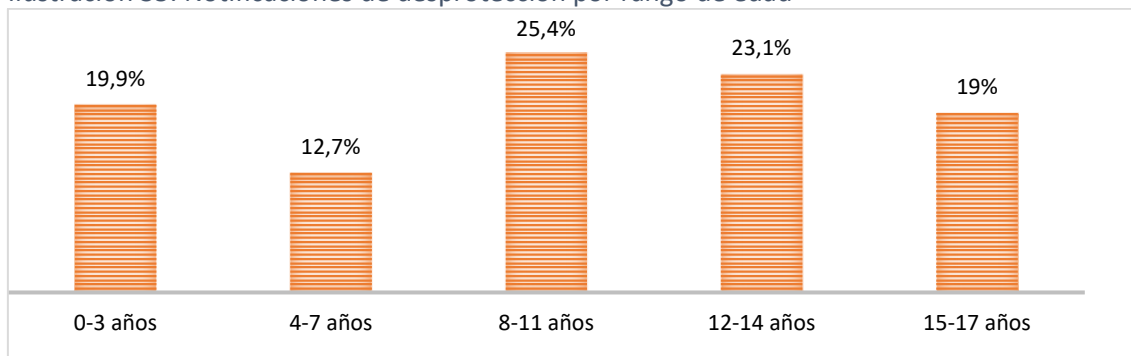
Tabla 20: Notificaciones de desprotección, medidas adoptadas

Notificación	%	Número
Intervención familiar	58%	237
Treatatu	36%	149
Bideratu	15%	63
Garatu	16%	67
Acogimiento de urgencia	21%	87
En familia	7%	28
En recurso residencial	16%	67
Acogimiento residencial	11%	45
Acogimiento familiar	8%	31
No intervención	16%	66

Nota: Adaptado de la *Memoria 2019* (p. 10), por la Dirección general de protección a la infancia y de inclusión social, Servicio de protección a la infancia y a la adolescencia.

En cuanto a la edad de las NNA valorados en el año 2019, la mayoría (25,4%) tenía entre 8 y 11 años de edad, seguidas de quienes tenían 12 y 14 años (23,1%). El rango de edad de 0 a 3 años representa casi el 20% del total de las NNA valoradas y el de 15 a 17 años el 19%. Finalmente, las NNA de entre 4 y 7 años suponen el 12,7% del total. En definitiva, la media de edad de las NNA valorados por posibles situaciones de desprotección fue de 9,77 años en 2019.

Ilustración 35: Notificaciones de desprotección por rango de edad



Nota: Adaptado de la *Memoria 2019* (p. 11), por la Dirección general de protección a la infancia y de inclusión social, Servicio de protección a la infancia y a la adolescencia.

Respecto al servicio de valoración y diagnóstico de las NNA que han migrado sin referentes familiares, sabemos que en el año 2019 fueron recibidas 408 notificaciones en el Territorio Histórico de Gipuzkoa, las cuales afectan a 373 NNA y a 368 familias diferentes y se han quedado pendiente de valoración 49, por lo que, se atendieron un total de 457 notificaciones. Cabe mencionar que el 88% de las notificaciones fueron nuevas, el 12% restante eran reingresos.

En cuanto al origen de las NNA que habían migrado sin referentes familiares, como era de esperar por la revisión de la literatura científica sobre este tema, la mayoría, el 10,3% provenían de Marruecos, seguidos por los que habían migrado de Argelia (12,5%).

Tabla 21: Notificaciones por país de origen

País de origen	%	Número
Albania	0,2%	1
Angola	0,2%	1
Argelia	12,5%	51
Bangladesh	0,2%	1
Camerún	0,5%	2
Congo	0,2%	1
Costa de Marfil	1,2%	5
Egipto	0,5%	2
Guinea	5,6%	23
Guinea Bissau	0,2%	1
Liberia	0,2%	1
Libia	0,7%	3
Mali	1,7%	7
Marruecos	70,3%	287
Nigeria	1,2%	5
Paquistán	0,5%	2
Senegal	1%	4
Serbia	0,5%	2
Sierra Leona	0,2%	1
Siria	0,2%	1
Somalia	0,5%	2
Sudán	0,5%	2
Túnez	0,7%	3

Nota: Adaptado de la *Memoria 2019* (p. 17), por la Dirección general de protección a la infancia y de inclusión social, Servicio de protección a la infancia y a la adolescencia.

El 70% de las notificaciones recibidas en Gipuzkoa de NNA que han migrado sin referentes familiares, eran de personas de entre 16 y 17 años de edad, 35% de adolescentes de 16 años y otro 35% de 17 años. El perfil de adolescentes de 15 años representaba casi el 18% de las notificaciones recibidas en este Territorio Histórico.

Ilustración 36: Notificaciones por edad

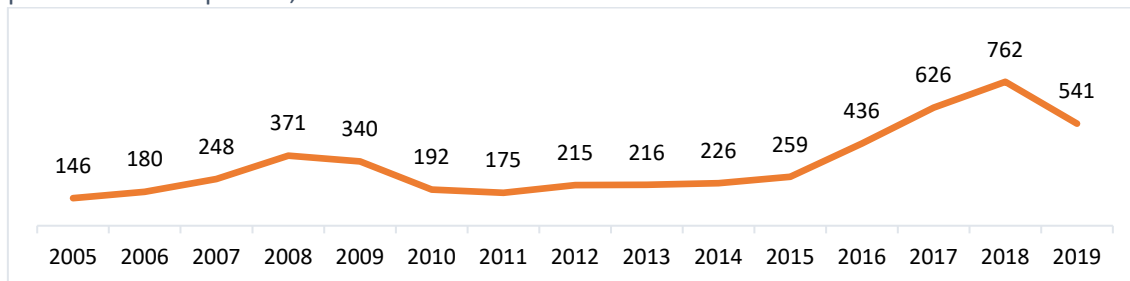


Nota: Adaptado de la *Memoria 2019* (p. 18), por la Dirección general de protección a la infancia y de inclusión social, Servicio de protección a la infancia y a la adolescencia.

En la ilustración que encontramos a continuación (Ilustración 37), se puede observar la evolución de las NNA migrantes sin referentes familiares atendidas en recursos de protección a lo largo de los últimos años. Como se puede apreciar, desde el año 2010 las notificaciones de desprotección han ido en aumento hasta llegar al punto

más alto en el año 2018, con 762 notificaciones de NNA que han migrado sin referentes familiares, sin embargo, el número de valoraciones descendió en el año 2019 hasta un total de 541.

Ilustración 37: Evolución de las NNA migrantes sin referente familiar atendidas en recursos de protección de Gipuzkoa, 2019

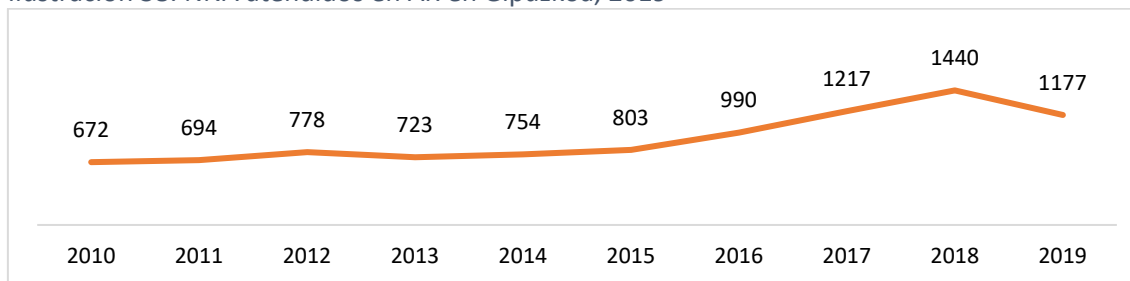


Nota: Adaptado de la *Memoria 2019* (p. 19), por la Dirección general de protección a la infancia y de inclusión social, Servicio de protección a la infancia y a la adolescencia.

A finales del año 2019, eran atendidos por el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia de Gipuzkoa 112 NNA migrantes sin referente familiar, 111 de ellas y ellos tenían una medida de protección fijada, concretamente, todas y todos estaban bajo la medida de protección del AR. De las NNA bajo la medida de protección de AR, el 95,5% era de sexo masculino, mientras que el 4,5% de sexo femenino.

Hablando en términos generales, es decir, tanto de las NNA con referentes familiares como de NNA sin referentes familiares, el número de atendidas y atendidos bajo la medida de protección de AR del Territorio Histórico de Gipuzkoa en el año 2019 era de 1.117, sin embargo, una NNA puede haber estado atendido en más de un recurso residencial, por lo que, la cifra real de personas que han estado atendidas por este territorio era de 912. Como se puede observar en la Ilustración 38, el número de NNA atendidos en AR fue en aumento hasta llegar al punto más alto en 2018, con 1440 NNA atendidos, sin embargo, observamos un descenso de 2018 a 2019 pasando de 1.440 NNA atendidos a 1.177.

Ilustración 38: NNA atendidos en AR en Gipuzkoa, 2019



Nota: Adaptado de la *Memoria 2019* (p. 35), por la Dirección general de protección a la infancia y de inclusión social, Servicio de protección a la infancia y a la adolescencia.

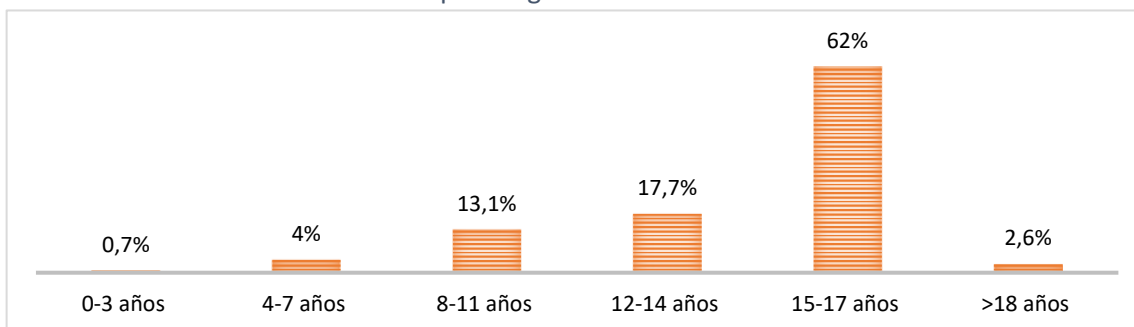
Hemos obtenido algunos datos, sobre las NNA acogidos en el Territorio Histórico de Gipuzkoa del año 2020. A 31 de diciembre de 2020 había un total de 329 NNA en la medida de protección de AF, ese año se ofertaron 28 plazas de AF gestionado por



fundación Eudes. Respecto a la medida de AR, Gipuzkoa disponía de 457 plazas distribuidas estas en 41 centros o pisos. A finales del año 2020, un total de 351 NNA eran atendidos en centros o pisos de protección.

A finales del año 2019, a 31 de diciembre, eran atendidos en la medida de protección de AR 429 NNA, el 66,9% de sexo masculino y el 33,1% de sexo femenino. En cuanto al rango de edad de las y los atendidos en AR, destacar que la media de edad era de 14,84 años, la mayoría, el 62% eran adolescentes de entre 15 y 17 años de edad, seguido del rango de edad de 12 y 14 años, estas y estos suponían el 17,7% del total de la población atendida en AR.

Ilustración 39: NNA atendidos en AR por rango de edad

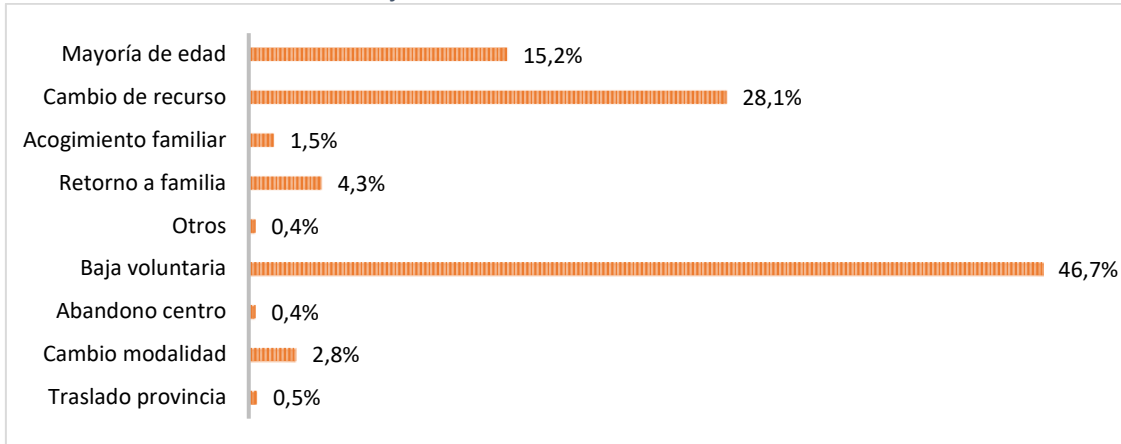


Nota: Adaptado de la *Memoria 2019* (p. 38), por la Dirección general de protección a la infancia y de inclusión social, Servicio de protección a la infancia y a la adolescencia.

Cabe mencionar que, del total de las NNA atendidas en AR a 31 de diciembre de 2019, el 26,1% era representado por las NNA que habían migrado sin referentes familiares y otro 11,4% mantenía algún tipo de relación con la migración, esto es, alguno de los progenitores tenía nacionalidad extranjera.

Las razones por las que se han producido las bajas dentro de los recursos residenciales en el año 2019 fueron diversas. La mayoría, el 46,7% fueron bajas voluntarias, el 28,1% bajas por cambios de recuso y el 15,2% por mayoría de edad. En menor medida, encontramos bajas por pasar a AF (1,5%), retorno a la familia (4,3%), abandono de recurso (0,4%), cambio de modalidad (2,8%), traslado de provincia (0,5%) u otros motivos (0,4%)

Ilustración 40: Motivos de las bajas de los recursos residenciales



Nota: Adaptado de la *Memoria 2019* (p. 40), por la Dirección general de protección a la infancia y de inclusión social, Servicio de protección a la infancia y a la adolescencia.

El Territorio Histórico de Gipuzkoa, en el año 2019, contaba con 33 plazas de acogida de urgencia. A 31 de diciembre de ese año 46 NNA eran atendidos en este recurso y a lo largo del año 2019 este número asciende a 552, esto es, 552 NNA fueron atendidos en el centro de Urgencia UBA de Gipuzkoa, 487 personas que migraron sin referentes familiares y 65 con referentes familiares.

Respecto al servicio básico de acogida, la Diputación Foral de Gipuzkoa en 2019 contaba con 233 plazas divididas en 28 centros o pisos de protección, todas ellas de gestión indirecta. A lo largo de ese año un total de 358 personas han pasado por alguno de estos centros o pisos de protección y a finales de año, a 31 de diciembre seguían atendidas y atendidos 236 NNA (ver Tabla 22).

Tabla 22: Servicio básico de acogida

Recurso	Características de las y los usuarios	Entidad gestora	Plazas 2019	Personas usuarias 2019	Personas usuarias 31/12/2019
Altamira	3-12 años	Fundación Eudes	9	13	9
Amara	3-12 años	Nuevo Futuro	8	15	7
Argiñene	3-12 años	Gipuzkoa Babesten	8	13	9
Arrasate	13-18 años	Urgatzi	8	13	9
Azpeitia	3-12 años	Urgatzi	8	13	9
Beasain	13-18 años	Nuevo Futuro	8	17	7
Berio	13-18 años	IRSE	8	12	9
Errenteria	13-18 años	Gipuzkoa Babesten	8	13	8
Eleizegi	13-18 años	IRSE	8	12	9
Hondarribia	13-18 años	Nuevo Futuro	8	12	8
Igeldo	13-18 años	Urgatzi	10	13	10
Intxaurreondo	13-18 años	IRSE	8	11	8
Larratxo	13-18 años	Fundación Larratxo	8	12	9
Lasarte	13-18 años	Fundación Larratxo	8	11	8
Legorreta	13-18 años	Urgatzi	10	16	9
Loistarain 1	3-12 años	Nuevo Futuro	8	11	10
Loistarain 2	3-12 años	Nuevo Futuro	8	13	9
Mary Ward	3-12 años	Mary Ward	8	9	8
Matsaria 1	13-18 años	IRSE	8	11	7
Matsaria 2	13-18 años	IRSE	8	10	8
Ulia	3-12 años	Fundación Eudes	8	9	8
Uribe	13-18 años	Gipuzkoa Babesten	8	16	8
Urretxu	13-18 años	Urgatzi	10	17	10
Zarategi 1	3-12 años	Nuevo Futuro	8	9	7
Zarategi 2	3-12 años	Nuevo Futuro	8	15	7
Zarategi 3	3-12 años	Nuevo Futuro	8	10	8
Zikuñaga	13-18 años	Nuevo Futuro	10	17	9
Zizurkil	13-18 años	Nuevo Futuro	8	16	9
<b>Total</b>			<b>233</b>	<b>358</b>	<b>236</b>

Nota: Adaptado de la *Memoria 2019* (p. 45-46), por la Dirección general de protección a la infancia y de inclusión social, Servicio de protección a la infancia y a la adolescencia.

Para finalizar con los datos sobre el servicio de protección a la infancia y a la adolescencia del Territorio Histórico de Gipuzkoa, queremos analizar los datos del servicio de emancipación que nos ofrece esta diputación. Gipuzkoa cuenta con 4 unidades destinada a la emancipación de adolescentes y jóvenes que han migrado sin referentes familiares y que pronto llegaran a la mayoría de edad y precisan una preparación para la vida independiente. A lo largo del año 2019, 75 adolescentes y jóvenes fueron atendidos en estas unidades, permaneciendo en ellas a 31 de diciembre 40 personas usuarias (ver Tabla 23).

Tabla 23: Servicio de emancipación

Recurso	Características de las y los usuarios	Entidad gestora	Plazas 2019	Personas usuarias 2019	Personas usuarias 31/12/2019
Lartzabal	16 – 23 años	Zabalduz	4	6	4
Zumarraga	16 – 23 años	Zabalduz	4	4	4
Segura 1	16- 18 años	Zabalduz	8	19	8
Segura 2	16- 18 años	Zabalduz	8	17	8
Segura 3	16- 18 años	Zabalduz	8	13	8
Segura 4	16- 18 años	Zabalduz	8	16	8
<b>Total</b>			<b>40</b>	<b>75</b>	<b>40</b>

Nota: Adaptado de la *Memoria 2019* (p. 51), por la Dirección general de protección a la infancia y de inclusión social, Servicio de protección a la infancia y a la adolescencia.

## 2.5.- Resumen del capítulo 2

A lo largo de este segundo capítulo, nos hemos acercado a la situación actual de los sistemas de protección de la CAPV. Hacemos referencia a los sistemas en plural, puesto que como hemos recogido, dentro de esta Comunidad Autónoma, coexisten diferentes sistemas de protección a la infancia y a la adolescencia y cada uno de ellos lleva a cabo planes diferenciados.

Asimismo, hemos llevado a cabo el análisis de las situaciones de desprotección en la CAPV. En este sentido, han quedado definidos, según la Ley 3/2005 de 18 de febrero de Atención y Protección a la Infancia, los términos desamparo y situación de riesgo. De la misma manera, sabemos que el instrumento de valoración de las situaciones de riesgo y desamparo de la CAPV se denomina Balora y en él quedan recogidas las dos circunstancias por las que se pueden dar el inadecuado ejercicio de los deberes de protección: 1) inadecuado ejercicio de protección de padres, madres o responsables legales y; 2) situaciones de dificultad social fuera del control de los padres, madres o responsables legales. Seguidamente, hemos definido las 6 situaciones o niveles de riesgo y desamparo, sus intervenciones y las instituciones competentes, hablamos de situaciones: sin riesgo, vulnerabilidad a la desprotección, riesgo leve, riesgo moderado, riesgo grave y desamparo (Departamento de Empleo y Políticas Sociales, 2017).

Tras el análisis terminológico, hemos analizado la distribución de competencias de cada Territorio Histórico de la CAPV. Por un lado, en el Territorio Histórico de Araba tienen en cuenta los criterios de gravedad de las situaciones y el criterio geográfico para definir la competencia que cada servicio tiene. Las situaciones de riesgo leve o moderado (siempre y cuando no sea necesaria la separación de la NNA del entorno familiar) son competencia de los Servicios Sociales Municipales, las situaciones de riesgo grave son competencia del Área del Menor y Familia del IFBS. Sin embargo, el territorio de Vitoria-Gasteiz cuenta con su propio sistema de protección, que está organizado por los Servicios Sociales de Base y de los Servicios de Infancia y Familia (Diputación Foral de Araba, 2004). En el caso del Territorio Histórico de Bizkaia, el criterio de distribución

competencial se define por la gravedad de las situaciones. Las situaciones leves o moderadas y algunas situaciones de nivel grave en las que no sea necesaria la separación de la NNA del entorno familiar son competencia de los Servicios Sociales de Base. Las situaciones de desprotección grave que no sea necesaria la separación del entorno familiar y otras del mismo nivel que sí conlleva la separación de la NNA de su familia son responsabilidad del Servicio Especializado. Por último, las situaciones de NNA con medidas judiciales penales son gestionadas por los Servicios Judiciales (Diputación Foral de Bizkaia, 2005). Por otro lado, en el Territorio Histórico de Gipuzkoa, la responsabilidad de atender las situaciones de riesgo o desprotección que se consideran leves o moderadas es de los Servicios Sociales Municipales, mientras que las situaciones de gravedad elevada son competencia de la Diputación Foral de Gipuzkoa<sup>52</sup>. Finalmente, hemos analizado el proceso de intervención y los programas que se desarrollan en cada una de las situaciones o niveles de riesgo y desprotección de cada uno de los Territorios Históricos de la CAPV.

En cuanto a las medidas de protección a la infancia y a la adolescencia, después de definir y describir la medida de AF y la adopción, hemos estudiado la evolución histórica de la medida de protección de AR, puesto que las y los participantes de nuestra investigación han llegado a la mayoría de edad bajo esta medida protectora. En este sentido, tras el análisis de los principales organismos protectores hasta 1987 y sus características, hemos estudiado la evolución de los modelos de protección de AR (Bravo y Del Valle, 2009) y los tres paradigmas que se han llevado a cabo dentro de la cultura occidental (Casas, 2006). De la misma manera, se han analizado los diferentes estudios y líneas de investigaciones que han influido en los cambios de paradigmas respecto a la medida de protección de AR desde el de John Bowlby (1982) hasta los estudios de que se han realizado en el siglo XXI como los de Bravo y Del Valle (2001) o Martín et al. (2007).

Por último, hemos analizado la dimensión de la población objeto de estudio, esto es, los datos estadísticos respecto a las NNA que están atendidas dentro del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, especialmente, en quienes se encuentran bajo la medida de protección del AR en la CAPV. En este sentido vemos que la CAPV es la quinta Comunidad Autónoma con mayor porcentaje de NNA atendidas dentro del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, tras Andalucía, Cataluña, Madrid y la Comunidad Valenciana. A finales del año 2020, dentro del Estado español, estas NNA eran atendidas en mayor medida en la medida de protección de AF (52,7%) que en la de AR (47,3%). Centrando la cuestión en la medida protectora de AR, hemos visto que a más edad el número de NNA atendidas en AR es mayor. Asimismo, predominan los varones en todos los grupos de edad, especialmente, en el rango de 15-17años. Durante el año 2020, en la medida de AR, el porcentaje de NNA extranjeros (54%) era superior que las NNA autóctonas (46%) atendidas (Observatorio de la Infancia, 2021).

---

<sup>52</sup> Información obtenida de la página web del Departamento de Políticas Sociales de la Diputación Foral de Gipuzkoa: <https://www.gipuzkoa.eus/es/web/gizartepolitika/colectivos/infancia-y-adolescencia-en-desproteccion>

Tabla 24: Número y características de las NNA atendidas en la CAPV

	Araba Datos 2020	Bizkaia Datos 2019	Gipuzkoa Datos 2019		
NOTIFICACIONES DE DESPROTECCIÓN	14,7%	55,9%	35,3%		
NÚMERO DE AF <sup>53</sup>	31,4%	42,4%	46,2%		
NÚMERO DE AR <sup>54</sup>	68,6%	59,2%	27,5%		
Sexo					
- Masculino	69,1%	57% <sup>55</sup>	66,9%		
- Femenino	30,9%	43%	33,1%		
Rango de edad					
- 0-5 años	4,8%	0-6 años <sup>56</sup>	6%	0-7 años	4,7%
- 6-11 años	13,5%	7-13 años	31%	8-14 años	30,8%
- 12-17 años	73,4%	14-17 años	55%	15-17 años	62%
- 18 años o más	8,2%	18 o más	7%	18 o más	2,6%
Origen					
- Autóctonos	48,3%	36,7%	73,9%		
- Extranjeros	51,7%	63,3%	26,1%		

Nota: Adaptado de *las memorias de las Diputaciones Forales de la CAPV sobre las NNA atendidas en el sistema de protección*.

De la misma manera, hemos realizado un análisis de los datos respecto a las NNA atendidas dentro del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia de la CAPV. Asimismo, a través de los datos ofrecidos por el Observatorio de la Infancia y la Adolescencia Ikusmirak (2022) hemos observado que la medida protectora de acogida más utilizada en la CAPV es la de AR. A través de la siguiente tabla queda recogido el resumen de los datos obtenidos de las diferentes memorias de las Diputaciones Forales de la CAPV sobre las NNA atendidas en el sistema de protección. Asimismo, recogemos las características de la población atendida en los tres Territorios Históricos. No vamos a analizar de nuevo los datos que se recogen en la tabla anterior (Tabla 24), sin embargo, queremos destacar que dentro de la medida de protección de AR el sexo masculino predomina en todos los territorios y la franja de edad de 12-17/14-17 o 15-17 años. Finalmente, mencionar que, excepto en la provincia de Gipuzkoa, la mayor parte de la población atendida en la medida de protección de AR eran NNA que han migrado sin referentes adultos.

<sup>53</sup> Los porcentajes hacen referencia al número de NNA atendidas en AF en porcentaje a la CAPV.

<sup>54</sup> Los porcentajes hacen referencia al número de NNA atendidas en AR en porcentaje a la CAPV.

<sup>55</sup> Los porcentajes referentes al sexo de la Diputación Foral de Bizkaia, únicamente hacen referencia a las NNA autónomas, la memoria de 2019 de Bizkaia no ofrece información acerca del sexo de las NNA extranjeras atendidas en la medida de AR.

<sup>56</sup> Los porcentajes referentes al rango de edad de la Diputación Foral de Bizkaia, únicamente hacen referencia a las NNA autónomas, la memoria de 2019 de Bizkaia no ofrece información acerca del rango de edad de las NNA extranjeras atendidas en la medida de AR.



### **Capítulo 3. - La educación como recurso de desarrollo para las NNA y jóvenes dentro del sistema de protección**

Nuestra investigación parte de la idea de que el tiempo en AR no constituye por sí mismo un indicador negativo para las NNA como demuestran diversas investigaciones (Del Valle et al., 2003; Martín et al., 2007; Martín et al., 2008b; Domínguez, 2009; Bravo y Del Valle, 2001; Martín, 2011). De hecho, algunas de ellas aclaran que esta estancia puede ser beneficiosa para el desarrollo de las dimensiones que influyen en la actual y futura integración de este colectivo (Martín y Del Socorro, 2007; Martín et al., 2007). Una de esas dimensiones es la educación, que, además de ser un derecho reconocido, se convierte en un factor protector clave para una futura adaptación e integración social y un tránsito a la vida adulta exitoso (Jackson y Martín, 1998; Martín et al., 2008a; Mallon, 2007; Jackson y Cameron, 2012; Montserrat et al., 2011; Jariot et al., 2015; Campos, 2013; Melendro et al., 2017).

En este punto, se hace imprescindible realizar un acercamiento al sistema educativo de la CAPV, puesto que todas y todos los participantes de este estudio se encontraban matriculados en alguna de las escuelas de este territorio. Sin embargo, primeramente, nos acercaremos a la educación, entendida esta como derecho que toda NNA tiene y sobre el papel que esta juega en la integración o exclusión de una persona en la sociedad actual. En este sentido, desde una perspectiva social, Melendro (2009, p. 70) recupera las palabras de Antoni Zabaleta (1999) y expresa que “la finalidad de la educación es formar integralmente a las personas, para que sean capaces de comprender la sociedad e intervenir en ella con el objetivo de mejorarla”.

En la actualidad, la educación es un derecho que todo ciudadano tiene. Podemos remontarnos a hace 74 años, cuando un grupo de personas de diversas culturas y creencias se reunieron en París con la finalidad de elaborar y adoptar la Declaración Universal de Derechos Humanos. Medio siglo después, en varios países, se siguen proclamando dichos derechos, derechos que todo ser humano necesita para llevar una vida digna. Esta Declaración fue redactada en la Asamblea General de las Naciones Unidas y fue aprobada el 10 de diciembre de 1948. A partir de entonces, se han ido reconociendo los derechos de todos los seres humanos en las constituciones de muchos países. Sin embargo, también se han producido, en algunos de ellos, vulneraciones de los mismos (Caballero, 2006).

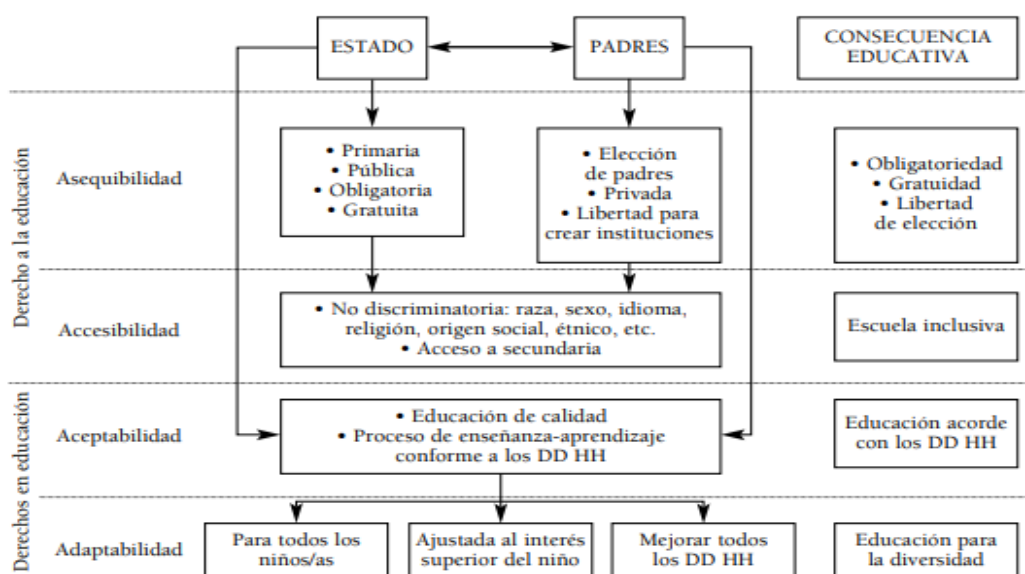
La Convención sobre los Derechos del Niño CDN (1989) supone un cambio de mirada sobre los derechos de las NNA. Uno los derechos reconocidos por la CDN y objeto de nuestro estudio es el derecho a la educación. Así pues, este tratado posee un carácter educativo, puesto que son diversos los artículos de este tratado que hablan explícita (artículos 28 y 29) o implícitamente (artículos 17, 19, 23, 30, 31, 32, 37, 39 y 40) sobre la educación. En la mayoría de los estados miembros de la UE, los principios generales de la educación resaltan la importancia de la igualdad en el acceso y de las oportunidades de todos las NNA (Montserrat y Casas, 2010).



En este sentido, expertos en Derechos de la Infancia y Adolescencia señalaron la importancia del derecho a la educación y lo sitúan en el centro de todos los derechos humanos, siendo “la expresión máxima de sus características, en cuanto a su indivisibilidad e interdependencia” (Dávila et al., 2006, p. 233). Se hace imprescindible mencionar a Katarina Tomasevski (2005, 2006), primera Relatora del Derecho a la Educación, y su planteamiento de las “4 Aes”, donde se refiere a las características que debe tener cada escuela: Asequibilidad/Disponibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad. Este planteamiento resulta un instrumento útil para conocer la situación de este derecho en las escuelas y en el mundo (Dávila et al., 2006).

Dávila y Naya (2009) sintetizaron en un cuadro (ver Tabla 25) las aportaciones de Katarina Tomasevski, añadiendo las consecuencias educativas y escolares que puede tener cada una de las categorías señaladas por esta autora. Los autores han querido subrayar las obligaciones que tienen los gobiernos de los Estados partes, resaltando que estos deben invertir en educación, en infraestructura y en mantenimiento para afianzar la *asequibilidad/disponibilidad* de todos los centros escolares, poniendo el foco en todas sus necesidades: garantizando el *acceso*. Del mismo modo, se expone que los estados deben establecer y aplicar unas normas en educación con el objetivo de que esta sea *aceptable* con todos los derechos humanos y *adaptable a* la pluralidad de culturas que existen en cada escuela en la actualidad.

Tabla 25: Las Cuatro Aes y sus consecuencias escolares y educativas



Nota: Tomado de *El derecho a la educación en Europa: una lectura desde los derechos del niño* (p. 64), por Dávila y Naya, 2009, *Bordón*, 61(1).

La sociedad del aprendizaje empieza, principalmente, en las aulas. El sistema educativo, en general, y las escuelas, en particular, deben desarrollar, en la misma medida, competencias básicas en matemáticas, lectura y escritura que permiten, principalmente, captar y analizar la información, al igual que procurar desarrollar en las personas el placer por la adquisición y el descubrimiento del conocimiento, así como

técnicas de aprendizaje fundamentales. A medida que la sociedad cambia, los conocimientos y competencias básicas necesarias se van transformando, las habilidades relacionadas con los idiomas extranjeros, las nuevas tecnologías, habilidades de comunicación, son consideradas cada vez más importantes en esta nueva sociedad (Comisión Europea, 2001).

En este marco, es imprescindible detenernos en los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de Naciones Unidas. 197 países se han comprometido a que estos Objetivos sean cumplidos para el año 2030. Queremos hacer mención al Objetivo 4. *Educación de calidad*. La finalidad de este es “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Sin embargo, como veremos, la educación juega un papel muy importante en la consecución de otros ODS que se plantean, puesto que es un instrumento tanto para hacer frente a la pobreza como para proteger a nuestro planeta. Asimismo, la educación es fundamental para luchar contra las desigualdades sociales, así como para crear una sociedad de tolerancia basada en la igualdad de género (Ibañez, 2021).

En el siguiente epígrafe, llevamos a cabo un acercamiento al fenómeno educativo del *fracaso escolar* y sus consecuencias, dado a que la mayor parte del alumnado objeto de nuestra investigación ha sufrido dicha experiencia en su trayectoria educativa, en efecto, han sido excluidos, de alguna manera, del sistema educativo. Así pues, además de analizar y enfocar la perspectiva teórica que va a seguir nuestro estudio en referencia a este concepto clave, lo contextualizaremos acercándonos a la realidad de los y las participantes de nuestra investigación, jóvenes que han estado dentro del sistema de protección en la medida de protección del AR y que actualmente estén estudiando en alguna Escuela de Segunda Oportunidad (E2O) en la CAPV. Seguidamente, analizaremos el actual sistema educativo de la CAPV, centrándonos en la Formación Profesional (FP), formación que se imparte en las escuelas contexto de nuestra investigación. Finalmente, analizaremos los hitos más significativos de estas escuelas y daremos a conocer las dos E2O en las cuales estudian nuestras y nuestros participantes.

### 3.1.-Un acercamiento al término *fracaso escolar* en contextos vulnerables

¿Qué sucede con las y los jóvenes que abandonan el sistema educativo obligatorio sin obtener las competencias necesarias para acceder a una vida profesional con éxito?; ¿se les ofrece una segunda oportunidad o están forzados a seguir en una situación de riesgo al no poder afrontar con éxito su tránsito a una vida independiente? (Domínguez et al., 2009).

El año 1996 fue declarado como el Año Europeo de la Educación y la Formación Permanente por la Comisión de la Unión Europea. La Asamblea General de la UNESCO decidió crear una comisión internacional, constituida por 15 profesionales del ámbito educativo. Como presidente figuró Jacques Delors, y su fin era el de reflexionar sobre los objetivos que debían perseguir los sistemas educativos en el siglo XXI. Los trabajos

dieron lugar al informe titulado *La educación encierra un tesoro* (1996), también conocido como Informe Delors (Monasterio y Naya, 2001; Lago, 2015). Los cuatro pilares de la educación que en su día este informe señaló, serían para cada persona, en cierto modo, los pilares de su conocimiento: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos; aprender a ser. Siguiendo con esta publicación, el Informe (Delors, 1996) establece en la tercera parte de la publicación un imperativo de interés en lo referente a nuestro ámbito de estudio *combatir el fracaso escolar*, aunque no aclara cual es el proceso que se debe seguir para conseguir dicho objetivo.

El combate por reducir el fracaso escolar se integró en la Estrategia Europea de Empleo (EEE). La EEE tiene su precedente en el Libro Blanco de Delors (1993) y nace como consecuencia del Tratado de Ámsterdam (1997) en la Cumbre de Luxemburgo sobre el empleo (1997). El objetivo de la EEE era reducir significativamente el desempleo a escala europea, coordinando las políticas nacionales en materia de empleo con el fin de que los Estados miembros se comprometieran a alcanzar una serie de metas en torno a cuatro pilares: la empleabilidad, el espíritu empresarial, la adaptabilidad y la igualdad de oportunidades (De Pablos y Martínez, 2008). La lucha contra el abandono escolar aparece dentro de una meta denominada “la empleabilidad”<sup>57</sup>. Este fenómeno educativo, recibió un nuevo impulso en el Consejo Europeo extraordinario de Lisboa (23-24 de marzo de 2000). La estrategia de Lisboa fijó un nuevo objetivo estratégico, se pretendía que la economía de los estados miembros de la UE, en el periodo de una década, se convirtiese “en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”<sup>58</sup>. El Consejo Europeo de la UE señaló que dicho objetivo exigía, no solamente cambios en la economía europea, sino también una transformación y modificación de los sistemas educativos. El informe europeo sobre la Calidad de la Educación Escolar también fue significativo. Este fue adoptado por los ministros de educación de 28 países europeos en Bucarest en junio de 2000, reconociendo las tasas de deserción escolar como uno de los dieciséis indicadores de calidad de la educación escolar. Una de las respuestas del gobierno español por alcanzar este objetivo fue la promulgación del Real Decreto 1631/2006, que estableció las enseñanzas mínimas en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) e incorporar a través de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), sustituyendo los Programas de Garantía Social, dirigidos a jóvenes mayores de 16 años que no han obtenido el título en Educación

---

<sup>57</sup> “La empleabilidad: la lucha contra el desempleo de larga duración y el desempleo de los jóvenes, la modernización de los sistemas de educación y de formación, un seguimiento activo de los desempleados, proponiéndoles una alternativa en el ámbito de la formación o del empleo (al cabo de 6 meses para los jóvenes desempleados y de 12 meses para los desempleados de larga duración), la reducción del abandono escolar prematuro en un 50%, así como el establecimiento de un acuerdo marco entre la patronal y los interlocutores sociales para que las empresas intervengan en la formación y en la adquisición de experiencia” (en EUR-Lex. Acces to European Union law <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11318>).

<sup>58</sup> [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)

Secundaria Obligatoria<sup>59</sup>. En un informe (Comisión Europea, 2008) sobre la evolución de los estados miembros de la UE acerca de los objetivos de la Estrategia de Lisboa, se aclara la situación del Estado español respecto al abandono escolar, el cual no mejoró entre los años 2000 y 2007, presentando unos porcentajes en aumento, 29,1% y 31% respectivamente, y siendo uno de los más altos de la UE, aunque con considerables diferencias entre las diferentes Comunidades Autónomas. En una reunión celebrada en 2008 por los Jefes de Estado y primeros ministros de la UE se le recordó al Estado español la necesidad de corregir esta situación, especialmente teniendo en cuenta que el porcentaje medio de los países europeos en 2007 era del 14,8% y el objetivo era el de llegar al 10% en 2010 (Montserrat y Casas, 2010).

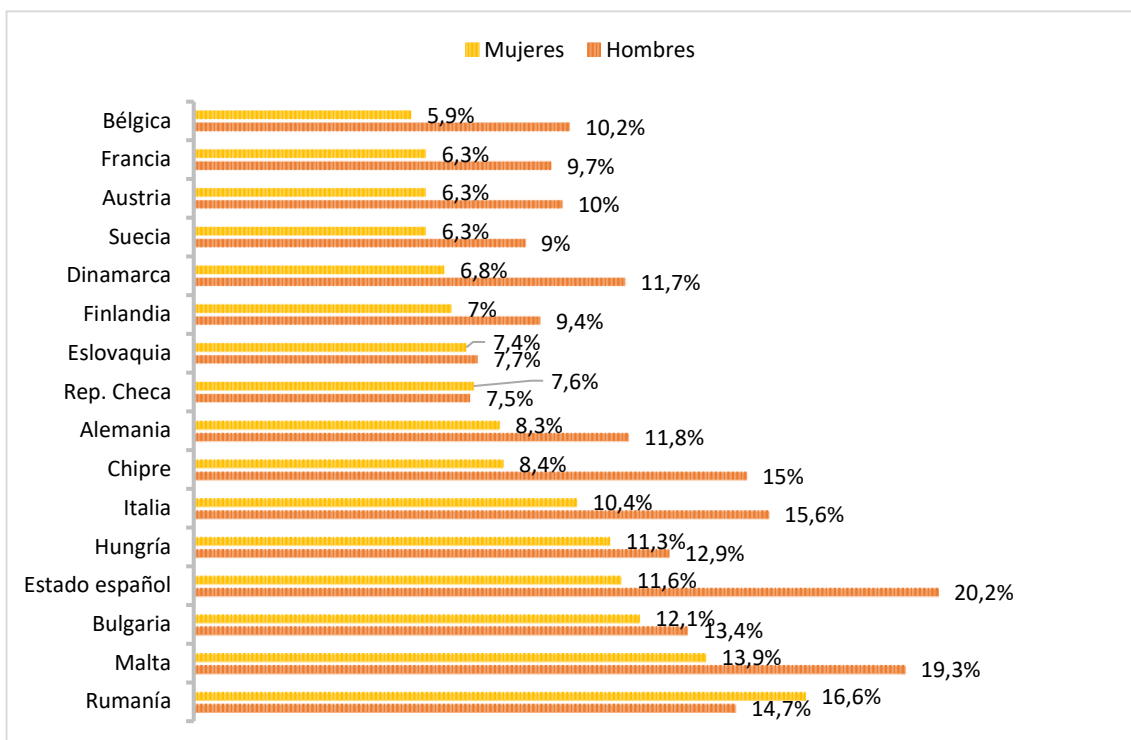
En la actualidad, el Ministerio de Educación y Formación Profesional define el abandono temprano de la educación y la formación como “el porcentaje de la población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de E. Secundaria 2ª etapa y no sigue ningún tipo de educación-formación”<sup>60</sup>. Según las estadísticas oficiales publicadas en 2020, el Estado español obtiene una cifra del 20,2% de abandono temprano de la educación en los hombres. En este caso, se puede decir que es la cifra más alta de abandono temprano de la educación en todos los países de la Unión Europea. En cuanto a las mujeres, la cifra del Estado español desciende hasta el 11,6%, esta cifra sigue siendo de las más altas dentro de la Unión Europea, únicamente es superada por Rumanía (16,6%), Malta (13,9% y Bulgaria (12,1%) (ver Ilustración 41).

---

<sup>59</sup> En el Preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación: “(...) Además, son el fin de evitar el abandono escolar temprano, abrir expectativas de formación y cualificación posterior y facilitar el acceso a la vida laboral, se establecen programas de cualificación profesional inicial destinados a alumnos mayores de dieciséis años que no hayan obtenido el título de Graduado en educación secundaria obligatoria” (LOE, 2006, p. 11).

<sup>60</sup> Página web oficial del Ministerio de Educación y Formación Profesional: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>

Ilustración 41: Abandono temprano de la educación por país, 2020



Nota: Tomado de *Abandono temprano de la educación-formación de personas de 18 a 24 años en la UE, 2020*, por Instituto Nacional de Estadística<sup>61</sup>.

Aunque las comparaciones internacionales y por comunidades suponen una base importante para el debate sobre la calidad de la educación, no se deben considerar como único elemento evaluador del sistema educativo, puesto que la finalidad de la educación, como hemos visto anteriormente, y dejando ver el enfoque que esta investigación quiere seguir, no es obtener los mejores resultados en los exámenes (Melendro, 2009) sino formar al alumnado en su totalidad.

El término que vamos a analizar a continuación, *fracaso escolar*, ha sido objeto de discusión por varios motivos. En primer lugar, por su significado, ya que no hay una definición clara del mismo (Ovejero, 2019), unos consideran fracaso el no acabar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), otros añaden a esta definición diferentes factores, como son las repeticiones, los suspensos o los retrasos. Algunos autores limitan el fenómeno educativo del fracaso escolar, definiéndolo como la situación donde el alumnado no alcanzar los objetivos planteados por las instituciones educativas de acuerdo a sus capacidades (Fernández, 2011; Stevens y Stiven, 2016). No obstante, el concepto de *fracaso escolar* en el Estado español hace referencia, generalmente, a la etapa de escolarización obligatoria y, concretamente, a la no obtención del título en los niveles de la ESO (Fernández, 2011; Longás y Riera, 2011). Obviamente, escoger una definición u otra de este fenómeno educativo influirá en la tasa de fracaso escolar. Si escogemos valorar los retrasos en los estudios los porcentajes serán más altos que si

<sup>61</sup> Consultar en: *Abandono temprano de la educación-formación de personas de 18 a 24 años en la UE(12544)* (ine.es)

elegimos el abandono del sistema educativo sin la obtención del título, aunque actualmente siguen siendo altos (Ovejero, 2019). En segundo lugar, por su valor connotativo, ya que, este puede suponer la descalificación y la estigmatización de un grupo de alumnos (Fernández, 2011). Por un lado, la connotación negativa de la palabra, se relaciona directamente con la idea de perder y puede condicionar la autoestima de quienes no obtienen el título y estigmatizar un colectivo (Lago, 2015; Marchesi, 2003). Por otro lado, la palabra deja entrever que el responsable de la situación es únicamente el o la alumna, es decir, parece ignorar la responsabilidad de otros agentes, pero como sabemos, en este fenómeno intervienen múltiples factores (Lago, 2015; Marchesi, 2003; Martínez, 2009; Sarasa y Sales, 2009).

Hemos mencionado que existen diferentes enfoques teóricos que analizan este fenómeno educativo. Hasta no hace mucho, el más frecuente centraba su atención de manera exclusiva en el individuo (determinantes individuales- el alumno/a), sin contemplar otros factores asociados al fracaso como los sociales, organizativos y políticos, por lo que, bajo esta perspectiva, la responsabilidad de esta situación recae, casi únicamente, sobre el alumno o la alumna. Bajo este enfoque se han analizado los factores de riesgo relacionados con las características del alumnado que pueden definir este fracaso educativo, como son las bajas calificaciones, problemas de disciplina y límites, expectativas educativas bajas, repeticiones tempranas, etc. Los defensores de esta idea consideran que, al asumir dichos aspectos de referencia, es posible predecir y modificar futuros obstáculos o dificultades en las y los alumnos (Domínguez et al., 2009).

Desde una visión más holística, encontramos un enfoque, denominado *perspectiva de exclusión* que, además de permitirnos tener una visión más amplia de la realidad del fracaso escolar, nos advierte del error que cometen los estudios que únicamente se centran en los determinantes personales del alumnado, dejando de lado los familiares (Perassi, 2009), sociales (Navarrete, 2007), políticos (Ovejero, 2019) y escolares, los cuales son significativos (Fernández, 2011; Martínez-Otero, 2009; Martínez, 2009; Stevens y Stiven, 2016). Bajo la perspectiva de exclusión, el fracaso escolar de las y los jóvenes es entendido como el abandono del sistema educativo sin haber obtenido la acreditación básica ni haber adquirido las competencias fundamentales y comunes necesarias, pudiendo repercutir negativamente a lo largo de toda la vida de las personas que la sufre (Domínguez et al., 2009). Siguiendo con esta visión, varios autores aclaran que la ambigüedad del término *fracaso escolar* se explica por la interacción de múltiples factores al concepto, como son los determinantes individuales, socio-culturales y escolares, pero *¿el fracaso escolar es el fracaso del alumnado, de la escuela o de la sociedad?* Sin duda, existe la necesidad de desarrollar un modelo sistémico, aún poco evolucionado, que permita el análisis de las interacciones y las probables disfunciones entre los elementos asociados como la persona, la familia, el entorno escolar y la sociedad en general (Longás y Riera, 2011). Es decir, es un fenómeno que debe ser estudiado y analizado desde una perspectiva holística, como bien lo aclaran Domínguez et al. (2009, p. 243):

Sus raíces se nutren al mismo tiempo de elementos personales, familiares y sociales y, desde luego, también de valores, criterios y reglas de juego que corresponden al



orden escolar dominante en los centros, en las relaciones y prácticas pedagógicas, en las políticas educativas y sociales.

Sabemos que el estudio de este fenómeno educativo está condicionado, sin duda, por una diversidad de elementos, causas y dinámicas, pero estos factores también pueden resultar un obstáculo para combatirlo. La construcción social que se tiene del mismo (modo de ver, discursos, el lenguaje que se utiliza) determina la acepción y la respuesta que se le da (Domínguez et al., 2009). Así pues, la dicotomía entre el éxito y el fracaso escolar se construye socialmente a través de las relaciones sociales, son un reflejo de la relación social de las y los estudiantes con el contexto (Ovejero, 2019).

La escuela como institución social, debe procurar desarrollar en el alumnado competencias de socialización, por lo que tiene una tarea importante en el proceso de inclusión y exclusión social de las NNA. Es bien conocido que la exclusión es un proceso que se va construyendo en el que la escuela, en general, y la educación secundaria, en particular, se presentan como contexto clave para la inclusión social de algunas personas que sufren en otros entornos socio-familiares las barreras de la exclusión o, por el contrario, consolidarlas y aumentarlas. En la escuela las personas adquieren la formación y acreditación necesaria para alcanzar una inserción socio-laboral de éxito, disminuyendo, de alguna manera, el riesgo de exclusión. Se podría afirmar que la falta del éxito escolar es, en muchas ocasiones, un indicador significativo de riesgo de exclusión y marginalidad en las y los jóvenes (Longás y Riera, 2011). No obstante, en ocasiones, tras el fracaso escolar se puede ocultar un proceso de etiquetaje de alumnos y devaluación de estos, los cuales, son dirigidos constantemente a programas, profesorado y grupos especiales que terminan dejando secuelas académicas y personales y afectan a su futuro de una manera personal y social, no sólo en el ámbito académico, sino también, en itinerarios de la vida como ciudadanos (Domínguez et al., 2009; Lago, 2015). Como la propia OCDE (2003) recomienda:

El objetivo de los sistemas educativos no es sólo conseguir elevados resultados sino también minimizar las disparidades internas... Deben ser conscientes de la gravedad de los bajos rendimientos y del hecho de que los que abandonan el sistema escolar carecen de destrezas fundamentales para hacer frente a pobres perspectivas de empleo (Melendro, 2009, p. 70).

En este sentido, las instituciones que conforman el sistema educativo luchan contra un dilema. Por una parte, *efectividad económica* y por otra, *la justicia social*, entendiendo esta como la organización del proceso de aprendizaje. Las actuales demandas de la sociedad, tales como la formación requerida para entrar en el mercado laboral, las demandas de la sociedad de la información, la competitividad, etc., pueden llevar a reforzar el plan de estudios. En consecuencia, pueden incrementar los problemas como el absentismo, fatiga, dificultades de aprendizaje y, en definitiva, el fracaso escolar. De esta forma nos encontramos con personas que, al no adquirir las competencias fundamentales para su integración socio-laboral, no tienen las herramientas necesarias para responder adecuadamente a la transformación o cambio

tecnológico, económico y científico de las sociedades en las que viven (Comisión Europea, 2001).

Como estamos viendo, el fracaso escolar es uno de los hándicaps sociales que sufren algunos adolescentes (Melendro, 2009), pero no afecta a todas las clases y grupos sociales por igual. Dicho de otro modo, no es un hecho o acontecimiento socialmente “neutral”, afecta especialmente a algunas personas más que a otras, principalmente, a grupos de nivel socioeconómico y sociocultural más bajo, donde se concentra mayor riesgo de exclusión (Longás y Riera, 2011; Ovejero, 2019; Fernández-Simo y Cid, 2020). Muchos de los jóvenes que sufren dicho fracaso, que dificulta la adquisición de competencias necesarias para la vida y los lleva a renunciar, en algunos casos, a contactos y entornos sociales imprescindibles para ser apoyados, escuchados y apreciados, proceden de familias desestructuradas, de hogares rotos (Comisión Europea, 2001). Así pues, si a una situación personal difícil (expectativas bajas, desinterés, fracaso), le añadimos un determinante familiar complicado, como un ambiente de poco interés por parte de los padres o personas próximas respecto al aprovechamiento educativo, indiferencia por la adquisición de competencias, dificultades económicas y un factor social de poca ayuda, como la poca consideración o interés hacia lo educativo por parte del grupo de amigos o iguales, vamos construyendo una situación con la que se encuentran habitualmente muchos profesionales. Una situación compleja que se debe tener en cuenta a la hora de diseñar estrategias de trabajo, con el fin de que estos jóvenes desarrollen un tránsito a la vida independiente seguro y motivante (Melendro, 2009). En definitiva, como bien aclara Melendro (2009, p. 71):

Para quien se encuentra escasamente estimulado en su entorno familiar y social y carece de unos recursos personales, sociales, instrumentales incluso –acceso a la lectura, a la conversación constructiva, a actividades culturales como el cine, el teatro, los viajes...- de poco sirven las clases magistrales, los libros de texto que solo hablan de cuestiones distantes, alejadas de su entorno real, actividades que plantean objetivos inciertos y a largo plazo y que chocan con la inmediatez, la espontaneidad, el corto plazo del adolescente en dificultad social.

Un porcentaje de estos jóvenes que fracasan en el sistema educativo pasará a ser parte del colectivo de adolescentes en edad laboral que trabaja. La falta de preparación académica supondrá un menor nivel de oportunidades, por lo que, pueden presentar niveles de aspiración o expectativas más bajas y menor confianza en ellos y en las capacidades que tienen para enfrentarse al mundo laboral. Esta situación puede suponer, en muchos casos, una mayor inestabilidad laboral, donde se construye un colectivo de jóvenes especialmente vulnerables, que no estudia y tiene serias dificultades para acceder al mercado laboral (Lago, 2015; Ovejero, 2019) o que accede a trabajos mal remunerados y precarios. De hecho, en ocasiones el trabajo será reemplazado por actividades sociales poco convenientes y delictivas (Melendro, 2009).

Podemos recuperar la pregunta que planteábamos al inicio de este apartado: *¿qué sabemos de las y los jóvenes que abandonan el sistema educativo sin haber*



*obtenido la titulación de la ESO ni las competencias necesarias para llevar a cabo una vida independiente con éxito?* Como hemos visto, son muchos los factores que pueden influir en el fracaso escolar, pudiendo afirmar que son jóvenes muy diferentes entre sí y con distintas situaciones sociales, familiares y económicas. Seguramente, la mayoría no ha recibido o no recibe el suficiente apoyo por parte de su familia o personas cercanas y acumula una experiencia de fracaso escolar. A esta situación se le puede añadir, en algunos casos, una baja autoestima, dificultades en el aprendizaje, problemas de disciplina, etc. (Longás y Riera, 2011).

Fernández-Simo y Cid (2020) consideran que el fracaso escolar, como anteriormente ha quedado recogido, es una realidad construida por diferentes agentes y que puede estar configurada, hablando de en términos etimológicos, por diferentes causas como las socioculturales, familiares, institucionales e individuales. Estos autores exponen que no todos los alumnos y alumnas parten de la misma situación. Sin embargo, en el campo de la educación, sigue existiendo la tendencia a tratar a todo el alumnado por igual, exigir los mismos objetivos, por lo que, se da a entender que la realidad social que cada alumno o alumna tenga no es responsabilidad del ámbito escolar. No obstante, el ámbito escolar no puede ser ajeno a la realidad social de cada persona, no se pueden exigir los mismos objetivos ni resultados académicos a alumnos y alumnas que viven en situaciones y contextos totalmente diferentes. Homogenizar las situaciones del alumnado tiene como consecuencia el abandono y en muchas ocasiones el ya analizado fenómeno fracaso escolar (Fernández-Simo y Cid, 2020; Corchuelo-Fernández y Cejudo, 2013).

Como hemos observado, varios autores afirman que el fracaso escolar afecta en gran medida a las y los adolescentes que se encuentran en dificultad social. Si nos centramos en el colectivo objeto de esta investigación, jóvenes que han estado protegidos dentro del sistema de protección, varios autores expresan la falta de datos sobre el éxito o el fracaso escolar de esta población, lo que se traduce en un fenómeno de invisibilidad estadística (Casas, 1998; Melendro, 2009; Montserrat et al., 2011; Montserrat et al., 2015). Se han mantenido invisibles tanto en investigaciones como en programas políticos, lo cual ha contribuido a la falta de conciencia sobre el problema y a no poner en marcha programas de intervención necesarios (Montserrat et al., 2015). Aun existiendo una visibilidad estadística que recae sobre este colectivo, sabemos que las y los alumnos que se encuentran en situación de riesgo de exclusión y con dificultades para superar el proceso a la vida adulta, son los primeros en salir del sistema educativo (Melendro, 2009). Esta salida del sistema influye directamente en el tránsito a la vida adulta de este colectivo, puesto que vivimos en una sociedad con un mercado de trabajo caracterizado por la precariedad, donde las personas con mayor formación deben dedicar menos tiempo a la búsqueda de empleo (Fernández-Simo y Cid, 2020).

Como veremos en el siguiente capítulo, la vía educativa que sigue la gran mayoría de la población tutelada o egresada del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia es la de los estudios profesionalizantes, generalmente, los CFPB, una vía que les “permite” una rápida incorporación al mercado laboral (Montserrat et al., 2011;

Montserrat et al., 2013a; Miguelena, 2019). Es por ello, y debido a que las y los participantes de esta investigación realizan este tipo de estudios, que nos parece pertinente acercarnos a la realidad de la FP en el siguiente epígrafe, dando a conocer sus inicios y el acceso y la adjudicación de plazas en la CAPV.

### 3.2.-La FP: antecedentes y situación actual

Como ya ha quedado recogido, el artículo 14 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000), establece que la educación es un derecho de todas las personas. De igual manera, la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia, analizada anteriormente, aclara que toda NNA tiene derecho a la educación y a la enseñanza, la cual debe ser proporcionada tanto en el ámbito socio-familiar como en los centros educativos. Así pues, toda NNA tiene derecho a recibir una enseñanza básica, que incluye la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Sin embargo, esta investigación, como hemos aclarado reiteradamente, tiene como contexto de estudio las E2O de la CAPV, por lo tanto, nos parece indispensable analizar el actual sistema educativo referente a la FP del Estado español. No obstante, para entender dicho sistema, debemos conocer su procedencia, revisando la evolución histórica y los modelos clásicos de la FP en nuestro país. Así pues, en las próximas líneas estudiaremos el origen de las FP, el cual está directamente relacionado con las transformaciones sociales y legales que ha vivido el Estado español, con la finalidad de concluir el apartado con un análisis sistemático de la FP en la CAPV.

#### 3.2.1.-Antecedentes clave de la FP

Por un lado, en el Estado español, como en el resto de Europa, se ha estudiado la relación entre la clase social y el itinerario académico a nivel de educación postobligatoria, esto es, el acceso al bachillerato o a la FP. En este marco, podemos citar la investigación llevada a cabo por Martínez y Merino (2011) los cuales afirman que, dentro de la sociología, son constantes los estudios que analizan la relación entre la posición social de la familia y la de los hijos e hijas, o en palabras de estos autores *la movilidad social intergeneracional*, en la cual se presta especial atención a la influencia del nivel educativo de los primeros y en el nivel educativo de los segundos. Cerca de este asentado tema de estudio, encontramos otras investigaciones que señalan la importancia de más factores que explican el logro académico, como son los recursos económicos, sociales y culturales (Coleman, 1988). La primera tradición de estudios mencionada, deja evidencia la relación entre las diferentes clases sociales y los itinerarios educativos escogidos, así Martínez y Merino (2011), después de hacer un repaso sociológico sobre la FP y la relación de esta con el origen socioeconómico y el género, muestran las tasas de estudiantes que acceden a este tipo de estudios a los 19 y 20 años conforme a la clase social de origen y género. Los datos analizados pertenecen a una población determinada, concretamente, a personas nacidas en 1957 y 1992, esto es, los autores han llevado a cabo la investigación a través de la información obtenida de los segundos trimestres desde 1977 hasta 2011. Son de mención los cambios en las políticas educativas que se produjeron en esos años, ya que este estudio se llevó a cabo

bajo tres organizaciones diferentes del sistema educativo español, que analizaremos posteriormente<sup>62</sup>. En el caso de las clases sociales, las han catalogado según las características laborales de las familias. Concluyen el estudio proporcionando datos sobre la probabilidad de cursar estudios de FP según el origen social a lo largo de los años mencionados. Los resultados indicaban que se evidenciaba un patrón prácticamente constante y actualmente conocido: el porcentaje más alto de los estudiantes de FP provienen de familias obreras<sup>63</sup> y son los de la clase de servicios<sup>64</sup> los que cursan en menor medida este tipo de estudios. Asimismo, destacan las fuertes desigualdades de acceso a este tipo de estudios según el origen social, puesto que, prácticamente durante todo el periodo (exceptuando con la LOGSE, la cual ha podido afectar a los estudiantes de la clase obrera)<sup>65</sup> la desigualdad de oportunidades a nivel educativo ha sido constante.

En esta línea, hemos observado en el epígrafe anterior, a través de distintas investigaciones, cómo la propia familia y la clase social de origen pueden influir en el ámbito escolar de sus hijos e hijas y, en consecuencia, en la trayectoria escolar de estos y estas (Bernardi y Cebolla, 2014). Una de las primeras decisiones que las y los jóvenes y sus familias (en algunos casos) deben tomar dentro del sistema educativo, después de finalizar la escolaridad obligatoria, es la elección entre el Bachillerato o dirigir los estudios hacia la FP. Sin embargo, se subraya la influencia de diversas variables, como el origen social, el rendimiento, el sexo, etc. en la toma de esa decisión. La mayoría de la bibliografía analizada sostiene que la mayoría de las y los jóvenes que se orientan a la FP provienen de un origen social y rendimiento académico bajo (Merino et al., 2020).

Por otro lado, se ha hecho referencia a la relación entre el sistema productivo y la educación, señalando que los procesos de industrialización suponen un determinado nivel de FP o de alfabetización. Históricamente, se han analizado casos en los que se ha verificado la interrelación entre la productividad económica y la educación, si bien también es cierto que en ese nexo pueden actuar, de alguna manera, y, en mayor o menor medida, tanto diferentes agentes sociales y políticas educativas, como la evolución de los sistemas o instituciones educativas (Dávila, 1997). Así, se ha afirmado que la FP es un producto de la huella que dejaron los distintos gremios en la Edad Media

---

<sup>62</sup> La LGE afectó a la población nacida entre 1961 y 1979. La LOGSE se aplicó a todos los nacidos a partir de 1985, por lo que todos los entrevistados en 2005 estudiaron bajo el nuevo sistema educativo. Pero los nacidos entre 1980 y 1984 estudiaron tanto bajo el sistema de la LGE como de la LOGSE, que fue sustituyendo de forma progresiva al viejo sistema entre 1990 y 1996 (comenzando con el «Bachillerato experimental» y el «Plan experimental de reforma de las enseñanzas medias»), de forma que en el curso 1997-98 todos estaban ya bajo el nuevo sistema.

<sup>63</sup> Ocupaciones manuales, cualificadas y no cualificadas, excepto sector primario. Clases sociales, adaptadas de Erikson, Goldthorpe y Portocarrero (1979) y sus características más relevantes.

<sup>64</sup> Profesionales liberales, ocupaciones que necesitan de un título universitario, empresarios con asalariados.

<sup>65</sup> Los autores aclaran que la proporción de estudiantes que acceden a FP aumentó en todas las clases sociales hasta 1979 y que la LGE contribuyó a expandir el acceso a este tipo de estudios. Sin embargo, también afirman que es posible que la LOGSE frenara el crecimiento de este tipo de estudios, puesto que, esta ley endureció los criterios para acceder a la FP.

y que más tarde, concretamente, con la Revolución Industrial, se desarrolló dentro del sistema escolar con el fin de que este se adaptase a las nuevas necesidades que se estaban produciendo a causa de la industrialización. De este modo, señalan que este es el resultado de una demanda del sistema productivo dirigida por medio del ámbito educativo (Cabrera, 1997).

No obstante, aunque esta sea la hipótesis más defendida, existen opiniones como las de Lerena (2005), que, aunque afirman que la enseñanza y el capitalismo surgen en periodos históricos y contextos iguales, en los países denominados occidentales, ninguno de ellos es producto de otro. Fernández de Castro (1973), al igual que Lerena, defiende que el desarrollo de la formación social del Estado español se debe entender dentro de unas relaciones de dominación. Cabrera (1997, p. 175) explica la perspectiva de la obra de Fernández de Castro de la siguiente manera:

Señala que el desarrollo de la Formación Social española hay que contextualizarlo dentro de las relaciones estructurales de dominación y de subordinación que, articuladas en las interacciones entre los niveles económico, político-jurídico e ideológico, dan cuenta de las características de los modos de producción desde la época feudal hasta el capitalismo actual.

El hecho de que el origen de los sistemas educativos no aparezca directamente relacionado con los sistemas productivos y que el vínculo entre la industria, o más bien, las fábricas y las escuelas estén construidas desde el comienzo bajo el principio de poder no separa, a nuestro juicio y tal como afirma Cabrera (1997), el evidente vínculo entre la FP y el proceso de industrialización. Este autor sostiene que el análisis de la evolución de las cifras por Comunidades Autónomas del alumnado matriculado en FP en el Estado español confirma dicha hipótesis y que la promulgación de la Ley de 20 de julio sobre Formación Profesional Industrial de 1955 y su futura extensión se redujo a las comunidades más industrializadas, especialmente el País Vasco. En cambio, en otras regiones su proyección fue mínima (Cabrera, 1997)<sup>66</sup>.

Sabemos que la FP se creó ya marcada por la anteriormente citada interrelación entre la productividad económica y la educación, sabiendo que serían sobre todo los hijos de las clases trabajadoras los que acudirían a ella (Fernández, 1990). No es hasta la década de los años setenta cuando la FP se incluye dentro de este sistema educativo formal, donde se abre una vía, no solo para obtener titulaciones académicas dentro de los márgenes del sistema formal, sino también otras modalidades como la formación continua (Dávila y Murua, 2020). Así pues, esta vía de formación se incorporó al sistema educativo del Estado español con la Ley General de Educación de 1970, ya que, con anterioridad tuvo problemas para introducirse en él, como bien dice Merino (2009, citado en Brunet y Moral, 2017, p. 91):

Su proceso de institucionalización ha sido largo, muy precario y con muchas dificultades (...). Así, durante muchos años el desarrollo de la FP quedó a expensas

<sup>66</sup> Las cifras del alumnado matriculado en FP desde 1970 hasta 1992 por CC.AA. están recogidas en la tesis del autor.

de iniciativas locales y personales, con la creación de escuelas de artes y oficios por parte de empresarios que combinaban la filantropía con la necesidad de buscar mano de obra cualificada.

En este sentido, se podría decir que es con la revolución industrial cuando aparece la preocupación por la formación de los obreros, especialmente por parte de los patrones. Surgen nuevas necesidades de la industria y las formas tradicionales de aprender, vinculadas al trabajo de campo o a las estructuras de los gremios, dejan de ser efectivas. Así, esta nueva necesidad de formar a los obreros comienza a incorporarse a la agenda pública, primeramente, con la creación de las Escuelas de Artes y Oficios, financiadas y organizadas por los empresarios (Martínez y Merino, 2011).

En Europa, entre las distintas formas de enseñanza técnica, surgen las antes mencionadas Escuelas de Artes y Oficios. Estos centros fueron creados en Francia en 1780, no reciben el nombre *Écoles d'Arts et Métiers* hasta 1803. Posteriormente, este modelo fue importado por el Estado español en la segunda mitad del siglo XIX, con algunas modificaciones para adaptarlo a la realidad socioeducativa del país, bajo el nombre *Escuelas de Artes y Oficios* (Dávila, 1997) y se extendió por todo el estado hasta la tercera década del siglo XX. De modo que, este modelo fue importado por el Estado español desde Francia casi un siglo más tarde, no obstante, sabemos que otros países ya contaban con instituciones de este tipo, como Gran Bretaña con el movimiento *Arts and Crafts* de 1880, Alemania con la expansión de las Escuelas de Artes y Oficios en 1870, y la enseñanza técnica en el caso de Italia donde tomaron como ejemplo el caso de Alemania; o Rusia, donde se fundó la Sociedad Imperial politécnica en 1866 y posteriormente la Sociedad para la mejora del trabajo nacional en 1885. Se puede decir que este movimiento a favor de la enseñanza, es común en Europa y surge de una necesidad social provocada por las nuevas demandas de la economía y la industria (Durán, 2009)<sup>67</sup>.

Los centros de formación con los que el Estado español contaba no bastaban para afrontar las nuevas necesidades surgidas por el proceso de industrialización. Hablamos de cambios económicos y sociales que surgen de la desaparición de los gremios, el aumento de la industria y el progreso técnico. El Estado español se vuelve hacia Francia por las similitudes de estas nuevas necesidades, sin embargo, no solo se tomó como ejemplo el caso de Francia, sino también el de Italia, Inglaterra y las políticas implantadas en Prusia en 1844 en esta área. Así, en 1826, se implantaron en el Real Conservatorio de Artes varias enseñanzas Física, Mecánica, etc. con empleo en las artes. Seguidamente, en 1850, tras modificaciones en sus planes de estudios se convierte en el Real Instituto Industrial, hasta que en 1871 se crea la primera Escuela Oficial de Artes y Oficios en el Estado Español (Durán, 2009).

---

<sup>67</sup> Duran (2009) nos habla tanto de las academias fundadas por las Sociedades de Amigos del País como de los diversos tipos de talleres o varios oficios, así como las clases que se impartían en el Conservatorio de Artes.

La enseñanza popular irá ganando importancia con las reformas educativas que se realizan en la Restauración, se promueve la formación de los adultos y se impulsa la lectura mediante las bibliotecas o centros populares. Es así como las Escuelas de Artes y Oficios se van estableciendo, en su mayoría, como una exigencia de corporaciones tanto municipales como provinciales con el fin de dar respuesta a las necesidades sociales y económicas, y como medio para la enseñanza popular (Dávila, 1997).

Haciendo referencia a la historia de nuestro contexto de estudio, sabemos que las Escuelas de Artes y Oficios del País Vasco surgen en el siglo XIX<sup>68</sup>, en Bilbao a partir de 1879 y un año después en Donostia y, probablemente, sean un claro ejemplo de la adaptación de la FP a las nuevas necesidades sociales y económicas causadas debido a la modernización (Castells, 1987). Si bien, estas dos escuelas fueron importantes, por las zonas más industrializadas del País Vasco fueron apareciendo otras escuelas preparatorias, las cuales se denominaban a sí mismas de igual forma, es decir, Escuelas de Artes y Oficios y eran los propios ayuntamientos y las diputaciones los encargados de sustentar tanto al profesorado como de crear y ofrecer un currículum que se adecuara a la industria del momento. Estos establecimientos se desarrollaron al margen de las políticas educativas del momento, puesto que, como posteriormente veremos, no es hasta 1924 cuando se da a conocer una ley que expresamente sobre la FP (Dávila y Murua, 2020).

Anteriormente hemos comentado, el dificultoso proceso de incorporar la FP al sistema educativo y parece que ha sido fundamental las últimas reformas educativas el tema de cómo incorporar esta formación en la enseñanza secundaria obligatoria, aunque hay autores afirman que la cuestión de fondo es cómo insertar la enseñanza secundaria en la primaria y la superior. Sin embargo, la escolarización masiva hizo hincapié en el debate sobre la labor de la enseñanza secundaria. La polémica se genera entre las claves de si la educación secundaria debe ser preparatoria para el acceso a la educación superior o, por lo contrario, debe tener unos objetivos propios y estar al alcance de todo el alumnado. Desde un punto de vista a otro, la función de la FP cambia completamente, así, para el primero tiene todo el sentido el hecho de introducir este tipo de formaciones en edades tempranas, puesto que es una alternativa para el alumnado que no vaya a seguir la trayectoria educativa “convencional”, la que concluye con estudios universitarios. En cambio, si consideramos la segunda perspectiva, se debería elaborar un currículum que integre aprendizajes aplicados o técnicos, con el fin de que el sistema educativo no reproduzca la desigualdad social de determinados grupos de alumnos y alumnas que escogen la vía de estudios no universitarios (Merino, 2013).

---

<sup>68</sup> Sobre todo, desde 1876, con la pérdida de los Fueros en ese año y la puesta en marcha del Concierto Económico en 1878, se produjo un impulso a la Formación Profesional a través de las Escuelas de Artes y Oficios que, en el País Vasco, tuvieron una relevancia particular (Dávila y Murua, 2020, p. 23).



### 3.2.2.-Marco legislativo sobre la FP en el Estado español

Después de esta introducción, nos parece imprescindible hacer un análisis de las políticas educativas que de alguna manera están relacionadas con a la FP. Es pertinente mencionar, aunque no nos extenderemos en su análisis, que su primer antecedente histórico lo encontramos en la promulgación por Carlos III de la Real Cédula del 12 de julio de 1781, el cual supone un impulso a la instrucción pública con el objeto lograr, además de “una formación moral para los niños, fomentar la formación de hombres laboriosos para el futuro” (Campillo, 2003, p. 26). Algunos historiadores consideran este documento como la primera disposición que señala la obligatoriedad de la enseñanza en el Estado español, sin embargo, otros afirman que se trata de una interpretación dudosa (Ruiz, 1988), como bien defiende Martín (2007) esta fue “más declaración de intenciones que norma de verdadera efectividad” (p. 173).

De la misma manera, debemos tener en cuenta algunas políticas que se llevaron a cabo en el proceso de incorporar la FP al sistema educativo, como la mencionada creación de las Escuelas de Artes y Oficios o la promulgación de la Ley de Instrucción Pública, también conocida como Ley Moyano (1857) que estará vigente hasta la Ley General de Educación (LGE) de 1970. En el Estado español, al igual que en el País Vasco, a comienzos del siglo XIX y debido a la Revolución Francesa se empieza a construir el sistema educativo liberal, que defenderá, tal como el sistema francés, la gratuidad y la obligatoriedad de la enseñanza. Pero como sabemos, este sistema no vio la luz hasta la anteriormente mencionada Ley Moyano, puesto que, es con esta disposición con la que se organiza de manera definitiva (Dávila y Murua, 2020). La Ley Moyano dividió el sistema educativo en tres niveles, la enseñanza primaria, la segunda enseñanza y la enseñanza superior y profesional y estableció la obligatoriedad de la enseñanza desde los 6 a los 9 años de edad con la posibilidad de instrucción en las casas. Asimismo, estableció la gratuidad relativa de la enseñanza elemental aclarando que será gratuita la enseñanza para los niños cuyos tutores o encargados no puedan pagar esta, pero este criterio debe ser certificado por el Cura-párroco y validado por el alcalde del respectivo pueblo. Según Brunet y Böcker (2017, p. 93):

La ley Moyano lo que hizo fue intensificar el papel del Estado en materia de enseñanza, haciendo de la educación, sobre todo a nivel universitario, un asunto público. En ella se traza el camino para que la universidad y los licenciados salidos de ella, tengan un peso creciente en la vida pública española, concretamente al nivel de gestión del aparato estatal.

Estos autores afirman que, finalmente, esta ley no pudo dar respuesta a las nuevas necesidades sociales y el nuevo escenario económico y social que se iba creando en la década de los 60 del siglo XX, bajo la dictadura franquista.

Lentamente se va extendiendo la enseñanza y la idea de que, a todo ciudadano joven, sin que influyera su nivel social, se le debía de proporcionar una formación mínima. Así, se establecerá el periodo *infancia-juventud* como la etapa de vida ideal para la formación y el desarrollo de esta, en la que se deberán adquirir los conocimientos

para que, posteriormente, se puedan desenvolver adecuadamente en la sociedad y acceder al mercado de trabajo. Con respecto a la FP, a principios del siglo XX, esta se entendía como una formación relacionada directamente con la enseñanza básica de toda persona y es por ello que la FP, dentro de las políticas educativas, fue unida a las enseñanzas generales (García, 2015).

Llegados a este punto, debemos mencionar la Ley de Aprendizaje Industrial, de 17 de julio de 1911, ya que, se establece por primera vez el contrato de aprendizaje entre el patrono y el aprendiz, en el cual se clarifican los derechos y los deberes de ambas partes. El artículo primero esclarece que este contrato de aprendizaje es “aquel en que el patrono se obliga á enseñar prácticamente, por sí ó por otro, un oficio ó industria, á la vez que utiliza el trabajo del que aprende, mediando o no retribución, y por tiempo determinado”. No obstante, avanzaremos en este análisis hasta el golpe militar de Primo de Rivera de 1923, puesto que no podemos hablar de la FP en el Estado español como una vía educativa reglada y sistematizada hasta 1924, que, si bien con esta disposición se le otorga cierta importancia a la FP, no será hasta 1928, con leves modificaciones en 1930, y más concretamente hasta 1955 cuando se pueda hablar propiamente del comienzo de la FP en el Estado español (Fernández, 2019).

En este marco y contexto social, se decretan, como hemos mencionado, dos políticas educativas que hacen referencia a la FP: el Estatuto de Enseñanza Industrial de 31 de octubre de 1924 y el Estatuto de Formación Profesional de 21 de diciembre de 1928. Estas dos serán la base de la legislación que posteriormente vendrá en esta materia, que no se modificó en la II República y que la dictadura franquista mantuvo en vigor hasta 1955, cuando se promulga la Ley de 20 de julio sobre Formación Profesional Industrial. Así, vemos que en un breve lapso de tiempo se legislan y se aprueban dos estatutos de importancia para esta vía educativa que estamos analizando, en un marco donde progresivamente se evidenciaba más y más la necesidad de obra de mano cualificada para dar respuesta a las nuevas necesidades de la economía del momento (Dávila y Murua, 2020).

El Estatuto de Enseñanza de Industria de 1924 tuvo como objetivo estructurar los aprendizajes de los trabajadores del sector industrial para simplificar y favorecer el ejercicio de su oficio. De la misma manera, se pretendía crear un servicio de Orientación Profesional para todo el Estado español (Sarasola, 1996). Esta disposición es significativa por el hecho de separar la enseñanza de naturaleza general y la de las profesiones, no obstante, su funcionalidad fue nula. Durante su vigencia no se estableció ningún centro donde se empleaba lo que se propugnaba en este estatuto, por consiguiente, se puede decir que fue un intento de reforma sin ningún impacto real en la práctica. Este Estatuto de 1924 distinguía tres niveles en la enseñanza industrial: la formación para los obreros, para los maestros y peritos y para facultativos. De este modo, se dividían los trabajadores según el grado de responsabilidad que tenían hacia la industria. Es relevante el hecho que no solo se habla de una formación inicial para el ejercicio de una profesión, sino que también se hace mención a la formación continua, abriendo una vía para la formación de personas que ya están trabajando, con el fin de que se perfeccione



el oficio, se posibilite la instrucción de nuevas estrategias y técnicas y ofrecer conocimientos relacionados con el empleo de dicho trabajador (García, 2015).

Unos años más tarde, concretamente el 21 de diciembre de 1928, se promulga el Estatuto de la Formación Profesional, que amplía y refunde la disposición anterior de 1924 y es considerado como el instrumento que da el origen real a la FP del Estado español, estableciendo un sistema de enseñanza reglado donde se crea un tejido estructural de centros destinados a las enseñanzas profesionales (Fernández, 2019).

Como anteriormente hemos mencionado, estos dos Estatutos (1924 y 1928) serán la base sobre la que se asienten las posteriores políticas sobre la FP. En este sentido, la legislación, denominada por varios autores *primorriverista* (Dávila y Murua, 2020) establece tres principios que serán la base de este proyecto educativo hasta la ley de 1955.

1. Unificar y centralizar la formación de carácter técnico e industrial, sujeto al control del Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria desde el Estatuto de 1924. Esto es, en este año es cuando la responsabilidad de esta formación recae sobre todo en el Ministerio de Trabajo (Dávila y Murua, 2020). La FP estaba relacionada con la esfera social y económica de la época, es decir, convenía que esta estuviera vinculada más a los elementos y necesidades industriales que a los pedagógicos. Respecto a la función tutelar, sabemos que es el Estado el que adquiere esta competencia, así, toda formación industrial sujeta tanto a la administración local, provincial o de iniciativa privada queda bajo el mando del Estado español y cada escuela debía dar respuesta al proyecto fijado por el Gobierno. De esta forma, se pretendía frenar las competencias en este ámbito que habían establecido las administraciones tanto públicas como privadas (Rico, 2012).
2. Ajustar la formación de los obreros a un sentido más práctico, al margen de los contenidos teóricos, ofreciéndose una enseñanza más técnica y práctica. A los obreros se les debía de proporcionar una enseñanza práctica en talleres apropiados, dotándoles de un conocimiento práctico, en combinación con enseñanzas teóricas y técnicas, con el fin de ajustar la formación a las necesidades de producción de la época (Rico, 2012).
3. Crear un nuevo lugar de enseñanza, las escuelas de trabajo, donde se reunieran los fines económicos y sociales que el régimen del momento quería establecer en la formación técnica. El objetivo de estas escuelas era el de perfeccionar la técnica a través de una enseñanza centrada solamente en la técnica e industrial, así, se desvincula de las Escuelas de Artes y Oficios y de sus orientaciones de carácter artesanal (Rico, 2012). Sin embargo, el Estado mediante esta intervención, no fue capaz de estructurar un plan bien articulado y sostenible, y la FP siguió como hasta el momento, a iniciativas más bien particulares (Dávila y Murua, 2020).

Las transformaciones, tanto políticas como estructurales, producidas tras la guerra civil española tienen como consecuencia la promulgación de la Ley Orgánica de Formación Industrial, una reforma educativa donde se dieron cambios que repercutían en la constitución de los centros y en la naturaleza de estos, en profesorado, en los títulos y enseñanzas que ofertaban. Esta ley organizaba el aprendizaje en cuatro fases: preaprendizaje, aprendizaje, maestría y perfeccionamiento. Sin embargo, este plan no se estableció totalmente, puesto que, en 1958 se decretó otro plan donde la enseñanza se articulaba en dos fases, aprendizaje y maestría (Campillo, 2003).

Anteriormente hemos mencionado la problemática de la Enseñanza Secundaria respecto a la naturaleza o el fin que esta debería tener, el doble carácter de este tramo educativo, el terminal y el propedéutico. Es en este marco donde se inspira la reforma educativa de 1970 que, actualmente, ha sido criticada por varios autores, aunque otros afirman que la Ley General de Educación (LGE) del 70 fue innovadora en cuanto a esta etapa educativa que estamos analizando. Así, con esta nueva ley se producen cambios que inciden en el sistema educativo en general, concretamente, en la FP, esta reforma tiene como resultado la reestructuración de las enseñanzas en esta etapa en tres niveles (FP de Primer Grado, FP de Segundo Grado y FP de Tercer Grado). En el artículo 40 del capítulo III de esta ley, dedicado exclusivamente a la FP, se menciona que esta “tendrá por finalidad específica la capacitación de los alumnos para el ejercicio de la profesión elegida, además de continuar su formación integral. Deberá guardar, en su organización y rendimiento, estrecha relación con la estructura y previsiones del empleo” y, de la misma manera, en el artículo 41 del mismo capítulo se establece que esta “se orientará a preparar al alumno en las técnicas específicas de la profesión por él elegida y en las cuestiones de orden social, económico, empresarias y sindical que comúnmente se prestan en ella”. Esta ley, cambia el adjetivo industrial que tenía con la Ley de 1955 e introduce el sector primario y el terciario como posibilidad para el aprendizaje (Grande, 1997).

Esta ley se promulga a finales de la dictadura franquista, estableciéndose con poca legitimidad y con cierta oposición social. Sin embargo, como hemos visto, fue innovadora respecto a la organización del sistema educativo, ya que une las dos vías de la enseñanza primaria en la que estaba dividida hasta entonces y se establece una enseñanza obligatoria hasta los 14 años de edad (Merino, 2013). El planteamiento inicial era establecer un marco común que contara con salidas profesionales al finalizar cada nivel, con el objeto de evitar que la FP se convirtiera en una vía de elección para las y los hijos de las clases humildes (Brunet y Moral, 2017). Así, la LGE asume una concepción más innovadora sobre la FP, sustituyendo la idea del oficio por la de profesión. Asimismo, es a través de esta ley, cuando se integra esta etapa educativa en el sistema educativo formal, no como un mero nivel de aprendizaje, sino como la terminación de un nivel educativo; esto es, la FP de Tercer Grado sería la culminación de la formación universitaria de primer grado, la FP de Segundo la del Bachillerato y, por último, la FP de Primer Grado la de Enseñanza General Básica (EGB). En definitiva, al terminar exitosamente la denominada EGB el alumnado que conseguía el graduado escolar podía escoger la vía del Bachillerato Unificado Polivalente (BUP). Las siglas decían mucho del

modelo de este bachillerato, por un lado, era unificado, ya que, anteriormente a la LGE convivían dos tipos y, por otro lado, polivalente, puesto que, no solo debía de servir para acceder a la universidad (vía propedéutica), sino también para el acceso a la FP superior. Así, la persona que quisiera ingresar a la universidad tenía que realizar el Curso de Orientación Universitaria (COU), las y los otros, tras acabar el bachillerato podían acceder a una FP de segundo grado, la FP de primer grado se reservaba para el alumnado que no conseguía terminar con éxito la EGB, para que pudiesen acceder al mercado laboral con una cualificación, aunque fuera mínima (Merino, 2013).

El acceso a la FP estaba ligado a jóvenes provenientes de familias humildes cuyo fin era lograr acceder al mundo laboral con éxito. Anteriormente hemos hablado de cómo el nivel social de la familia influye, en mayor o menor medida, en el itinerario educativo de las y los jóvenes. En este sentido, en general, era muy difícil que jóvenes provenientes de familias humildes alcanzaran estudios universitarios (García, 2015). Brunet y Moral (2017) aclaran que los teóricos respecto a la educación reducen la relación entre el éxito/fracaso escolar y el nivel social de la familia de origen, en una palabra: hándicap. En este marco, los defensores de esta teoría, como Touraine (1968)<sup>69</sup>, afirman que los factores anteriores a la escolarización provocan en las NNA de familias humildes una serie de dificultades y/o carencias como: menor motivación hacia los estudios, menores aspiraciones, etc. Por lo tanto, hacen que estas y estos acumulen desventajas que los acompañará en todo su itinerario académico. No obstante, existen autores (Fernández, 1990; Lerena, 1986) que, en sentido opuesto, señalan que es la escuela quien define el perfil del alumnado “bueno” o “malo” con todo un abanico de grises en medio. Lerena (1986, p. 306) señala que “esta lista de carencias no es exterior ni anterior a la escuela: es producto de ella misma, de los patrones y de los criterios que trata de imponer”. No es nuestra idea entrar ahora a analizar el fenómeno llamado “fracaso escolar”, ya que, hemos hecho referencia a este anteriormente. Sin embargo, queremos subrayar la conclusión de Fernández (1996, citado en Brunet y Moral, 2017, p. 139), quien afirma que la escuela:

Con sus mecanismos pretendidamente meritocráticos, sustituye cualquier perspectiva de acción colectiva para cambiar las condiciones de vida y trabajo de todos, por una carrera desenfrenada por la salvación personal, transforma problemas sociales en problemas individuales, responsabiliza a cada cual por su suerte —inflando el ‘ego’ de los que ‘ganan’ y culpabilizando a los que ‘pierden’— y contribuye a formar una clase trabajadora segmentada, dividida y enfrentada entre sí tanto o más que con sus empleadores.

Como sabemos, la LGE aprobada en el tardofranquismo y que estuvo vigente hasta 1990, estableció la enseñanza obligatoria hasta los 14 años de edad, lo cual, aumentó el nivel educativo de sociedad en el Estado español, este resultado también puede ser fruto del sistema democrático que se instauró años más tarde, a partir de

<sup>69</sup> Lerena (1986, p. 306) aclara que, si bien es cierto que el sociólogo Touraine ha sido crítico de la escuela, también lo es que en el discurso sobre los hándicaps escribe lo siguiente “estas desigualdades que son el problema y la responsabilidad de la sociedad, no son las de la enseñanza por sí misma” y también “no puede decirse que la universidad agrava por sí misma la selección social”.

1977. Sabemos que el sistema educativo que se lleva a cabo posteriormente posicionó a la FP como una alternativa de menor nivel, puesto que, para el acceso a esta no se requería ningún tipo de exigencia académica o estudios. En este marco, la población joven sin cualificación profesional podía acceder al mercado laboral sin muchos problemas. De la misma manera, aumentó notoriamente el porcentaje de alumnado universitario. Pero ¿por qué eran más valorados los estudios universitarios que los de FP? En este contexto se presenta el mencionado factor éxito/fracaso escolar, la FP se entendía como una opción para jóvenes que no habían conseguido acabar la educación básica. No obstante, también nos encontramos con otro colectivo, el cual tenía como preferencia y por vocación la elección de este nivel de estudios (García, 2015).

Según Dávila y Murua (2020), desde el punto de vista de la FP el mayor éxito que alcanzó la ley de 1970 fue su incorporación al Ministerio de Educación y Ciencia. La LGE de 1970 se puede considerar un hito significativo para la incorporación de la FP al sistema educativo formal. De la misma manera, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema educativo (LOGSE) también puede ser entendida como el comienzo de un periodo importante tanto de la FP como del sistema educativo en general. La LOGSE tenía como objeto establecer un currículum unificado con el denominado tronco común, esto es, se pretendía establecer un currículum para todo el alumnado hasta los 16 años. Esta ley que llevaba como etiqueta “reforma comprensiva”, pretendía retirar la doble red que existía y superar las valoraciones negativas que la sociedad tenía sobre la FP, exigiendo el título de la ESO para acceder a los Cursos de Formación de Grado Medio (CFGM) y el título de bachillerato para el acceso a los Cursos de Formación de Grado Superior (CFGS). Sin embargo, ¿qué ocurriría con las personas que no obtenían el título de la ESO? Esta ley diseña y pone en marcha unos programas denominados Programas de Garantía Social (PGS), también definidos como cursos de formación para trabajos de baja cualificación (Sarasola y Naya, 1995; Merino, 2013).

Sin embargo, en estos tres decenios, se aprueban otras normas, denominadas leyes orgánicas que son de obligado cumplimiento por todo el Estado español y por todas las Comunidades Autónomas. Estas las veremos en el siguiente epígrafe donde analizaremos la evolución de la FP en la CAPV como el marco legislativo más actual de esta Comunidad Autónoma.

### 3.2.3.-La FP en la CAPV

Respecto al marco autonómico, en 1979 se aprueba en la CAPV el Estatuto de Gernika en 1979, en el artículo 16 se reconoce que es competencia de esta autonomía “la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades”.

En esta apartado vamos a contextualizar la FP y su papel en el sistema educativo de la CAPV, sin entrar en las dificultades o retos que la transferencia de competencias en el ámbito de la educación trajo consigo y que se proyecta hasta la actualidad como el aumento de la escolaridad, la evolución de los modelos lingüísticos, la estabilidad de los tres tipos de centros escolares (públicos, ikastolas y privados) etc. Sin embargo, nos parece pertinente profundizar en el papel que la FP ha tenido en la historia de la

educación de la CAPV, por su adaptabilidad a las necesidades del ámbito económico, social, político y educativo (Dávila y Murua, 2020).

Desde que el Gobierno Vasco se hace responsable de la gestión el sistema educativo de la CAPV, la evolución de la FP ha tenido tres grandes etapas o ciclos (Mujika e Intxausti, 2018):

- **La dirección del cambio (1980-1996)**

A los inicios de esta etapa, además de estar separada de la esfera empresarial, la FP estaba menos valorada por la sociedad que la vía educativa escolar “común”, esto es, realizar los estudios de ESO y seguir con el bachillerato. En este sentido, era imprescindible recuperar la finalidad de la FP, esto es, la formación en competencias profesionales a través del desarrollo de la oferta formativa, progreso de las instalaciones y equipos informáticos y tecnológicos de los centros que impartían este tipo de formación.

Con esta perspectiva de cambio, los centros educativos que ofertaban la FP, presentaron varias respuestas eficaces para dar solución a las necesidades que se han mencionado anteriormente, abriendo, a su vez, una puerta de comunicación con el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, así como con las empresas y otras organizaciones que podrían servir de ayuda para mejorar la situación y la valía de la FP.

Cabe mencionar que, en la esfera organizativa, los centros públicos de FP precisaban de una mayor flexibilidad y autonomías. Sin embargo, como anteriormente hemos visto, la incorporación de esta vía formativa en el sistema educativo a través de la LOGSE, obstaculizaba dicho objetivo. En este periodo se crea una red de centros propios para impartir la FP, hito significativo en la evolución de la FP del País Vasco.

- **La articulación institucional (1997-2003)**

La segunda etapa es definida por el Primer Plan Vasco de Formación Profesional que se redactó en 1997. En este periodo es inevitable hablar del Sistema Integrado de Cualificaciones Profesionales, puesto que sirvió como eje central de la institucionalización de la FP del País Vasco. Este sistema tenía como finalidad crear un único sistema de FP, esto es, integrar la FP inicial, ocupacional y continua a través de unidades comunes.

Los cambios en la FP vasca siguieron adelante, implantándose diferentes sistemas de evaluación, o mejor dicho de calidad, fundamentados tanto en las normas ISO (tiene como objeto el control y gestión de calidad) y el modelo EFQM que también tiene como objeto analizar la calidad de la gestión, donde se identifican las diferentes necesidades para llegar a un sistema de gestión de excelencia. Asimismo, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, crea una viceconsejería exclusiva para la FP, así como la Fundación Hobetuz (Fundación Vasca para la FP Continua), y el

Instituto Vasco de las Cualificaciones, actualmente conocido como Instituto Vasco del Conocimiento de la Formación Profesional (IVAC).

Otro de los cambios, se realiza a principios del siglo XXI y guarda relación con la financiación de la FP. El Gobierno Vasco, al igual que las diputaciones forales y otros organismos e instituciones, observaron que la FP se había convertido en un elemento importante para el País Vasco, por lo que, su financiación fue un factor significativo y diferencial para la evolución de esta vía formativa.

#### - **La maduración del sistema (2004-2018)**

La tercera etapa tiene que ver con la maduración y desarrollo del sistema de la FP. Se establece el Segundo Plan Vasco de Formación Profesional que tiene como objetivo la innovación y que se centraba en el reto de transmisión tecnológica a los centros de AR como también del desarrollo de métodos innovadores de enseñanza-aprendizaje.

Con el Cuarto Plan Vasco de Formación Profesional de 2014 se quiso impulsar la innovación. Sin embargo, se puso el foco en la “innovación aplicada”. Esto es, se quería conseguir que la FP aportara de manera significativa al Plan de Ciencia, Tecnología e Innovación (PCTI) Euskadi 2020, una iniciativa de compromiso por la ciencia, la tecnología y la innovación. Asimismo, se pretendía colaborar con la Red Vasca de Ciencia, Tecnología e Innovación. En definitiva, el reto que se estableció con la finalidad de impulsar la innovación aplicada fue otro de los elementos clave en la evolución de la FP (Mujika e Intxausti, 2018).

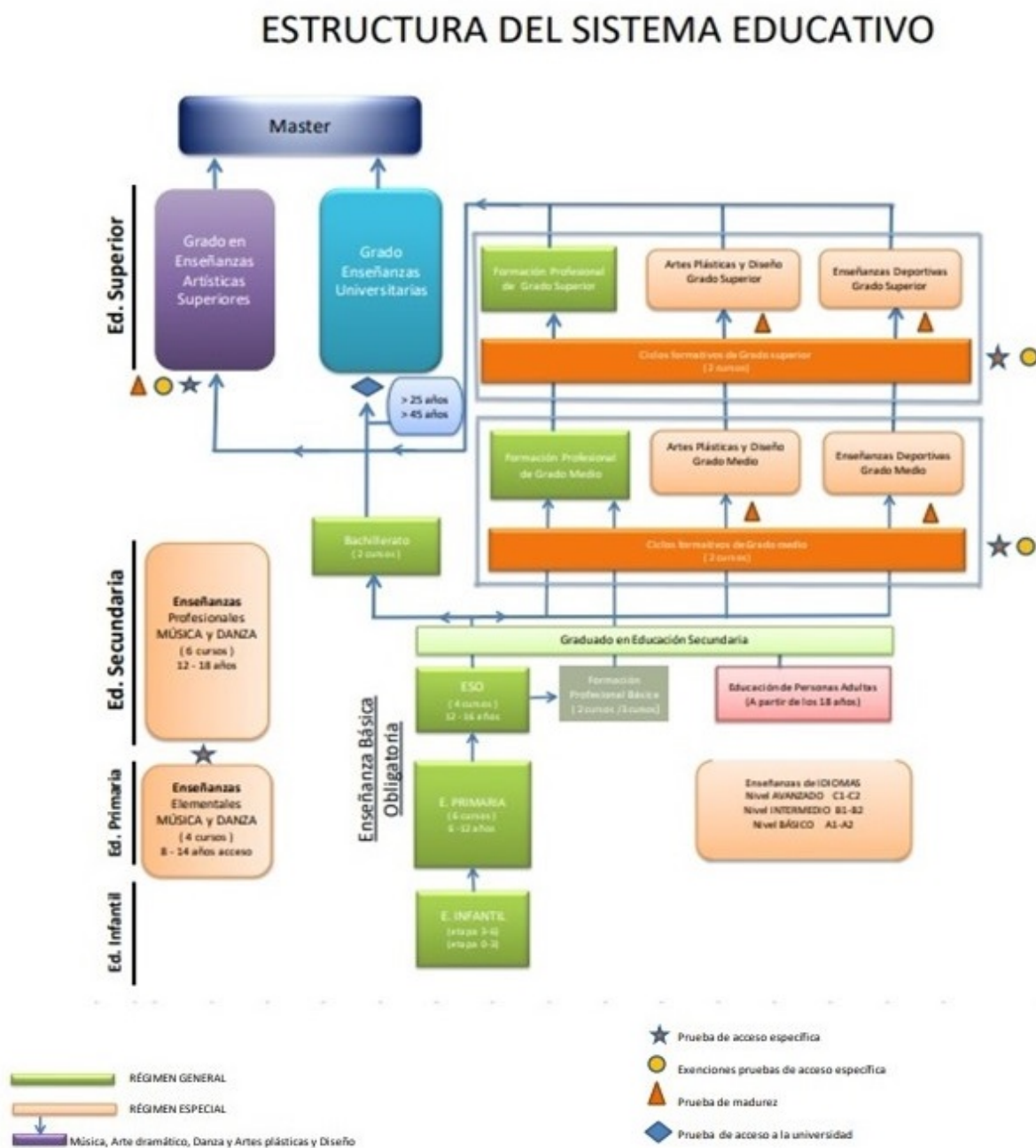
El modelo de la FP del País Vasco ha sido considerado como un sistema de referencia a imitar por de muchos países, ejemplo de ello es la cantidad de publicaciones que subrayan la importancia de esta vía formativa. Cabe mencionar que en nuestro territorio existe una alta tasa de empleabilidad en el alumnado que concluye la FP, indicador de que esta vía y el modelo que se lleva a cabo en este territorio es eficaz (Dávila y Murua, 2020).

Pero veamos cómo se organiza el sistema educativo actual de la CAPV y qué vías de acceso existen a la FP. Como se puede observar en la siguiente ilustración (Ilustración 42), la educación infantil se divide en dos etapas o ciclos, la primera de los 0 a los 3 años y la segunda de los 3 a los 6 años de edad, siendo estas etapas, según la legislación educativa vigente, no obligatorias, sin embargo, a partir del segundo ciclo (3 años), esta es gratuita. En cambio, tanto la educación primaria como la educación secundaria (ESO) son obligatorias y gratuitas, de los 6 a los 16 años de edad. La primera se divide en seis cursos escolares en el régimen general y en cuatro en el régimen especial, en este último se imparten enseñanzas elementales, danza y música. La ESO, se compone de 4 cursos escolares en el régimen general y en seis en el régimen especial. El alumnado que finaliza con éxito la ESO recibe el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, con el cual se puede acceder a estudios de bachillerato y de ciclos de grado medio de FP, por el contrario, el alumnado que no obtenga dicho título recibirá un certificado oficial. De la misma manera, el alumnado de 15 años que haya finalizado 3º de la ESO tendrá la

posibilidad de acceder a ciclos formativos de FP Básica (CFPB), los cuales tienen una duración de dos cursos escolares. Este alumnado podrá obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria al cumplir los 18 años de edad en los centros de Educación de Personas Adultas (EPA) y en el caso de realizar ciclos de grado medio de FP (CFGM) al finalizar los de CFPB. En cuanto al itinerario “habitual”, es decir, el alumnado que supera la ESO y accede al bachillerato, con una duración de dos años, debe superar la selectividad para ser admitido en la enseñanza universitaria, no obstante, este alumnado también tiene la posibilidad de acceder a un ciclo de grado superior de FP (CFPGS).



Ilustración 42: Organización de las vías educativas del sistema educativo de la CAPV



Nota: Tomado de la *Página web oficial del Departamento de Educación del Gobierno Vasco*<sup>70</sup>.

En este marco, nos vamos a detener a analizar acceso y la adjudicación de plazas a la FP de la CAPV. A través de la nueva Orden de 21 de mayo de 2021, del Consejo de Educación, por la que se establece el calendario común de presentación de solicitudes, plazos de admisión y matrícula para el curso académico 2021-2022, en los ciclos de formación profesional del sistema educativo impartidos por centros docentes públicos

<sup>70</sup> <https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/ikasketak/>



y privados concertados de la CAPV, así como cursos de especialización impartidos por centros docentes públicos, se aprueban los criterios de admisión y matrícula de estos centros educativos. En el primer artículo se aclara que esta Orden establece las bases de los criterios de los centros públicos que dependen del Departamento de Educación, así como en los centros que ofertan FP básica de titularidad municipal.

Los requisitos necesarios para acceder a los CFPB, recogidos en el Anexo I de esta Orden, deben cumplirse de manera simultánea, esto es, deben cumplirse todos los criterios para poder acceder a esta vía formativa. Estos son los siguientes:

- a) Tener cumplidos quince años, o cumplirlos durante el año natural en curso.
- b) Haber cursado el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria. En este último caso, se deberá comunicar a la Dirección de Planificación y Organización.
- c) Haber propuesto el equipo docente a las familias o tutores legales la incorporación de la persona interesada a un ciclo formativo de Formación Profesional Básica.

Son dos los criterios de acceso para que las personas de 17 años o más se puedan matricular en los CFPB de itinerarios educativos de tres años:

- a) Tener una edad igual o mayor a 17 años.
- b) No haber cursado Educación Secundaria Obligatoria.

En cuanto a los criterios de acceso a los Ciclos de Formación de Grado Medio (en adelante CFGM), se precisa el cumplimiento de por lo menos de una de las siguientes condiciones:

- a) Estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria o de un nivel académico superior.
- b) Estar en posesión del título de Formación Profesional Básico.
- c) Estar en posesión del título de Técnico o Técnico Auxiliar.
- d) Haber superado el curso de formación específico para el acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio en centros públicos o privados autorizados por la Administración educativa.
- e) Haber superado la prueba de acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio o Grado Superior, o la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años.
- f) Haber superado los módulos obligatorios de un programa de cualificación profesional inicial.
- g) Haber superado los dos primeros cursos del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP), con un máximo, en conjunto, de dos materias pendientes.

- h) Haber superado el 2º curso del primer ciclo experimental de Reforma de las Enseñanzas Medias (REM).
- i) Acreditar la posesión de alguna de las titulaciones equivalentes para el acceso a los ciclos formativos de grado superior establecidos en la disposición adicional tercera, apartado b) del Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio.
- j) Certificado de homologación de estudios extranjeros con alguno de los títulos relacionados anteriormente. En el supuesto de que el procedimiento de homologación no haya sido resuelto, se aceptará el Volante de Inscripción Condicional.

No incidiremos en los criterios de acceso ni adjudicación de plazas de los CFPGS, puesto que las y los participantes de este estudio estaban únicamente matriculados en CFPB o en CFGM. Por el contrario, nos parece imprescindible analizar el orden de preferencia para el acceso a los CFPB y a los CFGM (Anexo II del Orden), puesto que esta prelación puede afectar al itinerario educativo de las y los participantes de nuestra investigación. Por un lado, mencionar que el orden de prioridad se establece por la nota del historial académico, sin embargo, en el colectivo h), definido en la siguiente secuencia, la prevalencia se establecerá por la edad, teniendo prioridad las personas que tienen menos años. La adjudicación de las plazas en los CFPB se realiza por medio de la siguiente secuencia de colectivos:

- a) Alumnado que haya cursado hasta 3º o 4º de Educación Secundaria Obligatoria en modo ordinario o mediante diversificación curricular, cuente con 17 años en el año natural de inscripción y esté escolarizado en la CAPV en el momento de la inscripción. Si actualmente no lo está, ha debido realizar el último curso en Educación Secundaria Obligatoria en esta Comunidad.
- b) Alumnado que haya cursado hasta 3º o 4º de Educación Secundaria Obligatoria en modo ordinario o mediante diversificación curricular, cuente con 16 años en el año natural de inscripción y esté escolarizado en la CAPV en el momento de la inscripción. Si no lo está actualmente, ha debido realizar el último curso en Educación Secundaria Obligatoria en esta Comunidad.
- c) Alumnado que haya cursado hasta 3º de Educación Secundaria Obligatoria, cuente con 15 años en el año natural de inscripción y esté escolarizado en la CAPV en el momento de la inscripción. Si actualmente no lo está, ha debido realizar el último curso en Educación Secundaria Obligatoria en esta Comunidad.
- d) Alumnado que haya cursado hasta 2º de Educación Secundaria Obligatoria, cuente con 16 años en el año natural de inscripción y esté escolarizado en la CAPV en el momento de la inscripción. Si actualmente no lo está, ha debido realizar el último curso en Educación Secundaria Obligatoria en esta Comunidad.
- e) Alumnado que haya cursado hasta 2º de Educación Secundaria Obligatoria, cuente con 15 años en el año natural de inscripción y esté escolarizado en la CAPV en el momento de la inscripción. Si actualmente no lo está, ha debido realizar el último curso en Educación Secundaria Obligatoria en esta Comunidad.

- f) Alumnado que no haya realizado el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria en esta Comunidad, con la misma preferencia establecida en los apartados a) hasta e).
- g) Alumnado mayor de 17 años que haya cursado tercer o cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria y el equipo docente haya propuesto su incorporación a un ciclo de Formación Profesional Básica.
- h) Resto de solicitantes que no estén contemplados en los colectivos anteriores, siempre y cuando acrediten una edad igual o mayor de 17 años en el año natural de inscripción.

Por otro lado, se establece la siguiente prelación para acceder a las plazas en los CFGM:

- a) El 65% de las plazas, para los que acrediten el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria o su equivalente académico.
- b) El 20% de las plazas para quienes acrediten el título de Técnico de Formación profesional Básico.
- c) El 15% de las plazas: se adjudicarán a las siguientes vías de acceso o colectivos para la admisión, con el orden de preferencia en que se enumeran:
- d) Pruebas de acceso a ciclos formativos de Grado Medio o Superior. Tendrán preferencia quienes hayan superado la prueba de acceso a ciclos formativos de Grado Medio.
- e) Alguno de los títulos o enseñanzas contemplados en el apartado a) de la disposición adicional tercera del Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio (a excepción del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria).
- f) Quienes accedan por tener superados los módulos profesionales obligatorios de un Programa de Cualificación Profesional Inicial.
- g) Prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años.
- h) Otras vías de acceso.

### 3.3.-Las E2O: un puente por donde transitar

Como hemos venido aclarando, las y los participantes de esta investigación son jóvenes que han sufrido, en la mayoría de casos y por diversos motivos, una experiencia de fracaso escolar en su trayectoria educativa. Con la finalidad de intentar dar solución a las consecuencias que produce un abandono temprano de la educación, en nuestro contexto se implementan una serie de recursos que pretenden acompañar a estas y estos jóvenes en su tránsito a una vida adulta para que lo realicen con éxito. En este sentido, la Comisión Europea, junto con autoridades locales, decidió en su momento hacer frente a este fenómeno lanzando, entre otras propuestas, el esquema de las E2O como seguimiento de su *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento* (1995) para que el colectivo en riesgo de

exclusión tuviera un camino para acceder al mundo laboral y a una ciudadanía activa (Comisión Europea, 2001).

En este apartado, en primer lugar, contextualizamos las E2O a través de una perspectiva europea, es decir, estudiamos los fundamentos teóricos e institucionales que han sido la base para la creación de estas escuelas. En segundo lugar, dado el contexto de interés de esta investigación, damos a conocer la realidad educativa de las dos de las tres E2O de la CAPV (Fundación Adsis y Peñasal), la historia y su evolución, los fundamentos teóricos-contextuales y las herramientas metodológicas que se manejan en ellas. Finalmente, exponemos los modelos organizativos de cada E2O, su participación en redes de inclusión social y, los criterios o perfiles de los profesionales y del alumnado. Aunque nuestro objeto de estudio sea analizar los itinerarios educativos y el tránsito a la vida adulta de las y los jóvenes que han estado dentro del sistema de protección en AR, esta investigación también pretende determinar el impacto que tienen las prácticas profesionales que se realizan en estas escuelas en las y los jóvenes que están vinculados, de alguna manera, con ellas.

### 3.3.1.-Evolución normativa e hitos históricos de las E2O

Se ha mencionado que la escuela representa la primera oportunidad para la inclusión socio-laboral de las NNA, pero, desgraciadamente, esta no es la realidad de todas las y los jóvenes; algunos no suelen disponer de un marco familiar y/o social de referencia que les permita sacar provecho de la formación que se imparte en las escuelas del sistema educativo. Miles de jóvenes en todo el mundo se encuentran excluidos del sistema escolar, sin calificaciones, ni competencias necesarias para encontrar un empleo y, en consecuencia, con dificultades para la inserción social (Comisión Europea, 1995).

El *Libro Blanco sobre la educación* anteriormente mencionado, propuso orientaciones a seguir a nivel comunitario para ofrecer respuestas a los cambios provocados en la sociedad europea, en efecto, sirvió de guía frente a tres grandes tendencias que desafiaban al sistema educativo: los impulsos de la sociedad de la información, de la globalización y de la civilización científica y técnica y, a su vez, sentó las bases de las políticas educativas. El *Libro Blanco* identifica cinco objetivos que los Estados deberían alcanzar en el ámbito educativo, con el fin de construir una sociedad de conocimiento donde la educación y la formación sean los principales ejes vertebradores de dicha sociedad: 1) estimular la adquisición de conocimientos nuevos; 2) aproximar la escuela y la empresa: desarrollar el aprendizaje en Europa en todas sus formas; 3) luchar contra la exclusión: ofrecer una segunda oportunidad por medio de las escuelas; 4) dominar tres lenguas comunitarias: un sello de calidad; y 5) conocer la misma importancia a la inversión en formación que a la inversión física. El tercer objetivo de estas políticas es, como hemos visto *luchar contra la exclusión* y es en ese apartado donde aparece el término que nos atañe en esta investigación, E2O. La Comisión Europea aclara que existía en aquel entonces, en los principales núcleos urbanos, un gran riesgo de exclusión social donde era necesaria una intervención. Con el objeto de abrir una vía de formación a las y los jóvenes excluidos del sistema educativo o a punto

de verse excluidos la Comisión Europea trata de apoyar las experiencias de las E2O: “ofrecer a los jóvenes excluidos del sistema educativo, o a punto de verse excluido, las mejores vías de formación y el mejor marco para que adquieran confianza en sí mismos” (Comisión Europea, 1995, p. 67). Es en este esquema sobre las E2O, donde se proponen ayudas para apoyar los dispositivos de segunda oportunidad mediante proyectos piloto, difusión de métodos pedagógicos y diferentes experiencias.

A partir de esta referencia, se empieza a utilizar de manera más extendida el concepto que estamos analizando para referirse a dispositivos y realidades educativas orientadas a jóvenes que han sido excluidos de sistema educativo y que están en riesgo de exclusión social. Asimismo, se esboza la idea de ofrecer nuevas oportunidades educativas a personas que parten de una primera oportunidad educativa fallida o que carecen de habilidades y calificaciones para acceder al mercado laboral a través del éxito escolar (García, 2018; Comisión Europea, 2001). Desde ese momento, en el contexto educativo en Europa, la *segunda oportunidad* se entiende directamente relacionada con la inserción social y laboral, puesto que, podríamos decir que son dos de los objetivos principales que toda escuela debe procurar desarrollar en este tipo de colectivo (García, 2018).

Después de publicar el Libro Blanco, entre los años 1996 y 2000<sup>71</sup>, la Comisión Europea impulsó un Proyecto Piloto a nivel europeo denominado *Escuelas de Segunda Oportunidad* en varios estados (Comisión Europea, 2001). El proyecto piloto ayudó en la creación de este tipo de escuelas, antes de lanzar el proyecto a finales de 1996 se recibieron unas 80 declaraciones de interés, transcurridos cuatro años este número aumento a más de trescientas solicitudes. El interés de formar parte de este proceso fue más fuerte en algunos países que en otros (sólo desde el Reino Unido se recibieron 40 solicitudes para participar y Francia, el Estado español e Italia le siguieron con 20-30 cada uno, de los países escandinavos y del Benelux las expresiones de interés fueron menores). Así pues, conforme a la Comisión Europea (2001) se establecieron trece E2O en once países:<sup>72</sup>

- Alemania (Cologne y Halle),
- Dinamarca,
- Estado español (Barcelona y Bilbao),
- Finlandia,
- Francia (Marsella),
- Grecia (Atenas),
- Italia (Catania),
- Países Bajos (Heerlen),
- Portugal (Seixal),
- Suecia, y

<sup>71</sup> Aunque todos estos proyectos se confirmaron entre 1996 y 1999, algunos no comenzaron realmente hasta el año 2000 (los proyectos griego y portugués) (Comisión Europea, 2001).

<sup>72</sup> Luxemburgo es un caso especial. En realidad, se está desarrollando una Escuela de Segunda Oportunidad, pero nunca se ha confirmado formalmente, por escrito, como un proyecto piloto. Sin embargo, en 1999 y 2000, los representantes del proyecto de Luxemburgo participaron en las reuniones de la red (European Commission, 2001).

- Reino Unido (Leeds).

Las características de cada E2O dependían, en gran medida, de la situación local y nacional. El proyecto piloto debía de estar conformado, principalmente, por su propio entorno educativo, tradiciones y requisitos legales. El objetivo no era una injerencia europea en los sistemas educativos, ni la imposición de un modelo particular, pero se establecieron ciertas condiciones generales que caracterizaban estas escuelas (Comisión Europea, 2001):

- 1) Una asociación comprometida con las autoridades locales, los servicios sociales, las asociaciones y el sector privado, este último en particular con miras a ofrecer posibles lugares de formación y empleo a los alumnos.
- 2) Un enfoque de enseñanza y asesoramiento centrado en las necesidades, deseos y habilidades de los alumnos individuales; estimulación del aprendizaje activo de su parte.
- 3) Módulos de enseñanza flexibles que permitan combinaciones de desarrollo de habilidades básicas (aritmética, alfabetización, habilidades sociales, etc.) con capacitación práctica en y por empresas.
- 4) Un papel central para la adquisición de habilidades en y a través de las TIC y las nuevas tecnologías.

Con respecto a las y los protagonistas de este proyecto, el alumnado, se decidió, después de una cuidadosa consideración, fijar un límite de edad relacionado con la edad formal de abandono escolar. La razón de ello era no crear escuelas "paralelas" que pudieran socavar la naturaleza obligatoria de la educación general. Las E2O no debían aceptar alumnos para quienes la asistencia escolar normal todavía era obligatoria. No se estableció un límite de edad superior, aunque se ha convertido en una práctica común considerar la edad de 25 años como el límite máximo. Asimismo, cuando se concibieron los proyectos piloto de las E2O se planteó que las asociaciones locales serían una clave importante para el éxito. Entre la gama más amplia de socios, incluidas las autoridades locales y las asociaciones juveniles y ONG locales activas, el papel de los empleados se consideró de particular importancia. Los profesionales no solo demostraron ser cruciales para comprender los requisitos de habilidades para el acceso al mercado laboral, sino que también tenían el importante papel de ofrecer pasantías a los alumnos de las E2O y, en última instancia, perspectivas laborales concretas (Comisión Europea, 2001).

En el citado informe, se revelaron las conclusiones de dicho proyecto, entre las cuales se resalta la eficacia del modelo testado en referencia a la inserción social y laboral de los jóvenes sin cualificación. El documento, además de reflejar las bases para la creación de estas escuelas y dicho proceso, subraya la importancia del papel de las E2O en la reintegración de los jóvenes que carecen de habilidades y competencias que ofrece el sistema educativo. No obstante, se subraya que habían encontrado áreas en las que algunas de las escuelas podrían mejorar el rendimiento, aprovechando las

buenas prácticas adoptadas en otras. En definitiva, los resultados generales que la Comisión Europea extrajo de este proyecto son positivos, considerando que, en su conjunto, los proyectos piloto de las E2O desarrollaban enfoques muy valiosos para hacer frente a los numerosos y complejos problemas que enfrenta el grupo objetivo, es más, resaltaba el papel positivo que pueden tener la educación y la formación en la lucha contra la exclusión social. No obstante, la propia comisión reconoce que algunos países tenían tradiciones más largas y un mayor potencial para las iniciativas de reintegración local que otros, mientras que, en otros, el proyecto piloto era un fenómeno completamente nuevo y, en algunos, se basó en estructuras ya existentes.

Al finalizar dicho proyecto piloto y como consecuencia de la financiación europea, se ha producido una evolución bastante desigual de las E2O que se crearon. De hecho, únicamente en Francia se mantiene una red significativa de estas escuelas. La escuela de Marsella se ha convertido en un referente histórico, siendo la primera que impulsó en el proyecto que estamos estudiando, por lo que cuenta con muchos años de experiencia y funcionamiento ininterrumpido (García, 2018). En este sentido, la E2O de Marsella, junto con otras escuelas francesas, decidió en 2004 crear una red nacional y redactar una carta de principios fundamentales para unificar las características y fundamentos que tenían en común estas escuelas (García, 2018). Pocos años después este modelo fue reconocido a través de la ley estatal *LOI no 2007-297 du 5 mars 2007 relative à la prévention de la délinquance* que las regula y permite solicitar fondos de financiación:

Il définit les conditions dans lesquelles les Ecoles de la deuxième chance sont habilitées, après avis du comité de coordination régional de l'emploi et de la formation professionnelle, à percevoir les financements de la formation professionnelle ou les versements des entreprises pouvant donner lieu à exonération de la taxe d'apprentissage. L'Etat et les régions apportent leur concours aux formations dispensées dans les conditions déterminées par convention<sup>73</sup>.

### 3.3.2.-Las E2O en el Estado español

Como hemos visto, en el Estado español se crearon dos E2O dentro del proyecto piloto europeo en 1996, una en Barcelona y la otra en Bilbao. Unos años después, en 1999, se constituye, a nivel europeo, la Asociación de Ciudades con Escuelas de Segunda Oportunidad, con sede en Heerlen, en Holanda (Lago, 2015).

Como en otros países, la finalización de este proyecto piloto no proporcionó una continuidad de estas escuelas bajo ese nombre, únicamente la de Gijón se ha mantenido con esa denominación. Las E2O del Estado español, a diferencia de otros territorios europeos, no nacieron del proyecto forjado por la Comisión Europea sino de la situación

---

<sup>73</sup> Define las condiciones en las que se autoriza a las E2O, previo dictamen de la comisión regional de coordinación para el empleo y la formación profesional, a recibir financiación para la formación profesional o pagos de empresas que puedan dar lugar a la exención del impuesto de aprendizaje. El Estado y las regiones contribuyen a la formación impartida en las condiciones que se determinen por convenio.



política, social y económica del país. Así pues, antes de las fechas de inicio de la creación de las E2O, existían diferentes realidades educativas que daban respuesta a la misma problemática social. Varias instituciones sociales desarrollaron ofertas educativas, especialmente a partir de la crisis derivada de la transición democrática, dirigidas a jóvenes en riesgo de exclusión social, la mayoría procedentes de barrios marginales y familias desestructuradas y afectadas por el desempleo, con el fin de ofrecer a este colectivo un espacio adecuado para estudiar y trabajar. En diferentes zonas de este territorio han existido desde mediados de la década de los ochenta del siglo pasado, programas e iniciativas relacionadas directamente con las E2O, aunque no se denominan así, coinciden directamente con el modelo que ahora estamos identificando como E2O: Iniciación Profesional, Programas de Garantía Social, Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPIs), Talleres Profesionales, FP Básica, etc. (García, 2018).

En el año 2015, un conjunto de entidades sociales con amplia experiencia en este ámbito y bajo una misma misión: dar respuestas educativas al fenómeno del abandono escolar y desempleo juvenil; decidieron unir fuerzas e iniciar conversaciones para crear una red de E2O en el Estado español. La Fundación ADSIS (Nacional), Fundación El Llindar (Cataluña), Fundación Federico Ozanam (Aragón), Peñasal Kooperatiba (Euskadi), Fundación Don Bosco (Andalucía, Extremadura y Canarias) y Fundación Tomillo (Madrid), teniendo como modelo la red francesa y en relación directa con la E2O de Marsella, se agruparon para estructurar y definir el modelo de estas escuelas en el Estado español e iniciar cooperaciones a nivel nacional e internacional. El 11 noviembre de ese mismo año, firmaron *la carta de los principios fundamentales de las E2O españolas*, 27 principios divididos en cinco dimensiones: 1) reconocimiento de la Administración local y autonómica; 2) favorecer la integración profesional y social duradera de aquellos jóvenes desempleados que se encuentran fuera del sistema educativo; 3) desarrollo de competencias sociales y profesionales; 4) colaboración con las empresas y; 5) trabajo en red (ver Anexo 3). En el *Manifiesto para la constitución de la red española de las E2O*, firmado en esa misma fecha, estas seis entidades expresaron su compromiso para colaborar activamente en la creación de la red de E2O, respetando los siguientes puntos:

1. Desarrollar juntos soluciones concretas y eficaces a los problemas del abandono escolar y del desempleo juvenil; incorporando medidas específicas que garanticen el acceso de los jóvenes en riesgo o situación de exclusión social.
2. Respetar la carta de principios fundamentales de las E2O en España adjuntada a este manifiesto.
3. Construir, a partir de las experiencias de estas entidades, un modelo español de las E2O en consonancia con el espíritu del Libro Blanco de la Comisión Europea “Enseñar y Aprender- Hacia una sociedad del conocimiento” (Bruselas, 29 de noviembre de 1995).
4. Permitir el desarrollo del modelo E2O en todo el país y su sostenibilidad económica.
5. Obtener el reconocimiento a nivel nacional del modelo con las políticas nacionales, autonómicas y municipales, con el reconocimiento y la homologación de este modelo y sus acciones educativas y formativas.



6. Favorecer la cooperación internacional en este ámbito, especialmente en Europa y en el Mediterráneo a través del programa MedNC<sup>74</sup> pilotado por OCEMO<sup>75</sup>.

Pocos meses después, fundaron la Asociación Española de E2O (Thureau, 2018). La creación de esta asociación ha proporcionado la posibilidad de utilizar el término E2O para definir un modelo eficiente que tiene como objetivo mejorar la situación de las y los jóvenes que han tenido una experiencia de fracaso en el sistema educativo ordinario (García, 2018). Viendo la realidad educativa con la que trabajan, y dado que el fracaso escolar es un problema complejo, las E2O precisan de una colaboración, más allá de entidades o personal del ámbito educativo. En este sentido, la estrategia que ha desarrollado esta asociación en referencia a integrar socios a ella no ha sido meramente cuantitativa, es decir, los nuevos socios se han incorporado a medida que esta ha ido conociendo nuevas entidades y agentes significativos que pueden ayudar a su objeto de creación. De esta manera, se admiten diversos tipos de socios (Thureau, 2018, p. 12):

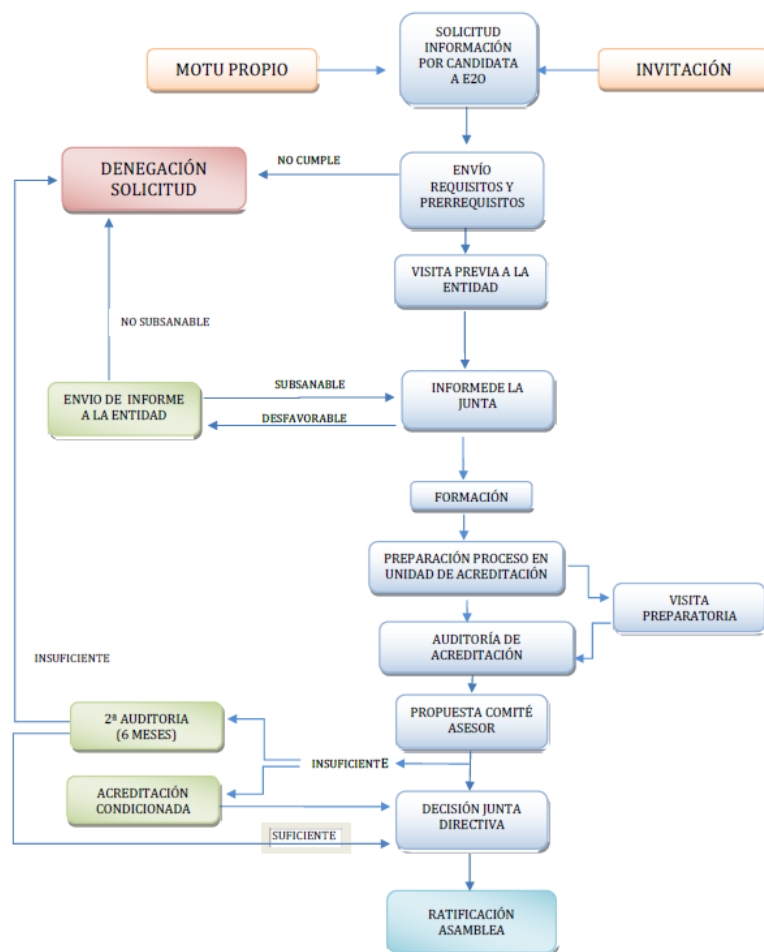
- **Socios activos E2O:** este grupo está formado por las entidades jurídicas que han superado exitosamente el proceso de acreditación E2O.
- **Socios candidatos E2O:** este grupo está compuesto por las entidades jurídicas que quieren ser socios activos de la asociación y tienen pendiente superar el proceso de acreditación como E2O.
- **Socios colaboradores:**
  - o **Sector empresarial:** personas físicas o jurídicas del sector empresarial que se comprometen con la asociación en el empleo y la formación de los jóvenes de las E2O.
  - o **Sector académico:** personas físicas o jurídicas del sector de la investigación y el desarrollo académico comprometidas con la asociación y el desarrollo de las E2O y sus fines, aportando su conocimiento y colaboración para conseguirlo.
  - o **Sector educativo:** entidades jurídicas del sector educativo interesadas por el desarrollo del modelo E2O o que tengan actividades asimiladas o en relación.
  - o **Sector social:** entidades jurídicas, cuya actividad (sanidad, cultura, servicios sociales, etc.) y fines sociales estén relacionados de forma directa o indirecta con los jóvenes.
  - o **Sectorial de jóvenes:** la agrupación de personas físicas organizadas en torno a la Asociación, que cursen o hayan cursado estudios y formación en una E2O.

En este sentido, para que una institución sea considerada E2O debe pasar por un proceso de acreditación donde se evalúa el funcionamiento y los fines que esta tiene con respecto a los 27 criterios que caracterizan la aplicación de los cinco principios fundamentales anteriormente citados. El proceso de acreditación busca, por una parte, mejorar cualitativamente estas escuelas y facilitar el análisis de los procesos que se llevan a cabo en ellas y, por otra, valorar el funcionamiento de este modelo en el Estado español (García, 2018). En la siguiente ilustración (Ilustración 43) se puede ver las fases de dicho proceso:

<sup>74</sup> Méditerranée Nouvelle Chance.

<sup>75</sup> Office de Coopération Economique pour la Méditerranée et l'Orient.

Ilustración 43: Proceso de acreditación de las E2O



Nota: Tomado del *Proceso de adhesión como entidad socia candidata E2O para la obtención de la acreditación escuela de segunda oportunidad (E2O) y la conversión a socia activa E2O* (p. 6), 2021, Asociación Española de Escuela de Segunda Oportunidad.

Las E2O del Estado español se caracterizan por centrarse en la persona, un itinerario educativo individualizado y focalizado en el desarrollo personal y profesional de su alumnado (García, 2018; Corchuelo-Fernández et al., 2016). Sin embargo, además de contar con este elemento clave, en este territorio los candidatos deben cumplir una serie de características o requisitos previos para considerarse E2O (Asociación Española de E2O, 2021, p. 2):

1. Ser una escuela cuyo titular sea una entidad jurídica apolítica, sin ánimo de lucro o una administración pública.
2. Atender al colectivo que cumple las siguientes características:
  - En cuanto a edad, se encuentra entre 15 y 29 años.
  - En cuanto a historial académico, carece de una titulación secundaria post obligatoria (FP Básica o Grado Básico, Grado Medio o Bachillerato) o superior (Grado Superior o Grado Universitario).
  - En cuanto a situación académica, cumple alguna de las siguientes condiciones en el momento de acceso a la Escuela de Segunda Oportunidad:

- a) Encontrarse matriculado o matriculada en medidas de atención a la diversidad que permitan la escolarización externa a centros ordinarios de la educación obligatoria.
  - b) Haber finalizado, con o sin éxito, la etapa de escolarización ordinaria.
  - c) No haber desarrollado su historia escolar en el sistema español y tener dificultades para incorporarse al sistema educativo.
- En cuanto a su perfil de empleabilidad e integración social, cumple alguna de las siguientes condiciones en el momento de acceso a la Escuela de Segunda Oportunidad:
    - a) Carecer de una cualificación profesional acreditada.
    - b) No cumplir los criterios de acceso a titulaciones académicas o formación certificable o acreditable que incluya un nivel 2 de cualificación profesional.
    - c) Encontrarse en situación de desempleo.
3. Desarrollar acciones para la mejora de la empleabilidad mediante itinerarios personalizados que contemplen acciones de formación y orientación, estructuradas en entornos formales (reglados y/o no reglados).
  4. Ofertar itinerarios formativos, de al menos, dos años de duración.
  5. Ofertar esas acciones gratuitamente y con carácter voluntario para el alumnado (se admitirán cuotas de carácter simbólico o a coste cero mediante becas de la propia escuela).
  6. Mantener acuerdos de colaboración con empresas, la administración pública y otras entidades, para la mejora de los itinerarios de orientación, formación e inserción de los y las jóvenes.

Siguiendo con el proceso de acreditación, y teniendo en cuenta las etapas que aparecen en el diagrama, los candidatos a convertirse en E2O deben manifestar su interés en asociarse a la asociación mediante una carta dirigida a la Junta Directiva. Asimismo, deben firmar el manifiesto y la carta de los principios fundamentales anteriormente mencionados. La junta evaluará si se cumplen los requisitos previos para la adhesión de la entidad. De no ser así, la solicitud será denegada; si, por lo contrario, la solicitud es admitida, la entidad recibirá una visita de la Junta Directiva en la que se analizarán el cumplimiento de las características y los principios de las E2O del Estado español en ella. En el caso de que la evaluación sea positiva pasará a la fase de formación y preparación para la acreditación, donde puede haber una visita preparatoria al centro. Finalmente, en el caso de que toda la documentación y las fases anteriores tengan una evaluación positiva, la entidad solicitante tiene un plazo de 3 meses para hacer efectiva su adhesión a la asociación como socio candidato E2O.

Para que la entidad solicitante pase de socio candidato a ser socio E2O, debe superar otro procedimiento (Asociación Española de E2O, 2021, p. 1):

Para su conversión a socio E2O, un socio candidato E2O debe someterse a un procedimiento de acreditación donde se demuestren las características y los principios mediante evidencias documentales, siguiendo para ello la Escala de Acreditación. En esa fase participarán entidades independientes para dotar de legitimidad y objetividad al mismo. Fruto de dicho proceso se genera un informe para remitir al Comité asesor del proceso de acreditación, que realizará una propuesta fundamentada a la Junta Directiva sobre la acreditación de la escuela

candidato para su conversión o no a socio E2O. En caso de aprobación, la conversión se ratificará por la Asamblea General. Un socio candidato E2O tiene un plazo máximo de 18 meses para superar el proceso de acreditación. En el caso contrario se convierte automáticamente en Socio del sector educativo.

Roberto García (2018), profesional en este ámbito y director del Área formativa de Peñasal Kooperatiba, explica que las E2O del Estado español, además de centrarse en los principios fundamentales tienen que identificar otra serie de especificidades relacionadas con el entorno socio-demográfico y lingüístico singular, como son:

- El acompañamiento de las y los jóvenes. Como hemos visto el fenómeno educativo del fracaso escolar es resultado de múltiples factores, tanto personales como sociales. Varias escuelas ofertan soluciones a las situaciones problemáticas con las que convive este colectivo en riesgo de exclusión (alojamiento, aprendizaje de idiomas, refuerzo escolar, etc.).
- El aprendizaje de oficios. La mayoría de E2O del Estado español ofrecen especialidades en FP, pero se ha visto que son necesarias otras respuestas educativas. Algunas de estas escuelas, con la finalidad de poder ofrecer a su alumnado prácticas o experiencias en entornos laborales, han tenido que desarrollar y homologar talleres y plataformas, de la misma manera que otras han creado empresas de inserción para facilitar dicho tránsito. Las E2O ofrecen formación en varios oficios, en los que la mayoría tienen que ver con funciones manipulativas (peluquería y estética, electricidad, fontanería, etc.). Pero como hemos visto en el apartado anterior, a la vez que la sociedad cambia, los conocimientos básicos y necesidades se transforman, así pues, la evolución del mercado y las nuevas tecnologías hacen que estas escuelas busquen nuevos itinerarios formativos para llevar a cabo con el alumnado y con la colaboración del tejido empresarial, creando así nuevas vías de cualificación profesional.
- Modelo económico con una gran resiliencia. Fruto de la crisis del 2008 las entidades sociales han sufrido la escasez de subvenciones públicas para desarrollar sin problemas su actividad, con plazos y demoras en los pagos por parte de las administraciones públicas. En ese sentido, las escuelas que sobrevivieron han ampliado sus fuentes de financiación, combinando financiación pública y privada. Esta cuestión sigue siendo un problema común, pero estas escuelas disponen de una resiliencia ante este tipo de complicaciones económicas y/o políticas.

José María Usón, presidente de la Asociación Española de E2O, planteó en la apertura institucional del IV Encuentro Nacional de E2O (2019) que eran 39 las E2O (Usón comunicación personal, 3 de abril de 2019). A través de la financiación de fundaciones privadas aclara que se están desarrollando tres proyectos y programas de largo recorrido: un primero, de intercambio de buenas prácticas mediante la plataforma online *MyE2O* entre las E2O del Estado español, Portugal y Francia; un segundo, dirigido al diseño de herramientas, metodologías y sistemas de evaluación, con la finalidad de

elaborar una marco de referencia nacional de estas escuelas y un tercero, que busca la mejora de los dispositivos de inserción socio-laboral de las y los jóvenes en riesgo de exclusión social en el Estado español y en Portugal (Usón comunicación personal, 3 de abril de 2019).

En la actualidad, son 43<sup>76</sup> las E2O que están acreditadas en las diferentes provincias del Estado español. En la siguiente ilustración podemos observar la localización de cada una de ellas:

Ilustración 44: Mapa de la distribución de las E2O del Estado español



Nota: Tomado de la *página web oficial de las Escuelas de Segunda Oportunidad de España*. <https://www.e2oespana.org/>

<sup>76</sup> Asociación Arrabal AID (con dos escuelas una en Málaga y la otra en Chiclana); Asociación Iniciatives Solidàries (con una escuela en Valencia); Asociación La Rueda (con una escuela en Madrid); Asociación Norte Joven (con una escuela en Fuencarral El-Pardo, Madrid); Asociación Ortizadar (con una escuela en Donostia); Asociación Taller Educativo Laboral Casetas “Telca” (con una escuela en Zaragoza; Casa Escuelas Pías Santiago Uno (con una escuela en Salamanca); Escuela Micaela Portilla (con una escuela en Fontecha Álava); Federación de plataformas sociales Pinardi (con una escuela en Madrid); Fundación Adsis (con seis escuelas: Donostia, Vitoria-Gasteiz, Getxo-Leioa, Valencia, Bilbao y Basauri); Fundación Adunare (con una escuela en Zaragoza); Fundación Comtal (con una escuela en Barcelona); Fundación Don Bosco (con seis escuelas: Córdoba, Sevilla, Málaga, Granada, Jaén y Tenerife); Fundació El Llidar (con una escuela en Cornellá); Fundación Federico Ozanam (con una escuela en Zaragoza); Fundación Ilundain Haritz-Berri (con una escuela en Pamplona); Fundación Juan Soñador (con una escuela en León); Fundación Marianao (con una escuela en Sant Boi de Llobregat); Fundación María Auxiliadora (con una escuela en Zaragoza); Fundación Picarral (con una escuela en Zaragoza); Fundación Privada Gentis (con una escuela en Deltebre); Fundación Rey Ardid con una escuela en Zaragoza); Fundación San Valero (con una escuela en Zaragoza); Fundación Tomillo (con una escuela en Madrid); Opción 3 (con una escuela en Madrid); Peñascal Kooperatiba (con tres escuelas: Bilbao, Markina y Tolosa); Salesians Sant Jordi Plataformes Socials (con cuatro escuelas: Cruilla, Mataró, Martí-Codolar y Lleida).



Analizando las E2O de nuestro contexto de estudio, nos encontramos con dos grandes entidades: la Fundación Adsis y Peñasal Kooperatiba, las cuales han creado la mayoría de E2O en la CAPV. En la siguiente tabla se presenta el territorio y las entidades que crean la red de E2O de la CAPV:

Tabla 26: Las E2O de la CAPV

<i>Provincia</i>	<i>Nombre de la escuela</i>	<i>Entidad</i>
<i>Araba</i>	FPB Adsis Gasteiz	Fundación Adsis
	Escuela Micaela Portilla	Micaela Portilla
<i>Bizkaia</i>	FPB Adsis Getxo-Leioa	Fundación Adsis
	Centro de Formación, Orientación y Empleo Bilbao	Fundación Adsis
	Peñasal Kooperatiba Bilbao	Peñasal Kooperatiba
	Peñasal Kooperatiba Markina	Peñasal Kooperatiba
	Instituto Municipal FP Básica Basauri	Fundación Adsis
<i>Gipuzkoa</i>	Ortzadar ikastetxea	Fundación Ortzadar
	Centro Usabal-Tolosa	Peñasal Kooperatiba
	FPB Adsis Donostia	Fundación Adsis

Nota: Adaptado de los datos de la página web oficial de E2O del Estado español<sup>77</sup>.

En este sentido, se hace imprescindible hacer un análisis de dos las escuelas de la CAPV, concretamente, Peñasal Kooperatiba y Fundación Adsis, puesto que son el contexto de estudio de esta tesis doctoral. Como anteriormente se ha mencionado, las y los jóvenes que han querido participar en este proceso de investigación, actualmente, están estudiando en estas escuelas. Sin embargo, primero daremos unos datos sobre las otras dos E2O que quedan en la CAPV: Ortzadar Ikastetxea y la Escuela Micaela Portilla.

Según la página web oficial de Ortzadar Ikastetxea, esta entidad nace en 1979 a través de la iniciativa de diversas familias con el objetivo de dar una respuesta a las necesidades sociales y del ámbito educativo de un colectivo determinado, adolescentes y jóvenes con discapacidad. La información del curso escolar 2021/2022<sup>78</sup> que ofrece esta entidad, Ortzadar Ikastetxea acompaña a personas de 14 años o más que se encuentran en situación de vulnerabilidad, a través de itinerarios formativos individuales. Son tres los objetivos que quiere alcanzar esta entidad: 1) el refuerzo de competencias educativas y laborales, 2) ofertas diferentes experiencias en el mundo laboral y; 3) el apoyo en las peticiones de la sociedad. De acuerdo con la información de este curso escolar, el 100% del alumnado obtiene éxito en su formación, el 22% consiguen una oferta de trabajo, el 80% se titulan en CFPB en la primera convocatoria y el 20% son candidatos a la formación dual.

<sup>77</sup> Página web oficial de las E2O: <https://www.e2oespana.org/>

<sup>78</sup> Página web oficial de Ortzadar Ikastetxea: [https://ortzadar.net/wp-content/uploads/dokumentuak/2122\\_info.pdf](https://ortzadar.net/wp-content/uploads/dokumentuak/2122_info.pdf)

Al igual que en el caso de Ortzadar, la información acerca de la Escuela Micaela Portilla de Araba la hemos obtenido a través de su página web<sup>79</sup>, ya que no se ha encontrado ningún texto científico que haga referencia a esta E2O. Según esta fuente, esta escuela, nacida en 1998, fue promovida por una de las siete comarcas en las que se divide el Territorio Histórico de Araba denominada la Cuadrilla de Añara y es subvencionada por la esta misma Diputación Foral, Lanbide y la Fundación bancaria Vital. Mediante los CFPB que ofrecen, pretenden que el alumnado de su escuela adquiera diversas competencias para su desarrollo tanto personal como profesional. Asimismo, el objetivo también es formarles en valores, incidiendo en la importancia de que asistan regularmente a clase, el respeto hacia todas las personas que les rodean, la puntualidad, etc. En cuanto a la formación, por un lado, se ofertan módulos formativos para obtener certificados de niveles 1 y 2 de profesionalidad en especialidades como albañilería, forestal o carpintería. Por otro lado, se ofrece formación complementaria especializado en montaje de andamios, prevención de riesgos laborales, orientación laboral, etc. Finalmente, se oferta formación a las personas que desean obtener el título de la ESO.

Teniendo lo anterior en cuenta, en los siguientes apartados, examinaremos los documentos internos de las dos E2O más referentes en este ámbito en la CAPV. Así, analizamos la información de estas dos escuelas a través de las memorias de diversos años.

### *3.3.2.1.-Grupo Peñasal Kooperatiba*

Peñasal Kooperatiba inicia su larga trayectoria educativa en 1986, cuando un grupo de educadores voluntarios y escolapios, todos ellos preocupados por el alto porcentaje de fracaso escolar (situaciones de jóvenes con experiencias de fracaso escolar y falta de cualificación profesional), fundaron en el Bilbaíno barrio de El Peñasal un pequeño taller de fontanería y soldadura con 8 jóvenes, con el objetivo de dar oportunidades formativas a este colectivo (Peñasal Kooperatiba, 2014).

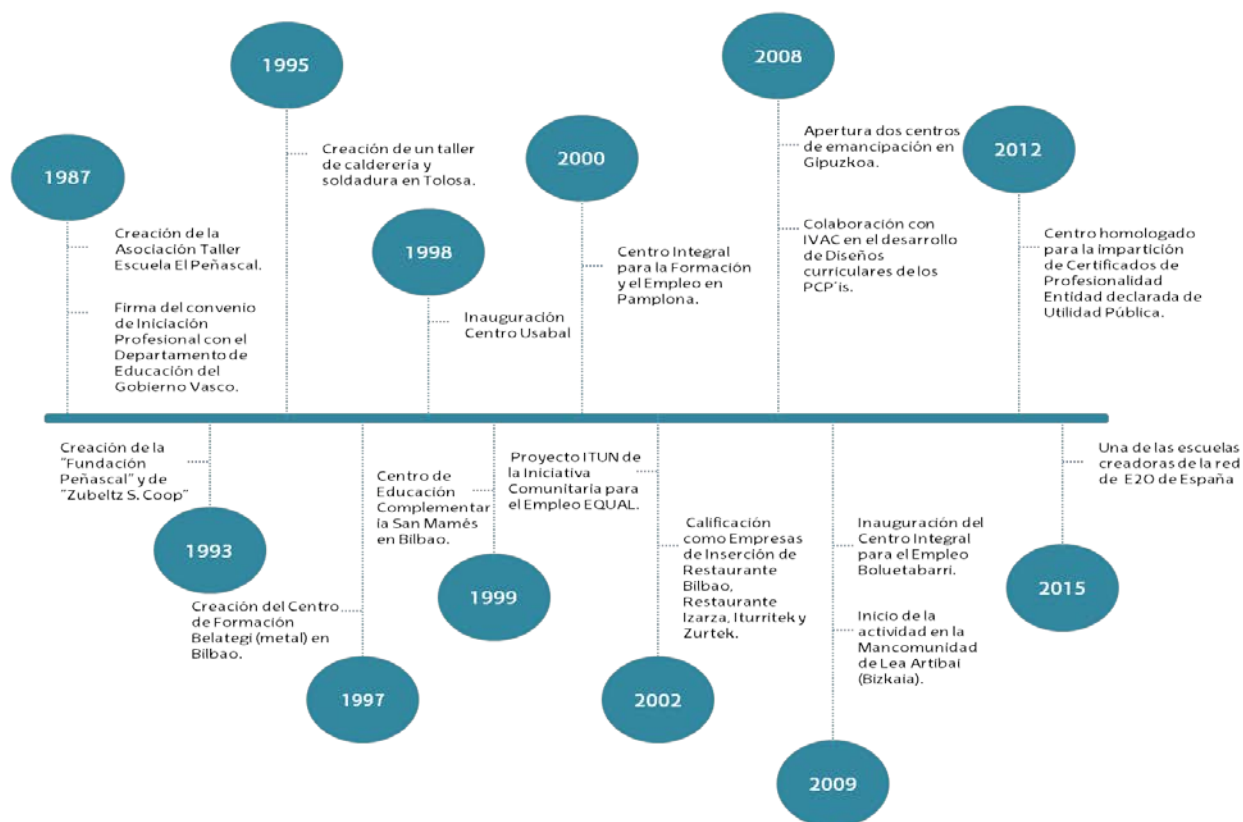
En la siguiente ilustración, se expone cronológicamente la creación de instituciones educativas y acontecimientos significativos de esta entidad social sin ánimo de lucro. Como se puede observar (Ilustración 45), en 1993 se crea la Fundación Peñasal y de Zubeltz S. Cooperativa, tras firmar en 1987 el convenio de Iniciación Profesional con el Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Durante varios años, se van creado diversos centros formativos y se inician diferentes proyectos en el ámbito de la formación de las y los jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad como el Centro de Formación Belategi en Bilbao en 1997, el Centro Usabal en 1998, el Centro Integral para la Formación y el Empleo en Pamplona, el Proyecto ITUN de la Iniciativa Comunitaria para el Empleo EQUAL en 2002, entre otros. Asimismo, en 2008, se abren dos centros de emancipación en Gipuzkoa y empiezan a colaborar con IVAC en el diseño curriculares de los PCP'is. En el año 2012, Peñasal Kooperatiba pasa a ser un

---

<sup>79</sup> Página web oficial de la Escuela Micaela Portilla: <https://www.escuelamicaelaportilla.eus/>

centro homologado para impartir los Certificados de Profesionalidad. Finalmente, en 2015 crea junto con otras entidades, la red de las E2O en el Estado español.

Ilustración 45: Evolución de las instituciones e hitos significativos de Peñasal Kooperatiba



Nota: Adaptado de la *Memoria Peñasal Kooperatiba*, 2014, y en la Memoria de Actividades Peñasal Kooperatiba 2017.

En la Memoria de Actividades del 2017<sup>80</sup> de Peñasal Kooperatiba, se recoge tanto la misión como la visión y los valores que se identifican en ella. De la misma manera, se habla de los usuarios de esta E2O, del ámbito de desarrollo y de la promoción de empresas de inserción que se realiza. Finalmente, dada la importancia del trabajo en red de este tipo de escuelas, se exponen las alianzas que tiene esta institución. Puesto que, Grupo Peñasal Kooperatiba es una de las escuelas que ha colaborado con esta investigación, es decir, es uno de los contextos o realidades que analizamos en nuestro estudio, se hace imprescindible examinar el documento anteriormente mencionado y otras publicaciones significativas, como el Proyecto Educativo<sup>81</sup> o información obtenida de ponencias o congresos que hacen referencia a esta entidad. Así pues, en las siguientes líneas contextualizaremos nuestro objeto de estudio a través de documentos que hacen referencia a la E2O Peñasal Kooperatiba.

El objetivo principal de Peñasal Kooperatiba se centra en la integración social y laboral de las personas, particularmente, las que están en riesgo de exclusión social o

<sup>80</sup> Memoria no publicada, la obtuvimos a través de la entidad Peñasal Kooperatiba con fines documentales y de análisis para la investigación.

<sup>81</sup> Proyecto Educativo CPES Fundación Peñasal BHIP (2010).



que ya se encuentran en esta situación de exclusión. Con este fin, desarrolla acciones formativas, (impulsando la educación cultural, el desarrollo personal, actividades para la adquisición de competencias sociales), laborales (actividades relacionadas con el logro de competencias profesionales y sociales orientadas a la integración y reciclaje laboral) y de promoción empresarial (creando empresas e impulsando iniciativas y proyectos de autoempleo, así como, colaborando con diferentes empresas tanto privadas como públicas que intervienen en diferentes campos y sectores). Esta entidad cuenta con una visión muy clara, la de convertirse en un referente en la integración social y laboral de personas que se encuentran en riesgo o en situación de exclusión social y laboral a través de la educación, ofreciéndoles un espacio y una oportunidad para la cualificación profesional y el desarrollo íntegro de la persona (Peñascal Kooperatiba, 2017).

En este sentido, los valores resultan ser un elemento clave para el desarrollo socio-profesional de las personas usuarias de esta E2O (Basabe, 2018), esenciales para llegar a ser ciudadanos responsables y activos en la sociedad actual (Korres y Elexpuru, 2015). Con este fin, esta entidad ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, transformando sus principios y prácticas profesionales hasta que, en el año 2011, se pone en marcha el programa Peñascal Valores, como propuesta para el desarrollo social y profesional de las y los usuarios. Este plan o programa parte de la teoría de los valores de Hall-Tonna (Villardón-Gallego et al., 2017), donde los valores son una parte fundamental en el desarrollo de las personas y de la organización, puesto que, estos reflejan la realidad interna y se muestran en la conducta externa. El modelo de Hall-Tonna considera que los valores, además de ser cualidades de las conductas, pueden ser palabras. En la sociedad actual, en las diferentes lenguas y culturas, existen palabras concretas que permiten describir, de una manera objetiva, las cualidades de los comportamientos de las personas: son las denominadas palabras-valor. Estas pueden explicar vivencias comunes como experiencias de amor, de protección, etc. No obstante, los sentimientos que cada experiencia infunde en cada persona no son idénticos, por lo que, es necesario dotar a la palabra de una significación de valor (Elexpuru y Bunes, 1994).

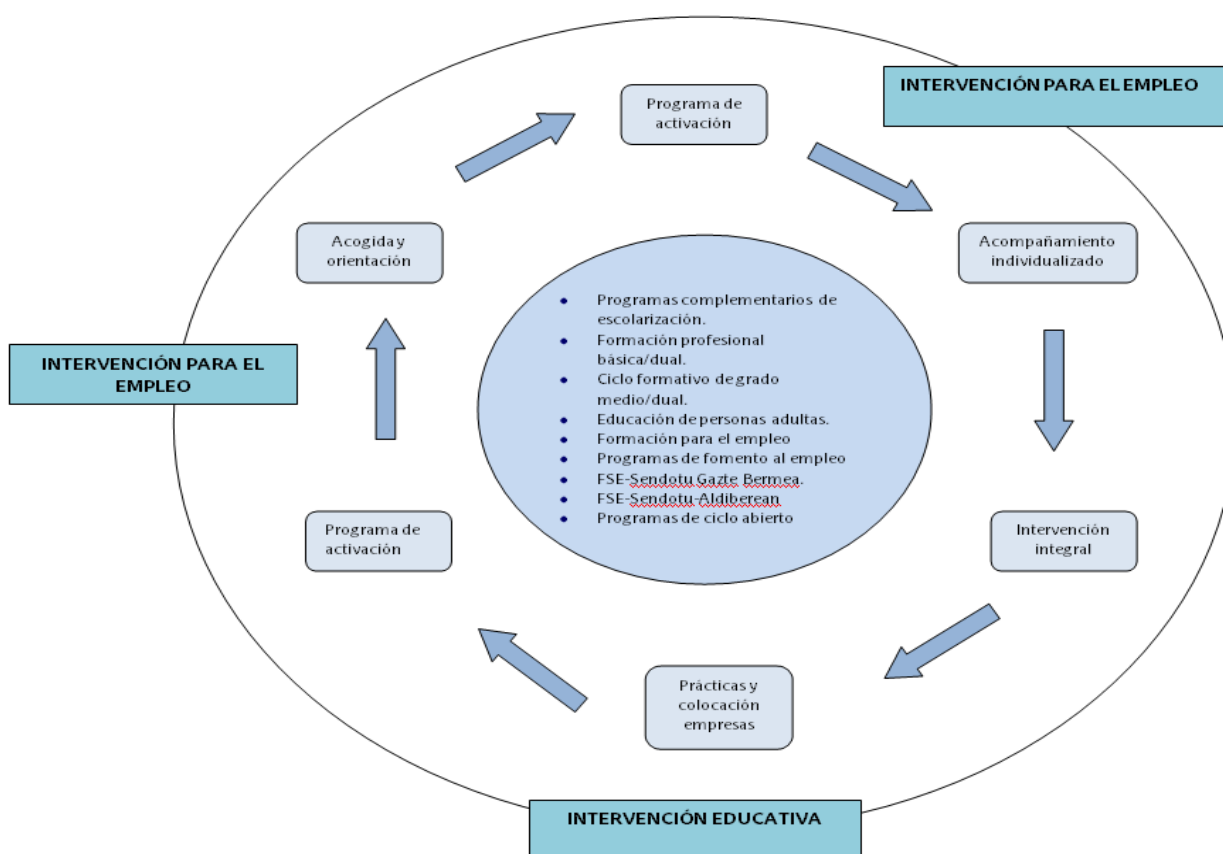
Dentro del modelo Hall-Tonna, los valores son concebidos como el núcleo central para comprender las acciones de las personas. Los autores de este modelo aclaran que estos sirven de pautas para autoevaluarse y orientar, de alguna manera, las actitudes y elecciones decisivas que cada persona tiene que tomar a lo largo de su vida. En este sentido, se puede decir que los valores son conformados por intereses, necesidades, motivaciones e ideales que guían la conducta humana y son el fundamento de las decisiones que tomamos de manera individual y organizativa. Por ello, es significativo realizar un análisis de estos para conocer las oportunidades de desarrollo tanto personal como organizativo en una entidad (Bunes et al., 2016). Este modelo se desarrolla en diferentes fases, en las cuales, se distinguen dos tipos de valores; las metas (lo que queremos o esperamos que vamos a conseguir en el futuro) y los medios (los valores medios nos guían para alcanzar las metas que establecemos) (Villardón-Gallego et al., 2017).



6. Contemplar el dinamismo de las competencias socio-personales, en función de las prioridades y jerarquías personales.
7. Asegurar un equilibrio entre una mirada focalizada en un indicador y una mirada más amplia que abarca más competencias del plan.
8. Combinar acciones específicas destinadas al desarrollo de estas competencias, y otras acciones de refuerzo de estas competencias mientras se trabajan otros aprendizajes.

Esta entidad social apuesta por un proyecto integral de intervención centrado en el desarrollo de las personas en tres ámbitos interrelacionados, por lo que, el ámbito de trabajo es multidimensional donde se enfocan en las carencias de las personas en situación de pobreza y exclusión social a nivel social, educativa y laboral (Peñasal Kooperatiba, 2017).

Ilustración 47: Ámbitos de trabajo de Peñasal Kooperatiba



Nota: Adaptado de la *Memoria Actividades de Peñasal Kooperatiba*, 2017.

### Intervención educativa

Según la Memoria de Actividades de 2017 de la E2O que estamos analizando, el itinerario formativo que esta ofrece se basa en el concepto de competencias, definidas estas como un saber generalizable a diversos contextos y situaciones de índole integrador, el cual abarca tanto conocimientos y procedimientos como actitudes. Se

trata de conciliar las competencias necesarias orientadas a la empleabilidad de las y los usuarios, así procuran desarrollar competencias básicas, competencias clave y competencias profesionales en cada uno de los programas que se desarrollan en diversos centros. La intervención que se lleva a cabo durante itinerario formativo en esta escuela tiene como objetivo dar estrategias educativas a lo largo de la vida de las personas; esto es, dar estrategias para enfrentarse a situaciones reales de la vida.

### **Intervención social**

De la misma manera que Peñascal Kooperatiba trata de ofrecer al alumnado estrategias en el ámbito educativo, también intenta dotar a las personas de recursos para desarrollar, tanto la autonomía personal como la integración comunitaria restableciendo las vías de acceso a su entorno de referencia. Así, otro ámbito donde interviene es el social, en el que, a través de los itinerarios de inserción, se proporcionan herramientas para garantizar la inclusión social de las personas que participan en ellos, fomentando la autonomía y el apoyo social mediante los lazos familiares, comunitarios y sociales. Dentro de este ámbito de intervención, se atienden a las necesidades de personas en situación de riesgo o exclusión social ofreciéndoles apoyo en diversas esferas como: asesoramiento legal, sanitario, comunitario, ayuda en la búsqueda de vivienda, etc. (Peñascal Kooperatiba, 2017).

### **Intervención para el empleo**

Esta entidad colabora con el Lanbide como Servicio de Orientación Laboral, con la finalidad de acompañar y dar apoyo en el campo del empleo. Así, dan respuestas relacionadas con la información y acceso a formación para y sobre el empleo, de la misma manera que tratan de asesorar y guiar en el desarrollo del plan personal de inserción laboral de las personas demandantes de empleo y les ofrecen ayuda en elaboración y puesta en marcha de proyectos e iniciativas empresariales.

Como queda recogido en los estatutos<sup>82</sup> de Peñascal Kooperatiba, uno de los aspectos más importantes a fomentar es la promoción y creación de empresas. Además de posibilitar la inserción sociolaboral de las personas en situación de riesgo o exclusión social, fomentando principalmente el autoempleo y las empresas de carácter social, contribuyen a la producción de riqueza y empleo. En este sentido, Peñascal promueve actualmente nueve empresas<sup>83</sup> en diversos sectores: metal-señalética, fontanería-climatización, mantenimiento y reformas integrales, estructuras de madera, carpintería, hostelería-catering y comercio-alimentación de productos ecológicos.

Los documentos y memorias que estamos analizando constatan la importancia del trabajo en red en esta escuela. Con el fin de alcanzar los objetivos establecidos, Peñascal se mantiene en contacto con diferentes agentes sociales del entorno y

---

<sup>82</sup> Los estatutos recogen lo siguiente: “Realizar todo tipo de acciones encaminadas a la promoción laboral juvenil, fomentando especialmente el autoempleo y las empresas de economía social”.

<sup>83</sup> Zurtek, Iturritek, Laitzen, Ekoizan, Izarza, SHP, CPTEx, Eureka S. Coop. y Lapiko.

colabora con diferentes redes como EAPN Euskadi “Red Europea de lucha contra la pobreza y la exclusión social de Euskadi”, REAS Euskadi “Red de Economía Alternativa y Solidaria”, HEDATZEN “Asociación de Entidades de Iniciativa e Intervención Social de Gipuzkoa”, etc.

En definitiva, como hemos visto, Grupo Peñascal Kooperatiba acumula más de 30 años de experiencia en el ámbito de la FP de jóvenes que finalizaron la enseñanza obligatoria sin alcanzar los objetivos establecidos en dicha etapa, por tanto, sin título que acredite las competencias establecidas para ese nivel educativo y, de la misma manera, se podría decir que se ha convertido en un referente en la inserción social y laboral de jóvenes en riesgo de exclusión social. Durante estos años ha desarrollado multitud de intervenciones, planes y programas formativos con el objeto de cualificar a las personas usuarias en el ámbito social y profesional, ofreciéndoles un espacio para adquirir las competencias necesarias para luchar contra la exclusión social que algunos de ellos sufren. En la actualidad, a través de diferentes titulaciones de FP Básica, Ciclos Formativos de Grado Medio, Educación para Adultos, programas de tratamiento a la diversidad en la enseñanza obligatoria y acciones de Formación y Orientación para el empleo consiguen alcanzar dicho objetivo. Finalmente, cabe subrayar que esta entidad cuenta con varios centros en el País Vasco y Navarra, es en el primero de ellos donde se centra parte de esta investigación.

#### *3.3.2.2.-Fundación Adsis*

La Fundación Adsis proviene del Movimiento de Comunidades cristianas Adsis (estar presente) que surge a partir de un retiro espiritual para jóvenes y otras actividades cristianas que se desarrollaron desde la década de los 70. Este movimiento comienza a trabajar a partir de las vivencias cristianas de un colectivo concienciado por la situación de los pobres con el objetivo de mejorar la situación de personas en situación de exclusión, pobreza e injusticia que se venía formando desde los años sesenta. La acción social de Adsis se ha ido desarrollando de distintas formas a lo largo del tiempo: en los inicios a través del voluntariado y centros de tiempo libre para jóvenes y, posteriormente, trabajando en red y creando estructuras de coordinación como la Federación Estatal de Servicios e Iniciativa Social. De la misma manera, desde su creación, esta fundación ha ido promoviendo diferentes programas para mejorar la situación de personas en exclusión social, intentando dar respuesta a las necesidades que tenían. En 1996 se crea la Fundación Adsis, una entidad social sin ánimo de lucro de carácter benéfico asistencial, con el objetivo de facilitar un espacio y ofrecer oportunidades a personas en situación de vulnerabilidad, principalmente a la población más joven (página web oficial de Adsis)<sup>84</sup>.

Según la Memoria del año 2020 de la Fundación Adsis, en sus 55 años de vida, ha tenido como objetivo ofrecer oportunidades a personas que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad. En este sentido, esta fundación nace con una misión clara,

---

<sup>84</sup> Página web oficial de la Fundación Adsis: <https://www.fundacionadsis.org/es>

la de ayudar a construir una sociedad más inclusiva donde todas las personas sean aceptadas y que todas estas puedan desarrollar su proyecto de vida. De la misma manera, han innovado en sus programas y formas de intervención para poder dar respuesta a las necesidades de las personas, especialmente, las que se encuentran en exclusión social en esta sociedad cambiante. Con esa visión, ha ido transformando su modo de actuar, dando valor y fortaleciendo el voluntariado e incrementando lazos con las Administraciones Públicas, entidades sociales y empresas.

En la siguiente ilustración (Ilustración 48), podemos observar los valores en los que se basa la Fundación Adsis para llevar a cabo todas las intervenciones con las personas atendidas:

Ilustración 48: Valores Fundación Adsis



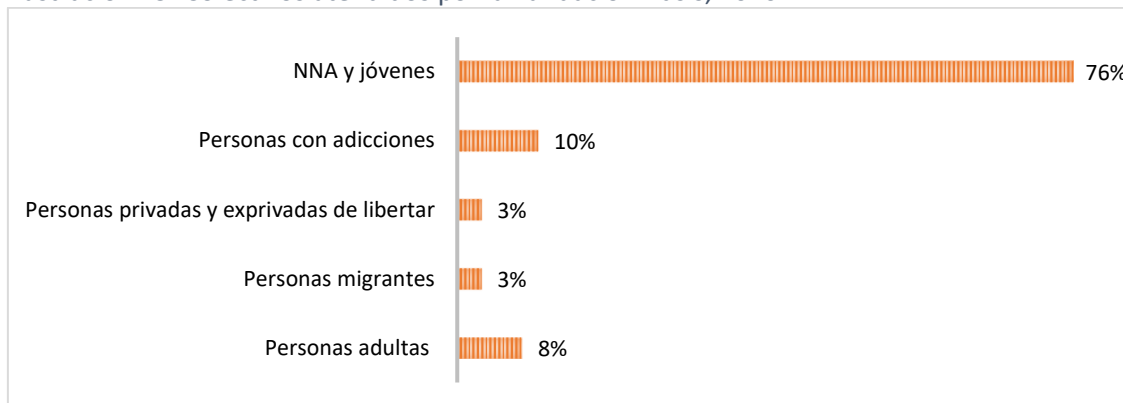
Nota: Adaptado de la *Memoria 2020, 2021*, por Fundación Adsis.

Esta fundación atiende a personas con perfiles y situaciones muy diversas. A día de hoy, llevan a cabo 10 programas diferentes para dar respuesta a las necesidades de las personas atendidas, sin embargo, el acompañamiento individualizado de las personas se da en todos y cada uno de los programas. En este sentido, hemos mencionado que uno de los valores de esta fundación es la centralidad en la persona, esto es así, puesto que las personas atendidas son las protagonistas de sus procesos, esto es, las intervenciones que se llevan a cabo en cada centro se basan en las personas atendidas y su historia de vida (Fundación Adsis, 2021).

Según la memoria de esta fundación, un total de 42.619 personas fueron atendidas en el año 2020, de los cuales el 82% tenía menos de 30 años, concretamente, el 76% de las personas atendidas eran NNA y jóvenes, el 10% personas con adicciones, el 8%<sup>85</sup> personas adultas, el 3% personas privadas y exprivadas de libertad y otro 3% personas migrantes.

<sup>85</sup> De las personas adultas atendidas (8%), el 91,6% eran atendidos en el programa de inserción laboral, el 0,6% en inserción social y el 7,7% eran mujeres.

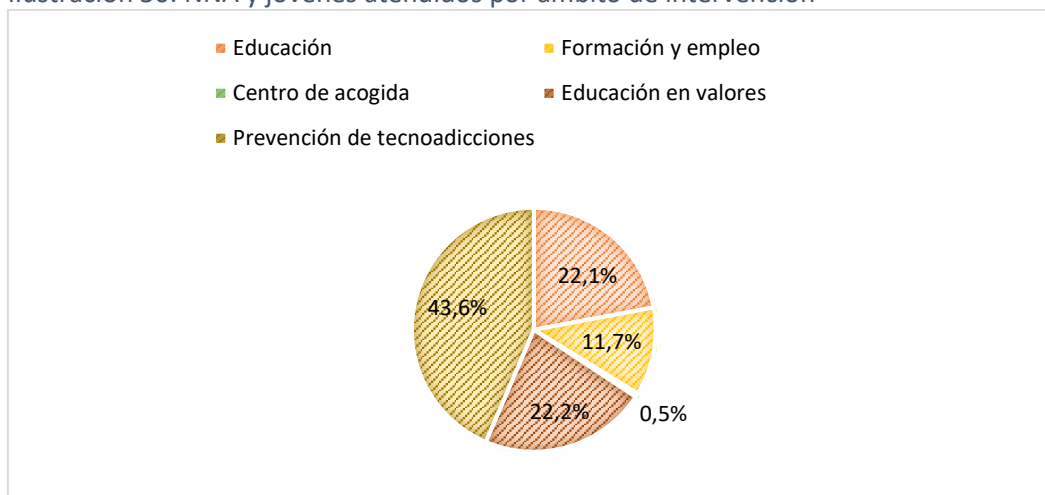
Ilustración 49: Colectivos atendidos por la Fundación Adsis, 2020



Nota: Adaptado de la *Memoria 2020* (p. 4), 2021, por Fundación Adsis.

El 76% (32.473) del total de las personas atendidas eran NNA y jóvenes, de los cuales el 22,1% recibió atención en el programa educativo, el 11,7% en el programa de formación y empleo, el 0,5% fue atendido en algún centro de acogida, el 22,2% en un programa de educación en valores y el 43,6% en el programa de prevención de tecnoadicciones.

Ilustración 50: NNA y jóvenes atendidos por ámbito de intervención

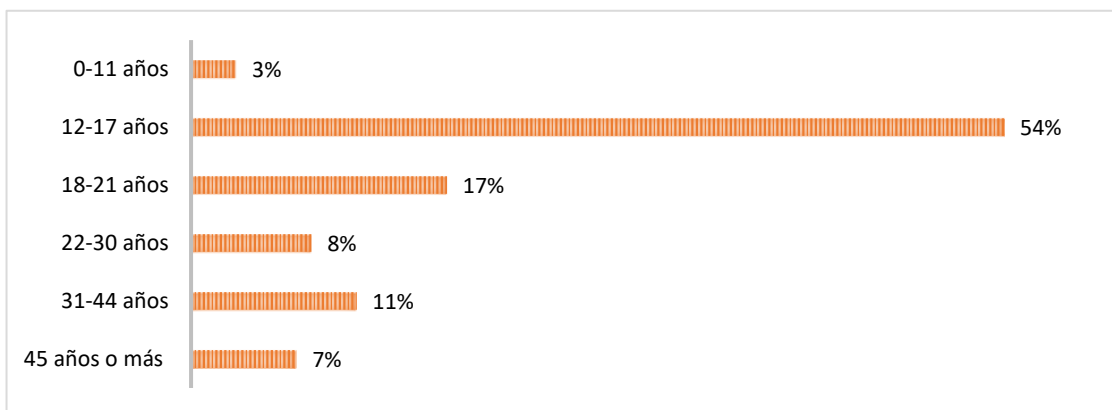


Nota: Adaptado de la *Memoria 2020*, 2021, por Fundación Adsis.

Como hemos visto, el 82% del total de la población atendida tenía menos de 30 años de edad, si hablamos de rangos de edad, la mayoría, el 54%, de las personas atendidas tenían entre 12 y 17 años de edad, seguidas de las personas de entre 18 y 21 años de edad (17%). Las personas de entre 31 y 44 años de edad suponen el 11% del total de las personas atendidas y el rango de edad de 22 a 30 años el 8%. Finalmente, como podemos observar en la ilustración que se muestra a continuación, el 7% tenía 45 años o más, por el contrario, las personas de entre 0 a 11 años representaban el 3% del total de la población atendida en Fundación Adsis.



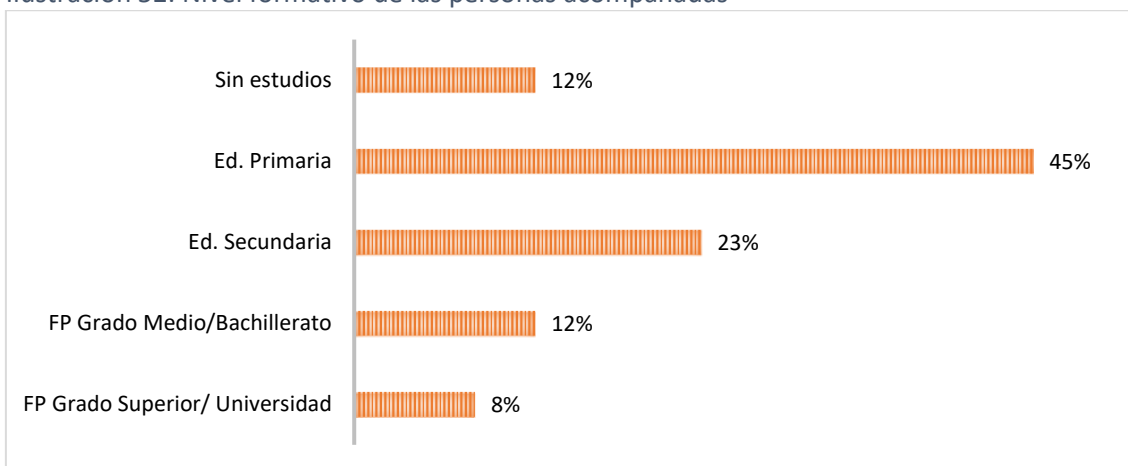
Ilustración 51: Edad de las personas acompañadas



Nota: Adaptado de la *Memoria 2020* (p. 5), 2021, por Fundación Adsis.

Respecto al nivel educativo de las personas atendidas por esta fundación (Ilustración 52), el 45% habían concluido con éxito la educación primaria y el 23% la ESO. Según la información que la memoria de la Fundación Adsis (2020), el 12% de las personas atendidas habían finalizado el bachillerato o algún CFGM, mientras que 8% algún grado universitario o un CFGS. Cabe subrayar que el 12% del total de la población atendida no contaba con ningún tipo de estudio.

Ilustración 52: Nivel formativo de las personas acompañadas



Nota: Adaptado de la *Memoria 2020* (p. 5), 2021, por Fundación Adsis.

Si seguimos analizando el perfil de las personas atendidas, la memoria del año 2020 de esta E2O expone que el 70% era de origen español, mientras que el 30% restante provenía del extranjero. En cuanto al sexo, poco más de la mitad de la población atendida eran mujeres, concretamente el 51%, el 49% restante era de sexo masculino. Finalmente, respecto a la situación laboral, los datos muestran que el 75% no disponían de trabajo, el 25% restante sí que estaba incorporado al mundo laboral.

La Fundación Adsis cuenta con diversos centros, tanto académicos como sociales, en la CAPV. Por provincias, vemos que en Araba, durante el año 2020 ha acompañado a través de sus dos centros (FPB Adsis Gasteiz y Centro de jóvenes Pinto) a 1.565 personas, de las cuales el 38% eran de sexo femenino y el 62% de sexo masculino.

En el Territorio Histórico de Bizkaia se fueron acompañadas 2.666 personas, el 35% de sexo femenino y el 65% de sexo masculino. En esta provincia la Fundación Adsis cuenta con cinco centros: FOE Bilbao - Centro de Formación, Orientación y Empleo, Centro de Día Bestalde, FPB Adsis Getxo-Leioa, Instituto Municipal FPB Basauri y Ongi Etorri Etxea (recurso de acogida residencial transitoria). En la provincia de Gipuzkoa, dispone de un único centro (FPB Adsis Donostia), en el cual se ha acompañado a 550 personas, de las cuales el 38% era de sexo femenino y el 62% de sexo masculino.

En las siguientes líneas analizaremos los ámbitos de intervención de trabajo que hacen referencia al perfil de las y los participantes de esta investigación, esto es, estudiaremos los programas de intervención que se llevan a cabo en la Fundación Adsis, según la memoria del año 2020, para adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad.

### **Educación**

Esta fundación proporciona apoyo educativo para que las NNA que se encuentran en riesgo o situación de exclusión social continúen sus estudios. De la misma manera, se pretende que mejoren en su rendimiento académico y tengan posibilidades para que puedan seguir con sus estudios de la ESO y posteriores. Para ello es indispensable el trabajo en red con todos los agentes implicados en la educación de la NNA como los centros educativos y las familias. Durante el año 2020 7.164 personas fueron acompañadas en este ámbito de intervención (49% de sexo femenino y el 51% de sexo masculino) que ofrece las siguientes ayudas en este ámbito: refuerzo educativo, acompañamiento a las familias, actividades de ocio, desarrollo de las competencias personales y sociales, aprendizaje en valores, refuerzo alimentario y aprendizaje de las TIC.

### **Formación y empleo**

La fundación Adsis pretende dotar a jóvenes de entre 16 y 30 años de habilidades y competencias básicas y transversales que necesitan para su desarrollo tanto profesional como personal. Se apuesta por la innovación con el fin de mejorar su empleabilidad. A lo largo del año 2020, 3.798 adolescentes y jóvenes fueron atendidos en este ámbito de trabajo, la mayoría de sexo masculino (60%). Se ofrecen los siguientes tipos de apoyo: orientación tanto profesional como laboral, formación para el empleo, inserción y acompañamiento laboral y en las prácticas formativas en empresas, acompañamiento para la obtención del título de la ESO, desarrollo de competencias y habilidades sociales y tutorización individual del proceso formativo y laboral.

### **Centros de acogida**

Esta fundación cuenta con diversos centros de acogida, los cuales ofrecen acompañamiento a NNA que se encuentran atendidos bajo la medida de protección del AR, concretamente, dentro de la CAPV disponen de un centro de un recurso de emancipación denominado Ongi Etorri Etxea. Se pretende acompañar y preparar a estas

personas en su tránsito a la vida adulta, procurando una vida autónoma exitosa. Durante el año 2020, 151 personas fueron acompañadas en centros de Bizkaia y Valladolid, el 75% fueron de sexo masculino y el 25% restante de sexo femenino. La Fundación Adsis ofrece atención en recursos residenciales para adolescentes y jóvenes de entre 14 y 18 años de edad, así como de acompañamiento en pisos o centros de transición a la vida adulta destinados a jóvenes de entre 18 y 21 años de edad. Asimismo, desde 2000 se empieza a acompañar a NNA tutelados y jóvenes que han egresado del sistema de protección, ofreciéndoles apoyo tanto emocional como social, a través de un programa de voluntariado denominado Programa Enlace.

### **Educación en valores**

Otro de los ámbitos de trabajos es la educación en valores, donde se pone en disposición de las y los jóvenes herramientas para que estos se intenten transformar la sociedad actual en una sociedad más inclusiva, justa y solidaria. 7.215 personas fueron atendidas en este ámbito de intervención en 2020, más de la mitad, concretamente el 52% de sexo femenino. A través de la educación en valores se pretende lo siguiente: **sensibilización** mediante talleres, visitas a entidades y actividades que promueven la reflexión; la **participación** a través de fiestas de diversas culturas, actividades solidarias y comunitarias; la **implicación** organizando acciones solidarias; y **formación** para el profesorado y los equipos educativos.

### **Personas migrantes**

En todos los programas que estamos mencionando participan personas inmigrantes que aportan sus experiencias de vida. Asimismo, han desarrollado un programa específico para este colectivo que ofrece ayuda en áreas específicas para su inserción socio-laboral. En el año 2020, 1.141 personas fueron atendidas en este programa de intervención, la gran mayoría, el 66%, de sexo femenino. Entre las tareas que realizan en estos programas se distinguen las siguientes: la primera acogida con apoyo lingüístico, orientación e inserción laboral, asesoría jurídica y refuerzo educativo.

En la memoria del 2020 la Fundación deja claro que los programas mencionados están alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que son parte de la Agenda 2030 de Naciones Unidas. De la misma manera, se subraya el objetivo que tiene Adsis, esto es, combatir con sus programas las desigualdades que se dan en nuestra sociedad y la pobreza con el fin de garantizar una educación inclusiva, una vida sana, conseguir la igualdad entre géneros (empoderar al género femenino), promover el crecimiento económico sostenible, el empleo y un trabajo digno. Asimismo, entre los objetivos de esta fundación, en esta memoria se menciona el trabajo para adoptar medidas para combatir el cambio climático y los efectos que esto puede acarrear.

Al igual que Peñasal Kooperatiba, esta entidad también trabaja junto a diferentes empresas, administraciones públicas y diferentes agentes de la sociedad con el fin de alcanzar los objetivos de la fundación en torno a la pobreza, salud y bienestar, educación

de calidad, acción por el clima, igualdad de género, trabajo digno y crecimiento económico, reducción de las desigualdades, producción y consumo responsable.

### 3.4.-Resumen del capítulo 3

En este epígrafe, realizaremos un resumen de lo analizado durante todo el capítulo 3 de esta tesis doctoral. Como hemos mencionado anteriormente, uno de los criterios de inclusión de las y los participantes de la primera fase de esta investigación, esto es, para que pudieran participar respondiendo al cuestionario, era que estas y estos jóvenes estuvieran estudiando en alguna E2O de la CAPV. Por ello, en este capítulo, hemos analizado la educación como contexto de desarrollo para la población tutelada y que ha egresado del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.

A través de los estudios analizados, sabemos que la educación es, en la actualidad, un derecho que toda persona debe tener (Caballero, 2006). Este derecho queda recogido explícitamente en los artículos 28 y 29 de la ya mencionada CDN de 1989 (Dávila y Naya, 2011; Miguelena et al., 2021), al igual que en el 4 Objetivo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de Naciones Unidas, la Agenda 2030, donde se recoge la importancia de garantizar una educación inclusiva y de calidad (Ibañez, 2021). Asimismo, expertos en el ámbito de los Derecho de la Infancia y la Adolescencia como Dávila et al. (2006), subrayan la importancia de este derecho.

Como ha quedado recogido en el apartado anterior, las E2O ofrecen formación a personas que han experimentado alguna situación de fracaso escolar, en otras palabras, ofrece recursos para intentar reducir abandono temprano de la educación. En el caso de nuestras y nuestros participantes, hay quienes sí que han experimentado el denominado fracaso escolar, otros en cambio, no han estado matriculados en los niveles de primaria y secundaria del sistema educativo de la CAPV, puesto que han llegado a nuestro país en torno a los 16 o 17 años de edad y no han podido matricularse en estos niveles del sistema educativo. Por lo tanto, en este capítulo nos hemos acercado a este fenómeno, analizando la evolución, las causas e influencias que este tiene. Sin embargo, en este resumen, no vamos profundizar en la evolución histórica de este término, únicamente queremos subrayar que este no afecta por igual a todas las personas, sino que lo hace en mayor medida a grupos de nivel socioeconómico y cultural más bajo (Longás y Riera, 2011; Ovejero, 2019) a quienes se encuentran en dificultad social (Fernández-Simo y Cid, 2020). En este sentido, si bien es cierto que aún podemos encontrar una invisibilidad estadística acerca del ámbito educativo de las y los jóvenes que han egresado del sistema de protección (Casas, 1998; Montserrat et al., 2015), lo cierto es que los datos que tenemos sobre esta cuestión, dejan patente que esta población es una de las primeras en salir del sistema educativo (Melendro, 2009).

Las y los participantes de nuestra investigación están realizando, generalmente, algún CFPB en las E2O. Teniendo esto en cuenta, hemos analizado los antecedentes, el marco legislativo y situación actual de los CFPB en la CAPV. Al igual que con el fenómeno fracaso escolar, tampoco nos detendremos en este epígrafe a analizar en profundidad

los inicios ni todo el marco legislativo de la FP, ya que lo hemos hecho en apartado anterior. No obstante, queremos destacar que, generalmente, el acceso a la FP ha estado ligado a jóvenes de familias humildes que tenían como objetivo acceder al mundo laboral con éxito, puesto que era difícil que la población de nivel socioeconómico bajo llegaran a realizar estudios universitarios (García, 2015).

En cuanto al marco legislativo de la FP, queremos recuperar la Orden de 21 de mayo de 2021, del Consejo de Educación, por la que se establece el calendario común de presentación de solicitudes, plazos de admisión y matrícula para el curso académico 2021-2022, puesto que hay participantes en nuestra tesis doctoral que no pueden acreditar sus estudios de la ESO (si los disponen) y, según esta normativa que regula el proceso de admisión y adjudicación de las plazas de los CFPB, el colectivo de jóvenes migrantes que no tienen la ESO es uno de los últimos en esta preferencia de adjudicación.

Teniendo todo lo anterior en cuenta, una parte importante de nuestra población que ha participado en nuestra investigación ha sufrido una experiencia de fracaso escolar. Para dar respuesta al abandono temprano de la educación se implementan las E2O. En este sentido, en el apartado anterior, hemos dado a conocer las E2O, sus inicios, evolución normativa e hitos más relevantes de ellas. Asimismo, nos hemos acercado a la realidad de las E2O del Estado español, describiendo los principios fundamentales que debe tener cada centro, el proceso que debe seguir y las características que debe tener para acreditarse como E2O.

Finalmente, hemos identificado las 10 E2O de la CAPV, dirigidas por 4 entidades diferentes: Fundación Adsis, Peñasal Kooperatiba, Fundación Ortzadar y Micaela Portilla. Puesto que nuestra investigación se ha realizado en los centros de las primeras dos entidades, primeramente hemos dado a conocer brevemente la finalidad y las personas usuarias de los centros de Fundación Ortzadar y la entidad Micaela Portilla y, seguidamente, hemos analizado en profundidad los inicios y la realidad actual, esto es, las intervenciones o los programas que se llevan a cabo y los datos más relevantes de las dos E2O contexto de nuestra tesis doctoral, Fundación Adsis y Peñasal Kooperatiba.



## **Capítulo 4.- Estudios sobre las NNA bajo la atención del sistema de protección y jóvenes egresados de la medida de AR**

Una vez analizada la educación como un recurso de desarrollo y protección de las NNA que están bajo la medida de protección del AR y jóvenes que han egresado de esta medida de protección, se hace imprescindible conocer y comprender, a través de diversas investigaciones, la realidad educativa de este colectivo. Es por ello, que en este capítulo analizaremos la realidad de las NNA que se encuentran en esta medida de protección, qué factores pueden influir negativamente en su desarrollo personal y social o cuáles, por el contrario, pueden ser beneficiosos para su presente y futuro. Asimismo, estudiaremos las investigaciones que, directa o indirectamente, han estudiado el ámbito educativo de esta población, deteniéndonos en el análisis sobre el nivel educativo de las NNA que se encuentran bajo la medida de protección de AR en la provincia de Gipuzkoa, así como en los factores que influyen en los itinerarios educativos de esta población. Finalmente, indagaremos en una de las cuestiones que ha suscitado el interés de la comunidad científica en los últimos años, hablamos del tránsito a la vida adulta de las y los jóvenes que han egresado del sistema de protección; profundizando en el proceso, los obstáculos y las intervenciones socioeducativas.

### **4.1.-Un acercamiento a la infancia en AR**

Hasta el momento, como hemos visto en los capítulos anteriores, existen numerosos antecedentes científicos en torno al fenómeno de la infancia y su historia, así como de la infancia institucionalizada o que se encuentra dentro del sistema de protección. Si nos centramos en el objeto de estudio de esta investigación, las NNA en AR y jóvenes que han egresado de esta misma medida de protección, se puede observar un incremento en el número de políticas públicas y publicaciones científicas referidas a esta población, lo que podemos traducir en un crecimiento del interés por esta población. No obstante, las investigaciones que hacen alusión a este colectivo siguen teniendo una visibilidad mínima para poder entender las experiencias, generalmente complejas, que han tenido que vivir estos jóvenes, más aún, si pretendemos comprender estas vivencias desde las voces de los propios protagonistas. Así pues, podemos hablar de una ausencia de literatura científica todavía importante sobre jóvenes provenientes atendidos por el sistema de protección, concretamente, de una carencia de publicaciones acerca de las NNA en los servicios de AR (Araujo y Montserrat, 2014). De ahí que el objeto de este apartado sea revisar las teorías e investigaciones que sostienen diferentes perspectivas, las cuales han intentado explicar el fenómeno de la infancia en protección y que, de la misma manera, han pretendido conocer y analizar dichos dispositivos. Esta revisión, nos permitirá precisar la orientación y la visión que hemos seguido a la hora de desarrollar nuestro estudio.

En cuanto a los estudios que analizan los efectos a medio y largo plazo de haber estado en AR encontramos la investigación llevada a cabo por Del Valle et al. (2003), cuya finalidad era evaluar la situación de las NNA que han vivido bajo la medida de AR un periodo superior a los nueve meses, una vez pasado dos años de salir de este recurso.



A través de este estudio pretendían analizar el grado de integración y estabilidad de esta población. Uno de los resultados de esta investigación en relación al perfil de la muestra (272 jóvenes), deja en evidencia que, dentro de los motivos de ingreso en el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, se destaca la negligencia y los modelos inadecuados de crianza. Estos motivos de ingreso pueden acarrear problemas y consecuencias a los cuales se deben de enfrentar las NNA que entran en este sistema.

Los autores inciden en que es llamativo que casi una cuarta parte de los participantes del estudio haya residido en tres o más recursos residenciales, lo que indica otro problema, los traslados excesivamente frecuentes a los que están sometidas las NNA. Este factor es la variable que más relación muestra (negativamente) con el nivel de integración social que tienen los jóvenes en el momento del estudio, lo que permite decir que los constantes cambios de recurso parecen desestabilizar el proceso de socialización de muchas NNA, su futura integración y el tránsito a la vida adulta. Por el contrario, el tiempo de estancia no se presenta como una variable que se relaciona con el nivel de integración social. En resumen, los autores afirman que, como el desenvolvimiento de la mayoría de los NNA es bastante positivo, lo que se necesitan son programas de apoyo y continuidad a la transición a la vida adulta, puesto que una cuarta parte de las NNA sigue necesitando apoyos de los servicios sociales. A su vez, expresan que se debería incidir en disminuir los traslados de recursos tan frecuentes y que tanto desestabilizan.

Según Llosada-Gistau et al. (2017), la estabilidad, tanto del centro educativo como del educador o educadora de referencia, resulta ser un factor clave para el bienestar subjetivo de las NNA acogidos en la medida de protección de AR, esto es, a mayor estabilidad mayor será el bienestar subjetivo de esta población. Estos resultados coinciden con el estudio llevado a cabo por Dinisman et al. (2012) quienes ponen en evidencia la importancia de la estabilidad en la vida de las NNA atendidos bajo la medida de protección de AR.

Inciendo en el tiempo de estancia de las NNA en AR, encontramos un debate amplio sobre los efectos que puede causar una prolongación del tiempo de permanencia en estos dispositivos, ya que varios autores afirman que este factor no repercute negativamente en las NNA, ni en su integración social (Del Valle et al., 2003; Martín et al., 2007; Martín et al., 2008b; Domínguez, 2009; Bravo y Del Valle, 2001; Martín, 2011). Sin embargo, también nos encontramos con investigaciones que cuestionan esta visión y exponen lo opuesto (Fernández et al., 2009; Palacios, 2003; Sánchez-Sandoval, 2002).

En este sentido, encontramos el estudio llevado a cabo por Palacios (2003), en el que se analizan datos sobre los efectos de la institucionalización y los compara con los resultados y conclusiones reflejadas en la investigación de Del Valle et al. (2003). El primero de los autores afirma que la lectura que hacen los últimos sobre los datos obtenidos en el estudio es visiblemente optimista y que estos datos no serían semejantes si las variables utilizadas hubieran profundizado más en el interior de los sujetos. De la misma manera, expone su desacuerdo con la interpretación de los datos

obtenidos en la investigación, puesto que, a su parecer, los autores únicamente inciden en la necesidad de reforzar programas de transición al acabar la estancia en AR, en su opinión, los resultados llevan a una conclusión mucho más clara: la de evitar a toda costa la medida de AR, particularmente en edades tempranas y hacer todo lo posible para que el tiempo de estancia sea lo más corto posible. No obstante, sí que coincide con los otros autores a la hora de afirmar que, dadas las características que conforman el sistema de protección del Estado español actual, en el que la mayoría de las medidas se dirigen a la AR, la mejora en programas de transición a la vida adulta es un hecho necesario.

En esta misma línea, agrupamos los resultados obtenidos en la investigación de Fernández et al. (2009), cuyo objetivo era analizar los efectos del AR en las NNA como factor significativo de los problemas de conducta de carácter social. Esta investigación, en la que se aplicaron cuestionarios que evaluaban directamente factores potenciadores u obstaculizadores en el proceso de socialización con una muestra de 182 NNA acogidos en recursos de AR, reveló que el tiempo de estancia en AR está relacionado con los índices de aparición de conductas disruptivas, con la disminución de la adaptación social o adecuación a las normas sociales y con el aumento de problemas escolares relacionados con el bajo rendimiento escolar y malos hábitos de estudio. En efecto, este estudio va en consonancia los resultados descritos en el estudio de Palacios (2003).

Sin embargo, como previamente hemos adelantado, durante la revisión bibliográfica llevada a cabo, hallamos diversos trabajos que siguen la dirección de lo que afirman Del Valle, et al. (2003) y que contrastan la idea de que el tiempo de estancia en AR, determina por sí mismo una disminución de la calidad de vida de las NNA en todas las dimensiones, tal y como plantean estos dos estudios anteriores. Entre ellos, encontramos dos estudios realizados por Martín et al. (2007, 2008b), que tienen como objetivo evaluar la autonomía y adaptación en el contexto residencial y escolar y, analizar la incidencia de programas de AR en la relación de las NNA con su familia respectivamente. Entre los resultados de la primera investigación (2007) no se apreció una evolución negativa en las dimensiones estudiadas a partir del ingreso en AR. No obstante, las dimensiones de *integración social en la residencia* y *competencia social en la escuela*, son las dos únicas dimensiones que no presentan una evolución positiva que sugiera una mejora. Estos autores señalan que, aunque el AR no incide de manera negativa en estas dos cuestiones, tampoco repercute en su mejora. En cuanto al tiempo de estancia de las NNA en AR, estos autores no solo confirman lo planteado por Del Valle et al. (2003), sino que van más allá y sostienen que existe una relación entre el tiempo que lleva la NNA en el recurso residencial y la evolución en la obtención de los objetivos, cuanto más tiempo prevalece en dicho dispositivo mayores son las mejoras. Sin embargo, al igual que Del Valle et al. (2003), estos autores también subrayan que el tiempo de estancia no es lo importante en sí mismo, sino lo que se trabaje y los objetivos que se planteen desde el recurso en ese tiempo.

Los resultados de la segunda investigación llevada a cabo por Martín (2008b) muestran que el tiempo en AR tampoco incide negativamente en el vínculo de las NNA con su familia y la cooperación entre ambos, esto es, afirman y sostienen la idea de que

la medida de protección de AR no perjudica necesariamente el vínculo que las NNA tienen con sus familias. No obstante, los resultados también muestran que existe una nula relación entre la mejora del vínculo de las NNA con sus familias y la mejora en las dimensiones de contexto escolar. Los autores aclaran que no es la familia sino las educadoras y educadores quienes contactan y colaboran con el profesorado en el caso de una NNA en AR, y por ello, es lógico que la mejora en el vínculo de NNA-familiares no incida en el contexto escolar.

A diferencia del factor “tiempo de estancia”, hemos detectado un consenso entre las diferentes investigaciones analizadas sobre el factor “cambios de centro o dispositivo”. Diversos estudios confirman que los cambios frecuentes de recursos dentro del sistema de protección es una realidad que viven las NNA en AR (Araujo y Montserrat, 2014; López y Bergaretxe, 1987; Del Valle et al., 2008) y que afecta negativamente, tanto a su estabilidad social y emocional, no sólo por el traslado de recurso sino porque esto supone cambiar de compañeros en los dispositivos y de profesionales los cuales son adultos de referencia, como a su desarrollo académico al tener que cambiar de centro escolar, lo que puede repercutir negativamente en el desarrollo formativo de esta población (Mallon, 2007; Montserrat et al., 2011).

La importancia de la red de apoyo ha sido otra de las cuestiones estudiada por la comunidad científica que pretende analizar la realidad de las NNA atendidos por el sistema de protección y jóvenes que han egresado ya de este sistema (Dixon, 2007; Martín, 2011; Fernández et al., 2010; Bravo y Del Valle, 2003; Martín y Dávila 2008; Martín et al., 2008b; García-Castilla et al., 2022). Cabe subrayar que este colectivo se caracteriza por carecer, temporalmente o definitivamente, en mayor o menor medida, de uno de los contextos que proporciona el primer apoyo de su vida, la familia (Martín, 2011). Según López (2008), uno de los factores más importantes en la vida social de las NNA es la socialización de los padres. De hecho, son las relaciones que los padres y las madres mantienen con sus propios amigos y amigas las que facilitan las relaciones infantiles, puesto que hasta que los niños y niñas puedan relacionarse independientemente con los compañeros (sin vigilancia de los adultos) son las relaciones estables de estas y estos las que acaban formando las primeras amistades entre los hijos e hijas de unos y de otros. Sin duda, que los adultos tengan relaciones con los padres y madres de los compañeros de sus hijas e hijos, tengan momentos de estar juntos, visitar un hogar, dormir en casa de los y las amigas, etc., repercute positivamente en las relaciones sociales de las y los niños. No obstante, podemos observar en diferentes investigaciones que las NNA que viven bajo una medida de AR pueden carecer de este factor fundamental para crear lazos de apoyo.

Así pues, son numerosas las dificultades que debe afrontar una NNA que vive en un recurso residencial a muy corta edad y disponer de una red de apoyo eficaz es fundamental para superar los problemas que se presenten. La estructura de apoyo de este colectivo suele ser limitada y de una calidad inferior (Melkman, 2017), de ahí que, entrar en un piso o centro de protección provoque, en algunos casos, la escisión de los lazos de referencia para estos NNA. Como hemos mencionado, se trata de una población

cada vez más numerosa que carece de la figura de apoyo principal que es la familia (Martín, 2011). En consecuencia, tanto los centros como los educadores y educadoras que trabajan en ellos tienen un papel importante en esta variable (Bravo y Del Valle, 2003; Martín y Dávila, 2008).

Traemos a colación la investigación llevada a cabo por Bravo y Del Valle (2003) para hablar sobre esta variable. Estos autores examinaron el papel que juegan las figuras que construyen la red de apoyo de los NNA que se encuentra atendidas y atendidos en la medida de protección de AR en comparación con una muestra normativa. El análisis estadístico de los datos demuestra que las NNA en AR tienen una red de apoyo más limitada que la muestra normativa, la figura del padre y/o madre son menos incluidas y, además, el número de amigos y amigas que forma parte de esa red también es menor. Haciendo alusión a los resultados, subrayamos que las NNA en AR no suelen compartir, en general, sus problemas con las personas que les rodean y frecuentemente confían más en los amigos y amigas del centro o piso de residencia que en los del colegio. Del mismo modo, este estudio confirma la importancia de los educadores sociales del recurso, ya que, en muchas ocasiones son el principal recurso de apoyo y figuras de referencia hacia quienes suelen acudir las NNA con mayor regularidad. En definitiva, las NNA que se encuentran en AR cuentan con redes más amplias (profesionales, amigos y amigas de los recursos residenciales y de clase...) en comparación con la muestra de control, pero esto no significa que reciban más apoyo, por el contrario, estos jóvenes perciben un menor apoyo social de su red, especialmente por la familia. Cabe mencionar que estos resultados coinciden con los obtenidos en la investigación de Martín y Dávila (2008).

En el estudio llevado a cabo por Campos et al. (2011) se analiza la diferencia entre el sistema de protección y contexto familiar de los NNA, en particular, la necesidad del afecto en ambos entornos desde la perspectiva de las y los profesionales que trabajan en los recursos residenciales. Las y los profesionales que participaron en esta investigación afirmaron que los recursos residenciales no tienen que tener como finalidad parecerse al funcionamiento de las familias en general, puesto que las características y circunstancias de las NNA atendidos en contextos residenciales y las condiciones y particularidades de los centros son muy diferentes en comparación al entorno familiar. En este estudio, las y los profesionales señalan que las relaciones afectivas son fundamentales para impulsar la autonomía de las NNA que viven en contextos residenciales, pero que debe haber una distancia emocional, esto es, que el colectivo de NNA y jóvenes tienen que tener claro que los miembros de los equipos educadores no son sus padres. Para mantener una relación afectiva apropiada se debe mantener una relación educador/a-usuario/a estable y amplia en el tiempo (sin ningún tipo de dependencia), considerando esencial el mantenimiento de los lazos parentescos. Los mismos resultados arroja el estudio de Bravo y Del Valle (2003), el cual afirma que el papel o el rol de los y las profesionales es muy importante, pero no es adecuado que la NNA perciban a estos como sustitutos de sus padres.

Como hemos podido apreciar, varios autores y autoras han manifestado la preocupación por el tiempo que las NNA deben pasar conviviendo en centros o pisos residenciales, puesto que a mayor tiempo viviendo en dichos recursos más difícil es mantener el vínculo familiar y la reunificación (Sánchez-Sandoval, 2002). Además, como hemos visto en investigaciones previas, se considera que este tipo de establecimientos no da respuesta a los problemas conductuales, sociales y emocionales que puedan presentar (Palacios, 2003). No obstante, otras investigaciones afirman que no se puede promover únicamente que las NNA no prolonguen su estancia, puesto que esto puede llevar a un acogimiento y reunificación familiar con muchas posibilidades de fracaso (Martín et al., 2008b). Así, podemos afirmar que la discusión sobre este tema se debe centrar en determinar cómo intervenir desde los programas del sistema de protección para mantener el vínculo con las familias de origen de las NNA que están viviendo en centro o piso residenciales. Muchas investigaciones actuales obtienen los mismos resultados (Delgado, 2012; Martín et al., 2012; Del Valle et al., 2003; Martín, 2011, etc.).

La realidad de las NNA y jóvenes que han migrado sin referente adulto respecto a la figura de la familia suele ser diferente y, en ocasiones, incluso más complicada. Por un lado, podemos hablar de un cambio en la jerarquía de las relaciones familiares, esto es, de un cambio de roles en la vertical de los papeles dentro del entorno familiar, lo que Benslama (citado en Manzani y Arnoso, 2014) denominó *exile vertical des pères*. Se refiere a que la joven o el joven que inicia el proceso migratorio, se convierte en un proyecto para la mejora de la familia, lo que supone que la responsabilidad del bienestar familiar recaiga sobre él o ella. Este proceso migratorio supone una presión por ayudar a la familia, ayudar a mejorar sus condiciones, muchas veces escondiendo las situaciones habitualmente complicadas que se presentan en el país de destino. Hablamos de situaciones de calle, irregularidad administrativa, etc., situaciones que les obligan a hacer todo lo que está en sus manos para enviar dinero a la familia y así esconder la realidad que viven en el país receptor. El hecho de que tengan que esconder la realidad, puede afectar en la estabilidad emocional y psicológica de estas y estos jóvenes. En definitiva, aunque se caracterizan por ser NNA que migran sin referentes familiares, lo cierto es que la familia juega un papel muy importante en la vida de estas y estos (Manzani y Arnoso, 2014).

Por otro lado, la idealización del país receptor, es uno de los elementos que más se repite en los procesos migratorios. Se habla de un choque entre las expectativas y de la realidad con la que se encuentran una vez llegados a su destino (Martínez et al., 2021). Parece que, en ocasiones, existe un desconocimiento sociocultural del país de destino, pudiendo ser las condiciones contrarias a los objetivos que las y los jóvenes quieren conseguir a través del proceso migratorio iniciado, esto es, el tener que ser atendido en un sistema de protección a la infancia y a la adolescencia les aleja de los objetivos y las expectativas que, habitualmente, pretenden alcanzar (Ruiz et al., 2019; Peláez, 2018).

Iglesias et al. (2021, comunicación personal, 1 diciembre de 2021)<sup>86</sup> aclaran que, en la actualidad, a causa de las redes sociales a las que las y los jóvenes tienen acceso, pueden conocer algunas características del país de destino previo al inicio del proceso migratorio, así como los rasgos más significativos de los sistemas de protección. Sin embargo, el estudio que llevaron a cabo estos autores pone en evidencia como estas NNA que migran no están al tanto de todos los obstáculos a los que suelen tener que enfrentarse a la hora de gestionar la documentación, lo que repercute también en el ámbito laboral de este colectivo. Cabe mencionar que la sociedad sigue teniendo una representación negativa respecto a las NNA y jóvenes que migran a nuestro país, estigmatizando así a este colectivo. Todo ello hace que aumenten las dificultades y desventajas sociales con las que se encuentran, de la misma manera, que disminuye el bienestar psicoemocional de esta población.

Estos autores han identificado una serie de carencias, durante el periodo que las NNA migrantes están atendidos dentro del sistema de protección, a las cuales hay que dar respuesta como primar la educación reglada, evitar la segregación en los centros residenciales y crear pisos donde los recursos y la atención sean más individualizados, superando la masificación que aún se da en algunos centros de protección (Iglesias et al., 2021, comunicación personal, 1 diciembre de 2021). Este último elemento también ha sido puesto en evidencia por otros autores como Quiroga et al. (2009) o Álvarez y Mases (2021) quienes coinciden en que existe una sobreocupación en los centros residenciales, mayormente de carácter de urgencia. Es innegable que, cuanto mayor es el centro y cuantas más personas atendidas haya en él, la satisfacción del proyecto educativo que se lleva a cabo con cada uno de los usuarios es menor (Quiroga et al., 2009). Sin embargo, donde el objetivo es el de evitar que ningún joven se encuentre en situación de calle, se da una sobreocupación de los centros de protección, atendiendo a personas con perfiles y necesidades muy diversas, pero sin tener los recursos para satisfacer las necesidades las y los usuarios puedan tener (Álvarez y Mases, 2021).

#### 4.2.-Trayectorias e itinerarios educativos de jóvenes en protección

Ha quedado patente que existe un aumento de publicaciones respecto a las NNA acogidos bajo la medida de protección de AR, sobre sus características, situaciones familiares, problemas de comportamiento o de salud mental, pero se sabe aún menos sobre las experiencias que viven dentro del sistema educativo (Darmody et al., 2013). En este sentido, diversos estudios mencionan la falta de visibilidad estadística sobre la realidad educativa de las y los jóvenes que han pasado parte o la totalidad de su vida bajo medidas de protección o en algún recurso de protección, en efecto, la situación escolar de este colectivo ha recibido poca atención en el pasado, tanto por parte de la comunidad científica como de las políticas sociales hacia la infancia. El hecho de que estas NNA representen un porcentaje relativamente pequeño, en comparación con la

---

<sup>86</sup> Iglesias, E., Gallart, J., Llosada, G. y Montserrat, C. (2021). Los jóvenes migrantes solos en Catalunya: un tránsito permanente. En *I Congreso internacional de educación y jóvenes en dificultad social en transición a la vida adulta. El camino hacia la plena autonomía y el compromiso social (1 y 2 diciembre 2021)*.



población en general, no sirve de pretexto para que este colectivo no sea objeto de estudio, invisibilizando así la desigualdad de oportunidades (Montserrat y Casas, 2010) y la desventaja social en la que se encuentran (Montserrat et al., 2010b). Sabemos que otros colectivos, también minoritarios dentro del sistema educativo, han sido estudiados y se han identificado factores y necesidades específicas de apoyo hacia estos, propiciando así programas dirigidos especialmente a ellos (Montserrat et al., 2015). Si bien es cierto que los y las jóvenes que han egresado del sistema de protección son parte de uno de los colectivos que sufre mayor exclusión social y económica en la Unión Europea, hasta hace poco, se desconocían los itinerarios educativos que, realmente siguen después de la escolaridad obligatoria (Jackson, 2007). No obstante, en distintas investigaciones realizadas acerca de NNA tutelados o jóvenes egresados del sistema que, directa o indirectamente, se han centrado en su ámbito educativo, han revelado una situación, a nuestro juicio, poco alentadora, por no decir preocupante. Sí, es cierto que podemos encontrar información sobre la escolarización de las NNA en AR de algunos países europea y poca sobre la trayectoria que escogieron (si continuaron en el sistema educativo post obligatorio o superior), pero aún son pocos los estudios que analizan este ámbito en el contexto actual del Estado español (Montserrat et al., 2013a). Cabe destacar que, en la actualidad, el nivel formativo puede ser considerado uno de los primeros criterios que se tienen en cuenta al seleccionar las personas para puestos de trabajos. Así, la formación se considera uno de los factores clave para la integración sociolaboral de las y los jóvenes, más aún en un país como en el que nos encontramos, donde la tasa de paro es tan alta (Comasòlivas et al., 2018).

En este marco, y antes de comenzar a analizar las investigaciones que se han realizado acerca de las trayectorias educativas relativas a nuestro colectivo de estudio, jóvenes procedentes del sistema de protección, es fundamental contextualizar varios conceptos. Así, hacemos nuestra la distinción terminológica que, en su día, Merino et al. (2006) realizaron en referencia a dos conceptos clave “vía” e “itinerario”, ya que, a menudo se utilizan como sinónimos, lo cual puede suponer una confusión conceptual. Según estos autores, la introducción de los “itinerarios” en la LOCE, desde un enfoque pedagógico, ha contribuido a aumentar dicha confusión. Nuestra investigación pretende diferenciar dichos términos, con el objetivo presentar los conceptos y las dimensiones de estudio claras para no caer en ningún equívoco o en ambigüedades terminológicas. En este sentido, entendemos como <<vía>> las opciones o las oportunidades definidas por el sistema educativo, en palabras de Merino et al. (2006, p. 1078) “un producto del diseño curricular y normativo, es decir, el planteamiento de la oferta del sistema educativo en niveles y ramas, la definición del acceso y de las salidas, así como la conectividad entre estos niveles y sus modalidades”. En cambio, al referirnos a los <<itinerarios>> comprendemos que estos tienen un componente biográfico. Estos últimos se construyen desde las trayectorias personales que se forman en base a las decisiones que van tomando las y los jóvenes a lo largo de su escolarización, a partir de la combinación de cuatro dimensiones: 1) la socialización diferencial, que se refiere a la diferencia ya sea de clase, género o etnia y marca una determinada desigualdad o distinción social; 2) la orientación ejercida desde el entorno próximo, procedente de la familia, del grupo de iguales o de los profesionales de la educación; 3) las variables

escolares, relacionadas con las experiencias previas de escolarización, es decir, las vivencias en las escuelas en primaria y en secundaria marcan las decisiones que las y los jóvenes van a tomar en la educación post-obligatoria, a su vez que, si no obtienen el graduado de la ESO las opciones se reducen significativamente; y 4) el análisis de coste, beneficio y riesgo, es un análisis racional que está relacionado con el coste (dinero que les cuesta seguir estudiando), beneficios que pueden presentarse si siguen estudiando y probabilidades de fracaso. En definitiva, los itinerarios se van construyendo de forma activa a través de las trayectorias biográficas de cada persona. Así, se podría decir que hay tantas trayectorias como individuos pero es posible agruparlas en categorías a partir de similitudes (Merino et al., 2006). Los itinerarios, por su parte, nos revelan una doble visión, la del itinerario educativo ya recorrido y el itinerario probable que se dará en el futuro (Casal et al., 2006).

En este sentido, se podría decir que el análisis del tránsito que las personas realizan desde la ESO hacia la enseñanza post obligatoria, o la decisión de dirigirse hacia otras vías educativas “no tradicionales” es una cuestión relevante para el análisis de los itinerarios educativos y de las desventajas sociales de las y los jóvenes en general (Breen y Goldthorpe, 1997). Como se ha mencionado anteriormente, las decisiones respecto al ámbito educativo inciden en las trayectorias profesionales y personales. Sin embargo, estas elecciones académicas resultan ser, en ocasiones, decisiones complejas en las que influyen diversas dimensiones. En el capítulo 3 de esta investigación, ha quedado recogido como el colectivo de jóvenes que provienen de familias socioeconómicas más bajas, están representados, en mayor medida, en los itinerarios educativos de abandono escolar o el “fracaso escolar” (Valdés, 2019; Fernández-Simo y Cid, 2020). Según García et al. (2022), en el análisis que realiza la juventud en el ámbito educativo, es imprescindible tener presente el contexto de oportunidades y desventajas que cada alumna o alumno tiene “siendo los itinerarios formativos la expresión de un espacio social de desigualdad, donde las elecciones están mediadas por el origen social” (p. 99).

En el marco de los itinerarios educativos, debemos tener en cuenta la trazabilidad educativa, esto es, de qué manera transitan las y los jóvenes hacia la educación post obligatoria, puesto que las desventajas a nivel educativo no se sostienen únicamente por los niveles académicos alcanzados, sino que las desigualdades educativas se crean a través de indicadores diferenciados. Así, la forma de transitar hacia la educación post obligatoria, la trazabilidad, debe ser introducida en el análisis de los itinerarios educativos, para así poder incidir en los factores que influye en este tránsito (Lucas, 2001). García et al. (2022) llevaron a cabo una investigación que pretendía analizar los itinerarios educativos de jóvenes en sus transiciones una vez finalizada la ESO. Esta investigación se realizó de manera longitudinal y fueron 868 participantes quienes respondieron al cuestionario que se utilizó como instrumento para la recopilación de los datos cuantitativos. Los resultados de este trabajo muestran que existe una relación directa entre las variables sociodemográficas del colectivo de jóvenes y la autopercepción de las notas en cada itinerario. Asimismo, estos autores identifican seis tipos de itinerarios educativos diferenciados: un itinerario lineal; dos itinerarios donde prima la repetición (itinerario académico con repetición y CFGM con



repetición); un itinerario de CFGS donde predomina la reorientación y dos itinerarios de vulnerabilidad académica (uno donde prima el abandono después de la ESO y otro de interrupciones en “vías de segunda oportunidad”). Estos autores aclaran que las vías de segunda oportunidad son aquellas formaciones dirigidas a personas que no han obtenido el título de la ESO, donde se les capacita profesionalmente a través de diferentes cursos o programas. De la misma manera, los autores aclaran que el hecho de que las transiciones de la educación post obligatoria no sean lineales, requiere de estudios que permitan identificar los factores que inciden en dichas trayectorias, puesto que pueden estar vinculadas a una orientación errónea o de baja calidad y a las oportunidades socioeconómicas que disponen las y los jóvenes a la hora de la elección de los estudios. En definitiva, concluyen afirmando que son necesario los trabajos que pretendan analizar, desde una metodología cualitativa, los factores que inciden en los itinerarios educativos de las y los jóvenes.

En las siguientes páginas, realizaremos una revisión de la literatura existente relativa al ámbito educativo de las y los jóvenes que han vivido parte o su totalidad de la infancia-adolescencia en el sistema de protección. Son diversas las investigaciones que arrojan datos sobre el ámbito educativo de este colectivo, pero dicha información se engloba dentro de distintas temáticas, por lo que analizaremos estas publicaciones teniendo en cuenta las dimensiones que se estudian en cada una de las investigaciones y trazando un discurso que empieza por los estudios más generales, dando a conocer los niveles educativos para concluir con los factores que influyen en los itinerarios educativos de este colectivo.

Haciendo referencia al primer bloque de estudios que hemos analizado, los estudios de carácter comparativo, cabe destacar que Reino Unido fue uno de los primeros países que empezó a mostrar públicamente los datos sistemáticos sobre los itinerarios educativos de este colectivo, hecho que visibilizó que estábamos frente a un colectivo que mostraba clara desigualdad de oportunidades educativas. El estudio de Jackson y Martín (1998) fue la primera investigación en la que se publicaron los resultados educativos de las NNA en AR. Los resultados mostraron las desventajas educativas en la que se encontraba este colectivo frente a sus iguales, que vivían en situaciones normalizadas. Además, las autoras también estudiaron la influencia que tiene la educación en la futura adaptación social: de las NNA que habían salido sin estudios del AR, el 72,7% se encontraba en paro; por el contrario, de quienes habían salido con estudios, profesionales o académicos, únicamente el 2,6% estaba en situación de paro. Así, ponen en evidencia que la educación se convierte en un factor protector clave en la futura integración social de este colectivo. En la misma línea, Reino Unido es hoy en día el primer y único país que, mientras estuvo en la UE, realizó un cambio político y legislativo en el tema: en el año 2000, mediante una comisión interministerial (Educación-Trabajo y Sanidad) se dictó una circular obligando a las escuelas a designar un profesor responsable de apoyo para las NNA en AR. Con la siguiente ley, la Ley de 2004, se añadió la obligación de promover logros formativos de este colectivo. Con todo ello, pasaron a tener la obligación de recoger datos sistemáticos acerca de: los logros escolares, asistencia, los logros escolares de personas de 16 años que están en AR, un

informe de jóvenes de 19 años del sistema sobre su situación educativa/laboral, etc. (Casas y Montserrat, 2009).

La investigación llevada a cabo por Montserrat et al. (2013a) pretendía dar solución a la falta de datos estadísticos acerca de la situación escolar de las NNA bajo alguna medida de protección en Cataluña. Los autores comenzaron obteniendo datos sistemáticos acerca de la situación escolar del alumnado proveniente de cualquier forma de acogimiento que cumplieran 16 años de edad. En la publicación citada, se analizan los datos de 265 adolescentes de 3 tipos de medida protectora: residencia, familia extensa y familia ajena durante el curso académico 2009-2010, es decir, nacidos en 1994. En cuanto a la asistencia, el comportamiento y nivel escolar. Los resultados de este estudio han sido divididos en dos categorías. Por un lado, encontramos los resultados relativos al colectivo tutelado en función del sexo y del tipo de medida de acogida y, por otro lado, resultados en contraste con la población en general.

En la misma línea, encontramos el estudio llevado a cabo por Montserrat et al. (2015), que se llevó a cabo para conocer la situación escolar de adolescentes tutelados en Cataluña acogidos tanto en centros, como en familia extensa y ajena. El estudio se realizó durante 5 cursos escolares y se focalizó en analizar el nivel académico, la asistencia a clase, el comportamiento en el aula y la orientación postobligatoria que recibían las NNA en el sistema de protección. Para ello, los autores iniciaron un estudio longitudinal con el subgrupo de adolescentes cuyos datos se han obtenido a lo largo del tiempo, para estudiar las variables relativas a su escolarización durante 3 años. Asimismo, presentan un planteamiento de un proyecto piloto para el apoyo escolar de los adolescentes del sistema de protección, y los resultados extraídos del mismo.

Estas dos últimas publicaciones arrojan datos similares acerca del ámbito educativo de nuestro objeto de estudio. Por ello, nos parece pertinente analizar los resultados que se han obtenido de estas investigaciones. En este sentido, expondremos estos comparando, en primer lugar, los datos obtenidos entre las diferentes medidas del sistema de protección y, en segundo lugar, las estadísticas diferenciadas con la población en general.

Inciendo en el primer apartado de resultados relativos al colectivo tutelado en función del tipo de medida de acogida, las dos publicaciones destacan las diferencias estadísticas significativas en el nivel escolar entre los diferentes tipos de medidas: tasa de idoneidad más baja en las y los jóvenes que se encuentran en AR en comparación con AF extensa o ajena, los datos aclararon que sólo un 23,4% de los y las alumnas que viven en AR se encontraban en el curso correspondiente a su edad, en comparación con un 40% y 45,5% de los y las alumnas de acogimiento en familia extensa o ajena, respectivamente; un elevado número de jóvenes en AR que cursan en escuelas de educación especial en comparación con las otras medidas; las y los jóvenes en AR presentan una tasa más alta de absentismo escolar, en cuanto a la asistencia a clase, en el segmento de 11-16 años, el 84% de los adolescentes asisten regularmente a clase, en cambio, a los 16 años de edad la asistencia regular decrece hasta el 70,9%, así se puede

apreciar que existe más absentismo escolar entre los adolescentes de mayor edad. En la misma línea, el absentismo escolar es mayor entre los NNA que se encuentran en AR y los extranjeros; y un porcentaje mayor de problemas de comportamiento en jóvenes en AR, las dos investigaciones aprecian diferencias significativas en cuanto al sexo, presentando menos problemas destacables entre las chicas. Los resultados obtenidos entre el colectivo de jóvenes que se encuentran atendidos bajo alguna medida de protección, en comparación con la población normalizada, revelan datos significativamente preocupantes. La investigación desarrollada por Montserrat et al. (2013a), aclara que los resultados del colectivo tutelado son peores en todos los aspectos en comparación con la población en general en Cataluña a nivel de la ESO (tasa de idoneidad, obtención del grado escolar, repetición de algún curso académico, etc.).

Los resultados del segundo estudio que estamos analizando no varían en este tema, ya que, los resultados de carácter cuantitativo extraídos del estudio longitudinal muestran que la tasa de idoneidad de las y los adolescentes del sistema de protección se encuentra en un 49,4%, frente a un 73% de la población normalizada. Del mismo modo, el alumnado procedente del sistema de protección en escuelas de educación especial representa cerca del 7% y las y los adolescentes en educación especial representan el 10,2%, unos porcentajes más elevados que la población normalizada. De media, el 58,5% de la población analizada obtiene el graduado escolar de la ESO a los 15-16 años, frente a un 84,9% de la tasa de graduación de la ESO de la población normalizada. La orientación a PCPI adquiere una media, a lo largo de 5 cursos, del 50,4%, los ciclos formativos representan un 32,3% y el bachillerato sólo el 17,3%. La tasa de escolarización el PCPI de la población normalizada en Cataluña dista mucho de la población del sistema de protección, un 5,6%. Así, los autores concluyen planteando que los indicadores de desventaja formativa que muestran los NNA atendidos en el sistema de protección, la tasa de idoneidad, repetidores, graduados por edad, educación especial y orientaciones hacia PCPIs en comparación con la media de la población de la misma edad de Cataluña, plantea retos políticos, sociales, morales y profesionales de gran envergadura para solventar la situación.

En cuanto al nivel de escolarización de las y los jóvenes en AR, Pachón, et al. (1999) analizaron la situación educativa de adolescentes de entre 16 y 18 años que se encuentran en algún recurso residencial. Entre los resultados de este estudio se destacan los siguientes datos: un 22,88% presentaba un rendimiento escolar bastante y muy satisfactorio, un 45,2% había pasado por episodios de absentismo escolar y un 36,72% había obtenido graduado escolar. La relación entre el colectivo de adolescentes, profesorado y sus iguales fue valorada como satisfactoria por un 42,94%, un 69% estaba en un nivel que no le correspondía a su edad y un 54% presentaba un nivel bajo de motivación. Ante la pregunta de si pensaban seguir estudiando un 38,7% dijo que sí, un 30,02% que no, y un 31,1% que no sabía. El 12% quería obtener el graduado, el 5,1% estudios de bachillerato, otro 30% de formación profesional y un 41% formación ocupacional. Cuando salieran del centro, un 55% tenía previsto trabajar, puesto que les era imprescindible obtener dinero para independizarse. Los autores subrayan que el 69% de las NNA tutelados en el momento del ingreso tenía un nivel de escolarización

que no correspondía a su edad y en el 54% su nivel de motivación era bajo, debido a los largos periodos de absentismo escolar que habían tenido.

El trabajo de Inglés et al. (2005), enmarcado dentro del proyecto TELEMACO, pretendía evaluar los resultados de los proyectos europeos Mentor15 y Ulises, cuya misión era acompañar en el tránsito a la vida autónoma y en la inserción laboral de adolescentes que estaban protegidos por las administraciones de sus respectivas Comunidades Autónomas. En este estudio se exponen algunos resultados acerca de la formación del colectivo que participó en el programa. Cuando se les preguntó si querían seguir estudiando, un 36% dijo que sí, un 56% que no y un 8% no se pronunció sobre el tema, fueron más chicas quienes optaron por el sí que chicos. No obstante, los autores matizan que quienes respondieron afirmativamente se referían más a un deseo que a una situación real, puesto que tenían en cuenta que el trabajo era su prioridad. Un 81,7% de los usuarios no seguía ningún curso, y de los que estudiaban (18,3%) un 7,2% cursaba estudios universitarios, un 21,4% estaba cursando la ESO, un 17,9% bachiller, un 19,6% CFGM, un 16,1 PCPI y un 20,9% seguía algún ciclo formativo no reglado.

En esta misma línea, pero con resultados un poco más alentadores, encontramos los datos expuestos en la encuesta de la Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos (2021), en el que se muestran los datos formativos de jóvenes de a partir de 16 años atendidos por esta federación en 2020. Esta publicación pone en evidencia que un 59% de las y los jóvenes atendidos estudian, un 18% trabajan, un 10% estudian y trabajan, y un 13% ni estudian ni trabajan. Este estudio nos ofrece información adicional sobre el ámbito educativo de las y los jóvenes de origen extranjero atendidos en esta federación, cabe mencionar que el 67,7% del total de la población extranjera atendida eran jóvenes que habían migrado sin referentes familiares. En este sentido, vemos que el 64% estudiaba, el 18% trabajaba, el 8% estudiaba y trabajaba a la vez y el 10% ni estudiaba ni trabajaba. Respecto al nivel educativo, es decir, los estudios finalizados o el nivel alcanzado por esta población en el momento de la investigación, la mayoría, concretamente, un 28% había finalizado con éxito la educación primaria, seguidos de quienes tenían el título de algún programa de cualificación profesional, en este caso hablamos de un 24%. El 17% disponía del graduado escolar, el 16% había concluido algún curso formativo no reglado, un 3% había cursado algún CFGM, un 1% algún CFGS y otro 1% había concluido el bachillerato. Cabe subrayar que el 10% no había concluido ningún estudio.

Por su parte, Epelde (2016) analizó, entre otros, el ámbito formativo de las y los jóvenes egresados del sistema de protección que habían migrado sin referentes familiares a nuestro contexto de estudio, la CAPV. Los resultados obtenidos concuerdan con los datos expuestos por Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos (2021). Esta autora explica que la mayoría de jóvenes que participó en su investigación no habían tenido acceso al sistema educativo en su país de origen y, de quienes tuvieron dicha oportunidad, solo había completado los estudios básicos, excepto uno que había concluido con éxito el primer curso de bachillerato en Marruecos. Sin embargo, las y los educadores entrevistados en esta investigación, aclararon que no suele ser lo más

común. La autora aclara que, según los datos de su estudio, una vez que estas NNA y jóvenes llegan al Estado español, la mayoría opta por estudiar cursos y/o programas de cualificación profesional, también existe quienes están obteniendo el graduado escolar o lo han obtenido ya. Finalmente, sus resultados sostienen la realidad de que, por lo general, esta población estudia hasta llegar a la mayoría de edad, momento en que cesa su formación, puesto que el objetivo con el que inician su proceso migratorio es el de acceder al mercado laboral tan pronto como sea posible para poder ganar dinero, mantenerse económicamente y ayudar a su familia. En este marco, es evidente que, en muchos casos, aunque su deseo sea seguir estudiando la realidad en la que viven no les permite realizar estudios de larga duración. En consecuencia, optan por estudios básicos que ofrecen acceso al mercado laboral nada más llegar a la mayoría de edad.

Seguimos la revisión en nuestro contexto a estudiar, la CAPV, y encontramos la investigación realizado por Muela et al. (2013) en la que se analizó el ajuste social y escolar de 318 jóvenes de edades comprendidas entre los 13 y 18 años que se encontraban bajo la medida de protección de AR. Para poder realizar el estudio, se analizó la información de cada caso (expedientes de los jóvenes a través del SICMI), y se llevaron a cabo distintas pruebas de evaluación a las y los jóvenes, tutores escolares, y, en algunos casos, a sus educadores de referencia y en otros, a alguno de los progenitores. Por último, también se realizó el mismo procedimiento con jóvenes que no habían pasado por el AR para poder comparar los datos obtenidos. Se puso de manifiesto que, independientemente de la situación de desprotección infantil en la que se encontrasen las y los jóvenes, este colectivo mostraba mayor dificultad de adaptación social y escolar que los jóvenes de la población normalizada. En definitiva, presentaron mayores dificultades académicas que incluyen problemas de motivación, atención, aprendizaje y cognición. A pesar de los resultados obtenidos en las evaluaciones y que el profesorado considerase que el colectivo de jóvenes bajo esta medida de protección presenta mayores problemas de aprendizaje, en la valoración que hacen las y los jóvenes sobre su propia adaptación escolar, no se observan grandes diferencias entre ambos colectivos.

Queremos seguir analizando los datos acerca del ámbito educativo de las NNA que se encuentran atendidas bajo la medida de protección del AR en nuestro contexto de estudio. Sabemos que son pocas las investigaciones que se han realizado acerca de este tema en nuestra comunidad autónoma. Sin embargo, a la vez que se llevaba a cabo esta tesis doctoral, el Grupo de Investigación en el que se encuadra esta tesis doctoral, Garaian, tuvo la oportunidad de recoger y analizar los datos sobre el ámbito educativo de las NNA que se encontraban bajo la medida de protección de AR en Gipuzkoa durante el curso escolar 2018/2019. Estos datos se vienen recogiendo desde curso tras curso desde el 2015/2016. Así, nos parece pertinente recoger en las siguientes páginas un resumen del informe presentado a la Diputación Foral de Gipuzkoa respecto al ámbito educativo de las NNA que se encuentran bajo la medida de protección de AR.

#### 4.2.1.-Informe sobre ámbito educativo de las NNA atendidos bajo la medida de protección del AR en Gipuzkoa

Antes de comenzar a exponer los datos expuestos en el informe, queremos subrayar los dos objetivos generales del estudio a que subyace el informe:

1. Conocer algunos aspectos sobre el ámbito educativo de las NNA en recursos residenciales del sistema de protección social de Gipuzkoa como, el nivel educativo, el apoyo escolar y extraescolar, el comportamiento y la asistencia a clase, orientación post-obligatoria a los 16 años y los logros obtenidos al terminar el curso académico.
2. Comparar algunos datos sobre el ámbito educativo del alumnado de Euskadi con el alumnado atendido en los recursos residenciales del sistema de protección de Gipuzkoa como el nivel educativo, el carácter de los centros educativos, el modelo lingüístico, la tasa de idoneidad, la tasa de repetición y los itinerarios educativos.

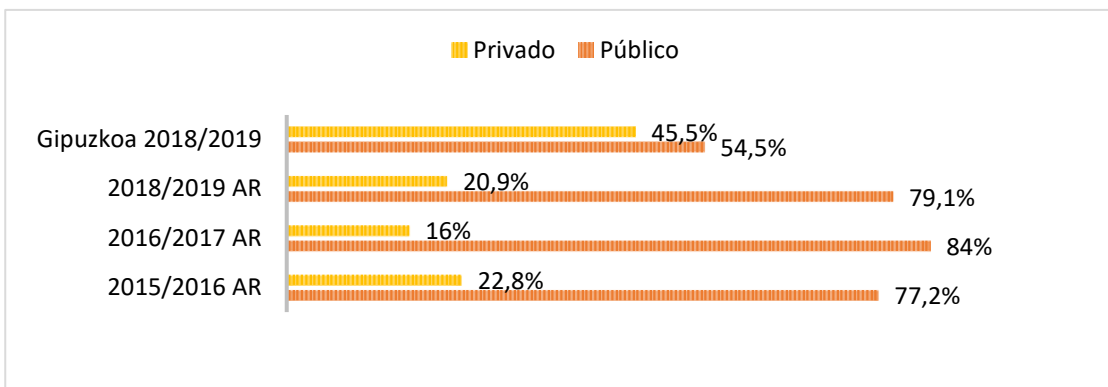
Para alcanzar los objetivos mencionados, se han elaborado tres informes diferentes individuales que corresponden a los tres cursos escolares analizados, 2015/2016, 2016/2017 y 2018/2019. Sin embargo, no nos detendremos en el análisis de cada uno de los cursos escolares, sino que compararemos la información de los aspectos más relevantes del ámbito educativo de las NNA en AR de los tres cursos académicos analizados, así como de estos con la población normalizada en el curso escolar 2018/2019. Cabe mencionar que la muestra ha variado a través del tiempo, así ha estado compuesta en total por 770 NNA, 194 del curso 2015/2016, 259 del curso 2016/2017 y 317 del curso 2018/2019.

En el caso de los cursos académicos por separado, se ha realizado un análisis descriptivo, principalmente, mediante frecuencias y porcentajes. En algunos aspectos a analizar, también se han realizado las pruebas estadísticas de Chi-cuadrado de Pearson, Fisher y diferencias en la distribución de porcentaje para conocer la relación entre algunas variables entre sí, como el sexo o el país de origen. En el caso del estudio comparativo de los distintos cursos, se han realizado un análisis descriptivo, principalmente, mediante frecuencias y porcentajes, así como con la población normalizada. Todos los análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS versión 24.

En cuanto al carácter de los centros educativos según el alumnado matriculado, se puede observar en la Ilustración 53 como un poco más de la mitad de alumnado matriculado en Gipuzkoa en el curso escolar 2018/2019 está en centros públicos, un 54,5%, y un 45,5% se encontraba en privados. Estos porcentajes varían cuando hablamos de las NNA en AR en los distintos cursos académicos. En todos ellos, la población en AR acude en mayor porcentaje a centros de carácter público un 77,2% en 2015/2016, un 84% en el curso académico 2016/2017 y un 79,1% en 2018/2019.



Ilustración 53: Carácter de los centros educativos según el alumnado matriculado

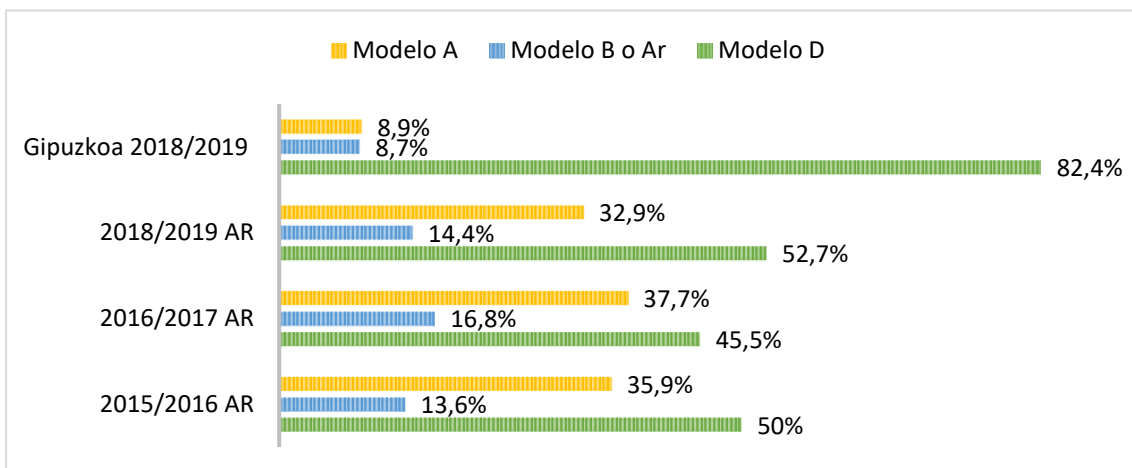


En Gipuzkoa, en el curso académico 2018/2019, un porcentaje alto del alumnado, un 82,4%, recibía formación en modelo D<sup>87</sup>, mientras que el 8,9% lo recibía en modelo A y el 8,7% restante en modelo B o Ar. Como podemos observar en la Ilustración 54, el porcentaje de alumnado que está bajo la medida de protección del AR y cursa sus estudios en modelo A, en todos los cursos escolares analizados, es superior respecto a la población general, con un 32,9% en el curso escolar 2018/2019, un 37,7% en el de 2016/2017 y un 35,9% en 2015/2016. En consecuencia, se reduce el porcentaje del alumnado que recibía formación en modelo D, siendo en el curso 2018/2019 el 52,7%, en 2016/2017 el 45,5% y en 2015/2016 un 50% el alumnado matriculado en dicho modelo.

<sup>87</sup> El Decreto 138/1983 del Departamento de Educación y Cultura del Gobierno Vasco regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco y establece los modelos de enseñanza bilingüe que se describen a continuación: *Modelo A*: enseñanza en castellano como lengua vehicular, excepto en la asignatura de Lengua y Literatura Vasca; *Modelo B o Ar*: enseñanza de una parte de las asignaturas en castellano y otra en euskera. En los niveles de Infantil, Primaria, ESO y Educación Especial los datos corresponden al modelo B, mientras que en los niveles de Bachillerato y Formación Profesional son datos del modelo A reforzado Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2017, p. 14); *Modelo D*: enseñanza en euskera como lengua vehicular, excepto en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana.



Ilustración 54: Modelos lingüísticos



Extrayendo y analizando la tasa de idoneidad del alumnado en general de Euskadi y el del atendido en AR se observan diferencias considerables, podemos ver que la tasa de idoneidad del alumnado en AR es considerablemente menor que la de la población normalizada, tanto en primaria como en secundaria. Al igual que en la población normalizada, la tasa de idoneidad del alumnado en AR es superior en primaria que en secundaria (ver Tabla 27).

Tabla 27: Tasa de idoneidad

	Euskadi 2018/2019	2018/2019 AR	2016/2017 AR	2015/2016 AR
<b>Tasa de idoneidad a los 7 años</b>				
Total	96,4%	71,4%	57,1%	83,3%
Chicos	95,9%	75%	100%	50%
Chicas	97%	66,7%	40%	100%
<b>Tasa de idoneidad a los 9 años</b>				
Total	92,1%	37,5%	16,7%	0% <sup>88</sup>
Chicos	91,4%	28,5%	0%	0%
Chicas	93%	44,4%	50%	0%
<b>Tasa de idoneidad a los 11 años</b>				
Total	89,5%	36,4%	50%	68,8% <sup>89</sup>
Chicos	87,5%	40%	40%	66,7%
Chicas	91,3%	0%	66,7%	75%
<b>Tasa de idoneidad a los 12 años</b>				
Total	87,7%	40%	50%	36,8%
Chicos	86,1%	28,6%	58,3%	36,8% <sup>90</sup>
Chicas	89,4%	50%	33,3%	37,5%
<b>Tasa de idoneidad a los 13 años</b>				
Total	84,2%	33,3%	18,2%	29,6% <sup>91</sup>
Chicos	81,5%	28,6%	23,1%	35,7% <sup>92</sup>
Chicas	87,1%	45,5%	11,1%	23,7% <sup>93</sup>
<b>Tasa de idoneidad a los 14 años</b>				
Total	79,6%	19,4%	17,9%	14,3% <sup>94</sup>
Chicos	76%	16,7%	16,7%	20%
Chicas	83,5%	11,1%	11,1%	11,1%
		Ninguna de las opciones representa el 100%		22,2% PEC

<sup>88</sup> En los 5 casos que están en un nivel por debajo de su edad, 3 se sitúan en un curso inferior al que le corresponde por edad y los otros 2 casos, 2 cursos por debajo.

<sup>89</sup> Hay un 32,2% en un nivel por debajo de lo que le corresponde por edad, 5 casos. 3 de ellos con un año de retraso, otro caso con 2 años de retraso y otro con 3 cursos de retraso.

<sup>90</sup> Hay un 63,2% en un nivel por debajo de lo que le corresponde por edad, 12 casos. El 47,4% (9 casos) de ellos con un año de retraso, y el otro 15,8% (3 casos) con 2 años de retraso.

<sup>91</sup> Otro 11,1% estaba en un PEC.

<sup>92</sup> Otro 14,3% estaba en un PEC.

<sup>93</sup> Otro 7,7% estaba en un PEC.

<sup>94</sup> Del 71,4% de adolescentes atendidos en recursos residenciales por debajo del nivel correspondiente a su edad, el 90% (n=9) ha repetido un curso académico y el 10% (n=1) restante, 2 cursos académicos. Otro 14,4% estaba en un PEC.

Tasa de idoneidad a los 15 años				
Total	74%	14,5% itinerario habitual <sup>95</sup>	20% itinerario habitual <sup>96</sup>	9,1% itinerario habitual <sup>97</sup>
		21,8% 1º CFPB	16% 1º CFPB	24,2% 1º CFPB <sup>98</sup>
Chicos	69,2%	13,9% itinerario habitual <sup>99</sup>	21,4% itinerario habitual <sup>100</sup>	6,3% itinerario habitual <sup>101</sup>
		15,8% 1º CFPB	14,3% 1º CFPB	31,3% 1º CFPB <sup>102</sup>
Chicas	79,2%	58,3% itinerario habitual <sup>103</sup>	18,2% itinerario habitual	11,8% itinerario habitual <sup>104</sup>
		41,7% 1º CFPB	18,2% 1º CFPB	17,6% 1º CFPB

A los 7 años de edad, en el curso escolar 2018/2019, la tasa de idoneidad de la población general en Euskadi era del 96,4%, siendo del 95,9% en los chicos los que estaban en el nivel de idoneidad y del 95,9% en las chicas de esa edad. En el caso de las y los atendidos en AR, en este curso escolar, la tasa de idoneidad era del 71,5%, un 25% menos que en la población normalizada, siendo del 75% en los chicos y el 66,7% en las chicas de esa edad. Si comparamos estos datos con los cursos escolares anteriores, vemos como respecto al 2016/2017 la tasa de idoneidad ha mejorado, ya que en ese caso la tasa de idoneidad era del 57,1%. En cuanto al curso 2015/2016, la idoneidad baja en el último curso pasando del 83,3% al 71,4%.

A los 9 años de edad, la tasa de idoneidad de la población general en Euskadi era del 92,1%, siendo del 91,4% en chicos y del 93% en las chicas de esa edad. La tasa de idoneidad del alumnado que se encuentra bajo la medida de protección del AR a los 9 años es más baja en todos los cursos escolares analizados, siendo en el último del 37,5%, del 28,5% en los chicos y del 44,4% en las chicas.

<sup>95</sup> De este itinerario habitual, no hay ninguno en un PEC en el nivel que le corresponde, pero hay un 15,4% en un PEC-en un nivel inferior.

<sup>96</sup> De este itinerario habitual, no hay ninguno en un PEC en el nivel que le corresponde, pero hay un 15,4% en un PEC-en un nivel inferior.

<sup>97</sup> Un 45% indica estar por debajo del nivel académico que le corresponde por edad. Otro 18,2% estaba en un PEC.

<sup>98</sup> Un 3% estaba en Crono.

<sup>99</sup> De este itinerario habitual, no hay ninguno en un PEC en el nivel que le corresponde, pero hay un 15,4% en un PEC-en un nivel inferior.

<sup>100</sup> Un 37,5% indica estar por debajo del nivel académico que le corresponde por edad. No obstante, los itinerarios más profesionalizantes como los Cursos de Formación Profesional Básica son más seguidos por los adolescentes.

<sup>101</sup> Un 37,5% indica estar por debajo del nivel académico que le corresponde por edad. No obstante, los itinerarios más profesionalizantes como los CFPB son más seguidos por los adolescentes. Otro 18,8% estaba en un PEC.

<sup>102</sup> Otro 6,3% estaba en Crono.

<sup>103</sup> Un 52,9% indica estar por debajo del nivel académico que le corresponde por edad.

<sup>104</sup> Otro 17,6% estaba en Crono.

A los 11 años de edad, en el curso escolar 2018/2019, la tasa de idoneidad de la población general en Euskadi era del 89,5%, siendo del 87,5% en los chicos y del 91,3% en las chicas. En el caso de las y los atendidos en AR, en este curso escolar, la tasa de idoneidad era del 36,4%, un 53,1% menos que en la población normalizada, siendo del 40% en los chicos y el 0% en las chicas de esa edad, esto es, ninguna chica estaba en el nivel que le correspondía. Si comparamos estos datos con los cursos escolares anteriores, vemos que, con respecto al 2015/2016, la tasa de idoneidad ha mejorado, ya que, la tasa en ese curso era del 68,6% y en el del 2016/2017 del 50%.

A los 12 años de edad, la tasa de idoneidad de la población general en Euskadi era del 87,7%, siendo del 86,1% en chicos y del 89,4% en las chicas. La tasa de idoneidad del alumnado que se encuentra bajo la medida de protección del AR a los 12 años es más baja en todos los cursos escolares analizados, siendo en el último del 40%, del 28,6% en los chicos y del 50% en las chicas.

A los 13 años de edad, la tendencia sigue siendo la misma. La tasa de idoneidad de la población general de Euskadi, un 84,2%, es mayor que la del alumnado atendido en recursos residenciales, siendo esta última en el curso escolar 2018/2019, de un 33,3%, en el curso 2016/2017 de un 18,2% y en el 2015/2016 del 29,6%.

A los 14 años de edad, en el curso escolar 2018/2019, la tasa de idoneidad de la población general en Euskadi baja al 79,6% en comparación con la tasa de 13 años; siendo del 76% en los chicos los que estaban en el nivel de idoneidad y del 83,5% en las chicas de esa edad. En el caso de las y los atendidos en AR, en este curso escolar, la tasa de idoneidad también baja, situándose en un 19,4%, un 60,2% menos que en la población normalizada, siendo del 16,7% en los chicos y el 11,1% en las chicas. Si comparamos estos datos con los cursos escolares anteriores, vemos que, con respecto al 2015/2016, la tasa de idoneidad ha mejorado, ya que, la tasa en ese curso era del 14,3% y en el del 2016/2017 del 17,9%.

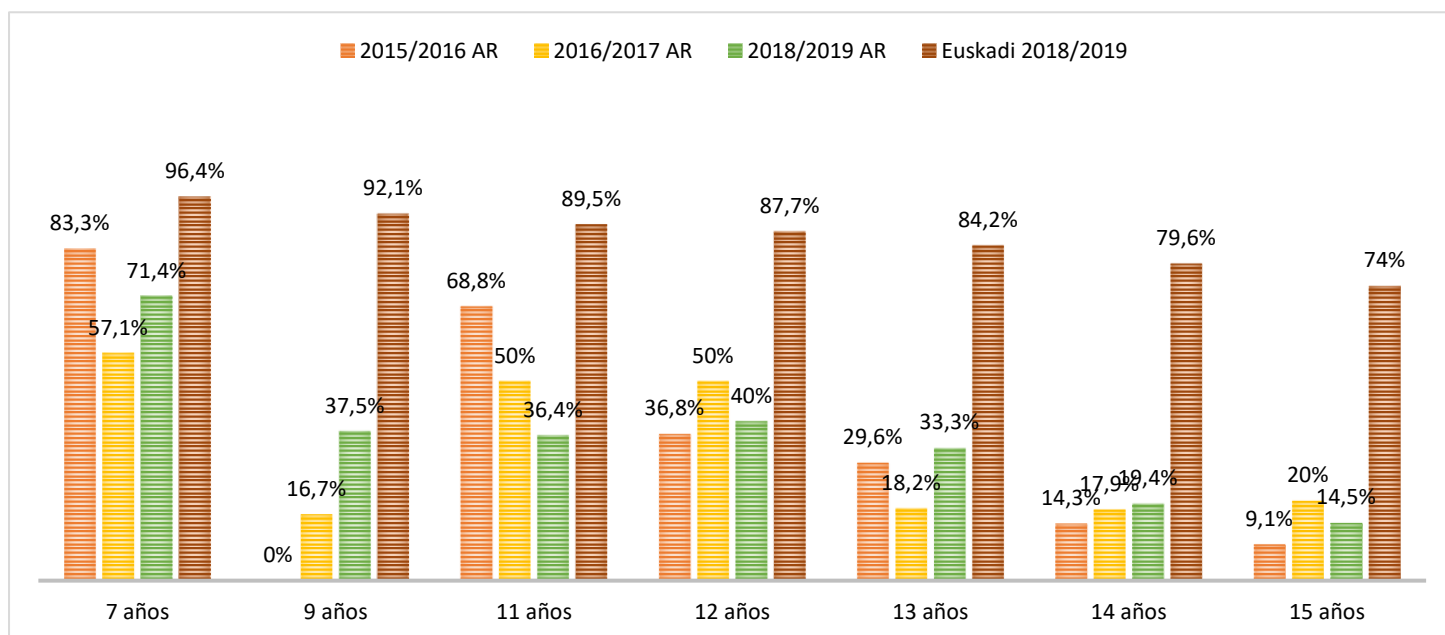
A los 15 años de edad, la tasa de idoneidad de la población general en Euskadi en el curso escolar 2018/2019 era del 74%, siendo del 69,2% en chicos y del 79,2% en las chicas de esa edad. En el caso del alumnado atendido en recursos residenciales, en ese mismo curso escolar, el 14,5% seguía un itinerario habitual y estaba en el curso que le correspondía por edad, mientras que un 21,8% estaba realizando 1º CFPB. Respecto a los años anteriores, cabe mencionar que en el curso 2016/2017, la tasa de idoneidad del itinerario habitual era del 20% y un 16% realizaba 1º CFPB y en el curso escolar 2015/2016, únicamente el 9,1% que seguía un itinerario habitual estaba en el curso que le correspondía por edad y el 24,2% realizaba 1º CFPB.

No se observa una tendencia clara en los distintos cursos analizados entre la población atendida en AR.

Estos datos se reflejan en la siguiente ilustración (Ilustración 55), donde se comparan las tasas de idoneidad tanto de la población general de Euskadi y todos los

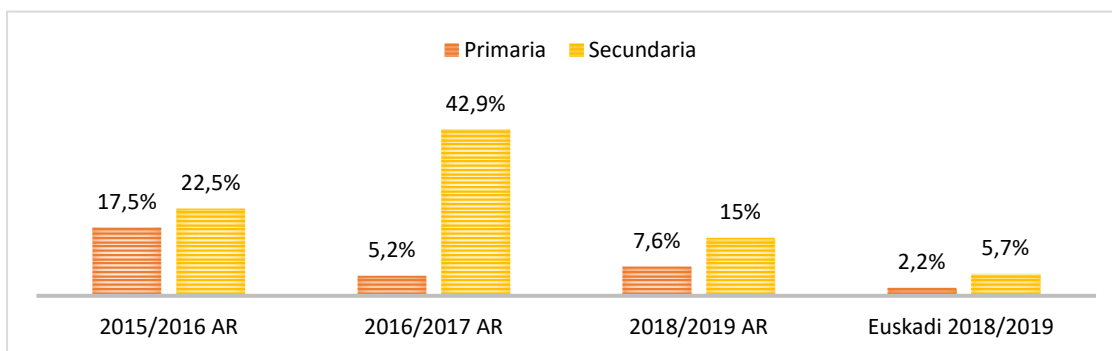
cursos escolares analizados del alumnado que se encuentran bajo la medida de protección del AR.

Ilustración 55: Tasa de idoneidad por cursos



En cuanto a la tasa de reptición, vemos en la Ilustración 56 como esta, en todos los cursos escolares analizados del alumnado atendido en recursos residenciales, es superior que en la población general de Euskadi. Respecto a primaria, en el curso escolar 2018/2019, la tasa de Euskadi se sitúa en un 2,2%, mientras que, en el mismo curso, la tasa del alumnado en AR era del 7,6%. Podemos ver como la tasa de repetición del alumnado en AR mejora del curso 2015/2016, con un 17,5%, al curso 2016/2017, la cual era del 5,2%. Sin embargo, como hemos mencionado anteriormente, esta sube a un 7,6% en el curso escolar 2018/2019. En secundaria, en el curso escolar 2018/2019, los datos son más alarmantes, la tasa de repetición de la población general se sitúa en un 5,7%, mientras que la tasa en el alumnado que se encuentra atendido en AR es del 15%. Cabe mencionar que estos datos han mejorado en comparación con los datos recogidos en años anteriores donde en 2015/2016 la tasa se situaba en un 22,5% y en el 2016/2017 ascendía al 42,9%.

Ilustración 56: Tasa de repetición por etapas y cursos escolares



La tasa de escolaridad es un indicador de los itinerarios educativos que siguen las NNA. Dicho esto, y analizando los datos, tanto del alumnado en general de Euskadi sobre el curso escolar 2018/2019 como de los datos obtenidos de los tres cursos escolares- 2015/2016, 2016/2017, 2018/2019- del alumnado en AR (Tablas 28, 29, 30 y 31), observamos como en el caso de estas y estos últimos se dirigen en mayor proporción a CFPB que la población general y, en menor medida, a itinerarios formativos habituales como puede ser el Bachillerato. Respecto a esta etapa educativa, el Bachillerato, se puede observar que durante los tres cursos escolares analizados del alumnado en AR la tasa de matriculación ha bajado un 4%; esto es, en el curso 2015/2016 era el 12,7% quienes se dirigían a estos estudios mientras que en 2016/2017 un 12% y en 2018/19 un 8,6%. En el siguiente subapartado analizaremos los itinerarios educativos de un modo más pormenorizado.

Tabla 28: Tasa de escolaridad 2015/2016 AR

	Educación infantil-primaria	Educación secundaria				Estudios superiores			Otros <sup>105</sup>	Sin matricular
		Total	ESO	CFPB	Bachillerato	Grado medio	Total	No universitarios		
<b>12 años</b>	63,2%	36,8%	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>13 años</b>	7,4%	88,8%	-	-	-	-	-	-	-	3,7%
<b>14 años</b>	-	100%	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>15 años</b>	-	72,7%	24,2%	-	-	-	-	-	3%	-
<b>16 años</b>	-	23,7%	55,3% <sup>106</sup>	7,9%	5,3%	-	-	-	5,2%	2,6%
<b>17 años</b>	-	9,5%	61,9%	4,8%	-	-	-	-	14,3%	9,5%

Tabla 29: Tasa de escolaridad 2016/2017 AR

	Educación infantil-primaria	Educación secundaria				Estudios superiores			Otros	Sin matricular
		Total	ESO	CFPB	Bachillerato	Grado medio	Total	No universitarios		
<b>12 años</b>	50%	50%	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>13 años</b>	13,6%	86,4%	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>14 años</b>	-	100%	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>15 años</b>	-	77%	15,4%	-	-	-	-	-	-	3,8%
<b>16 años</b>	-	28,2%	51%	5,7%	3,8%	-	-	-	3,8% <sup>107</sup>	7,5%
<b>17 años</b>	-	10,8%	60,8%	6,3%	4,3%	-	-	-	6,5%	13%

<sup>105</sup> CRONO, EPA

<sup>106</sup> Aquí está incluido el 5,3% que también va de oyente a un CFPB, antiguos PCPIs.

<sup>107</sup> Aula de Aprendizaje de Tareas



Tabla 30: Tasa de escolaridad 2018/2019 AR

	Educación infantil-primaria	Educación secundaria				Estudios superiores			Otros <sup>108</sup>	Sin matricular
		Total	ESO	CFPB	Bachillerato	Grado medio	Total	No universitarios		
<b>12 años</b>	60%	40%	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>13 años</b>	-	96,3%	-	-	-	-	-	-	3,7%	-
<b>14 años</b>	2,9%	88,2%	2,9%	-	-	-	-	-	2,9%	2,9%
<b>15 años</b>	-	70,9%	21,8%	-	-	-	-	-	7,3%	-
<b>16 años</b>	-	22,6%	59,7%	1,6%	3,2%	-	-	-	8,1%	4,8%
<b>17 años</b>	-	8%	56%	8%	10%	-	-	-	6% <sup>109</sup>	12%

Tabla 31: Tasa de escolaridad 2018/2019 Euskadi

	Total	Educación infantil-primaria	Educación secundaria					Estudios superiores			EPA
			Total	ESO	CFPB	Bachillerato	Grado medio	Total	No universitarios	Universitarios	
<b>Total</b>	20,8%	10%	6,2%	3,9%	0,2%	1,4%	0,7%	4,1%	1%	3,1%	0,6%
<b>12 años</b>	99,9%	12,1%	87,9%	87,9%	-	-	-	-	-	-	-
<b>13 años</b>	100,4%	0,5%	99,9%	99,9%	-	-	-	-	-	-	-
<b>14 años</b>	100,1%	0,1%	100%	100%	-	-	-	-	-	-	-
<b>15 años</b>	99,7%	0,1%	99,6%	97,1%	2,5%	0,1%	-	-	-	-	-
<b>16 años</b>	97,9%	0,3%	97,6%	19,5%	8,1%	64,6%	5,4%	-	-	-	-
<b>17 años</b>	95,3%	-	95,2%	4,1%	8,1%	68,5%	14,5%	0,1%	-	0,1%	-

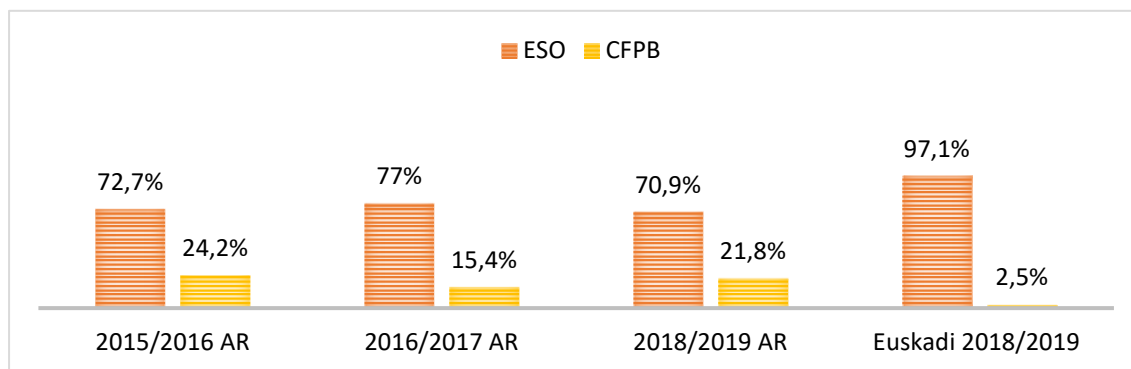
<sup>108</sup> EE

<sup>109</sup> EPA

En las siguientes líneas analizaremos los itinerarios educativos que sigue el alumnado a partir de los 15 años de edad. Así, vamos a comparar los datos obtenidos sobre las y los jóvenes en AR durante tres cursos escolares -2015/2016, 2016/2017 y 2018/2019- con los datos que nos ofrece el Departamento de Educación del Gobierno Vasco sobre la población general de Euskadi del curso escolar 2018/2019.

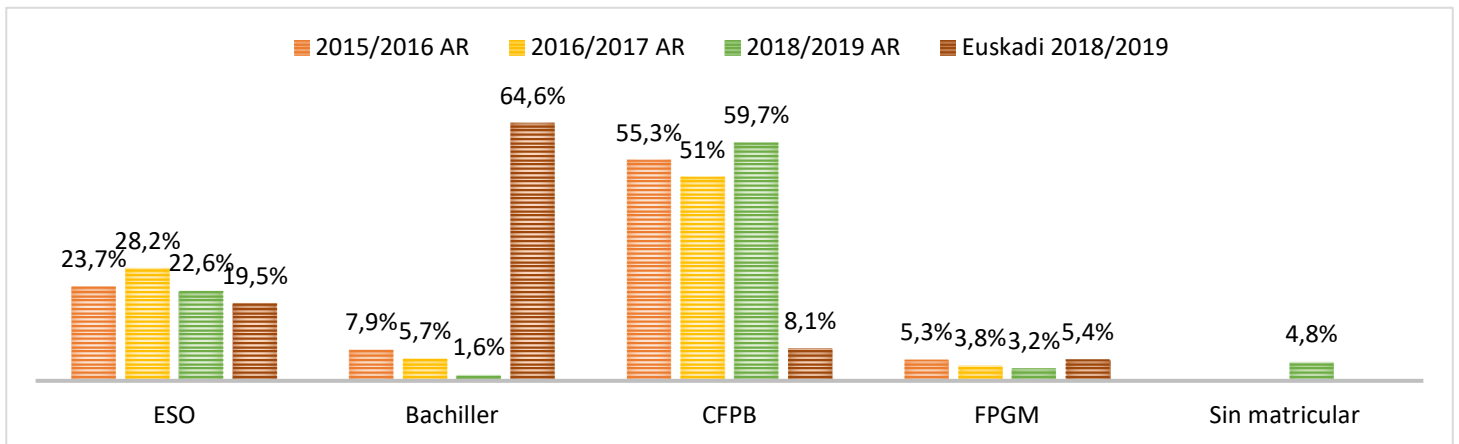
Analizando los itinerarios educativos que sigue el alumnado de 15 años (Ilustración 57), vemos que la tendencia en Euskadi es que la mayoría continúe la vía educativa de la ESO. Lo mismo ocurre en los tres cursos escolares analizados sobre el colectivo de jóvenes tutelados. Sin embargo, vemos que la tasa de matriculación en estas y estos últimos es menor en comparación con la población general, siendo en Euskadi del 97,1% y en el alumnado en recursos residenciales del 70,9% en el curso escolar 2018/2019. Cabe mencionar que, si analizamos únicamente los datos recogidos de los recursos residenciales, vemos cómo el último año la tasa de matriculación en la ESO es inferior a los dos anteriores.

Ilustración 57: Itinerarios educativos del alumnado de 15 años



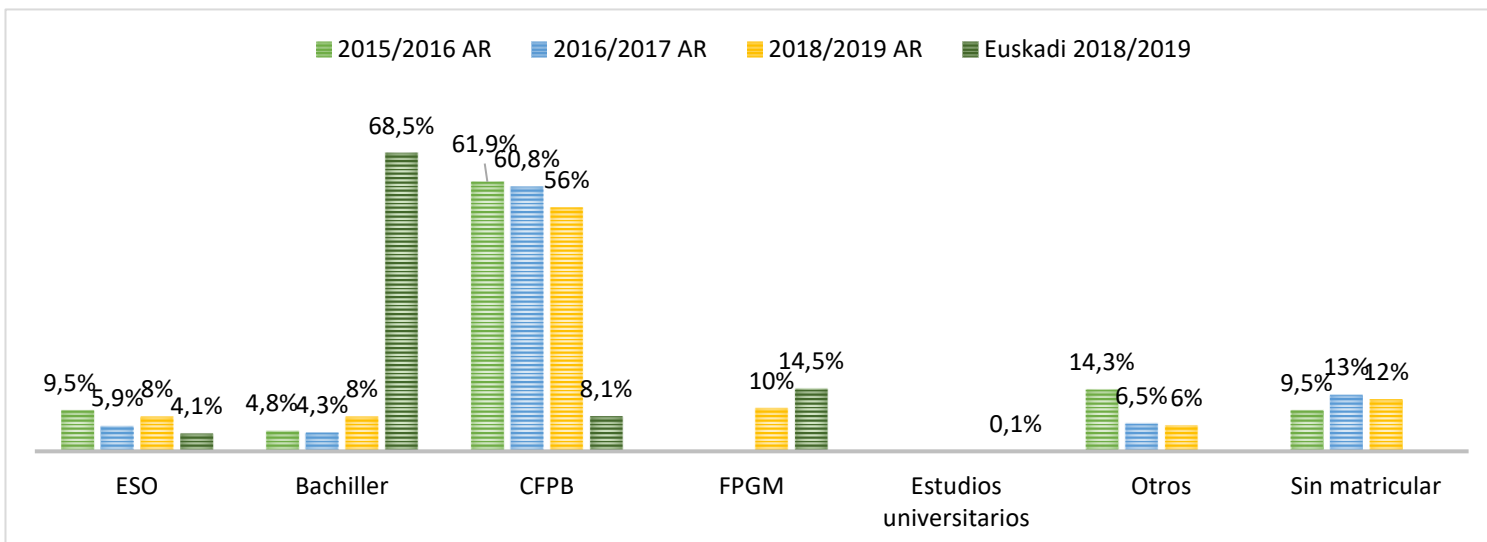
En cuanto al alumnado de 16 años (Ilustración 58), la tendencia de la población general de Euskadi, en el curso escolar 2018/2019, era dirigirse a Bachiller, representando el 64,6% del total del alumnado matriculado. Sin embargo, quienes están bajo la medida de protección del AR se dirigen mayoritariamente a CFPB, siendo el porcentaje más alto en el curso escolar 2018/2019, con un 59,7%, en comparación con los años anteriores, en el de 2016/2017 un 51% y en el 2015/2016 un 55,3%. Debemos señalar que, durante el último curso escolar analizado, un 4,8% del alumnado atendido en recursos residenciales no estaba matriculado en ningún tipo de centro educativo.

Ilustración 58: Itinerarios educativos del alumnado de 16 años



En el caso del alumnado de 17 años, predomina la misma tendencia (Ilustración 59). El 68,5% de la población general de Euskadi está matriculado en el Bachiller. Esta vía no es tan habitual en el caso de las y los jóvenes atendidas bajo la medida de protección del AR, donde predominan las vías educativas de CFPB. Sin embargo, podemos observar que la tendencia de realizar CFPB ha ido bajando en durante los tres cursos escolares analizados -2015/2016, 2016/2017 y 2018/2019- con unos porcentajes del 61,9%, 60,8% y 56% respectivamente. Cabe mencionar que la matriculación en Bachiller del alumnado en AR ha aumentado en el último año, llegando a un 8% y otro 10% estaba matriculado en FPGM, mientras que en años anteriores no había representación en esta última vía educativa. Finalmente, señalar que la tasa de no matriculados en el alumnado en AR de 17 años en el curso escolar analizado era del 12%, aunque bajó un punto respecto al curso escolar 2016/2017, ha aumentado si lo comparamos con el curso escolar 2015/2016, donde la tasa se situaba en un 9,5%.

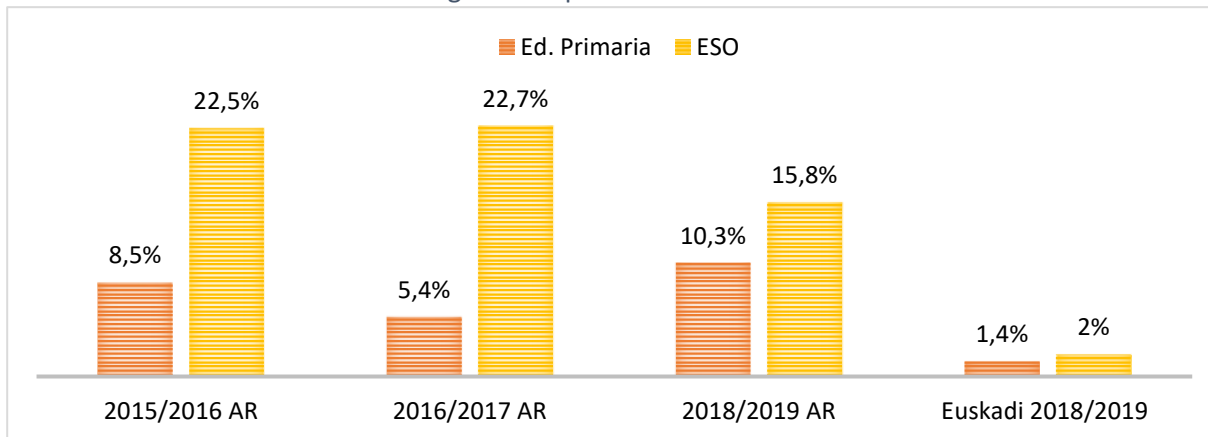
Ilustración 59: Itinerarios educativos del alumnado de 17 años



Examinando los datos sobre el absentismo escolar (Ilustración 60) la tasa de incidencia es muy superior en el alumnado bajo la medida de protección del AR en todos los cursos escolares analizados en comparación con la población general en el curso

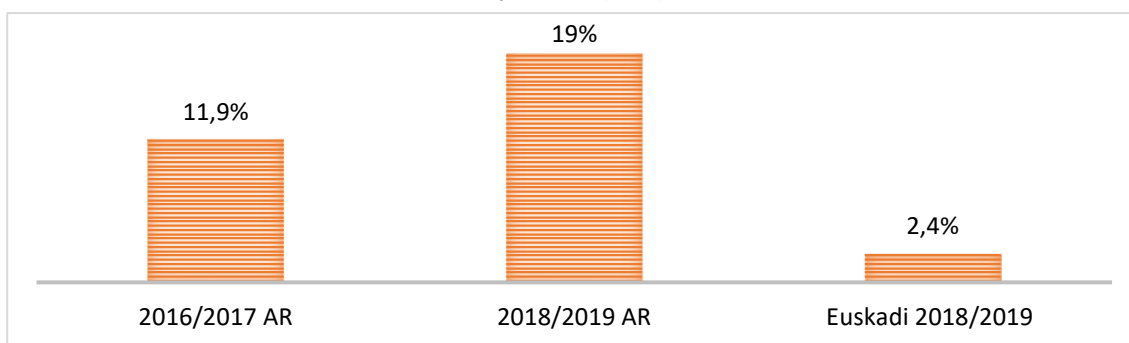
escolar 2018/2019 en Euskadi. Aunque el porcentaje de absentismo escolar en el alumnado de la ESO atendido en recursos residenciales se ha reducido el último curso analizado, representando un 15,8%. En el caso de Educación Primaria este ha aumentado hasta llegar a un 10,3%.

Ilustración 60: Absentismo escolar según la etapa educativa



En Euskadi, en el curso escolar 2018/2019, había un total de 369.931<sup>110</sup> alumnos y alumnas, de los cuales 8.979<sup>111</sup>, un 2,4%, eran NNA con NEE (Ilustración 61). Este porcentaje aumenta significativamente si hablamos del alumnado en recursos residenciales, donde en el curso escolar 2016/2017 la tasa se situaba en un 11,9% y, en el curso 2018/2019, aumenta hasta el 19%.

Ilustración 61: Necesidades Educativas Especiales (NEE)



Este estudio longitudinal nos ha brindado la oportunidad de poner luz sobre un objeto de estudio al que ni la literatura científica ni las agendas públicas le han prestado mucha atención. Esta invisibilidad ha posibilitado la ocultación de un problema como es el ámbito educativo de las NNA en AR. Los resultados ofrecidos en este estudio siguen dejando en evidencia el reto del ámbito educativo de las NNA atendidas en sistema de protección a la infancia.

Por razones diversas, estas NNA se enfrentan a mayores desafíos educativos que quedan patentes en los porcentajes presentados en relación a diferentes aspectos de su

<sup>110</sup> No se incluyen datos de EE ni de FP Básica.

<sup>111</sup> Accesible en: [bd7b02f4-1578-f1fa-bfd2-e2d391227927 \(hezkuntza.net\)](https://hezkuntza.net) (consultado el 21 de marzo de 2021)

recorrido educativo: tienen un porcentaje de repetición superior al de la población normalizada, una tasa de idoneidad inferior en todos los cursos, presentan una mayor tasa de absentismo escolar y, también, es un colectivo que tiene un mayor porcentaje de NEE en comparación con la población normalizada de la misma edad. El colectivo de estas NNA en AR se dirige mayoritariamente a itinerarios de corta duración, que les permita una inserción sociolaboral rápida, mientras que la población normalizada cursa estudios formativos de mayor duración, generalmente bachillerato.

Entre las diferencias llama la atención que estas NNA cursan, en menor medida, estudios en modelo D. Es reseñable que, a lo largo de los cursos académicos analizados, se han observado cambios en distintos aspectos: se observa una ligera subida de NNA en modelo D o una disminución del absentismo escolar. No obstante, no se observan tendencias claras en las tasas de matriculación, tasa de repetición o itinerarios educativos.

En definitiva, el ámbito educativo de este colectivo, como señalan diversos autores y autoras, sigue bajo un manto de invisibilidad estadística (Casas, 1998). Justamente, la situación escolar del colectivo bajo una medida de protección ha recibido escasa atención en el pasado, por parte no solo de la comunidad científica sino también de las políticas sociales sobre la infancia (Montserrat et al., 2015). Sin embargo, las investigaciones que, directa o indirectamente, han tenido como objeto analizar su ámbito educativo, han evidenciado una situación, poco alentadora, dibujando a un colectivo con grandes desafíos educativos (Tilbury, 2010): un porcentaje elevado de absentismo escolar (Cardoso y Dalbosco, 2010) y repeticiones, una tasa de idoneidad más baja, una falta de expectativas respecto al ámbito educativo, entre otros (Bravo y Del Valle, 2001; Martín y Jackson, 2002; Montserrat et al., 2015; Jariot et al., 2015; Martín et al., 2020). Por lo general, un porcentaje muy pequeño se dirige a estudios superiores (López y Bergaretxe, 1987; López et al., 2010; Domínguez, 2009) y una proporción aún más baja a estudios universitarios (Harvey et al., 2015).

#### 4.2.2.-Factores influyentes en los itinerarios educativos

Ha quedado patente que las NNA tuteladas y jóvenes que han salido ya de la medida protectora del AR deben hacer frente a muchos desafíos educativos, pero ¿qué factores influyen en los itinerarios educativos de este colectivo? Diversos estudios han mostrado interés en analizar la incidencia de los factores que pueden influir en los itinerarios educativos de esta población.

Casas y Montserrat (2012) identificaron una serie de factores que facilitan la inclusión educativa de estas NNA, así como la continuidad de sus estudios postobligatorios. Los datos de esta investigación fueron recogidos a través de entrevistas en profundidad a tres colectivos diferenciados: 1) profesionales de los recursos residenciales (13 entrevistas); jóvenes egresados del sistema de protección (13 primer año y 28 segundo año); y personas adultas que han sido consideradas como figuras de referencia por las y los propios jóvenes (20 entrevistas). En cuanto a los resultados relativos a los factores facilitadores para seguir estudiando desde la

perspectiva de las y los jóvenes, se detectaron los siguientes: fuerza de voluntad, motivación, aspiraciones y autoconvencimiento, percepción del valor de los estudios, creencia de que estudiar puede significar obtener un trabajo menor y, por consiguiente, una vida mejor. Algunos jóvenes afirmaron que el haber estado en la medida de AR o AF les ha aportado estabilidad y oportunidades educativas, al contrario que cuando vivía con su familia. Asimismo, se destaca como apoyo importante en la educación el recibir alguna beca, vivir en un piso y tener orientación académica de un referente clave del servicio de apoyo a las y los jóvenes egresados. En cuanto a los factores que dificultan seguir estudiando según el colectivo de jóvenes, se subraya el tener que independizarse cuando llega la mayoría de edad, de forma que deben tener que ser solventes económicamente y esto les supone renunciar a los estudios para incorporarse al mundo laboral. El colectivo de jóvenes ha hablado de la presión sutil que pueden llegar a recibir por parte del recurso residencial, generalmente dirigida a realizar estudios de corta duración, con el objetivo de que encuentren trabajo en un periodo breve y, así, poder mantenerse económicamente. Además, perciben poca confianza y expectativas bajas por parte de algunos adultos hacia los estudios y las chicas y chicos entrevistados opinan que no reciben la misma presión para seguir con los estudios que la que se puede percibir dentro de una familia.

En cuanto a los indicadores que dificultan el seguir estudiando, desde la perspectiva de los responsables de los servicios sociales y los adultos designados por las y los propios jóvenes, se destaca el reconocimiento de que la población tutelada padece una situación de clara desventaja tanto en el ámbito social como en el formativo y se subraya que la mayoría intenta empezar a trabajar cuando alcanzan la mayoría de edad. Asimismo, estos agentes entrevistados manifestaron que les resulta más fácil ofrecer cursos formativos no reglados a estas chicas y chicos, puesto que las dificultades de adaptación a ellos son menores. Algunos entrevistados también señalaron las dificultades que tiene este colectivo en el sistema educativo obligatorio (problemas con la familia de origen, situaciones de inestabilidad, cambios de centros escolares, etiquetas sociales establecidas, etc.) y que todas estas dificultades pueden estar asociadas al fracaso escolar. Finalmente, el estudio delimita los factores más enfatizados por parte de cada uno de los agentes sociales consultados:

- Los jóvenes sienten más que nadie el peso del etiquetaje social: quieren demostrar que, a pesar de haber sido tutelados, pueden estudiar y lograr la finalización de sus estudios como los demás.
- Los profesionales de los Servicios Sociales perciben que uno de los problemas más importantes es no tener un marco de actuación para la infancia, que incluya la transición hacia el mundo adulto de las y los jóvenes en dificultades sociales, como pueden ser quienes han egresado del sistema.
- Los educadores sociales de los centros residenciales se muestran muy preocupados por cómo estos jóvenes saldrán adelante una vez estén fuera

del centro y eso es lo que les empuja a enfocar la orientación hacia una formación más corta y a la búsqueda de trabajo.

En esta investigación de Casas y Montserrat (2012) los y las jóvenes afirmaban que percibían por parte de algunos adultos del centro o piso de acogida poca confianza y bajas expectativas académicas. Los mismos resultados obtiene la tesis doctoral llevada a cabo por Delgado (2012), donde se observó como el grupo de NNA en AR es percibido por los y las profesores como personas con mayores problemas de aprendizaje en comparación con las NNA que viven con sus familias. En este sentido, varios autores han confirmado que los estereotipos creados socialmente por la escuela pueden incidir directamente en la visión que los y las alumnas tienen sobre sí mismos. En consecuencia, la infancia y la adolescencia tutelada puede ser percibida como grupo en conflicto social (Manota y Melendro, 2016; Melendro et al., 2014). De la misma manera, estos estereotipos o mitos continúan presentes y pueden determinar, de alguna manera, la forma en que las relaciones se establecen, incidiendo en el proceso de integración de las NNA en AR (Fernández-Simo y Cid, 2017).

Cyrułnik (2002) aclara que las y los jóvenes necesitan personas adultas de referencia que crean en las habilidades y las competencias del colectivo de jóvenes, así como que tengan expectativas positivas hacia su futuro. A esta misma conclusión llega el estudio de Martín (2002) quien aclara que:

Es cuando se combina el optimismo con la exigencia cuando mostramos una mirada resiliente, ya que creemos en ellos, los acompañamos, los ayudamos, pero exigiéndoles que asuman el papel de protagonistas en sus vidas. Solamente así los educadores podrán convertirse en verdaderos tutores de resiliencia (p. 148).

Con el objetivo de conocer la relación que las NNA en AR tienen con sus iguales en el contexto escolar, Martín et al. (2008a) analizaron las relaciones que las NNA que se encontraban bajo la medida protectora de AR mantenían con sus compañeras y compañeros de clase. Los resultados de esta investigación confirman que las NNA que se encuentran en recursos residenciales no tienen, en general, problemas en las relaciones que mantienen con sus compañeros y compañeras de clase. Sin embargo, se observó que estas relaciones pueden cambiar según en qué ámbitos se desarrollen; esto es, habitualmente suelen ser buenas en los contextos más informales del entorno educativo, apareciendo algunas dificultades en el contexto más formal como el aula. En cuanto a la valoración que hace el profesorado de estas relaciones y sobre la integración social de las NNA que se encuentran en AR, el estudio pone en evidencia que los resultados obtenidos pueden ser fiables cuando el análisis se limita al contexto de aula, pero el profesorado muestra dificultades a la hora de apreciar lo que sucede en actividades informales. En conclusión, esta investigación corrobora la necesidad de promover la integración de estas NNA en el contexto del aula y en las dinámicas que se llevan a cabo en el contexto escolar, puesto que, en contextos informales su adaptación e integración es mayor.



Por su parte, Montserrat et al. (2011) presentan los resultados de todas las fases de un estudio del proyecto YIPPEE<sup>112</sup>, de tres años de duración, que se llevó a cabo en cinco países con el objetivo de conocer las trayectorias formativas de jóvenes que habían pasado por el sistema de protección y que a los 16 años tenían cualidades para seguir estudiando. Asimismo, a través de este estudio se identificaron una serie de factores que dificultaban y/o facilitaban el logro de los objetivos escolares por parte de la población tutelada o egresada de la medida de protección de AR. A continuación, se recogen los factores facilitadores para la consecución de los estudios que los autores presentan en esta publicación:

Tabla 32: Factores facilitadores en la consecución de los estudios

Mientras están en el sistema de protección	Cuando abandonan el sistema
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La estabilidad del y en el acogimiento.</li> <li>- La permanencia en el mismo centro escolar.</li> <li>- La estabilidad del adulto de referencia clave.</li> <li>- La prioridad del tema escolar durante el acogimiento.</li> <li>- La elevada implicación de la educadora o educador en el tema escolar.</li> <li>- Las altas expectativas de su educadora o educador en el tema escolar.</li> <li>- La transmisión del valor de los estudios por parte del guardador y del profesor: La educación es clave para dejar atrás su situación de gran dificultad social.</li> <li>- La incorporación a un grupo de amigos fuera del sistema de protección.</li> <li>- La implicación de la institución escolar.</li> <li>- La participación de actividades de ocio normalizadas.</li> <li>- El mantenimiento de las relaciones con los hermanos si lo desean.</li> <li>- La importancia de que se escuche su opinión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La estabilidad de un adulto de referencia.</li> <li>- Que el servicio que presta apoyo conceda prioridad al tema escolar.</li> <li>- Que se le proporcione orientación escolar que promueva los estudios postobligatorios, de acuerdo con sus preferencias y aspiraciones.</li> <li>- La alta implicación y las elevadas expectativas de la persona guardadora en el tema formativo.</li> <li>- La transformación del valor de los estudios por parte del guardador y de los profesionales.</li> <li>- El mantenimiento del grupo de amigos de fuera del sistema de protección.</li> <li>- La implicación del instituto para que el joven no abandone la educación dadas sus circunstancias de dificultad.</li> <li>- La existencia de servicios de ayuda para la vivienda, de becas para seguir estudiando y de acompañamiento personalizado para quienes lo necesiten.</li> </ul>

Nota: Tomado de *Los itinerarios educativos de los jóvenes extutelados* (236-237), 2011, por Montserrat et al., Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

Del mismo modo, encontramos un trabajo realizado por Jackson y Cameron (2012), que se enmarca en un proyecto financiado por la Unión Europea, cuyo objetivo era descubrir cómo se podría alentar a personas que abandonan la escuela a permanecer más tiempo en ellas y tener acceso a niveles superiores de educación. Este estudio tiene como base el mismo proyecto en el que se encuadraba el estudio de Montserrat et al. (2011) que hemos descrito con anterioridad. A pesar de las grandes diferencias en los sistemas de atención y educación entre los cinco países analizados en

112 Young People from a Public Care Background: pathways to education in Europe.

este proyecto, se encontró que las experiencias de las y los jóvenes fueron notablemente similares. La mayoría había experimentado muchas interrupciones en su proceso educativo anterior, tanto en sus familias biológicas como después de ingresar en el sistema de protección. Más allá de los 16, la imagen que se ve reflejada en el estudio es la de retraso acumulativo, con pocos jóvenes capaces de seguir el camino convencional de la escuela a la universidad. Las y los profesionales identificaron como un problema estructural importante la división histórica entre cuidado y educación. Las bajas expectativas y la falta de interés en la educación por parte de las y los trabajadores sociales y cuidadores, los horizontes limitados y el apoyo personal y financiero inadecuado fueron los otros obstáculos principales que se extraen de este estudio. Los factores facilitadores para el logro educativo tuvieron que ver con la motivación personal, con disponer de un adulto de referencia cercano que les apoyara, con la estabilidad en la atención y colocación en la escuela, el alojamiento satisfactorio y la ayuda financiera.

En Cataluña, otro estudio de Montserrat et al. (2010a), analizó la situación escolar de jóvenes tutelados en la etapa de secundaria, identificando algunos factores facilitadores en la consecución de los estudios. Los resultados ponen en evidencia cómo el equipo profesional de las propias escuelas, los programas de adaptación que elabora el centro escolar (UEC, ACI...), el buen comportamiento y motivación del alumnado y su adaptación al grupo-clase, son factores que pueden influir en que estas NNA obtengan el título de la ESO. Entre los factores que obstaculizan la obtención del graduado, los profesionales destacan el que las NNA reciban una orientación enfocada a la formación no reglada como la única vía posible, los problemas de comportamiento del alumnado y las medidas disciplinarias impuestas, problemas de comportamiento relacionados con atención psiquiátrica, los problemas de las NNA en el recurso de AR, la falta de coordinación entre la escuela y el recurso de AR y la inestabilidad en cuanto a cambios de centro escolar y recursos de protección.

Ferrandis (2009), por su parte, identificó cinco elementos clave en el fracaso escolar de las NNA en AR: 1) La experiencia previa al ingreso; 2) la escolaridad fragmentada que presentan (traslados frecuentes que interrumpen la dinámica escolar); 3) las bajas expectativas que los adultos depositan en ellos (convencimiento de que en el futuro no alcanzarán más que oficios manuales de muy baja cualificación); 4) La baja autoestima de los propios niños (temprana asunción de la inutilidad del esfuerzo y del interés por descubrir o comprender, subestimación del propio potencial); y 5) la falta de continuidad en la atención por parte de adultos (ausencia de figuras permanentes que les acompañen durante su escolaridad).

El estudio de Cid y Fernández-Simo (2014), al igual que otra publicación de estos autores en 2020, pone en evidencia que características como la automotivación de las y los propios NNA y jóvenes incide en las expectativas que ellas y ellos tienen respecto a su futuro. Estos autores subrayan la importancia del sistema educativo en los itinerarios educativos de las y los jóvenes más vulnerables. Sin embargo, aclaran que este no da

respuesta a las necesidades de esta población y que no existe una relación entre el contexto real de este colectivo y la escuela.

La escuela entra en conflicto con las sinergias que el ambiente les reclama a los jóvenes. La necesidad de resolución práctica de las dificultades de la vida diaria se traduce en la intencionalidad final de un acceso inmediato al mercado laboral (p. 132).

En definitiva, la necesidad real de ser solventes económicamente hace que estas y estos jóvenes no sean orientados por el contexto más próximo a seguir estudiando, sino que favorece la inmersión en el ámbito laboral. Asimismo, los resultados de este estudio muestran cómo una gran parte de la muestra manifestó que el sistema educativo y el contexto escolar no se adaptaron a las expectativas que ellas y ellos tenían, ya que el currículum estaba repleto de contenido teórico. En este sentido, los autores insisten en la importancia que tiene la figura del educador social en las escuelas para reducir las desigualdades tanto escolares como sociales.

Autores como Montserrat (2021) subrayan la importancia de avanzar hacia un sistema educativo centrado en las escuelas inclusivas para dar respuesta a las situaciones de vulnerabilidad. En este sentido, Darmody et al. (2013) también destacan la relevancia de poner a las NNA como protagonistas de sus procesos formativos. Para ello, plantean que el sistema de protección y el sistema educativo deben trabajar unidos, donde las escuelas deben desarrollar un enfoque flexible con el objeto de ofertar a las NNA que se encuentran bajo la medida de protección de AR respuestas y estrategias necesarias para que alcancen el éxito educativo. Además, estos autores añaden que puede que este colectivo necesite más tiempo para progresar en el sistema educativo, no obstante, estas NNA que han vivido situaciones generalmente complejas, pueden hacerlo si las condiciones son adecuadas (Darmody et al., 2013).

Si nos acercamos a nuestro contexto de estudio, la CAPV, una referencia es la tesis doctoral de Joana Miguelena (2019), llevada a cabo en el seno del Grupo de investigación Garaian. A través de su investigación, Miguelena (2019) da a conocer, por un lado, los itinerarios educativos de NNA que estaban atendidas bajo la medida de protección de AR en Gipuzkoa y, por otro lado, identifica una serie de propuestas para mejorar, desde una perspectiva de derechos de las NNA, la vida en estos recursos residenciales. En cuanto a la muestra, fueron 73 profesionales, trabajadores en los recursos residenciales de 26 pisos de Gipuzkoa, quienes contestaron al cuestionario. Se llevaron a cabo 15 entrevistas con jóvenes y 14 con las y los profesionales. Asimismo, Miguelena, llevó a cabo 3 focus groups, 2 con jóvenes y 1 con profesionales.

Los resultados de esta investigación dejan en evidencia, nuevamente, que existe un cúmulo de factores que influyen en los itinerarios educativos de las NNA atendidas en AR como: las experiencias previas antes de ser atendidas y atendidos en los recursos residenciales; factores relacionados con las y los propios NNA (motivación, expectativas, etc.); factores relacionados con los equipos educativos (motivación, la priorización de la cuestión educativa); expectativas que se depositan entorno a las NNA (orientaciones,

exigencias); apoyo académico en los propios recursos residenciales (material escolar, espacio adecuado para realizar las tareas, refuerzo académico, etc.); factores relacionados con el sistema de protección (ubicación de los recursos); factores relacionados con los centros educativos (coordinación entre el sistema de protección y el sistema educativo, la adaptabilidad de los centros educativos, etc.); y factores relacionados con la red de iguales. A raíz de las conclusiones de esta investigación, se crean en la UPV/EHU dos programas para dar respuesta a algunas de las necesidades educativas de las NNA en AR que emergieron a través de investigación: el Programa para el éxito Académico Universitario-Arrakasta y el Programa para el refuerzo académico-IkasLagun.

Respecto al Programa de éxito Académico Universitario-Arrakasta (éxito en euskara), como se ha mencionado, surge por la detección de la dificultad que el colectivo de tutelado tenía para acceder y continúan dentro de la educación superior. A través de este programa, la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) junto con la Diputación Foral de Gipuzkoa, pretende poner en marcha condiciones que favorezcan el acceso y continuidad de este colectivo en la universidad. Las instituciones mencionadas han creado y mantenido a lo largo de los años una serie de recursos económicos e institucionales, desde que se firmó en el curso 2017/2018 el acuerdo para poner en marcha este programa, para dar respuesta a esta necesidad y garantizar el éxito en estudios universitarios de este colectivo. Cabe mencionar que la Fundación SM ha sido un apoyo financiero en este programa, quien a través de becas y otras ayudas de carácter económico han querido participar en dar solución a las dificultades que este colectivo tiene y facilitar el éxito de estas y estos en niveles educativos superiores (Miguelena et al., 2018a). Esta experiencia, en los cursos siguientes, ha sido puesta en marcha también en Araba y Bizkaia, en colaboración con las respectivas diputaciones forales.

Por su parte, el Programa para el refuerzo académico- IkasLagun tiene su origen en el Programa Arrakasta. El Grupo de Investigación Garaian, en compañía con las Sección de Acogimiento Residencial de la Diputación Foral de Gipuzkoa, se propuso crear un programa que tuviera como objetivo disminuir las desventajas y desigualdades en el ámbito educativo de las NNA atendidas bajo la medida de protección de AR, ofreciéndoles el refuerzo académico que cada NNA de manera personal en los propios recursos residenciales (dos horas a la semana). Asimismo, este programa pretende aumentar el número de NNA que llegan a la universidad o, al menos, que puedan alcanzar los objetivos que cada una o uno de ellos se proponga. Este programa resulta ser un recurso positivo para mejorar el rendimiento escolar de las NNA atendidas en AR, al igual que ayuda a ampliar la red de apoyo que este colectivo tiene. De la misma manera, las personas que ofrecen su ayuda como figura voluntaria Ikaslagunkide (el compañero de programa), alumnado de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), adquiere una serie de competencias tanto personales como académicas. De la misma manera, este programa les permite conocer la realidad de este colectivo y de los recursos residenciales y reciben por el voluntariado 3 créditos como reconocimiento académico (Miguelena et al., 2020).

En definitiva, hemos encontrado mucha literatura científica que recoge una amplia gama de situaciones adversas que pueden almacenar las NNA que están bajo la medida de protección de AR y estas múltiples circunstancias contribuyen a situar a este colectivo en una clara desigualdad de oportunidades, tanto sociales como educativas, con el consiguiente riesgo de una exclusión a medio o largo plazo. La igualdad de oportunidades educativas es un derecho fundamental recogido en la CDN, sin embargo, estamos ante una población con dificultades para ejercer este derecho, a no ser que se les proporcione la ayuda y los apoyos necesarios. Con el fin de ofrecer esta ayuda y los apoyos adecuados, se deben recoger datos sistemáticos de la situación de estas NNA. Del mismo modo, esta información se debe obtener desde distintas perspectivas con las que se puedan comprender las dificultades y circunstancias con mayor profundidad (Casas y Montserrat, 2012).

En este acercamiento a la literatura científica que estamos realizando acerca de nuestro objeto de estudio, hemos podido apreciar que diversas investigaciones han analizado elementos o factores facilitadores y obstaculizadores en la consecución de los estudios de los y las jóvenes en AR. Podemos enmarcar estas en tres grupos diferentes: las situaciones vividas antes de la entrada en el sistema de protección, durante la entrada y en el proceso de salida del mismo.

Hemos mencionado que la mayoría de los elementos que facilitan u obstaculizan el éxito académico de las NNA atendidos en AR encontrados en los estudios hacen referencia a factores relacionados con el tiempo de estancia dentro del sistema de protección. Después de hacer el análisis de la literatura científica sobre el tema, podemos afirmar que uno de los factores obstaculizadores del éxito académico de las NNA que más se repite en los trabajos estudiados es la inestabilidad del propio sistema, esto es, se dan cambios de recursos residenciales y de centros escolares que pueden repercutir negativamente en el nivel formativo y éxito académico de las NNA atendidas bajo la medida de protección del AR (López y Bergaretxe, 1987; Mallon, 2007; Montserrat et al., 2013a; Ferrandis, 2009). En este sentido, diversos estudios han confirmado que, a mayor número de cambios de recursos o de escuelas, menor es la probabilidad de realizar algún estudio superior. Cabe mencionar que estos cambios de recursos son frecuentes y es una realidad común con la que conviven las NNA y jóvenes atendidos en AR (Araujo y Monserrat, 2014). Esta cuestión no solo influye en el éxito académico o en la mejora escolar de este colectivo, sino que también puede desestabilizar u obstaculizar el proceso de socialización de ellas y ellos (Del Valle et al., 2003). La estabilidad, esto es, los pocos cambios de centros escolares y recursos residenciales, en cambio y como es lógico, son factores protectores del éxito académico (Montserrat et al., 2015) además de ser un factor protector para obtener una vida satisfactoria (Montserrat et al., 2010b) y un elemento de buenas prácticas dentro de los recursos (De la Herrán et al., 2008).

Las bajas expectativas educativas que tienen los equipos educativos de referencia son consideradas por las y los propios NNA y jóvenes como otro de los elementos que puede afectar al itinerario educativo o dificultar la mejora educativa de

ellas y ellos (Montserrat et al., 2011; Ferrandis, 2009; Mallon, 2007). En otros términos, distintos agentes implicados en el ámbito educativo de las NNA y jóvenes tutelados han identificado como factor facilitador el disponer de adultos de referencia que crean en la capacidad educativa de estas y estos (Montserrat et al., 2011). Por lo tanto, distintos autores inciden en la necesidad de implementar actuaciones que incidan en elevar las expectativas educativas hacia este colectivo (Montserrat et al., 2015), así como que la educación sea considerada, dentro del piso o centro de protección, como un tema clave y prioritario. Además de las expectativas, el apoyo e implicación que muestran los adultos de referencia del sistema de protección (Montserrat et al., 2011) y el disponer de la misma figura de referencia que crea en ellos durante toda su escolaridad (Ferrandis, 2009), esto es, la estabilidad de esta figura (Manzani y Arnosó, 2014) se muestra como elemento que facilita el éxito académico en muchos casos. En definitiva, diversas investigaciones han señalado la importancia de la relación que las NNA crean con las y los educadores que trabajan en los centros o pisos de protección (Dixon y Stein, 2003; Legault et al., 2006; González-Navasa, 2018), relación que puede influir en el contexto escolar de estas NNA (Stone, 2007).

Sin embargo, este factor está condicionado por la inestabilidad y precariedad laboral que actualmente sufren las y los educadores sociales que trabajan en la medida de protección de AR (Fernández-Simo y Cid, 2017). Resulta difícil mantener la estabilidad de la figura de referencia dentro de la medida de AR y un acompañamiento adecuado debido a varios factores: las rotaciones frecuentes de las personas que configuran los equipos educativos, el exceso volumen de trabajo, el clima laboral que no favorece la implicación laboral, entre otros (Fernández-Simo y Cid, 2020).

Asimismo, debemos tener en cuenta los factores que inciden en el éxito educativo o, por lo contrario, en el fracaso educativo de estas NNA. Diferentes investigaciones revelan que el apoyo educativo que se les brinda desde el centro educativo, es decir, desde la propia escuela es un elemento clave para la consecución de sus estudios, ya sea el apoyo de un profesor (Montserrat et al., 2011), o por medio de programas de apoyo y adaptación –EUC, ACI- que realizan desde el centro escolar (Montserrat et al., 2010a). No obstante, no es suficiente el apoyo educativo que se les debe brindar desde el centro educativo, puesto que es imprescindible que las NNA tengan una buena red de amistad a largo plazo que les apoye: amigos fuera del centro, apoyo de los hermanos y de la comunidad, sentirse parte de la misma y participar en las actividades que se realicen en ella, en definitiva, disponer de una buena red facilita un itinerario educativo superior (Mallon, 2007; Montserrat et al., 2010a; Montserrat et al., 2011). Por ello, Montserrat et al. (2015) plantean que un eje de mejora dirigido tanto al sistema educativo como al sistema de protección es el de potenciar un amplio abanico de mecanismos de apoyo social.

No podemos olvidar los factores personales, como la fuerza de voluntad, aspiraciones (Casas y Montserrat, 2012), auto-convencimiento, el querer ir en contra de la etiqueta de tutelado-fracasado, el buen comportamiento, su propia motivación (Montserrat et al., 2010a), la autoeficiencia, y la actitud de liderazgo y proactividad



(Mallon, 2007), puesto que, también son factores que influyen en el éxito académico de las NNA que están o han estado atendidos en la medida de protección de AR. La baja autoestima de las propios NNA y la subestimación del propio potencial (Ferrandis, 2009; Cid y Fernández-Simo, 2014), la falta de motivación (Montserrat et al., 2013b), los problemas de conducta, tanto en la escuela como en el propio AR (Montserrat et al., 2010a), son factores que inciden negativamente en el éxito escolar.

Al igual que la educación, la participación también se contempla como derecho en la CDN de 1989, reconociendo que toda persona menor de 18 años, incluidas las NNA, tiene derecho a tener una opinión propia y a expresarla. Asimismo, esta opinión debe ser tenida en cuenta en todos los ámbitos que les afecte. En este sentido, se ha subrayado la necesidad y los beneficios de la participación de las NNA (Alfageme et al., 2003; De las Olas, 2021) por lo que, la promoción de este derecho resulta importante (Contreras y Pérez, 2011). Al igual que otros autores, Ramiro (2015) y Miguelena (2019) aclaran que, en ocasiones, este derecho es vulnerado, impidiendo que las NNA sean escuchados y tenidos en cuenta en diversos ámbitos de sus vidas, como, por ejemplo, el educativo. Los resultados que se muestran en la tesis doctoral de Miguelena (2019) dejan evidencia de que, por lo general, son los equipos educativos de los centros o pisos de protección quienes inciden en la decisión de las trayectorias educativas y, por tanto, el itinerario vital de las NNA atendidos en estos recursos residenciales.

En el epígrafe anterior, hemos analizado el marco legislativo vigente que determina el acceso y los criterios o el orden de prioridad de adjudicación de las plazas en la FP de la CAPV. Teniendo como base la Orden de 21 de mayo de 2021 del Consejero de Educación, por la que se establece el calendario común de presentación de solicitudes, plazos de admisión y matrícula para el curso académico 2021-2022 de la FP, se puede decir que el colectivo de jóvenes migrantes que llegan a la CAPV resulta ser uno de los últimos que accede a las plazas ofertadas. Existe un número importante de jóvenes que llegan a nuestro país siendo mayores de 16 años y sin una escolaridad previa (o por lo menos sin ningún certificado que pueda acreditarla dicha escolaridad), por lo que, no es posible escolarizarlos en la ESO y su única alternativa es realizar algún CFPB o algún curso en la formación no reglada. Por este motivo, se crean unos fondos para crear programas y acciones educativas destinados a jóvenes de entre 16 y 25 años que no han concluido la ESO. Estos cursos son gestionados por el Servicio Vasco de Empleo-Lanbide (Ararteko, 2021) y se llevan a cabo, entre otras entidades, en las dos E2O que son contexto de nuestra investigación Peñasal Kooperatiba y Fundación Adsis.

Por lo general, como hemos venido aclarando a través de diversas investigaciones, la mayoría de las NNA tuteladas y jóvenes que han egresado del sistema, concretamente, de la medida de protección de AR, orientan sus estudios hacia ciclos cortos de formación no reglada, mayoritariamente enfocada en al mundo laboral, basada en la futura necesidad de autonomía económica y las bajas expectativas sobre sus capacidades y/o motivación. Se puede afirmar que este es otro de los elementos que obstaculiza la consecución de los estudios (Montserrat et al., 2010b). Sabemos que, en la sociedad actual, la formación es la pieza clave para la consecución de empleos



estables, esto es, a mayor formación mayor probabilidad de obtener un buen trabajo. En este sentido, las y los jóvenes que representan la población “normalizada”, habitualmente, se independizan más tarde en comparación con la población atendida por el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, por consiguiente, tienen la oportunidad de continuar los estudios hasta alcanzar un empleo estable y poder vivir autónomamente. Si la transición a la vida adulta se vive por la mayoría de jóvenes como un proceso complejo, diversas investigaciones demuestran que los desafíos son mayores en aquellas y aquellos jóvenes que cumplen la mayoría de edad bajo la medida de protección de AR o AF (Gullo et al., 2021 comunicación personal, 1 de diciembre de 2021). El apoyo económico o las ayudas para encontrar y mantener un piso tras la salida del sistema de protección son cuestiones que se repiten en los estudios que pretenden conocer la realidad de las y los jóvenes que egresan del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Como ya hemos indicado previamente, este colectivo, habitualmente, debe independizarse nada más cumplir los 18 años y, en consecuencia, deben ser solventes económicamente. Esto hace que la mayoría de ellas y ellos se orienten hacia estudios profesionalizantes de baja cualificación que les permita trabajar al cumplir dicha edad (Montserrat et al., 2011; Montserrat et al., 2013a; Miguelena, 2019).

En este sentido, nos encontramos con dos elementos directamente relacionados: itinerario educativo y transición a la vida adulta. El itinerario educativo puede influir en el proceso de emancipación y en la obtención de una vida adulta autónoma exitosa, mientras que los factores relacionados con el tránsito a la vida adulta, bien sean factores facilitadores y obstaculizadoras, influyen en los itinerarios educativos de estas NNA y jóvenes. En el siguiente epígrafe analizamos el tránsito a la vida adulta del colectivo que llegó a la mayoría de edad bajo la medida de protección del AR como factor influyente en el ámbito educativo de este colectivo; esto es, pretendemos responder a la siguiente pregunta: ¿cómo afecta el tránsito a la vida adulta que debe realizar este colectivo en el itinerario educativo que siguen?

#### 4.3.- Tránsito a la vida adulta de jóvenes tutelados

Antes de comenzar a analizar de qué forma incide el tránsito a la vida adulta en el itinerario educativo, debemos subrayar que el término itinerario es el elemento clave de la transición. Casal et al. (1991, p. 15) describen este proceso de la siguiente manera: “hace referencia a la idea de hacer o hacerse un camino al andar; de partir de un lugar para llegar a otro lugar, de seguir rutas marcadas, de llegar a encrucijadas, de tomar opciones entre senderos diferentes, etc.”

Las y los jóvenes que han egresado del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, frecuentemente, son denominados como jóvenes “extutelados”, un término peyorativo que se ha hecho muy habitual y el más utilizado tanto en el ámbito académico como en el lenguaje profesional en el Estado español. Al igual que Melendro y Bernal (2021), consideramos que este concepto etiqueta a la o el joven únicamente por su pasado, como los autores plantean “el término en sí encierra una serie de

contradicciones importantes, al definir a la población en su presente y futuro en función de una situación del pasado etiquetante y peyorativa” (p. 125), de la misma manera que nos aleja de los términos que se utilizan en otros países donde se les hace referencia a estas y estos jóvenes como personas que simplemente han egresado del sistema. Es por ello, que a lo largo de esta investigación no hemos empleado ni emplearemos el término “extutelado” para hacer referencia a las y los jóvenes que han egresado del sistema de protección.

Diversos autores afirman que el proceso de transición a la vida adulta de las y los jóvenes que han vivido parte o su totalidad de la infancia y la adolescencia en recursos residencial conlleva mayores riesgos que los de las y los jóvenes que disfrutaron de realidades familiares más “normalizadas” (Cuenca et al., 2018; Goyette, 2010; Melendro y Rodríguez, 2015; Fernández-Simo et al., 2020). Los y las jóvenes que se encuentran dentro del sistema de protección deben afrontar la emancipación en unas condiciones especialmente complejas (Campos, 2013; Fernández-Simo y Cid, 2017; Melendro y Rodríguez, 2015; Melendro y Bernal, 2021). Debemos tener en cuenta que, para algunas NNA con medida de acogimiento, tener que dejar este entorno significa apartarse del único núcleo “familiar” y hogar que han tenido (Goyette, 2010). Además, como hemos podido saber, uno de los factores que dificulta el éxito académico de las NNA en AR son las dificultades con las que se encuentran al llegar a la mayoría de edad. Por tanto, queda patente que la educación o el itinerario formativo está estrechamente ligado a la transición a la vida adulta de estas y estos jóvenes, puesto que la mayoría de ellos y ellas optan por un itinerario educativo de corta duración por las dificultades que se encuentran en el tránsito a la vida adulta (Montserrat et al., 2011; Cameron, 2007).

Melendro y Bernal (2021) identifican diversas dificultades a las que deben enfrentarse las y los jóvenes que han egresado del sistema de protección. Entre ellas, se encuentran el tránsito a la vida adulta que deben realizar nada más cumplir la mayoría de edad y, en muchos casos, esto significa hacer el retorno a la familia de origen. Cabe mencionar que estos autores, al igual que Del Valle (2008), sitúan el retorno a la familia como la principal alternativa de salida de la medida de protección de AR, esto es, más de la mitad de las y los jóvenes vuelven al hogar familiar tras el egreso del sistema de protección y los índices de fracaso en estos casos suele aproximarse al 50% (Melendro y Bernal, 2021).

En definitiva, sabemos que las y los jóvenes que han sido atendidos por el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia se caracterizan por ser una población que, constantemente, se encuentra en riesgo social, tanto antes como después de llegar a la mayoría de edad, lo que repercute en la transición a la vida adulta que deben realizar nada más salir del sistema (Simon y Owen, 2006). De acuerdo con diferentes estudios, el éxito del proceso de transición a la vida adulta de todo joven está sujeto a las oportunidades que se le ofrece, a las expectativas que establecen figuras cercanas a ella y él y a los recursos y estrategias que se le brindan (Goig y Martínez-Sánchez, 2021). Por ello, en este apartado nos centraremos en estudiar las investigaciones que se han realizado en los últimos años respecto a la transición de la vida adulta de estas y estos

jóvenes, para poder analizar qué aspectos del sistema de protección están facilitando esta salida y en qué aspectos se debería incidir para facilitar un tránsito a la vida adulta con menos dificultades.

Mike Stein es considerado uno de los referentes en el análisis y el estudio de las transiciones que realiza este colectivo. Este autor realizó una revisión de la literatura científica sobre esta área de investigación recuperando estudios realizados desde mediados de la década de los 80 y sugiere que, normalmente, las y los jóvenes que han egresado del sistema de protección se pueden agrupar en tres grupos, según el proceso de transición que realizan (Stein, 2006):

### **1. Seguir adelante (Moving on)**

Se refiere a jóvenes que siguen adelante con éxito y se caracterizan por haber tenido una estabilidad, un apego seguro, han podido alejarse de los problemas familiares que les afectaban psicológicamente y han logrado alcanzar algún éxito en el ámbito educativo antes del egreso del sistema de protección. Probablemente, las y los jóvenes que representan a este grupo han tenido una salida gradual y planificada de los recursos residenciales, puede que, incluso, hayan salido un tiempo después de que llegaran a la mayoría de edad. Asimismo, acostumbran a tener una mínima formación, cuanto menos la educación secundaria o estudios superiores, tienen un empleo que les reconforta o les gusta o puede que hayan tenido familia y ello les haga sentir “normales” en la sociedad. Habitualmente, suelen vivir el tránsito a la vida adulta o el egreso del sistema de protección como un desafío que les ofrece control sobre sus vidas y el nivel de resiliencia mejoró gracias a la experiencia y el apoyo de las y los educadores de los recursos residenciales, con los cuales, a menudo, suelen mantener el contacto.

### **2. Supervivientes (Survivors)**

El segundo grupo es el denominado supervivientes y se distingue por haber experimentado más situaciones de inestabilidad y cambios de recurso cuando estaban atendidas y atendidos en el sistema de protección en comparación con el grupo anterior. Seguramente, estas y estos jóvenes dejan el sistema antes, con un nivel académico bajo, o incluso sin haber alcanzado ninguna titulación. Tras la salida han experimentado situaciones de vulnerabilidad o exclusión como situación de calle y trabajos precarios. También suelen experimentar problemas relacionales, tanto personales como profesionales, de desapego y dependencia. Consideran que la salida del sistema les ha servido para sobrevivir y hacerles más fuertes. Sin embargo, esta visión que tienen ellas y ellos mismos como autónomos e independientes a menudo se contradice con la realidad, puesto que, habitualmente, crean relaciones con niveles muy altos de dependencia.

### **3. Víctimas (Victims)**

El tercer y último grupo hace referencia a NNA y jóvenes que experimentaron situaciones muy dañinas en el entorno familiar y, por lo general, la atención y protección

que recibieron dentro de los recursos residenciales no fue suficiente para contrarrestar las consecuencias de la realidad vivida en el pasado. Habitualmente son trasladados muchas veces de recursos, por lo que, no han podido desarrollar vínculos relacionales estables ni en el ámbito personal ni en el educativo. Asimismo, suelen experimentar problemas en el ámbito formativo y, en el momento de la salida del sistema, las oportunidades con las que cuentan son realmente escasas, lo que puede derivar en situaciones de calle, quedarse sin trabajo, etc. Los problemas psicológicos y emocionales en este grupo están a la orden del día: suelen sentirse solos y los apoyos que reciben una vez egresan del sistema de protección no suelen ser de mucha ayuda. Sin embargo, resulta importante para estas y estos jóvenes que una persona de referencia les acompañe en todo este proceso.

Este autor aclara que las y los jóvenes que egresan de la medida de protección de AR, sufren un mayor riesgo de sufrir situaciones de exclusión social como resultado del bajo nivel académico con el que, en general, cuentan tras la salida del sistema y la falta de competencias emocionales. Todas las dificultades y desventajas con las que se encuentran hacen que este colectivo pueda ser considerado como uno de los más vulnerables con respecto a la obtención de un trabajo y acceso a una vivienda o, incluso, ingreso y consecución de los estudios superiores.

#### 4.3.1.-Jóvenes-adultos

Por lo general, las y los jóvenes que han vivido parte o la totalidad de la infancia y/o adolescencia en los centros o pisos de protección, deben iniciar el proceso de transición a la vida adulta antes que otras y otros jóvenes de su misma generación. Se han creado diferentes líneas de investigación que tienen como objetivo el análisis del tránsito a la vida adulta de la juventud más desfavorecida. En primer lugar, nos encontramos con estudios que pretenden categorizar e identificar el desarrollo socioevolutivo de este colectivo, los denominados “jóvenes-adultos” y estudiar el momento del tránsito. En segundo lugar, existen investigaciones donde el interés se centra en las trayectorias fallidas de las y los jóvenes, con el objetivo de trazar unos planes para mejorar la atención a esta población. Por último, otras investigaciones reúnen datos sobre las buenas prácticas de las intervenciones que se realizan con las y los jóvenes que se encuentran en situación de dificultad social. Así, a través de diferentes propuestas pretenden dar respuesta a las necesidades de este colectivo para alcanzar una sociedad más solidaria y sostenible (Melendro, 2011).

Han sido varias, sobre todo, desde principios de los 2000, las investigaciones que han puesto el foco en el estudio del tránsito a la vida adulta de jóvenes provenientes del sistema de protección (Cuenca et al., 2018; Melendro, 2011; Melendro y Rodríguez, 2015; Fernández-Simo et al., 2020; Goig y Martínez-Sánchez, 2021; Fernández-Simo et al., 2022). A partir de los 90 y principios del 2000, comienzan las publicaciones acerca de la transición a la vida adulta y sus efectos en la población que ha vivido parte o su totalidad de la infancia y adolescencia en dispositivos de protección. Podríamos decir que este ámbito de investigación tiene su origen en los trabajos llevados a cabo por Del

Valle (1998) que fueron ampliados, profundizados y detallados en estudios desarrollados en los años posteriores con investigadores e investigadoras como Inglés et al. (2005), De la Herrán et al. (2008), Casas y Montserrat (2009) y Melendro (2011) (Melendro y Rodríguez, 2015).

Asimismo, podemos hablar de Grupos de Investigación que continúan tratando y estudiando este tema o que se van incorporando a él, entre otros, encontramos a: *GIFI (Grupo de Investigación en Familia e Infancia de la Universidad de Oviedo)*, que desarrolla su práctica alrededor de la actividad profesional de servicios de familia e infancia y el tránsito a la vida adulta de jóvenes que han egresado del sistema de protección; el *Grupo de Investigación Contextos de Intervención Socioeducativa* de la UNED que ha estudiado los procesos de intervención tanto socioeducativa como laboral de las y los jóvenes atendidos dentro del sistema de protección y el tránsito a la vida adulta de esta población; y el *Grupo IRQV (Institut de Recerca sobre Qualitat de Vida, de la Universidad de Girona)* que se ha centrado la importancia de los elementos relacionados con el ámbito educativo que tienen relación con el tránsito a la vida adulta de las NNA que están atendidas bajo la medida de protección del AR (Melendro y Rodríguez, 2015). De la misma manera, queremos hacer mención al *Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación-Garaian*, puesto que la base de la investigación que estamos presentando parte de una de las tesis doctorales realizadas. Una de las líneas de investigación de este grupo es el de los Derechos de la Infancia, donde actualmente se ha puesto el foco en la población tutelada y egresada del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Así pues, se analiza tanto el tránsito a la vida adulta como el ámbito educativo de las NNA atendidas bajo la medida de protección de AR y jóvenes egresados de este sistema de protección.

Si analizamos detenidamente los estudios que se han realizado sobre el tránsito a la vida adulta de este colectivo, podemos destacar una publicación de Miguel Melendro y Ana Eva Rodríguez (2015) donde se dan a conocer a través de una revisión bibliográfica los estudios más relevantes que se han llevado a cabo en el Estado español sobre los y las jóvenes vulnerables y su tránsito a la vida adulta. Por un lado, recogen investigaciones acerca del perfil del colectivo calificado como “jóvenes-adultos”, los rasgos más significativos de su tránsito a la vida independiente y las trayectorias fallidas que se vinculan al proceso de exclusión. Por otro lado, se exponen estudios sobre los procesos de intervención para la inclusión de este colectivo en el tránsito a la vida adulta y las estrategias que suelen desarrollarse para este fin. El objetivo de esta investigación es ofrecer un plano general de antecedentes y líneas de investigación a seguir, de la misma manera, que los es el presentar una contextualización y una revisión bibliográfica para nuevos trabajos en este campo de investigación.

Melendro (2011), a través de un estudio muy significativo, da a conocer las situaciones de las y los jóvenes que fueron atendidos por el sistema de protección de Madrid y que habían egresado de él. En referencia al empleo, esta investigación constata que casi dos tercios de los y las jóvenes (64%) se encontraban trabajando durante el transcurso de la investigación. No obstante, en comparación con la media europea en el

momento que se realizó el estudio, la tasa de paro de estos jóvenes que habían salido del sistema de protección era significativamente más elevada. Haciendo alusión a las opiniones y percepciones de este colectivo y en respuesta a la pregunta si estaban mejor dentro del sistema de protección o fuera, la mayoría afirmó encontrarse mejor en la situación actual (fuera del sistema de protección), puesto que se sentían más libres para tomar sus propias decisiones, independientes y responsables de sus vidas. Sin embargo, subrayaron las dificultades que tuvieron para realizar el tránsito a la vida adulta, sumándole a la problemática de salir adelante en soledad, la falta de apoyos externos, la inestabilidad laboral y los problemas para encontrar y mantener una vivienda. En cuanto a los programas de empleo, se observa una tasa significativamente alta de jóvenes que piensan que es importante la existencia de recursos como los programas de empleos. Estos jóvenes entrevistados sintieron apoyo y protección en dicho programa y valoraron positivamente tanto la cualificación de las y los profesionales como los conocimientos obtenidos desde el programa sobre la autonomía, la independencia y la maduración personal. En general, un porcentaje alto de los y las jóvenes (31,9%) calificaron como bueno su paso por el sistema de protección, valorando especialmente bien el ambiente, las relaciones con las y los compañeros, el trato recibido y la relación que mantuvieron con las y los educadores del centro o piso. Sin embargo, un 20,2% del colectivo de jóvenes mantienen un recuerdo negativo de la estancia y mencionan que lo que menos les gustó fueron, en la misma medida, la convivencia y la relación con las y los educadores del centro, añadiendo un elemento más: una percepción de la normativa de los centros como excesivamente restrictiva.

Otros resultados de esta investigación hacen referencia al rol de los profesionales que intervienen en el proceso del tránsito a la vida adulta de estas y estos jóvenes. Los equipos educativos manifiestan haber experimentado una falta de recursos, estrategias y flexibilidad para tratar situaciones imprevistas como las que se encuentran cada día. Subrayan la falta de flexibilidad en el diseño de itinerarios, puesto que esta se relaciona directamente con el interés por la participación de estos y estas jóvenes a la hora de tomar sus propias decisiones. Asimismo, estos equipos opinan que la participación y colaboración de las familias de las y los jóvenes que se encuentran atendidos por el sistema de protección en las actuaciones que se plantean para facilitar el tránsito a la vida adulta con éxito es muy baja. Los y las profesionales hacen alusión a una serie de elementos predictores del fracaso en el tránsito como la falta de hábitos en la autonomía personal, relaciones socio-familiares conflictivas, dificultad para mantener un empleo, etc. Asimismo, la mayoría considera que la intervención socioeducativa que se lleva a cabo es eficaz, puesto que aseguran que, al finalizar la intervención, las y los jóvenes han obtenido ya los conocimientos necesarios para la búsqueda activa de empleo, un nivel adecuado de capacitación para mantener el puesto de trabajo y habilidades para adaptarse a los requerimientos de éste. No obstante, una tercera parte de las y los profesionales opinan que el colectivo de jóvenes no realizará exitosamente el tránsito a la vida adulta o, en su caso, a los pocos años de salir del sistema de protección se situarán en los niveles de riesgo de exclusión social. Así pues, las y los profesionales consideran que los aspectos de la intervención socioeducativa más eficaces son los siguientes: “1) fomentar habilidades de autonomía; 2) dar protagonismo



a los adolescentes y los jóvenes; 3) cuidar la relación entre los educadores y los jóvenes; 4) realizar una buena planificación y coordinación de actuaciones; y 5) el propio trabajo del educador y su formación". Por el contrario, las limitaciones que los y las profesionales han podido observar frecuentemente son: "1) la falta de apoyos y recursos institucionales; 2) la descoordinación entre los recursos existentes; 3) la falta de motivación del joven; y 4) un entorno sociofamiliar que obstaculiza la intervención". Estos y estas profesionales concluyen afirmando que "la Administración debe mantener los recursos de intervención socioeducativa para facilitar el tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social después de que estos hayan cumplido la mayoría de edad" (Melendro, 2011, p. 103).

Por su parte, Fernández-Simo y Cid (2018) analizaron la situación de los primeros meses de las y los jóvenes que salían del sistema de protección tanto de la medida AR como de AF. Entre los resultados, hacen alusión a los déficits de participación en la toma de decisiones en asuntos de interés para los itinerarios vitales, a la incidencia de la formación en el acceso y al mantenimiento de un empleo, puesto que, los niveles de educación inciden directamente con la vida laboral y esta, a su vez, influye en el acceso a la vivienda, ausencia de apoyos sociales y mayor adquisición de competencias para la vida independiente en los recursos especializados de emancipación. En definitiva, los autores plantean que el acompañamiento socioeducativo es una cuestión que el sistema de protección tiene aún pendiente para preparar a las y los jóvenes para la autonomía, para que realicen con éxito ese tránsito en la vida adulta.

#### 4.3.1.1.-Preparación para la emancipación

En este sentido, uno de los factores que incide en dicha transición es *el tiempo* que se dedica a la preparación para la vida adulta e independiente de los y las adolescentes. Diversos autores han calificado este fenómeno como "aceleración de los procesos de autonomía" (Campos, 2006). Así pues, se puede afirmar que si las y los jóvenes no se perciben preparados para la emancipación no tendrán la capacidad para empezar una vida realmente independiente. Campos menciona otros factores que ayudan a comprender el fracaso en la emancipación de estas y estos jóvenes, hace referencia a:

La baja percepción de la ayuda que se les presta desde el sistema de protección, a la situación psicológica inestable que suelen tener los adolescentes acogidos, a los numerosos cambios de centro, al desconocimiento de lo que implica vivir de forma independiente, a la variedad de estilos educativos que pueden encontrar en los recursos, a las dificultades para identificar su red de apoyo y para crear vínculos afectivos, a las expectativas desajustadas sobre sus circunstancias, al desconocimiento de la duración de sus estancias en los recursos, a la escasa participación y, finalmente, a las carencias en la educación formal (Campos, 2013, p. 344).

Brady y Gilligan (2018) plantean que es necesario crear conocimiento acerca de la forma en que el sistema prepara a las y los jóvenes que van a salir de él y van más allá, proponiendo identificar la correlación entre la formación y el proceso de emancipación. A su vez, Goig y Martínez-Sánchez (2021) ponen en evidencia la importancia de la



formación en este colectivo, en la necesidad de crear y diseñar políticas educativas orientadas al éxito académico de estas y estos jóvenes, para poder romper con las desventajas con las que se encuentran y se puedan acercar al nivel educativo con el que cuenta la población en general, garantizando la igualdad de oportunidades para todos y todas (Jackson y Cameron, 2012). En definitiva, el nivel educativo y la formación que dispone esta población son piezas clave para asegurar el éxito en el tránsito a la vida adulta de este colectivo. Cabe mencionar, que la preparación a la vida adulta que se debe ofrecer para alcanzar una emancipación exitosa, tiene que estar ligada a la adquisición de competencias sociales y habilidades comunicativas, puesto que estas son importantes en la inserción tanto laboral como social. En este sentido, el disfrutar de redes de apoyo sociales de confianza hace que las posibilidades de éxito respecto a la vida adulta sean mayores (Goig y Martínez-Sánchez, 2021).

#### *4.3.1.2.-Redes de apoyo*

La importancia de las redes de apoyo en el proceso de emancipación de jóvenes que han egresado de la medida de protección de AR fue analizada por Campos et al. (2020). Esta publicación se centra en el estudio de uno de los factores más significativos para el proceso de transición a la vida adulta, la percepción de las y los propios jóvenes acerca de su red de apoyo social y la relevancia que se da a estas redes. Los resultados de este estudio muestran que este colectivo, que ha sido atendido con anterioridad por la medida protectora de AR, siente que la red social proviene, en gran mayoría, de los recursos residenciales donde han vivido, seguido de las y los amigos del barrio y de los centros donde reciben formación. Asimismo, se han observado casos de exclusión social. Respecto al apoyo que reciben, el colectivo de jóvenes ha sentido ayuda de los equipos educativos, de sus iguales y de las familias. No obstante, esta última se menciona en menor medida y el apoyo que han recibido del entorno familiar es, fundamentalmente, material. De la misma manera, se han sentido apoyados por sus parejas, sin embargo, tanto la familia como las parejas son consideradas figuras de ayuda no estables en sus vidas.

En este marco, en el que las oportunidades que se les ofrece a las y los jóvenes que egresan del sistema de protección son la clave para una emancipación de éxito, es imprescindible contar con una red social sólida y de confianza como pueden ser las familias y apoyos pertenecientes a otros círculos sociales (Oterholm y Paulsen, 2018). A fin de cuentas, los apoyos con los que contamos en la sociedad pueden determinar el alcance del éxito de cada uno. Así pues, la falta de una red sólida de apoyo, aunque no sea la única dificultad con la que vive este colectivo, es considerado uno de los factores obstaculizadores en el proceso de transición a la vida adulta (Storø, 2018). Recordamos que el cese de la atención en los recursos residenciales, habitualmente, implica la pérdida del apoyo tanto económico como educativo, así, estas y estos jóvenes son obligados a independizarse plenamente tras la salida del sistema al cumplir la mayoría de edad (Jairot et al., 2015), sin esa red que les pueda sostener.

#### 4.3.2.-Investigaciones centradas en los factores que inciden en el tránsito a la vida adulta

Sin duda, otro de los estudios más relevantes que tiene como objeto estudiar la transición a la vida adulta de los y las jóvenes dentro del sistema de protección, es el llevado a cabo por Melendro et al. (2017) titulado “Jóvenes sin tiempo: Riesgos y oportunidades de los jóvenes extutelados en el tránsito a la vida adulta”. Este estudio define a los sujetos de transición que mencionamos como *jóvenes sin tiempo*, “jóvenes que se ven abocados a la mayoría de edad sin el tiempo necesario para estructurar su futuro, sin tiempo para mirar atrás, para dejar de ser presente” (Melendro, et al., 2017, p. 4). Esta investigación representa el cuarto capítulo de un estudio más amplio que, en concreto, tiene como objetivo conocer qué riesgos y oportunidades tienen estos y estas jóvenes egresados de la Comunidad de Madrid tras su salida del sistema de protección. Asimismo, da a conocer la necesidad de una mayor implicación socioeducativa, institucional y política para mejorar el proceso de inclusión social. Dentro de la metodología de investigación evaluativa se hizo uso de un proceso de investigación-acción cooperativa para llevar a cabo este estudio. La muestra estuvo compuesta por jóvenes egresados de la Comunidad de Madrid que salieron del sistema de protección un año antes de realizar la investigación. Participaron 106 jóvenes, esto es, un 70% de la población total en AR procedente de 64 recursos de acogimiento con previsión de salida inmediata de dicho recurso de edades comprendidas entre los 16 y los 18 años. Respecto al instrumento, se elaboró un cuestionario semiestructurado de 84 ítems que comprendían tanto preguntas cerradas como abiertas y estos fueron divididos en 8 dimensiones: vivienda y alojamiento, relaciones familiares, sociales y afectivas, salud, formación, integración laboral y gestión económica, vida residencial y situación en el sistema de protección, competencias y expectativas y los datos sociodemográficos básicos para el tratamiento estadístico de la información obtenido. Realizaremos una síntesis de los resultados más significativos de cada dimensión para entender con profundidad la investigación y con ella, el tránsito a la vida adulta de estos y estas jóvenes egresados de la medida protectora de AR de la Comunidad de Madrid.

1. Dimensión: “datos sociodemográficos” de los y las participantes en esta investigación, como la edad, el género, la nacionalidad, el último piso o centro de protección donde fueron atendidos, entre otros.
2. Dimensión: “vivienda alojamiento”. En cuanto a la primera dimensión, destacamos que un tercio de las y los jóvenes en el momento que se realizó la investigación vivía con su familia (nuclear o extensa) y el 69% opinaba que se llevaba muy bien o bien con las personas con las que convivía.
3. Dimensión: “relaciones familiares, sociales y afectivas. Integración social”. Alrededor de la mitad de los participantes (51,1%) manifestaron que la relación que mantenían con su familia era buena, sin embargo, el 40% opinaban que la familia no les estaba ayudando en nada desde la salida del centro o piso de protección, mientras que un 2,2% manifestaron que la familia les apoyaba “enseñándoles cosas útiles para su vida independiente”. En cuanto a las

relaciones afectivas, el 64,4% de estas y estos jóvenes no tenía pareja, además, un 35,7% aclaraba que la pareja no había sido una ayuda desde que salieron del recurso de protección, frente a un 28% que opinó que sí había sido de un gran apoyo. Siguiendo la misma línea, más de la mitad de estos jóvenes no tenía hijos o hijas y de los que los tenían, un 72% opinó que ser padre o madre no les había facilitado nada la transición a la vida adulta. Destacamos en esta dimensión que un 82,2% de los y las jóvenes egresados de la Comunidad de Madrid mantenían o habían mantenido contacto con algún educador o educadora tras salir del piso o centro residencial.

4. Dimensión: “formación”. En el momento que se realizó la investigación el 37,8% de los y las jóvenes estaba estudiando. De ellos, a un 82,4% les gustaba lo que estaban estudiando y un 88,2% pensaban seguir en el futuro. En referencia a la pregunta ¿Por qué dejaste los estudios? Dirigida a los jóvenes que no estaban estudiando en el momento que se llevó a cabo la investigación, un 52,3% afirmó que la razón era el trabajo, por trabajar, y un o una joven (4,8%) mencionó que dejó los estudios por presión de los educadores o educadoras. Un 80% manifestó su interés por estudiar en el futuro, ya que, para la mayoría esto podría ayudarle a la hora de encontrar trabajo.
5. Dimensión: “integración laboral-gestión económica”. En el momento que se llevó a cabo el estudio, la mayoría de las y los jóvenes no tenían trabajo (60%). Se encontraron diferencias significativas entre dos variables “¿Eres español?” y “¿Trabajas actualmente?”, el 61,1% de las y los jóvenes extranjeros estaba trabajando, mientras que sólo a un 38,9% de jóvenes españoles tenían trabajo. El 43,8% de los jóvenes que trabajaba tenía un contrato fijo/indefinido, siendo la mayoría los que trabajaba a jornada completa 58,8%. Un porcentaje alto de los participantes encontraron trabajo desde el Programa Junco<sup>113</sup>. Finalmente, conviene mencionar que el 33,3% de los jóvenes nunca había tenido problemas económicos, no obstante, un 11,1% manifestó tener problemas económicos con mucha frecuencia.
6. Dimensión: “vida residencial (situación en el sistema de protección”. La mayoría de los participantes aclaró que estuvo en 1 o 2 centros o pisos de protección (40% y 35,6% respectivamente) y un 11,1% estuvo en 3 o 4 centros o pisos. Un porcentaje muy alto, el 45,2%, destaca que ha aprendido mucho durante la estancia en el centro, frente a un 4,7% que dice no haber aprendido nada. El 77,8% de los y las jóvenes participaron en programas de preparación a la vida adulta. Los jóvenes participantes consideran que el factor clave para afrontar la vida de forma independiente cuando salen del centro es tener trabajo 31,1%.
7. Dimensión: “salud”. El 66,7% manifestó no consumir ningún tipo de sustancia tóxica. El 88,9% aclaró no tener ninguna enfermedad grave o crónica. El 51,1%

---

<sup>113</sup> Programa JUNCO: dirigido a chicos y chicas de entre 16 a 18 años, con una medida de protección de la Comunidad de Madrid y que se encuentran en disposición de acceder al mercado laboral.

aclaró no recibir ni haber recibido ningún tipo de atención psicológica mientras que un 48,9% sí la reciben o la han recibido.

8. Dimensión: “competencias y expectativas”. El 55,5% consideraba que la vida le va bien o muy bien, frente a un 44,5% que percibía que le va regular o mal. El 64,4% indicaba que son felices. El 57,8% consideraba que ahora está mejor que cuando estaba en el centro, puesto que, tienen más libertad y son más independientes.

Desde una perspectiva psicológica, y siguiendo con las investigaciones sobre el tránsito a la vida adulta de los y las jóvenes que han estado bajo el sistema de protección, debemos mencionar la tesis doctoral llevada a cabo por Gema Campos (2013) que pretendía identificar las necesidades del tránsito a la vida adulta de las y los jóvenes que llegan a la mayoría de edad bajo la medida de protección del AR en la Comunidad de Madrid, así como las posibles soluciones a dichas necesidades. Entre los resultados obtenidos en este estudio destacamos las opiniones y percepciones de las y los jóvenes en cuanto al AR, puesto que, en general, estos y estas afirman que se encontraban mejor en los pisos de preparación para la emancipación que en sus propias familias, porque esto les ha favorecido en su autonomía. No obstante, también criticaban las normas impuestas por los pisos de preparación, como los horarios, la vigilancia, etc. En consecuencia, al preguntarles sobre la salida a la mayoría de edad del sistema de protección muchos afirmaban que tenían un gran deseo de libertad. Esta búsqueda de libertad es la consecuencia de que muchas jóvenes rechacen opciones de alojamiento gratuito como son los recursos para las mujeres. Asimismo, la autora de este estudio da a conocer algunas variables que inciden en el éxito o fracaso de la preparación para la vida independiente.

Por su parte, Dixon (2007) identifica las dificultades con las que se encuentran las y los jóvenes que egresan del sistema de protección para seguir su proceso educativo. Los resultados de su estudio ponen en evidencia que tener una base sólida desde la que hacer la transición a la vida adulta (el disponer de un alojamiento, teniendo en cuenta la ubicación y el coste de este), es uno de los factores clave para facilitarles la transición a la que se tienen que enfrentar a una edad temprana. Asimismo, esta autora habla de la importancia de las ayudas para que las personas que así lo decidan puedan dedicarse a estudiar y ofrecerles, de alguna manera, experiencia laboral a las personas que quieran incorporarse al mundo laboral. Por último, subraya la relevancia del apoyo y del acompañamiento tras el egreso del sistema, no solo de los organismos profesionales de atención, sino también de las familias y de la red de iguales, estos apoyos pueden ser factores protectores en términos educativos, así como claves para crear oportunidades en sus vidas en general.

La investigación llevada a cabo en Cataluña por Jariot et al. (2015) tuvo como objetivo conocer cómo ha sido la transición a la vida adulta de los y las jóvenes que han llegado a la mayoría de edad bajo la medida de protección de AR desde una doble perspectiva (educadores y los propios jóvenes). La finalidad de este estudio era establecer unas

propuestas educativas de mejora para facilitar el tránsito a la vida independiente de los y las jóvenes tutelados. Los resultados de este estudio han sido divididos en 4 apartados: 1) itinerario académico y formativo; 2) situación y trayectoria laboral; 3) acciones de orientación e inserción sociolaboral; y 4) itinerarios personales relacionados con la vivienda.

#### 1) Itinerario académico y formativo

En este apartado se muestra, mediante la información de los y las educadores, el alto nivel de fracaso escolar en los jóvenes que han estado en AR en Cataluña y la experiencia de estos jóvenes confirma este fracaso. El estudio presenta algunas estadísticas significativas en este tema, si comparamos el porcentaje de jóvenes de la población general que obtienen el graduado de la ESO con los jóvenes que han estado en AR en Cataluña, observamos en la investigación que en la población en general un 60% obtienen ese graduado, pero en el caso de los jóvenes institucionalizados el porcentaje de obtención es de un 40%. Asimismo, se constata que la mayoría de las y los participantes optan por realizar Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). A juicio de los adolescentes, existen causas que explican, en cierta medida, el porqué de este fracaso escolar y el absentismo en su entorno, así como, falta de apoyo familiar, baja autoestima académica, escasa motivación, necesidad de trabajar una vez cumplidos los 18 años, alta movilidad escolar, no disponer de sitio para el estudio individualizado, etc. No obstante, los y las participantes han percibido las oportunidades educativas ofrecidas por el centro escolar, oportunidades que no tendría en caso de vivir con la familia biológica, pero tanto los y las jóvenes como los y las educadoras afirman que el desinternamiento a la mayoría de edad es un factor significativo para explicar el alto abandono escolar de este colectivo.

#### 2) Situación y trayectoria laboral

En base a la información ofrecida por los profesionales, la necesidad que tienen los y las jóvenes en AR para independizarse a los 18 años hace que un porcentaje muy alto de ellos empiecen a trabajar antes de finalizar la ESO. Así pues, estos y estas jóvenes no disponen, en la mayoría de casos, de competencias sociolaborales para obtener un empleo estable, eso hace que los trabajos que consiguen sean precarios y mal remunerados. Según esta investigación, un 59,9% de los y las jóvenes están trabajando, el porcentaje más alto pertenecía a ocupaciones que no requería ninguna cualificación, cuyos contratos eran temporales y de baja remuneración. A esto podemos añadirle la satisfacción de los adolescentes en su vivencia laboral, un 28,6% no está satisfecho por varios motivos como precariedad, miedo a la excesiva responsabilidad..., frente a un 9,5% que sí lo está.

#### 3) Acciones de orientación e inserción sociolaboral

En referencia a las acciones de orientación e inserción sociolaboral se constata la insatisfacción de los jóvenes en este ámbito. La mayoría de los centros (66,7%) realizan estas actividades haciendo uso de recursos internos y externos. En este caso, este

estudio ha obtenido datos significativos que dejan entrever una falta de implicación desde los centros hacia esta labor orientativa (no explicar que han hecho, no explicarlo) y que, a pesar de una actuación individualizada y compartida con otras instituciones, muchas de ellas se llevan a cabo de manera aislada y se dan bajo demanda.

#### 4) Itinerarios personales relacionados con la vivienda

Los datos obtenidos en esta investigación confirman que un tercio de los y las jóvenes tutelados en AR (participantes de este estudio) vuelven a convivir con su familia de origen y otro tercio accede a pisos asistidos, mientras que el resto vive por cuenta propia. En cuanto a la variable del sexo, las mujeres son más propensas a vivir en pareja que los hombres. Se menciona que, al salir del dispositivo de protección, las experiencias de estas y estos jóvenes tienen características o rasgos similares, como la *inseguridad, inconformismo, vivir en entornos desestructurados y angustia*, puesto que al salir del centro las ayudas recibidas, en la mayoría de veces, han sido escasas.

A lo largo de este epígrafe, hemos podido comprobar que las y los jóvenes que han egresado del sistema de protección deben enfrentarse a situaciones de vulnerabilidad y desventaja social en diversos ámbitos de sus vidas. Estas desventajas y situaciones de riesgo pueden presentarse en mayor medida en adolescentes y jóvenes que han migrado sin ningún referente familiar sin haber cumplido aún la mayoría de edad. Anteriormente se ha mencionado que este colectivo representa aproximadamente la mitad de la población que se encuentra en la medida de protección de AR. Según Gullo et al. (comunicación personal, 1 de diciembre de 2021), estas y estos jóvenes (la mayoría de sexo masculino) llegan al Estado español habiendo alcanzado casi la mayoría de edad y teniendo el objetivo de su proyecto migratorio muy claro, habitualmente, el de trabajar y ayudar a sus familias enviándoles dinero. No obstante, la inserción laboral que quieren hacer está condicionada por su situación legal y habitualmente este colectivo suele residir de manera irregular en el país cuando cumplen la mayoría de edad. Es por ello, que la situación para el colectivo de jóvenes que han migrado sin referentes adultos y egresan del sistema es, especialmente, compleja. Sin embargo, el proceso de transición a la vida independiente que estas y estos jóvenes deben realizar al alcanzar los 18 años, es una cuestión poco estudiada en nuestro contexto.

Aunque hemos mencionado que existen escasos estudios que analicen la realidad de las NNA y jóvenes que han migrado a nuestro país sin referentes familiares, cabe mencionar el *Grupo de investigación sobre Infancia y Familia en Ambientes Multiculturales (IFAM)*, que es considerado como uno de los grupos más relevantes en desarrollar estudios respecto a este colectivo a nivel europeo, estudiando el caso de las NNA que han migrado sin referentes familiares, poniendo el foco también en un factor poco estudiado: la invisibilidad del sexo femenino (Quiroga et al., 2009; Quiroga y Sòria, 2010). Asimismo, se han realizado investigaciones que han tenido como objeto analizar los recursos que acogen a las NNA que han migrado de forma autónoma a nuestro país (Setién y Barceló, 2008; Gimeno, 2013) y que han querido estudiar el modo en que son



atendidas y atendidos (Bravo y Santos-González, 2017). De la misma manera, existen estudios sobre la importancia de trabajar en colaboración con las familias (Ochoa de Alda et al., 2009) o los que pretenden analizar y conocer el bienestar emocional y social de este colectivo (Manzani y Arnosó, 2014). Finalmente, se pueden destacar trabajos que se centran en estudiar el este fenómeno desde el punto de vista legal, desde el ámbito jurisprudencial (Lázaro, 2002; Ortega, 2006; Lázaro y Moroy, 2010).

El estudio, anteriormente citado, llevado a cabo por la Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos (2021) identifica las causas de las dificultades con las que se encuentra el colectivo de jóvenes que han migrado de forma autónoma respecto a la inclusión social de estas y estos. Se reconocen cuatro dificultades: 1) la realidad vs las expectativas de las y los jóvenes; 2) las dificultades que se encuentran a la hora de incorporarse al mundo laboral resultantes de la legislación; 3) el desconocimiento de los idiomas; y 4) las relaciones sociales, puesto que tiene tendencia a relacionarse con personas que se encuentran en la misma situación que ellas y ellos.

Según Barquín (citado en Epelde, 2016) la forma más sencilla de aprender un idioma es la interacción diaria con las personas, esto es, hablar con las y los vecinos, con las y los compañeros de trabajo, etc. Así, el idioma del país de destino se suele aprender a través de las relaciones sociales que mantienen especialmente con la población autóctona. En este sentido, se observa que la presencia de amigas y amigos autóctonos tendrá una relevancia importante en la competencia lingüística de las NNA y jóvenes que han migrado sin referentes familiares a nuestro país.

Giménez (1993) identifica dos dimensiones clave para la integración de la población migrante en el país de destino: la socioeconómica y la cultural. Si hacemos referencia a la dimensión cultural, hay que fijarse en dos contextos, el de origen, donde la propia cultura de la población migrante debe mantener y la cultura del país de destino, que debe respetar y, de alguna manera, aprender a vivir en ella. En cuanto a la dimensión socioeconómica, aclara que la dimensión cultural adecuada no se dará en condiciones socioeconómicas adversas, sin tener una situación económica estable o una red de amistades o de apoyos adecuada. En este sentido, este autor reconoce siete aspectos con los cuales se puede definir la integración de este colectivo: 1) el *legal*, el hecho de estar en una situación jurídica irregular dificulta la integración de las personas migrantes en la sociedad de destino, se habla de la regularización que se necesita, del permiso de residencia y del permiso de trabajo hasta obtener la nacionalidad; 2) el *laboral*, desde el acceso a un empleo y la obtención de un hasta la naturaleza o las condiciones del mismo: el salario, el nivel de cualificación necesario, etc.; 3) el *familiar*, habla de la reagrupación o de la reintegración en la familia de origen; 4) el *escolar*, el acceso que tienen las NNA y jóvenes para acceder al sistema educativo en el país de destino, la homologación de los estudios alcanzados en el país de origen, etc.; 5) el *sanitario*, el acceso al sistema sanitario; 6) el *social y el convivencial*, por un lado, se habla de disponer o no de un lugar donde residir y, en su caso, las características y condiciones de esa vivienda, la posibilidad de acceso a una vivienda social, etc., y, por otro lado, de la posibilidad o el nivel de relación que llegan a tener con las y los



ciudadanos del país receptor; y 7) el *cultural*, el coexistir o no con dos culturas, la cultura propia y la cultura del país de destino.

Al igual que Giménez (1993), Epelde (2016) también considera que el sistema educativo puede influir en la integración social de las NNA y jóvenes que han migrado sin referentes familiares, del mismo modo que repercutirá la situación económica en la que se encuentren y el acceso a una vivienda en el proceso de integración social de este colectivo. Esta autora aclara que este colectivo únicamente podrá alcanzar una integración plena si no se da una segregación educativa, esto es, cuando existan las mismas oportunidades formativas para las NNA y jóvenes bien sean autóctonas o migrantes.

Asimismo, diversas investigaciones consideran que el actual marco legislativo en materia de extranjería es un factor obstaculizador para el tránsito a la vida adulta y para la integración sociolaboral de este colectivo. Con frecuencia, la mayoría de edad supone un cambio de tratamiento respecto a las y los jóvenes que han migrado sin referentes familiares y que han egresado del sistema de protección, puesto que pasan de ser personas con necesidad de protección a ser considerados únicamente extranjeras o extranjeros, sin embargo, siguen teniendo las mismas responsabilidades en el ámbito familiar (Iglesias et al., 2021, comunicación personal, 1 diciembre de 2021). No obstante, como hemos podido comprobar en el capítulo 1, cabe mencionar que, a través del Real Decreto 902/2021 que modifica el Reglamento de la Ley de Extranjería, este marco legislativo ha cambiado en el último año, y aunque se presente como un cambio positivo, aun se deben llevar a cabo estudios que estudien cómo ha influido este cambio legislativo en la inserción socio-laboral de las y los jóvenes que han migrado sin referentes familiares.

En definitiva, a través de diversos estudios hemos comprobado como la educación es una dimensión relevante para el colectivo de jóvenes que han egresado de la medida protectora de AR. Las altas tasas de fracaso escolar tienen consecuencias en el tránsito a la vida adulta de estas y estos jóvenes, ya que conlleva mayores tasas de desempleo, un alto número de jóvenes en situación de pobreza o inestabilidad y precariedad laboral, resultado, como hemos mencionado, de la escasa formación que reciben (Stein, 2006; Jariot et al., 2015). El hecho de que esta población no alcance el nivel educativo deseado, implica que tras la salida del sistema de protección no puedan cumplir con los objetivos personales deseados, puesto que carecen de la cualificación que la sociedad actual demanda. En este sentido, varios autores señalan la necesidad de diseñar planes que tienen como objeto mejorar la situación educativa de este colectivo, programas que brinden las oportunidades que necesitan en el ámbito formativo y, por ende, oportunidades en otras esferas de sus vidas. Crear políticas educativas centradas en ofrecer las mismas oportunidades a este colectivo que el resto de la sociedad tiene (Goig y Martínez-Sánchez, 2021).

#### 4.4.- Resumen del capítulo 4

En este cuarto capítulo de la tesis, hemos analizado los estudios que se han llevado a cabo sobre las NNA que se encuentran acogidas dentro de la medida protectora del AR y jóvenes egresados del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Para ello, en primer lugar, hemos analizado la realidad de la NNA que se encuentran atendidas en esta medida de protección incidiendo en los factores que influyen tanto negativamente como positivamente en su desarrollo personal y social, presente y futuro.

Uno de los factores que varios autores y autoras identifican como influyente en el desarrollo personal y social de las NNA que se encuentran atendidas bajo la medida de protección de AR es el tiempo de estancia en estos recursos residenciales. Hay quienes aclaran que a mayor tiempo de estancia en dichos recursos más difícil es mantener un vínculo familiar adecuado y llevar a cabo una reunificación familiar con éxito (Sánchez-Sandoval, 2002). Sin embargo, otros estudios afirman que no es adecuado poner el foco únicamente en que las NNA no prolonguen la estancia en estos recursos residenciales, ya que esto puede conllevar una reunificación apresurada con muchas posibilidades de fracaso (Martín et al., 2008b). En esta línea, Del Valle et al. (2003) o Martín et al. (2007; 2008b) desmienten la idea de que el tiempo de estancia, por sí mismo, influye en el desarrollo de estas NNA, sino que es lo que se trabaja en los recursos residenciales y los objetivos que se plantean desde estos recursos los que juegan un papel importante. En definitiva, la discusión sobre la influencia del tiempo de estancia, en la actualidad, se centra en mejorar la intervención desde los recursos residenciales y sus programas para mantener y mejorar el vínculo entre las familias y las NNA atendidas bajo la medida de protección de AR (Delgado, 2012; Martín et al., 2012; Del Valle et al., 2003; Martín, 2011, etc.).

Los cambios de centros o pisos de protección ha sido otro de los factores que se ha identificado en este cuarto capítulo como influyente en la estabilidad social y emocional de este colectivo. Diversos estudios muestran que los cambios frecuentes de centros o pisos de protección afecta de manera negativa en la estabilidad de estas y estos (Araujo y Montserrat, 2014; López y Bergaretxe, 1987; Del Valle et al., 2008). Estos traslados de recursos suponen el cambio de compañeras y compañeros de dispositivos y de profesionales que son, en muchos casos, personas de referencia para este colectivo. De la misma manera, el cambio de centro o piso de protección, en ocasiones, supone el cambio de centro escolar, lo que puede repercutir negativamente en el desarrollo formativo de esta población y en la creación y mantenimiento de una red de iguales (Mallon, 2007; Montserrat et al., 2011).

Como hemos podido apreciar a lo largo de este cuarto capítulo, la red de apoyo es otra de las cuestiones que más influye en la realidad social de las NNA atendidas bajo la medida de protección de AR (Bravo y Del Valle, 2003; Martín y Dávila, 2008; Martín et al., 2008b; García-Castilla et al., 2022). Disponer de una red de apoyo adecuada es fundamental para superar los problemas que se les pueda presentar. Cabe mencionar que, según los estudios analizados, este colectivo se caracteriza por carecer, por lo

menos, temporalmente de uno de los primeros apoyos de su vida, la familia (Martín, 2011). Por lo general, la red de apoyo que disponen las NNA atendidas bajo la medida de protección de AR es limitada y, en ocasiones, de una calidad inferior (Melkman, 2017).

Dentro de las NNA bajo la medida de protección de AR, existe un colectivo cuyas características y necesidades son diferentes, hablamos de las NNA y jóvenes que han migrado sin referente adulto. A lo largo de este capítulo, hemos podido comprobar que la situación familiar de este colectivo, en comparación con las NNA tuteladas autóctonas, es diferente, en ocasiones, incluso más complicada, puesto que, el o la joven que comienza el proceso migratorio, se convierte en el responsable del bienestar familiar. Esto supone una presión por ayudar y mejorar las condiciones de la familia, escondiéndoles las situaciones complicadas en las que vive este colectivo de jóvenes. El hecho de que tengan que esconder esta realidad, puede afectar en la estabilidad emocional y psicológica de estas y estos (Manzani y Arnosó, 2014). De la misma manera, se habla de una idealización del país de destino. Varios estudios que hemos analizado en este capítulo, hablan de un coque entre las expectativas y de la realidad con la que se encuentran una vez llegados a su destino (Martínez et al., 2021). El ser atendida o atendido dentro de la medida de protección de AR les aleja de los objetivos que pretenden alcanzar con sus procesos migratorios (Ruiz et al., 2019; Peláez, 2018).

Se habla de un choque entre las expectativas y de la realidad con la que se encuentran una vez llegados a su destino (Martínez et al., 2021). Parece que, en ocasiones, existe un desconocimiento sociocultural del país receptor, donde este puede ser contrario a los objetivos que las y los jóvenes quieren conseguir a través del proceso migratorio iniciado, esto es, el tener que ser atendido en un sistema de protección a la infancia y a la adolescencia les aleja de los objetivos y las expectativas que, habitualmente, pretenden alcanzar (Ruiz et al., 2019; Peláez, 2018).

Tras analizar la realidad de las NNA que se encuentran bajo la medida de protección de AR y los factores que según diversos estudios pueden influir de manera negativa como positiva en el desarrollo de este colectivo, a lo largo de este cuarto capítulo hemos estudiado las investigaciones que se centran de forma directa o indirecta en el ámbito educativo de esta población, deteniéndonos en el análisis sobre el nivel educativo de este colectivo en la provincia de Gipuzkoa. En este resumen no nos detendremos a exponer todos los resultados de los estudios que se recogen en este capítulo, sino que daremos una perspectiva general respecto al ámbito educativo de este colectivo.

Queremos subrayar que, aunque es cierto que ha aumentado el número de estudios que tienen como objeto estudiar la realidad de las NNA acogidas en recursos residenciales, los trabajos que tienen como objetivo estudiar el ámbito educativo de este colectivo son aún escasos. En este sentido, diversos estudios hablan de una falta de visibilidad respecto al ámbito educativo de este colectivo, lo que supone una invisibilidad en la desigualdad de oportunidades (Montserrat y Casas, 2010) y en la desventaja social

con la que se encuentran estas y estos (Montserrat et al., 2010b). Cabe destacar que, en la actualidad, el nivel formativo puede ser considerado uno de los primeros criterios que se tienen en cuenta al seleccionar las personas para puestos de trabajos (Comasòlivas et al., 2018).

Las investigaciones analizadas en este capítulo nos han dibujado a un colectivo con grandes desafíos educativos entre otros: un porcentaje elevado de absentismo escolar (Cardoso y Dalbosco, 2010) y repeticiones, una tasa de idoneidad más baja o una falta de expectativas respecto al ámbito educativo (Bravo y Del Valle, 2001; Martin y Jackson, 2002; Montserrat et al., 2015; Jariot et al., 2015; Martín et al., 2020). Asimismo, hemos observado que, por lo general, un porcentaje muy pequeño se dirige a estudios superiores (López y Bergaretxe, 1987; López et al., 2010; Domínguez, 2009) y una proporción aún más baja a estudios universitarios (Harvey et al., 2015). En definitiva, la revisión de la literatura científica acerca del ámbito educativo de las NNA tuteladas y jóvenes egresados del sistema de protección, nos muestra que la mayoría de esta población se dirigen a estudios profesionalizantes de corta duración, vía que les permite una rápida inserción sociolaboral (Montserrat et al., 2011; Montserrat et al., 2013a; Miguelena, 2019).

Después de analizar la realidad educativa de las NNA atendidas bajo la medida de protección de AR y jóvenes egresados de esta medida de protección a través de diversas investigaciones, hemos estudiado los trabajos que se centran en analizar la incidencia de los factores que pueden influir en los itinerarios educativos de este colectivo. Las investigaciones analizadas en este cuarto capítulo nos dejan ver que son varios los factores que influyen en estos itinerarios educativos, como: el disponer de una buena red de apoyo (Mallon, 2007; Montserrat et al., 2010a; Montserrat et al., 2011), las bajas expectativas educativas que tienen los equipos educativos de los recursos residenciales (Montserrat et al., 2011; Ferrandis, 2009), el apoyo educativo que se les brinda desde el centro educativo (Montserrat et al., 2011), los frecuentes cambios de recursos residenciales y/o de centros escolares (López y Bergaretxe, 1987; Mallon, 2007; Montserrat et al., 2013a; Ferrandis, 2009; Montserrat et al., 2015), los factores personales como la fuerza de voluntad, aspiraciones (Casas y Montserrat, 2012), el autoconvencimiento, el querer ir en contra de la etiqueta de tutelado-fracasado, el buen comportamiento, su propia motivación (Montserrat et al., 2010a), entre muchos otros.

Otro de los factores que se ha identificado como influyente en los itinerarios educativos de esta población es el tránsito a la vida adulta, esto es, las dificultades con las que se encuentran al llegar a la mayoría de edad y tener que egresar de la medida protectora del AR (Montserrat et al., 2013a; Miguelena, 2019). A lo largo de este capítulo, hemos mencionado que las NNA atendidas bajo la medida de AR deben independizarse, habitualmente, al cumplir los 18 años de edad, en consecuencia, deben ser solventes económicamente, por lo que las dificultades con las que se encuentra esta población a la llegada de la mayoría de edad, entre ellas la economía, hacen que orienten hacia estudios profesionalizantes de baja cualificación que les permite trabajar con dicha edad (Montserrat et al., 2011; Montserrat et al., 2013a; Miguelena, 2019).

En este sentido, a través del análisis de diversos estudios hemos dado a conocer las situaciones de las y los jóvenes egresados de la medida de protección del AR en diversos ámbitos de sus vidas. En general, hemos observado con la transición a la vida adulta de la juventud acogida en recursos residenciales conlleva mayores riesgos en comparación con las situaciones de la población normalizada (Melendro y Rodríguez, 2015). Queremos subrayar que este colectivo debe hacer esta transición obligatoriamente, independientemente de que estén o no preparados para ello o cuenten o no con competencias, habilidades o red apoyo necesaria para afrontarla (Miguelena, 2019).

En definitiva, a lo largo de este capítulo, hemos podido comprobar que el colectivo de jóvenes egresados del sistema de protección debe enfrentarse a situaciones de desventaja social en diversos ámbitos de sus vidas. Estas desigualdades pueden presentarse en el caso de las y los adolescentes o jóvenes que han migrado sin ningún referente adulto. Estas desventajas y situaciones de riesgo pueden presentarse en mayor medida en adolescentes y jóvenes que han migrado sin ningún referente familiar sin haber cumplido aún la mayoría de edad, puesto que se les añaden otros factores como el lingüístico o la situación administrativa en la que se encuentran tras el egreso de este sistema.

**SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA Y TRABAJO EMPÍRICO**





## Capítulo 5.- Metodología

En este capítulo se recogen los aspectos metodológicos de esta investigación. En el primer apartado, se da a conocer tanto la hipótesis de partida como los objetivos de esta tesis doctoral. A continuación, se justifica la metodología y las técnicas utilizadas para la recogida de datos, esto es, se exponen los motivos por los que se ha utilizado una metodología mixta y el uso de cuestionarios y de entrevistas semiestructuradas como instrumento y técnica principal de esta investigación. Asimismo, se presenta la muestra y las y los participantes, así como el diseño para el análisis de los datos obtenidos. Finalmente, incidiremos en las cuestiones éticas que se han tenido en cuenta durante todo el proceso de la investigación.

### 5.1.-Hipótesis de la investigación

En la primera parte de esta tesis doctoral, ha quedado patente como, aún en la actualidad, existe una falta de datos acerca del ámbito educativo de las y los jóvenes que han egresado del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia (Casas, 1998; Montserrat et al., 2015). Como hemos observado en el capítulo cuarto, es cierto que, en los últimos años, el mundo académico cada vez se está acercando más a la realidad educativa de las NNA atendidas bajo la medida de protección del AR y las y los jóvenes egresados del sistema de protección, recogiendo información y experiencias de primera mano, dando voz así a las NNA y jóvenes protagonistas. Sin embargo, nos hemos encontrado con una escasez de estudios que se centren únicamente en el ámbito educativo de este colectivo y, con una falta aún mayor, sobre las investigaciones que se centran en identificar qué factores son beneficiosos y cuáles por el contrario son obstaculizadores para sus itinerarios educativos. De la misma manera, en la CAPV, aún existen menos estudios que trabajen esta línea de investigación. Aunque se recogen los datos académicos de las NNA tuteladas desde el curso académico 2015-2016 en el Territorio Histórico de Gipuzkoa, no se han identificado en profundidad los factores que influyen en el itinerario educativo de este colectivo.

Asimismo, las E2O, contexto de nuestra investigación, ofrecen respuestas educativas, entre otros colectivos a jóvenes que han experimentado, por diversos motivos, un abandono temprano de la educación (Corchuelo et al., 2016). Este colectivo experimenta muchas dificultades al tener que realizar el tránsito a la vida adulta tan apresuradamente (Lago, 2015; Ovejero, 2019; Fernández-Simo y Cid, 2020). En este marco, esta tesis doctoral pretende dar a conocer los factores que las y los jóvenes que han llegado a la mayoría de edad bajo la medida de protección del AR, identifican como facilitadores u obstaculizadores para llevar a cabo un itinerario educativo exitoso. Como ha quedado recogido, el colectivo objeto de estudio es alumnado de las E2O, por lo que desde el inicio de la investigación sabíamos que estas y estos jóvenes no se pueden definir como “promesas educativas”, como sí lo eran en la investigación de Montserrat et al. (2011). Así pues, esta investigación no se puede entender en otro contexto que no sea el de la dificultad socioeducativa, pero tampoco sin tener en cuenta las oportunidades que les ofrecen estas escuelas.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, partimos de la hipótesis de que no existe un único factor que influya y determine el itinerario educativo de jóvenes que han estado bajo la medida de protección del AR en la CAPV y que han salido no hace mucho del sistema de protección, esto es, que se encuentran, actualmente, en un contexto de transición a la vida adulta, sino que es una combinación de distintos factores los que entran en juego. De la misma manera, pensamos que las E2O ofrecen respuestas educativas para estas y estos jóvenes que, habitualmente, sufren una experiencia de fracaso en la escolarización ordinaria, preparándolos, tanto a nivel educativo como personal, para afrontar una transición a la vida adulta con éxito.

## 5.2.-Objetivos de la investigación

El objetivo general que se quieren alcanzar a través de esta investigación es el siguiente:

*Analizar los itinerarios educativos de jóvenes que han cursado estudios en las E2O y que han llegado a la mayoría de edad bajo la medida de protección del AR en la CAPV.*

Con este objetivo pretendemos conocer qué tipo de formación han recibido y el itinerario educativo seguido a lo largo de su vida. Para ello, además de realizar una revisión bibliográfica en profundidad de los estudios que, de una manera u otra, hacen referencia a los itinerarios educativos de las NNA en AR o de las y los jóvenes egresados del sistema de protección, analizaremos las memorias de las E2O de la CAPV (ofertas individualizadas, planes de estudio, etc.). Asimismo, hemos realizado entrevistas en profundidad a jóvenes que han sido atendidos en algún recurso de AR y que, actualmente, están estudiando en las E2O de la CAPV. A través de esta técnica, hemos obtenido información acerca de su itinerario educativo (cambios de centro escolar, asistencia, la consideración sobre los estudios, etc.). No obstante, además de entrevistar a estas y estos jóvenes, hemos realizado entrevistas semiestructuradas a los y las profesionales que trabajan en este ámbito, las E2O, con la finalidad de recoger también su perspectiva sobre el mismo objeto de estudio y enriquecer la investigación. Finalmente, se hace necesario conocer el contexto de transición a la vida adulta en el cual están inmersos las y los protagonistas de esta investigación, para así poder contextualizar el itinerario educativo con el itinerario vital. Para ello, se ha administrado al colectivo de jóvenes el cuestionario EVAP 4 creado por el Grupo de Investigación TABA (2016) (International Research).

Para alcanzar este objetivo general, nos hemos marcado dos objetivos específicos.

- Objetivo específico 1. Identificar los factores influyentes en el itinerario educativo del colectivo de jóvenes, tanto desde su propia perspectiva como desde la de los equipos educativos de las E2O de la CAPV.
- Objetivo específico 2. Conocer el tránsito a la vida adulta de las y los jóvenes que llegaron a su mayoría de edad bajo la medida de protección del AR de la

CAPV. Pretendemos conocer la situación actual del nivel de integración de los jóvenes que han pasado parte de su infancia y/o adolescencia bajo la medida de protección de AR en la CAPV en los distintos ámbitos de su vida (formación, vivienda, trabajo, familia, integración social, expectativas/competencias). Con este objetivo queremos, por una parte, conocer cómo se les prepara desde el sistema de protección a ese tránsito a la vida adulta (identificar puntos fuertes o débiles) y conocer cuál es su situación actual. A su vez, se quiere conocer si este tránsito ha facilitado o dificultado su itinerario educativo.

### 5.3.-Método y diseño de la investigación

Investigar en ciencias sociales, o en cualquier otra disciplina, es necesario para generar una transformación, para comprender y verificar el conocimiento que se ha ido construyendo por el instinto, la experimentación y la evidencia. De la misma manera, producir nuevo conocimiento va a permitir generar cambios y mejoras en la educación de la ciudadanía (Imbernón, 2002).

En los últimos años, la investigación en esta disciplina ha generado un enfoque centrado en la acción social que resalta el papel del sujeto en la sociedad en contraste con el enfoque positivista, dominante hasta hace pocos años, que representa una imagen objetiva y deshumanizada del sujeto (Mejía, 2004). La investigación en ciencias sociales hace uso de estrategias inductivas para enfocar los contextos sociales a estudiar “en lugar de partir de teorías y comprobarlas, se requieren <conceptos sensibilizadores>”. No obstante, estos conceptos se basan en la teoría construida previamente (Flick, 2007, p. 16).

Ya en su momento, Taylor y Bogdan (1987, p. 15) definieron el término metodología como “el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología”. No obstante, antes de indagar en la metodología de la investigación que nos concierne, se hace imprescindible aclarar el enfoque de nuestro estudio, esto es, especificar en qué paradigma nos basamos para realizar la investigación, puesto que el estudio de los paradigmas de la investigación es de gran importancia. Estos representan el sistema de creencias y supuestos axiológicos o principios para llevar a cabo el proceso de investigación, como dice Sánchez (2013, p. 16) “son las lentes con las que nos aproximamos al estudio sistemático e indagación coherente de la realidad”.

Kuhn, definió el término “paradigma” a través de dos sentidos o significados:

Por una parte, significa toda constelación de creencias, valores, técnicas, etc., que comparten los miembros de una comunidad. Por otra parte, denota una especie de elemento de tal constelación, las concretas soluciones de problemas que, empleadas como modelos o ejemplos, pueden remplazar reglas explícitas como base de la solución de los restantes problemas de la ciencia normal (Kuhn, 1984, p. 269).

Podemos entender la idea del paradigma como un conjunto de actitudes y creencias, las cuales son compartidas por un grupo de científicos y determinan la metodología a utilizar, esto es, el paradigma condiciona los procedimientos para llevar a cabo la investigación. Cada paradigma concibe la investigación de manera diferente, tiene un concepto distinto de qué investigar y de funciones tiene (Pérez, 1994).

Ortiz (2013) expresa que hay dos grandes tradiciones respecto al modo de abordar las investigaciones *erklären* y *verstehen*, la explicación causal y la comprensión. La primera, hace alusión a la postura positivista que se hace sobre los fenómenos sociales a investigar. La segunda, por el contrario, se caracteriza por el enfoque hermenéutico y menos instrumental de la investigación, la cual, pretende interpretar el fenómeno teniendo en cuenta la relación sujeto-objeto, reconociendo que la ciencia social se construye históricamente y no se puede desvincular del sujeto. Estas tradiciones están relacionadas con dos paradigmas metodológicos, el cuantitativo y el cualitativo (Ortiz, 2013).

No es nuestra intención explicar en este apartado todos los enfoques y paradigmas utilizados a lo largo de la historia, por lo que nos centraremos únicamente en el que sigue esta tesis doctoral. En este sentido, esta investigación se plantea desde un paradigma interpretativo, en ella se trata de comprender<sup>114</sup> la realidad de jóvenes que han estado dentro del sistema de protección en algún recurso de AR en la CAPV, tanto desde la perspectiva de las y los propios jóvenes como desde la de los equipos educativos que trabajan en las E2O y desde el propio marco de referencia de los y las participantes (Cook y Reichardt, 2005). Esto es, queremos comprender los itinerarios educativos de jóvenes que han llegado a la mayoría de edad bajo la medida de protección de AR y que han egresado ya del sistema de protección, por lo que están inmersos en un contexto de transición a la vida adulta. Pretendemos conocer cómo, subjetivamente, los y las participantes perciben su propia realidad; comprender los motivos, los valores, las expectativas que orientan las prácticas o acciones sociales (Pérez, 1994). Se trata de descubrir la causa por la que un fenómeno social “ha llegado a ser así y no de manera diferente” (González, 2003, p. 132).

La investigación cualitativa, dentro del paradigma interpretativo, se utiliza, en general, para el estudio de las ciencias sociales, definiéndose como un procedimiento metodológico que emplea como herramientas los textos, palabras, imágenes, discursos, dibujos y gráficos para comprender, a través de significados y desde una perspectiva holística, la vida social, pues intenta entender unas cualidades que están relacionadas entre sí (interrelacionadas) y caracterizan un determinado fenómeno (Guerrero, 2016; Mejía, 2004).

Este tipo de investigaciones se centra en comprender y profundizar los fenómenos, analizándolos desde el punto de vista de los sujetos participantes en relación con el contexto social que los rodea. Así pues, al igual que en nuestra

---

<sup>114</sup> Tradición *verstehen*.

investigación, se pretende comprender el enfoque de los participantes, acerca de los hechos y acontecimientos que los rodean, profundizar en sus experiencias, ideas, opiniones, tratando de conocer y comprender así cómo, subjetivamente, perciben su propia realidad (Guerrero, 2016). Por lo tanto, nuestro estudio tiene como objetivo general comprender el acto social, estudiando el mundo subjetivo de los y las participantes, esto es, entender las motivaciones de los sujetos, sus metas, los valores, el propósito que guía su conducta, los sentimientos y creencias que lo orientan hacia un fin en concreto (Mejía, 2004).

Anteriormente hemos mencionado que la investigación cualitativa posee una visión holística, tratando de buscar un patrón estructural, un grupo de cualidades que define a un hecho social. Estos hechos y las realidades sociales se analizan en su totalidad (situaciones, historicidad, contexto, relaciones...), así, los hechos cobran sentido porque los participantes manifiestan su interioridad subjetiva, a través de lo que piensan, valoran, y sienten (Mejía, 2004).

Si bien, los estudios de tipo cualitativo se centran en los sujetos de la sociedad, estos no están reducidos a una simple individualidad, puesto que están interrelacionados con la dimensión objetiva y social. Toman importancia los puntos de vista de los y las participantes y las prácticas de estos son diferentes a causa de las diversas perspectivas subjetivas que tienen y de los contextos sociales que se relacionan con ellos y ellas (Flick, 2007). Como aclara Mejía (2004, p. 279):

El sujeto es un agente social porque la realidad se encuentra en él y, por lo tanto, posee una representación global de la sociedad; la sociedad autorefleja, dispone de un modelo propio de la sociedad de la que forma parte, es sujeto y a la vez el objeto que se reproduce en su conciencia. Cada sujeto contiene información de la totalidad social, el todo se encuentra en las partes al igual que las partes se encuentran en el todo. El sujeto se reproduce la relación sujeto-objeto, desde su individualidad construye una representación de la estructura global de la sociedad. Cada sujeto es una singularidad y una individualidad y, a la vez, contiene la totalidad. El aporte central de la investigación cualitativa consiste en tratar de rescatar el aspecto humano de la realidad social.

En este sentido, los objetivos que hemos establecido no se reducen a variables individuales, sino que se analizan al completo en el contexto cotidiano de los sujetos. De ahí que el estudio no se desarrolle en situaciones artificiales como un laboratorio, sino analizando las relaciones e interacciones de los participantes en sus vidas cotidianas. En otras palabras, esta investigación ha sido realizada en los ambientes naturales de los y las participantes, de modo que, las variables no son manipuladas ni controladas porque pueden ser conceptos como sentimientos, motivaciones y vivencias (Flick, 2007).

#### 5.4.-Metodología

La metodología hace referencia al modo de realizar una investigación (Taylor y Bogdan, 1987). En este sentido, seleccionamos un tipo de metodología u otra de acuerdo a los intereses y objetivos de la investigación que vamos a llevar a cabo (Walker, 2016). Las investigaciones de carácter cualitativo no se definen por la preferencia de un método u otro, esto es, van más lejos de escoger emplear un cuestionario o una entrevista (Flick 2007).

El planteamiento metodológico que ha seguido esta investigación ha sido abierto, esto es, aunque hemos ido creando un marco de referencia, no hemos definido todo el planteamiento metodológico desde un principio, sino que, a medida que ha ido avanzando el estudio, este ha ido cambiando hasta llegar a definir la metodología más idónea para la investigación. En este sentido, hemos pretendido aprender y comprender las experiencias de los participantes y se han planteado teorías basadas en los puntos de vista y enfoques de los y las participantes de la investigación (Guerrero, 2016). En definitiva, se ha querido construir el conocimiento de la realidad social basada en los sujetos, en sus datos verbales y/o documentales, como fue definido por Pierre Bourdieu, Jean Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (1976) en su obra titulada *El oficio del sociólogo* a través de un proceso de *conquista-construcción- comprobación* teórica (Mejía, 2004).

Aunque esta investigación, como anteriormente se ha mencionado, parte de un paradigma interpretativo o cualitativo, hemos querido utilizar metodologías diferentes para analizar el mismo objeto de estudio. Denzin (2009) define la triangulación metodológica como la combinación de metodologías para el estudio de un mismo fenómeno. Esta combinación de métodos es conocida por diferentes nombres, como Hernández et al. (citado en Díaz, 2018, p. 123) resumen: “investigación integrativa (Johnson y Onwuegbuzie, 2004), investigación multimétodos (Hunter y Brewer, 2003; Morse, 2003), métodos múltiples (M. L. Smith, 2006; citado por Johnson, Onwuegbuzie y Turner, 2006), estudios de triangulación (Sandelowski, 2003), e investigación mixta (Tashakkori y Teddlie, 2009; Plano y Creswell, 2008; Bergman, 2008; Hernández Sampieri y Mendoza, 2008)”.

La triangulación metodológica pretende explicar de forma completa, con toda complejidad, los comportamientos de las personas objeto de estudio de las investigaciones haciendo uso tanto de datos cuantitativos y cualitativos (Cohen y Manion, 1990). Sin embargo, sabemos que este tipo de triangulación no solo implica la utilización de métodos cualitativos y cuantitativos, sino que también crea la necesidad de reformular los planteamientos de la investigación, así, de la misma manera que sirve como recurso para la validación, también ejerce como generador de conocimiento (Flick, 1992 citado en Miguelena, 2019).

En el caso de esta investigación, hemos querido completar un enfoque metodológico con otro, combinando metodologías cualitativas y cuantitativas para

enriquecer, complementar y profundizar en el análisis de nuestro objeto de estudio. En este sentido, podemos decir que este estudio sigue una metodología mixta, esto es, se han utilizado cuestionarios y entrevistas para obtener los datos necesarios para alcanzar los objetivos planteados. Con ello, hemos pretendido obtener una visión lo más completa posible del fenómeno que hemos estudiado, los itinerarios educativos de jóvenes que han estado bajo la medida de protección del AR en la CAPV en un contexto de transición a la vida adulta.

En las siguientes líneas, en primer lugar, presentamos la parte cuantitativa de esta investigación, dando a conocer el instrumento y el procedimiento de recogida de información para acabar dando a conocer cuál ha sido el universo de estudio y la muestra de nuestra investigación. En segundo lugar, incidiremos en la parte cualitativa, explicando la técnica utilizada, cómo se ha realizado el reclutamiento de las y los participantes y la recogida de la información. Finalmente, aclararemos cómo se ha llevado a cabo el análisis de la información, la categorización y la triangulación tanto de fuentes como de los datos obtenidos de las diferentes técnicas e instrumentos.

#### 5.4.1.-Metodología cuantitativa

Como anteriormente ha quedado reflejado, esta investigación pretende alcanzar los objetivos expuestos a través de una metodología mixta. Si bien este estudio se debe entender desde un paradigma interpretativo, la metodología cualitativa y cuantitativa no son polos opuestos incompatibles que no se puedan combinar (Flick, 2007). En cierta manera, los instrumentos son característicos de los estudios cuantitativos, sin embargo, como Bizquera (2004, p. 150) plantea, “no son exclusivos de este enfoque” y añade que, en los últimos años, es habitual encontrar investigaciones que utilizan instrumentos con estrategias para obtener diversas apreciaciones de un mismo objeto de estudio.

Sabemos que la metodología cuantitativa va ligada, frecuentemente, al uso de datos estadísticos para establecer patrones de comportamiento en una sociedad (Delgado et al., 2018). En este sentido, hemos querido obtener información cuantitativa sobre la situación en la que se encuentran las y los jóvenes participantes de nuestra investigación a través de un cuestionario. Hemos pretendido obtener datos numéricos sobre el contexto de transición que están viviendo y el nivel actual de integración en los distintos ámbitos de sus vidas. De la misma manera, hemos querido recoger, desde la perspectiva de estas y estos jóvenes, la preparación que se les da desde el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia de la CAPV para que realicen este tránsito a la vida adulta en el cual están inmersos, procurando identificar puntos fuertes y débiles de este proceso que puedan afectar o influir en el itinerario educativo que siguen.

##### 5.4.1.1.-Instrumento y procedimiento de recogida de datos

Como instrumento de recogida de los datos cuantitativos, hemos escogido el cuestionario. Según Del Rincón et al. (1995) este es uno de los instrumentos más comunes en investigaciones sociales que se caracteriza por contar con una serie de



preguntas, también conocidas como ítems y que deben ser contestadas de manera escrita, que están relacionadas con la cuestión o el problema que se pretende estudiar.

El cuestionario que hemos utilizado (ver Anexo 4), con el fin de comprender el tránsito a la vida adulta de jóvenes egresados del sistema de protección y conocer los riesgos y las oportunidades de ese tránsito, fue diseñado por el Grupo de Investigación TABA (International Research), como parte metodológica del proyecto EVAP. La información que aportamos en las siguientes líneas la hemos obtenido de la página web oficial de EVAP Transiciones<sup>115</sup>, donde se dan a conocer todas las cuestiones relevantes para la aplicación y el análisis de este cuestionario.

Según el equipo que ha creado y diseñado este instrumento, el proyecto EVAP pretende conocer y dar a conocer los riesgos y oportunidades del tránsito a la vida adulta de las y los jóvenes egresados del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia de la Comunidad de Madrid. De la misma manera, este tiene como objetivo general desarrollar un proyecto de investigación acerca de los resultados de la puesta en marcha del Plan de Autonomía Personal en la Comunidad de Madrid, facilitando así la identificación tanto de las fortalezas como de las debilidades de este plan, dando la oportunidad de diseñar propuestas de mejora y bases de buenas prácticas para el acompañamiento de las y los jóvenes egresados del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.

Para conseguir dicho objetivo han construido, y se está administrando, un sistema de evaluación de estos procesos de autonomía a este colectivo de jóvenes, a la vez que se evalúan las acciones socioeducativas que se desarrollan con ellas y ellos, entre los 16 (cuando todavía están dentro del sistema de protección) y los 21 años (una vez han salido de ese sistema). En este proyecto participan, además del Grupo de Investigación TABA (International Research), la Dirección General de la Familia y el Menor de la Comunidad de Madrid, Fundación SM, Fundación ISOS y el MICINN. Este proyecto de investigación y divulgación se divide en tres fases o investigaciones diferentes: EVAP 1, EVAP 3 y EVAP 4. En las siguientes líneas expondremos brevemente las dos primeras fases/investigaciones y profundizaremos en la última, puesto que es uno de los instrumentos que propone el proyecto para llevar a cabo la tercera fase, es el que hemos utilizado en nuestra investigación.

**EVAP 1:** el objetivo de esta fase de investigación fue el de llevar a cabo el diagnóstico inicial de la situación de las y los adolescentes de 16 años que se encontraban bajo la medida de protección del AR en la Comunidad de Madrid. Se recogió información tanto de las y los propios adolescentes como de las y los educadores. Para alcanzar dicho objetivo, se diseñó el *Cuestionario C1. En edad de iniciar el Plan de Autonomía 16-21, con 16 años.*

**EVAP 3:** esta fase tenía como finalidad ayudar a construir un sistema estable para el seguimiento de las trayectorias a ese tránsito a la vida adulta de jóvenes que estaban o

<sup>115</sup> Para más información referente al proyecto EVAP consultar <https://evap.researchtaba.com>

habían estado dentro del sistema de protección. Para alcanzar dicho objetivo diseñaron el *Cuestionario C3. A la salida del centro*. Este instrumento tiene tres objetivos (TABA, 2016):

- 1) Conocer y valorar la situación de los y las jóvenes en los momentos previos a su salida del dispositivo de protección.
- 2) Obtener información relevante sobre los riesgos y las oportunidades en su tránsito a la vida adulta.
- 3) Contar con una primera valoración de los procesos y actuaciones desarrollados en el Plan de Autonomía Personal 16-21, a partir de las percepciones y valoraciones de los propios/as jóvenes y los equipos socioeducativos que trabajan con ellos.

El cuestionario se administró, tanto a las y los jóvenes entre los 16 años y siete meses y los 18 años y tres meses como a las y los educadores, vía Google Drive.

**EVAP 4:** en esta fase es donde se sitúa nuestra tesis doctoral y de donde hemos obtenido el cuestionario que hemos aplicado en este estudio. La investigación EVAP 4 tiene como objeto de estudio las y los jóvenes que han pasado parte de su vida bajo la medida de protección del AR y que, al llegar a la mayoría de edad, tienen que salir de dichos recursos y comenzar el tránsito a la vida adulta con numerosas dificultades. Así, el objetivo principal era el de conocer y dar a conocer los riesgos y las oportunidades de ese tránsito tras el egreso de estas y estos jóvenes de los recursos residenciales de la Comunidad de Madrid.

Este estudio (EVAP 4) se puede entender como uno de los objetivos específicos del proyecto EVAP, donde se pretende conocer la situación de las y los jóvenes una vez han salido del sistema de protección, en ese periodo de entre los seis meses y en torno a un año de ese egreso. Para ello, se ha diseñado el *Cuestionario C4. A la salida del centro y años posteriores* cuyos objetivos son los siguientes:

- 1) Conocer y valorar la situación de los y las jóvenes después de su salida del centro (9-12 meses).
- 2) Obtener información relevante sobre los riesgos y las oportunidades en su tránsito a la vida adulta.

El cuestionario que se ha utilizado en esta tesis doctoral como instrumento de obtención de datos cuantitativos, consta de 95 ítems. No obstante, los últimos tres hacen referencia al tiempo que han tardado en rellenar el cuestionario (para la mejora de este) y a si están dispuestos a seguir participando con la investigación en la parte cualitativa de esta, es decir, en las entrevistas que íbamos a realizar después de pasar los cuestionarios. Los ítems están divididos en 8 dimensiones diferenciadas (datos socio-demográficos; vivienda y alojamiento; relaciones familiares, sociales y afectivas; formación; integración laboral y gestión económica; vida residencial; y competencias y

expectativas). En cuanto al tipo de alternativas de respuesta, hay ítems dicotómicos (sí/no), de escala Likert de 4 puntos (muy bien/ bien/ regular; una escala numérica del 1 al 4 siendo 1 nada de acuerdo y 4 muy de acuerdo) y también hay preguntas abiertas. En las siguientes líneas analizamos brevemente cada dimensión del cuestionario.

- 1) **Datos socio-demográficos.** Hacen referencia a la fecha de nacimiento y la edad que tenían en el momento de llevar a cabo el estudio, al género de estas y estos y su nacionalidad (en el caso de quienes no eran de nacionalidad española se les preguntó si tenían tanto permiso de residencia como permiso de trabajo). De la misma manera, se les indicó que nombraran cuál había sido el último centro/piso de protección donde estuvieron, para verificar así que habían llegado a la mayoría de edad en algún recurso residencial de la CAPV.
- 2) **Vivienda y alojamiento.** Se les pregunta en qué localidad viven, con quien o quienes y como se llevan con las personas que conviven si así lo hacen.
- 3) **Relaciones familiares, sociales y afectivas (integración social).** A través de diversas preguntas el cuestionario pretende recoger datos sobre la relación actual con la familia, concretamente, si la relación es buena o, por lo contrario, no y si se sienten ayudados por ella una vez que salen del recurso residencial. De la misma manera, se les pregunta si tienen familia propia y pareja, quienes responden de forma afirmativa pueden indicar, si así lo desean, si tanto la familia propia como la pareja ha sido de ayuda desde que dejaron de estar bajo el sistema de protección. Esta dimensión pretende conocer cuál y cómo es la red de apoyo de estas y estos jóvenes, por lo que, además de recoger datos acerca de la familia, también incide en la red de iguales, en la red de ayuda (se les hace pensar en un problema que hayan tenido y se les pide que indiquen, en una que proporciona el cuestionario, a quien han pedido ayuda) y si mantienen el contacto con las educadoras y educadores de los centros/pisos donde han estado.
- 4) **Formación.** Con este cuestionario se quiere obtener información sobre si están estudiando (en nuestro caso desde el principio sabemos que todas y todos los jóvenes están estudiando, puesto que, como después se mencionará detalladamente, este es uno de los criterios que tienen que cumplir para poder participar en este estudio), cuál es el nivel académico más alto alcanzado y en qué curso están matriculados. Asimismo, a través del cuestionario se quiere conocer si están satisfechos con lo que estudian, si quieren seguir estudiando y por qué. Finalmente, a través de una pregunta de respuesta dicotómica (sí/no) se quiere conocer si las y los participantes consideran que estudiar les puede ayudar a encontrar empleo.
- 5) **Integración laboral y gestión económica.** Con esta dimensión el cuestionario pretende recoger datos sobre la vida laboral de las y los participantes, si están trabajando, si alguna vez han trabajado, etc. Igualmente, se recogen datos acerca de la gestión económica con preguntas como: *¿Tienes una cuenta en el banco?*,

*¿Tienes alguna deuda pendiente por pagar? o ¿Tienes alguna prestación adjudicada?.*

- 6) **Vida residencial (situación en el sistema de protección).** Esta dimensión intenta obtener datos sobre la vida residencial y la preparación que recibieron dentro de los centros/pisos para cuando salieran de estos, con preguntas como: *¿En cuántos centros/pisos de protección estuviste?, ¿En los centros/pisos de protección participaste en algún programa de preparación para la vida adulta?* o a través de afirmaciones, sobre las que deben señalar la opción que más se ajuste a lo que piensan, esto es, una escala Likert de 4 puntos, siendo 1 nada de acuerdo y 4 muy de acuerdo, *En los centros/pisos me de protección me prepararon para poder continuar los estudios o En los centros/pisos de protección me prepararon para gestionar mi documentación.* Para finalizar con esta dimensión, se pregunta si ha existido un seguimiento o contacto por parte de las y los educadores una vez que han salido de dicho recurso de protección.
- 7) **Competencias y expectativas.** Hacen referencia a su situación actual, si consideran que les va bien la vida y si son felices. Asimismo, se les pregunta si ahora están mejor/peor que cuando estaban en el piso y se les pide que indiquen el motivo de sus respuestas. Para terminar, el cuestionario pide a las y los participantes que den respuesta a tres preguntas abiertas: 1) *Di lo que más te gusta de vivir fuera del centro/piso;* 2) *Di lo que te resulte más difícil de vivir fuera del centro/piso;* y 3) *Di lo que te gustaría cambiar o mejorar de tu situación actual.*
- 8) **Salud.** En ella se les pregunta respecto a su salud; consumos, enfermedades y discapacidades. De la misma manera, se pretende conocer si reciben o si han recibido algún tipo de atención psicológica y/o psiquiátrica.

Antes de aplicar el cuestionario, se les entregó a todas y todos los jóvenes una hoja informativa y el consentimiento informado para participar en la investigación (Anexo 5). En dicho escrito se les informaba acerca de los datos básicos de la doctoranda que realizaba la investigación y sus directores; el objetivo y el procedimiento de estudio, al igual que la duración esperada del cuestionario; sus derechos como participantes (anonimato, confidencialidad y conocimiento acerca de los usos de los datos de carácter personal, así como del derecho a rectificar, modificar y eliminar sus datos durante el proceso de investigación); y la duración de la conservación de los datos de carácter personal.

Sabemos que una de las condiciones que, con más relevancia, debe cumplir un instrumento es la validación del mismo (Bizquerra, 2004). En este sentido el proceso de validación del *Cuestionario C4. A la salida del centro y años posteriores* se realizó al desarrollar la fase de investigación EVAP3 a través del juicio de 13 expertos investigadores y técnicos del ámbito de intervención socio-educativa. Según los últimos datos (Melendro et al., 2021), la fiabilidad de este cuestionario se sitúa entre .87 y .84, de acuerdo con la fórmula de Spearman-Brown. Con el fin de adaptar este instrumento

al contexto socio-lingüístico de esta investigación, lo revisamos con las y los directores o/y responsables de las E2O, contexto de nuestra investigación, puesto que son los equipos educativos de estas escuelas quienes comparten una parte importante del día a día con estas y estos jóvenes, por ende, quienes conocen a ese alumnado mejor.

#### *5.4.1.2.-Procedimiento de recogida de datos*

Cabe mencionar que el Grupo de Investigación Garaian, grupo donde se enmarca esta tesis doctoral, y el Grupo de Investigación TABA (International Research) han estado en continuo contacto durante la realización de esta investigación. Como ha quedado recogido, el cuestionario ha sido creado por este último grupo de investigación y se han realizado diversas modificaciones desde de este durante los años. En este sentido el Grupo de Investigación TABA (International Research) ha sido de gran ayuda para la comprensión y la aplicación adecuada del *Cuestionario C4. A la salida del centro y años posteriores* utilizado en esta tesis doctoral.

En cuanto al planteamiento de la recogida de datos, desde el principio teníamos claro que la mejor manera de pasar los cuestionarios era trasladándonos personalmente a los centros educativos. Es cierto que, dada la situación de emergencia sanitaria provocada por la COVID-19, nos planteamos pasar los cuestionarios vía online. Sin embargo, debido a las características de la muestra, especialmente, a que una gran parte de ella está compuesta por jóvenes de origen magrebí cuya lengua materna no es el castellano y anticipándonos a los problemas de comprensión que pudieran tener, quisimos esperar hasta poder trasladarnos personalmente a las escuelas y pasar los cuestionarios en grupos pequeños, para poder dar respuesta a cualquier duda que pudieran surgir.

Más allá de las características de la muestra, también estudiamos la parte positiva y negativa de pasar los cuestionarios vía online. Bizkerra (2004, p. 245) resume las fortalezas y debilidades de la pasación de encuestas por internet de la siguiente manera (Tabla 33):

Tabla 33: Encuestas por internet. Fortalezas y debilidades

Encuestas por internet	
Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bajo coste y mayor rapidez.</li> <li>• No se necesitan entrevistadores, evitando los posibles sesgos del entrevistador.</li> <li>• Al entrevistado le produce mayor sensación de anonimato.</li> <li>• Permite acceder a las poblaciones de difícil acceso.</li> <li>• Evita errores de codificación, saltos de preguntas, etc.</li> <li>• Facilita el análisis cuantitativo de la información recogida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultad en plantear preguntas abiertas.</li> <li>• Mayor coste en la elaboración del cuestionario.</li> <li>• Riesgos derivados de posibles fallos informáticos.</li> <li>• Necesidad de disponer conexión a internet.</li> <li>• Es un medio poco motivador si no existe un reclamo o incentivo.</li> <li>• Es muy impersonal.</li> <li>• Imposibilidad de encuestar a quienes no dispongan de esta tecnología.</li> </ul>

Nota: Tomado de *Metodología de la investigación educativa* (p. 245), 2004, por Bizkarra. La Muralla.

Así, vemos que una de las debilidades de realizar las encuestas por internet es la impersonalidad de esta. En nuestro caso, una de las razones por las que queríamos pasar los cuestionarios en grupos reducidos e *in situ*, era la de empezar a crear confianza con las y los participantes, esto es, desde el primer momento quisimos que las y los jóvenes se sintiesen a gusto, que fuera personal, crear un espacio de confianza para poder preguntar, expresar y plantear cualquier duda o cuestión respecto a la investigación y al cuestionario. De la misma manera, el empezar a generar ese acercamiento entre participantes e investigadores tuvo como consecuencia una participación positiva en la siguiente fase de la investigación, concretamente en las entrevistas.

#### 5.4.1.3.-El reclutamiento de la muestra

Los cuestionarios que se han utilizado para la recogida de la información, se han administrado con la ayuda de los equipos educativos de las E2O de la CAPV, concretamente, con la ayuda de las y los directores del ámbito educativo de estas escuelas. Nuestro propósito era llegar a todas y todos los jóvenes egresados del sistema de protección que habían llegado a su mayoría de edad bajo la medida de protección del AR en la CAPV y que, en el momento de cumplimentar el cuestionario, estaban estudiando en alguna de estas E2O. La participación en este estudio tenía que ser voluntaria, sin embargo, tratamos de que todas y todos los jóvenes supiesen la existencia de la investigación para que, así, tuvieran la oportunidad de participar. Para alcanzar el objetivo de llegar a todo el universo de estudio, el camino que seguimos fue el siguiente:

1. Contactamos con uno de los miembros del equipo de dirección de Peñascal Kooperatiba para solicitar una reunión. La primera reunión para exponer la investigación tuvo lugar en julio de 2019.

2. Contactamos con el director de Fundación Adsis Donostia. El primer contacto con la segunda escuela contexto de nuestra investigación tuvo lugar en julio de 2019, cuando a través de una reunión tuvimos la oportunidad de exponer esta investigación.
3. Contactamos con el responsable de innovación educativa de Ortzadar Ikastetxea. La primera reunión donde expusimos este estudio se llevó a cabo en octubre del 2019.
4. El siguiente paso fue el de concretar una reunión con las y los directores y responsables de estas escuelas. Estas reuniones tendrían dos objetivos, por un lado, el de aclarar los objetivos, el diseño y procedimiento de la investigación y, por otro lado, obtener información sobre el universo de estudio que tenían en cada una de las escuelas.
  - a. En el caso de Peñasal Kooperatiba esta reunión tuvo lugar en Bilbao en el mes de octubre de 2019. Empleamos tiempo para hablar sobre las técnicas e instrumentos que íbamos a utilizar en el estudio y quedó prevista la revisión de estas por parte del miembro de la dirección. El *feedback* de estas nos lo envió vía email en noviembre de 2019.
  - b. En cuanto a Fundación Adsis, esta reunión también tuvo lugar en octubre de 2019 en el centro de Donostia de esta escuela. En esta segunda reunión tuvimos la oportunidad de revisar tanto el cuestionario como el guion de las entrevistas que íbamos a utilizar como herramientas para la obtención de datos, por lo que, el *feedback* fue inmediato. De la misma manera, el director de esta escuela nos puso en contacto con las responsables de Fundación Adsis Gasteiz. Teníamos previsto el contacto con esta escuela ese mismo mes, sin embargo, al realizar el contacto a través de Fundación Adsis Donostia la respuesta fue, posiblemente, más adecuada y positiva.
  - c. En lo que respecta a Ortzadar ikastetxea, antes de poder realizar dicha reunión nos aclararon vía email que el universo de estudio que tenía para esta investigación en la escuela era reducido y que la situación de estas y estos jóvenes era tan concreta y complicada que se tornaba algo difícil poder invitarles a realizar este estudio. No obstante, se mostraron dispuestos para aportar información que necesitara para contextualiza la E2O y, en el caso de que el colectivo de estudio se ampliase, colaborar con esta investigación.
5. Ese mismo mes de noviembre de 2019, Peñasal Kooperatiba nos proporcionó los datos sobre el universo de estudio vía email. De la misma manera, nos enviaron un contrato de protección de datos, según el cual nos comprometíamos a no publicar ni difundir los datos cuantitativos ofrecidos



por esta entidad de modo que se permitiera identificar directamente a ninguna de las y los participantes ni a los centros educativos. Este contrato se firmó el día 25 de noviembre de 2019.

6. En cuanto a los datos sobre el universo de estudio de la Fundación Adsis Donostia, estos fueron proporcionados en una reunión que se celebró el mes de noviembre.
7. Tras estas reuniones empezamos a concretar con estas dos escuelas el proceso y planificación de grupos para pasar los cuestionarios, que estaba previsto para el mes de marzo. Sin embargo, dado que se decretó el estado de alarma, motivado por la alerta sanitaria del Covid-19, no fue posible pasar los cuestionarios en ese momento.
8. Tras el primer contacto con la Fundación Adsis Gasteiz vía email en el mes de febrero de 2020, tuvimos la primera reunión presencial el día 6 de marzo. En este caso la reunión fue extensa y tuvimos la oportunidad tanto de aclarar todo lo referente al estudio como para empezar con la planificación del trabajo de campo. Días después se decretó de la alerta sanitaria del Covid-19 y tuvimos que posponer la recogida de datos cuantitativa.
9. Finalmente, y cuando la situación fue propicia, accedimos a todos centros de las E2O colaboradores de esta investigación para pasar los cuestionarios en grupos pequeños. Este trabajo de recogida de los datos cuantitativos se llevó a cabo durante los meses de noviembre y diciembre de 2020.

Cabe mencionar que nos pusimos en contacto con los otros centros educativos de Fundación Adsis, concretamente, los que se localizan en Bizkaia. Sin embargo, no fue posible la colaboración con estos centros educativos, por motivos de falta de respuesta o por el reducido número de participantes que tenían. En el caso de las escuelas que colaboraron con esta investigación, subrayamos la comunicación activa y la disposición para ayudar que han tenido en cualquier momento del proceso de este estudio.

#### 5.4.1.4.-Universo de estudio y muestra

En el proceso de desarrollo de la elaboración del diseño de la investigación es importante la selección de los y las participantes y los contextos de estudio sobre los que se van a recoger los datos. En este sentido, en la investigación cualitativa la *muestra* se puede definir como una unidad de análisis o un colectivo de personas, sucesos, contextos sobre los que se recoge información relevante para llevar a cabo el estudio (Bizquerra, 2004).

Como ya se ha comentado anteriormente, las investigaciones de carácter cualitativo no tratan de generar resultados de estudio para una población extensa. No se trata de generalizar dichos resultados, sino que, en realidad, interesa trabajar con muestras que aporten datos relevantes para generar conocimiento de carácter

inductivo (Bizquerra, 2004). Así pues, nos hacemos la pregunta de *¿qué casos nos pueden interesar y dónde encontrarlos?* El tamaño de la muestra no es significativo desde un enfoque probabilístico, lo que hemos buscado a través de nuestra investigación es la indagación cualitativa en profundidad. Por lo cual, en este estudio no se ha fijado el número exacto de participantes a investigar *a priori*, sino que se ha establecido un número relativamente aproximado de los casos, pero esto ha ido variando a medida que la investigación se ha ido desarrollando. Teniendo esto en cuenta, hemos tratado de seleccionar casos que nos ayuden a entender el objeto de investigación y responder a las preguntas y objetivos del estudio en profundidad (Hernández et al., 2010).

Como hemos visto, tratamos de buscar participantes que nos ofrezcan datos relevantes para realizar la investigación en profundidad con información válida y significativa. En este sentido, teniendo como punto de partida los objetivos anteriormente mencionados, marcamos unos criterios de inclusión y exclusión en esta parte cuantitativa del estudio. Por un lado, las y los jóvenes participantes tenían que haber estado, parte o la totalidad de la infancia/adolescencia bajo la medida de protección del AR en la CAPV y llegar a la mayoría de edad en esta, puesto que queríamos saber cómo ha sido el proceso de transición a la vida adulta que han tenido que realizar y cómo ha influido este en el itinerario educativo de estas y estos. Por otro lado, esta investigación se centra en jóvenes que se encuentran en un contexto de transición, por lo que la edad de las y los participantes también ha sido uno de los criterios que hemos tenido en cuenta, en concreto, las y los participantes debían tener entre 18 y 22 años de edad. Finalmente, también se determinó que estas y estos tenían que estar estudiando en alguna E2O de la CAPV, puesto que, como anteriormente se ha mencionado, estas escuelas son el contexto de estudio de esta investigación.

En cuanto al universo y la muestra de estudio de esta investigación, según los datos que nos proporcionaron desde las diversas E2O de Peñasal Kooperatiba<sup>116</sup> y Fundación Adsis<sup>117</sup> (Araba y Gasteiz), durante el curso escolar 2020/2021 eran 199 las y los jóvenes que tenían las características y criterios necesarios para poder participar en esta investigación, esto es, quienes estaban dentro del rango de edad de entre 18 y 22 años, habían estado tutelados por el sistema de protección dentro de la CAPV y que, en dicho curso escolar, estaban estudiando en los diversos centros escolares que tienen el certificado de E2O en la CAPV, en concreto, Peñasal Kooperatiba y Fundación Adsis<sup>118</sup>.

---

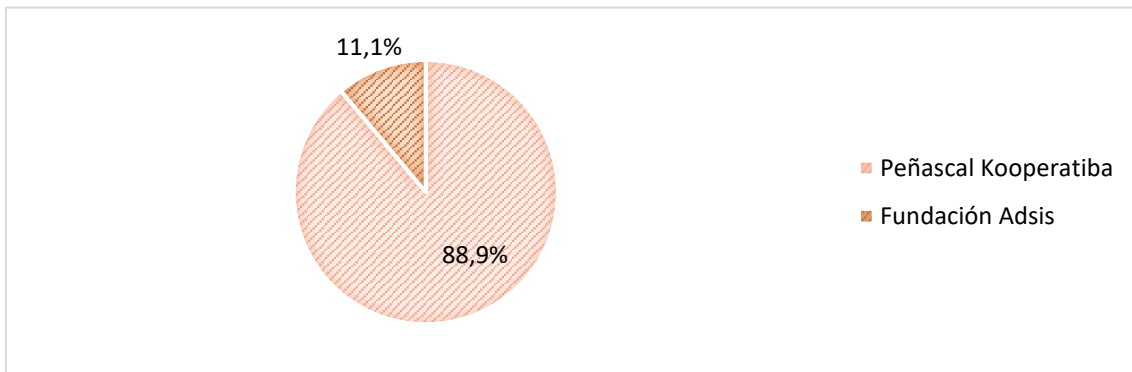
<sup>116</sup> En el caso de Peñasal Kooperatiba, estos datos fueron proporcionados por el director de formación. Con el objeto de que estos datos no fueran cedidos fuera de la investigación, en noviembre de 2019, firmamos un documento de protección de datos.

<sup>117</sup> De la misma manera, los datos sobre la Fundación Adsis han sido cedidos por los directores de los dos centros educativos (Gasteiz y Donostia), durante el proceso de reclutamiento.

<sup>118</sup> En este sentido, debemos mencionar que hemos tenido la oportunidad de obtener información de la Fundación Adsis de las localidades de Gasteiz y Donostia. Esta fundación tiene otro centro en la provincia de Bizkaia, no obstante, durante el proceso de reclutamiento nos informaron de que no se encontraba ningún joven con dichas características en el centro escolar. Añadir, que existe otra E2O en la provincia de Gipuzkoa, concretamente en Donostia, denominada Ortzadar ikastetxea, sin embargo, en dicho centro

Desglosando los datos sobre el universo de estudio por E2O, era en Peñasal Kooperatiba donde encontramos el mayor número de jóvenes que cumplían con las características para participar en la investigación, 177 frente 22 que encontramos en Fundación Adsis, representando el 88,9% y el 11,1% respectivamente (ver Ilustración 62). Del total del universo de estudio, hemos accedido al 69,5% (n=123) de las y los jóvenes de Peñasal Kooperatiba y al 63,6% (n=14) de los centros de Fundación Adsis, por lo que, podemos decir que la tasa de respuesta ha sido alta, así como su representatividad.

Ilustración 62: Universo de estudio según la E2O



Si analizamos estas cifras según el centro educativo, vemos (Tabla 34) que dentro de los centros de Peñasal Kooperatiba Centro Boluetabarri destaca sobre los demás, con un universo de estudio de 82 jóvenes, lo que representa el 46,3% del total de la población, seguido del Centro Tolosa (37 jóvenes) y Centro Belategui (22 jóvenes), con el 20,9% y el 12,4% respectivamente. El Centro Montañó y el Centro Sarrikue contaba cada uno con 14 jóvenes, un 7,9% cada uno de ellos y, finalmente, en el Centro Rentería encontramos a 8 jóvenes con las características anteriormente mencionadas, lo que representa el 4,5% restante. En cuanto a la muestra de nuestra investigación dentro de Peñasal Kooperatiba, hemos tenido la posibilidad de acceder a los 6 centros educativos de los que se constituye, en siguiente tabla (Tabla 34) se puede observar el porcentaje de representatividad de la muestra objeto de nuestro estudio respecto al universo de este.

Tabla 34: Participación de la muestra Peñasal Kooperatiba

Centro escolar	Universo	Muestra	Porcentaje de participación
Centro Montañó	14 jóvenes	11 jóvenes	78,6%
Centro Sarrikue	14 jóvenes	12 jóvenes	85,7%
Centro Rentería	8 jóvenes	5 jóvenes	62,5%
Centro Boluetabarri	82 jóvenes	59 jóvenes	72%
Centro Belategui	22 jóvenes	16 jóvenes	72,7%
Centro Tolosa	37 jóvenes	20 jóvenes	54,1%
<b>Total</b>	<b>177 jóvenes</b>	<b>123 jóvenes</b>	<b>69,5%</b>

escolar tampoco encontramos jóvenes que poseían las características necesarias para participar en la investigación.

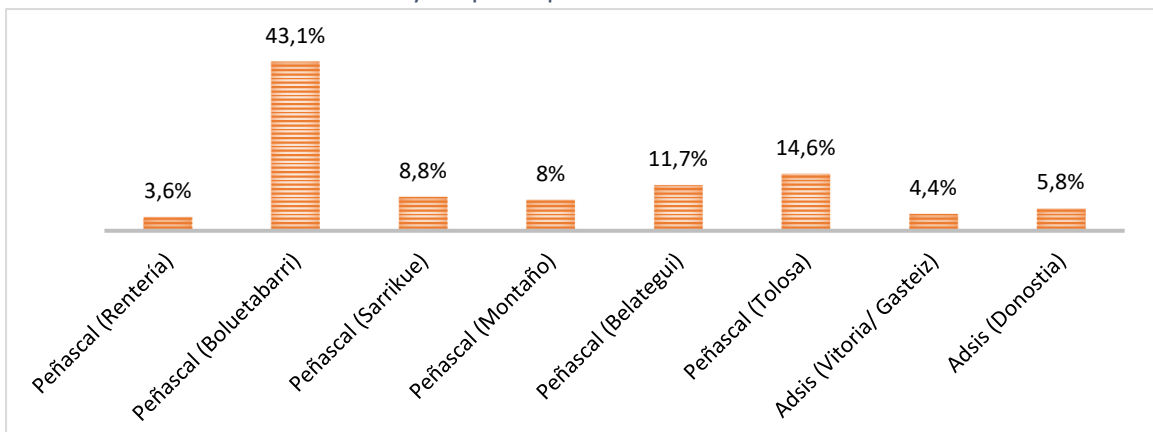
En cuanto a los datos sobre el universo de estudio en la Fundación Adsis (Tabla 35), como hemos indicado anteriormente, según las personas responsables, había un total de 22 jóvenes en el curso escolar 2020/2021, 12 en el centro de Donostia, lo que representa el 54,5% del total de la muestra de Fundación Adsis, mientras que en Gasteiz encontramos a 10, que supone el 45,5%. Hemos podido acceder al 66,7% (n=8) del universo del centro de Donostia y al 60% (n=6) del centro de Gasteiz.

Tabla 35: Participación de la muestra de Fundación Adsis

Centro escolar	Universo	Muestra	Porcentaje de participación
Fundación Adsis Donostia	12 jóvenes	8 jóvenes	66,7%
Fundación Adsis Gasteiz	10 jóvenes	6 jóvenes	60%
<b>Total</b>	22 jóvenes	14 jóvenes	63,6%

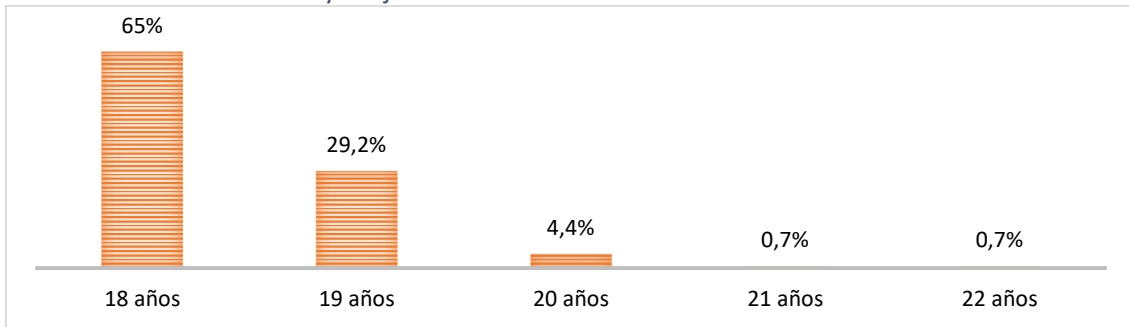
En resumen, hemos accedido al 68,8% (n=137) del total del universo de estudio (n=199). En la Ilustración 63 se puede observar el porcentaje total de la muestra según el centro escolar contexto de esta investigación. Así, vemos que la mayoría, el 43,1% de ella, se hallaba en el centro educativo Boluetabarri de Peñascal Kooperatiba, seguido de Peñascal Tolosa con un 14,6% y Peñascal Belategui con un 11,7%. En menor medida, encontramos jóvenes en Peñascal Sarrikue, Peñascal Montañó, Adsis Gasteiz, Adsis Donostia y Peñascal Rentería, con el 8,8%, el 8%, el 4,4%, el 5,8% y el 3,6% respectivamente.

Ilustración 63: Distribución de las y los participantes



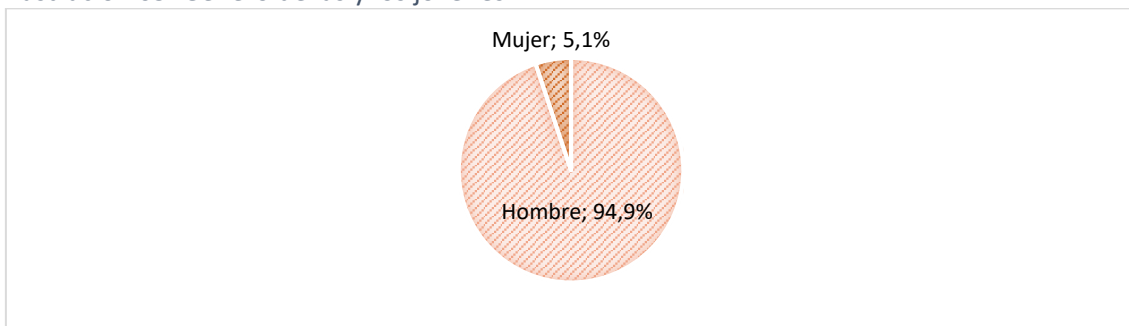
En cuanto a las características de la muestra objeto de nuestro estudio (n=137), de antemano sabíamos que el rango de edad de las y los jóvenes participantes iba a estar entre los 18 y 22 años, puesto que el cuestionario EVAP4 está diseñado específicamente para jóvenes de esa edad. En este sentido, la muestra de esta investigación tiene una media de edad de 18,43 (DT=0,684). Como podemos observar en la siguiente ilustración (Ilustración 64), la mayoría de la muestra, que representa el 65% (n=89) tiene 18 años, seguido de las y los jóvenes que tienen 19 años, el 29,2% (n=40). En menor medida, encontramos jóvenes de 20, 21 y 22 años de edad, que representan el 4,4% (n=6), 0,7% (n=1) y otro 0,7% (n=1) respectivamente.

Ilustración 64: Edad de las y los jóvenes



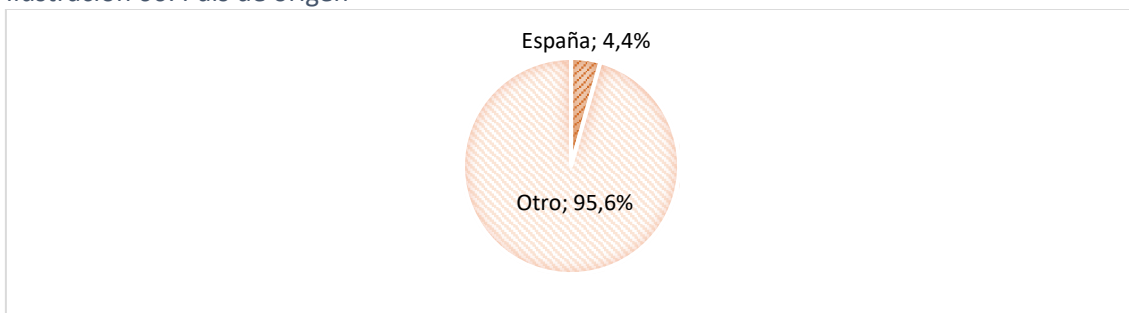
En cuanto al género de quienes respondieron el cuestionario, como se puede observar en la ilustración (Ilustración 65), el 94,5% (n=130) indicó ser hombre y el 5,1% (n=7) ser mujer. Nadie optó por la opción no binario.

Ilustración 65: Género de las y los jóvenes



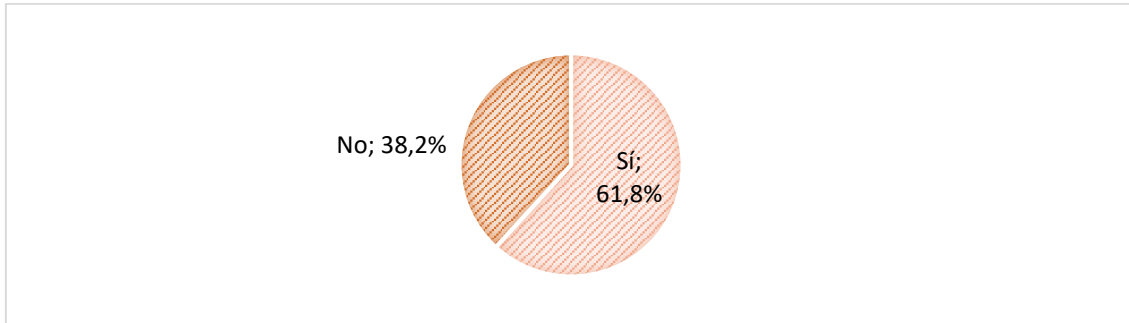
De la muestra objeto de estudio de esta investigación (n=137), sólo el 4,4% (n=6) tiene como país de origen el Estado español, el 95,6% restante (n=131) proviene de algún otro país. Como anteriormente ha quedado recogido, dadas las dificultades y dudas que podían surgir a la hora de rellenar los cuestionarios, especialmente por el idioma, intentamos pasarlos en grupos pequeños, procurando responder a todas las preguntas que tenían las y los participantes, así, aunque dentro del cuestionario no se recoge ninguna pregunta acerca del país de origen de las y los jóvenes que no han nacido en el Estado español, sabemos que la mayoría provenían de Marruecos (Ilustración 66).

Ilustración 66: País de origen



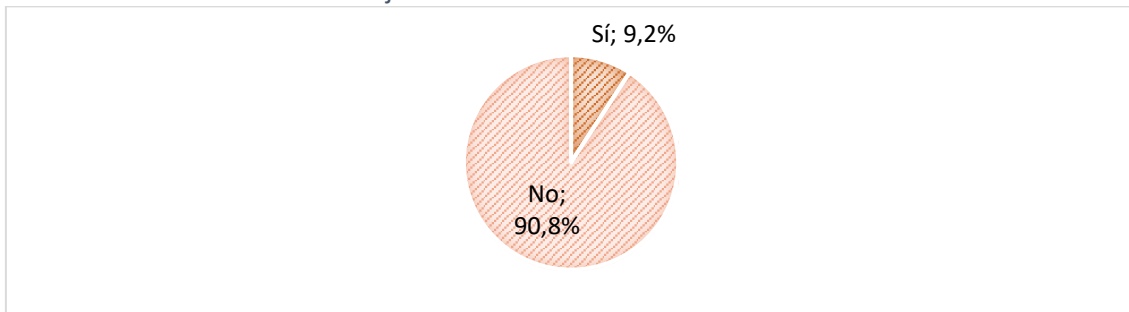
De quienes provienen de algún otro país que no es el Estado español (n=131), el 61,8% (n=81) dispone de permiso de residencia y el 38,2% (n=50) restante no (ver Ilustración 67).

Ilustración 67: Permiso de residencia



En cuanto al permiso de trabajo de estas y estos jóvenes ( $n=131$ ), la gran mayoría, el 90,8% ( $n=119$ ), no tiene dicho permiso, frente al 9,2% ( $n=12$ ) que sí lo habían obtenido (ver Ilustración 68).

Ilustración 68: Permiso de trabajo



#### 5.4.2.-Metodología cualitativa

Al igual que González (2003), partimos del supuesto de que, en las ciencias sociales, las acciones de las personas están orientadas por las significaciones subjetivas, por lo que, estas no son observables y no se pueden analizar con datos meramente estadísticos (González, 2003). El uso de los métodos cualitativos nos permite llegar a conocer a los y las participantes y experimentar sus sentimientos. Como Taylor y Bodgan (1987) afirmaron, las investigaciones educativas no buscan la “verdad” o la “moralidad”, sino comprender las perspectivas detalladas de las personas, así pues, mediante este estudio no se pretende generalizar los resultados, no queremos generar leyes universales (Ortiz, 2013), sino que, buscamos conocer y comprender, desde el punto de vista de los y las participantes, una realidad teniendo en cuenta las relaciones y el contexto de estudio (Flick, 2007).

En este sentido, hemos hecho uso de las entrevistas en profundidad para recoger información sobre aspectos subjetivos de los y las participantes: sus creencias, opiniones, experiencias, etc., que, de otra manera, probablemente, no sería posible obtenerlos. Las entrevistas recogen las perspectivas subjetivas e internas de las personas. Así pues, utilizar esta técnica nos da la oportunidad de interpretar la información obtenida construyendo así una fuente de significado válido y profundo (Del Rincón et al., 1995).

#### 5.4.2.1.-Técnica o estrategia de recogida de la información: las entrevistas

La entrevista ha sido definida como una conversación realizada con un propósito, el de obtener información (Penalva et al., 2015). En este sentido, hemos utilizado la técnica de la entrevista para “entrar en ese lugar comunicativo de la realidad donde la palabra es vector vehiculante principal de una experiencia personalizada, biográfico e intransferible” (Grele, 1990 citado en Alonso 1998, p. 228). Esta consiste en el intercambio oral entre dos o más personas (Rodríguez et al., 1996) con el objeto de obtener una comprensión profunda del objeto a estudiar, desde la perspectiva subjetiva e interna de las y los entrevistados (Del Rincón et al., 1995). Así pues, empleando esta técnica, pretendemos aportar profundidad a la investigación, conociendo, comprendiendo e interpretando las experiencias de dos colectivos; por un lado, experiencias de vida, así como del ámbito educativo de jóvenes que han estado en algún momento dentro del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia de la CAPV y, por otro lado, experiencias y prácticas de los equipos educativos que trabajan en las E2O donde estudian estas y estos jóvenes.

De las diversas formas de llevar a cabo una entrevista en investigaciones de carácter cualitativo o interpretativo, en nuestro caso, hemos escogido las entrevistas *semiestructuradas* como fuente para generar la información necesaria. En este sentido, antes de realizar las entrevistas, hemos diseñado el guion en relación a los temas y subtemas relevantes que pretendíamos tratar en las entrevistas, pero sin determinar formulaciones textuales que las y los entrevistados iban a realizar en las intervenciones (Penalva et al., 2015). Para la elaboración del guion de las entrevistas, hemos tenido como referencia dos de los guiones elaborados por Montserrat et al. (2011). Estos han sido modificados y adaptados a la realidad sociolingüística de nuestro estudio (ver Anexo 6). De la misma manera, queremos subrayar que las preguntas que hemos formulado han sido abiertas, lo que posibilita una mayor flexibilidad y matices en las respuestas de los y las entrevistadas (Rodríguez-Gómez, 2016).

Siguiendo con esta técnica, hemos llevado a cabo entrevistas en *profundidad* semiestructuradas, esto es, procuramos crear confianza entre el entrevistador y los y las entrevistadas, de manera que mientras la entrevista avanzaba, el o la entrevistada debía sentir confianza para exponer aspectos más íntimos sobre su comprensión e interpretación del fenómeno que se estudia (Rodríguez-Gómez, 2016) por ello, *a priori*, todas las entrevistas iban a realizarse de manera individual. Sin embargo, nos pareció adecuado dar la posibilidad a las y los jóvenes participantes de la investigación que escogieran si deseaban realizar las entrevistas de manera individual o en grupos reducidos. El hecho de que varios jóvenes hayan escogido realizar las entrevistas de manera grupal tiene su razón de ser. De quienes aceptaron participar en las entrevistas, la mayoría no tenía como lengua materna el castellano, es por ello que algunos no tenían el nivel necesario como para expresarse cómodamente en castellano y decidieron realizar las entrevistas en grupos reducidos. En cuanto a las entrevistas con los equipos educativos, todas fueron de manera individual.



Con el objetivo de captar todos los matices y datos de las entrevistas, estas fueron grabadas, registrando así todos los elementos verbales que expresaron quienes participaron en el proceso (Penalva et al., 2015). La grabación de las entrevistas nos ayuda a recoger de manera más eficaz y con fidelidad toda la información verbal (Rodríguez et al., 1996), puede ser un recurso muy valioso para la transcripción de ellas, generando así datos de carácter textual para su posterior análisis. A partir de ahí, se empieza el proceso de interpretación de la información obtenida de las y los participantes. Podemos definir este proceso como un recorrido de la teoría al texto y retorno del texto a la teoría (Flick, 2007).

#### *5.4.2.2.-El proceso de recogida de la información*

Para llevar a cabo la recogida de la información cualitativa, se ha tenido como referencia las fases propuestas por Rodríguez et al. (1996, p. 61-77) sobre los procesos de las investigaciones cualitativas. Aunque en este caso hablaremos de la recogida de la información cualitativa y de las fases que hemos seguido para ello. Estas fases y etapas pueden ser trasladadas fácilmente al procedimiento de recogida de datos cuantitativos, puesto que algunas se han ido llevando a cabo a la vez, como la revisión y el análisis de la literatura científica.

La primera fase, la denominan la preparatoria, se divide en dos etapas, la etapa reflexiva y la etapa de diseño. En la primera de ellas, en la etapa reflexiva, el punto de partida es la o el investigador, es decir, la “preparación, experiencia y opciones ético/políticas” (Rodríguez et al., 1996, p. 65). En nuestro caso, siguiendo a estos autores, ha sido la fase donde hemos intentado determinar el interés científico y social de nuestra investigación, marcarnos las preguntas de investigación, etc. Asimismo, podríamos decir que ha sido la etapa de la revisión de la literatura científica sobre nuestro objeto de estudio, que duró, aproximadamente, 6 meses. Sin embargo, esta tarea no desaparece una vez que entramos en la etapa de diseño, sino que, a medida que la investigación va avanzando, nuevas investigaciones son publicadas, por lo que, se hace imprescindible seguir con esta revisión continuamente. Una vez que concluimos con la reflexión teórica sobre nuestro estudio, empezamos con el diseño, en este caso preparando el guion para las entrevistas, tanto para las y los jóvenes como para los equipos educativos. Enseguida nos dimos cuenta, gracias a la fase anterior, que parte de los datos que queríamos recoger a través de nuestras entrevistas también se recogían en la investigación, anteriormente mencionada, de Montserrat, et al. (2011), así, nos pareció adecuado basarnos en las preguntas de ese estudio para elaborar nuestros propios guiones.

Siguiendo con estos autores, la segunda fase en la investigación cualitativa es la del trabajo de campo. En esta, resultan de especial relevancia las características del investigador, esto es, “la investigación cualitativa será todo lo buena que lo sea el investigador” (Morse, 1994 en Rodríguez et al., 1996, p. 71). Al igual que en la fase anterior, esta también se divide en dos etapas, el acceso al campo y la recogida productiva de datos. La primera de ellas empieza con el consentimiento para el acceso

al campo, en nuestro caso, para recibir tal permiso llevamos a cabo varias reuniones como ha quedado recogido en el epígrafe donde se ha presentado el reclutamiento y la recogida de datos cuantitativa, sin embargo, antes de realizar las entrevistas, llevamos a cabo varias reuniones más con las y los responsables de las E2O, para coordinar el trabajo de campo con ellas y ellos. Nuestro trabajo de campo para obtener datos cualitativos se puede dividir en dos, por una parte, las entrevistas con los equipos educativos y, por otro, las entrevistas con las y los jóvenes.

Tabla 36: Proceso para la aplicación de la entrevista semi-estructurada

<i>Fases</i>	<i>Etapas</i>	<i>Temporalización</i>	<i>Tareas</i>
<i>La fase preparatoria</i>	Etapa reflexiva	Octubre 2019-Febrero 2020	Revisión de la literatura científica
	Etapa de diseño	Febrero-Mayo 2020	Elaboración del guion de la entrevista.
<i>El trabajo de campo</i>	Acceso al campo	Profesionales: Mayo-Junio 2020	Reclutamiento de las y los participantes: Profesionales
		Jóvenes: Febrero-Marzo 2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Envío de emails para la invitación formal en la entrevista</li> <li>▪ Cerrar agendas</li> <li>▪ Establecer un lugar y una hora</li> </ul> Jóvenes <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reclutamiento a través de los contactos de las E2O.</li> <li>• Cerrar agendas</li> <li>• Establecer un lugar y una hora</li> </ul>
	Recogida productiva de datos	Profesionales: Junio-Julio 2020 Jóvenes: Marzo-Mayo 2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realización de las entrevistas</li> </ul>
<i>Fase analítica</i>	Analítica	Mayo 2021-Febrero 2022	Análisis deductivo-inductivo en la definición de dimensiones, categorías y subcategorías <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reducción de datos</li> <li>▪ Disposición y transformación de datos</li> <li>▪ Obtención de resultados y verificación de conclusiones</li> </ul>
<i>Fase informativa</i>	Informativa	Marzo-Abril 2022	Devolución de los resultados

Fuente: Elaboración propia en base al proceso de investigación cualitativa de Rodríguez, Gil y García (1996, pp. 61-77).

#### 5.4.2.2.1.-Equipos educativos

En cuanto al reclutamiento de las y los profesionales de las E2O que han participado en esta investigación, cabe mencionar que esta quedó sujeta a las decisiones de las personas responsables de cada escuela. Como anteriormente hemos mencionado, en cada entidad hemos contactado con un responsable que nos ha ayudado y apoyado durante todo el proceso de esta tesis doctoral, al igual que nosotros hemos ido informándoles sobre los avances de esta investigación. Son estos responsables los que han llevado a cabo el reclutamiento de las y los profesionales teniendo en cuenta dos criterios: 1) tener en cuenta la variable de género, esto es, queríamos que participaran tanto mujeres como hombres en proporciones similares; y 2) debían de haber trabajado o estar trabajando con las y los jóvenes egresados del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.

En el caso de Peñasal Kooperatiba, fue el director del área educativa de esta escuela el que decidió las y los profesionales que participarían en esta investigación, puesto que tenía toda la información y los contactos necesarios para poder realizar el reclutamiento, teniendo en cuenta las condiciones que habíamos establecido. Así, esta persona nos proporcionó una lista de 7 de profesionales que cumplían todos criterios para realizar las entrevistas, así como la información de contacto. A finales del mes de mayo de 2020 iniciamos los primeros pasos para realizar las entrevistas con las y los profesionales de Peñasal Kooperatiba, sin embargo, dada la situación de emergencia sanitaria provocada por la COVID-19, tuvimos que realizarlas vía online. Todas las entrevistas se llevaron a cabo durante los meses de junio y julio de 2020 y el audio fue grabado en cada una de ellas, siempre con el permiso de las y los propios participantes.

El proceso de reclutamiento de las y los profesionales de la Fundación Adsis fue similar, siendo los directores de las dos escuelas los responsables de organizar las entrevistas a este colectivo teniendo en cuenta siempre los criterios anteriormente mencionados. Las 8 entrevistas a las y los profesionales de esta entidad fueron realizadas en el mes de febrero de 2021, por lo que pudimos hacerlas *in situ*, así nos trasladamos a los centros educativos de la Fundación Adsis. Todas las entrevistas fueron grabadas por dos dispositivos.

En relación a las características del colectivo de profesionales, 15 fueron los participantes, 9 mujeres y 6 hombres, con una edad media de 45 años, siendo la de mayor edad de 62 años y de 29 la más joven. Respecto a los años trabajados en los centros educativos con este perfil de jóvenes, la media de experiencia en el campo era de 13,1 años, 25 años el tiempo más largo trabajado y 1 año el más corto. En relación a su formación, cuentan con diversos tipos de titulaciones como magisterio, geología o filosofía y, asimismo, cuentan con alguna titulación que tiene que ver con las materias de Formación Profesional como Grado Superior de mecánica o soldadura.

Tabla 37: Características de las y los profesionales entrevistados

Seudónimo	Sexo	Edad	Años trabajando en E2O	Titulación
<b>Fundación Adsis</b>				
Miren	Femenino	62	25	Pedagogía y magisterio.
Ainhoa	Femenino	29	2	CFGS de Integración social.
Aitor	Masculino	45	15	Magisterio y un CFGS de electricidad.
Ilargi	Femenino	41	8	Educación social.
Unai		38	3	Diplomatura en Topografía. Grado Universitario en Informática. Máster Oficial en Formación del Profesorado (CAP).
Josu	Masculino	49	1	Licenciatura en Bellas artes.
Mireia	Femenino	51	25	Licenciatura en Derecho.
Patxi	Masculino	46	2	Licenciatura en Psicología.
<b>Peñasal Kooperatiba</b>				
Arrate	Femenino	40	17	CFGS de integración social
Sara	Femenino	39	15	Licenciatura en Bellas artes. Cursos de Lanbide de soldadura.
Itziar	Femenino	44	20	Licenciatura en Geología CFGS de carpintería. Máster Oficial en Formación del Profesorado (CAP).
Paula	Femenino	51	20	CFGS de hostelería restauración.
Ane	Femenino	52	14	Licenciatura en Filología.
Aritz	Masculino	44	20	Licenciatura en magisterio y psicopedagogía. CFGS de electrónica. CFGS de soldadura. CFGS de mecanizado.
Jon	Masculino	51	9	Licenciatura en psicología

#### 5.4.2.2.2.-Jóvenes egresados del sistema de protección

En las investigaciones del ámbito de las ciencias sociales, en general, y cuando hablamos de las experiencias de vida sobre la infancia y adolescencia, en particular, es imprescindible dar voz a las y los protagonistas de dichos relatos. Es importante oír los relatos propiamente vividos de las y los jóvenes que han sido usuarios del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia de la CAPV para poder analizar y comprender con profundidad su experiencia en este y conocer los factores que han influido en su itinerario educativo.

El criterio de inclusión y exclusión en relación a este colectivo era único: el haber participado previamente en la parte cuantitativa de la investigación, esto es, tenían que haber contestado al cuestionario EVAP4. Recordemos que los criterios de inclusión y

exclusión del cuestionario eran los siguientes: haber estado parte o la totalidad de la infancia/adolescencia bajo la medida de protección del AR en la CAPV y llegar a la mayoría de edad en esta medida, esto es, las y los participantes tenían que ser mayores de edad y no tener más de 22 años y, por último, debían de estar estudiando en alguna E2O de la CAPV. En el caso de las entrevistas, no tuvimos en cuenta este último criterio de inclusión, puesto que, podía ser que algunos jóvenes hubieran acabado la formación que estaban cursando antes de realizar las entrevistas o que estuvieran en periodo de prácticas.

Cabe mencionar que, en un primer momento, el reclutamiento de las y los participantes para la entrevista lo íbamos a llevar a cabo a través de los contactos personales (números de teléfono, Instagram, Facebook, email, etc.) que las y los participantes nos entregaron a través de los cuestionarios. Sin embargo, tras varios intentos por contactar con ellas y ellos y tras una reunión con las y los responsables de las E2O, decidimos que cada centro preguntaría quienes seguían dispuestos a participar en nuestra investigación. Queremos añadir que varios jóvenes que habían participado en la investigación a través del cuestionario habían acabado el curso escolar, en consecuencia, era difícil volver a contactar con ellas y ellos.

Una vez que tuvimos el permiso para acceder al campo para realizar las entrevistas, pasamos a la segunda etapa, a la recogida de datos. Se han realizado 14 entrevistas, de las cuales 5 fueron grupales y 9 individuales. Así, fueron 22 jóvenes quienes aceptaron participar en las entrevistas, 13 quisieron realizarlas de manera grupal con sus compañeros de clase, así, los grupos fueron conformados de la siguiente manera: un grupo de 4 jóvenes, otros tres grupos de 2 personas y el último de 3 jóvenes. 9 jóvenes prefirieron realizar las entrevistas de manera individual. Esta etapa se llevó a cabo a lo largo de 3 meses, de marzo a mayo de 2021. En concreto, el calendario de entrevista a las y los jóvenes fue el siguiente:

- 26 de marzo: 1. entrevista grupal (4 jóvenes).
- 20 abril: 2. entrevista grupal (2 Jóvenes).
- 10 mayo:
  - entrevista grupal (2 jóvenes).
  - entrevista grupal (2 jóvenes).
  - 2 entrevistas individuales.
- 11 mayo: 4 entrevistas individuales.
- 18 mayo: 5. entrevista grupal (3 jóvenes).
- 4 junio: 3 entrevistas individuales.

En cuanto a las características de las y los jóvenes entrevistados, 20 eran chicos y 2 chicas y tenían una edad media de 18,8 años, 18 años los más jóvenes y 21 el de mayor edad. De ellos, 21 eran migrantes que habían llegado al Estado español sin ningún referente adulto. 19 provenían de Marruecos, una había nacido en la CAPV, uno en Camerún y otro en Paquistán. Esto es, la mayoría de quienes participaron en las entrevistas eran jóvenes migrantes, que se incorporaron al sistema de protección a la infancia y a la adolescencia a punto de cumplir los 18 años de edad (el joven que entró

con la menor edad tenía 15 y 17 años y 4 meses el que entró con la mayor). El primer destino de 7 de ellos fue la CAPV, en cambio, el resto pasaron por otras comunidades o ciudades autónomas (Andalucía, Melilla, Cataluña). A continuación, se presentan las características del colectivo de jóvenes entrevistados:

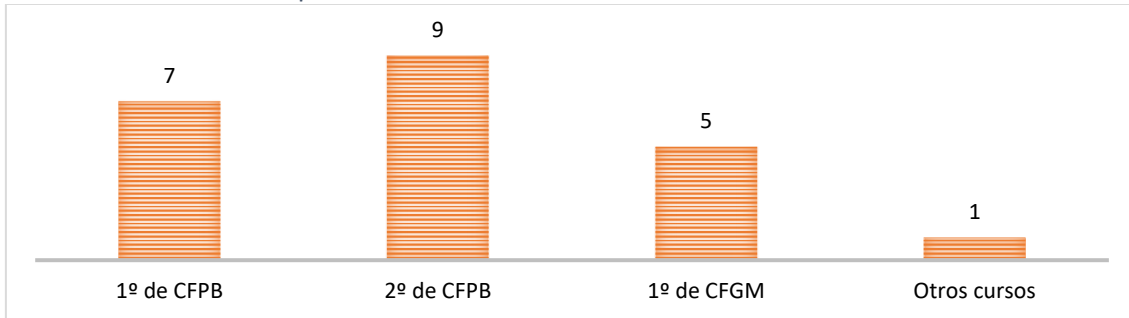
Tabla 38: Características de las y los jóvenes entrevistados

Seudónimo	Sexo	Edad	País de Origen
<b>1. Grupo</b>			
Yassin	Masculino	19	Marruecos
Abdel	Masculino	18	Marruecos
Andoni	Masculino	20	Marruecos
Rafa	Masculino	21	Marruecos
<b>2. Grupo</b>			
Anas	Masculino	19	Marruecos
Najim	Masculino	20	Marruecos
<b>3. Grupo</b>			
San José	Masculino	18	Marruecos
Malak	Femenino	19	Marruecos
<b>4. Grupo</b>			
Said	Masculino	19	Marruecos
Cedrik	Masculino	18	Camerún
Jalil	Masculino	18	Marruecos
<b>5. Grupo</b>			
Badis	Masculino	18	Marruecos
Jussef	Masculino	18	Marruecos
<b>Individuales</b>			
Assif	Masculino	19	Paquistán
Hamid	Masculino	20	Marruecos
Lorea	Femenino	19	CAPV
Mohamed	Masculino	18	Marruecos
Movid	Masculino	19	Marruecos
Nizar	Masculino	19	Marruecos
Robben	Masculino	18	Marruecos
Said	Masculino	18	Marruecos
Yassin	Masculino	19	Marruecos

En cuanto a la formación que estaban recibiendo, como se puede observar en la Ilustración 69, el 40,9% (n=9) estaba en 2º de CFPB, el 31,8% (n=7) en 1º de CFPB y el 22,7% (n=5) en primero de Grado Medio. Un joven que participó en las entrevistas había acabado el CFPB antes de llevar a cabo estas, sin embargo, por las tardes estudiaba un curso no relacionado con la formación que reciben en las E2O.

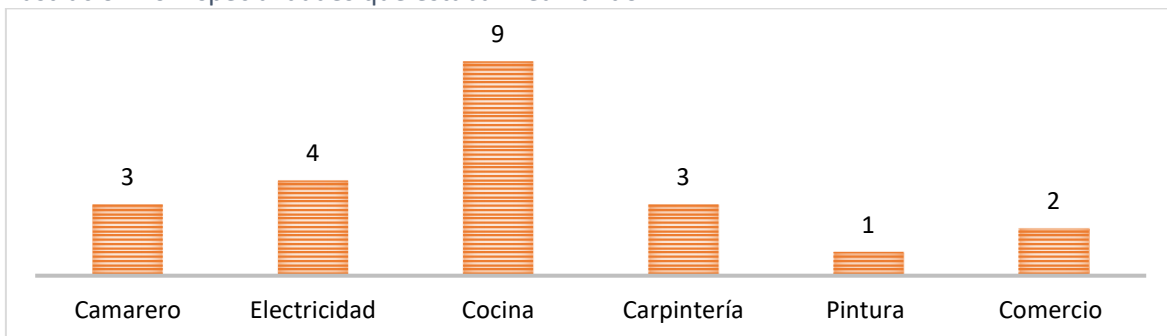


Ilustración 69: Estudios que estaban realizando



Respecto a las especialidades, la mayoría, el 40,9% (n=9) estaba realizando la especialidad de cocina, el 18,2% (n=4) de electricidad, el 13,6% (n=3) de camarero, otro 13,6% (n=3) de carpintería y el 9,1% (n=2) de comercio. El joven que estaba realizando formación fuera de las E2O, estaba estudiando un curso relacionado con la pintura (Ilustración 70).

Ilustración 70: Especialidades que estaban realizando

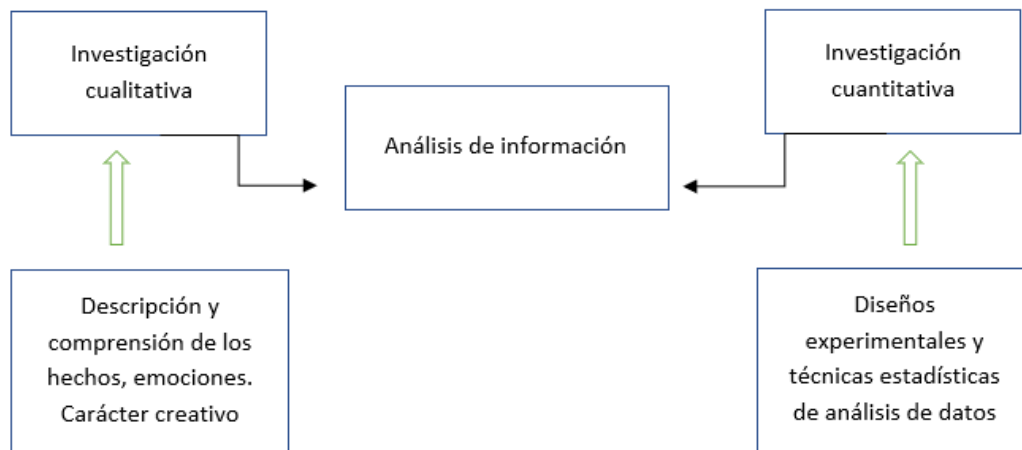


### 5.5.-Análisis de la información

El análisis de la información es, por un lado, un proceso de identificación de los datos más útiles, respecto a los objetivos de la investigación, recogidos durante el trabajo de campo. Por otro lado, es un proceso de recuperación, repaso e interpretación de la información obtenida (Sarduy, 2007).

Sarduy (2007) aclara que, para realizar un análisis ajustado de la realidad del objeto de estudio, la investigación debe ser mixta, esto es, se deben obtener datos tanto cuantitativos como cualitativos, ya que cada tipología de datos por sí sola, no ofrece toda la fiabilidad de la realidad estudiada. Así, según este autor, la combinación y la triangulación de los datos proporciona la confiabilidad respecto al fenómeno a estudiar y ayuda a rectificar los posibles sesgos que la investigación puede tener. A continuación, se resume el proceso que, según este autor, se debería de seguir al realizar el análisis de los datos donde se complementan métodos cualitativos y cuantitativos (Sarduy, 2007, p. 9).

Ilustración 71: Análisis de información, métodos y aporte de cada uno



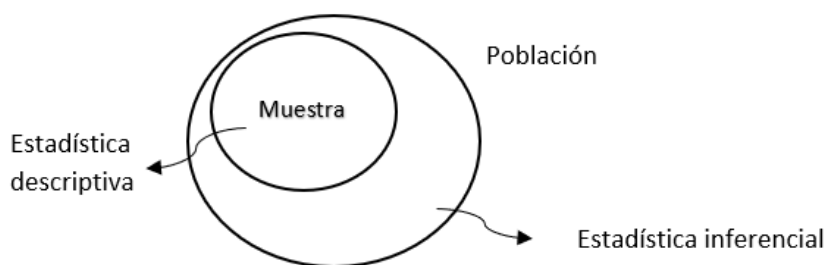
Nota: Adaptado de *El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa* (p. 9), 2007, por Sarduy, Revista Cubana de Salud Pública, 33 (3).

Teniendo en cuenta la ilustración anterior (Ilustración 71), aunque nuestro objetivo sea realizar una triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos, en primer lugar, debemos realizar el análisis de los datos según la técnica o instrumento utilizado y las características de cada uno de forma individual, esto es, primeramente, hemos analizado los datos cuantitativos y en segundo lugar los de carácter cualitativo.

a) Datos cuantitativos

Gallardo y Moreno (1999, p. 27), expresan que la estadística se puede dividir en dos grandes grupos, teniendo en cuenta el método de análisis de la información que se emplea: la descriptiva y la inferencial.

Ilustración 72: Modelos de análisis de datos estadísticos



Nota: Tomado de *Aprender a investigar. Módulo 4: análisis de la información* (p. 27), 1999, por Gallardo y Moreno, Instituto colombiano para el fomento de la educación superior.

La denominada estadística descriptiva, como bien lo aclara su nombre, facilita la descripción, el resumen y el análisis de la información cuantitativa que se obtiene

respecto a la muestra de la investigación. Gallardo y Moreno (1999, p. 27) interpretan la ilustración anterior (Ilustración 72) de la siguiente manera: “con los datos de la muestra se aplica la estadística descriptiva; con los resultados de la estadística descriptiva se hacen análisis de estadística inferencial referidos a la población”. En nuestro caso, hemos realizado un análisis de los datos sobre la muestra de nuestra investigación, esto es, únicamente hemos llevado a cabo la estadística descriptiva, sin entrar en la inferencial.

Tras recoger los datos cuantitativos, a través de los cuestionarios administrados a las y los jóvenes que participaron en la investigación, se han realizado análisis estadísticos a través de porcentajes y frecuencias. Para ello, se ha hecho uso del programa estadístico, versión 25. Hemos tenido que introducir a mano todos los datos de los 137 cuestionarios, dado que toda la muestra no contaba con recursos informáticos para responderlos vía online, estos fueron pasados en papel. Una vez introducidos todos los datos recogidos a través de este instrumento, iniciamos el proceso de codificación de los datos.

La información obtenida del trabajo de campo ha sido analizada a través del análisis descriptivo y de frecuencias que nos permite resumir, clasificar, al igual que ordenar todos los datos, indicándonos cuantas veces se repite el valor en cada una de las variables (Gallardo y Moreno, 1999).

#### b) Datos cualitativos

Tras llevar a cabo la transcripción de cada una de las entrevistas realizadas, se puso en marcha el análisis cualitativo de estos datos. Según Miles y Huberman (1994), el análisis de datos cualitativos se realiza a través de tres secuencias relacionadas: la reducción de los datos, la visualización de los datos y la extracción y verificación de las conclusiones.

Respecto a la reducción de los datos, estos autores la definen como el proceso de selección, simplificación y transformación de la información recogida en las transcripciones. En este sentido, hemos llevado a cabo todas las transcripciones y realizado un resumen de la información más relevante que nos pueda ayudar para alcanzar los objetivos de esta investigación. Asimismo, hemos ido redactando notas en los laterales de las transcripciones a modo de identificación, esto es, hemos realizado la primera codificación de la información dividiendo está en unidades diferenciadas.

Según Rodríguez et al. (1996), la división de la información se puede realizar en función de diversos criterios como el tiempo, el espacio, el tema, etc. En nuestro caso, hemos clasificado la información recogida en las entrevistas teniendo en cuenta el criterio del tema, esto es, dividimos los datos en fragmentos en relación con los temas expuestos por las y los participantes. Una vez realizada la separación de la información por temas, es importante empezar con la categorización y la codificación de esta.

El proceso de categorización de la información, puede ser de carácter inductivo, deductivo o mixto (Rodríguez et al., 1996). En primero de ellos únicamente tiene en

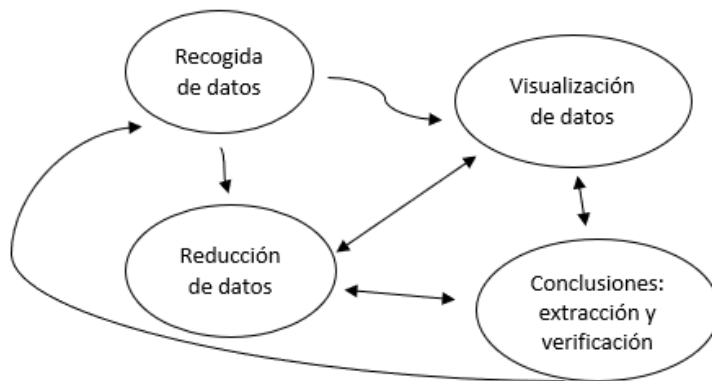
cuenta el material recogido por la o el investigador, sin establecer categorías previas basadas en la teoría. En el segundo, por el contrario, las categorías se establecen de antemano y la o el investigador debe introducir cada una de sus unidades de estudio en una categoría que ya existe. En el tercer proceso de categorización, el de carácter mixto, la o el investigador puede establecer unas categorías previas, pero estas pueden ser modificadas. Asimismo, se pueden añadir más categorías si las establecidas a *priori* no son suficientes. En nuestro caso, utilizamos el proceso de categorización mixto, iniciamos este proceso partiendo como unas categorías definidas a priori basadas en nuestro marco teórico. Estas categorías han sido modificadas y ampliadas adaptándolas así al conjunto de datos obtenidos a través del trabajo de campo.

Este proceso no concluyó hasta finalizar la triangulación de todos los datos obtenidos en el trabajo de campo. En definitiva, a través de la reducción de datos, pudimos clasificar y organizar los datos cualitativos de las entrevistas realizadas tanto a las y los profesionales como al colectivo de jóvenes egresados del sistema de protección. En definitiva, en esta etapa iniciamos el primer borrador de lo que serían las futuras dimensiones, categorías y subcategorías.

Miles y Huberman (1994), aclaran que el segundo paso, una vez realizada la primera reducción de los datos, es la visualización o la presentación de ellos. En este sentido, hemos ido identificando y extrayendo, teniendo en cuenta la primera categorización de la información, los fragmentos de entrevistas que más representan y aclaran la realidad que se quiere exponer. Este proceso se ha llevado a cabo en un principio de manera manual, subrayando los fragmentos más significativos. Seguidamente, estos fragmentos han sido recogidos en documentos diferenciados por temas para su posterior interpretación.

La tercera fase es la de la extracción de las conclusiones y la verificación de ellas. Esta fase la expondremos en el octavo capítulo de esta tesis doctoral, donde se dan a conocer las conclusiones de esta investigación en relación a la hipótesis y objetivos de ella. Miles y Huberman (1994, p. 12) nos dejan recogida en la siguiente ilustración todo el proceso de análisis de los datos cualitativos.

Ilustración 73: Componentes del análisis de los datos



Nota: Tomado de *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook* (p. 12), 1994, por Miles y Huberman. Sage.

Para finalizar con este análisis de los datos, hemos llevado a cabo una triangulación de toda la información tanto cuantitativa como cualitativa previamente analizada, ordenada y categorizada. Hemos querido contrastar y profundizar, a través de los cuestionarios, la información obtenida en las entrevistas al colectivo de jóvenes. En definitiva, tras realizar cada uno de los análisis, teniendo en cuenta el carácter de los datos, hemos puesto en conjunto todos los datos y creado las categorías que permiten una lectura clara y bien organizada de toda la información obtenida a través del trabajo de campo. En la siguiente tabla (Tabla 39) quedan recogidas las dimensiones, categorías y subcategorías extraídas de la triangulación de los datos:

Tabla 39: Categorización de los datos recogidos del trabajo de campo

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Factores relacionados con la familia	El peso de la historia familiar de las y los jóvenes autóctonos	
	El peso de la familia de origen de las y los jóvenes migrantes sin referente familiar	
Factores relacionados con las características de las y los jóvenes	Las vivencias personales previas	
	El autoconcepto educativo	La representación social
	La perspectiva sobre la educación	La consideración de los estudios
Las expectativas de futuro		
Factores relacionados con el país de origen		
Factores relacionados con las redes de apoyo	El apoyo familiar	
	Las y los adultos de referencia	
	Las redes de iguales	
Factores relacionados con el sistema educativo	La formación reglada y los estudios de formación profesional	
	El factor lingüístico	
	Los factores relacionados con las E2O y sus equipos educativos	El trabajo con las y los responsables legales
Factores relacionados con el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia	Diferencias de centros/pisos y de condiciones entre las NNA autóctonos y migrantes	
	La participación de las NNA en el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia	
	La ubicación de los pisos/centros de protección	
	La disponibilidad de recursos	Los recursos materiales y espaciales
		Los recursos personales. Cambios de referentes
		Los recursos psicológicos
La preparación para la vida adulta		
Factores relacionados con el tránsito a la vida adulta	La mayoría de edad	
	El retorno a la familia	
	Las ayudas	Los criterios o las condiciones para recibir ayudas
		Los dispositivos y recursos
		El acompañamiento
	La legislación de extranjería	
El bienestar general		
Factores relacionados con la pandemia mundial (la COVID)		

### 5.5.-Cuestiones éticas en investigaciones que se desarrollan con seres humanos

Todo proceso de investigación, debe tener en cuenta las cuestiones éticas marcadas, para asegurar un compromiso y una responsabilidad hacia las y los participantes de la investigación a realizar. En este sentido, la investigadora debe hacerse responsable de los riesgos que la investigación puede conllevar y los beneficios que el estudio produce. Así pues, los Comités de Ética son organismos que determinan las normas éticas a cumplir durante el desarrollo de las investigaciones. Asimismo, es competencia de estos, evaluar los diseños de los estudios para garantizar los derechos de las y los participantes (Achío, 2003). Durante todo el desarrollo de nuestra tesis doctoral, hemos tenido en cuenta todas las cuestiones éticas e indicaciones que nos ha marcado el Comité de Ética para las investigaciones con Seres Humanos de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

A través del Acuerdo de 30 de enero de 2014, se aprueba el Reglamento que regula los órganos de ética de la investigación y la práctica docente de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). En la actualidad, esta universidad, dispone de tres Comités para evaluar investigaciones según los sujetos y objetos a estudiar<sup>119</sup>:

- Investigación con seres humanos.
- Investigación con animales.
- Investigación con agentes biológicos y OMG.

Esta tesis doctoral pretende conocer y comprender una realidad desde las propias voces de las y los jóvenes participantes y de los equipos educativos de las E2O, por ello, nuestra investigación fue evaluada por el Comité de Ética para las investigaciones de Seres Humanos (CEISH). Este Comité tiene los siguientes objetivos (Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos, 2017, p. 3):

- Mejorar la calidad de la investigación y de las prácticas docentes en la UPV/EHU.
- Favorecer que en la investigación y en las prácticas docentes en las que intervengan seres humanos, muestras biológicas de origen humano o datos de carácter personal, se realicen buenas prácticas científicas (BPC), se promuevan los valores de corrección científica, capacitación, justicia, solidaridad, protección de los sujetos vulnerables, trato digno, autonomía personal, privacidad, confidencialidad, aseguramiento del daño y que se respeten los Derechos Humanos.
- Velar por el cumplimiento de las normativas europeas, españolas y de la Comunidad Autónoma del País Vasco: Ley 41/2002 de Autonomía del Paciente, Ley 14/2007 de Investigación Biomédica, RD 1716/2012, Ley 15/1999 de Protección de Datos de carácter personal y su RD 1720/2007,

---

<sup>119</sup> Toda la información sobre los comités de ética de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) está disponible en la página web oficial de esta universidad: <https://www.ehu.eus/es/web/ceid/comites>



entre otras, así como de los estatutos y normas propias de la UPV/EHU en materia de investigación y práctica docente.

- Garantizar que las citadas investigaciones y prácticas docentes se adecúan a las exigencias metodológicas, éticas y jurídicas.
- Promover la formación y el debate sobre BPC, valores y normativa en la investigación y en las prácticas docentes con seres humanos, muestras biológicas de origen humano y/o datos de carácter personal.

Las investigaciones realizadas en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) que contemplan trabajar con seres humanos, deben rellenar una memoria en formato de formulario *online*, donde se debe dar al comité información sobre el diseño de investigación que se va a llevar a cabo. Este proceso se debe llevar a cabo antes de iniciar el trabajo de campo. La memoria a completar para obtener una evaluación favorable, consta de los siguientes puntos que deben ser bien aclarados y argumentados (Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos, 2017):

1. Valor social del proyecto y justificación del uso de seres humanos.
2. Cualificación del equipo investigador.
3. Validez científica y metodológica: objetivos científicos, diseño metodológico y referencias de publicaciones, proceso de reclutamiento, descripción de las intervenciones o pruebas, incentivos, datos de carácter personal.
4. Aspectos éticos específicos: ponderación de los riesgos o molestias (tipo de riesgos, valoración de los riesgos, minimización de los riesgos), criterios de inclusión de la muestra, protección de grupos vulnerables.
5. Cumplimentación de la documentación: documento de autorización, consentimiento informado, documento de registro de tratamiento de datos, documento de aceptación de colaboración.

En el caso de nuestra investigación, primeramente, solicitamos el código de tratamiento de los datos de carácter personal para poder guardar la información de las y los participantes en ficheros de seguridad (código del tratamiento TI0143). Una vez recibido dicho código y tras completar el formulario del Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos, el 20 de marzo de 2020 obtuvimos la evaluación favorable de este comité para nuestra investigación cuya referencia es la siguiente: M10\_2019\_218 (Anexo 7).

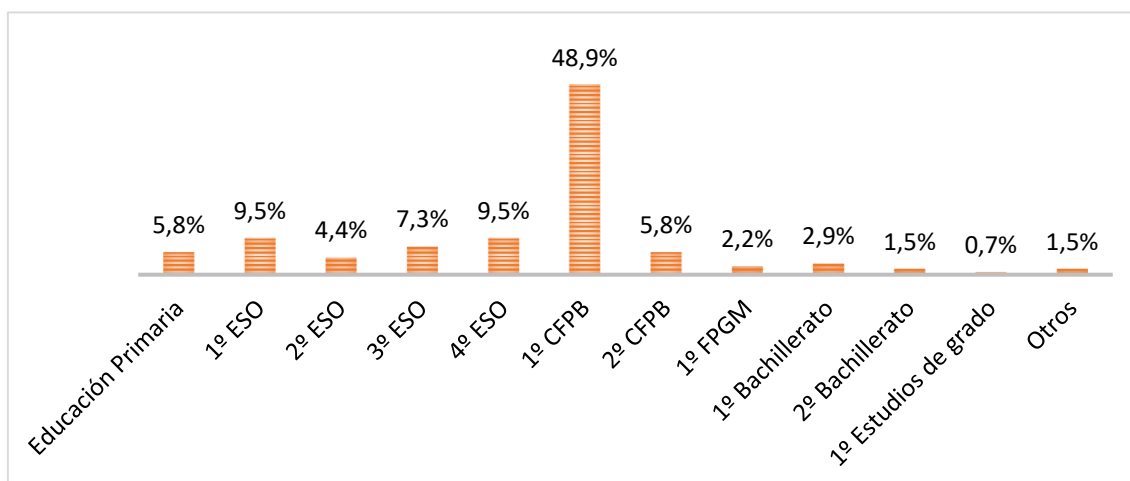
## Capítulo 6.- Itinerarios educativos de las y los jóvenes egresados del sistema de protección

A lo largo de este capítulo daremos a conocer los resultados de esta investigación obtenidos a través del trabajo de campo anteriormente expuesto. En primer lugar, expondremos el nivel de estudios y estudios que estaban realizando las y los protagonistas de esta investigación, el colectivo de jóvenes, alumnado de las E2O, egresados del sistema de protección. En segundo lugar, haremos referencia a los factores que, tanto las y los propios jóvenes como los equipos de las E2O, han identificado como influyentes en los itinerarios educativos de estas y estos jóvenes, que, como hemos podido adelantar en el capítulo que hace referencia a la metodología, se dividen en tres grandes grupos, los cuales analizaremos más adelante.

La revisión bibliográfica sobre el ámbito educativo de las y los jóvenes que estuvieron en algún recurso de AR, al igual que las entrevistas de ambos colectivos, han revelado que, habitualmente, las y los jóvenes que han egresado del sistema de protección se dirigen a estudios profesionalizantes.

A través del cuestionario EVAP 4, hemos recogido los datos sobre la vía educativa y en nivel de estudios alcanzado por este colectivo, esto es, información sobre cuál era el curso más alto aprobado en el momento que contestaron el cuestionario. Como podemos observar en la Ilustración 74, el 48,9% del colectivo de jóvenes participantes tenía, como curso más alto aprobado 1º de CFPB (n=67), el 9,5% (n=13) indicó haber aprobado 4º de ESO y otro 9,5% (n=13) 1º de ESO. El 7,3% (n=10) tenía completado hasta 3º de ESO, el 5,8% (n=8) Educación Primaria y otro 5,8% (n=8) 2º de CFPB. En menor medida, encontramos un 4,4% (n=6) que había cursado hasta 2º de ESO, un 2,9% (n=4) hasta 1º de Bachillerato, un 2,2% (n=3) 1º de FPGM y un 1,5% (n=2) 2º de Bachillerato. De la misma manera, un joven había terminado con éxito el primer curso de estudios de grado universitario. Dos de los jóvenes (1,5%) escogieron la opción “otros” que ofrecíamos en el cuestionario, y argumentaron esta respuesta aclarando que habían finalizado con éxito algún curso que ofrece Lanbide, concretamente, uno había finalizado un curso de cocina y el otro de electricidad.

Ilustración 74: Nivel de estudios



Debemos aclarar que, en el caso de las y los jóvenes migrantes, también se han tenido en cuenta los estudios que realizaron en sus países de origen, esto es, se les preguntó cuál era el curso más alto que habían aprobado hasta el momento. Por ejemplo, un joven nos mencionó que en el Estado español estudió hasta 3º ESO, sin embargo, en Marruecos tenía aprobado 1º Bachillerato, por lo que, el curso más alto superado sería este último. Cabe mencionar que estos resultados deben de ser interpretados con cautela, puesto que ha habido jóvenes que no supieron responder con certeza a la pregunta, esto es, no conocían a qué nivel educativo equivalían los estudios realizados en sus países de origen.

En las entrevistas que realizamos con el colectivo de **jóvenes migrantes**, quedó claro que la mayoría no había acabado, aunque sí empezado, en sus países de origen los estudios que equivalen en el Estado español a la ESO. Said lo expresa de la siguiente manera: “Estuve estudiando hasta los 17 años. Hasta el último año como el otro chico, pero no tenemos hecho el examen”. Sin embargo, hay quienes han tenido la posibilidad de realizar la ESO en las E2O al mismo tiempo que realizaban el CFPB: “cuando estaba haciendo 2º curso de CFPB nos eligieron a algunos para darnos trabajos extra para sacar la ESO, entonces me saqué el CFPB y la ESO” (San José, joven).

A pesar de que la mayoría de las y los participantes vino sin haber finalizado los estudios equivalentes a la ESO, Malak y Jalil (jóvenes) llegaron con el documento que acredita haber realizado dichos estudios, por lo que, tuvieron la oportunidad de convalidarlos “yo estude bachillerato en Marruecos y tengo los papeles de la ESO” (Malak, joven). En el polo opuesto, encontramos a Cedrik (joven) que solo había cursado los estudios de primaria.

Pese a que en este estudio únicamente tuvimos la oportunidad de entrevistar a una joven autóctona, nos parece relevante tener en cuenta y reflejar en esta investigación su experiencia, puesto que, aunque en las E2O las jóvenes autóctonas que han estado dentro de la medida de protección del AR pueden considerarse como un colectivo minoritario, la realidad que viven es diferente, pero no por eso ha de ser menos

escuchada. En este sentido, Lorea (joven) nos menciona que llegó a superar con éxito el primer curso de la ESO, no obstante, no llegó a aprobar segundo curso, por lo que, se encaminó a un CFPB, al no alcanzar la nota de corte establecida para realizar la prueba para la obtención del Graduado Escolar, no tuvo la oportunidad de realizar tal examen. Rescatando sus palabras:

Fui a clase, pero hasta segundo de la ESO y penqué todas y me fui a un CIP, y en el CIP necesitaba un 6,5 para hacer el examen de la ESO y no llegué a la valoración esa y me quedé sin examen y sin la ESO (Lorea, joven).

Si nos centramos en la voz de **los equipos educativos** sobre las vías educativas que realizan estas y estos jóvenes, concretamente, si analizamos desde qué instituciones educativas acceden a estas E2O, o incluso, sobre su escolaridad previa, esto es, si han estado o no escolarizados anteriormente, las y los profesionales hacen una clara distinción entre jóvenes autóctonos y jóvenes migrantes. En el caso de las y los jóvenes autóctonos, en las entrevistas se habla de una enseñanza previa en el sistema educativo reglado, normalmente, han experimentado una “situación de fracaso escolar” (Miren, profesional). Varios profesionales de Peñascal Kooperatiba afirman que hay jóvenes que vienen de “formación complementaria” (Arrate, profesional), es decir, suelen estar matriculados en la ESO, pero realizan simultáneamente algún CFPB en el centro. No obstante, aclaran que estas y estos suelen ser los más jóvenes. Añaden que también acceden a este centro educativo desde algún otro CFPB y alguno que otro consigue acceder a un CFGM (Itziar, profesional).

En cambio, los equipos de profesionales manifiestan que, el caso de las y los jóvenes migrantes, es diferente. Aclaran que la mayoría llega con muy poca formación reglada de su país, “algunos de escuelas coránicas” (Miren, profesional) o incluso “sin haber tenido una formación previa, o sea, no han estado ni escolarizados” (Ainhoa, profesional). Por norma general, suelen matricularse en este tipo de centros “sin pasar por el sistema educativo reglado” (Sara, profesional) del Estado español o como explica Paula (profesional) “suelen ir a otros centros que les meten ahí en la ESO, pero son chavales que no hacen nada ahí, porque necesitan aprender castellano”. Varios profesionales hablan de una formación previa a la de las E2O, por un lado, se menciona la formación que suelen recibir en los centros o pisos de protección, aclaran que es donde empieza para algunas y algunos su proceso de enseñanza-aprendizaje (Sara, profesional) y, por otro lado, contemplan la opción de que las y los jóvenes que hayan llegado a medio curso y no puedan matricularse, puedan recibir formación en estas escuelas “se le mete en lo que nosotros llamamos un itinerario formativo, entra en taller, al aula con algún otro grupo o se crea un grupo y aunque no está oficialmente matriculado, nosotros le vamos acompañando y vamos haciendo un previo para que luego pueda empezar por un CFPB” (Ane, profesional).

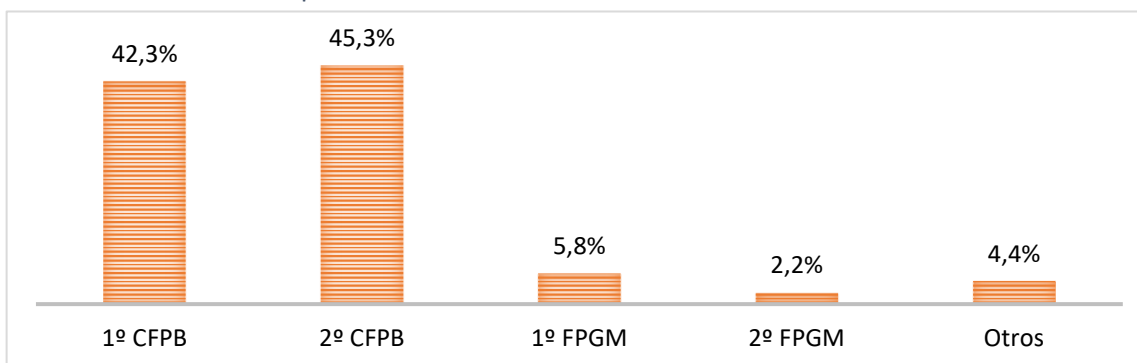
Uno de los profesionales de la Fundación Adsis, explica que una vez que se matriculan y realizan CFPB, por norma general, se quedan en ese nivel. Unai aclara que “el CFPB la suelen acabar, yo diría que acaban en un 70% o un 80%”. No obstante,

también se habla de itinerarios educativos más largos como es el de CFGM o CFGS. En palabras de Aitor (profesional):

Alguno llega para el medio e incluso lo acaba. Y creo que incluso alguno estudió un grado superior. Pero no es la norma. La norma es que se quedan ahí, se quedan en las CFPB básica. Alguno incluso saca lo que es el taller y la otra parte no por lo que se queda con un título de profesionalidad, digamos, pero no es el título que le da acceso a los grados medios.

En cuanto a los estudios que estaban realizando en el momento de aplicar el cuestionario, en la Ilustración 75, vemos que un 45,3% (n=62) estaba en 2º de CFPB y un 42,3% (n=58) en 1º. Un 8% estaba en algún FPGM, de los cuales el 5,8% (n=8) estaba en primer curso y el 2,2% (n=3) restante cursando segundo. Un 4,4% (n=6) de las y los participantes indicó estar estudiando algún curso de Lanbide.

Ilustración 75: Estudios que estaban realizando



En cuanto a las especialidades, como anteriormente se ha mencionado, la mayoría estaba realizando cocina o electricidad, aunque hay quien realizaba alguna especialidad relacionada con la hostelería, carpintería o comercio.

Como anteriormente hemos mencionado, la mayoría de los jóvenes que participaron en las entrevistas, estaba cursando 2º de CFPB, seguidos de los que estaban en primer curso y 5 jóvenes realizaban primer curso de CFPGM en las E2O contexto de nuestra investigación. Sin embargo, Yassin, en el momento que realizamos la entrevista, no estaba matriculado en ningún centro educativo y su itinerario educativo es el siguiente:

Pues ahora no estoy estudiando nada. Estaba aquí, pero salí de prácticas y después de prácticas me llamaron para ir a un trabajo. Me han dicho que tenía que esperar para hacer el contrato y estoy esperando a que me llamen y no me han llamado (Yassin, joven).

Le preguntamos si todavía tenía esperanza de recibir esa llamada de trabajo y su respuesta fue clara “yo creo que no. Son 5 meses, 6 meses esperando... creo que no van a llamar” (Yassin, joven), por lo que ha decidido volver, en su caso, a Peñascal Kooperatiba, para matricularse y seguir con sus estudios el curso siguiente.

Dicho esto, en las siguientes líneas nos centraremos en los factores que tanto los equipos educativos como las y los jóvenes, en primera persona, han identificado como influyentes en el ámbito educativo y en que, la mayoría de este colectivo, siga determinados itinerarios educativos. Pensamos que la identificación y el análisis de estos factores es relevante, puesto que nos va a permitir comprender el proceso educativo que llevan a cabo estas y estos jóvenes. En este sentido, nos preguntamos cuáles son los factores que identifica el colectivo de profesionales y cuáles las y los propios jóvenes y si estos factores coinciden o son similares.

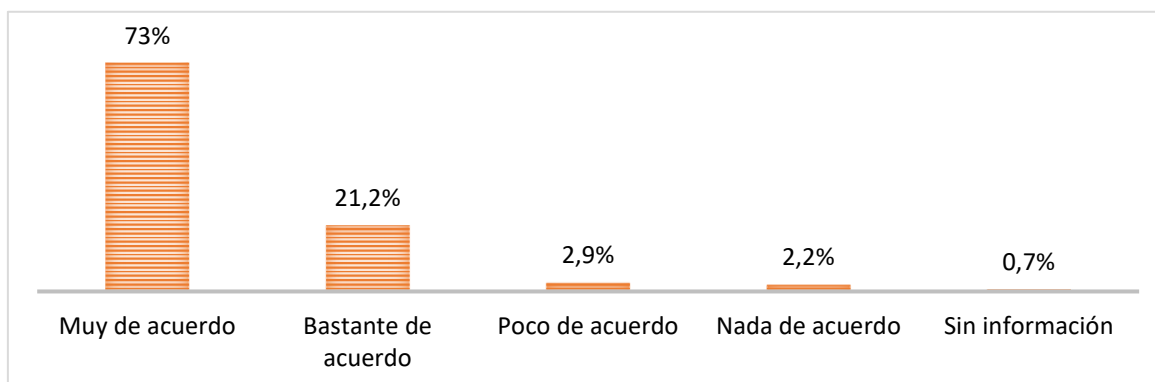
A través de la triangulación tanto de fuentes como de métodos, hemos identificado diversos factores por los que el colectivo de las y los jóvenes egresados del sistema de protección sigue determinados itinerarios educativos. Estos factores se pueden dividir en 8 dimensiones diferenciadas: 1) factores relacionados con la familia; 2) factores relacionados con las características de las y los jóvenes; 3) factores relacionados con el país de origen; 4) factores relacionados con la red de apoyo; 5) factores relacionados con el sistema educativo; 6) factores relacionados con el sistema de protección; 7) factores relacionados con el tránsito a la vida adulta; y 8) factores relacionados con la pandemia mundial (la COVID).

### 6.1.-Factores relacionados con la familia

La situación familiar ha sido uno de los factores que la mayoría de **profesionales** han identificado como influyente en el ámbito educativo del colectivo de jóvenes egresados del sistema de protección. En palabras de Ilargi (profesional): “es tristísimo, pero según donde nazcas o según en qué familia, vas a tener más oportunidades de hacer unas cosas o hacer otras”. De hecho, veremos que este factor es mencionado como determinante, tanto antes de la entrada en el sistema de protección como tras la salida de este.

Sin embargo, antes de centrar el tema en la influencia de este factor en el ámbito educativo, a través del cuestionario EVAP 4, hemos podido observar que, la mayor parte de las y los jóvenes, percibe que la relación actual con su familia es buena. Dicho de otra manera, les pedimos al colectivo de jóvenes que respondieran a la siguiente cuestión “¿Es la relación actual con tu familia buena?” y la mayoría de las respuestas fueron similares, esto es, el 73% (n=100) de las y los jóvenes se posicionaron muy de acuerdo con dicha pregunta y el 21,2% (n=29) bastante de acuerdo. No obstante, en menor medida, encontramos jóvenes que se sitúan en el punto opuesto, el 2,2% (n=3) afirmó estar nada de acuerdo y un 2,9% (n=4) poco de acuerdo con esa cuestión. Tenemos que mencionar que un joven no quiso responder a esta pregunta.

Ilustración 76: Valoración de la relación familiar



Aunque no hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre jóvenes autóctonos y migrantes en esta cuestión, los equipos educativos de las E2O, a través de las entrevistas, sí que hacen una clara diferencia respecto a la relación y situación familiar de jóvenes migrantes y autóctonos. Así pues, con el fin de contextualizar dichas situaciones que influyen en el ámbito educativo, como se puede observar en la siguiente tabla (Tabla 40). Por una parte, analizamos la relación que las y los jóvenes autóctonos tienen con sus familias y cómo la historia familiar puede ser determinante. Por otra parte, damos a conocer la repercusión que tiene la situación familiar en el caso de las y los jóvenes migrantes sin referente familiar.

Tabla 40: Categorías de los factores relacionados con la familia

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS
Factores relacionados con la familia	El peso de la historia familiar de las y los jóvenes autóctonos
	El peso de la familia de origen de las y los jóvenes migrantes sin referente familiar

### 6.1.1.-El peso de la historia familiar de las y los jóvenes autóctonos

En el caso de las y los jóvenes autóctonos, **los equipos educativos** mencionan casuísticas diferentes, desde una relación mala, de violencia o nula relación, donde hay quienes han querido o han tenido que salir de sus casas por situaciones de violencia o por diversas problemáticas familiares, hasta una donde la o el joven tiene como objetivo cumplir los 18 años para hacer el retorno a la casa y vida familiar. Aritz (profesional) aclara la primera tipología de relación:

Hay algunos que han salido escopeteados de casa directamente, han dado ellos el paso y han decidido ellos salir por la situación de violencia o algún tipo de problemática que ha podido haber en casa, y poca relación a veces.

En este sentido, se ha subrayado que las familias suelen experimentar diversas situaciones, pero, en general, son familias muy vulnerables y desestructuradas, donde se dan situaciones de abandono o desamparo. Como expresa Mireia (profesional): “habitualmente son familias muy vulnerables, porque para que te hayan quitado la



tutela o la guarda custodia, pues son situaciones de abandono o desestructuración o consumos”.

Sin embargo, como hemos mencionado, también existen jóvenes que quieren volver con sus familias. En estos casos, tienen como objetivo llegar a la mayoría de edad para hacer ese retorno “hay chavales que su familia ha pasado, por lo que sea, un bache, y no les han podido atender, pero ellos quieren llegar a los 18 para volver con su familia” (Itziar, profesional). Una de las profesionales define este último tipo de relaciones como “relaciones muy viciadas” (Mireia, profesional).

Los equipos de profesionales expresan que hay quienes lo han pasado muy mal y llegan muy afectados, incluso con la necesidad de una revisión y tratamiento psicológico y/o psiquiátrico (Aritz, profesional). De la misma manera, se habla de una falta de confianza y seguridad hacia las y los profesionales, la cual puede tener origen en el sentimiento de abandono que muchas de ellas y ellos mantienen y, añaden, que este sentimiento se refleja, sin duda, en el ámbito educativo.

Lo que caracteriza a todos es que han sido abandonados y muchos, más de una vez. Entonces, ellos vienen aquí, y ¿por qué se van a fiar de mí? dicen, por ejemplo, <<estudio y me dará la patada cuando pueda o cuando le dé un poco de guerra>>, porque, son chavales que dan guerra, son chavales que es su forma de llamar la atención, pues, <<cuando le dé un poco de guerra como en otras ocasiones, como han hecho mi padre, mi madre, mi familia me va a dar la patada, me va a echar>> (Paula, profesional).

Desde la perspectiva de los equipos de profesionales, una parte del alumnado que se enmarcan en la segunda casuística (anteriormente definida como relación viciosa) tienen a la familia idealizada, “por muy desastre que sea, da igual, lo peor que te puedes imaginar de padre y de madre, ellos los tienen idealizados” (Paula, profesional). En consecuencia, tienen una visión de la realidad familiar totalmente sesgada y desean, ante todo, volver con la familia. Itziar lo expresa de la siguiente manera:

Tú conoces la situación por hablar con los tutores, sabes la realidad que existe, pero ellos te cuentan otra realidad que no se parece en nada.... Tú sabes que no van a poder tener una relación normalizada, porque, su familia tiene los problemas que tiene y sabes que no se va a poder ocupar de él, que se va a tener que buscar la vida, porque ellos no le van a poder cuidar. Entonces, eso para ellos es muy duro. Cuando te dicen yo a los 18 años, cuando salga de aquí, me voy a ir con mi madre que me va a cuidar fenomenal, y tú sabes que su madre no se puede cuidar ni a ella sola. Eso, es muy duro (Itziar, profesional).

Añaden que hay veces que el disponer de salidas o estancias familiares contribuye negativamente en la asistencia en clase de las y los jóvenes. En este sentido, Ane (profesional) nos aclara una de las situaciones habituales: “está deseando volver con la familia, aunque todos los indicadores dicen que mejor que no, pero ellos están deseando volver..., y vemos que el fin de semana que están con la familia el lunes no vienen al centro”.

En definitiva, las y los profesionales inciden en que existen situaciones donde la familia condiciona el ámbito educativo de estas y estos jóvenes. Según Ilargi (profesional) “de hecho, yo creo que la mitad de los problemas les viene por la relación que tienen con la familia y la situación de esta”. En algunas ocasiones, la familia ha tenido algún tipo de dificultad y aunque las y los jóvenes querían seguir estudiando no han podido “algunos, quieren seguir formándose, quieren hacer una ESO, igual eran chavales que les gustaba, pero que, por dificultades familiares, han tenido complicaciones y no han podido acabar” (Paula, profesional).

En el caso de **la joven autóctona** que entrevistamos, no mencionó explícitamente que la familia era uno de los factores que había influido en su itinerario educativo. Sin embargo, a lo largo de la entrevista se pudo observar que, aunque puede que no en este proceso educativo, las experiencias vividas en la familia habían dejado huella en ella, puesto que, al hablar de su padre y de su madre se le notaba afectada e inquieta, por lo que, no quisimos incidir demasiado en esta cuestión. No obstante, Lorea (joven) nos mencionó que la relación con su hermana era buena y que solía hablar regularmente con ella.

#### 6.1.2.-El peso de la familia de origen de las y los jóvenes migrantes sin referente familiar

Según **las y los profesionales**, el caso de las y los jóvenes migrantes sin referente familiar es diferente en comparación con el de las y los autóctonos. Mencionan que la mayoría tiene buena relación con la familia, las añoran mucho y el máximo anhelo de muchos es conseguir los papeles necesarios para ir a visitarles. Hay profesionales que definen la relación familiar que mantienen como insuficiente o precaria, ya que no suele ser una comunicación continua o regular; muchas veces está condicionada por la disponibilidad económica que tienen: “yo diría que es precaria, esa es mi sensación. La mayoría suele ser por teléfono y no cuando ellos y ellas quieren, sino que está mediatizado por la cantidad de dinero que se pueden gastar” (Aitor, profesional).

Sin embargo, varios **jóvenes** nos mencionan que hablan a menudo con la familia, incluso todos los días. Muchos de ellos han aclarado que echan de menos a su familia y que su máximo deseo es tener los papeles necesarios para ir a visitarlas.

Siempre hablo, cada día. Echo de menos (Robben, joven).

Sí ahí... pues ahí tengo todavía mis padres y mis hermanos, me gustaría volver a verlos (Movid, joven).

Hay profesionales que hablan de una relación de amor-odio con la familia. Por un lado, de amor, al igual que en el caso de las y los jóvenes autóctonos, por una idealización de la familia, sin embargo, en este caso solo se hace referencia a la figura materna en dicha idealización. Ane (profesional), aclara que: “a ellos les cuesta mucho, en general, expresarse en castellano, pero cuando hacen alguna redacción o trabajo sobre su familia, su país, lo de su madre es impresionante, se emocionan muchísimo cuando lo hacen”. Por otro lado, también se menciona el odio, provocado este por la

presión familiar a la que estas y estos jóvenes están sometidos, presión que induce, en ocasiones, un sentimiento de rechazo y abandono.

Eta erlazioa, batzuetan amor-odio familiarekin. Amor ba idealizatuta daukatelako <<ai nire ama>>, baina beste alde batetik ere askotan familiak asko presionatzen die... askok ere retxazo puntu bat ere badute beraien familiarekiko. Abandonu puntua ere badute (Sara, profesional).<sup>120</sup>

La mayoría de **las y los profesionales** han hablado de la presión que las familias ejercen sobre estas y estos jóvenes. Esta presión comienza, en muchos casos, por la falta o escasa información que tienen las familias sobre la realidad del país de destino, las y los jóvenes no les cuentan toda la verdad a las familias, porque para ellas y ellos eso sería un fracaso “siempre les van a decir que están muy bien, que tienen de todo, nunca les van a contar lo mal que están. Ellos no van a ser unos fracasados” (Paula, profesional). Así pues, aclaran que las y los jóvenes tienen la necesidad de demostrar que les va bien y que esa necesidad se convierte en una presión, en palabras de Ane (profesional): “la presión emocional de decir, <<estoy bien>> la tienen todos, o casi todos... aunque estén tirados debajo de un puente, pero necesitan demostrar en su familia que están bien, no ser una carga emocional para la familia”.

Esta presión emocional de mostrarse bien ante la familia, de no contar que lo están pasando mal, también ha quedado reflejada en las entrevistas realizadas a **las y los jóvenes migrantes**. En especial, un grupo tenía muy asimilado que no podían comentar la situación que estaban viviendo, insistían en que sus familias estaban mal y no podían contarles esta realidad.

Si tú vas a donde tu familia diciendo que estás mal, es lo mismo que nos dicen ellos, tú sabes que tu familia lo está pasando muy mal y no te lo dicen. No dices (Yassin, joven).

No puedes... No vas a ir a decir a tu familia que estás muy jodido (Rafa, joven).

Una de las **profesionales** añade que esta situación llega tan lejos que, en ocasiones, como nos relata Paula (profesional): “cuando consiguen permiso de residencia y les dejan viajar a su país, aquí se endeudan con amigos para poder llevar buenas zapatillas, para que vean ahí que están muy bien, aunque estén muy mal y viviendo bajo el puente”.

En varios casos se habla de una deuda económica con la familia. Los equipos de profesionales comentan que muchos chicos y chicas les han mencionado que su familia se gastó mucho dinero en facilitarles el venir aquí “pensamos que vienen así sin más, pero hasta para venir en patera para morirse en el mar, tienen que pagar. Entonces, hay familias que hacen una inversión muy fuerte y esos chavales están como en deuda

---

<sup>120</sup> “Y la relación con la familia, a veces es de amor-odio. Amor pues porque tienen idealizada a la madre “hay mi madre” pero, por otro lado, muchas veces la familia les presiona mucho. Muchos también tienen un punto de rechazo hacia su familia, también tienen un punto de abandono”. Traducción euskera-castellano.

económica con las familias” (Ane, profesional). Esta migración muchas veces suele ser por motivos económicos, la familia invierte y apuesta por el o la joven con el objetivo de que al llegar al país destino ellas y ellos manden dinero y, así mejorar la situación familiar. Como relata el profesional Aitor: “ellos y ellas tendrían que estar mandando dinero... De una forma o de otra sus familias han apostado porque ellos y ellas vinieron aquí de una manera o de otra para mejorar ellos y ellas y también la familia” (Aitor, profesional).

Un **joven**, durante la entrevista, expresó que se sentía presionado por la familia. Aclara que su familia destinó mucho dinero a su proceso migratorio y que, habitualmente, suelen preguntarle por la situación en la que se encuentra, puesto que, al igual que han mencionado los equipos educativos, piensa que tendría que estar mandando dinero a su familia. En este caso, es tal la presión que, el joven ha llegado a pensar en dejarlo todo y volver a Marruecos. Rescatando las palabras de este:

Algunas veces pienso que voy a dejarlo todo, porque algunas veces llamo a mi familia y es que cuando yo me he ido de Marruecos, han pagado para llegar aquí, han pagado un montón de dinero, pero por eso ahora me dicen que: ¿cómo va? (Assif, joven).

Un **profesional** de Peñasal Kooperatiba aclara que, la mayoría del colectivo de jóvenes migrantes que ha tenido como alumnado, es obligado a realizar esta migración por la familia, este proceso que tiene como objeto encontrar un trabajo y mandar dinero.

La mayoría de los alumnos, alumnas que venimos, que vienen son obligados por la familia para luego cuando consiguen un trabajo aquí, o incluso la ayuda que no pueden hacerlo, les mandan parte de la ayuda a la familia, no pueden hacerlo eh está totalmente prohibido y de hecho les decimos siempre que no lo hagan y si lo hacen, que no lo hagan por Giro, porque si la Diputación se entera les quita la ayuda, pues colaboran con un familiar, con un amigo. Que lo hacen todos cuidado eh (Jon, profesional).

Sin embargo, a pesar de que varios **jóvenes** han mencionado que sí que existen familias que obligan a sus hijos e hijas a buscarse la vida y realizar ese proceso migratorio, muchos de los entrevistados han aclarado que fueron ellos mismos los que decidieron venir.

Hay padres que no tienen para comer ellos mismos igual les dice, tú pues búscate la vida. Pero en nuestro caso no nos obligó nadie (Yassin, joven).

Yo lo he decidido yo (Rafa, joven).

Yo también (Andoni, joven).

Según **los equipos de profesionales**, el hecho de que las y los jóvenes no les cuenten la realidad que viven a sus familias, puede ser uno de los motivos por los que las familias tengan unas expectativas de la realidad que no son ciertas. Una de las profesionales piensa que las y los jóvenes les cuentan a sus padres que están bien,

aunque esto no sea cierto, y que la familia produce una presión por motivos económicos muy grande. En palabras de Itziar (profesional):

Creo que les cuentan que están “txatxi piruli” y no es cierto, vienen y no están bien, porque están en un centro de menores y cuando están en el centro ni tan mal, pero luego salen y es un batacazo de la realidad; porque, se quedan en la calle, de un día para el otro cumplés los 18 y te quedas en la calle. A nadie le apetece decir que estás mal, no cuentan la realidad y luego vienen las presiones familiares. Como ellos no cuentan la realidad, pues te cuentan <<joe mi ama me dice que como no mande 300 euros mi padre está en el hospital y se va a morir porque no le dan medicamentos>>, pues claro, echar a la chepa a un niño de 16 años eso, es la pera, porque dicen <<yo de dónde voy a sacar ese dinero>>.

Añaden que, aunque algunas y algunos jóvenes les cuenten e intenten explicarles en qué situación se encuentran aquí, muchas veces situaciones y procesos que ni las y los propios jóvenes comprenden del todo o no saben transmitirlo, las familias no entienden esta realidad o no les creen:

Además, aunque les cuentan, no les creen. Es muy difícil transmitir todo lo que el sistema, de cómo nos organizamos en España, en Europa, cómo nos organizamos, es tan diferente del sistema africano, argelino o árabe que por mucho que lo intenten, no son capaces. Creo que ellos cuando llegan aquí es un choque tan grande con la realidad. Luego navegan y se adaptan como pueden, pero es muy difícil transmitirlo. Luego transmitir el fracaso también es doloroso, pero creo que es muy difícil entender cómo funciona aquí y luego transmitirlo (Josu, profesional).

Una de las profesionales menciona que esta presión familiar puede afectar psicológicamente a las y los jóvenes y que, en ocasiones, hay quienes intentan superar la situación a través de consumos:

Kriston bajoiak eta bajoi horiekin ba batzuetan kontsumoak, erlazionatuta doaz. Guk zentroan nabaritzen dugu, kontsumoak daudenean, disolbentearekin hasten denean bat edo, beti galdetu eta azkenean iristen zara familiara. Beraiek justifikatzen dute beti kontsumoa <<ez arazoak ditudalako, baina ez dira pertsonalak hemen, arazoak han>><sup>121</sup> (Sara, profesional).

Finalmente, dada la situación que hemos dibujado, y teniendo en cuenta que el objeto de muchas y muchos jóvenes migrantes sin referentes familiares es ayudar a sus familias mandándoles dinero, el itinerario que se les plantea suele ser más corto, debiendo hacer una inserción laboral lo más rápida posible “las familias están un poco empujando también a eso, tienen cierta necesidad en su país y lo ven como una esperanza” (Aritz, profesional).

---

<sup>121</sup> “Unos bajones muy grandes y en ocasiones con esos bajones consumos, van relacionados. Nosotras lo notamos en el centro, cuando hay consumos, cuando uno empieza con el disolvente, siempre preguntas y al final llegas a la familia. Ellos justifican siempre el consumo <<no es porque tengo problemas, pero no son personales aquí, son problemas allí>>”. Traducción euskera-castellano.

En definitiva, se podría decir que uno de los factores que las y los profesionales tienen en cuenta para orientan la formación de las y los jóvenes que han egresado del sistema de protección, es la situación familiar y disposición económica. En palabras de Jon (profesional): “Si vemos que lo que quiere realmente es trabajar y que realmente la disposición económica y/o familiar no es la adecuada para seguir formándose, pues le ofrecemos un curso más cortito”.

#### 6.1.3.-Resumen de sobre los factores relacionados con la familia

- La familia resulta ser un factor clave en el ámbito educativo de estas y estos jóvenes antes y después de estar atendidas y atendidos dentro del sistema de protección.
- El 73% del colectivo tiene buena relación con su familia.
- Jóvenes autóctonos:
  - A causa de las situaciones vividas con las familias, llegan a los centros educativos con un sentimiento de abandono. Esto repercute en el ámbito educativo de ellas y ellos, en la confianza que tienen hacia los profesionales de las E2O.
  - Existen relaciones viciadas entre la familia y el colectivo de jóvenes. Hay NNA y jóvenes que idealizan a su familia y tienen una visión de la realidad sesgada. En estas situaciones las estancias en las familias contribuyen negativamente en la asistencia a clase.
  - La realidad y la situación familiar de este colectivo influye en las oportunidades de los itinerarios educativos. Hay jóvenes que por dificultades familiares no terminan la ESO.
  - Muchos de los problemas en el ámbito educativo provienen del ámbito familiar.
- Jóvenes migrantes
  - Experimentan una presión familiar provocada por la falta de información acerca de la realidad socio-política del país de destino. Las familias no tienen toda la información acerca de la situación en la que viven estas y estos jóvenes.
  - Perciben una presión por ayudar a la familia, aunque la situación en la que viven no deje lugar para brindar a la familia esa ayuda económica que demandan. Esta situación hace que las vías educativas que escoge este colectivo sean de corta duración para acceder lo antes posible al mercado laboral y poder ayudar económicamente a la familia.
  - Tienen un sentimiento de “deuda familiar”.

## 6.2.-Factores relacionados con las características de las y los jóvenes

El segundo factor que se ha identificado como influyente en el itinerario educativo de las y los jóvenes que han egresado del sistema de protección es el relacionado con las características de este colectivo. Sin embargo, este factor ha sido mencionado explícitamente únicamente en las entrevistas a los equipos educativos, esto es, las y los propios jóvenes no nos hablan directamente de sus características personales al hacer referencia a este itinerario que estamos analizando, aunque, indirectamente, tanto en los cuestionarios como en las entrevistas, sí que nos hablan de la perspectiva que tienen sobre la educación. Esta puede ser considerada como una categoría que incide en este segundo factor que analizamos a continuación. En este sentido, en las siguientes líneas daremos a conocer las categorías y subcategorías de los factores relacionados con los factores relacionados con las características de las y los jóvenes que han emergido, especialmente, de las entrevistas a los equipos educativos de las E2O. Así, incidiremos en las vivencias personales previas que inciden en el itinerario educativo del colectivo de jóvenes egresados del sistema de protección, así como el autoconcepto educativo con el que llegan a estas escuelas, que, habitualmente, es consecuencia de las etiquetas y las representaciones sociales sobre este colectivo. Finalmente, se da a conocer la perspectiva que el colectivo de jóvenes tiene sobre la educación, la consideración que tienen sobre los estudios y las expectativas de futuro. En la siguiente tabla (Tabla 41) se recogen estas categorías y subcategorías:

Tabla 41: Categorías y subcategorías de los factores relacionados con las características de las y los jóvenes

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Factores relacionados con las características de las y los jóvenes	Las vivencias personales previas	
	El autoconcepto educativo	La representación social
	La perspectiva sobre la educación	La consideración de los estudios
		Las expectativas de futuro

### 6.2.1.-Las vivencias personales previas

A través de las entrevistas realizadas a los equipos educativos de las E2O se ha observado cómo las vivencias personales previas afectan, de cierta manera, al itinerario educativo de nuestro colectivo objeto de estudio. Sin embargo, como habíamos supuesto, cuando las y los profesionales indican que las vivencias personales inciden en este itinerario, hacen una distinción entre las experiencias de jóvenes autóctonos y jóvenes migrantes que han venido sin referente familiar.

Por una parte, **los equipos de profesionales** aclaran que las y los jóvenes autóctonos llegan a estas E2O por un abandono escolar causado por compañías o consumos. Como Unai (profesional) explica “pues estos o vienen de que han dejado los estudios hace mucho tiempo por compañías, o por consumos. Si no han dejado los estudios, les han metido alguna clase de diversificación”. Adicionalmente, aclaran que



no vienen con tanta urgencia de trabajar, no obstante, sí con necesidad de formarse en un ámbito no reglado “pues por la secundaria y el bachillerato o la universidad yo no voy a poder ir, pero sigo con la parte formativa” (Ane, profesional).

Por otra parte, hablan de una proporción de jóvenes migrantes que tiene necesidad y/o deseo de trabajar: “hay un sector, una proporción de jóvenes migrantes que están un poco empujados a <<me quiero poner a estudiar, quiero hacer unas prácticas y ponerme a trabajar>>” (Aritz, profesional). Los equipos educativos añaden que las experiencias de estas y estos jóvenes que han venido sin referentes, tanto en sus países como en la trayectoria que han tenido que hacer hasta llegar al Estado español, pueden ser uno de los motivos por los cuales vienen con el autoconcepto tan estropeado. Indican que vienen con una mochila por todo lo que han tenido que pasar “han tenido que sufrir cosas y vivir cosas que nadie tiene que vivir y menos con 16 años, 15 o 14, esa es una mochila que les pesa” (Itziar, profesional). Es cierto que muchos vienen con recelo, miedos y desconfianza y, de la misma manera, el desconocimiento del idioma hace que el sentimiento de desconfianza se agudice “no entender lo que te están diciendo te genera desconfianza” (Paula, profesional). A pesar de estas experiencias y la dificultad añadida del idioma, las y los entrevistados aclaran que, la mayoría de ellas y ellos vienen muy motivados, con el objetivo claro de mandar dinero a las familias. Sin embargo, también existen quienes vienen porque en sus países les dibujaron un panorama que no se corresponde con la realidad que creían que iban a encontrar, una realidad de esperanza y seguridad económica, pero el escenario con el que se encuentran no es el que imaginaban o les narraron.

Entonces, vienen aquí porque han oído que hay ayudas o que el dinero cae del cielo o lo vamos tirando por las calles. Allí les cuentan una realidad de aquí que muchas veces no tiene nada que ver, los que van allí van con las mejores playeras y los chavales pues <<yo también quiero esas playeras, me voy allí>>, pero luego no es tan fácil (Paula, profesional).

#### 6.2.2.-El autoconcepto educativo

Entre los factores relacionados con las características de las y los jóvenes, los **equipos de profesionales** identifican una segunda categoría que incide en el ámbito educativo de estas y estos. Hemos observado que el autoconcepto que tenían las y los jóvenes sobre su capacidad escolar en el momento que entran a las E2O, es decir, la imagen propia que tenían de ellas y ellos mismos, según los equipos de profesionales, ha podido repercutir en el ámbito educativo de estas y estos. La mayoría de respuestas de las y los profesionales dibujaron el mismo marco, en el que la autoestima y el autoconcepto del colectivo de jóvenes se sitúa en niveles muy bajos. Las y los profesionales aclaran que llegan con la autoestima “muy estropeada” (Itziar, profesional), “por los suelos” (Ane, profesional). En palabras de Aitor (profesional) “el autoconcepto y la autoestima, todo muy bajo”. En este sentido, se han mencionado que la gran mayoría piensa que no sirve para estudiar o incluso que no sirve para hacer nada, en palabras de Ainhoa (profesional): “cuando entran aquí, muchas veces dicen, es que no quiero, no sé o no valgo para hacer nada”.

Entre las causas de que el alumnado objeto de estudio tuviera el autoconcepto educativo tan estropeado, se mencionan las experiencias anteriores que habían tenido en el ámbito escolar. Los equipos educativos al referirse a las y los jóvenes migrantes, han indicado que la mayoría siente vergüenza por la escasa formación con la que viene.

Gehienetan lotsa izaten dute, lotsa sentitzen dute beraien formazio faltagatik, orduan gelan ez dira gustura egoten, zergatik konturatzen dira edo kontziente dira ez dakitenaz gelan, ba irakurri, idatzi, gauza horietan... Guri etortzen zaizkigun ia gehienak ez dute ondo idazten beraien hizkuntzan, orduan, hortik hasita ba, lotsa<sup>122</sup> (Sara, profesional).

Pese a que, como anteriormente hemos mencionado, **el colectivo de jóvenes** no hace referencia explícita a este segundo factor, cabe mencionar que, en general, la percepción que reflejaron en las entrevistas en cuanto al propio autoconcepto educativo fue positiva. Podemos poner como ejemplo a Movid (joven), el cual afirma que le gusta aprender cosas y que es una persona que aprende rápido: “pues no sé qué voy a estudiar... pero, aprender... o sea... soy una persona que aprende rápido y me gusta aprender más cosas” (Movid, joven).

En el caso de las y los jóvenes autóctonos, **los equipos educativos** nos hablan de las etiquetas de fracaso “vienes pues eso de que te han puesto la etiqueta de fracaso, fracaso, fracaso” (Ilargi, profesional), del absentismo escolar “hay chavales que han sido absentistas” (Arrate, profesional), de expulsiones y del sentimiento de abandono, tanto familiar como de los centros educativos, como comenta una profesional, “en muchos momentos han sido expulsados, no solo de su familia sino de los centros, porque, han tenido comportamientos, pues que en la ESO no se permite. Ellos están acostumbrados a que les den la patada y no se fían” (Paula, profesional).

Según las y los profesionales, la mayoría de jóvenes autóctonos vienen de la ESO con el sentimiento de ser las y los últimos de la clase. Ese sentimiento se basa en las etiquetas que se creen y/o que perciben del profesorado. En palabras de Ane (profesional): “vienen de ser el último de la clase, en general, están un poco como anulados como apartados, como <<vale, yo sé que no voy a poder>>, o ellos perciben que el profesorado ha dicho “este no va a acabar”. Esta profesional añade que lo peor es que estas y estos jóvenes vienen a las ESO con ese rol y etiqueta asumida: “soy el 0 y además no voy a poder ser otra cosa” (Ane, profesional). Así pues, varias y varios profesionales están de acuerdo con que ese sentimiento negativo de ellas y ellos mismos respecto a las habilidades y competencias en el ámbito educativo, puede llegar a ser una limitación psicológica.

Pero si tienen una limitación psicológica de que ya vienen pensando, de que no, que no pueden. Pero realmente no tiene por qué. Cuando hablamos del techo de cristal

<sup>122</sup> “La mayoría de las veces tienen vergüenza, sienten vergüenza por su falta de formación, entonces, en el aula no se encuentran a gusto, porque se dan cuenta o son conscientes de lo que no saben en el aula, pues leer, escribir... La mayoría de los que vienen a nosotros no escriben bien en su idioma, entonces, empezando por ahí, pues, vergüenza”. Traducción euskara-castellano.

de las mujeres, tienen un techo que no se ve y además en chavales y chavalas que están haciendo un proceso muy bonito y que los ves cómo van avanzando. Ves que cuando se está acercando al final esa torta, o sea, como que ellos mismos... Bueno, que ellos mismos se dan situaciones para que no, no, no tengan esto. O sea, dificultades. Yo creo que es ese miedo a hacer (Miren, profesional).

Varios profesionales aclaran que hay veces que las y los jóvenes acuden obligados a las E2O (hablaremos de este tema dentro de los factores relacionados con el sistema de protección, en el apartado de orientación educativa), con la idea que estas escuelas son centros educativos para personas que han fracasado, para jóvenes delincuentes o un lugar invivible donde todo el mundo trapichea, según Aitor (profesional): “piensan que esto va a ser la guerra”. Sin embargo, esta visión se va desvaneciendo una vez que empiezan a relacionarse y a conocer al alumnado de estas escuelas.

Los de infancia hay algunos que vienen obligados y tienen una idea de que vienen aquí a donde todos los fracasados, aquí me han traído y no me queda otra que estar aquí con todos estos fracasados, delincuentes. A veces, tienen una idea del resto, que luego cuando están aquí dicen “si son gente normal como yo”, no son delincuentes, ni ladrones, ni nada, a ver, igual han robado alguna vez, sí, pero no son delincuentes. Entonces, la idea que traen no es la que luego se encuentran (Paula, profesional).

Tanto el colectivo de profesionales de Peñasal Kooperatiba como el de Fundación Adsis, insisten en que muchas y muchos jóvenes tienen esta perspectiva social hacia estas escuelas y su alumnado a causa padres y/o madres. También se habla de la perspectiva negativa, de supervivencia, que las y los educadores de los centros y/o pisos de protección suelen tener sobre estas escuelas.

Guri pasatzen zaigu, askotan gurasoak etortzen direnean, ikusten dute aukera bat izan daitekeela Peñasal beraien seme-alabentzat baina gero beti beraien beldurrak esaten dizkigute eta aipatzen digute zein diren “eske nire semea oso txintxo da... eta hemen...” orduan, baloratzen dute gure lana, baloratzen dute lagundu behar zaiela baina nire seme-alabengatik piska bat urruti <sup>123</sup> (Sara, profesional).

Si eso lo extrapolamos a sus padres y madres, por ejemplo, a los educadores y educadoras, ya conocen el centro, pero yo pienso que la idea que se tiene es esa que esto es un sitio donde hay pocas normas, donde todo es muy por sobrevivir. Pienso que es así, que ahí viven pues eso, o estudian, o vagos, maleantes y delincuentes (Aitor, profesional).

---

<sup>123</sup> “Hay veces que cuando vienen los padres, ven que Peñasal puede ser una oportunidad para sus hijos, pero luego siempre nos dicen cuáles son sus miedos <<mi hijo es muy bueno y aquí...>>. Valoran nuestro trabajo, valoran que hay que ayudarles, pero un poco lejos de sus hijos, entonces socialmente se está aceptando que tienen que estar, pero un poco lejos, al menos sin mezclarse con mis hijos”. Traducción euskara-castellano.

De la misma manera, esta concepción de “delincuentes”, “fracasados” y “trapicheros” que se ha mencionado sobre estas y estos jóvenes, puede ser eco de la representación social que se tiene de ellas y ellos.

Al identificar la representación social de este colectivo como subcategoría de este factor que estamos analizando, quisimos obtener más datos acerca de esta cuestión a través de las entrevistas a **los equipos educativos**. Pudimos ver dos representaciones sociales bien delimitadas, por un lado, la que se tiene de las NNA y jóvenes autóctonos tutelados y/o egresados del sistema de protección y, por otro lado, la que se tiene de las NNA y jóvenes migrantes tutelados y/o que han egresado de este sistema.

Según varios profesionales, la sociedad actual no es consciente de cuantas NNA existen tutelados en nuestro territorio, no está al corriente de esta realidad, por lo que, es un escenario casi invisible ante los ojos de la sociedad. En palabras de Miren (profesional): “yo creo que los menores, o sea, los autóctonos, que están en centros y demás, la sociedad casi no los ve ni sabe, no saben ni que están, no los visualiza”. En este caso, al igual que en el caso de la representación social de las y los jóvenes migrantes, los equipos educativos subrayan la importancia del conocimiento ante estas realidades, no obstante, este obstáculo sigue existiendo, como aclara Mireia (profesional): “es la dificultad fundamental ¿no?, el conocimiento”.

La representación de las y los jóvenes migrantes que llegaron sin referente adulto dista mucho de la de las y los jóvenes autóctonos, aunque se ha mencionado que la causa de la representación social que se tiene es común en los dos casos, el desconocimiento de estas realidades. En este caso, los equipos educativos aclaran que existe una imagen muy negativa de la sociedad hacia las y los jóvenes migrantes, son representados como delincuentes o personas conflictivas. Miren (profesional) resume bien esta realidad:

Hay una imagen muy negativa que muchas veces yo creo que es por no conocer, o sea no conocer, porque si los conocen *in situ*, pues creo que hay algún joven, pero como hay un joven que es menor no acompañado, o uno que está en su casa o tal que pueden cometer delitos o situaciones. O sea, la mayoría no, hay una falta de conocimiento. Y sí que hay una imagen negativa.

Diversos profesionales han mencionado la influencia de los medios de comunicación en la transmisión de esta representación negativa del colectivo de NNA y jóvenes migrantes tutelados y egresados del sistema de protección. Afirmar que, en los últimos años, algunos medios de comunicación y partidos políticos han puesto empeño en criminalizar este colectivo. Aclaran que no solo se ha insistido en la difusión de la imagen negativa de este colectivo, sino también de los centros, como Aritz (profesional) aclara:

Ciertos medios de comunicación le han dado mucha cancha y algunos partidos políticos que no quiero ni nombrar, pues les han dado mucha cancha a los menores no acompañados y han ido a criminalizarlos...Es lo que más nos están vendiendo

últimamente y sobre todo a nivel de criminalizar o de poner nada en positivo, ni los centros.

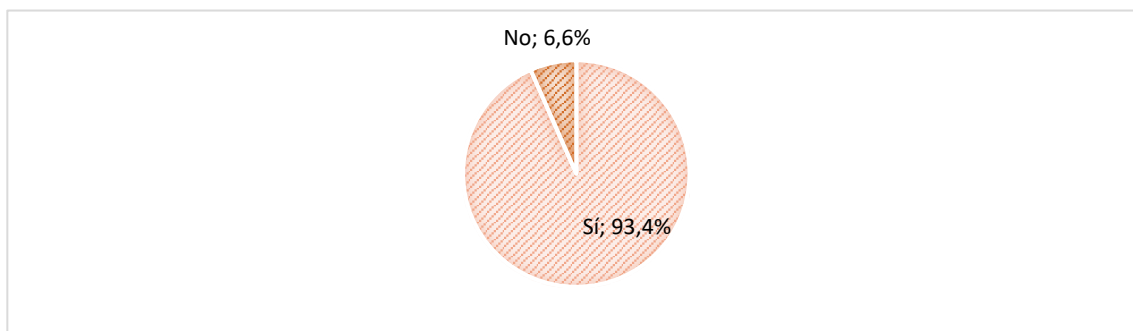
En definitiva, según las y los profesionales, el autoconcepto educativo y, a su vez, la representación social de las y los jóvenes objeto de nuestro estudio, repercute en el ámbito educativo de estas y estos, siendo unos de los muchos obstáculos que deben superar.

### 6.2.3.-La perspectiva sobre la educación

Dentro de este segundo factor, la perspectiva sobre la educación que tienen las y los jóvenes que han egresado del sistema de protección, puede considerarse un elemento clave para el itinerario educativo que siguen estas y estos. Así, a través de los cuestionarios y las entrevistas tanto de las y los propios jóvenes como de los equipos educativos, hemos observado que la importancia que le dan a los estudios, los motivos por los que estudian, así como las expectativas hacia el futuro en relación con la educación, son claves en este itinerario educativo que estamos analizando.

Antes de centrar el tema en categorías más específicas, queremos plasmar la perspectiva que tenían las y los jóvenes hacia los estudios que estaban realizando en el momento que llevamos a cabo la investigación, esto es, si les gustaba o no lo que estaban estudiando. Así, en la siguiente ilustración (Ilustración 77) podemos ver que al 93,4% (n=128) del total de las y los participantes le gustaba lo que estaba estudiando, mientras que al 6,6% (n=9) restante no le gustaba.

Ilustración 77: Perspectiva hacia sus estudios



Teniendo este marco de referencia en cuenta, a través de las entrevistas, hemos querido conocer la importancia que, las y los jóvenes que ya han salido de este sistema de protección, le dan a la educación y cuáles son los motivos por los que eligen estudiar. Asimismo, hemos querido saber si pretenden seguir estudiando y los motivos por los que quieren o no seguir con sus itinerarios educativo, esto es, las expectativas de futuro que tienen.

#### 6.2.3.1.-La consideración de los estudios

Si analizamos esta subcategoría desde las voces de **los equipos educativos**, queda claro que las y los profesionales consideran que, para las y los jóvenes que han egresado del

sistema de protección, la educación es un ámbito importante en sus vidas “ocupa un lugar muy importante, totalmente” (Paula, profesional). Estas personas aclaran que el alumnado egresado del sistema de protección tiene claro que es importante estudiar, principalmente, para acceder al mercado laboral o para tener una mejor situación laboral. En palabras de Ainhoa (profesional): “sí, sí que creen que es necesario el sacarse algo de formación a la hora de buscar un trabajo, lo ven como primordial” o como explica Itziar (profesional): “la mayoría sí que tienen la conciencia de que si no obtienen titulación pues van a ser los últimos en la empresa, los que peor cobren y cuando la situación sea mala se van a ir a la calle”.

Queremos detenernos en un elemento que se ha mencionado reiteradamente en las entrevistas con los equipos educativos, nos referimos a la disposición y la necesidad económica de las y los jóvenes que han egresado del sistema de protección, la cual afecta innegablemente en el ámbito educativo de estas y estos, puesto que, según varios profesionales, en muchos casos debe haber una inserción laboral temprana. Así, vemos que no solo las características relacionadas con las y los jóvenes afectan a este itinerario, también las situaciones económicas que han o están viviendo. En palabras de Arrate (profesional): “depende de la situación personal de cada uno, a veces de pueden permitir seguir formándose y otras veces el proceso tiene que acabar y tiene que haber una inserción laboral, porque, económicamente no hay medios para seguir manteniendo esto”.

La economía es un elemento común o, mejor dicho, transversal, que incide en varios factores que estamos analizando y, por ende, uno de los elementos clave en el itinerario educativo de estas y estos jóvenes. Así, vemos que este factor interviene tanto dentro de los factores relacionados con la familia, en este segundo factor que está relacionado con las características de las y los propios jóvenes y dentro de los factores relacionados con el país de origen como también en los factores relacionados con el sistema de protección y los relacionados con el tránsito a la vida adulta. En este sentido, podemos afirmar que la disposición económica ha sido uno de los elementos que los equipos educativos han mencionado como influyente en el itinerario educativo de las y los jóvenes que han egresado del sistema de protección. Rescatando las palabras de Miren (profesional): “hay jóvenes que vienen muy enfocados a todo lo formativo, pero luego todo lo formativo también se junta con todo el tema económico”.

Varios profesionales de los equipos educativos añaden que las personas que tienen más claro que su itinerario educativo es hacer un curso y realizar la inserción laboral son las y los jóvenes entre 16 y 17 años de edad que saben que, probablemente, con 18 años haya una pequeña emancipación pero que la tutela no va a durar para siempre. Sin embargo, hemos querido analizar esta dimensión, es decir, el proceso del egreso del sistema de protección que hacen y sus consecuencias, en un factor diferenciado (7. Factores relacionados con el tránsito a la vida adulta), puesto que la gran mayoría de las y los profesionales, por no decir todas y todos, han hecho alusión a las consecuencias del tránsito acelerado a la vida adulta que estas y estos jóvenes tienen que hacer.

Si centramos nuevamente el tema en la importancia que este tiene hacia los estudios, varios profesionales de Fundación Adsis piensan que sí que existen jóvenes que valoran las oportunidades que encuentran en nuestro contexto para seguir estudiando, sin embargo, esto no suele ser la norma. Aclaran que la gran mayoría estudia con la vista puesta en el mercado laboral. En palabras de Miren (profesional): “hay jóvenes que valoran muchísimo las oportunidades que se encuentran en Europa para poder estudiar. Pero son los menos. O sea, la mayoría viene con la idea de que esto les sirva para trabajar. Entonces, el tema de los estudios y seguir estudiando es muy difícil”. Aitor (profesional) nos deja ver otra realidad, la realidad de ser jóvenes y como en la sociedad en general también suele ocurrir, existen personas a las que no les gusta estudiar “pues el discurso sí que lo llevan, en general, el discurso está aprendido... Pero la realidad es que tienen 17 años y yo con 18 años tampoco quería estudiar a mí lo que me gustaba otra cosa. Entonces hay un choque de conflictos ahí muy gordo”.

En este sentido, vemos que el acceso al mercado laboral, es uno de los elementos por el cual las y los jóvenes suelen estudiar. En este marco, una profesional que opina que es verdad que estas y estos jóvenes quieren obtener el título y quieren trabajar, no obstante, considera que no son realistas, esto es, afirma que quieren aprobar, pero no tienen las herramientas personales para poder hacerlo “nos cuesta convencerles a veces que lo que hacen ellos no es suficiente. Ellos creen que es suficiente con venir y hacer un poco y nosotros les decimos que no, que tienen que hacer mucho más. Ahí sí que vemos la noción de la realidad totalmente perdida, no coincide lo que dicen y lo que hacen” (Sara, profesional). A esta actitud, se le deba añadir el hándicap, anteriormente mencionado, de los estudios previos, esto es, que hay quienes llegan a las E2O con un nivel académico bajo. Según Miren (profesional): “es verdad que tienen una base muy, muy pequeña... normalmente tanto los autóctonos como los otros, vienen con una enseñanza reglada bastante... o sea que no tienen nivel para hacer un grado medio”. Así, en la mayoría de casos si esa inserción laboral tarda más de lo esperado, se los orienta a otros cursos preparatorios para esa futura inserción.

Hemos querido recoger los motivos por los que estas y estos jóvenes se matriculan o, como posteriormente veremos dentro de los factores relacionados con el sistema de protección, desde los centros/pisos de protección les matriculan en las E2O, contexto de nuestra investigación. Según los equipos educativos son diversos los motivos por los que las y los jóvenes empiezan a estudiar en estas escuelas, como la red laboral, los requisitos para acceder a una ayuda y, en ocasiones, por la resolución impuesta por la medida judicial a la que están sometidos. Sin embargo, nos parece que estos motivos deben ser analizados detenidamente en un factor diferenciado, por lo que, hablaremos de ellos en los factores relacionados con el sistema educativo.

A través de las entrevistas a **las y los propios jóvenes**, hemos podido observar que, para la gran mayoría, estudiar es de gran importancia, como Najim (joven) afirma: “sí, muy importante”. En la misma línea que los equipos educativos, una proporción muy grande expresa que está estudiando con un objetivo concreto, el de trabajar “pues para trabajar claro, ¿para qué estudiamos si no? aprender para trabajar” (Yassin, joven).



Algunos jóvenes migrantes añaden otro elemento a la ecuación, la familia, así su deseo es acabar los estudios para acceder al mercado de trabajo y así poder ayudar a sus familias. En palabras de Movid (joven) “am... pues para conseguir un trabajo, ya es tiempo 19 años ya voy por 20, y... o sea... trabajar... y ayudar a mi familia”. Anas (joven) nos deja ver otro elemento importante que muchos de los jóvenes han compartido con nosotros en las entrevistas: la importancia de estudiar para aprender el idioma. Así al preguntarle si los estudios le parecen importante su respuesta fue la siguiente: “sí. ¿Cómo vas a aprender si no? Por ejemplo, ¿qué hago si no sé hablar castellano? Nada. No puedes ni pedir ayuda ni hablar con nadie”. Asimismo, se habla de la posibilidad de trabajar sin un requisito clave para estas y estos jóvenes migrantes, el permiso de trabajo. Assif (joven) afirma que él podría trabajar sin este permiso, no obstante, sabe que no trabajaría de manera regular, por lo que prefiere esperar a tener todos los permisos en regla: “Para trabajar, para tener un buen futuro porque, si no puedo trabajar ahora, pero voy a trabajar ilegal, mejor no trabajar ahora y voy a estudiar para trabajar bien, alguna empresa o algo así, por eso”.

Si bien es cierto que la mayoría de las y los jóvenes que han participado en las entrevistas han mencionado que estaban contentos con lo que estaban estudiando, muchos de ellos han aclarado que quieren realizar y obtener el título de la ESO, para tener más posibilidades a la hora de encontrar y mantener el trabajo. En palabras de Assif (joven): “me han dicho los chicos, si tienes la ESO vas a tener más posibilidades de trabajo”. En este sentido, como anteriormente ha quedado recogido en Peñascal, existe la opción de realizar la ESO en la propia escuela mientras que finalizan el CFPB que están realizando, esto es, uno no es incompatible con el otro, las respuestas que nos ofrecieron Najim y Anas (jóvenes) reflejan bien esta realidad que estamos dibujando:

Sí, queremos sacarnos la ESO (Najim, joven).

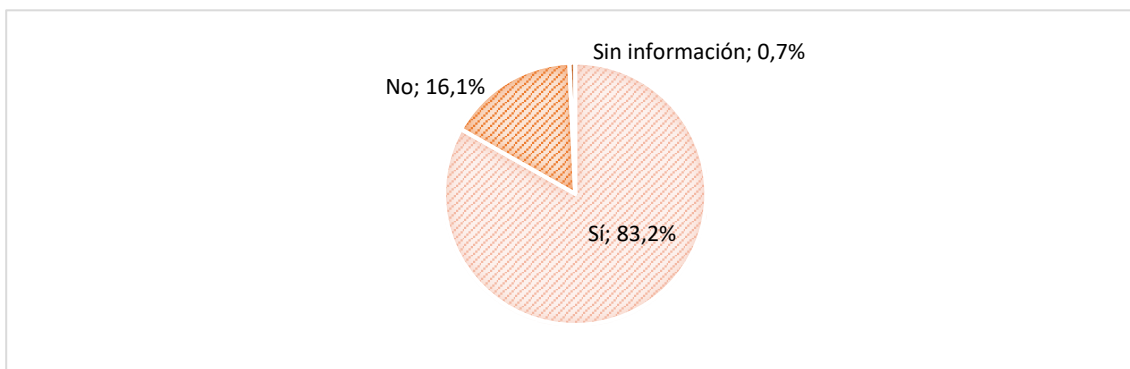
Si en Peñascal sacas una nota final de 8, te sacas la ESO (Anas, joven).

#### *6.2.3.2.-Las expectativas de futuro sobre la educación*

Sabemos que las expectativas de futuro sobre la educación que tienen las y los jóvenes que han egresado del sistema de protección pueden ser una de las claves o elementos que influya y determine el itinerario educativo de estas y estos. Así pues, en este apartado, analizamos esta cuestión a partir de las voces de las y los propios protagonistas, conociendo, a través de los resultados de los cuestionarios y las entrevistas, si pretenden seguir estudiando en el futuro y cuáles son las razones de las respuestas que nos han ofrecido, esto es, los motivos por los que seguirán estudiando o, por el contrario, cesarán en sus trayectorias educativas.

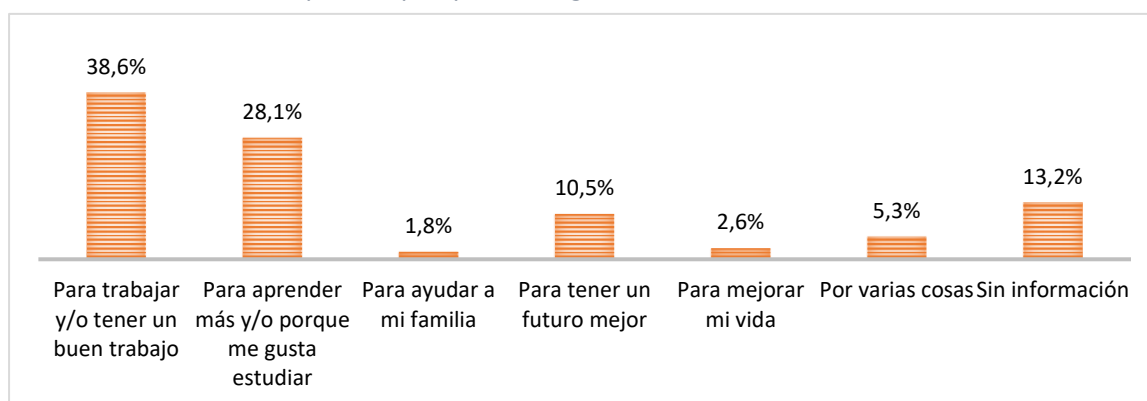
En el caso del ámbito educativo, a través de los cuestionarios, hemos observado que el 83,2% (n=114) de las y los participantes pensaba seguir estudiando en el futuro, al contrario que el 16,1% (n=22) que no pretendía seguir con su trayectoria educativa. En este caso, encontramos un joven que no quiso responder a esta cuestión.

Ilustración 78: Seguir estudiando en el futuro



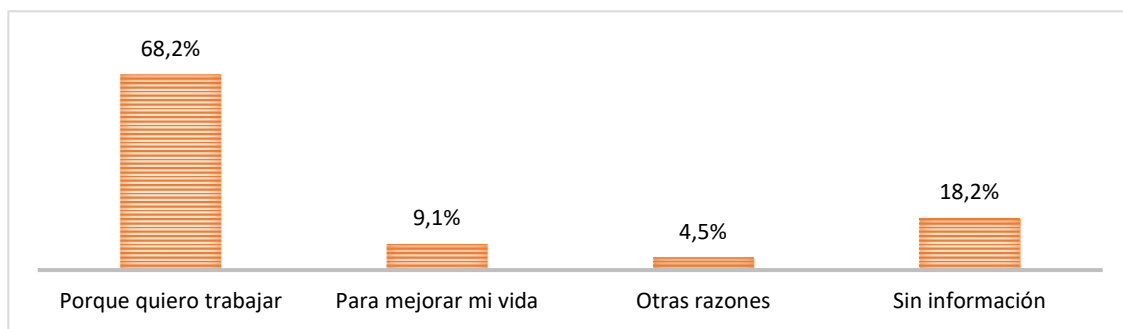
El 38,6% (n=44) de quienes pretendían seguir estudiando (n=114), vinculó esta respuesta con el ámbito laboral, esto es, seguirían estudiando para tener un buen trabajo (Ilustración 79). Un 28,1% (n=32) mencionó que seguiría estudiando para aprender más y/o porque le gusta estudiar y un 1,8% para ayudar a su familia, aunque no concretaron si dicha ayuda era económica o de qué tipo. Un 13,1% argumentó que quería seguir estudiando para mejorar su situación actual o futura, de este porcentaje, el 10,5% (n=12) para tener un mejor futuro y el 2,6% (n=3) para mejorar su vida. Además, encontramos un 5,3% (n=6) que mencionó que pretendía proseguir con sus estudios por varias razones, como, por ejemplo, porque le gustaba estudiar y eso le iba a servir para encontrar un buen trabajo. Finalmente, también existe un 13,2% (n=15) que no quiso responder a esta cuestión.

Ilustración 79: Razones por las que quieren seguir estudiando



Si nos centramos en el polo opuesto, en las y los jóvenes que no pretendían seguir estudiando en el futuro, en la Ilustración 80 vemos que una de las razones que se repite para justificar esta respuesta está relacionada con el trabajo, esto es, porque querían empezar a trabajar, seguida de las y los jóvenes que argumentaron que querían mejorar su vida, con un 68,2% (n=15) y un 9,1% (n=2) respectivamente. El joven que declaró que no quiere seguir estudiando por otras razones quería emprender inmediatamente el proyecto de ser deportista profesional. Finalmente, nos encontramos con un 18,2% de las y los jóvenes que no respondió a esta cuestión.

Ilustración 80: Razones por las que no quieren seguir estudiando



Durante las **entrevistas a las y los jóvenes**, las respuestas a estas dos cuestiones fueron similares. Sin embargo, encontramos jóvenes que mencionaron que no seguirían estudiando, esto es, la proporción de las personas que pretendían seguir estudiando fue menor si comparamos con los resultados que nos ofrece el cuestionario. En el caso de las y los jóvenes que no iban a seguir estudiando en el futuro, al igual que hemos visto con los resultados de los cuestionarios, los motivos de esta respuesta estaban estrechamente ligados al deseo o la necesidad de trabajar, como explica Assif (joven): “creo que no, porque ahora tengo que trabajar para ayudar a la familia, porque hace 3 o 4 años que no trabajo ni nada, porque como yo he venido es más difícil. Ahora tengo que trabajar”.

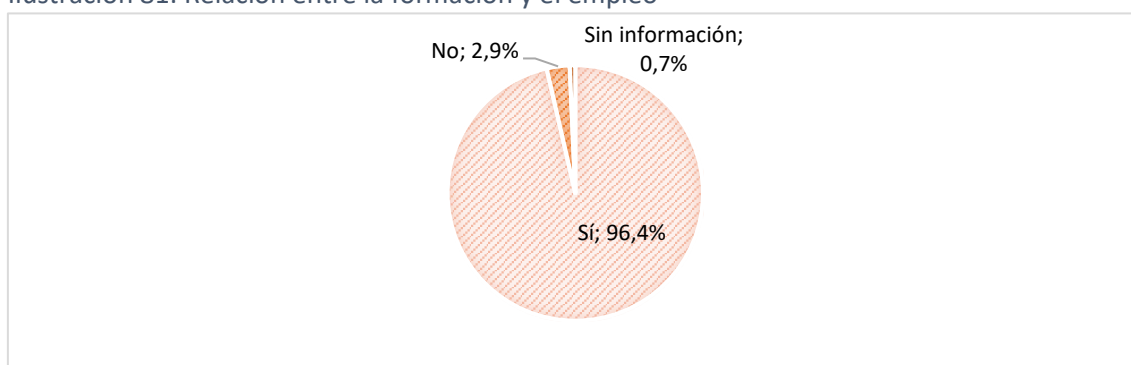
Teniendo como referencia este marco, quisimos saber si la situación económica era el elemento clave de estas y estos jóvenes para que renunciaran a seguir estudiando. Así pues, les preguntamos si seguirían con sus procesos educativos si tuvieran una disposición económica adecuada, en otras palabras, en las entrevistas les preguntamos lo siguiente: ¿si tuvierais la oportunidad de seguir estudiando, si económicamente estuvierais bien, tuvierais un alojamiento seguro, etc., seguiríais estudiando?, las respuestas de las y los jóvenes dibujaron otro marco, donde la mayoría afirmó que seguirían con su itinerario educativo. Como ejemplo podemos poner a uno de los jóvenes, quien mencionaba que lo que estaba estudiando, CFPB de camarero, no le serviría para toda la vida y que seguiría estudiando para tener más posibilidades de trabajo en el futuro. En palabras de Yassin (joven): “es que estudiar más... igual, pero no creo que el trabajo de camarero me vaya a servir para toda la vida. Yo, si tuviera la posibilidad, seguiría estudiando”. Otro de los jóvenes nos explicó que si tuviera la oportunidad le gustaría trabajar y estudiar al mismo tiempo “yo las dos cosas, trabajar y estudiar. Trabajar por el día y por la tarde estudiar” (San José, joven).

Hemos visto que la disposición económica es uno de los elementos que determina si estas y estos jóvenes siguen estudiando, pero quisimos saber qué recursos necesitaban para que tuvieran la oportunidad de escoger por ellas y ellos mismos si querían seguir estudiando o hacer una inserción laboral y no, por el contrario, que la situación les obligue directamente a realizar esta inserción. Aunque las respuestas fueron diversas, la mayoría hacía alusión a las ayudas que recibían; por un lado, se hablaba de la cantidad que recibían y, por otro lado, de la duración de esta. Anas y Najim (jóvenes) tenían claro que lo que necesitaban para poder seguir estudiando era tiempo,

tiempo para poder estudiar sin tener que preocuparse por la cuestión económica, o sea, una ampliación de duración de las ayudas que reciben.

Para finalizar con esta segunda dimensión sobre los factores relacionados con las características de las y los jóvenes que han egresado del sistema de protección, queremos subrayar la relación que han establecido estas y estos jóvenes entre la formación y el empleo, ya que, como se puede ver en la siguiente ilustración, el 96,4% (n=132) de ellas y ellos considera que estudiar les puede ayudar para conseguir un empleo. Sin embargo, existe un 2,9% (n=4) que piensa que no se da esta relación, es decir, que por la formación no les va a ayudar a encontrar un trabajo. En este caso, también tenemos un joven que no ha querido responder a esta pregunta (Ilustración 81).

Ilustración 81: Relación entre la formación y el empleo



En definitiva, tanto en las entrevistas como en los datos que nos arrojan los cuestionarios, hemos podido observar que las y los jóvenes relacionan directamente el estudiar con su futuro empleo.

#### 6.2.4.-Resumen sobre los factores relacionados con las características de las y los jóvenes

- Las vivencias personales previas de estas y estos jóvenes (el abandono escolar en caso del colectivo de jóvenes autóctonos y el proceso migratorio que genera sentimientos de desconfianza y miedo) influye en los itinerarios educativos de este colectivo.
- El autoconcepto que tienen las y los propios jóvenes sobre su capacidad académica repercute en el ámbito educativo de este colectivo.
- La autoestima, en relación con la educación, suele estar situada a niveles muy bajos.
- La causa de tener el autoconcepto y la autoestima educativa tan débil:
  - o Jóvenes autóctonos. Llegan a las E2O con el rol y la etiqueta de “fracaso” asumida. Vuelven a percibir el sentimiento de abandono, abandono por el profesorado del sistema educativo reglado y el centro escolar previo.

- Jóvenes migrantes. Falta de formación previa, lo que genera un sentimiento de vergüenza.
- Existe una representación social negativa de las E2O y de su alumnado.
  - Jóvenes autóctonos. Invisibles.
  - Jóvenes migrantes. Imagen muy negativa.
- La perspectiva que el colectivo de jóvenes egresados del sistema de protección tiene respecto a la educación es importante para el itinerario educativo de este colectivo.
  - En general, la educación es concebida por este colectivo como una cuestión importante en sus vidas y su futuro.
  - Al 93,4% del colectivo le gusta lo que está estudiando.
  - El acceso al mercado laboral es uno de los elementos claves por los cuales estas y estos jóvenes estudian. El tener una buena formación ofrece oportunidades laborales.
- El 83,2% de las y los jóvenes piensa seguir estudiando en el futuro, mientras que el 16,1% no. Un joven no quiso responder a esta pregunta.
  - Del colectivo de jóvenes que piensa seguir estudiando, el 38,6% relacionó esta respuesta con el ámbito laboral, el 28,1% con desear aprender más o porque les gustaba estudiar.
  - De las y los jóvenes que no pensaban seguir estudiando, el 68,2% era porque quería trabajar.
- La mayoría de las y los jóvenes seguiría estudiando si tuviera una disposición económica, una residencia, esto es, si no tuvieran tanta prisa para acceder al mercado laboral. En este sentido, mencionan que si las ayudas se ampliaran en el tiempo seguirían estudiando.
- El 96,4% piensa que la formación y el empleo tienen relación, relacionan estudiar con su futuro laboral.

### 6.3.-Factores relacionados con el país de origen

Entre los miembros de **los equipos educativos** de las E2O, hay quienes manifiestan que la cultura y las costumbres del país de origen pueden ser uno de los factores que influyan en el ámbito educativo de estas y estos jóvenes. Sara (profesional) expresa lo siguiente:

Beraien herrian ez bazuten ikasten ba zergatik ikasiko dute hemen? igual han ia ohitura galduta zuten eta hona etorri eta ohitura hori ez da bat batean agertuko. Zentzu horretan, prozesua luzea izaten da eta egia da guk batzuetan ez dugula

lortzen, pasatzen dituzte gurekin hiru urte edo lau eta ez dugu lortzen oraindik helburu horietara heltzea, ez dugu lortzen<sup>124</sup>.

Las diferencias culturales han sido consideradas como piezas clave para el itinerario educativo del colectivo de jóvenes egresados del sistema de protección. Josu, unos de los profesionales de la Fundación Adsis, expresa que el hecho de venir a un país con una diferente cultura y tener que hacerse a ella es complicado. En sus palabras: “están en un país que no es el suyo, con una cultura que no es suya, pues es complicado” (Josu, profesional). Al igual que este profesional, Patxi también aclara que hay que trabajar estas diferencias con estas y estos jóvenes, hacerles ver que en nuestro país existe una cultura que tienen que entender y acoger, como explica este profesional: “es trabajar y trabajar en esto. Hasta que no has llevado meses trabajando con ellos, es que tienes que cambiar los esquemas mentales que ellos tienen desde hace muchos años metido... Entonces, no lo ven como algo fundamental”.

Los equipos de profesionales de las E2O nos hablan de dos perfiles de jóvenes que migran sin referente familiar respecto a la educación que han recibido en sus países de origen. Por un lado, nos hablan de jóvenes que no han tenido la oportunidad de formarse en sus países, ya sea por sus culturas o tradiciones. En este sentido, expresan que es con este perfil de jóvenes con quienes es más difícil de empezar y dar un seguimiento a su proceso educativo. Mireia (profesional) pone como ejemplo la tradición musulmana:

Están los que no han sido formados en su país de origen o ha hecho más de tradición musulmana que hace mucho todavía en pueblos más pequeños solo edulcorar y en francés y estas cosas. Algunas veces llegan chavales con muy, muy poca formación académica entonces es una dificultad terrible.

Por otro lado, las y los profesionales de estas escuelas nos hablan de otro perfil, las y los jóvenes que vienen con un nivel académico alto o unas experiencias escolares con buenas calificaciones. Sin embargo, las dificultades con las que se encuentran las y los jóvenes de este perfil que llegan a nuestro país son diversas. El idioma es uno de ellos, incidiremos también en el factor lingüístico cuando analicemos posteriormente los factores relacionados con el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia (epígrafe 6.5.2). En este caso, ponemos como ejemplo el caso que nos presenta Ainhoa (profesional):

Tuvimos clases de castellano (...), un joven que era, que acababa de terminar la carrera de Derecho en su país y está estudiando castellano, sólo castellano porque dice no, sí sé que igual ni me convalidan la carrera. O sea, que me voy a tener que poner a limpiar o me voy.

---

<sup>124</sup> “Si en su pueblo no aprendían, pue ¿por qué lo van a hacer aquí? Igual allí perdieron la costumbre y vienen aquí y no la van a recuperar de repente. En este sentido, el proceso es largo y es cierto que, a veces, no lo conseguimos, pasan tres o cuatro años con nosotros y no conseguimos llegar a esos objetivos, no lo conseguimos”. Traducción euskera-castellano.

Asimismo, se habla de las dificultades que las y los jóvenes que han migrado para homologar los estudios de sus países de origen. Una de las profesionales aclara que sí que es posible homologar los estudios realizados en otros países, no obstante, hay varios factores que dificultan este proceso de homologación. Mireia (profesional) aclara bien estos obstáculos con los que se encuentran: “se pueden homologar (...) pero es un proceso... no es inmediato homologar y seguro con algunos países es más fácil, pero tienen que mandarte la documentación de tu país de origen, tienen que ir legalizada y traducida”. Esta profesional aclara que el sistema educativo marroquí es bastante similar al de la CAPV y que existen unas tablas para poder contrastar la equivalencia de los niveles educativos de cada territorio. Añade que, quizá, es más fácil homologar los estudios hasta el nivel de bachillerato, en niveles más altos “en las licenciaturas universitarias son un imposible, se consigue, pero igual cuesta 4-5 años, y es una burrada” (Mireia, profesional). Sin embargo, aclara que el equipo de profesionales de las E2O anima a las y los jóvenes que están en esta situación a que comiencen los trámites de homologación, ya que la obtención de esta homologación es beneficiosa por diversos motivos. Esta profesional también habla de la dificultad que se encuentran para que les manden los documentos necesarios desde sus países de origen. En sus palabras:

Una porque les permite acceso a otras formaciones de nivel superior y por lo que supone el reconocimiento de la trayectoria anterior, es decir, tú no viniste aquí como un niño, viniste ya con una mochila llena de contenido, pues ponla en valor. Pero bueno, luego, luego hay que ver la relación que tengan con sus países y después mandar la documentación, si no se complica (Mireia, profesional).

El **colectivo de jóvenes** entrevistado también nos habla de su país de origen respecto al ámbito educativo. La mayoría aclara que para sus familias era importante que ellas y ellos estudiaran en sus países.

Cuando estabais en vuestros países, para vuestra familia ¿era importante que vosotros estudiaseis? (Entrevistadora)

Sí, sí (todos los jóvenes).

Siempre tienes que estudiar (Jalil, joven).

Cedrik (joven) nos explica que a él le gustaba estudiar en Marruecos y que lo hacía porque no tenía otra cosa que hacer y Jalil (joven) porque necesitaba estudiar todos los cursos para conseguir su objetivo que era el de ser profesor. En el otro polo, encontramos a Yassin (joven) que nos aclara que a él no le gustaba estudiar en Marruecos, especialmente, por el proceder y la actitud del profesorado. Según este joven: “pues la manera de explicar y todo. Por ejemplo, en Marruecos si te quejas el profesor te da un tortazo o lo que sea, no es como aquí ¿sabes?”.

Un único joven nos expresa su intención de homologar el título de secundaria. Robben (joven) aclara que tiene que “hablar con la familia para mandar” la documentación necesaria. Hay jóvenes que prefieren obtener el título aquí, puesto que

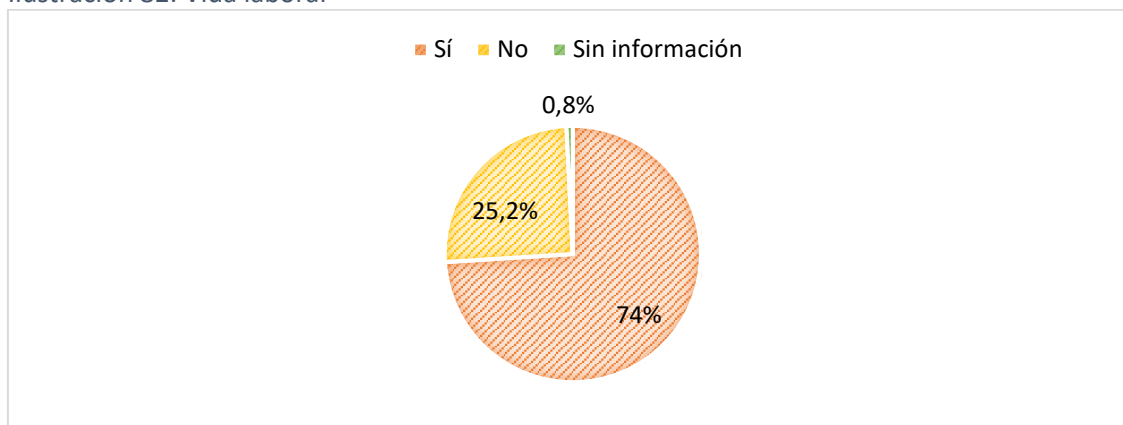


tienen la convicción que los estudios que realicen en este país tienen más valor que los que pueden tener de sus países de origen.

Sin embargo, algunos jóvenes nos explicaban que, aunque la familia no lo sabía, no asistían todos los días a clase. Said (joven) nos aclara que su asistencia a clase no era regular, sin embargo, no quiso expresar el porqué. Adbdel (joven), por el contrario, sí que nos explica que él iba a trabajar y es por eso que no asistía con regularidad a clases: “en mi caso mi madre pensaba que yo estaba estudiando, pero yo estaba trabajando”. En este sentido, Yassin (joven) nos explica que “en Marruecos no es obligatorio sacar la ESO, allí la gente igual con 10 años deja de estudiar y se pone a trabajar”. De la misma manera, Anas (joven) nos cuenta que él sí que trabajó en Marruecos: “en una lavandería, cosiendo, pintando... Te viene, por ejemplo, alguien del barrio y te decía: “¿quieres trabajar conmigo pintando durante dos días?”.

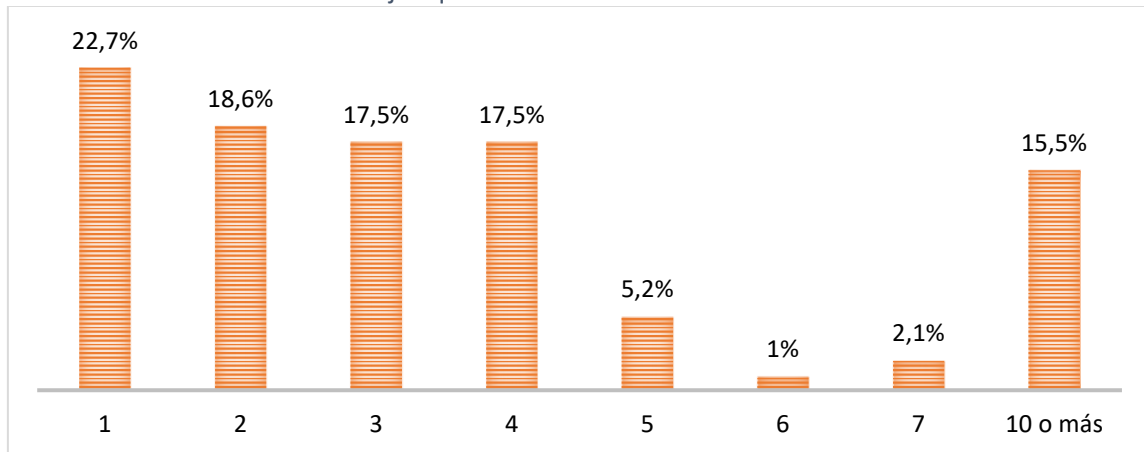
Puesto que en las entrevistas la mayoría de jóvenes aclararon que habían trabajado antes de empezar el proceso migratorio, a través de los cuestionarios podemos analizar el porcentaje de ellas y ellos que habían trabajado o no alguna vez en sus vidas. El 74% (n=97) de las y los participantes había trabajado alguna vez antes de rellenar el cuestionario, frente a un 25,2% (n=33) que no. Un joven no quiso responder a esta pregunta (Ilustración 82).

Ilustración 82: Vida laboral



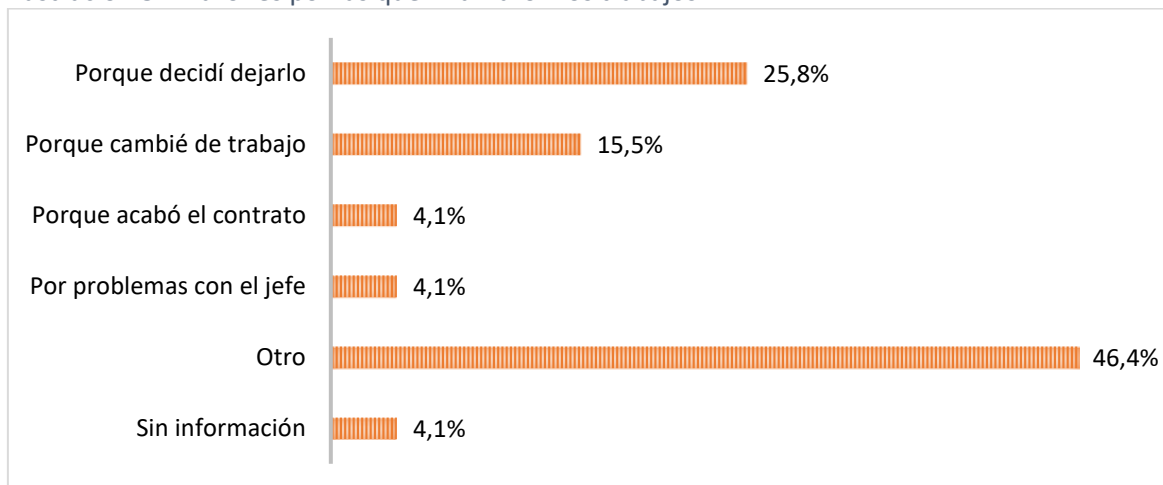
En cuanto al número de trabajos que habían tenido, de quienes mencionaron que sí habían trabajado alguna vez (n=97), la mayoría, un 22,7% (n=22) respondió que uno, un 18,6% (n=18) dos, un 17,5% (n=17) tres y otro 17,5% (n=17) cuatro. Un 15,5% (n=15) indicó haber tenido diez o más trabajo. En menor medida, un 5,2% (n=5) mencionó haber trabajado en cinco trabajos diferentes, un 1% (n=1) en seis y un 2,1% (n=2) en siete (Ilustración 83).

Ilustración 83: Número de trabajos que han tenido



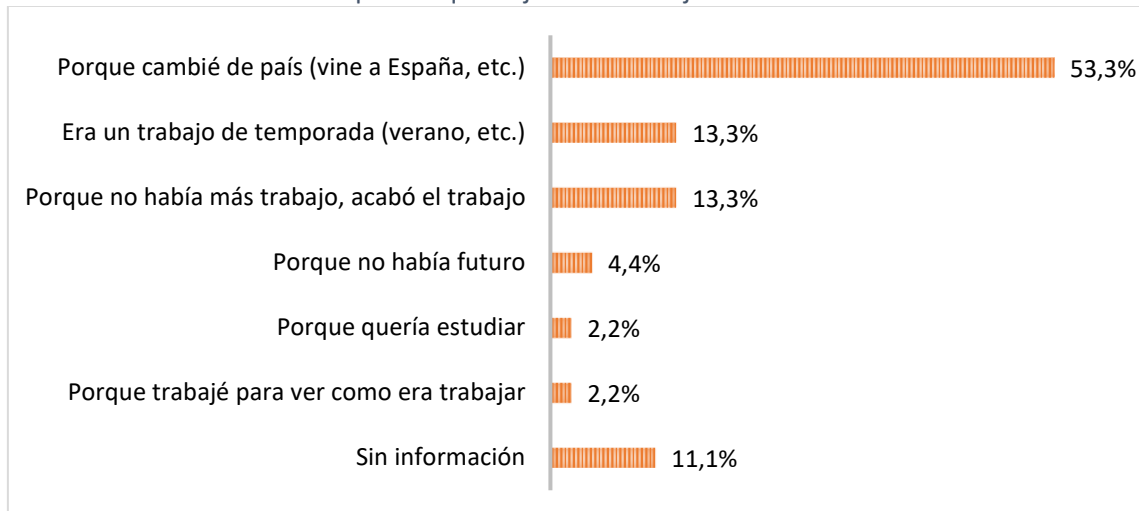
Entre las razones por las que finalizaron estos trabajos (Ilustración 84), encontramos que el 25,8% (n=25) decidieron dejarlo, el 15,5% (n=15) porque cambiaron de trabajo, un 41% (n=4) porque acabó el contrato y otro 4,1% (n=4) por problemas con el jefe. La mayoría, el 46,4% (n=45), lo dejó por otros motivos, en los cuales profundizamos en la Ilustración 84. El 4% (n=4) de las y los jóvenes no quiso responder a esta pregunta.

Ilustración 84: Razones por las que finalizaron los trabajos



Como hemos mencionado, el 46,4% (n=45) escogió la respuesta "otras razones". Entre las y los jóvenes que escogieron esta respuesta, el 53,3% (n=24) argumentó que era porque cambió de país, el 13,3% (n=6) porque era un trabajo de temporada, otro 13,3% (n=6) porque no había trabajo o este acabó, el 4,4% (n=2) porque no veía futuro, el 4,4% (n=2) porque quería estudiar y otro 4,4% (n=2) porque quería ver cómo era trabajar, también encontramos un 11,1% (n=5) que no especificó cuáles eran esas otras razones (Ilustración 85).

Ilustración 85: Otras razones por las que dejaron el trabajo



### 6.3.1.-Resumen sobre los factores relacionados con el país de origen

- Los equipos educativos de las E2O aclaran que la cultura y las costumbres del país de origen pueden ser uno de los factores que influyan en el ámbito educativo.
  - Expresan que hay jóvenes que no están acostumbrados a estudiar.
  - Las dificultades que se encuentran para homologar los estudios realizados en sus países de origen influyen en el itinerario educativo de este colectivo.
- El colectivo de jóvenes considera que, para sus familias, la educación ha sido importante cuando aún se encontraban en sus países.
  - A la mayoría le gustaba estudiar en sus países de origen. Sin embargo, hay quien expresa que la conducta del profesorado es muy diferente y prefiere la actitud de los profesionales del sistema educativo de este territorio.
  - En algunos casos la asistencia a clase no fue regular.
  - La gran mayoría, el 74%, ha trabajado en sus países de origen cuando aún no habían llegado a la mayoría de edad.
    - El 22,7% trabajó en un sitio, el 18,6% en dos y el 15,5% en 10 trabajos o más.
    - La mayoría de las y los jóvenes dejó el último trabajo por cambiar de país, esto es, para empezar su proceso migratorio.

### 6.4.-Factores relacionados con las redes de apoyo

Los equipos educativos de las E2O han identificado las redes de apoyo de las y los jóvenes egresados del sistema de protección como uno de los factores influyentes en el

ámbito educativo de estas y estos. Aunque las y los propios jóvenes no mencionan este factor de manera directa como determinante en sus trayectorias educativas, indirectamente, sí podemos observar que, tanto el apoyo familiar, como los referentes adultos que han tenido o las redes de iguales, son elementos clave que pueden favorecer o, en cambio, obstaculizar el itinerario educativo que realizan. En este sentido, a través de los cuestionarios y de las entrevistas a ambos colectivos, en este apartado, primeramente, damos a conocer los resultados sobre el apoyo familiar, para seguir con los de los adultos de referencia. Finalmente, centraremos el foco en los resultados obtenidos de las redes de iguales (ver Tabla 42).

Tabla 42: Categoría de los factores relacionados con las redes de apoyo

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS
Factores relacionados con las redes de apoyo	El apoyo familiar
	Las y los adultos de referencia
	Las redes de iguales

Antes de empezar a analizar los resultados que hacen referencia al apoyo familiar de estas y estos jóvenes, cabe destacar que, en general, **las y los profesionales** de los equipos educativos de las E2O perciben que las redes de apoyo que poseen tanto las y los jóvenes autóctonos como migrantes suelen ser muy escasas. Añaden que esta falta de apoyo puede influir en el itinerario educativo que realiza. Patxi (profesional) nos habla del caso de las y los jóvenes autóctonos:

Luego, con los chavales de aquí, pues vienen normalmente de regladas rebotados porque no encajan, porque no les gusta, porque bueno, porque es normal que muchos chavales que no, no entran dentro de eso y luego si tampoco tienes unos apoyos adecuados, pues no lo ven como una prioridad. A nosotros nos han inculcado que la formación es importante, nos han apoyado, nos han ayudado, pero muchos chavales que no. Entonces acaban, a lo mejor haciendo formación profesional básica, que es mucho más práctica y la exigencia es mucho menor.

#### 6.4.1.-El apoyo familiar

Comenzando por **los equipos educativos**, el apoyo familiar fue mencionado como uno de los factores que podía influir en este itinerario educativo que estamos analizando. Tanto las y los profesionales de Peñascal Kooperatiba como quienes trabajaban en Fundación Adsis, explicaron que el apoyo familiar que estas y estos jóvenes suelen tener era mínimo. Según Miren (profesional): “y luego está claro, los apoyos, o sea, las y los chavales de aquí, las posibilidades que tienen de apoyo en la familia, conocidos y demás que ellos no tienen”. En palabras de Aitor (profesional):

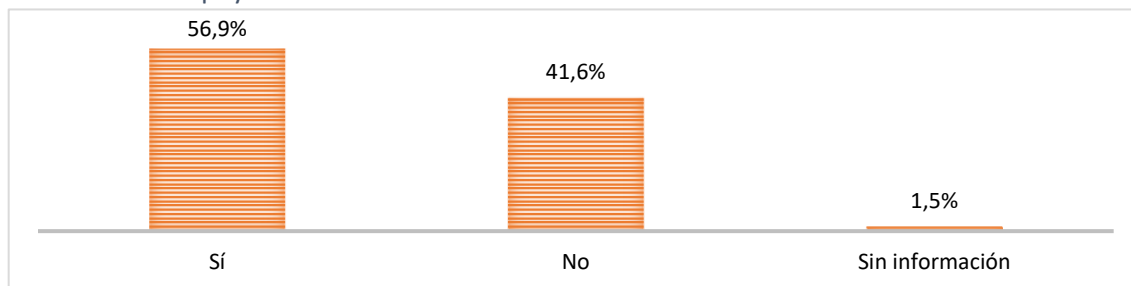
O sea, si yo me pongo en su lugar, yo hubiera estudiado con 17 años y estoy fuera de mi casa, no tengo mi familia, personas que no, o sea que no están detrás de mí, que emocionalmente no me ayudan como mi familia. Yo creo que no hubiera estudiado. O sea, creo que las condiciones para estudiar tampoco o para educarte en este sistema tampoco están. Aunque estés en un centro o eres muy especial y lo tienes muy claro o no es nada fácil.

En las entrevistas con este colectivo también se habló de la necesidad que tienen estas y estos jóvenes de realizar su trayectoria tanto educativa como personal de manera adecuada, sin posibilidad de fallar o fracasar, puesto que muchos no poseen esa protección familiar que posibilita un recorrido vital que cuenta con una base donde apoyarse si se necesita.

Se tienen que buscar la vida y hacerlo muy bien, porque, no puedes tener el mínimo fallo, nosotros podemos cometer muchos fallos y tenemos el sostén de la familia y sabes que siempre te va a arropar, pero ellos a la mínima están jorobadísimos, no se pueden permitir el mínimo fallo (Itziar, profesional).

En el caso del colectivo de jóvenes, por medio de los cuestionarios se les preguntó por el apoyo familiar que percibían una vez habían salido del piso/centro de protección, es decir, si la familia les estaba ayudando en algo desde el egreso del sistema de protección. Más de la mitad de las y los jóvenes, concretamente un 56,9% (n=78), aseguraron que sí recibían ayuda por parte de su familia, mientras que un 41,6% (n=57) no. En este caso, encontramos dos jóvenes que no quisieron responder a esta cuestión (Ilustración 86).

Ilustración 86: Apoyo familiar

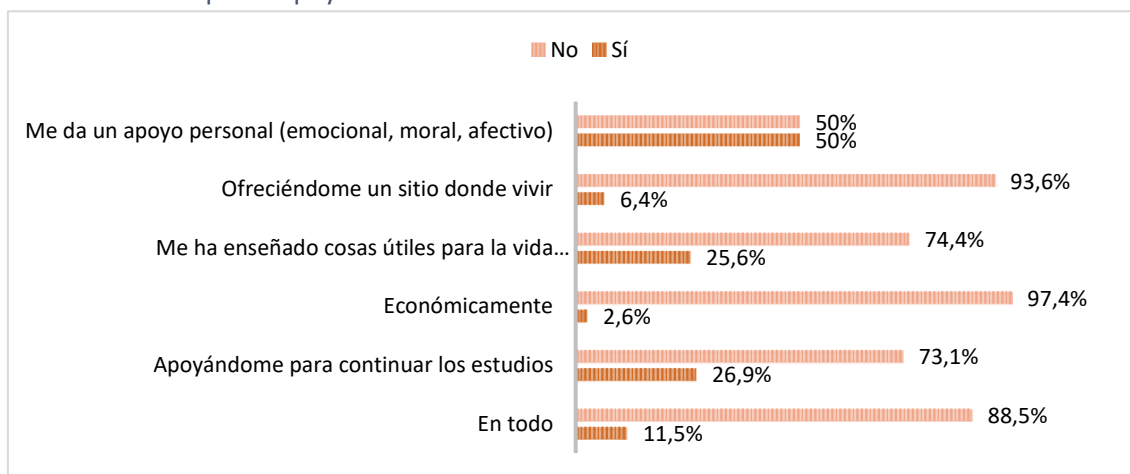


Sabemos que el 56,9% (n=78) de las y los jóvenes ha sentido que su familia les apoyaba una vez fuera del sistema de protección, pero hemos querido saber en qué o dónde percibían dicho apoyo. Así pues, se les preguntó en qué les estaba ayudando su familia desde que salieron del centro/piso de protección y, en este caso, el cuestionario ofrece respuestas cerradas. Hemos dado la opción de una elección múltiple, es decir, podían escoger más de una respuesta que el cuestionario brinda si así lo deseaban.

Del total de quienes sentían que sus familiares les estaban apoyando (n=78), la mitad sentía que la familia le daba un apoyo personal (emocional, moral o afectivo), mientras que la otra mitad no marcó dicha casilla. El 6,4% (n=5) afirmó que su familia le estaba ayudando ofreciéndole un sitio donde vivir, el 93,6% (n=73) no lo indicó. Un 25,6% (n=20) siente que su familia le ha enseñado cosas útiles que son válidas para la vida independiente, no obstante, un 74,4% (n=58) no marcó dicha opción. Sólo un 2,6% (n=2) ha mencionado que su familia le ha ayudado económicamente una vez ha salido del sistema de protección, mientras que el 97,4% (n=76) no marcó dicha casilla. Un 26,9% (n=21) de las y los jóvenes se han sentido apoyados por la familia en el ámbito educativo, concretamente para continuar sus estudios, mientras que el 73,1% (n=57) no escogió dicha opción. Finalmente, encontramos un 11,5% (n=9) de las y los participantes

que afirman que su familia le está ayudando en todo, el 88,5% (n=69) restante no señaló esa casilla (Ilustración 87).

Ilustración 87: Tipo de apoyo familiar



Al igual que en el primer factor analizado, en las entrevistas a este **colectivo de jóvenes**, reiteradamente se habla de la ayuda que estas y estos jóvenes tienen que darles a sus familias. No obstante, también se habla de la ayuda que la familia les ofrece, hablan del apoyo emocional a través de las llamadas telefónicas o los mensajes “sólo hablando, solo hablar. Para saber cómo estás y así” (Robben, joven) o a modo de consejos de vida “siempre me dicen, tienes que hacer las cosas bien, ser más responsable” (Said, joven).

#### 6.4.2.-Las y los adultos de referencia

En cuanto a las personas de referencia, **los equipos educativos** de las E2O hacen alusión a la importancia de una figura como un mentor o una persona de referencia que les acompañe en su proceso educativo. Algunas profesionales aclaran que tener esa persona de referencia puede ser uno de los elementos clave para que estas y estos jóvenes sigan estudiando o, por lo contrario, dejen esa trayectoria educativa. Miren (profesional) aclara la importancia de esta figura:

Hombre, yo creo que necesitarían apoyo, o sea, creo que necesitarían una persona, un mentor, una persona, o sea un apoyo a algunos jóvenes que han seguido. Ha habido aquí en su época o algún voluntario y demás que coge a un joven que tú le estás dando clases mientras está aquí, pues le estás apoyando y cuando has salido, han seguido estudiando, entonces dices: estos jóvenes necesitan que alguien les acompañe en ese proceso, sino solos... Eso es porque tienen muchas dudas sobre sí mismos. Hay cosas que no tal, entonces dices, alguien que les pueda acompañar y yo creo que podrían tener éxito si se les acompaña. Y por el contrario si no les acompañas tienen muchas posibilidades, sobre todo para seguir en el sistema educativo, para fracasar.

**Las y los propios jóvenes** reconocían a los equipos educativos de los centros/pisos de protección donde estuvieron como adultos de referencia cuando se encontraban aún dentro del sistema de protección. En la actualidad, varios jóvenes nos

hablan de las y los profesionales de las E2O como la figura de apoyo que actualmente tienen. En cuanto a las y los educadores de los centros/pisos de protección, la mayoría de jóvenes aclara que tenía muy buena relación con ellas y ellos, como Said (joven) afirma: “sí, como amigos”. No obstante, también encontramos a varios jóvenes que expresan que la relación con los equipos de los centros/pisos no fue especialmente buena, según la experiencia de Hamid (joven): “los educadores son unos pesados. No te dejan tranquilo, siempre nos echan la bronca, te dejan sin paga”.

Este joven, al igual que muchos de sus compañeros entrevistados, añade que las normas de los centros/pisos de protección son demasiado estrictas y que, en ocasiones, son ellas y ellos mismos quienes no las cumplen como narra Hamid (joven): “había muchas normas. El problema no es que no respetemos las normas, hay gente que no respeta las normas, pero educadores mismos no hacen las normas y ellos también tienen que respetar las normas”. Al igual que Hamid, Yassin y Andoni (jóvenes) también hablan de las normas que existen en los centros/pisos de protección, aclaran que en los centros/pisos de protección existen normas no escritas por la diputación, normas establecidas por los propios equipos educativos de los centros/pisos “en (nombre del centro) ha estado uno de la diputación, pero al final pues cree a los educadores. Es verdad que hay normas en el centro que la diputación no las sabe” (Yassin, joven). Yassin y Andoni (jóvenes), durante la entrevista grupal que realizamos, nos dieron a conocer cuáles eran las normas no escritas del centro donde estuvieron:

Pues muchas, hay normas no escritas. Por ejemplo, si tú quieres compartir algo tuyo con alguien, un chándal o una camiseta, no me dejan igual te dan una falta. Dicen que igual tienes enfermedades (Yassin, joven).

No te dejan (Andoni, joven).

Cuando te dan una falta, la diputación abre tu expediente y no pone porque es la falta, se ve solo el número de falta. Si tú tienes muchas faltas pues... (Yassin, joven).

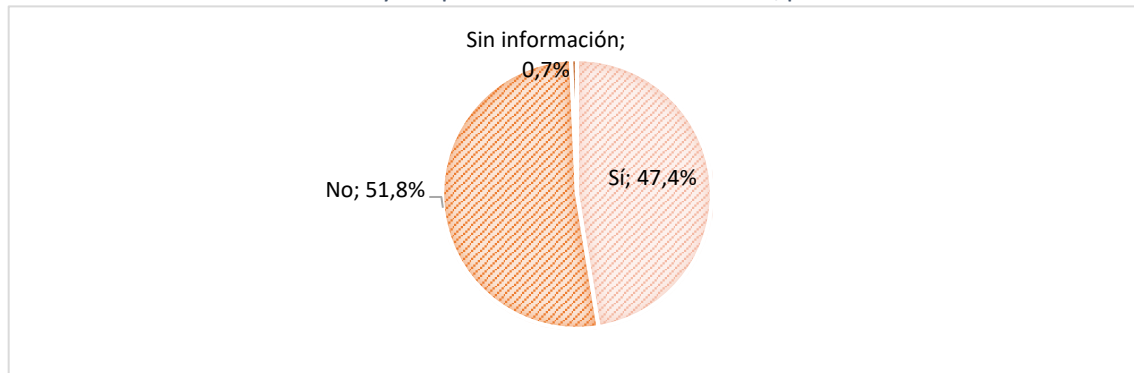
Sin embargo, si hablamos de la ayuda en el ámbito educativo que las y los jóvenes egresados del sistema de protección han percibido sobre los equipos educativos de los centros/pisos de protección, lo cierto es que la gran mayoría de jóvenes entrevistados ha mencionado que se han sentido apoyados y ayudados en dicho campo, ya sea a la hora de realizar trabajos o deberes de clase o con el tema del idioma, en palabras de San José (joven): “sí, yo, por ejemplo, si no fuera por ellos no aprobaría el tema del euskera”.

Hemos mencionado, que durante la estancia en los centros/pisos de protección las y los jóvenes consideraban a las y los educadores como personas de referencia, sin embargo, a través de los cuestionarios hemos obtenido datos acerca de la relación que tienen actualmente con las y los profesionales de las y los centros/pisos donde han pasado parte de su infancia y/o adolescencia. Así, como podemos ver en la Ilustración 88, menos de la mitad de las y los jóvenes, concretamente, un 47,4% (n=65) afirmó que sí seguía manteniendo contacto con estas y estos, mientras que el 51,8% (n=71)



manifestó no mantener dicho contacto. Encontramos un joven que no quiso responder a esta pregunta (Ilustración 88).

Ilustración 88: Relación con las y los profesionales de los centros/pisos



Durante las entrevistas a las y los jóvenes, quedó clara la importancia que tienen en los diversos ámbitos de las vidas de estas y estos las y los profesionales de las E2O. Varios jóvenes nos aclaran que los profesionales de estas escuelas les ayudan tanto a nivel académico, como a nivel administrativo “sí, los profesores me ayudan en los papeles para pedir la renovación, me han ayudado los profesores y los que están en la oficina, a renovar y más” (Robben, joven).

De la misma manera, en concreto, Peñasal Kooperatiba, posee varios albergues donde muchos de los participantes de nuestra investigación han encontrado el primer techo una vez que han salido del sistema de protección. Ejemplo de ello lo tenemos en Badis, Jussef y Jalil (jóvenes), los primeros dos directamente del centro de protección se trasladaron a uno de los albergues de Peñasal Kooperatiba y añaden que fue en el albergue donde pidieron la ayuda con la ayuda de las y los educadores que trabajan allí:

Yo he salido y he venido directamente a los educadores que están arriba (Badis, joven).

Ah, yo también arriba en el albergue (Jussef, joven).

Sí para pedir la ayuda y eso (Badis, joven).

Sí, en el albergue, pides ayuda con una educadora (Jussef, joven).

Ambos colectivos, tanto **las y los jóvenes como los equipos educativos** de Peñasal Kooperatiba, nos muestran la misma realidad, donde una vez que una o un joven empieza su proceso educativo en Peñasal Kooperatiba, las y los profesionales realizan un seguimiento y un acompañamiento e intentan ayudarles y apoyarles a nivel académico y personal. Sin embargo, Itziar (profesional) aclara que, aunque procuran ayudar a todas y todos los jóvenes, no siempre llegan hasta todos:

Nosotros intentamos que no pasen ni una noche en la calle, pero hay veces que no nos avisan, o por lo que sea, porque, ellos también están saturados y te cuentan que han estado muertos de miedo en Zabalburu, por ejemplo, y llorando como una magdalena, son niños (Itziar, profesional).

Jalil (joven) también nos muestra esta realidad, explicándonos que cuando salió del piso de protección tuvo que estar un tiempo en la calle hasta que el equipo educativo de Peñascal Kooperatiba preguntó por su situación y le dirigió a un albergue que gestionan:

Yo vengo aquí y ellos preguntan dónde vivo ¿dónde estás ahora? Y así me apuntan en albergue. De (nombre del piso), salgo a la calle un tiempo, luego entro al albergue, tres meses o así y luego yo cojo la ayuda (Jalil, joven).

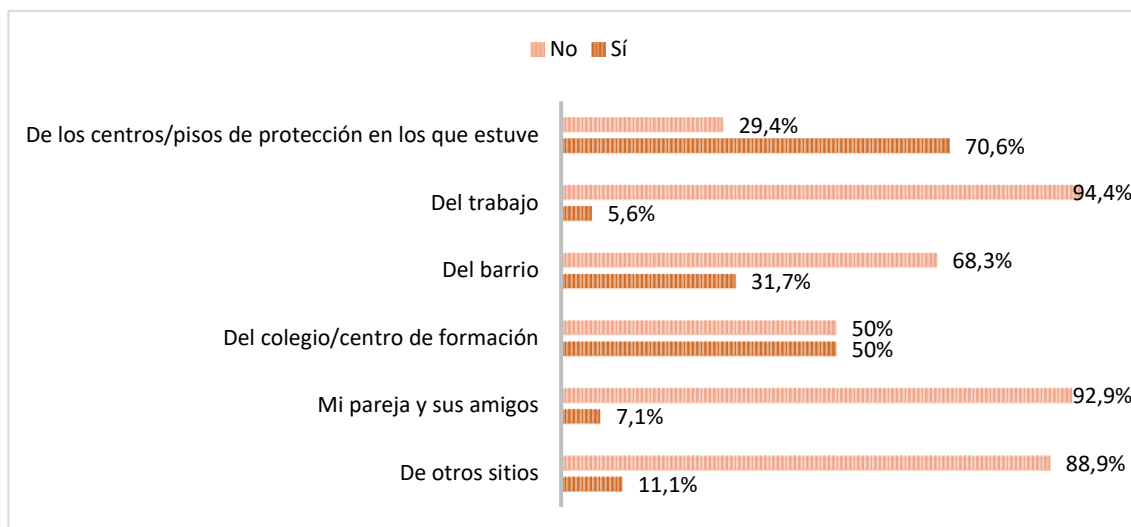
#### 6.4.3.-Las redes de iguales

Para finalizar con los factores relacionados con la red de apoyo, los equipos educativos nos hablan de la importancia de tener una red de iguales adecuada, sobre todo para la integración social de estas y estos jóvenes. Este colectivo nos habla de la necesidad de tener relaciones fuera de los pisos/centros de protección. En palabras de Aitor (profesional): “o sea que fuera también tengan otras relaciones, fueras un equipo de fútbol o un equipo de no sé qué, dónde, dónde las conozcan... el tema de las relaciones fuera, de las actividades extraescolares o lo que fuera, súper importante para que hagan relaciones”.

Para incidir y profundizar más en la red de amistad del colectivo de **jóvenes participantes**, se les preguntó, principalmente, de dónde eran sus amigos actuales. En esta cuestión, el cuestionario ofrece respuestas cerradas, pero hemos dejado la opción de una elección múltiple, es decir, podían escoger más de una respuesta que el cuestionario brinda si así lo sentían.

Así pues, analizaremos las respuestas del total de las y los jóvenes que indicaron que tenían amigas y/o amigos (n=126). Un 70,6% (n=89) de las y los jóvenes indicó que sus amigas y/o amigos provenían de los centros/pisos de protección en los que estuvo, mientras que el 29,4% (n=37) restante no escogió dicha opción. Sólo un 5,6% (n=7) manifestó que sus amigas y/o amigos eran del trabajo, la gran mayoría, el 94,4% (n=119) no marcó dicha alternativa. El 31,7% (n=40) indicó que sus amigas y/o amigos eran del barrio, frente a un 68,3% (n=86) que no seleccionó dicha opción. La mitad de las y los jóvenes señalaron que sus amigas y/o amigos eran del colegio/centro de formación, la otra mitad no escogió esta alternativa. Un 7,1% (n=9) de las y los jóvenes indicó que sus amigas y/o amigos provenían de su pareja y sus amigas y/o amigos, mientras que el 92,9% (n=117) restante no escogió dicha opción. Finalmente, encontramos a un 11,1% (n=14) que indicó que sus amigas y/o amigos eran de otros sitios, como del fútbol o de sus país, frente a un 88,9% (n=112) que no seleccionó dicha opción (Ilustración 89).

Ilustración 89: Red de amigas y/o amigos



Podemos ver en la ilustración 89 que las y los amigos de las y los jóvenes que han egresado del sistema de protección suelen ser de los centros/pisos de protección donde estuvieron, sin embargo, esto no supone que no tengan amigas y amigos de otros lugares, como del centro de formación o del barrio. Según varios profesionales, el relacionarse con personas de entornos diferentes es beneficioso, tanto para el ámbito educativo de estas y estos jóvenes como para mejorar la situación personal tan difícil que alguna de ellas y ellos está pasando o han pasado, en palabras de Aitor (profesional):

Luego el rollo que sí que facilita mucho que tengan una relación más personal con gente de fuera que les eche un cable. La red de apoyo que suelen tener fuera suele ser muy importante, ya sea en la mezquita, ya sea en otros espacios en los que se muevan en algún bar o en alguna asociación. Suele ser muy importante. A través de eso consiguen a veces una habitación. O sea, es muy importante. Sí, sí que suelen tener.

En las entrevistas que llevamos a cabo con las y los jóvenes, este colectivo hizo alusión a su red de iguales, bien porque la mayoría comparte piso con amigos y/o amigas, porque habitualmente suelen quedar por las tardes o el fin de semana con ellas y/o ellos o, porque les han ayudado en algún ámbito de sus vidas. Robben (joven) nos explica que cuando estaba dentro del piso de protección realizaban diferentes actividades con las y los jóvenes del pueblo “cuando acabamos curso jugamos cómo es eso como tenis, frontón, con palas, está muy bien”, y añade que a sus amigos los conoció tanto dentro del piso de protección como en el centro educativo donde estaba estudiando, pero también nos menciona que sigue en contacto con amigos de Marruecos que han llegado en su misma situación aquí. De la misma manera, este mismo joven nos deja ver cómo uno de sus amigos que conoció en Marruecos, le ayudó cuando llegó a la CAPV, mientras que el amigo con el que vino desde su país tuvo como destino Barcelona, ya que su familia se encontraba allí. Robben (joven), con ayuda de un amigo que vivía en Bilbao, pudo llegar hasta aquí, donde este amigo le informó de cosas que debía saber. Rescatamos las palabras de este joven: “mi amigo tenía familia en

Barcelona y yo tenía amigo para ayudarme de 5 años, hablo con el ayudarme para saber cosas”.

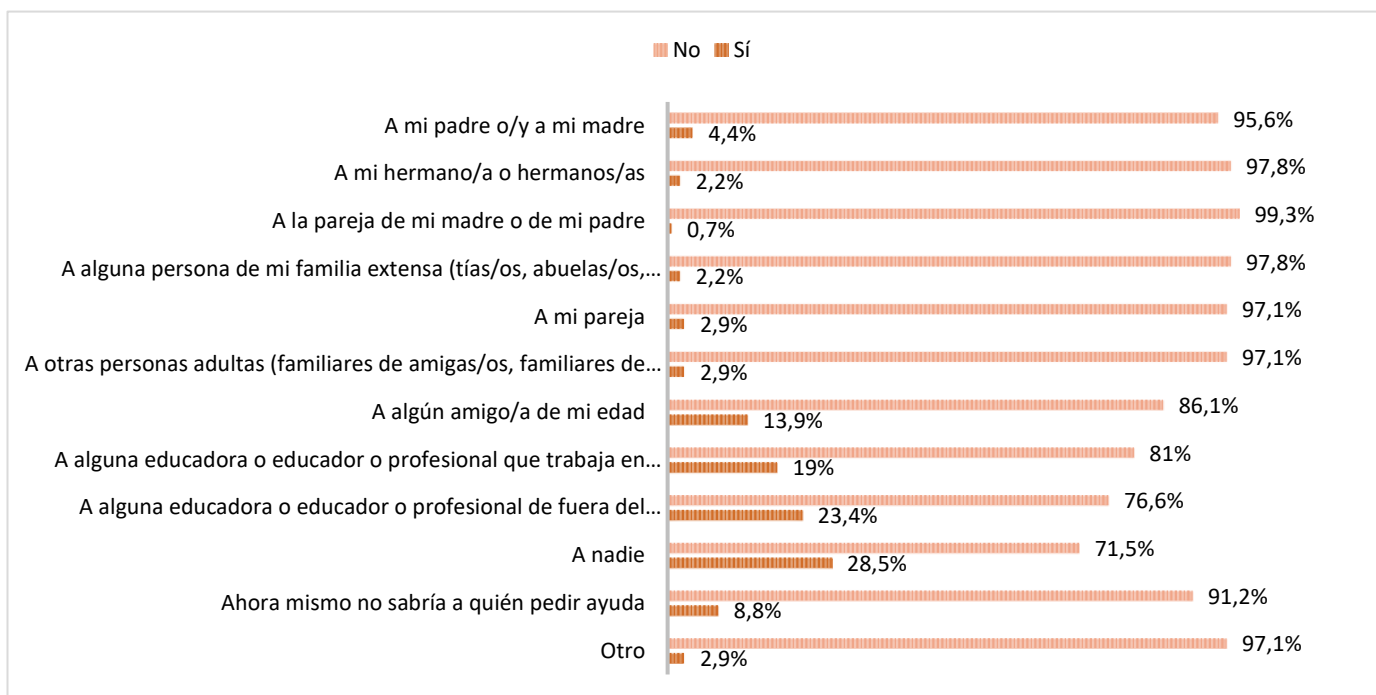
Asimismo, la ayuda que la red de igual puede ofrecer también se refleja en el ámbito económico, varios jóvenes aclararon que estaban conviviendo con sus amigos en un piso compartido. Los motivos por los que comparten piso son diversos, sin embargo, hay uno que se repite, el de compartir los gastos de casa. En palabras de Assif (joven) “ahora voy a vivir con amigos para compartir, porque si vives con amigos vas a gastar menos, si vives solo hay muchos gastos”.

En definitiva, **los equipos educativos** de las E2O afirmaron que, aunque las y los jóvenes tutelados, alumnado de sus escuelas, no poseen un apoyo familiar constante y adecuado en comparación con el apoyo familiar que recibe la población normalizada, aclaran que estas y estos sí que cuentan con una red de iguales o con adultos de referencia que puedan ayudarles tanto en su proceso educativo como en su itinerario vital. Sin embargo, como hemos podido observado en la Ilustración 86, casi el 60% de las y los participantes mencionaron, a través de los cuestionarios, que sí se sentían algún tipo de apoyo familiar.

Asimismo, por medio de este instrumento, hemos podido profundizar en esta red de apoyo que tiene o percibe este **colectivo de jóvenes**. En este sentido, les pedimos que pensaran en un problema que habían tenido tras salir del centro/piso de protección y les indicamos que marcaran a quien o quienes se habían dirigido para pedir ayuda para resolver dicho problema, en otras palabras, les preguntamos lo siguiente: “piensa en un problema que hayas tenido recientemente, desde que has salido del centro/piso de protección ¿a quién le has pedido ayuda?” también estaba compuesta por respuestas cerradas, pero de elección múltiple, esto es, las y los jóvenes podían elegir más de una respuesta.

Como podemos observar en la Ilustración 90, un 28,5% (n=39) de las y los jóvenes escogieron la opción “a nadie”, es decir, ante un problema no habían pedido ayuda a nadie, el 71,5% (n=98) no escogió esta respuesta. El 23,4% (n=32) indicó que ante un problema acudió a alguna educadora o educador o profesional del centro/piso, en este caso pusieron como ejemplo las y los profesores de las escuelas que estaban matriculados, en cambio, un 76,6% (n=105) no seleccionó esta opción. Finalmente, queremos mencionar que un 19% (n=26) afirmó pedir ayuda a alguna educadora o educador o profesional que trabaja en algún piso/centro donde había estado, el 81% restante no escogió esa respuesta.

Ilustración 90: Ayuda ante un problema



#### 6.4.4.-Resumen de los factores relacionados con las redes de apoyo

- En general, los equipos educativos de las E2O perciben que las redes de apoyo de las y los jóvenes egresados del sistema de protección son muy escasas.
- Las redes de apoyo pueden promover o no la importancia de la educación.
- El apoyo familiar ha sido considerado por los equipos educativos como factor influyente en los itinerarios educativos.
  - Según las y los profesionales los apoyos familiares que estas y estos jóvenes reciben son mínimos. Por lo que deben hacer una trayectoria tanto educativa como vital buena, ya que si “fracasan” no tienen una red familiar a dónde acudir, donde apoyarse.
- El 56% del colectivo de jóvenes sí que percibieron que la familia les ayudó tras el egreso del sistema de protección.
  - El 50% de los que percibieron ayuda indicaron que fue un apoyo personal y el 26,9% apoyo para continuar con los estudios, el 11,5% recibió apoyo en todos los campos, entre otros.
- Los equipos educativos de las E2O mencionan la importancia de un mentor o una persona de referencia que les acompañe en el proceso educativo de las NNA tutelados y jóvenes egresados del sistema de protección.

- El colectivo de jóvenes reconoce a las y los educadores como figuras de referencia dentro del sistema de protección. Asimismo, muchos de ellos aclaran que mantenían buena relación con ellas y ellos. Sin embargo, hay jóvenes que consideran que la relación educador-joven no era especialmente buena, ya que las normas que imponían eran muy estrictas y de obligado cumplimiento, incluso si las y los propios educadores no las cumplían.
- El colectivo de jóvenes se ha sentido apoyado y ayudado en el ámbito educativo por las y los educadores de los pisos/centros de protección.
  - El 47,4% siguen manteniendo contacto con las y los educadores, mientras que el 51,8% no lo hacía.
- Asimismo, las y los jóvenes se han sentido apoyados y ayudados por las y los profesionales de las E2O, tanto en el ámbito educativo, residencial como administrativo.
  - Sin embargo, las y los profesionales de las E2O aclaran que no tienen los recursos para poder ayudar a todas y todos los jóvenes.
- Las redes de iguales han sido consideradas por los equipos educativos de las E2O como significativas para la integración social de este colectivo.
  - El 70,6% del colectivo de jóvenes, tenía amigas y/o amigos de los centros/pisos de protección, el 50% del centro de formación, el 31,7% del barrio, entre los más citados.
- Algunos jóvenes mencionaron la importancia de las y los amigos en sus trayectorias vitales, ya que han sido importantes para encontrar un sitio donde vivir, compartir piso, gastos, etc.
- Ante un problema tras el egreso del sistema de protección, un 28,5% no pidió ayuda a nadie, un 23,4% a un educador o educadora, entre las respuestas más repetidas.

### 6.5.-Factores relacionados con el sistema educativo

El quinto factor que se ha identificado como influyente en el itinerario educativo de las y los jóvenes que han egresado del sistema de protección es el relacionado con el sistema educativo. Los equipos educativos nos hablan de la diferencia entre la formación reglada y los estudios de formación profesional, aclarándonos cómo la preferencia de admisión y la adjudicación de las plazas en esta última vía académica puede repercutir en el itinerario educativo del colectivo de jóvenes egresados de este sistema. De la misma manera, tanto las y los profesionales como las y los jóvenes migrantes entrevistados nos hablan del factor lingüístico como determinante en el ámbito educativo. Ambos colectivos mencionan cómo repercute el conocimiento de la lengua en el ámbito educativo de estas y estos jóvenes. Los equipos educativos van más allá y nos hablan del modelo lingüístico establecido para la realización de la formación reglada en uno de los

Territorios Históricos, en concreto, en Gipuzkoa, y la disponibilidad de recursos para aprender castellano y/o euskera. Finalmente, durante las entrevistas con los equipos educativos ha emergido una serie de los factores que estas y estos consideran como influyentes para el itinerario educativo del colectivo de jóvenes, hablan de los factores relacionados con las propias E2O y el trabajo de sus equipos educativos, el trabajo que las y los profesionales realizan con los responsables legales de las NNA que están atendidas bajo la medida protectora de AR.

Tabla 43: Categorías y subcategorías de los factores relacionados con el sistema educativo

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Factores relacionados con el sistema educativo	La formación reglada y los estudios de formación profesional	
	El factor lingüístico	
	Los factores relacionados con las E2O y sus equipos educativos	El trabajo con las y los responsables legales

#### 6.5.1.-La formación reglada y los estudios de formación profesional

**Los equipos educativos** tanto de Peñasal Kooperatiba como de Fundación Adsis nos hablan de la dificultad que tienen estas y estos jóvenes para terminar la formación dentro del sistema educativo reglado. Aunque hay quienes afirman que deben intentarlo, pero que hay jóvenes que experimentan fracaso escolar y que, habitualmente, suelen salir del sistema educativo antes de obtener el graduado escolar.

Nire ustez, bai saiakera egin behar dutela, baina azkenean 15 urterekin ia deskolgotu egiten dira hortik eta etortzen dira Peñasal-era edo gu bezalako zentro batera. Bai saiakera ondo dago baina batzuetan frakaso esperimintatzen dute, alde horretatik ez dutela DBH beraien zentroan bukatzen. Ahal dutenean etortzen dira lanbide heziketara<sup>125</sup> (Sara, profesional).

Hemos encontrado **jóvenes** que han venido siendo adolescentes, con unos 16 o 17 años, en consecuencia, no han podido acceder al sistema educativo reglado de nuestro territorio que era lo que ellos deseaban, en palabras de Hamid (joven): “yo llegué con 17 años y no puedes entrar al colegio para hacer la ESO”.

El hecho de que este colectivo no finalice, abandone o incluso, en algunos casos como hemos visto, no pase por el sistema educativo reglado, es consecuencia, según las y los profesionales entrevistados, de varios factores. En las siguientes líneas, analizaremos los factores que pueden obstaculizar que estas y estos jóvenes sigan estudiando dentro de la formación reglada, en concreto, se habla tanto de la metodología, el acompañamiento como de las exigencias mínimas establecidas dentro del sistema educativo.

<sup>125</sup> “Yo creo que sí que tienen que intentarlo, pero al final con 15 años se suelen descolgar y vienen a Peñasal o a un centro como nosotros. Sí el intento está bien, pero a veces experimentan el fracaso, que en ese sentido no terminan la ESO en su centro. Vienen a la formación profesional cuando pueden”. Traducción euskera-castellano.



En cuanto a la metodología, **las y los profesionales** nos hablan de la necesidad de una metodología que se adecúe a sus necesidades, de unos métodos con los cuales puedan avanzar hasta alcanzar unos objetivos adecuados teniendo en cuenta la base académica con la que muchas y muchos llegan. En este sentido, añaden la importancia de un acompañamiento durante la formación reglada, de la necesidad de recursos personales de ayuda tanto dentro como fuera de clase. Los equipos educativos expresan que la falta de estos métodos y recursos tiene como consecuencia un fracaso escolar, en palabras de Miren y en las de Aritz, respectivamente: “pero es verdad que muchos de ellos, cuando luego se incorporan al sistema educativo otra vez, el sistema educativo no valora de dónde partían estos chavales y a donde han llegado” (Miren, profesional).

Al final, al tener nosotros esta metodología tan individualizada, ¿Qué es lo que ocurre cuando sales de aquí y no están un poco bajo nuestra tutela? Que se dan un tortazo. Salen, por ejemplo, (nombre de una escuela), pues son más exigentes, no van a estar tan encima, entonces, si estos jóvenes nuestros no están preparados para salir a esa enseñanza más reglada tradicional y más formal, pues es un factor que puede impedir que se sigan formando (Aritz, profesional).

De la misma manera, se habla de la diferencia que existe entre los CFPB y la formación reglada respecto a las exigencias mínimas. Varios profesionales han mencionado las barreras académicas que se encuentran, puesto que muchas y muchos jóvenes vienen con una formación muy pequeña, pero al entrar en la formación reglada los objetivos académicos que se les exige son inalcanzables para este colectivo. Teniendo en cuenta esta realidad, donde la frustración de estas y estos jóvenes dentro del sistema educativo reglado está al orden del día, las y los profesionales abogan por dirigir a este colectivo a formaciones más prácticas, como cursos o módulos.

Pero a mi juicio hay un salto muy grande de donde les dejamos nosotros para seguir con la formación reglada. Cuidado que luego de ahí es lo que les digo <<O podéis hacer cursos de carretilero o cursos de peluquería, pues más de Lanbide o de módulos de pocas horas>>, que ahí sí que pueden ir hilando sin esa frustración. Claro, de cara al acceso laboral, pues sí que les veo más, más competentes, digamos, ¿no? Pero claro, empiezan en la base de la pirámide, que luego les queda un proceso, vamos, brutal. Pero para seguir con la formación reglada yo lo veo muy complicado (Unai, profesional).

Sin embargo, los equipos educativos también mencionan las consecuencias que tiene no haber obtenido el graduado escolar o, más aún, no haber pasado por el sistema educativo reglado de nuestro territorio, en concreto, nos hablan de la preferencia de admisión y adjudicación de plazas en los CFPB. En las entrevistas con las y los profesionales, han quedado recogidas, al igual que en el capítulo 3 de esta investigación, las modificaciones en la legislación educativa a nivel de CFPB. Varios profesionales aclaran que, según la ley, tienen preferencia de admisión en CFPB quienes han estado anteriormente escolarizados, si nos centramos en nuestro colectivo de estudio, suelen ser las y los jóvenes autóctonos, en cambio, quienes no han estado escolarizados, en este caso hablamos de las y los jóvenes migrantes, aunque pueden matricularse, suelen ser los últimos en la adjudicación de las plazas. En palabras de Ilargi (profesional) “sí que

pueden acceder, pero están dentro de la última opción, con lo cual me da lo mismo, muchas veces se quedan fuera, se siguen quedando fuera... no han estado escolarizados antes y hay dificultad en que entren”.

#### 6.5.2.-El factor lingüístico

El idioma es otro de los factores que se ha identificado como determinante en el ámbito educativo del **colectivo de jóvenes migrantes**. En el caso de las y los jóvenes migrantes, el idioma ha sido mencionado reiteradamente, tanto por los equipos educativos como por las y los propios jóvenes, como un factor obstaculizador en sus trayectorias educativa, como una limitación que la mayoría sufre. En palabras de Jalil (joven):

¿Sentís que tenéis alguna dificultad para hacer el curso que estáis estudiando ahora o después la ESO? (Entrevistadora).

Sí, como el idioma, sí (Jalil, joven)

Uno de los **profesionales** afirma que, aunque estas y estos jóvenes sí que tienen este factor obstaculizador, en pocos meses, muchas y muchos de ellos, son capaces de defenderse en castellano. Sin embargo, añade que cuando llega ese momento, el momento en que pueden expresarse bien en este idioma, en general, suelen dejar de darle importancia al aprendizaje de este idioma, como aclara Unai (profesional):

Pues con todos los MENAs con el idioma, con el idioma, aunque son la leche, o sea, medio año en Francia y no te sé decir buenas tardes. Y están aquí 4 meses y es alucinante. Lo que pasa es que llega un momento en el que en cuanto ya se defienden, en cuanto ya se defienden con el idioma, por norma general ya se olvidan.

Quienes acompañan a estas y estos jóvenes durante el proceso educativo en las ESO, esto es, **los equipos educativos**, explican que el nivel de idioma condiciona la trayectoria educativa que suelen seguir estas y estos. Explican que, en general, suelen hacer un CFPB y que muy pocos se dirigen a itinerarios de CFGM. Aclaran que quienes se dirigen a este tipo de formaciones suelen ser quienes alcanzan un nivel de castellano suficiente como para poder obtener el título de la ESO y llegar a realizar un CFGM, aunque las y los profesionales inciden en que este itinerario no suele ser frecuente. En palabras de Itziar (profesional): “los MENAS también, se meten en CFPB y hay alguno de ellos que conseguimos que hagan un grado medio porque consiguen un nivel de castellano como para sacar la ESO y llegar a grado medio” (Itziar, profesional).

Una de las **profesionales** de Peñascol Kooperatiba expresa que las y los jóvenes que han migrado sin referentes familiares tienen un factor obstaculizador añadido en el territorio de Gipuzkoa, el modelo lingüístico establecido en dicha provincia para realizar la educación reglada en el sistema público de enseñanza. Sara (profesional) aclara que existen pocas escuelas para realizar la ESO solo en castellano, puesto que, es el modelo D (la enseñanza en euskera como lengua vehicular) el que predomina, “hizkuntza alde

batetik, hemen gazteleraz bakarrik egiteko leku oso gutxi ditugu, gutxienez Gipuzkoan” (Sara, profesional).

En las entrevistas realizadas a **las y los jóvenes**, quedó reflejado que el idioma que les parece imprescindible aprender es el castellano, en tanto que, piensan que aprender el euskera no es importante para su futuro. Como Jalil (joven) aclara: “no es importante. Puedes hablar en castellano, solo sirve aquí, por ejemplo, vas a Madrid sales y dices agur y no te entienden”. Tres de los jóvenes mencionaron que ni en los centros de protección ni en los centros educativos por los que habían pasado les habían enseñado euskera, pero que sí que lo practican en la calle:

¿Os han enseñado algo de euskera en Peñasal o en los centros de protección?  
(Entrevistadora).

No hay euskera (Cedrik, joven).

Sólo en la calle (Said, joven).

Y ¿con quién habláis en euskera en la calle? (Entrevistadora)

Con los viejos (Said, joven).

Los pueblos, hablan mucho en euskera (Jalil, joven).

**Los equipos educativos** tanto de Peñasal Kooperatiba como de la Fundación Adsis, han mencionado la importancia de la enseñanza-aprendizaje del idioma en el itinerario educativo de estas y estos jóvenes. En este sentido, las y los profesionales de las dos escuelas han mencionado que suelen realizar una primera valoración del idioma, para conocer con qué nivel de castellano llegan estas y estos jóvenes. En palabras de Aritz (profesional): “se suele hacer una revisión al principio, un diagnóstico con algunas pruebas que tenemos de castellano para ver qué nivel tienen de castellano”. Sin embargo, aunque reiteradamente se ha hablado de la importancia del aprendizaje del idioma, una de las profesionales de Fundación Adsis expresa la falta de dispositivos o recursos para la oferta formativa del castellano. Nos aclara que, aunque Fundación Adsis, desde mucho tiempo atrás, ha ofrecido cursos de castellano, puesto que considera que conocer y comprender el idioma es la base para poder comenzar con el proceso educativo en dicha escuela. Año tras año las ayudas de carácter económico que reciben para proseguir con estos cursos son menores. En palabras de Ainhoa (profesional):

Nosotros desde Adsis llevamos un montón de años dando clases de castellano subvencionadas por la misma entidad, por el ministerio, y nos hemos encontrado que cada vez son más personas las que precisan ese tipo de ayuda. Una base de idioma y que cada vez hay menos dinero para ello. Dices joe como para algo que es primordial ¿no? Cuando tú te vas a un país extranjero, lo primero que tienes que hacer es aprender un idioma (...) Pero si vamos de cero, que muchas veces es su caso, necesitan trabajar un idioma y nos encontramos con que los recursos cada vez son escasos, entonces nos encontramos con que vienen con un castellano súper básico y a la hora de dar las clases a nosotras nos dificulta muchísimo. Al final

intentas que entre todos echen una mano. Pero yo he hecho mucho, muchas veces en falta es que tengan una pequeña base de más base de castellano. Pero es que cada vez hay menos recursos.

### 6.5.3.-Los factores relacionados con las E2O y sus equipos educativos

**Los equipos educativos** han mencionado que uno de los factores que puede facilitar el que las y los jóvenes que han egresado del sistema de protección sigan estudiando es, sin duda, el sistema de aprendizaje que se lleva a cabo en las E2O, contexto de esta investigación. De la misma manera, subrayan la importancia tanto de crear un vínculo de confianza con este alumnado como de motivarles para que sigan estudiando y adquiriendo competencias nuevas. Finalmente, las y los profesionales subrayan la relevancia de trabajar y mantener una comunicación regular con las y los responsables legales del colectivo objeto de nuestro estudio.

Antes de comenzar por aclarar cómo el sistema de aprendizaje, el vínculo que se crea con el alumnado o los métodos que se utilizan para la motivación de este pueden ser determinantes en el ámbito educativo de estas y estos jóvenes, nos parece adecuado detenernos en las E2O. En concreto, hemos querido recoger la perspectiva del colectivo de profesionales respecto a cómo definen estas escuelas y la labor que ellas y ellos mismos realizan en estas. De la misma manera, nos parece adecuado incidir en los motivos por los que estas y estos se matriculan en estas escuelas desde la perspectiva de las y los profesionales. Más adelante, dentro de los factores relacionados con el sistema de protección, observaremos que la perspectiva de las y los jóvenes respecto a esta cuestión, concretamente, en el apartado sobre la orientación educativa/la participación, no coincide totalmente con la visión que tienen los equipos educativos.

Las y los profesionales de Peñasal Kooperatiba, lo definen como un “proyecto basado en personas que se creen el proyecto, dirigido a personas” (Itziar, profesional), donde el objetivo es dar una oportunidad a jóvenes que por diversos motivos necesitan otra segunda oportunidad. En palabras de Paula (profesional) “es otra oportunidad que tienen, nunca la última, pero si otra para seguir adelante”. La mayoría de las y los profesionales entrevistados de Peñasal Kooperatiba afirman, como aclara Itziar (profesional), que: “no es una escuela al uso, la ventaja de esto es que nosotros metemos aquí muchísimas horas y con muchísima implicación, es decir, no es un trabajo que a las 13:30 se me cae el boli y me voy. No, si viene un chaval que tiene un problema te quedas, el móvil está todo el día abierto”. Nos parece pertinente resaltar que todo el equipo educativo emplea el término “itinerario” para referirse al proceso que las y los jóvenes realizan en estas escuelas, no se habla únicamente de los procesos o vías educativas de estas y estos, sino de los itinerarios académicos y personales que van creando el colectivo de jóvenes durante el periodo que se encuentran en esta escuela. Aritz (profesional) define Peñasal Kooperatiba como una “entidad que no es un centro de formación profesional al uso, sino que tiene algo de especial o diferente que lo identifica como más personalizado, con unos itinerarios que van formando a la persona en su conjunto, que van llevando un poco todo su proceso de vida”.

En cuanto a la labor que realizan las y los profesionales en esta escuela, todos las y los entrevistados estaban de acuerdo de que esta no es puntual, más bien consideran que es un proceso cuyo objetivo principal es la inserción laboral y social del alumnado. Ane (profesional) compara la labor que realizan las y los profesionales de Peñasal como el hilvanado de una prenda, que la preparas para que se vaya cosiendo lentamente: “cada alumno es un proceso y nuestra labor es ir hilvanando digamos. Yo soy del sector de Moda y Comercio y se trata de ir hilvanando o ir cosiendo un poco todo ese itinerario, todas las piezas que necesita ese alumno o esa alumna para lograr un éxito”. Sara (profesional) aclara que en Peñasal Kooperatiba se lleva a cabo “el itinerario completo” del alumnado, explicando que, desde que este entra a la escuela, se observan no solo las necesidades educativas que tienen sino también su contexto e intentan trabajar todos los ámbitos de sus vidas, esto es, aunque el pretexto sea la formación, la intervención que el equipo educativo realiza es genera, en todos los ámbitos “bai aitzakia formazioa da baina dena lantzen dugu”<sup>126</sup>. Asimismo, la mayoría definía este itinerario como personalizado, el cual se fundamenta en el nivel educativo que cada alumna o alumno tiene al llegar. En palabras de Aritz (profesional) “se busca es ese itinerario personalizado y se busca ver de donde parten para ver a donde pueden llegar”. Para ello, uno de las participantes indicó que suelen llevar a cabo, en algunas ocasiones, una revisión o un diagnóstico sobre el nivel con el que llegan, en el caso de las y los jóvenes autóctonos se valoran competencias básicas como la lectura, escritura y matemáticas y en el caso de los jóvenes migrantes, estas pruebas se centran más en el nivel de castellano, para “a partir de ahí continuar y que cada uno vaya a su ritmo e intentar fomentar que cada uno vaya aprendiendo lo máximo posible” (Aritz, profesional).

La realidad que nos dibujan las y los profesionales de la Fundación Adsis es muy similar, donde uno de los profesionales define esta escuela como “un puente” (Aitor, profesional) o una organización que ofrece una segunda oportunidad a personas que han pasado por diversas situaciones y la necesitan. Ainhoa (profesional) aclara que el centro ofrece esta segunda oportunidad a jóvenes que han experimentado un fracaso escolar o llegan con una situación de desprotección u/o exclusión social “los jóvenes que vienen de un fracaso escolar o de una situación “x” que no tiene por qué ser fracaso, sino porque vienen de fuera o han cambiado de país o han tenido algún tipo de necesidad educativa especial”.

De la misma manera, todo el equipo educativo de Fundación Adsis considera que la labor que se lleva a cabo con el alumnado es un proceso, en vez de una labor puntual. Aitor (profesional) aclara, al igual que las y los profesionales de Peñasal Kooperatiba, que su labor no solo es académica, sino que procuran ofrecer herramientas que puedan favorecer y contribuir a la mejora de los diversos ámbitos de sus vidas, un proceso de enseñanza aprendizaje donde ningún alumno entra igual que sale de esta escuela:

---

<sup>126</sup> “Sí, la excusa es la formación, pero trabajamos todo”. Traducción Euskera-Castellano.

Yo tengo que conseguir que esa persona haya crecido en varios aspectos como hábitos, puntualidad, asistencia en el trabajo, tal y cual y luego como persona también. Y luego, aparte darles una formación "x" que le puedan servir para pasar a un grado medio, para trabajar, vamos para responder en el mundo laboral. Pero si es un proceso al final... y de hecho, no entran igual que salen. Nadie, ninguno, ninguna. Todas y cada uno sale de forma diferente. Algunas muy mal y otras muy bien (Aitor, profesional).

Tanto las y los profesionales de Fundación Adsis como quienes forman parte del equipo educativo de Peñasal Kooperatiba, opinan que la mayoría de jóvenes que han salido del sistema de protección se matriculan en estas E2O por motivos relacionados con la oferta y el acceso al mercado laboral. De la misma manera, se habla de las ayudas que reciben o, mejor dicho, que no reciben si no se matriculan en algún centro educativo y de la obligatoriedad que tienen algunas y algunos jóvenes de realizar algún tipo de formación.

Los equipos educativos consideran que las ayudas pueden ser un factor por el cual se matricula el alumnado objeto de nuestra investigación, puesto que, en ocasiones, estas y estos jóvenes para poder solicitar algún tipo de ayuda deben estar matriculados en algún centro escolar o deben de estar haciendo algo "otros quieren tener una excusa para que les den ayudas, porque, si no están haciendo nada no les dan ayudas" (Paula, profesional). De la misma manera, encontramos profesionales que durante los años trabajados han encontrado jóvenes que se matriculan porque la medida de protección o el propio centro/piso de protección les ha obligado.

Para algunos la prioridad no es estar estudiando, yo creo que es una inercia y viene impuesto desde fuera, desde unos educadores de un piso hasta un juez que ha determinado o alguien que esté supervisando un caso de algún otro tipo de historia, le han obligado a estar formándose, obligando a estar no sé cuántas horas en un centro formativo (Aritz, profesional).

Un profesional de Fundación Adsis aclara que, a través de su experiencia, ha observado que muchos de las y los jóvenes que han egresado del sistema de protección vienen porque no tienen otra alternativa, esta escuela es el último recurso, aclara que "Entonces sí que eso se nota a la hora de los grupos y sobre todo el perfil" (Aitor, profesional).

En definitiva, Paula (profesional) resume muy bien todos los motivos mencionados por los que estas y estos jóvenes se matriculan en estos centros educativos:

Hay algunos que lo que quieren es trabajo, otros quieren tener título y otros quieren tener una excusa para que les den ayudas, porque, si no están haciendo nada no les dan ayudas... Otros vienen porque la medida judicial le dice que tienen que hacer algo, de esos también tenemos unos cuantos, y en la libertad vigilada les dicen que tienen que hacer un curso, así, vienen y se apuntan. Los tutelados, diputación los obliga a hacer el curso, eso está claro. Entonces, como están obligados, pues vienen

y algunos quieren trabajar, otros no quieren hacer nada, porque, le han contado sobre las ayudas y ellos no quieren hacer nada.

Varios profesionales de Peñascal Kooperatiba indican que el sistema de aprendizaje que se emplea en las E2O puede ser uno de los factores que facilite el que las y los jóvenes que han egresado del sistema de protección sigan estudiando. Según Itziar (profesional): “una fortaleza puede ser nuestro sistema de aprendizaje que, yo creo, que les abre una puerta a pasar de decir <<yo no sirvo para estudiar>> a decir <<a pues sí sirvo para estudiar>>, <<lo estoy pasando fenomenal, adquiriendo competencias de todo tipo y soy una persona súper válida>>”. Sin embargo, aunque las y los profesionales de las E2O hablan de que uno de los factores que puede ser facilitador en el itinerario educativo de estas y estos jóvenes es el sistema de aprendizaje que se lleva a cabo en estas escuelas, también han expresado una profunda inquietud por los cambios que se han tenido que realizar en este sistema durante los últimos años, transformaciones que provienen desde el ámbito legislativo. En palabras de Aitor (profesional):

No éramos tan profesorado, éramos más educadores y educadoras. Ahora nos han encorsetado más en el tema académico y sí que pues eso nos ha asentado un poco... Pues eso, estamos forzando ahí cuando igual no es lo que se necesita ¿no? Te sientes igual menos libre de hacer otras cosas diferentes. Qué es lo que creo que nos gustaría y creo que es lo que acompaña el proceso, hacer otras cosas. No, no hay lo instructivo solo.

Asimismo, se ha hablado de la importancia del trabajo que realizan las y los profesionales, como el de crear un vínculo y motivar al alumnado. En palabras de Ane (profesional): “luego, nuestro trabajo, porque no decirlo, eso les facilita. Sí, se fían de nosotros. También es un poco responsabilidad para nosotros, porque, les estamos marcando el itinerario, la vida de un chaval”. En las siguientes líneas daremos a conocer cómo el vínculo entre los equipos educativos y el alumnado y los métodos que se emplean para motivar a estos últimos puede influir en que este colectivo de jóvenes siga estudiando. Por un lado, las y los profesionales nos hablan de la importancia de crear un vínculo de confianza con las y los jóvenes, un vínculo emocional, donde se sientan comprendidos y valorados, donde tengan la posibilidad de sentirse seguros para hablar y expresar tanto sus opiniones como sus sentimientos. En este sentido, varios profesionales aclaran que el primer objetivo, en el momento en que estas y estos jóvenes llegan a estas escuelas, es el de crear ese vínculo emocional, el cual, en algunas ocasiones, no es fácil de establecer, sino que, en un comienzo, ponen a prueba al profesorado para saber cómo reaccionan. Paula explica que muchas y muchos jóvenes que vienen rebotados del sistema educativo reglado piensan que van a sufrir un abandono más, sin embargo, aclara que, si consiguen crear ese vínculo de confianza, la relación cambia completamente.

Estamos al principio del curso con ese tira y afloja, ellos te la lían y vamos a ver cómo reacciona esta tía, a ver qué hace, a ver si me da la patada como han hecho siempre, si le das la patada pues otra igual que mi madre, padre, tía, abuela o la profesora del colegio, pero si no le das la patada, si la aguantas, pues bien. En el momento que



consigues que cambien ese chip ya cambian totalmente. A veces no lo consigues, te vienen tan golpeados de sus vidas que es muy difícil, pero si consigues entrar ahí el cambio es abismal (Paula, profesional).

Asimismo, Sara (profesional) aclara que, si se genera un vínculo emocional de confianza en la relación entre el alumnado y el profesorado. Por norma general, el proceso suele ir bien, sin embargo, si no se crea ese vínculo el alumnado no acepta las correcciones que el profesorado hace. En palabras de esta profesional:

Emozionalki binkulu bat sortzen baduzu, normalean ondo joaten zaizu, ez baduzu sortzen zaila da, ez dute onartzen zuzenketak edo bronka edo, bueno bronka ez, zerbait esan behar diozunean ez badago zerbait emozionala, gaizki hartzen dute <<tu quien eres...>>, baina emozionala egiten baduzu oso ezberdina da, onartu egiten dizute, bai zigorra edo dena delakoa<sup>127</sup>.

Quisimos incidir algo más en este vínculo, preguntando en las entrevistas que realizamos con **el colectivo de jóvenes**, cómo se sienten en sus respectivos centros educativos en cuanto al profesorado. En este sentido, la mayoría de este colectivo indicó que la relación que mantienen con las y los profesionales de las escuelas es muy buena. Varios de ellos aclaran que se sienten valorados y ayudados, ejemplo de ello tenemos las palabras que nos deja Robben (joven): “sí muy bien, los profesores me ayudan en los papeles para pedir la renovación, me han ayudado los profesores y los que están en la oficina, a renovar, ahora estoy esperando a recoger la carta”. Anteriormente, concretamente, dentro de los factores relacionados con la red de apoyo, hemos mencionado que muchos de los jóvenes entrevistados encontraron alojamiento una vez que salieron de los centros/pisos de protección, gracias a las y los profesionales y a las instalaciones de Peñascal Kooperatiba. Así vemos cómo el vínculo que se crea entre alumnado-equipo educativo es significativo para que las y los jóvenes confíen en las y los profesionales en los momentos de dificultad.

Por otro lado, **los equipos educativos** nos hablan de la importancia de motivar al colectivo de jóvenes que han egresado del sistema de protección, motivarles para que sigan estudiando y adquiriendo nuevas competencias, en palabras de Jon (profesional): “nosotros sí que motivamos mucho. Y como te digo, dependiendo de la realidad de cada alumno alumna, a que sigan formándose, a que sigan con lo que está haciendo”. Arrate (profesional) explica que intentan motivarles desde el principio, teniendo en cuenta las necesidades que tienen intentan motivarles de una manera u otra y refuerzan positivamente los logros alcanzados, dándole importancia al proceso que han realizado y el esfuerzo que han llevado a cabo:

Desde el principio que les conoces ves cada uno de qué pie cojea y hay que motivarles de una manera o de otra, cada uno de una manera, no sé, por ejemplo, a

---

<sup>127</sup> “Si emocionalmente generas un vínculo, normalmente te va bien, si no lo crear es difícil, no aceptan correcciones o broncas, bueno bronca no, si cuando tienes que decirle algo no hay algo emocional, se lo toman mal << ¿tú quién eres?>>, pero si lo haces con algo emocional es diferente, te lo aceptan, ya sea castigo o lo que sea”. Traducción Euskera-Castellano.

un chaval le pasó que había una cosa que le salía mal, que le salía mal, bueno pues cuando consiguió que le saliese bien lo que tenía que hacer, pues yo lo que hice es hacer una foto de grupo y puse ese trabajo con él había hecho, que no era un portafotos ni mucho menos, pero lo convertimos en portafotos, está puesto en la pared del taller. Entonces, me ha costado, me ha costado, me ha costado, no soy capaz, no soy capaz, que, sí eres capaz, venga que puedes, etc. Entonces cuando lo consigue pues darle toda esa importancia que ha tenido detrás (Arrate, profesional).

En este sentido, en las entrevistas con las y los profesionales, junto a la motivación se habla de trabajar la autoestima de este colectivo de jóvenes. Se ha mencionado que, la autoestima mejora a la par que se les motiva:

Hay que estar muy encima para que esa autoestima que normalmente es bajita pues se suba para arriba y sean capaces de seguir aprendiendo, porque si no, si tú ves que vienes aquí y se te da un poco mal y si la motivación es cero, pues es complicado (Paula, profesional).

De la misma manera, Arrate (profesional) aclara que los itinerarios en Peñascal Kooperatiba son individualizados por el hecho de que las necesidades que una persona tiene pueden no coincidir con la que otra tenga, a lo que uno le puede motivar a otro resulta que no. En palabras de esta profesional:

Cada chaval es un mundo y con cada chaval tienes que trabajar de una manera, lo que para uno te sirve igual para otro no te sirve. Esto no es una fábrica en cadena que todo va pin, pin, pin, pin. No aquí cada uno funciona de una manera, le gusta unas cosas.

### *6.5.3.1.-El trabajo con las y los responsables legales*

Uno de los factores que se ha mencionado reiteradamente en las entrevistas a **los equipos educativos** es la importancia del trabajo con las y los responsables legales de las NNA y jóvenes. En este sentido, las y los profesionales hacen alusión a dos figuras, la de la familia y la de los equipos educativos de los centros/pisos de protección.

En muchos casos se ha hablado de la ausencia de la familia de estas y estos, en el caso de las y los jóvenes migrantes debido a que esta se encuentra lejos o por elección de la propia familia o por sus circunstancias en el caso de las y los jóvenes autóctonos. Aunque Aritz (profesional) aclara que en las escuelas contexto de esta investigación se trabaja poco con las familias: “nosotros realmente, bien sean jóvenes autóctonos como jóvenes extranjeros tutelados, realmente con la familia trabajamos poco o podemos trabajar más bien poco. Son las ausentes un poco del centro”. Paula (profesional) explica que es fundamental, en la medida de lo posible, tratar de trabajar con ellas, ya sea intentando entender a las familias de las y los jóvenes migrantes, puesto que, no es posible un trabajo directo o, en el caso de las y los jóvenes autóctonos, llevando a cabo reuniones para generar una relación y una comunicación entre familias y equipos educativos, creando así un grupo que tenga como objetivo el bienestar de las y los jóvenes y de sus itinerarios.

Intentamos, en el caso de los MENAS, pues, no podemos trabajar con las familias porque están fuera, están lejos, pero siempre que hablamos con ellos intentamos entender a las familias, entender por qué ellos están aquí, porque muchos son mandados por la familia para que les manden dinero. Con las familias de los chavales que viven pisos de infancia, hay que intentar trabajar con las familias, aunque tenga la tutela diputación, como las familias también intervienen, intentar juntarnos de vez en cuando, para conocerlos, hacer equipo con ellos, porque, es fundamental hacer equipo... Al principio, nosotros trabajamos con el chaval que es nuestro alumno, pero luego nos dimos cuenta que hay que trabajar también con las familias (Paula, profesional).

Los equipos educativos de las E2O entrevistados también expresan la importancia de trabajar con las y los profesionales que trabajan en los centros/pisos de protección cuando los protagonistas aún son NNA. Aritz (profesional) menciona que el contacto entre estos dos colectivos es constante y estrecho, ya que trabajan en la protección y el desarrollo de la misma persona: "con los educadores de los hogares o pisos sí que mantenemos la relación. Sobre la gente que está tutelada los educadores de los pisos se acercan mucho más y te piden informes y tienen un contacto más estrecho, porque tenemos entre manos la misma persona". En el caso de que suceda algo con la NNA, las y los profesionales de las E2O se comunican directamente con los pisos/centros de protección y/o con la familia. En palabras de Ane (profesional):

Los educadores y nosotros solemos estar bastante relacionados para ver qué ha pasado y si ese lunes no ha venido a clase o llega tarde, pues se habla con los educadores, se habla con la familia, los educadores hablan con la familia <<oye, ¿qué ha pasado?>>.

En definitiva, los equipos educativos de las E2O subrayan la importancia de trabajar hombro con hombro con las y los educadores de los centros/pisos de protección y/o con las familias. Así, las y los profesionales de estas escuelas se convierten, por ende, en una figura de referencia para estas y estos jóvenes y un colectivo importante en el itinerario educativo y vital.

#### 6.5.4.-Resumen de los factores relacionados con el sistema educativo

- Las y los profesionales de las E2O aclaran que el colectivo de jóvenes tutelados autóctonos, en general, tiene dificultades para concluir los estudios de la ESO.
  - o Afirman que, habitualmente, suelen salir de secundaria tras experimentar un fracaso escolar y sin obtener el título de la ESO.
  - o Aclaran que la metodología de los centros educativos del sistema reglado no se adecúa a las necesidades de estas y estos jóvenes. Existe una falta de recursos para dar solución a estas necesidades.
  - o Asimismo, plantean que las exigencias en la ESO, en algunas ocasiones, son inalcanzables por la situación en la que viven las y los propios jóvenes, por lo que las y los orientan a formaciones más prácticas.

- En el caso de las y los jóvenes migrantes, suelen llegar al Estado español con 16-17 años de edad, por lo que, según estas y estos profesionales, no pueden incorporarse a la ESO.
  - Según los profesionales de las E2O, el hecho de no haber estado escolarizados en el sistema educativo del Estado español y el no haber obtenido el título de la ESO, repercute en el acceso a los CFGM. Aclaran que, según la legislación vigente, las y los jóvenes de entre 16 y 17 que no tienen la ESO y no han estado escolarizados, son las y los últimos en obtener la adjudicación de las plazas de los CFGM.
- El factor lingüístico es considerado, tanto por las y los profesionales de las E2O como el colectivo de jóvenes migrantes que han egresado del sistema de protección, como factor clave en el ámbito y las trayectorias educativas de este último colectivo.
  - En las entrevistas de estos dos colectivos es definido, actualmente, como un factor obstaculizador.
- Los equipos educativos de las E2O afirman que las personas que acceden a los CFGM son quienes alcanzan un nivel de castellano alto para superar la ESO y así poder acceder y lograr concluir con éxito los CFGM.
- Una de las profesionales de Peñascal Kooperatiba de Gipuzkoa expresa que el colectivo de jóvenes migrantes tiene un factor obstaculizador añadido, ya que el modelo lingüístico que impera en la mayoría de las escuelas que ofertan la ESO es el modelo D (todo en euskera menos la asignatura de castellano).
  - El colectivo de jóvenes migrantes entrevistado considera que el idioma imprescindible es el castellano, mientras que no consideran importante el euskara.
- Los equipos educativos de las E2O ponen en evidencia la importancia de la enseñanza del idioma para el itinerario educativo de las y los jóvenes migrantes.
- Según los equipos educativos de las E2O, uno de los factores que facilita que las y los jóvenes egresados del sistema de protección sigan estudiando, es el sistema de aprendizaje que se da en estas E2O.
  - Subrayan la importancia de crear el vínculo de confianza entre el profesorado y el alumnado, al igual que motivarles para que sigan estudiando.
  - Asimismo, ponen en evidencia la importancia de trabajar y mantener un contacto regular con las y los responsables legales del colectivo de jóvenes.

### 6.6.-Factores relacionados con el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia

Dentro de los factores relacionados con el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia se han incluido algunas dimensiones que, a su vez, son indicadores que pueden influir en este itinerario académico que estamos analizando. En este marco, las y los jóvenes nos hablan, por un lado, de la ubicación de los recursos residenciales, al igual que de la infraestructura y recursos de estos. Este último también es considerado como factor influyente por los equipos educativos en el ámbito educativo de estas y estos jóvenes. Por otro lado, el colectivo de jóvenes que ha egresado del sistema de protección nos habla de la orientación educativa recibida por parte de las y los educadores de los centros/pisos de protección o, mejor dicho, de la participación en la elección de estudios, de la vía educativa a escoger y también sobre algunas cuestiones que tienen relación con la estancia dentro de estos recursos residenciales. Finalmente, nos aclaran el proceso de preparación que realizaron para la vida adulta, nos hablan de si se sentían preparados o no para la salida del sistema de protección, de cómo se les preparó para esa salida. En la siguiente tabla (Tabla 44) se recogen, de manera sintética, las categorías y subcategorías sobre los factores relacionados con el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia que han emergido del trabajo de campo:

Tabla 44: Categorías y subcategorías de los factores relacionados con el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia

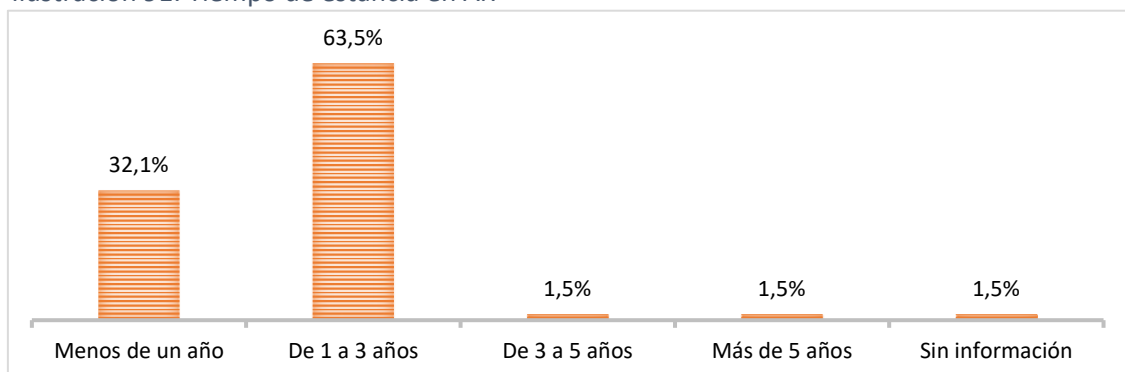
DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	
Factores relacionados con el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia	Diferencias de centros/pisos y de condiciones entre las NNA autóctonos y migrantes		
	La participación de las NNA en el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia		
	La ubicación de los pisos/centros de protección		
	La disponibilidad de recursos	Los recursos materiales/espaciales	
		Los recursos personales. Cambios de referentes	
		Los recursos psicológicos	
La preparación para la vida adulta			

Antes de comenzar con el análisis de los factores relacionados con el sistema de protección, nos parece necesario contextualizar, a través de algunos datos, el proceso que realizaron las y los jóvenes dentro de los recursos residenciales de la CAPV. En las siguientes líneas daremos a conocer información relevante acerca del tiempo de estancia y número de centros/piso donde han pasado parte de la adolescencia estas y estos jóvenes, así como, las experiencias que algunos tuvieron que vivir antes de ser atendidos por el sistema de protección.

Del 98,5% de las y los jóvenes que respondió a la pregunta “¿Cuánto tiempo estuviste en centros/pisos de protección?”, el 63,5% (n=87) aseguró haber estado de 1 a 3 años; el 32,1% (n=44) menos de un año; el 1,5% (n=2) de 3 a 5 años y otro 1,5% (n=2)

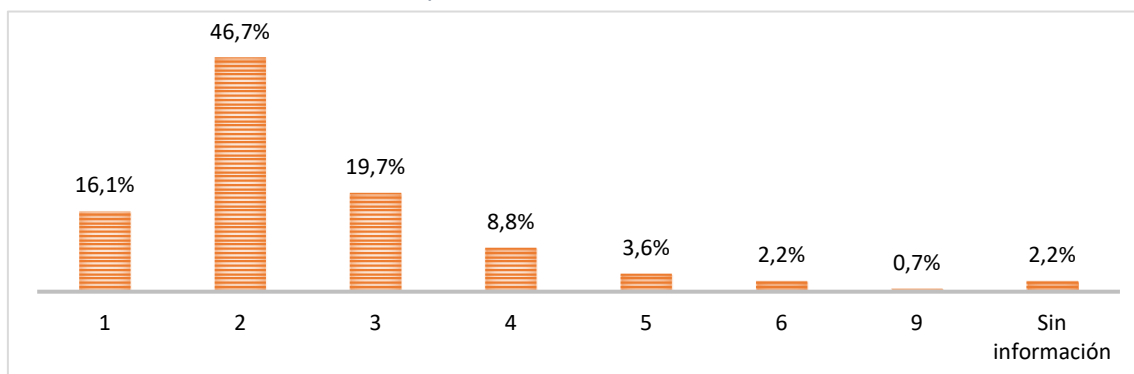
más de 5 años, lo que representa una media de estancia de 1,77 (DT=0,689) (Ilustración 91).

Ilustración 91: Tiempo de estancia en AR



De la misma manera, la mayoría de las y los jóvenes declaró haber estado en 2 o 3 centros/pisos de protección con un 46,7% (n=64) y un 19,7% (n=27) respectivamente. El 16,1% (n=22) estuvo en un solo centro/piso; el 8,8% (n=12) en 4, el 3,6% (n=5) en 5 y el 2,2% (n=3) en 6. Encontramos un joven que estuvo en 9 centros/pisos y el 2,2% que no quiso responder a esta pregunta. Finalmente, destacar que la media de centros/pisos en los que estuvieron es de 2,66 (DT=1,763) (Ilustración 92).

Ilustración 92: Número de centros/pisos



En cuanto a **las y los jóvenes entrevistados**, la mayoría, como anteriormente ha quedado recogido, jóvenes migrantes, estuvo atendido entre 6 meses y 2 años en centros/pisos de protección. 8 de ellos únicamente estuvieron en un centro de protección, concretamente, un centro de urgencia, sin tener la posibilidad de acceder a un centro/piso básico, en cambio, las y los 14 restantes sí que accedieron a otros centros y/o pisos de carácter básico. Yassin, uno de los jóvenes que llegó a la mayoría de edad en un centro de urgencia, piensa que son dos los motivos por los que no le trasladaron a un centro/piso básico, por un lado, la edad, ya que, llegó con 17 años y, por otro lado, la situación administrativa, puesto que vino desde Marruecos sin documento de identidad. Varios de los jóvenes que únicamente han conocido el centro de urgencia coinciden con Yassin al exponer que es la edad el motivo por el cual no se le dirigió a un centro/piso de protección de carácter básico.

Tú cuando llegas aquí, a San Sebastián, primero te llevan a un centro de emergencia y te quedas ahí un tiempo mientras encuentran un sitio en un centro de menores. Si tienes, por ejemplo, menos de 15 años, te llevan directamente desde (nombre del centro de urgencia) a un piso. Si tienes más de 16 te llevan a Segura o te quedas allí... Yo me quedé porque no tenía papeles. Había venido gente después de mí y a ellos sí los llevaban a centros, pero yo como no tenía lo que justifique que soy la misma persona, no me podían llevar (Yassin, joven).

Cabe mencionar que los jóvenes que tuvieron una estancia más corta dentro del sistema de protección, nos referimos a los que únicamente conocieron los centros de urgencia, tienen peores recuerdos de los recursos que los demás. Sin preverlo, la mayoría de las y los jóvenes entrevistados incidieron mucho en las experiencias que vivieron dentro de los recursos residenciales, por lo que, sin querernos separar del objetivo central de este estudio, nos parece pertinente recoger algunas de las vivencias y sentimientos de estas y estos en primera persona, respecto a los primeros momentos que fueron atendidos dentro del sistema de protección.

Robben (joven) nos cuenta que llegó a Andalucía desde Marruecos en patera a los 16 años. Desde un principio tenía previsto establecerse en la CAPV, puesto que tenía un amigo que podía ayudarlo. Este último le aconsejó ir a la policía y este así lo hizo. Sin embargo, tuvo que pasar en comisaría 4 o 5 horas, ya que no alcanzaban a entenderse: “yo vengo a la noche y en la policía estoy 4 horas o 5. Porque no tengo idioma para hablar, ellos no me entienden”. Varios de los jóvenes nos han mencionado que fueron ellos mismo los que se personaron directamente en la policía con el fin de que le destinaran a algún recurso residencial.

¿Cuándo vinisteis de Marruecos fuisteis directamente a la comisaría? ¿Vosotros queríais entrar en un centro de protección? (Entrevistadora)

Sí (Anas, joven).

Sí. Tienes que ir a la policía para poder entrar a un centro (Najim, joven).

Asimismo, Anas (joven), al igual que Najim (joven), nos cuenta que se sentía preocupado por el hecho de que sus familiares llevaban días sin tener noticias suyas. Najim (joven) puntualiza que su familia estuvo 15 días sin conocer la situación de este. Sin embargo, Anas (joven) tenía un familiar que fue con él a la policía nada más llegar de Marruecos y pudo informar a su madre que se encontraba en un piso de protección: “mi madre ya sabía que estaba en un centro porque tengo un primo que estaba en un piso y, el mismo día que llegué a Uba, le dijo a mi madre que estaba bien. Él fue conmigo a la policía”.

En cuanto a las primeras experiencias dentro del sistema de protección, la mayoría del colectivo de jóvenes aclaró que fue una vivencia difícil y varios expresaron haberlo pasado mal en los centros de urgencia. En palabras de la joven Malak (joven) “cuando estaba en el centro de (nombre del centro de urgencia) fue muy difícil” o de San José (joven): “el de (nombre del centro), el primero, ¡buf! mal”. Quisimos conocer



los motivos por los cuales tenían ese sentimiento negativo respecto a los recursos de urgencia donde estuvieron. Por ejemplo, Yassin nos cuenta lo siguiente:

Tú entras en (nombre del centro de urgencia) y los primeros 2 días, son los dos días de habitación, o sea tienes que estar en la habitación sin salir, solo puedes salir por necesidades como ir al baño. Estas solo. Y después, 15 días, puedes estar solo en el pasillo.

De la misma manera, Assif (joven) nos relata que no pudo salir durante su estancia el primer mes en el centro de urgencia donde fue atendido y añade que, en su opinión, existían muchas normas, este nos narra su experiencia de la siguiente manera:

El primer mes no puedes salir, no, no. Siguiendo mes podemos salir el fin de semana y también dan 10 euros a la semana. Dan móvil el primer mes 1 hora, no de 2 a 4, pero yo no tenía móvil, pero hay algunos chicos que tenían móvil y coger móvil y solo dan 2 horas... Hay muchas normas. Yo también pienso que hay que seguir las normas, si no sigues las normas estás malo.

La mayoría de los jóvenes han expresado que las normas que existían en estos centros eran excesivas, según las y los jóvenes, “no puedes tener móvil, ni cinturón” (Andoni, joven), “ni cadenas” (Abdel, joven). En palabras de Rafa (joven): “a mí el día que llegué me quitaron todo”. La joven Malak también relata que le quitaron el móvil y que no le dejaban salir “...te quitan en móvil, no puedes salir, sin libertad. No aguantas, es difícil”. Les preguntamos a las y los jóvenes si conocían los motivos de estas normas, esto es, si las y los educadores les explicaban el porqué de estas y la mayoría mostró su desconocimiento. Según Robben (joven) “no. Son las normas”. No obstante, hay jóvenes que sí que aclaran los motivos de algunas, como Nizar (joven) que aclara que les prohibían tener el móvil “porque eres nuevo o algo” o Yassin que cuando Andoni señala que no podían hacerse una raya o dibujos en la cabeza al cortarse el pelo. Él explica lo siguiente: “antes sí que se podía hacer, pero una vez un chico se hizo con la máquina de cortar el pelo en su cabeza con un dibujo o un texto que ponía madre y cuando salíamos de ocio todos le miraban y nos dijeron que ya no se podía”.

En este marco, una de **las profesionales** entrevistadas ha expresado la preocupación por el aspecto físico de estas y estos jóvenes. Aclara que, desde el centro educativo, al igual que desde los centros/pisos de protección, también se trabaja el aspecto físico con el objetivo de cambiar la imagen social que la sociedad en general tiene de este colectivo. En palabras de Paula (profesional):

Trabajamos también el aspecto físico, a mí me da igual verte con unas melenas que te tapa toda la cara, con gorra, no me hace falta verte bien, porque, yo te conozco, sé cómo eres, pero una persona que no te conoce te ve así y lo primero que siente es miedo. Primero, porque no te conoce, segundo, porque te estás tapando, si estamos todo el día trabajando en eso. Les decimos <<vete con el traje de trabajo en el metro, que vean que vas a currar que no vas a robar, que vas a currar>>. Que vean que esos chavales también curran. Les decimos que cuidado con los cortes de pelo, pero también vienen aquí y es la forma de defenderse que tienen ellos, tener

el aspecto de malotes y así tampoco se meten conmigo, eso también les interesa, es complicado.

**Las y los jóvenes** que pasaron a ser atendidos en algún centro/piso de protección de programa básico, aclararon en las entrevistas las grandes diferencias entre uno y el otro. En todos los casos expresaron haber vivido mejor en los recursos residenciales de carácter básico en comparación a los de urgencia.

(Nombre del centro básico) es diferente, mucho mejor (Andoni, joven).

Tienes permiso para salir, te dan paga, puedes tener móvil (Yassin, joven).

Si comparas (nombre centro de emergencia) con (nombre del centro básico) es muy distinto (Rafa, joven).

#### 6.6.1.-Diferencias de centros/pisos y de condiciones entre las NNA autóctonos y migrantes

Al igual que el colectivo de jóvenes hace una distinción entre las experiencias vividas dentro de los centros de urgencia y los básicos, tanto las y los jóvenes migrantes como los equipos educativos también han subrayado las diferencias que han encontrado en estos recursos residenciales entre las NNA autóctonos y migrantes. Aunque esta cuestión no esté directamente relacionada con el ámbito educativo de las y los jóvenes que han egresado del sistema de protección, nos parece pertinente resaltar cómo el colectivo de jóvenes migrantes, han sentido una distinción dentro del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Algunas de estas diferencias también han sido observadas por los equipos educativos de las E2O.

Por un lado, varios miembros de **los equipos educativos** muestran su desacuerdo por la separación de las NNA migrantes de las NNA autóctonos. Ilargi (profesional) expresa no entender y no estar de acuerdo con esta distinción, puesto que, tanto migrantes como autóctonos, son personas que tienen menos de 18 años y, por consiguiente, deben tener la misma protección. En palabras de esta profesional:

Yo no entiendo porque la separación de menores extranjeros no acompañados y autóctonos que se les llama, es decir, esto me parece, o sea, una doble discriminación por ello. No entiendo este si... Si son menores, son menores y tenemos que proteger, tenemos que proteger. O sea, de repente. ¿Por qué esta separación? No, no comprendo (Ilargi, profesional).

Por otro lado, varios **jóvenes migrantes**, en este caso de la provincia de Gipuzkoa, expresan que, aunque es cierto que tanto autóctonos como migrantes deben pasar por el mismo centro, dentro de él suelen estar separados “están en (nombre del centro de urgencia), pero separados y no nos juntamos con ellos” (Yassin, joven). Asimismo, durante la entrevista estos jóvenes relatan que las y los jóvenes autóctonos reciben un trato diferente y tienen más derechos que las y los jóvenes migrantes. Nos indicaron que las diferencias que sentían por la condición de ser migrantes eran diversas, desde el derecho a las visitas y a la duración de la comunicación con las familias, hasta los

consumos y la alimentación. Nos parece significativo poner como ejemplo la conversación que surgió en la entrevista con Yassin y Andoni (jóvenes):

¿Habéis notado la diferencia en el trato en cuanto si eres autóctono o no? (Entrevistadora).

Sí, es todo muy diferente. Igual en el confinamiento, por ejemplo, cuando estábamos en el centro a los autóctonos podían venir a verles sus familias, a visitarles, a nosotros no. Es que hay gente que tiene familia aquí, hay gente que tiene hermanos, tíos, etc., es como la de los autóctonos. No les dejaban (Yassin, joven).

Los autóctonos pueden fumar, nosotros no (Andoni, joven).

Y eso ¿por qué? (Entrevistadora).

No lo sé, pero a ellos les dan de fumar y a nosotros no. Igual a ellos les dan de merendar y a ti solo fruta (Yassin, joven).

En cuanto a la relación con vuestra familia, ¿os comunicabais regularmente? (Entrevistadora).

Nosotros en el centro teníamos solo 8 minutos a la semana, por Whatsapp, y si, por ejemplo, estás hablando sobre algo súper importante y te pasas de los 8 minutos a 9, la próxima semana te quitan un minuto. Y a los autóctonos igual les dan cada tarde o noche. Y si le llaman a cualquier hora pues les cogen, a nosotros no, nosotros solo desde las 7 hasta las 8 te pueden llamar la familia (Yassin, joven).

Andoni (joven) aclara que no entiende porqué no podía comunicarse más tiempo con la familia y subraya que la comunicación, la mayoría de las veces era por vía WhatsApp, por lo que el coste era inexistente: “no lo sé, no sé por qué, el Whastapp es gratis ahora”. De la misma manera, Yassin (joven) aclara que el ocio es otro de los espacios donde notaron esta diferencia, puesto que, según este, las y los jóvenes autóctonos tenían permiso de salida si algún familiar iba a visitarles, sin embargo, las y los jóvenes migrantes no podían salir del centro. En palabras de este joven “si viene alguien de su familia le dan permiso de ocio, de pasear. Pero a nosotros no. Tú tienes que estar delante del educador 24 horas, todo el día y toda la noche, sin salir” (Yassin, joven).

Finalmente, Adbel (joven) aclara que han intentado exponer las diferencias que han sentido entre ellos y las y los jóvenes autóctonos al equipo educativo del centro de urgencia. No obstante, aclara que esta cuestión siguió vigente hasta su salida del recurso: “hemos pedido que cambie eso, hemos estado luchando para que cambie. el tiempo que he estado yo allí, todo el rato decíamos cosas, pero no se cambia nada”.

#### 6.6.2.-La participación de las NNA en el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia

La participación en el ámbito educativo ha sido uno de los factores que las y los jóvenes han identificado como determinante en sus itinerarios educativos. En este apartado se

presenta el nivel de participación que experimentaron estas y estos jóvenes a la hora de escoger los estudios que querían realizar. Asimismo, damos a conocer, desde la perspectiva de las y los jóvenes, el sistema de participación que tuvieron dentro del sistema de protección, esto es, si tenían o no la posibilidad de opinar y ser escuchados por las y los educadores y a través de qué vías.

En este apartado, es significativo el hecho de que la mayor parte de **las y los jóvenes** entrevistados expresaron que no se sintieron nada partícipes en la elección de sus estudios. Anteriormente, dentro de los factores relacionados con el sistema educativo, veíamos esta realidad desde la perspectiva de las y los profesionales, quienes aclaraban que muchos de las y los jóvenes se matriculaban por obligación en estas escuelas. En este sentido, Yassin (joven) nos indica que antes de matricularle en algún centro educativo, estando en un centro de urgencia, tuvo que pasar por los dos días de habitación y los quince días de pasillo, añade que el hecho de matricularse o no en un centro educativo es decisión de las y los educadores del centro de urgencia. En sus palabras:

Pues tienes que pasar primero por los dos días de habitación, los 15 días del pasillo y luego igual te apuntan en un curso o así o igual no. Eso no lo controlamos nosotros. Te pueden apuntar a un curso que está fuera de Uba, pero te llevan los educadores y te traen. Eligen ellos el curso (Yassin, joven).

En el caso de dos de los jóvenes que entraron en el sistema de protección a los 15 años aclaran que ellos querían matricularse en la ESO. Sin embargo, las y los educadores sin comunicárselo de antemano y sin justificar el motivo, les apuntaron a un CFPB, en palabras de San José (joven):

Quería estudiar la ESO cuando llegué con 15 años, pero me apuntaron aquí. Me dijeron <<al final no te hemos apuntado en la ESO y tienes que ir a CFPB>>, pues no te puedes cambiar. Yo les dije que quería apuntarme en 4 curso de la ESO, para luego hacer bachillerato, pero al final desde el centro solo me apuntaron en cocina.

Durante las entrevistas al colectivo de jóvenes, las respuestas a la pregunta “¿escogisteis vosotros mismos apuntaros o matricularos aquí?” fueron similares: “desde los centros” (Said, Cedrik y Jalil, jóvenes). En cuanto a la elección de la especialidad, las experiencias fueron diferentes, hay quien indica que tuvo la posibilidad de escoger la especialidad que quería realizar, como en el caso de Yassin (joven): “sí. Comercio, cocina, fontanero... lo que sea. Yo elegí comercio” y quien se sitúa en el polo opuesto como Said o Cedrik (jóvenes), los cuales no tuvieron esta opción “para elegir no, ellos dicen” (Cedrik, joven). Así, vemos que la participación en la elección de los estudios, según las y los propios jóvenes, es un derecho que no todas y todos han tenido.

En este marco, quisimos incidir más en el grado de participación que tenía este colectivo, en general, dentro del sistema de protección, esto es, si tenían la oportunidad de opinar y ser escuchados dentro de los recursos residenciales y si la tenía, a través de qué vías los hacían. En este caso, la mayor parte del colectivo entrevistado aclara que no tuvo oportunidad de expresar su opinión respecto a algunas cuestiones del

centro/piso de protección, de la misma manera, muy pocos experimentaron la sensación de ser escuchados durante su estancia dentro del sistema. Hamid (joven) explica que no podía quejarse a las y los educadores, en palabras de este “si te quejas de algo o discutes con educador, te dicen que al educador no le puedes responder, que cuando te hable el educador tú no tienes que hablar, tú tienes que decir sí y te vas”. Said (joven) añade que, según su experiencia, el hecho de hablar tenía como consecuencia la pérdida del permiso de salida del fin de semana y con ello la retirada del móvil “tú no puedes hablar...Si hablas te vas a quedar sin permiso de salida y te quitan los móviles el sábado y domingo”. Yassin y Abdel (jóvenes) son de la misma opinión, aclaran que el hecho de hablar tenía consecuencias, por ello, ellos decidieron no hablar en las reuniones.

Entonces ¿no hablabais en las reuniones? (Entrevistadora).

Eso es. Muchos chicos, igual les tocaba ir la próxima semana a otro piso y por haber hablado en la reunión, pues como estás echando leña al fuego, es como eres mala persona y como estas enseñando a otros chicos nuevos, pues eso, si ibas a ir a algún sitio pues ya no vas a ir, va a ir el siguiente (Yassin, joven).

Sí, pero si te quejas tú eres el malo (Abdel, joven).

Sí, te joden (Yassin, joven).

Además, afirman que nada cambiaba si daban su opinión o se quejaban sobre algo en las reuniones que tenían con las y los educadores.

¿Podáis proponer cosas o quejaros en las reuniones? (Entrevistadora).

En la asamblea te preguntan << ¿Cómo habéis pasado el día? ¿qué tal estáis?>> y luego pasan a si tenéis cosas para hacer, si queréis ir a algún sitio, si está algo roto del centro, algo no funciona, hay que cambiar. Apuntan todo y llevan la hoja a la reunión de equipos. Pero al final no se cambia nada. Y si tú hablas en la reunión eres tú la mala persona (Yassin, joven).

De la misma manera, Badis y Jussef (jóvenes) nos explican que en el segundo centro de protección donde estuvieron tenían reunión cada miércoles: “en el centro donde estábamos hay 7 grupos, cada miércoles hacemos una reunión para decir los problemas que tenemos ¿sabes? cada miércoles”. Sin embargo, al preguntarles si estas reuniones les sirvieron para algo, sus respuestas fueron la siguiente: “no” (Badis, joven), “no, no cambia nada” (Jussef, joven). A estos dos jóvenes les preguntamos si tenían alguna otra vía alternativa para dar su opinión, como un buzón de quejas, y, aunque indicaron que sí que lo había, aclaran que el equipo educativo de los centros no lo tenía en cuenta. En palabras de Badis (joven): “había, pero no servía de nada, lo dejan ahí”.

Sin embargo, no todos indicaron que tenían asambleas o reuniones con los equipos educativos de los centros/pisos de protección. Por ejemplo, Hamid (joven) afirma que en el centro donde estuvo no las realizaban. Al igual que Hamid (joven), Andoni (joven) aclara que en el piso de urgencia tampoco tenían dichas reuniones y que solo podían hablar libremente entre ellos “entre nosotros hablamos”. Le preguntamos

a este último qué hacían con las opiniones, quejas, etc. que tenían, a lo que Andoni (joven) respondió que se las guardaban hasta salir del centro/piso de protección y que, únicamente, había tenido la oportunidad de hablar sobre esta cuestión a través de esta entrevista que le realizamos en esta investigación. De la misma manera, sugerimos a este grupo que pensara qué tipo de vía les gustaría haber tenido para dar su opinión sobre distintas cuestiones de los centros/pisos, la respuesta de Rafa (joven) fue la siguiente: “igual vas a la diputación, pero eso tampoco funciona. Podéis ir vosotras cada semana y preguntar a los chicos sin que estén los educadores”.

### 6.6.3.-La ubicación de los pisos/centros de protección

Según el **colectivo de jóvenes** entrevistado, uno de los factores que influye en el ámbito educativo de estas y estos es la ubicación de los recursos residenciales. Por un lado, varios jóvenes que participaron en la entrevista valoraban positivamente que el recurso residencial estuviera retirado del centro urbano y de otras viviendas, más aún cuando se decretó el estado de alarma por la alerta sanitaria por la pandemia mundial de la COVID y su posterior confinamiento, Assif (joven) nos cuenta de la siguiente manera su experiencia:

Sí, pero estaba mejor. Porque cerca del centro no hay ninguna ni casa ni nada, está arriba del monte y podemos nosotros salir. Porque es muy grande y podemos salir. Por ejemplo, podemos estar en el centro porque nadie viene de fuera. Estaba confinado todo, pero nosotros libre porque cerca del centro no hay ni casa ni nadie.

Por otro lado, hay quienes manifiestan lo contrario, esto es, que el hecho de que los recursos de protección estén aislados tiene como consecuencia un trayecto más largo a los centros educativos “algunos que tienen curso y está muy lejos, algunos tienen que salir muy pronto para estar” (Nizzar, joven). Así, para la mayoría de este colectivo, este factor es considerado un obstáculo para el ámbito educativo, ejemplo de ello es la experiencia que vivió Rafa (joven), que dejó la ESO por falta de tiempo: “empecé a hacer la ESO y no pude aguantar. Salgo a las 14:30 y llego a casa tarde, no me daba tiempo a comer, pues tengo que estar a las 16:00 en Herrera. Siempre llegaba 30-40 minutos más tarde, entonces decidí no estudiar más”.

El hecho de que algunos jóvenes tengan que despertarse pronto para ir al centro educativo también influía en la rutina de las y los jóvenes que no estaban matriculados en ningún curso. La mayoría de las y los entrevistados nos han mencionado que debían despertarse a la misma hora que los primeros, según Assif (joven), él tenía que despertarse a la misma hora que los jóvenes que iban a estudiar a algún centro educativo, pero él hasta las 9:00 no tenía clases en el centro de urgencia donde estaba atendido: “es que a las 6:30 desayunan los chicos que tienen colegio y se van y nosotros estamos allí a las 6:30 y pasamos en pasillo, sentamos allí y luego hay clase a las 9:00 o así”. De la misma manera, este joven aclara que, desde las 6:30 de la mañana, la habitación quedaba cerrada hasta las 21:00 de la noche y expresaba su malestar por esta cuestión:

Era un poco duro cuando entre, porque, por la mañana salimos a las 6:30 de la habitación y cierran habitación y hasta las 21:00 no abren en ningún momento... ¿Sabes que hacíamos después de comida? En la cocina había una tele, ponemos tele y en la silla nos sentamos, para pasar el tiempo (Assif, joven).

#### 6.6.4.-La disponibilidad de recursos

Como estamos observando, existen varios factores que pueden facilitar u obstaculizar el aprendizaje de las NNA que se encuentran atendidos dentro de algún recurso residencial. A través de las entrevistas realizadas a ambos colectivos, se ha determinado que la disponibilidad de recursos tanto materiales, personales como psicológicos que posee el sistema de protección o un recurso residencial determinado, pueden influir directamente en el ámbito educativo de las NNA que son atendidos en algún recurso de AR.

##### 6.6.4.1.-Los recursos materiales/espaciales

Según algunos de los miembros de **los equipos educativos** entrevistados, el disponer de un espacio habitacional adecuado en los centros, como las habitaciones, las aulas de aprendizaje y el espacio para realizar las tareas, puede ser significativo para la consecución de los estudios de las NNA. Según nos cuenta Aitor (profesional): “el lugar donde vives, de dormir... Están durmiendo en habitaciones, a veces con dos, con tres, con cuatro y obviamente, todo merma. No, venimos aquí medio dormidos, medio no, más irritables, menos irritables, eso influye”.

El **colectivo de jóvenes**, a través de sus entrevistas, dibujó la misma realidad mencionada por este profesional, donde, en ocasiones, en un mismo centro convivían más de 200 jóvenes a la vez: “este año pues venía muchísima gente y... eran... estábamos como 230 y algo” (Movid, joven). Nizar (joven) relata que, debido a que en cada habitación dormían unas 30 personas, no se descansaba bien: “es qué en cada habitación, cada habitación tiene treinta y algo, claro que no duermes cómodo ¿sabes?”, incluso había quienes tenían que dormir el primer día con un colchón en el suelo (San José, joven) o compartían cama “también juntaban dos camas y dormían tres personas” (Yassin, joven).

La falta de espacio para acomodar a todas y todos los jóvenes, tiene consecuencia en el proceso de aprendizaje de estas y estos. Yassin (joven) nos cuenta que cuando él entró en el centro tenían clases de castellano, sin embargo, a causa de la falta de espacio para proporcionar a los jóvenes un espacio para poder dormir, instalaron camas en el aula: “pues algún día si teníamos clase de castellano pues había camas en las clases. Han quitado de clase todo y han puesto cama para dormir las personas porque no había sitio. Dejaron de dar clase porque no había sitio”. Este joven añade que había quienes también dormían en la cocina: “en la cocina también han dormido personas. Yo no he dormido en la cocina ni en la clase, pero he visto a gente que dormía en la cocina” (Yassin, joven). Movid y Hamid (jóvenes) también nos relatan esta situación: “había unas clases para estudiar castellano, pues han metido allí camas y



se ha abierto habitaciones y había como un almacén también le han metido pues camas y para chicos también” (Movid, joven); “luego vino mucha gente, donde están dando las clases han puesto las camas y todo” (Hamid, joven).

En este marco, Said y Jalil (jóvenes) nos explican que el hecho de que en los centros de protección convivieran tantos jóvenes a la vez, hacía que la convivencia fuera, en ocasiones, difícil, donde los problemas estaban a la orden del día:

Sí eso, es que antes tenía que vivir con mucha gente hay muchos problemas (Said, joven).

Sí, cuando hay mucha gente, muchísimos problemas (Jalil, joven).

Las respuestas de las y los jóvenes en las entrevistas acerca de si, en los centros/pisos de protección donde habían estado atendidos, tenían un espacio adecuado para realizar las tareas escolares, dejaron constancia de que en algunos de los recursos sí que disponían de tal espacio físico. Sin embargo, varios jóvenes también han confirmado que en los centros de urgencia no disponían de un sitio concreto para hacerlos.

¿En los centros teníais algún sitio para hacer los deberes, poder estudiar, etc.? (Entrevistadora).

Sí (todo el grupo 5):

¿En (nombre del centro de emergencia) también? (Entrevistadora).

En (nombre del centro de emergencia) no (Jussef, joven).

Assif (joven) nos cuenta que en uno de los centros donde había sido atendido realizaba las tareas de clase en el aula donde solían dar clase. Según este joven, por las tardes solían hacer los deberes en dicha aula, en el caso de no tener tareas, las y los educadores les daban clases de castellano: “sí, porque cuando volvemos de aquí del curso, por la tarde tenemos clase, fines de semanas no, pero entre semana hacen clase en (nombre del centro). Puedes hacer tus deberes y si no tienes te dan clase de castellano, de verbos y de todo”.

#### *6.6.4.2.-Los recursos personales.*

En base a la información recogida en las entrevistas, el **colectivo de profesionales y el de jóvenes** considera que los recurrentes cambios de educadores y educadoras dentro del sistema de protección, puede ser un factor que influya directamente en el rendimiento escolar de las NNA que se encuentran atendidos en AR.

Durante las entrevistas, **ambos colectivos** han mencionado que, dentro del sistema de protección, los cambios de educadores y educadoras son frecuentes. En palabras del joven Jalil: “los educadores, cada día cambian”. Además, Sara (profesional) opina que estos recurrentes cambios de referentes, ya sea por bajas o por los propios traslados o rotaciones que se llevan a cabo dentro de las entidades, tienen consecuencia

directa en las NNA, puesto que, de un día a otro, se quedan sin un referente adulto y entra otro educador o educadora y puede que con él o ella no conecte al igual que con él o la anterior. Así, esta profesional afirma que estas NNA no suelen tener un referente claro durante todo su proceso, por lo que, muchas veces lo pasan realmente mal:

Beraien harrera etxeetan beraiek dauzkaten erreferenteek, guk daukagun esperientzia kontuan izanda, baja asko hartzen dituztela edo aldaketa asko daudela eta orduan beraiek ibiltzen dira pixka bat erreferente batekin konektatzen dute eta derrepente erreferente hori desagertu egiten da eta beste bat. Agian beste erreferentearekin ez du konektatzen, oso bereziak dira konektatzeko, batez ere nerabeak, txikiagoak direnak igual errazago izango dute baina nerabe hauek ez dute erreferente argi bat izaten beraien prozesu guztian zehar, orduan, gaizki pasatzen dute, guri esanda “nik honekin ba ez ama edo aita bezala baina bai erreferente bat bezala “ eta ba derrepente erori egiten zaie, erori eta beste bat sartzen da eta beste horrekin hasi zerotik berriro. Guzti horrek ere pila bat afektatzen die gero eskolako errendimenduan eta egunerokotasunean, asko hunkitzen die (Sara, profesional)<sup>128</sup>.

Al igual que Sara, Paula (profesional) también considera que los cambios de educadores y educadoras es un factor que influye en estas NNA. Aclara que estas y estos viven dichos cambios como otro abandono más, por lo que, desde las E2O procuran ofrecer ese acompañamiento mientras que duran los procesos educativos de estas y estos jóvenes.

Ellos los sienten como otro abandono, ellos lo viven como otro abandono. Entonces se hacen una coraza y luego entrar en ella es muy difícil... Nosotros intentamos que la persona que entra con ellos que le acompañe durante todo el proceso, por lo menos en Peñascal, a veces no es fácil, a veces no se puede tampoco, pero sí que le haga un poco el seguimiento. Luego intentar cerrar bien este proceso, que sepan que se van, pero que se van ellos, pero que estamos aquí para que cuando quieran volver aquí estamos, para que no sientan que han acabado y otra vez.

#### 6.6.4.3.-Los recursos psicológicos

Anteriormente ha quedado recogido cómo algunos miembros de los equipos educativos mencionaban que las y los jóvenes migrantes sienten una gran presión a causa de sus circunstancias familiares. Itziar (profesional) añade que esta presión puede derivar en muchas ansiedades y que, para estas y estos jóvenes, la cuestión psicológica es un tema muy complicado, puesto que, según su experiencia, existe una falta de recursos que puedan tratar las necesidades que estas y estos tienen, más aún si se pretende ofrecer

<sup>128</sup> “Los referentes que ellos tienen en sus casas de acogida, teniendo en cuenta la experiencia que tenemos, suelen coger muchas bajas o hay muchos cambios y, entonces, ellos mismos conectan un poco con un referente y de repente ese referente desaparece y llega otro. Quizás con el otro referente no conecta, son muy especiales para conectar, sobre todo los adolescentes, los que son más pequeños igual lo tienen un poco más fácil, pero estos adolescentes no tienen un referente claro a lo largo de todo su proceso, entonces, lo pasan mal, dicho por ellos <<yo con este pues no como una madre o un padre, pero sí como un referente>> y después de repente se les cae, se les cae y entra otro y empieza con ese otro otra vez desde cero. Todo eso también les afecta un montón luego en el rendimiento escolar y en el día a día, les afecta mucho”. Traducción castellano-euskera.

ayuda psicológica en su propio idioma. Añade que en el centro educativo donde ella trabaja sí que existe un servicio de psicología, sin embargo, no cuentan con profesionales que sean capaces de ofrecer dicho servicio en el idioma de las y los propios jóvenes. En palabras de esta:

Esa presión les deriva muchas ansiedades y luego el tema psicológico para esta gente es muy complicado, porque no hay nada, no hay nada y los recursos de ahí tienen una lista de espera infinita, eso nosotros sí que echamos de menos. Yo le puedo acompañar al médico o a hacer un papel, hacemos mucho acompañamiento, pero ir al psicólogo y hablar de tus sentimientos en un idioma que no controlas, pues es muy complicado. Encontrar un dispositivo en el que hablen su idioma, tiene una lista de espera infinita. Nosotros también tenemos un servicio de psicología, pero la gente no habla árabe o lo que sea, entonces, eso por ejemplo es una cosa que nos falla, porque no encontramos recursos para ellos y solamente con lo que han vivido ya están muy tocados (Itziar, profesional).

En este sentido, quisimos saber cuántos **jóvenes** tuvieron la oportunidad de recibir atención psicológica durante el periodo que estuvieron atendidas y atendidos en los centros/pisos de protección. Así, como podemos ver en la siguiente ilustración (Ilustración 93), el 70,8% (n=97) del total de quienes participaron en la investigación indicaron no haber recibido atención psicológica y/o psiquiátrica, por ende, un 28,5% (39) sí que lo había recibido. Cabe mencionar que un joven no respondió a esta cuestión.

Ilustración 93: Atención psicológica y/o psiquiátrica



En las entrevistas al colectivo de jóvenes se les preguntó por la misma cuestión, esto es, si habían tenido la oportunidad de recibir atención psicológica. La mayoría aclaró que no la había recibido, puesto que ellas y ellos estaban bien, esto es, la mayoría relacionó el asistir a terapia psicológica con estar mal o tener algún tipo de patología o trastorno severo. San José (joven) nos cuenta que no estuvo ya que se encontraba bien “no, no, yo estoy bien no me pasa nada”, al igual que Mohamed (joven) que nos dice lo siguiente: “yo estaba bien. Te dan la opción, pero depende de tu caso. Si tienes algún trastorno sí, pero yo no, por no tener nada”.

En cambio, Anas (joven) nos cuenta que el sí que recibió dicho servicio, aclarando que habló un par de veces con un profesional: “si tenías algún problema, había psicólogos. Yo hablé con un psicólogo dos veces, creo”. Sin embargo, al preguntarle sobre si esta atención le sirvió positivamente, este, en la entrevista, negó con firmeza

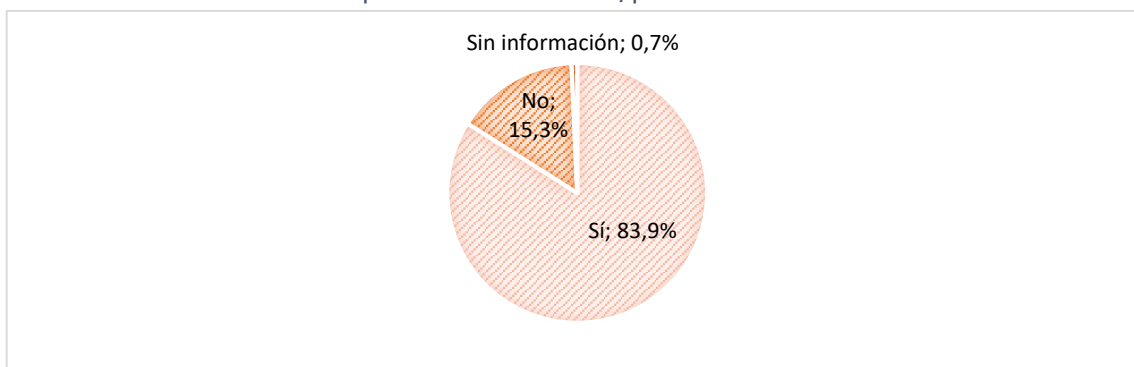
con la cabeza. Le preguntamos si en la actualidad le gustaría tener la posibilidad de acudir nuevamente a terapia psicológica y una vez más la respuesta fue negativa, ya que, según el “me dan charlas” (Anas, joven). Nos relata que cuando asistió por última vez al psicólogo había cumplido ya la mayoría de edad y lo único que sintió es que lo querían tranquilizar, ya que había salido del centro de protección y este proceso no fue muy fácil, es más, todavía estaba esperando a encontrar un alojamiento: “cuando fui al psicólogo tenía casi 18 años, ¿sabes? Y quería calmarme, me dijo <<vas a tener un piso, no te enfades, no sé qué>>. Porque llevaba mucho tiempo esperando” (Anas, joven).

#### 6.6.5.-La preparación para la vida adulta

Durante las entrevistas a ambos colectivos ha quedado recogido que la preparación para la vida adulta que se realiza en los centros/pisos de protección puede ser un factor que afecte, quizá no directamente, pero sí indirectamente, en el ámbito educativo del colectivo de jóvenes que han salido del sistema de protección.

En este sentido, a través de los cuestionarios hemos podido recoger la perspectiva del **colectivo de jóvenes** respecto a si lo aprendido en los centros/pisos de protección, esto es, los aprendizajes que adquirieron durante la estancia les sirvieron o no de algo. Así, como se puede apreciar en la Ilustración 94, del 99% de las y los participantes que contestó a esta pregunta, un porcentaje muy alto (83,9%, n=115) declaró que sí les había servido lo aprendido en los centros/pisos de protección, mientras que el 15,3% (n=21) indicó que no.

Ilustración 94: Utilidad de lo aprendido en el centro/piso



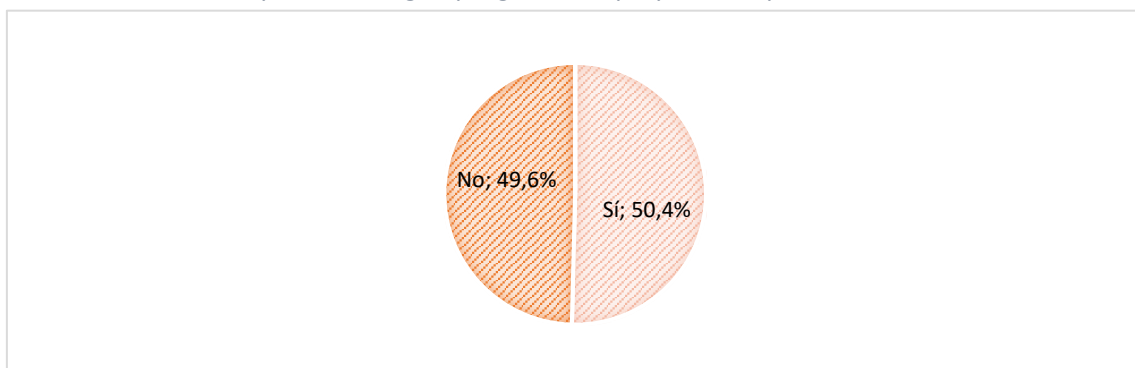
A quienes indicaron que sí en la pregunta anterior, se les pidió que concretaran en qué les habían servido dichos conocimientos. En la siguiente tabla (Tabla 45) se recogen aspectos como: para aprender el idioma (30,4%), para ser más autónomo, responsable y/o amable (13,9%) o para estudiar (10,4%). De la misma manera, encontramos jóvenes que aluden a la importancia de dejar los consumos y aprender a controlarse (0,9%) y otros que han aprendido tanto a conocer mejor la cultura y cómo se vive en este país (0,9%) como a saber cómo deben de comunicarse y relacionarse con la gente (6,1%). También encontramos participantes que indican que han aprendido como hacer los trámites para conseguir papeles (2,6%) o simplemente a cocinar (1,7%). De la misma manera, encontramos que un 26,1% afirma que los conocimientos les han valido para más de una cosa.

Tabla 45: Utilidad de los conocimientos adquiridos en los centros/pisos

Respuestas sobre la utilidad de los conocimientos adquiridos	Porcentaje	Frecuencia
Para aprender el idioma	30,4%	35
Para varias cosas cómo conseguir papeles, aprender el idioma, la cultura, etc.	26,1%	30
Para ser más autónomo, responsable y/o amable	13,9%	16
Para estudiar	10,4%	12
Para dejar los consumos y aprender a autocontrolarme	0,9%	1
Para conocer la cultura, cómo se vive aquí	0,9%	1
Para conseguir papeles	2,6%	3
Para saber cómo comunicarme y relacionarme con la gente	6,1%	7
Para cocinar	1,7%	2
Sin información	7%	8
Total	100%	115

De la misma manera, mediante el cuestionario, hemos recogido información sobre el porcentaje de jóvenes que había participado en algún programa de preparación para la vida adulta. En la siguiente ilustración (Ilustración 95), observamos como del 98,5% del total de quienes participaron respondiendo a esta cuestión, un poco más de la mitad, el 50,4%, sí que había participado mientras que el 49,6% no en algún programa que tenía como objetivo prepararlos para la vida independiente.

Ilustración 95: Participación en algún programa de preparación para la vida adulta



A través de los cuestionarios se ha querido incidir en la preparación que percibieron recibir las y los jóvenes que han egresado del sistema de protección en los recursos de AR donde fueron atendidas y atendidos. En este sentido, el 37,9% respondió que en los centros/pisos de protección les prepararon mucho o bastante para buscar un lugar donde vivir, mientras que el 61,3% indicó que les prepararon nada o poco. Finalmente, debemos indicar que un joven no ha querido responder a esta pregunta.

Tabla 46: En los centros me prepararon para buscar un lugar para vivir, saber cómo alquilar una vivienda

	Frecuencia	Porcentaje
<i>Nada de acuerdo</i>	63	46%
<i>Poco de acuerdo</i>	21	15,3%
<i>Bastante de acuerdo</i>	28	20,4%
<i>Muy de acuerdo</i>	24	17,5%
<i>Sin información</i>	1	0,7%
<i>Total</i>	137	100%

En cuanto a saber gestionar el dinero, la mayoría, el 51,8% de las y los jóvenes, expresaron que, en los centros/pisos de protección, les habían preparado mucho o bastante, frente al 45,2% que mencionó que les prepararon poco o nada. En este caso, cuatro jóvenes no quisieron responder a esta cuestión.

Tabla 47: En los centros/pisos me prepararon para gestionar el gasto del dinero que recibo, ser capaz de ahorrar, etc.

	Frecuencia	Porcentaje
<i>Nada de acuerdo</i>	34	24,8%
<i>Poco de acuerdo</i>	28	20,4%
<i>Bastante de acuerdo</i>	30	21,9%
<i>Muy de acuerdo</i>	41	29,9%
<i>Sin información</i>	4	2,9%
<i>Total</i>	137	100%

Siguiendo con la preparación que recibieron las y los participantes en los centros/pisos de protección, el 20,5% respondió que en ellos les prepararon nada o poco para tener buenos hábitos de vida, como ser puntual, cumplir con sus propias obligaciones, etc., el 76,6% restante indicó que les prepararon bastante o mucho. Finalmente, debemos indicar que cuatro jóvenes no quisieron responder a esta pregunta.

Tabla 48: En los centros/pisos me prepararon para tener buenos hábitos de vida (ser puntual, cumplir con mis obligaciones, etc.).

	Frecuencia	Porcentaje
<i>Nada de acuerdo</i>	19	13,9%
<i>Poco de acuerdo</i>	9	6,6%
<i>Bastante de acuerdo</i>	41	29,9%
<i>Muy de acuerdo</i>	64	46,7%
<i>Sin información</i>	4	2,9%
<i>Total</i>	137	100%

En cuanto a saber buscar empleo y mantenerlo, la mayoría, el 65,7% de las y los jóvenes, expresaron que en los centros/pisos de protección les habían preparado poco o nada en esta cuestión, frente al 32,1% que mencionó que les prepararon bastante o mucho. En este caso, también encontramos a tres jóvenes no quisieron responder a esta cuestión.

Tabla 49: En los centros/pisos me prepararon para saber buscar empleo y mantenerlo

	Frecuencia	Porcentaje
<i>Nada de acuerdo</i>	58	42,3%
<i>Poco de acuerdo</i>	32	23,4%
<i>Bastante de acuerdo</i>	27	19,7%
<i>Muy de acuerdo</i>	17	12,4%
<i>Sin información</i>	3	2,2%
<i>Total</i>	137	100%

La mayoría de las y los participantes, el 67,1%, indicó que en los centros/pisos de protección les prepararon bastante o mucho para poder continuar con sus estudios, mientras que el 30,7% respondió que les prepararon poco o nada. También encontramos a tres jóvenes que no quisieron responder a esta cuestión.

Tabla 50: En los centros/pisos me prepararon para poder continuar los estudios.

	Frecuencia	Porcentaje
<i>Nada de acuerdo</i>	22	16,1%
<i>Poco de acuerdo</i>	20	14,6%
<i>Bastante de acuerdo</i>	54	39,4%
<i>Muy de acuerdo</i>	38	27,7%
<i>Sin información</i>	3	2,2%
<i>Total</i>	137	100%

En cuanto a si en los centros/pisos de protección les prepararon para gestionar la documentación (DNI, currículum, permisos de residencia y trabajo, etc.), la mayoría, el 66,4% de las y los jóvenes, expresaron que, en los centros/pisos de protección, les habían preparado mucho o bastante, frente al 32,1% que mencionó que les prepararon poco o nada. En este caso, son dos los jóvenes no quisieron responder a esta cuestión.

Tabla 51: En los centros/pisos me prepararon para gestionar mi documentación (DNI, currículum, permisos de residencia y trabajo, solicitud de la tarjeta sanitaria, etc.).

	Frecuencia	Porcentaje
<i>Nada de acuerdo</i>	29	21,2%
<i>Poco de acuerdo</i>	15	10,9%
<i>Bastante de acuerdo</i>	38	27,7%
<i>Muy de acuerdo</i>	53	38,7%
<i>Sin información</i>	2	1,5%
<i>Total</i>	137	100%

La mayoría de las y los participantes, el 67,9%, indicó que en los centros/pisos de protección les prepararon bastante o mucho para llevarse se bien con las personas con las que se relaciona, mientras que el 30,6% respondió que les prepararon poco o nada. También encontramos dos jóvenes los cuales no quisieron responder a esta cuestión.



Tabla 52: En los centros/pisos me prepararon para llevarme bien con las personas con las que me relaciono (amigos, compañeros de trabajo o piso vecinos, etc.).

	Frecuencia	Porcentaje
<i>Nada de acuerdo</i>	24	17,5%
<i>Poco de acuerdo</i>	18	13,1%
<i>Bastante de acuerdo</i>	42	30,7%
<i>Muy de acuerdo</i>	51	37,2%
<i>Sin información</i>	2	1,5%
<i>Total</i>	137	100%

Siguiendo con la preparación que recibieron las y los participantes en los centros/pisos de protección, el 30,7% respondió que en ellos les prepararon nada o poco para mantener una casa (hacer la compra, la limpieza, la comida, etc.) y el 67,8% indicó que les prepararon bastante o mucho. En este caso, también tenemos a dos jóvenes que no quisieron responder a esta pregunta.

Tabla 53: En los centros/pisos me prepararon para mantener una casa (hacer la compra, la limpieza, la comida, etc.)

	Frecuencia	Porcentaje
<i>Nada de acuerdo</i>	26	19%
<i>Poco de acuerdo</i>	16	11,7%
<i>Bastante de acuerdo</i>	38	27,7%
<i>Muy de acuerdo</i>	55	40,1%
<i>Sin información</i>	2	1,5%
<i>Total</i>	137	100%

En cuanto a si en los centros/pisos de protección les prepararon para preocuparse y atender la salud y los cuidados personales de cada uno, la mayoría, el 79,5% de las y los jóvenes, expresaron que en los centros/pisos de protección les habían preparado mucho o bastante, frente al 19% que mencionó que les prepararon poco o nada. En este caso, son dos los jóvenes no quisieron responder a esta cuestión

Tabla 54: En los centros/pisos me prepararon para preocuparme y atender mi salud y cuidados personales

	Frecuencia	Porcentaje
<i>Nada de acuerdo</i>	13	9,5%
<i>Poco de acuerdo</i>	13	9,5%
<i>Bastante de acuerdo</i>	51	37,2%
<i>Muy de acuerdo</i>	58	42,3%
<i>Sin información</i>	2	1,5%
<i>Total</i>	137	100%

Finalmente, más de la mitad de las y los participantes, el 54%, indicó que en los centros/pisos de protección les prepararon bastante o mucho para mejorar la relación con su familia, mientras que el 43,8% respondió que les prepararon poco o nada. También encontramos a tres jóvenes que no quisieron responder a esta cuestión.

Tabla 55: En los centros/pisos de protección me prepararon para mejorar la relación con mi familia

	Frecuencia	Porcentaje
<i>Nada de acuerdo</i>	49	35,8%
<i>Poco de acuerdo</i>	25	18,2%
<i>Bastante de acuerdo</i>	27	19,7%
<i>Muy de acuerdo</i>	33	24,1%
<i>Sin información</i>	3	2,2%
<i>Total</i>	137	100%

En las siguientes ilustraciones, (Ilustración 96 e Ilustración 97) se hace una síntesis de todas las cuestiones analizadas sobre la preparación que las y los participantes percibieron recibir dentro de los centros/pisos de protección.

Ilustración 96: En los centros/pisos de protección me prepararon para...

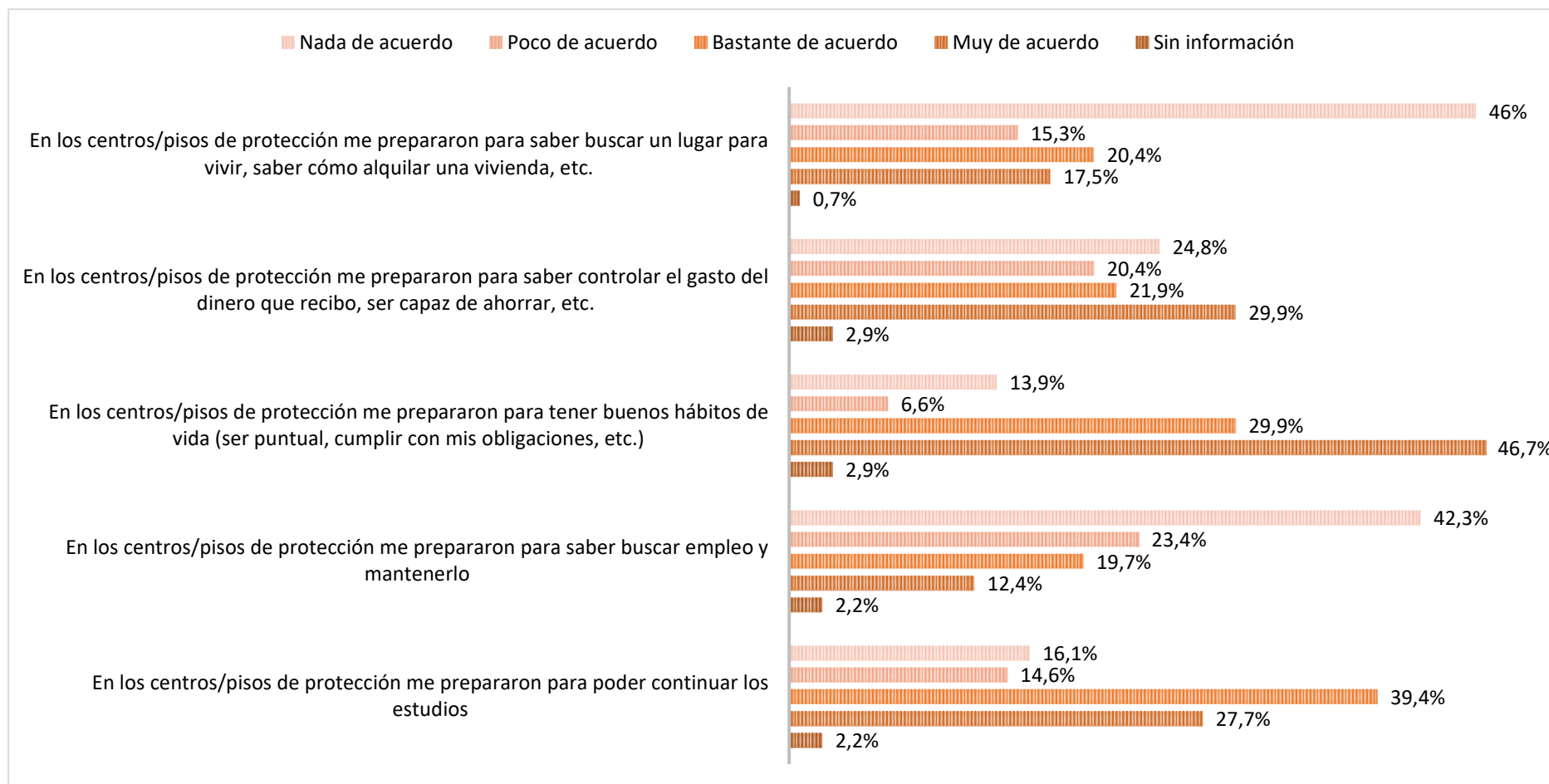
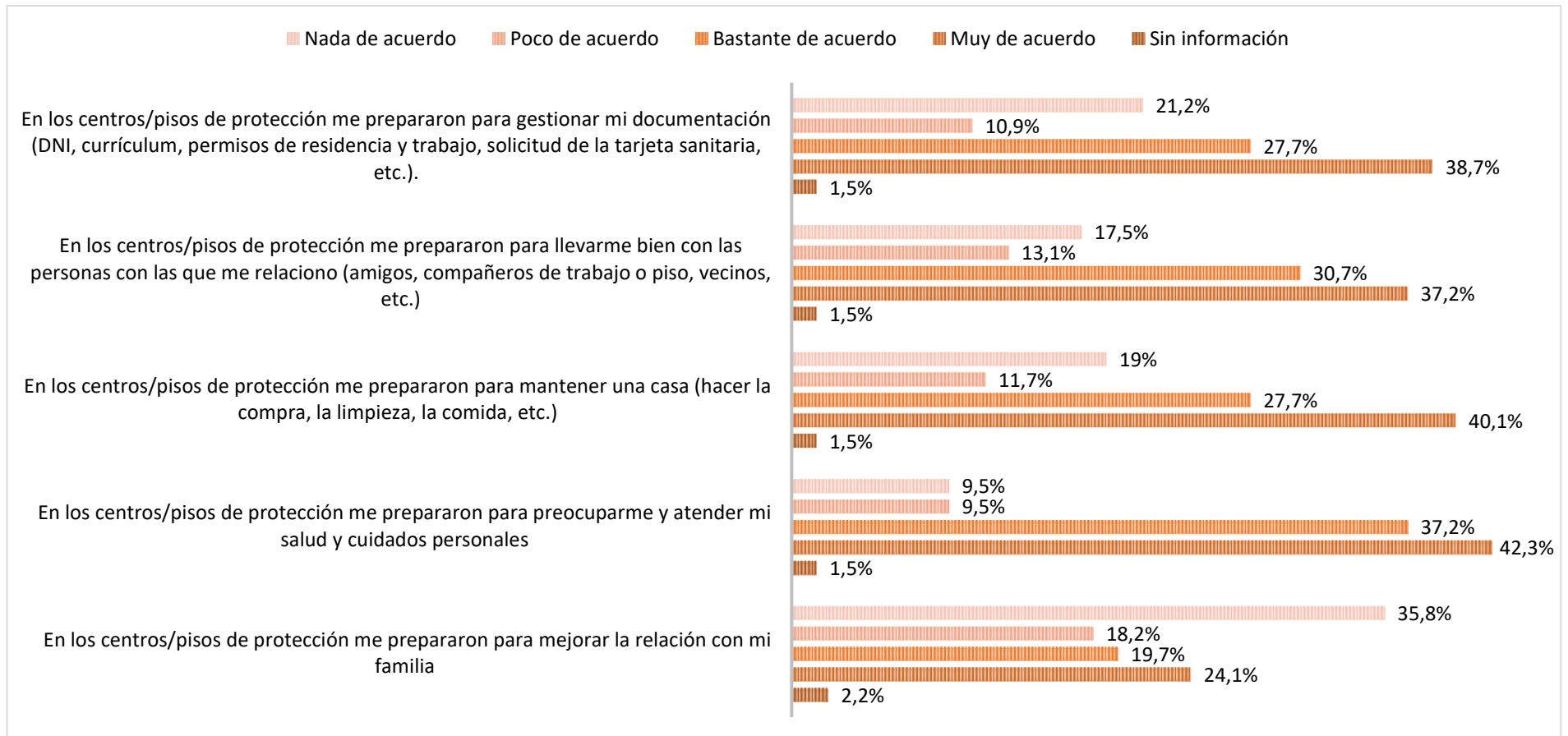


Ilustración 97: En los centros/pisos de protección me prepararon p



Cabe destacar que, al preguntar en varias entrevistas, si les habían enseñado a hacer un currículum, **las y los jóvenes** nos preguntaron a qué nos referíamos, puesto que no sabían el significado de dicho término. Al definir y explicar dicha palabra, la mayoría de jóvenes indicaron no haber recibido formación sobre dicha cuestión, ejemplo de ello tenemos la conversación que se generó en la cuarta entrevista grupal:

¿En los centros/pisos os enseñaron cómo hacer un currículum? (Entrevistadora).

¿Cómo un currículum? (Said, joven)

Un currículum es un documento, un papel donde pones todos los estudios que has cursado y la experiencia en los trabajos que has tenido para enviarlo a empresas o diferentes entidades o trabajos cuando estas encontrando trabajo, es decir, tú vas con ese papel a las empresas o lo envías por internet para pedir trabajo (Entrevistadora).

Todavía no (Cedrik, joven).

No (Jalil, joven).

De la misma manera, a través de las entrevistas al colectivo de jóvenes, quisimos obtener más datos acerca del alojamiento tras la salida del sistema, concretamente, si los equipos educativos que trabajan en los centros/pisos de protección les ayudaron de alguna manera a encontrar un sitio donde vivir tras la salida. Rafa (joven) nos cuenta que, en su caso, las y los educadores le buscaron un albergue para poder quedarse durante unos cuantos días “te cogen tres días de albergue”. En cambio, según la experiencia de Assif (joven), las y los educadores no mostraron ningún tipo de interés sobre esta cuestión, es más, relata que, de un día para el otro, le dieron la noticia de su salida y no le preguntaron si tenía o no algún sitio para poder alojarse. En sus palabras:

No me ayudaron, solo decir que, por ejemplo, mañana vas a salir tú, prepara toda tu ropa y cosas, de un día al otro y no preguntan dónde vas a vivir, no, te dicen: <<mañana vas a salir, prepara toda tu ropa, coge tus cosas y ya está (Assif, joven).

Durante la entrevista al primer grupo de jóvenes (Yassin, Andoni y Rafa), las opiniones y experiencias sobre si en los centros/pisos de protección les preparaban o no para la salida de este fueron diversas. Andoni (joven) indicaba que no había sentido en ningún centro y piso de los que había estado ninguna preparación para la salida: “que no que no”. Al contrario, Yassin (joven) nos indica que a él le prepararon: “para ser responsable”, sin embargo, le hubiera gustado que le preparasen en otros aspectos como en entender la cultura de este país o de qué manera es la gente, ya que, deben convivir con dos culturas muy diferentes. Recuperamos sus palabras:

Igual te enseñan la limpieza, a hacer la cama. Si estás en el centro y por la mañana no haces la cama igual te dan un MEC, o sea una falta, por no haber hecho la cama ¿sabes? Igual si nos enseñaran a cómo funcionan las cosas fuera: cómo es la cultura, cómo es la gente, pues para tener una idea para cuando salgas fuera sabrás cómo van las cosas, porque con dos culturas (Yassin, joven).

Aunque, como anteriormente hemos visto, más de la mitad de quienes rellenaron el cuestionario indicaron haber participado en algún programa de preparación para la vida adulta, la mayoría de las y los jóvenes entrevistados negaron haber participado. De hecho, aunque varios jóvenes nos comentaron que no estaban nada preparados para salir de los centros/pisos de protección, “no te sientes preparado” (Rafa, joven), tenían claro que al cumplir los 18 años de edad tenían que irse, que era “obligatorio” (Andoni, joven): “en el centro siempre tienes que salir cuando eres mayor, porque ese es un centro de menores” (Jalil, joven). Sin embargo, a algunos jóvenes como a Jalil, les hubiera gustado quedarse un poco más de tiempo.

Anas y Najim (jóvenes), durante la entrevista grupal nos cuentan que ellos, *a priori*, tenían muchas ganas de salir del centro de urgencia donde estuvieron acogidos hasta llegar a la mayoría de edad, no obstante, al salir se dieron cuenta que la realidad no era como se la esperaban, sino mucho más complicada:

Sí quería salir, pero ahora sé que no estaba preparado (Anas, joven).

Cuando estaba en el piso de menores pensaba “¿cuándo viene este día para salir?” (Najim, joven).

Todos queríamos salir. Cuando sales te sorprende (Anas, joven).

De la misma opinión es Said (joven), que nos contaba durante su entrevista que, antes de la salida del centro, pensaba que estaría mejor en el albergue. Sin embargo, desde su perspectiva actual tiene claro que estaba mejor en el centro de protección donde había sido atendido: “sí, sí, claro, quería salir. Porque antes pienso que albergue mejor que centro (risas) pero...sí, centro mejor”.

#### 6.6.6.-Resumen sobre los factores relacionados con el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia

- La mayoría de las y los jóvenes, el 63,5% ha estado entre 1 a 3 años en el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, el 32,1% menos de un año, 2 jóvenes de 3 a 5 años y otros dos más de 5 años.
- La mayoría de jóvenes, el 46,7%, ha pasado por 2 centros/pisos de protección.
- Según el colectivo de jóvenes, la experiencia que vivieron dentro del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia fue una vivencia difícil.
  - La mayoría de estas y estos mencionan haber estado mejor en los recursos básicos de protección que en centros de carácter de urgencia.
- Tanto las y los propios jóvenes, como los equipos educativos de las E2O encontraron grandes diferencias en las condiciones dentro del sistema de protección entre las NNA autóctonos y NNA migrantes.

- Los equipos educativos de las E2O, expresan no estar de acuerdo con el hecho de que existan diferentes recursos para jóvenes migrantes y otros para jóvenes autóctonos.
- Las y los jóvenes migrantes nos aclaran que han sentido diferencias en el trato que les daban, respecto a las y los jóvenes autóctonos, en los centros de urgencia de protección. Asimismo, mencionaban que, aunque estuvieran en el mismo centro, no se relacionaban mucho con ellas y ellos, es más, cada uno convivía en espacios diferenciados.
- La mayoría de las y los jóvenes entrevistados explicaron que no se sintieron partícipes en la elección de sus estudios. La mayoría afirma que fueron las y los educadores de los centros/pisos de protección los que escogieron por ellas y ellos.
  - Sin embargo, hay quienes afirman que pudieron escoger qué especialidad querían realizar dentro de los CFPB.
- La mayor parte del colectivo de jóvenes entrevistado manifestó no haber podido dar su opinión en algunas cuestiones relacionadas con los recursos residenciales. En el caso de tener dicha oportunidad en reuniones o asambleas, estas opiniones no eran tenidas en cuenta.
  - Hay jóvenes que consideran que expresar su opinión (en el caso de que esta fuera negativa) tenía consecuencias y por el miedo a las posibles represalias no la comunicaban.
- La ubicación de los recursos residenciales ha sido considerada como un factor obstaculizador en el ámbito educativo de este colectivo, puesto que, habitualmente, suelen estar retirados de los centros urbanos y deben realizar un trayecto largo para llegar a sus respectivos centros educativos.
  - No obstante, una parte del colectivo de jóvenes seguía atendido en algún piso de protección durante la alarma sanitaria provocada por la pandemia mundial la COVID y aclaran que el hecho de que estos recursos estén aislados les ha dado más libertad de movimiento y de ocio, dentro de los límites de los terrenos de los recursos residenciales.
- El colectivo de jóvenes aclara que existe una sobreocupación en los centros de protección de carácter de urgencia, hasta el punto de llegar a habilitar espacios, como las aulas que utilizaban para ofrecer clases de castellano, como dormitorios.
  - Esta sobreocupación, en ocasiones, es sinónimos de problemas y conflictos.
- Tanto los equipos educativos de las E2O como el colectivo de jóvenes consideran que se realizan muchos cambios de educadoras y educadores dentro de los recursos residenciales.



- Los equipos educativos de las E2O aclaran que las rotaciones o cambios de las y los educadores significa para el colectivo de jóvenes un abandono más y esto afecta en el ámbito educativo de estas y estos.
- Según las y los profesionales de estas escuelas existe una falta de recursos psicológicos para ayudar a las y los jóvenes migrantes en su idioma y como hemos visto la presión que sienten por diversos motivos puede afectar en los estudios de estas y estos.
  - Un 70,8% del colectivo de jóvenes no recibió apoyo psicológico, mientras que un 28,5% sí.
  - La preparación para la vida adulta ha sido considerada por los equipos educativos de las E2O como clave para el itinerario vital del colectivo de jóvenes que egresan del sistema de protección.
- Las y los jóvenes han expresado que:
  - El 83,9% sienten que lo que han aprendido en los recursos residenciales les ha servido para algo. De estas y estos, el 30,4% considera que le ha servido para aprender el idioma, el 26,1% para aprender la cultura, cuestiones administrativas, etc., el 10,4% para estudiar, entre otras.
  - El 50,4% han participado en algún programa para la preparación para la vida adulta, mientras que el 49,6% no.
  - El 61,3% considera que en los centros/pisos de protección le ha preparado mucho o bastante para buscar un lugar donde vivir o saber alquilar una vivienda, mientras que el 37,9% poco o nada.
  - El 51,8% considera que en los centros/pisos de protección le ha preparado mucho o bastante para controlar el gasto de dinero, mientras que el 45,2% poco o nada.
  - El 76,6% considera que en los centros/pisos de protección le ha preparado mucho o bastante para tener buenos hábitos, mientras que el 20,5% poco o nada.
  - El 32,1% considera que en los centros/pisos de protección le ha preparado mucho o bastante para buscar empleo y mantenerlo, mientras que el 65,7% poco o nada.
  - El 67,1% considera que en los centros/pisos de protección le ha preparado mucho o bastante para continuar con los estudios, mientras que el 30,7% poco o nada.

- El 66,4% considera que en los centros/pisos de protección le ha preparado mucho o bastante para gestionar su documentación, mientras que el 32,1% poco o nada.
  - El 67,9% considera que en los centros/pisos de protección le ha preparado mucho o bastante para llevarse bien con las personas con las que se relacionan, mientras que el 30,6% poco o nada.
  - El 67,8% considera que en los centros/pisos de protección le ha preparado mucho o bastante para mantener una casa, mientras que el 30,7% poco o nada.
  - El 79,5% considera que en los centros/pisos de protección le ha preparado mucho o bastante para atender y preocuparse por la salud de una o uno mismo, mientras que el 19% poco o nada.
  - El 54% considera que en los centros/pisos de protección le ha preparado mucho o bastante para mejorar la relación con la familia, mientras que el 43,8% poco o nada.
- La mayoría del colectivo de jóvenes entrevistado aclaró que no sabía hacer un curriculum.

#### 6.7.-Factores relacionados con el tránsito a la vida adulta

El tránsito a la vida adulta que deben hacer las y los jóvenes a la salida del sistema de protección es un factor que ha sido mencionado y destacado por ambos colectivos entrevistados como determinante en su itinerario educativo. En las entrevistas ha quedado recogido que el retorno a la familia, en caso de las y los jóvenes autóctonos, puede afectar en este itinerario, al igual que el disponer o no de ayudas tras la salida del sistema, en el caso de todas y todos los jóvenes que han salido del sistema de protección. En este sentido, se habla de los criterios y condiciones para solicitar dichas ayudas y de la necesidad de un acompañamiento, así como de dispositivos y recursos que faciliten esta salida. De la misma manera, a través de las entrevistas se ha podido observar que la legislación de extranjería es una cuestión que condiciona no solo el ámbito educativo de las y los jóvenes migrantes que han egresado del sistema de protección, sino también las posibilidades de empleo y futuro de estas y estos. Finalmente, hemos querido conocer la perspectiva actual de las y los propios jóvenes respecto a los centros/pisos de protección, esto es, si actualmente consideran que estaban mejor o peor que cuando estaban dentro del sistema de protección y los motivos de sus respuestas. En la siguiente tabla (Tabla 56) se sintetizan las categorías y subcategorías de los factores relacionados con el tránsito a la vida adulta que han emergido durante el trabajo de campo:

Tabla 56: Categorías y subcategorías de los factores relacionados con el tránsito a la vida adulta

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	
Factores relacionados con el tránsito a la vida adulta	La mayoría de edad		
	El retorno a la familia		
	Las ayudas	Los criterios o las condiciones para recibir ayudas	
		Los dispositivos y recursos	
		El acompañamiento	
	La legislación de extranjería		
	El bienestar general		

### 6.7.1.-La mayoría de edad

Para las y los jóvenes que se encuentran atendidos por el sistema de protección, la llegada a los 18 años supone, en la mayoría de veces, el inicio de la transición a la vida adulta que deben realizar de manera, generalmente, compleja. Como lo expresa Ilargi (profesional): “es complejo hacer esa transición porque nos marca otra vez la edad. Eso da lo mismo de cualquier persona tutelada, los 18 es la barrera que marca”. Durante las entrevistas con **los equipos educativos** de las E2O, quedó visible cómo esa llegada a la mayoría de edad, con lo que eso implica, determina, sin ningún atisbo de duda, el itinerario educativo que realizan estas y estos jóvenes. Hay profesionales que consideran que el procedimiento actual de estancia y salida del sistema de protección es incorrecto. Paula (profesional) aclara que, según su experiencia, trabajando no solo en las E2O, sino también en centros de protección, el que una NNA esté “mucho tiempo de institucionalización, no me parece que es positivo”. De la misma manera, Ilargi (profesional) manifiesta que para ella existe una sobre-institucionalización. En sus palabras: “hay jóvenes que tenemos muchísimos años institucionalizados y eso es un maltrato institucional.... O sea, no podemos tener tantos años a los jóvenes ahí”. Además, incide en que hasta los 18 años estas NNA son protegidos por un sistema en el que, estas y estos jóvenes son abandonados al llegar a la mayoría de edad.

Pero jóvenes, o sea, estamos viendo jóvenes que llevan muchísimos, muchísimos años de proceso y luego hay una parte que como menores les miramos todo el rato porque les miramos todo lo que necesitan, peleamos para todo y de repente llega la mayoría de edad, unos 18 y ya esa persona vale, puede tener un seguimiento, pero, de repente, estás solo o estás sola en esto (Ilargi, profesional).

Muchas de las personas profesionales entrevistadas compartían la misma opinión. Paula (profesional) nos explica que ha visto casos de personas que han permanecido entre 10 y 18 años institucionalizados y que no les parece adecuado, añade que en los recursos residenciales: “al final tú te adaptas a un régimen, hay muchísimas personas que entran, que salen que... y no hay nunca un amor incondicional es decir que tampoco creo que sea, no sé si hay que llevar”. Explica que, posiblemente, no haya que llegar a crear ese vínculo incondicional entre las y los educadores y las NNA, sin embargo subraya la importancia de buscar una alternativa a la institucionalización “tendrás que tener familias de acogida” (Paula, profesional).

Esta profesional, a lo largo de la entrevista, insistía en los riesgos que podía causar el realizar de manera errónea esa transición a la vida adulta. De la misma manera, expresa que el sistema invierte dinero en los diferentes ámbitos de vida de las NNA cuando están tuteladas, por lo que, en su opinión, esta salida, en vez de ser a los 18 años, tendría que retratarse hasta los 23 y así poder realizar una buena intervención con estas y estos jóvenes para que los resultados de esa transición sean mejores. Finalmente, manifiesta que no existen jóvenes en Vitoria que, por su propia voluntad, se marchen de casa de sus familiares.

Incluso económicamente hablando, todo lo invertido con estas personas. Si haces una buena intervención pues luego tendrás unos resultados mejores. Y ¿esa inversión? Pues si dices vamos a invertir tanto en inviertes en formación en esto, pues, sí, igual en vez de hasta los 18 te compensa hasta los 23. ¿Qué joven en Vitoria...? ¿No? Es que no hay jóvenes en Vitoria con 18, y diga no, me voy a marchar de casa a buscarme la vida, porque esto es maravilloso... No es la realidad (Paula, profesional).

Otra de las profesionales aclara que, a lo largo de su experiencia laboral, sí que ha notado que las y los jóvenes autóctonos tienen un acompañamiento que las y los jóvenes migrantes, en muchas ocasiones, no lo tienen, por lo que, el tránsito a la vida adulta es más fácil y amable para las y los primeros.

Luego, con los chavales que están tutelados por la diputación pero que son autóctonos, es mucho más fácil, porque, ellos tienen unos tutores que están mucho más encima y el tránsito a los 18 años es diferente, es mucho más amable, es mucho más sencillo para ellos (Itziar, profesional).

A través de las entrevistas a **las y los jóvenes** hemos tenido la oportunidad de profundizar la manera en que vivieron las y los propios jóvenes la salida del sistema de protección, qué sintieron ante la noticia de su salida y cómo fueron los primeros días fuera del centro/piso de protección. Varios jóvenes nos indicaron que fueron informados de que tenían que salir a través de una carta, otros en cambio, aclaran que fueron las y los educadores quienes se encargaron de darles la noticia.

Los procesos de salida que experimentaron las y los jóvenes entrevistados fueron diversos, hay quien pudo quedarse unos días e incluso meses más en los centros/pisos de protección una vez que cumplieron la mayoría de edad, como en el caso de Jussef (joven): “a mí me dejaron un mes, depende de los centros”. Sin embargo, también hay quienes tuvieron que abandonar el centro nada más cumplir los 18 años como es el caso de Abdel (joven): “es, feliz cumpleaños. A las cinco de la mañana de mi cumpleaños, yo estaba durmiendo y me dijeron <<fuera>>”, el caso de Yassin (joven): “no puedes estar ni un día más, o sea 18 y un día no puedes estar” o de Jalil (joven):

Antes como una semana o así me han dicho. Me dicen: <<la semana que viene tienes que salir>>. Yo ya cuando tengo 18 sabes que tienes que salir ¿sabes? Y me han dicho la semana que viene tienes que salir tú ya sabes cuándo es tu cumpleaños.

Anas (joven) aclara que esta diferencia entre la duración de la estancia de unos y otros, puede ser causa del comportamiento de las y los jóvenes con los equipos educativos de los centros/pisos de protección, esto es, según su experiencia, las y los jóvenes que se comportan bien tienen más probabilidad de quedarse unos días o meses más en los centros/pisos. Sin embargo, según este joven, quienes se portan de manera incorrecta, cuando llegan a la mayoría de edad suelen ser los primeros en salir: “depende cómo trates a los educadores, puede que te dejen quedarte en el centro. Si haces las cosas mal, cuando cumples los 18 te mandan” (Anas, joven).

Yassin (joven) nos explica que las y los jóvenes que llevan más tiempo dentro del sistema de protección son quienes peor lo pasan al llegar la inevitable salida del mismo: “a ver, si tú llevas 11 meses al final te echan a la calle y es más duro que uno que ha estado 2 meses”. En su caso, había estado tres años dentro del sistema y tenía ganas de salir. No obstante, también tenía un sentimiento de tristeza por dejar atrás amistades que había creado en el centro donde había sido atendido.

En el momento era feliz, porque estuve en el centro tres años, que me aburrí ¿me entiendes?, de estar allí. Además de estar con unas personas con una relación que estaba con ellas tanto tiempo tres años o, pues coges cariño con ellos ¿sabes? Y eso, me sentía un poco mal y feliz a la vez (Yassin (joven)).

Robben (joven) al recibir la carta que le notificaba que tenía que salir del centro donde estaba atendido sintió miedo, sin embargo, ese sentimiento disminuyó al encontrar un piso donde poder alojarse tras la salida del sistema de protección. Este joven lo relata de la siguiente manera: “primero tienes miedo, pero cuando encuentras un piso, bien”. Varios jóvenes, al igual que Robben, han mencionado la dificultad de encontrar un alojamiento tras el egreso del centro/piso de protección, por el hecho de que los alquileres son caros, en algunos casos el precio es inasequible. En palabras de Robben (joven): “luego busco alguna habitación con amigo, busco habitación con educadores, pero no encuentro, porque están muy caros”. Jalil (joven) aclara que las y los educadores le dieron un margen de unos días antes de salir del centro para que pudiera buscar un lugar donde vivir tras el egreso, así, este joven contacto con diferentes asociaciones, las cuales podían ser de ayuda: “te dicen antes para ir buscando donde vivir, preguntas a asociaciones”.

En este marco, a través de los cuestionarios, hemos querido analizar qué factores identifican las y los jóvenes como claves para que puedan vivir de forma independiente. En la siguiente tabla (Tabla 57) podemos observar que los factores que más se repiten, tienen relación con el ámbito laboral (encontrar un trabajo/trabajar), el ámbito educativo (estudiar) y con las características personales de las y los propios jóvenes (tener buena actitud, seriedad, etc.), con un 35%, 11,7% y 9,5%, respectivamente. Debemos mencionar que un 10,2% (n=14) de las y los participantes no quisieron responder a esta cuestión.

Tabla 57: Factores clave para vivir de forma independiente

Factores clave	Porcentaje	Frecuencia
Encontrar un trabajo/trabajar	35%	48
Estudiar	11,7%	16
Características personales (tener buena actitud, seriedad, paciencia, etc.)	9,5%	13
Tener papeles o tenerlos en regla	8%	11
Buscar un piso para vivir y conseguir un trabajo	7,3%	10
El dinero	6,6%	9
Tener ayudas/ tener más ayudas	4,4%	6
Relaciones, amistades	2,9%	4
Aprender el idioma	1,5%	2
Comida, dinero y ropa	0,7%	1
Familia, salud y dinero	0,7%	1
Tener los mismos derechos	0,7%	1
Otros	0,7%	1
Sin información	10,2%	14
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>137</b>

A lo largo de las entrevistas con el colectivo de jóvenes, esta cuestión sobre las claves para vivir independientemente tras el egreso del sistema fue mencionado reiteradamente. En este sentido, la mayoría afirmaba que lo fundamental para que pudieran vivir de forma independiente era el trabajo. Aunque tanto en el caso de Assif como en el de Hamid (jóvenes), pensaban que la clave era encontrar un trabajo, el objetivo de esto era diferente. El primero de ellos tenía claro que para vivir independientemente es crucial tener un buen trabajo y cotizar la seguridad social, puesto que esto puede ayudarle en un futuro si tiene algún tipo de problema. Este joven menciona que prefiere tener un buen trabajo a tener algún tipo de ayuda:

Tener un trabajo, tener un buen trabajo y pagar la seguridad social y sigue la vida, porque yo no soy una persona que no puede trabajar, yo puedo. Cuando puedo trabajar para qué voy a tener ayuda, cuando puedo trabajar. Yo prefiero trabajo. Pagar seguridad social para tener un futuro. Para que cuando tenga algún problema me ayuden (Assif, joven).

En el caso de Hamid (joven), si bien es cierto que también piensa que la clave es conseguir un trabajo, lo que subyace a esa idea es el poder bajar a Marruecos para visitar a su familia, puesto que, lleva mucho tiempo sin poder ir a visitarles. En palabras de Hamid (joven): “primero el conseguir un trabajo, para tener lo que quieres, el dinero para poder bajar a Marruecos que hace tiempo que no he bajado, a visitar a los padres, a mi familia”.

Varios jóvenes también han mencionado como factor facilitador para poder vivir de forma independiente el “estudiar un curso” (Cedrik, joven) y las ayudas que reciben bien sea de diputación o de la E2O donde están matriculados. Según Malak (joven): “las ayudas creo que es lo importante también”.

Por su parte, Mohamed (joven) piensa que para vivir de manera independiente lo esencial está en el pensamiento y el propósito de cada joven, esto es, habla de las características y el esfuerzo que uno debe: “hacer esfuerzo siempre, nunca pares, si te gusta sigues siempre el mismo camino bien recto. Tú mismo”. En la misma línea, San José (joven) opina que lo imprescindible es la “tranquilidad y la responsabilidad”.

#### 6.7.2.-El retorno a la familia

Una de las circunstancias que puede influir en el itinerario educativo de las y los jóvenes autóctonos egresados del sistema de protección es el tener que retornar, después de la salida del sistema de protección, por diferentes motivos, a la familia. En este sentido, varios miembros de **los equipos educativos**, en este caso de Fundación Adsis, aclaran las consecuencias que puede tener el regreso a una familia que no ha evolucionado, así, vuelven a encontrarse con la misma situación que la que causó la salida de ella.

Varios profesionales explican que la mayoría de jóvenes autóctonos, al cumplir la mayoría de edad y tener que salir de los centros/pisos donde estaban atendidos, por norma general, suelen volver con las familias. Explican que, en un principio, sí que intentan alquilar un piso o buscar de alguna manera un alojamiento, pero, como anteriormente hemos mencionado, esto no suele ser fácil por los precios del alquiler y los gastos adicionales del hogar. Así, en muchos casos, vuelven a vivir la misma situación por la que salieron de la familia.

Los autóctonos yo creo que cuando salen de los centros vuelven normalmente a las familias, porque, en principio, van a pisos alquilados y demás, pero muchos al final, por el tema de que es muy difícil encontrar un alquiler y demás, pues vuelven a las familias, vuelven a encontrarse con la situación por la que salieron (Miren, profesional).

Y luego algunas veces hay esas relaciones que también me parece muy doloroso, que cortan las relaciones porque alguien viene de Diputación y coge la tutela y la custodia tal y en la mayoría de edad, cuando salen, los devuelven a la situación que es terrible (Mireia, profesional).

Mireia (profesional) aclara que las y los jóvenes suelen evolucionar y adquirir competencias durante la estancia en los centros/pisos de protección que la familia no obtiene, por lo que, como recurso de salida, el retorno a la familia, no le parece adecuado, sino más bien erróneo. En palabras de esta profesional:

Sales de casa a los 12 años y a los 18 vuelves cuando la familia no ha evolucionado. La evolución posible ha sido en el joven, porque hasta el tutelado tal. Luego, como recurso de salida, te pongo en el mismo sitio del que te saqué. Como experiencia me parece un poco errónea.

De acuerdo con Miren (profesional), una de las consecuencias de este retorno a la familia, es el distanciamiento de la escuela, lo que significa, el abandono, en varios casos, de los estudios que estaban cursando: “estos menores que vuelven, yo creo que desaparecen un poco de nuestra vida, se van”.



Lorea (joven), la única joven autóctona entrevistada, aclara que cumplió la mayoría de edad y tenía una prórroga de 7 meses en el piso de protección donde era atendida. Sin embargo, a causa de la alerta sanitaria por la pandemia mundial de la COVID, tuvo que retornar, obligatoriamente, en el mes de marzo, a la casa de su familia. Esta joven narra así su experiencia:

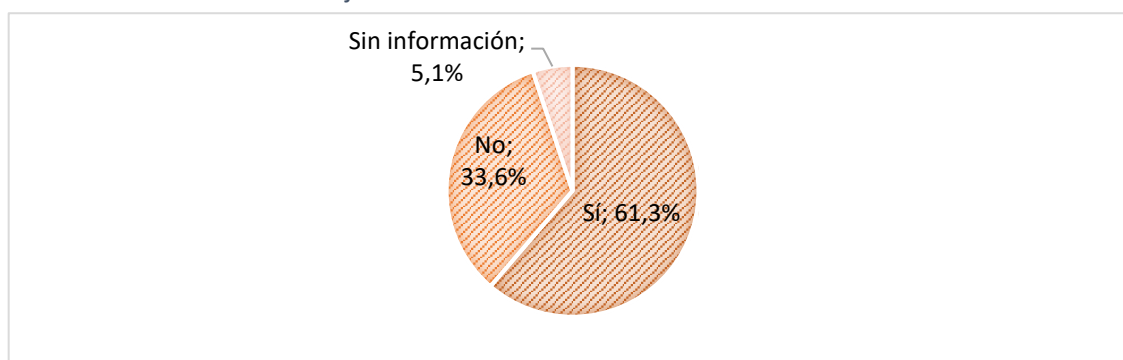
Cumplí en diciembre y tenía prórroga hasta junio y justamente pasó lo de la cuarentena y me llevaron a casa en la cuarentena, estuve de marzo a junio de cuarentena. Y me quedé sin prórroga porque ya pasó el tiempo. Al final me fui yo de casa.

Esta joven aclara que la situación y la convivencia con sus padres era difícil, por lo que, decidió salir de allí “en mi casa no pude estar, era... difícil y me fui con mi novio”. En el caso de Lorea, este regreso no afectó al seguimiento de sus estudios.

### 6.7.3.-Las ayudas

Anteriormente hemos visto que uno de los factores que las y los jóvenes han identificado como determinante para el seguimiento y la consecución de los estudios es el disponer o no de ayudas. En este sentido, hemos querido obtener, a través de los cuestionarios, información sobre el número de jóvenes que han egresado del sistema de protección que disponían de una prestación adjudicada. Así, como podemos ver en la siguiente ilustración (Ilustración 98), más de la mitad sí que tenían alguna prestación adjudicada, concretamente el 61,3%, mientras que el 33,6% no disfrutaba de ningún tipo de ayuda. Cabe mencionar que un 5,1% de quienes rellenaron el cuestionario, no quiso responder a esta cuestión.

Ilustración 98: Prestación adjudicada



De la misma manera, se quiso saber con qué tipo de prestación contaban estas y estos jóvenes. En la siguiente tabla (Tabla 58), se puede observar como la mayoría había contado con un piso de emancipación o inserción, seguidos de las y los que disponían de la Ayuda de Emergencia Social (AES), con unos porcentajes de 28,6% y 7,1% respectivamente. De la misma manera, un 46,4% indicó que tenía una ayuda económica pero no especificó el origen de ella. Finalmente, hay quienes respondieron que disponían ayudas del centro de estudios como becas y un joven que mencionó estar recibiendo una ayuda de Cruz Roja.

Tabla 58: Tipo de prestación adjudicada

Prestación	Porcentaje	Frecuencias
Piso de emancipación/inserción	28,6%	24
Ayuda de Emergencia Social (AES)	7,1%	6
Ayuda del centro de estudios (becas, ayuda económica)	4,8%	4
Cruz Roja	1,2%	1
Sin especificar (Diputación, Gobierno Vasco, etc.)	46,4%	39
Sin información	11,9%	10
Total	100%	137

Durante su entrevista, uno de **los jóvenes** aclaró que él estaba recibiendo una ayuda económica. Al preguntarle si era fácil vivir con esa ayuda nos explicó que era escasa, pero que hay quienes no reciben ningún tipo de ayuda, por lo que, en su opinión tiene suerte. En palabras de Assif (joven): “es poca, pero es más o menos tenemos algo, algunas personas no tienen nada. Más o menos tenemos algo y eso es suerte”. Sin embargo, nos narra cómo, en ocasiones, llega justo a fin de mes, algunos meses incluso, debe esperar a la ayuda para poder pagar algunos gastos: “sí, está más o menos, ni bien ni mal, justo. Bueno, hay veces que espero a que venga la ayuda para poder pagar una cosa u otra. Porque están todos los gastos de vivir, la comida, el alquiler, el transporte...”.

Hay jóvenes, como Said, Jalil y Lorea que, en el momento de realizar las entrevistas, no disponían de ningún tipo de ayuda. De acuerdo con Said (joven), él no tiene ayuda por no tener pasaporte: “no tengo ayuda. No tengo pasaporte para eso”. Jalil (joven) está en proceso de solicitar dicha ayuda y Lorea (joven), finalizado el proceso de solicitud, está en espera de la resolución:

Yo tengo ayuda, bueno ahora todavía no, he pedido. Tengo con una asociación que se llama (nombre de la asociación), tengo que hacer en la asociación una cosa, rellenar una hoja y tengo que traer y ayuda (Jalil, joven).

Estoy esperando, he solicitado y a ver qué se puede hacer (Lorea, joven).

A lo largo de las entrevistas con **los equipos educativos** de las E2O, estas y estos han indicado que uno de los factores facilitadores para que las y los jóvenes egresados del sistema de protección sigan estudiando son las ayudas. De acuerdo con Jon (profesional): “un chaval que sigue estudiando es porque tiene un mínimo, un mínimo de ayuda que le pueda sostener o incluso la familia”. De la misma opinión es Arrate (profesional), quien afirma que, si una persona dispone de un acompañamiento económico, puede que siga estudiando, esto es, considera que el dinero es el eje para que estas y estos jóvenes sigan estudiando una vez que salen del sistema de protección:

Entonces, si tú tienes un recurso que te pueda acompañar económicamente, igual te puedes permitir hacer lo que te gusta que es estudiar más, pero, el dinero, puf es que sin dinero es complicado poder seguir formándose y yo creo que es una de las cosas más importantes o igual, mejor dicho, es el eje.

Sin embargo, hay quienes afirman que las ayudas económicas que estas y estos jóvenes que han egresado del sistema de protección reciben no son suficientes. Unai (profesional) manifiesta que, en ocasiones, las y los jóvenes deben hacer malabares para poder seguir pagando los alquileres de los pisos, el material escolar, etc. Esta profesional opina que, en comparación con la población normalizada, las y los jóvenes que han salido del sistema de protección lo tienen más complicado para seguir estudiando. Rescatando sus palabras:

O sea, yo les he visto volviéndose locos para gestionar los cuatro duros que les dan para poder pagarse un piso de alquiler, material escolar, etcétera. O sea, no es habitual, pero te vienen oye, he visto un portátil por ahí. Oye Alfredo (nombre inventado), necesito un portátil, es que me lo están pidiendo en el grado medio y de dónde saco un portátil, porque de golpe y porrazo, aunque sea de segunda mano, le estás pidiendo 300 euros al chaval que tiene una asignación de X. Poder, poder dedicarse a estudiar como lo pude hacer yo, por ejemplo, me parece casi imposible (Unai, profesional).

Aunque varios miembros de los equipos educativos entrevistados afirman que el disponer de ayudas puede ser determinante para que estas y estos jóvenes sigan estudiando, hay quienes opinan que también puede ser un factor obstaculizador. Paula (profesional) explica que las ayudas pueden ser facilitadoras por el hecho de que las y los jóvenes que han egresado del sistema de protección no tendrían tanta urgencia para trabajar. Sin embargo, aclara que estas también pueden ser obstaculizadoras, puesto que, hay quienes no comprenden que estas ayudas se acaban al cabo de un par de años y al recibirlas dejan de esforzarse, de estudiar, tal y como relata esta profesional:

¿Facilitador? las ayudas. Pero mira, es facilitador pero obstaculizador a la vez. Hay chavales que si tuvieran más ayudas podrían alcanzar o no tendrían tanta urgencia de trabajar, porque, capacidad tiene para avanzar en los estudios. Y hay chavales que no hacen nada y no quieren hacer nada, porque con el tema de las ayudas piensan que es fácil, no se dan cuenta que las ayudas se acaban. Hemos tenido chavales que estaban medio bien, cumplen 18 empiezan a tramitar las ayudas y dejan de hacer, claro luego te vuelven a la de 2 años, <<se me han acabado las ayuda, ahora que hago>> (Paula, profesional).

Durante las entrevistas, aunque hay jóvenes que valoran positivamente las ayudas económicas que reciben, existen quienes están al tanto de que las ayudas pueden tardar en llegar y que estas no duran para siempre. Said (joven) nos explica que no se puede vivir todo el tiempo en espera de las ayudas, sino que “tienes que trabajar”. La misma perspectiva nos dibuja Cedrik (joven), quien nos indica que las ayudas son para cuando estas y estos jóvenes están estudiando. Añade, al igual que comentaba Said, que no están aquí para esperar y tener ayudas, sino que, cuando acaban de estudiar, deben encontrar un empleo, en sus palabras:

Sí, cuando acabas esto tienes que trabajar, no puedes estar siempre con ayudas. No estás aquí para estar toda la vida para esperar la ayuda. La ayuda es para cuando estás estudiando o así. Tienes primero una ayuda de 2 años y 6 meses y acaba, cuando acabas esto tienes que encontrar trabajo (Cedrik, joven).

### 6.7.3.1.-Los criterios o las condiciones para recibir ayudas

Como hemos podido apreciar, tanto los miembros de los equipos educativos como las y los propios jóvenes, consideran que las ayudas pueden ser determinantes para el ámbito educativo de estas y estos últimos. Sin embargo, ambos colectivos, a lo largo de las experiencias vividas, han identificado unos criterios o condiciones para recibir o no dichas ayudas.

Por un lado, **los equipos educativos** hablan de un sistema muy conductista, donde las ayudas son para las y los jóvenes que siguen y acatan todas las normas. Ilargi (profesional) nos explica que existen programas de seguimiento tras el egreso del sistema de protección únicamente para jóvenes que han llevado a cabo un proceso adecuado en el sistema. Lo define como un sistema muy conductista, el cual premia a quienes lo hacen bien y castigan a las y los jóvenes que tienen más problemas o han tenido un proceso más difícil. En su opinión, el colectivo de jóvenes que ha tenido un proceso más difícil o complejo, tendrían que ser más apoyados y acompañados. Según ella:

Pues luego todos los jóvenes extutelados o tutelados hay un programa de seguimiento que solo entran la gente que jóvenes que lo han hecho muy bien. Es que todo es súper conductista. A todo esto, si lo haces bien, tienes premio, que dices hostia, pues quién está más jodido... tendrás que apoyar más y acompañar más, porque esos son los procesos que más necesitan (Ilargi, profesional).

Al igual que esta profesional, hay **jóvenes** que también han identificado este criterio, no solo a la hora de recibir la ayuda, sino también a la hora del egreso del sistema, esto es, anteriormente ha quedado recogido, cómo varios jóvenes aclaraban que, según su experiencia, quienes se portaban “bien” tenían más probabilidades de tener una prórroga en el centro/piso donde eran atendidos. Sin embargo, si él o la joven había tenido algún comportamiento inadecuado, la salida del sistema se llevaba a cabo nada más cumplir la mayoría de edad. Yassin (joven) relata bien este criterio, en sus palabras: “los que iban bien antes de salir del centro, no le van a dejar salir del centro hasta que encuentre algún piso para dormir ¿sabes? Por ejemplo, los malos, el día que cumple los 18, sale”.

Por otro lado, hay **profesionales** que han identificado y mencionado diferencias en las ayudas recibidas entre las y los jóvenes autóctonos y jóvenes migrantes, siendo el primer colectivo el que las recibe en mayor medida. Ilargi (profesional) nos explica que, según su experiencia, en la mayoría de las ocasiones son las y los jóvenes autóctonos quienes son dirigidos, en mayor medida, a pisos de emancipación, esto es, manifiesta que estas y estos jóvenes tienen más posibilidades de acceso a dichos recursos que las y los jóvenes migrantes. De la misma manera, indica que hay una cantidad muy significativa de jóvenes alumnas y alumnos de su escuela que suelen salir del sistema de protección y se dirige a albergues.

Porque luego es curioso porque los pisos de emancipación muchos son para los jóvenes tutelados, pero habiendo sido de aquí. O sea, si eres de aquí sí tienes más

posibilidades, entonces si eres extranjero, tienes menos posibilidades de llegar a un piso de emancipación... Ahora mismo hay muchos jóvenes que están saliendo y están yendo al Camas. Camas no es un recurso para jóvenes, el Camas es un albergue (Ilargi, profesional).

### 6.7.3.2.-Los dispositivos y recursos

**El colectivo de jóvenes**, a través de sus entrevistas, ha mencionado la falta de dispositivos o recursos con la que se encuentran una vez que salen del sistema de protección. Para muchos jóvenes entrevistados, como ha mencionado anteriormente Ilargi (profesional), la única alternativa tras la salida es alojarse en un albergue, como fue el caso de Yassin, Rafa y Adbel (jóvenes). Sin embargo, Najim (joven), no encontró sitio en ningún albergue de los alrededores y tuvo que estar meses viviendo en la calle hasta conseguir uno: “sí en la calle en Donostia, durante 8 meses”. Aunque estos jóvenes eran quienes, tras salir del sistema, tuvieron que acudir a un albergue, varios de los jóvenes entrevistados terminaron pasando por alguno de ellos.

Según la experiencia de varios, los albergues son lugares únicamente para dormir, puesto que, en muchos de ellos, solo pueden estar por la noche, durante el día suelen estar cerrados. En palabras de Yassin (profesional): “en el albergue solo se puede estar por la noche, tienes que estar todo el día fuera, tienes que estar todo el día en la calle”. Este joven nos explicaba que, a lo largo de la semana, no importaba tanto este hecho, puesto que, solía estar por las mañanas en el centro educativo y, únicamente, tenía que estar por la tarde en la calle. Sin embargo, tanto este joven como Rafa, declaran que los fines de semana son más complicados, ya que “no hay nada que hacer” (Rafa, joven). Añaden que anteriormente, esos días solían ir a la biblioteca para poder acceder a internet a través del wifi, pero explican que a causa de la COVID las bibliotecas están cerradas y estar en la calle todo el día resulta complicado:

Los días normales dentro de la semana no pasa nada, porque tú sales por la mañana y vienes al curso hasta las 12:30, sales de aquí y luego pues tienes medio día fuera, pero los fines, ahora tienes la biblioteca cerrada, porque antes solíamos ir a la biblioteca para estar ahí con el móvil, pero ahora está todo cerrado y tienes que estar desde las 9:00 hasta las 21:00 de la noche en la calle y si hace mal tiempo, ¡búa! (Yassin, joven).

Yassin, el joven que se encuentra alojado en un albergue y pasó algunos días en la calle, dice que se les debería ofrecer la posibilidad de estar durante el día en algún centro: “yo creo que lo mejor es tener como un centro de día, para poder ir a echar siestas y tal, para descansar un poco”. Aclara que estos dispositivos o recursos sí que existen, sin embargo, o bien tienen una lista de espera muy larga o únicamente son atendidos jóvenes que tienen algún trastorno y/o discapacidad, como relata Yassin (joven):

Creo que sí que hay, pero no puede entrar cualquier persona (...). Porque si tú vas a la Diputación, te preguntan e intentan saber más sobre tu situación, como estas... y al final te dicen <<pues muy bien, estás haciendo las cosas bien, estas aguantando todo eso, muy bien>> y al final te llaman y <<nosotros no ayudamos a las personas

que están bien de cabeza>>, pues igual tienes que hacer el tonto, empezar a tomar unas pastillas e ir a allí y hacer algún gesto tonto y te dicen <<esta persona está mal de cabeza, se va a volver loco>> y en dos semanas te dan ayuda ¿sabes?, pues vamos a ser tontos todos (...). Entonces, no quieren que seamos buenas personas ¿sabes? Es que tienes que hacer el tonto para salvarte de esta situación.

A juicio de uno los **profesionales**, el problema no es que exista una falta de recursos para ayudar a las y los jóvenes que salen de ser atendidos del sistema de protección, que también, sino que dichos recursos, desde su perspectiva, no se optimizan de manera adecuada. Según la opinión de Unai (profesional), los recursos se destinan mayoritariamente a jóvenes que tienen problemas y dificultades, dejando de lado y desatendiendo, en ocasiones, a jóvenes que pasan más desapercibidos. En palabras de este:

Es que no es la falta de recursos, es que no sé si optimizamos bien los recursos que tenemos... final la orientación llega más al que da problemas, la orientación llega al que tiene muchas dificultades, pero en el medio que son la mayoría. Como pasan desapercibidos se les deja volar y no tenemos recursos nuestros para ayudar a todos.

#### 6.7.3.3.-El acompañamiento

Dentro de los factores relacionados con las ayudas, **los equipos educativos** han detectado que el acompañamiento que se les ofrece a las y los jóvenes egresados del sistema de protección puede ser influyente en el itinerario educativo y vital. De hecho, según la opinión de la mayoría de este colectivo, debe haber un acompañamiento adecuado tras la salida del sistema. En palabras de Arrate (profesional): “hay que hacer un acompañamiento a estos chavales. Por supuesto, es imprescindible”. En este sentido, las y los profesionales entrevistados, mencionan tres ámbitos donde el acompañamiento se hace indispensable: el educativo, el habitacional y el laboral.

El acompañamiento educativo es un elemento clave al egreso del sistema de protección. Hay profesionales que afirman que, en general, “el acompañamiento que se les ofrece no es muy largo” (Mireia, profesional) y esto tienen como consecuencia el no poder valorar la idea de acceder a niveles formativos más altos que el grado medio. Según Mireia (profesional): “no se pueden plantear accesos a niveles formativos más allá de un ciclo formativo de grado medio. Los cuatro siguientes universitarios ni te cuentan, los cuatro u ocho siguientes años ¿quién me ayuda?”. Uno de los profesionales, aclara que el acompañamiento educativo puede ser un factor facilitador para que estas y estos jóvenes sigan estudiando. Aclara que este colectivo debe tener “alguien que te anime, alguien que te de herramientas” (Aitor, profesional), al igual que profesionales que les orienten de manera adecuada en los estudios: “algún profesional que te oriente un poco y te dice mira pues estudia esto, estudia lo otro y sigue por este camino que te gusta. Yo creo que eso se facilita mucho” (Aitor, profesional).

Respecto al acompañamiento a la hora de buscar alojamiento, el colectivo de profesionales expresa la necesidad de acompañar a las y los jóvenes hasta que encuentren un lugar donde vivir. En este sentido, como anteriormente ha quedado

recogido, Peñasal Kooperatiba cuenta con un albergue en la CAPV para que ningún joven quede en situación de calle tras el egreso del sistema. Una de las profesionales aclara que uno de los objetivos de estos albergues es acompañarles tras la salida del sistema, ayudándoles y guiándoles en la gestión de las ayudas y en la búsqueda de un piso donde vivir. En palabras de Paula (profesional):

Peñasal tiene un albergue que es nuevo, de hace 2 años, que antes no tenía, para que no se queden en situación de calle vienen al albergue. Así van tramitando las ayudas y acompañándolos hasta que encuentran piso. En ese sentido, aparte del acompañamiento académico e itinerario, hay que hacerles un acompañamiento también de vivienda.

De la misma manera, los equipos educativos de las E2O aclaran que “el acompañamiento va más allá de lo académico y va mucho también enfocado a lo laboral” (Arrate, profesional). Según la experiencia de Arrate, hay quienes no quieren, o no pueden seguir estudiando y necesitan una oferta de empleo, así pues, debe haber un acompañamiento en esa inserción laboral para que las y los jóvenes que han egresado del sistema de protección puedan vivir independientemente sin depender económicamente de ninguna persona:

Hay que acompañarlos, eso está claro. El acompañamiento tiene que estar ahí, sobre todo en una inserción laboral, para que ellos puedan chutar y no depender económicamente de nadie y poder hacer lo que necesitan, que es, vivir una vida.

Aritz (profesional), nos relata que este acompañamiento en el itinerario laboral se realiza a través de la red de inserción que tienen las E2O. En el caso particular de Peñasal Kooperatiba, existen empresas determinadas donde el alumnado realiza las prácticas y cabe la posibilidad de que se queden trabajando en ellas. De la misma manera, durante las entrevistas se ha hablado de que se intenta identificar las necesidades y el perfil de trabajador o trabajadora que necesita la empresa y unirlo con las características de la o el propio joven, para que la posibilidad de acceso a ese trabajo sea mayor. En palabras de Aritz (profesional): “intentamos ayudar a que la empresa, unir esa empresa con ese alumno y que salga adelante esa necesidad que tiene de ponerse a trabajar”.

En este sentido, una de las profesionales explica que las y los jóvenes migrantes lo tienen más complicado para realizar esta inserción laboral, puesto que las empresas pueden solicitar ayudas por contratar a jóvenes autóctonos. En cambio, el colectivo de jóvenes migrantes, según Paula (profesional), deben tener un contrato de, al menos, un año de duración, lo que supone tener todos los papeles administrativos previos en regla, como el permiso de residencia. El siguiente epígrafe hace referencia a la legislación de extranjería, analizaremos en profundidad este tipo de cuestiones.

Con los de infancia, como han estado tutelados por diputación, las empresas de inserción tienen ayudas para contratar a estos chicos, entonces, creo que lo tienen más fácil en ese sentido. Con los jóvenes migrantes es más difícil, tienen que tener contrato de un año y todos los papeles en regla, que algunas veces no los tienen (Paula, profesional).



#### 6.7.4.-La legislación de extranjería

La legislación de extranjería ha sido uno de los factores que más se ha mencionado, tanto en las entrevistas de ambos colectivos como en los cuestionarios, como determinante en el itinerario educativo de las y los jóvenes migrantes que han egresado del sistema de protección. Actualmente, ambos colectivos lo describen como un factor obstaculizador no solo en el ámbito educativo, sino también en el tránsito a la vida adulta que deben realizar. Así, en las siguientes líneas analizaremos la información que nos han ofrecido, primeramente, los miembros de los equipos educativos y, seguidamente, daremos paso a las voces y experiencias de las y los propios jóvenes.

La mayoría de **profesionales** que participaron en las entrevistas afirman que la legislación de extranjería influye directamente y de diversas maneras en el ámbito educativo de estas y estos. Por un lado, se habla de cómo el proceso de emancipación, vinculado a las gestiones burocráticas administrativas repercute en la asistencia a clase de este colectivo. Indican que muchas veces estas faltas justificadas no sirven de mucho, puesto que siguen estando, según la legislación, de modo irregular en el país. En consecuencia, en general, los últimos meses de curso que suelen ser los más significativos, ya que empiezan con el proceso de prácticas u obtienen el título del curso, y este, en ocasiones, es detenido por este proceso burocrático que deben realizar estas y estos jóvenes. Unai (profesional) nos relata lo siguiente:

Y luego sí que veo ya más limitaciones y más vinculado a lo académico cuando están ya en la fase de emancipación (...). Se les focaliza tanto en lo que tienen que hacer de manera burocrática todo el papeleo, todo el rollo de papeles. Que les hacen faltar, no es exagerado, pero les hacen faltar, les hacen, les obligan de alguna forma a hacer bastantes faltas de asistencia. Pues me tiene que firmar esto mañana en el juzgado o lo otro que luego encima muchas veces no sirve de nada, porque, siguen en estado irregular o siguen o irregular o peor que irregular y, de alguna forma, son los meses en los que ya es el trampolín también para conseguir el título y pueden hacer un buen proceso de prácticas, incluso para que te enganchen.

El tema de la documentación, según los equipos educativos, no solo repercute en las y los jóvenes, sino que también lo hace en la orientación que las y los profesionales que trabajan en las E2O ofrece a estas y estos: “pues es otro condicionante la tarjeta de residencia muy gordo además para estudiar incluso” (Aitor, profesional). Las y los profesionales aclaran que las oportunidades en el ámbito educativo no son las mismas entre las personas autóctonas y migrantes, puesto que, “los jóvenes con documentación o sólo los que consiguen un permiso de residencia no tienen las mismas oportunidades para nada, tienen muchísimas más dificultades” (Ilargi, profesional). Mireia (profesional) nos aclara que una de las primeras preguntas que realiza al futuro alumnado de su escuela en la entrevista previa es: “¿cómo tienes la documentación?” y explica lo siguiente: “¿cómo hago yo la orientación a un joven? le empiezo a hacer una entrevista y veo las posibilidades que tiene (...). Entonces no le puedo orientar una formación larga si dentro de seis meses necesita trabajo porque pierde la regularidad”. Sin embargo, una de las profesionales de Peñascal Kooperatiba explica que, generalmente, a las y los

jóvenes que no tienen papeles o permiso de trabajo se les aconseja que sigan estudiando: “si tienen que estar otros dos años porque no vas a tener permiso de trabajo, por mucho que quieras no estabas empadronado o no tienes esa posibilidad, entonces quédate con nosotros” (Ane, profesional). Así pues, se tiene en cuenta la situación administrativa de cada joven para dirigirles a un itinerario u otro, por ejemplo, Itziar (profesional) menciona que, si un joven lleva dos años y algo empadronado aquí y que para un arraigo necesita tres años, se le orienta a un curso de 4 meses de Lanbide hasta completar el tiempo que le falta para poder conseguir una oferta de trabajo de un año con la que se pueda regularizar.

En esta línea, Mireia (profesional) menciona que la Ley debería cambiar, indica que estas y estos jóvenes deberían de tener la posibilidad de renovar los papeles sin depender de cuestiones tan complicadas como el tener un contrato laboral de un año y unos ingresos mínimos, puesto que la formación “está mediatizada por el permiso de residencia que tengan, porque el sistema educativo se bloquea en el momento en que pierden la regularidad o tienen que buscarse un curro para para esa situación”. Así, concluye explicando que entiende que la universidad no sea una opción para todo el mundo. Sin embargo, menciona que, por lo menos, deberían tener la posibilidad de plantearse realizar un ciclo medio. Pero la realidad es diferente, según su experiencia, hay quienes se matriculan en grado medio y al cabo de pocos meses deben abandonar los estudios por motivos de documentación. En palabras de la profesional Mireia:

Que la Ley de Extranjería posibilite que las renovaciones, sin depender de cosas tan graves como un contrato de un año o que la persona disponga de unos ingresos del 400 por ciento del IPREM, facilita. Es que no se puede hablar de la universidad, yo entiendo que una universidad, si no te lo pagan tus padres o consigues sistema becado, es un imposible o un ciclo formativo de grado superior, pero por lo menos que se puedan plantear ciclos medios. ¿Cuántos chavales nuestros se matriculan en ciclos medio de extutelados y al cabo de un mes se lo tengo que dejar porque no me puedo sostener? o sea, no me puedo sostener y necesito un contrato para renovar. Para mí eso es fundamental fíjate, la ley. Para mí es igual que yo me paso la vida en ello, la ley, la ley y la ley. Ya hasta sueño con los artículos de extranjería.

Aritz (profesional) define la cuestión de la documentación de estas y estos jóvenes como un círculo vicioso que, en muchas ocasiones, no tiene fin: “hay que tener un permiso de residencia para tener un contrato de trabajo y un contrato de trabajo para tener un permiso de trabajo, es la pescadilla que se muerde la cola “no tengo contrato de trabajo y, entonces, no tengo permiso de trabajo”. En este sentido, uno de los profesionales de Fundación Adsis aclara que, aunque estas y estos jóvenes lleven a cabo un buen proceso de prácticas, muchas empresas no quieren contratarles por su situación administrativa, explica que: “yo no soy ningún experto, pero sé que siempre son pegas, que gente que no sabe qué decir, dice me vale este chaval le quiero, pero no puedo, porque a nivel legal no pueden” (Unai, profesional).

El **joven** entrevistado Assif nos muestra esta misma realidad; planteando que algunas empresas están dispuestas a contratarles hasta que conocen la situación

administrativa de las y los jóvenes, esto es, que, primeramente, necesitan el contrato laboral para poder solicitar en extranjería el permiso de trabajo. Assif (joven) aclara que la mayoría de las empresas demandan una incorporación inmediata inviable para las y los jóvenes migrantes, puesto que, el procedimiento de solicitud y resolución de este permiso se prolonga varios meses. En palabras de este joven:

Porque hay una persona que dice quiero trabajar legal y hay una persona que dice sí, pero si luego digo que no tengo permiso de trabajo decir que no, que no va a contratar. Y yo digo no, primero me tienes que dar contrato para luego solicitar en extranjería permiso de trabajo y dicen no, no, así no. Ellos quieren directamente, porque, por ejemplo, ayer tú dices y mañana vienes a trabajar. Pero para solicitar permiso tienes que esperar un mes o dos meses, después de solicitarlo con el contrato de trabajo tarda un mes o mes y medio. Con la COVID tarda mucho más.

Asimismo, una de las **profesionales** aclara que es imprescindible ofrecer oportunidades laborales a las y los jóvenes en general. Afirma que las empresas solicitan personas para trabajar con experiencia, pero ninguna de ellas les da la primera oportunidad a ningún o ninguna joven, lo cual, supone un obstáculo para la inserción laboral de la juventud en general. De acuerdo con Ane (profesional):

Otra cosa que sería importante es abrir la mente de las empresas, no puedes estar pidiendo siempre personas con experiencia, hasta los universitarios, puedes tener tres carreras, pero necesitas experiencia y ¿cuándo?, si nadie nos da la oportunidad. Eso también es un obstáculo.

Cabe destacar que, a través de los datos recogidos de los cuestionarios del **colectivo de jóvenes**, hemos podido conocer, como se ha mencionado dentro del apartado metodológico, que el 61,8% del total del colectivo migrante, a la hora de rellenar el cuestionario, contaba con el permiso de residencia y únicamente un 9,2% disponía de permiso de trabajo. Sin embargo, ningún joven entrevistado disponía de este último. Durante las entrevistas, hemos podido observar que la mayoría de jóvenes tenían conocimiento de qué requisitos necesitaban para gestionar los permisos necesarios. Movid (joven), nos explica qué proceso debe seguir para tener y renovar el permiso de residencia:

Vienes y desde el centro si tienes unos documentos pues te hacen un permiso de residencia que puedes renovar, te dan dos años y luego después tienes que trabajar sí o sí para renovarlo. Ahora estoy en esta etapa de ya lo he renovado y voy por los dos años no permite trabajar.

Assif (joven) nos aclara que según la nueva normativa las y los jóvenes migrantes salen de los centros/pisos de protección con permiso de trabajo, añade que pronto esta normativa será modificada y que las y los jóvenes que han llegado a la mayoría también podrán pedirlo:

Pero creo que hay una nueva normativa que los chicos que salen ahora de los centros, en 2021, salen con permiso de trabajo, pero dicen que viene una nueva normativa que los que eran menores, pero ya son mayores también pueden solicitar

el permiso de trabajo. Tengo un amigo que hace unas semanas salió del centro y ha salido con permiso de trabajo.

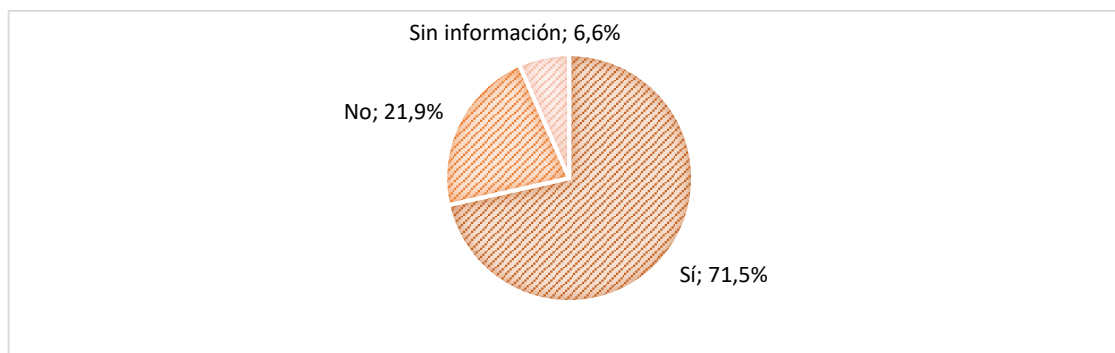
Sin embargo, Anas (joven) nos cuenta como anteriormente, las y los jóvenes migrantes que han egresado del sistema de protección, debían de encontrar un contrato de trabajo de un año y cobrar 2000 euros: “antes tenías que cobrar 2000 euros. Los educadores me decían <<¿Cómo un chaval que acaba de salir del piso va a encontrar un trabajo en el que cobre eso? ¡Yo no cobro 2000 euros!>>”. Este joven aclara que la consecuencia de que te detengan sin los papeles en regla es la expulsión del país y su consecuente repatriación:

Si te pillan ahora te expulsan. Tienes una semana para salir de España. En comisaría te dan la (orden de) expulsión y eres tú quien, en una semana, tienes que irte. Si te pillan después de esa semana, si te paran otra vez, son ellos (la policía nacional) quienes te llevan... Pero si, por ejemplo, eres de Tánger igual te mandan a Agadir (Anas, joven).

#### 6.7.5.-El bienestar general

Con el objetivo de incidir en el bienestar general de **las y los jóvenes** participantes de la investigación, a través del cuestionario, se les preguntó si estaban mejor ahora, fuera del centro/piso de protección que, dentro de él. Como podemos observar en la siguiente ilustración, el 71,5% (n=98) de las y los jóvenes consideran que están mejor ahora, cuando están fuera, mientras que el 21,9% (n=30) percibe lo contrario. Un 6,6% (n=9) no quiso responder a esta pregunta.

Ilustración 99: ¿Ahora estás mejor que cuando estabas en el centro/piso?



El 80,5% (n=103) de las y los participantes argumentaron el porqué de la respuesta anterior. Como podemos observar en la siguiente tabla (Tabla 59), la mayoría de las respuestas positivas, esto es, quienes indicaron que estaban mejor fuera del centro/piso de protección que dentro de él, giran en torno a la libertad, puesto que aclaran que fuera se sienten más libres, con un 26,3%, seguido de las personas que mencionaron que fuera del recurso residencial estaban aprendiendo muchas cosas y haciendo progresos en sus vidas, con un 16,3%. En cuanto a las respuestas negativas, la mayoría de quienes aclararon que estaban mejor dentro del centro/piso que fuera de

él, lo hicieron porque en el recurso se sentían mejor, más protegidos que tras la salida de este, con un 39,1%.

Tabla 59: Motivos por los que opinan que estaban mejor/peor que cuando estaban en el centro/piso de protección

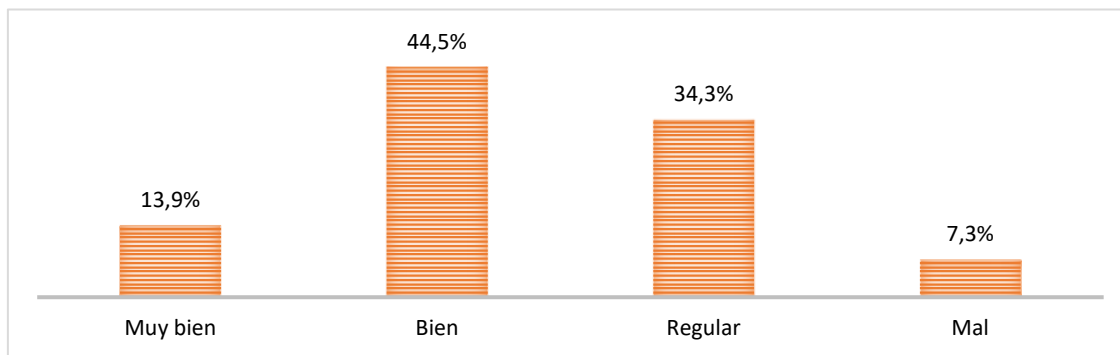
	Respuestas	
	Frecuencia	Porcentaje
<b>Respuestas positivas</b>		
Libertad	21	26,3%
Aprendizajes/progresos	13	16,3%
Independencia/ autonomía	8	10%
Las normas	7	8,8%
Por la vivienda	6	7,5%
Me siento mejor	6	7,5%
Tranquilidad	6	7,5%
Por las ayudas	4	5%
Compañeros	3	3,8%
Porque tengo más derechos	2	2,5%
Problemas	2	2,5%
Vivo mejor	1	1,3%
Estoy más con la familia	1	1,3%
Total	80	100%
<b>Respuestas negativas</b>		
Me sentía mejor, más protegido	9	39,1%
Compañeros	5	21,7%
Tenía más derechos	2	8,7%
Tenía todo hecho	2	8,7%
Por la vivienda	2	8,7%
Antes estaba con mi hermano	1	3,4%
Independencia/ autonomía	1	3,4%
Problemas	1	3,4%
Total	23	100%

Durante las entrevistas al colectivo de jóvenes, la mayoría mencionó estar mejor fuera del centro/piso de protección. En sus respuestas se pudieron divisar diversos motivos por los que preferían estar fuera del sistema de protección, como las normas: “porque allí siempre había muchas normas” (Yassin, joven), “porque en el centro hay unas normas muy difíciles” (Said, joven) o por la libertad que sienten una vez fuera del sistema: “porque ahora tengo la libertad de hacer lo que quiero, sales de aquí para allá, puedes pasear por donde quieras” (Hamid). Sin embargo, también hay quienes aclaran que estaban mejor dentro del centro/piso de protección donde habían sido atendidos, como es el caso de Assif (joven). Este joven menciona que, si bien es cierto que, en ocasiones, en el centro donde estaba tenía algunos problemas, todo era más fácil, puesto que, no tenía gastos, ni tenía que estar pensando constantemente en el futuro, según su experiencia:

Creo que en el centro mejor, sin gastos. Ahora hay que pensar todo, hay que gastar, hay que mantener el dinero para algunas cosas. Tenía problemas, pero estaba mejor. Creo que la vida es así, dura. En el centro no piensas en el futuro ni en nada. Ahora tienes que pensar futuro y si vas a tener futuro (Assif, joven).

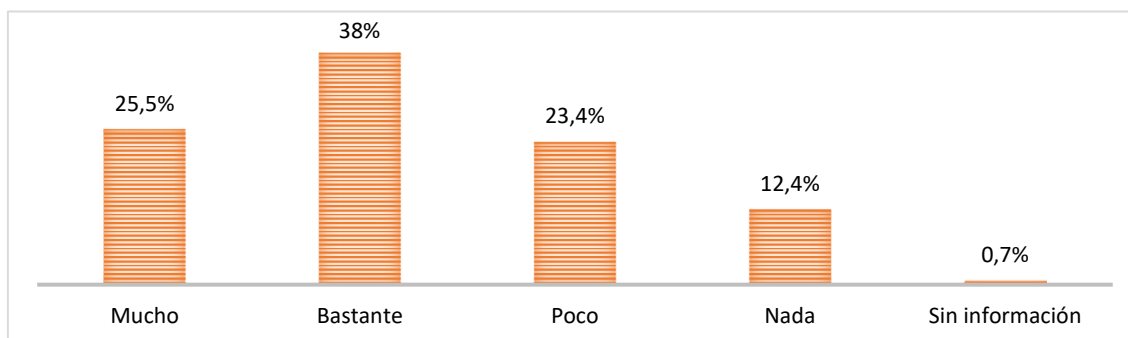
Para finalizar con el análisis de los factores relacionados con el tránsito a la vida adulta, en especial, con los que tienen relación con el bienestar de estas y estos jóvenes, les hicimos dos preguntas. Por un lado, quisimos saber cómo consideran que les va la vida y, por otro lado, si actualmente se sienten felices. En este sentido, a más de la mitad de las y los participantes consideraban que les iba muy bien o bien en la vida, con un 58,4%, mientras que el 41,6% indicó que les iba regular o mal. Concretamente, como se puede observar en la siguiente ilustración (Ilustración 100), al 44,5% (n= 61) le iba bien, al 34,3% (n=47) regular, al 13,9% (n=19) muy bien y al 7,3% (n=10) mal.

Ilustración 100: ¿Cómo te va la vida?



En cuanto a si eran o no, en general, felices, el 63,5% respondió que sí lo era, siendo el 25,5% (n=35) mucho y el 38% (n=52) bastante feliz. Por el contrario, el 35,8% (n=32) lo era poco y el 12,4% (n=17) no era nada feliz. En este caso tenemos un participante que no quiso responder a esta pregunta (Ilustración 101).

Ilustración 101: ¿Eres feliz?



#### 6.7.6.-Resumen de los factores relacionados con el tránsito a la vida adulta

- Según los equipos educativos de las E2O, lo que supone el llegar a la mayoría de edad, esto es, la obligada salida del sistema de protección, repercute en el itinerario educativo del colectivo de jóvenes.

- Las y los profesionales aclaran que estas NNA están protegidos por un sistema que les abandona cuando llegan a los 18 años de edad.
- El colectivo de jóvenes ha tenido diversas experiencias respecto a la salida del sistema de protección, hay quienes nada más cumplir los 18 años han tenido que salir de los pisos/centros de protección y jóvenes que han podido continuar unos meses más en estos recursos.
- El colectivo de jóvenes ha identificado los siguientes factores como los más significativos para poder vivir de forma independiente:
  - El encontrar un trabajo y trabajar, con un 35%.
  - El estudiar, con un 11,7%.
  - Las características personales de estas y estos como la actitud, la paciencia, la seriedad, etc., con un 9,5%.
  - En las entrevistas muchas y muchos mencionan las ayudas que reciben tras el egreso del sistema como otro de los factores claves para poder vivir de forma independiente.
- El retorno a la familia que, algunas veces, deben realizar las y los jóvenes autóctonos tras la salida del sistema de protección, es considerado por los equipos educativos de las E2O como un factor obstaculizador para el itinerario vital de estas y estos jóvenes.
- Las ayudas han sido identificadas por el colectivo de jóvenes como determinantes para el seguimiento y la consecución de los estudios.
  - El 61,3% del colectivo de jóvenes disfrutaba de algún tipo de ayuda, mientras que el 33,6% no.
  - La mayoría de jóvenes, el 46,4% no especificó qué tipo de ayuda y el 28,6% disfrutaba de una ayuda como un piso de emancipación, entre otras.
  - Durante las entrevistas, el colectivo de jóvenes ha manifestado la importancia de la ayuda económica para el itinerario vital y académico.
  - El equipo de profesionales de las E2O aclara que existen unos criterios o condiciones para recibir dichas ayudas.
    - Las ayudas se destinan a jóvenes que realizan un proceso “bueno” o “adecuado” dentro del sistema de protección.
    - Mencionan que el colectivo de jóvenes autóctonos recibe las ayudas en mayor medida que los jóvenes migrantes.



- El colectivo de jóvenes, a través de sus entrevistas, ha mencionado la falta de dispositivos o recursos con la que se encuentran una vez que salen del sistema de protección.
- El acompañamiento, en el ámbito educativo, según los equipos educativos, puede determinar el itinerario educativo de las y los jóvenes que egresan del sistema de protección.
  - Las y los profesionales aclaran que el acompañamiento que recibe este colectivo no suele ser largo.
  - El equipo de profesionales de estas escuelas aclara que desde las E2O se procura que este acompañamiento sea estable y duradero en el tiempo y no únicamente el acompañamiento en el ámbito educativo, sino también en el laboral y administrativo.
- La legislación de extranjería ha sido uno de los factores que más se ha mencionado tanto en las entrevistas de ambos colectivos como en los cuestionarios, como determinante en el itinerario educativo y vital de las y los jóvenes migrantes que han egresado del sistema de protección.
  - Según el equipo de profesionales de las E2O, proceso de emancipación, vinculado a las gestiones burocráticas administrativas repercute en la asistencia en clase de este colectivo.
    - El 61,8% del colectivo de jóvenes tenía permiso de residencia y únicamente un 9,2% disponía de permiso de trabajo.
  - La situación administrativa es un factor que influye en la orientación académica que las y los profesionales le ofrecen al colectivo de jóvenes.
  - Asimismo, esta situación administrativa es considerada por ambos colectivos como un factor obstaculizador para el acceso al mercado laboral.

#### 6.8.-Factores relacionados con la situación sanitaria provocada por la COVID

La alerta sanitaria provocada por la COVID ha sido mencionada, tanto por los equipos educativos como por el colectivo de jóvenes, como influyente no únicamente en el ámbito educativo de estas y estos, sino también en el laboral. Cabe mencionar que muchos de **los jóvenes** entrevistados estaban atendidos por el sistema de protección una vez que entró en vigor la alerta sanitaria por la pandemia mundial de la COVID, algunos de ellos recién llegados al centro como fue el caso de Said (joven): “primeros días del confinamiento estaba en Madrid, luego a (nombre centro de Bizkaia)” o el de Jalil (joven): “cuando yo vengo primer día en (nombre centro de Bizkaia), uno o dos días después todo el mundo encerrado”. Algunos otros llevaban más tiempo atendidos por el sistema de protección, sin embargo, al igual que los anteriores, Jussef, Cedrik, Assif,

Yassin, Mohamed y Badis, (jóvenes), por ejemplo, también pasaron el confinamiento dentro del centro/piso de protección donde eran atendidos.

Como anteriormente hemos mencionado, dentro de los factores relacionados con el sistema de protección, concretamente en el epígrafe relacionado con la ubicación de los recursos residenciales, algunos de los jóvenes entrevistados indicaron haber pasado el confinamiento en un buen lugar. Según varios jóvenes los centros de protección donde estaban atendidos durante la alerta sanitaria estaban situados en lugares adecuados para pasar de manera adecuada esta situación. Yassin y Assif, quienes compartieron centro durante el confinamiento, nos cuentan que este estaba ubicado en un entorno rural, sin ninguna otra vivienda cerca, de modo que, tenían la posibilidad de salir por los alrededores. Estos jóvenes consideran haber estado muy bien durante el confinamiento, en palabras de estos:

En (lugar del centro) estábamos en el monte, podíamos correr monte si quieres, había también campos de fútbol, merendero también... pues genial estábamos. Podíamos hacer deporte y tomar el aire (Yassin, joven).

Porque cerca del centro no hay ninguna ni casa ni nada, está arriba del monte y podemos nosotros salir. Porque es muy grande y podemos salir. Por ejemplo, podemos estar en el centro porque nadie viene de fuera. Estaba confinado todo, pero nosotros libre porque cerca del centro no hay ni casa ni nadie (Assif, joven).

Mohamed (joven) atravesó esta situación en otro recurso de protección, sin embargo, al igual que Yassin y Assif, su experiencia fue positiva “Ahí teníamos parque algo para estar libre, es enorme, con gimnasio y todo. Para jugar al fútbol. Como si no hubiera confinamiento” (Mohamed). Said y Cedrik (jóvenes), coincidieron en el recurso con Mohamed y, aunque están de acuerdo con este último con la ubicación y la disponibilidad espacial del recurso, también aclaran que durante el día debían de utilizar mascarillas dentro del centro, puesto que, eran muchos jóvenes los que convivían en este recurso residencial. Esta situación es reflejada durante la entrevista grupal a estos dos jóvenes:

¿Teníais que utilizar mascarillas dentro del centro? (Entrevistadora).

Sí” (Said, joven).

¿En vuestro cuarto también? (Entrevistadora).

Todo el día (Cedrik, joven).

Sólo cuando hay educadores hay que ponerse (Said, joven).

¿Para dormir? (Entrevistadora).

No para dormir no (Cedrik, joven).

¿Cuántos erais en ese momento más o menos en cada cuarto? (Entrevistadora).

5 o 6 (Said, joven).

¿5 o 6 personas en cada habitación? (Entrevistadora).

¡Ah no!, yo digo que hay 5 o 6 habitaciones. Cada una habitación hay muchas personas, 16 o (Said, joven).

Respecto al ámbito educativo, una de **las profesionales** aclara que, por norma general, las y los jóvenes objeto de nuestro estudio, suelen disponer de pocos recursos para poder seguir con la formación vía *online*. De hecho, había quienes únicamente disponían de sus teléfonos móviles, por lo que, el trabajo que se realizaba, en este caso desde Fundación Adsis, era el de contactar con las y los jóvenes para saber qué tal estaban. En palabras de Ainhoa (profesional):

Son chavales que apenas tienen recursos o sea su recurso es su teléfono móvil. Entonces una de las ideas que trabajamos, nosotras seguimos trabajando, preparando clases, etc. Mi idea era trabajar semanalmente con ellos, o sea, pegarles un toque a ver qué tal están. Ha sido todo más bien telefónico y clases como tal no impartimos.

La mayor parte del **colectivo de jóvenes** entrevistados aclaró que durante el confinamiento por la pandemia mundial provocada por la COVID siguió estudiando, “pasé todo el confinamiento en (nombre del centro de protección), solo entrenábamos y estudiábamos” (Mohamed, joven). Quisimos incidir en esta cuestión recogiendo información de cómo siguieron estudiando durante el confinamiento. San José (joven) nos cuenta que desde “Peñascal te mandaban trabajos y tú los haces”. Al igual que este joven, Jussef (joven) nos explica que les enviaban los trabajos vía WhatsApp “nos mandan los deberes del curso por el WhatsApp, los haces y luego los mandas”. En este sentido, San José (joven) aclara que él no tenía ordenador para poder hacer los trabajos que le enviaban desde el centro educativo “teníamos que hacerlos a mano, era un coñazo. Te mandaban los trabajos por email y yo les mandaba a los directores del piso para imprimir”.

Cabe mencionar que durante las entrevistas no encontramos ningún joven que tuvo la posibilidad de realizar las tareas enviadas por el profesorado con ordenador, esto es, quienes siguieron estudiando lo tuvieron que hacer a través del móvil “el móvil, todo en el móvil” (Jussef, joven), “nos mandaban los deberes, hacemos en el móvil. Hacemos en el móvil y enviamos al profesor” (Said, joven) o, como anteriormente se ha mencionado, imprimiendo previamente las tareas y realizarlas a mano “no ordenadores no, tenemos ordenadores, pero no usamos mucho, porque, somos 35 chicos y hay menos de... bueno el profesor manda los deberes en email y nos imprimen y luego sacamos fotos y los mandamos aquí” (Assif, joven). Movid y Yassin (jóvenes) nos explicaban que a ellos les mandaban a través del móvil las tareas en formato Word: “lo descargábamos y ya está”. Sin embargo, los dos jóvenes están de acuerdo con que era un poco complicado hacer las tareas en dicho formato a través del móvil: “un poco complicado con el móvil, escribir lento y todo” (Yassin, joven). Este último joven nos aclara que no había ordenadores para todos los jóvenes que convivían en el centro: “pues para todos no, habían solo 3 y eran solo para los educadores”.

Yassin y Malak (jóvenes) cursaban la especialidad de cocina y aclaran que, siendo una especialidad en la cual se necesita mucha práctica para aprender, se les hizo muy complicado seguir estudiando “te mandan ejercicios, pero cocina es más práctico. Es que hay que cocinar y tal” (Yassin, joven). Malak (joven) explica que ella durante el confinamiento estaba atendida en un piso de emancipación y “algunas veces hacía la comida en el piso, hay cocinero, pero la cena la tengo que hacer yo” y así practicaba. Movid (joven), al igual que otros jóvenes como por ejemplo Yassin, nos explica que las tareas que les enviaban desde los centros educativos estaban dirigidas, en la mayoría de veces, a mejorar el idioma con ejercicios como “te mandan un texto y luego preguntas sobre el texto... y sí, era, pues para el idioma” (Movid, joven), “más castellano y eso” (Yassin, joven).

Una de las consecuencias más mencionadas relacionada con la pandemia mundial de la COVID en el ámbito educativo, es el retraso de las prácticas de muchas y muchos jóvenes “no había prácticas” (San José). En el caso de Assif (joven), no pudo terminar el curso, ya que, tuvo que retrasar hasta septiembre las prácticas de comercio que tenía previstas: “no he podido terminar, teníamos prácticas y por la COVID no podíamos, pero a ver si ahora tenemos suerte o no, este septiembre. En septiembre tengo las prácticas. También dicen que no saben”. Lorea (joven) también está en la misma situación que Assif (joven), en espera de poder realizar las prácticas el curso escolar 2021/2022, en sus palabras: “eso depende de la COVID, si están en ERTE no podemos ir. Está la cosa jodida”. Lorea (joven) tiene la sensación que la situación que se ha creado con la COVID no le va a repercutir únicamente en el ámbito educativo, sino también en el laboral: “con el tema de la COVID esta jodida la cosa, para buscar trabajo también”.

Finalmente, queremos detenernos brevemente en el impacto de la COVID en algunos determinados jóvenes. Abdel (joven) durante la pandemia mundial residía en un albergue y nos cuenta que es por ese motivo por el que pudo permanecer más tiempo en él. Añade que la ayuda que recibe actualmente es a causa de esta situación “es que había chicos en el albergue, que no querían echar a la calle con la COVID, y les han dado ayudas. A las personas que estaban en el albergue les han dado ayuda (...). Ahora tengo una ayuda de 6 meses por la COVID”. El caso de Assif (joven) fue diferente, a este le concedieron una prórroga por este mismo motivo, por la COVID, según este joven, ningún compañero de centro salió durante el periodo que se prolonga la situación, de acuerdo con este: “salí el 17 de agosto porque por la COVID no podemos salir. Pero yo cumplía en el mes 4 (abril) 18, pero por la COVID no podía salir”.

#### 6.8.1.-Resumen sobre los factores relacionados con la alerta sanitaria

- La COVID- 19 ha sido mencionada tanto por los equipos educativos como por el colectivo de jóvenes como influyente tanto en el ámbito educativo como en el laboral de estas y estos.
- Tanto los equipos de profesionales como los propios jóvenes aclararon que disponían de pocos recursos para poder seguir con la formación vía online, la

mayoría únicamente disponían de sus teléfonos móviles y realizaban los trabajos a través de ellos.

- La mayoría de jóvenes entrevistados manifestó haber seguido estudiando mientras que duró el confinamiento por la pandemia mundial provocada por la COVID-19.
- A causa del confinamiento se alargó la estancia en los recursos residenciales de algunos jóvenes, esto es les ofrecieron una prórroga, lo mismo les sucedió a algunos de los jóvenes que dormían en albergues.

## Capítulo 7.- Discusión

En este apartado se va a contrastar la información recogida en el capítulo sobre las trayectorias e itinerarios educativos de las NNA que se encuentran en AR y/o jóvenes que han egresado de esta medida protectora y los resultados obtenidos en esta investigación, poniendo el énfasis, especialmente, en los factores que influyen en los itinerarios educativos que estamos analizando. Así, los resultados que hemos obtenido a través del análisis e interpretación de la información, serán comparados con las investigaciones nacionales e internacionales mencionadas y analizadas con anterioridad.

Antes de centrarnos en los factores que influyen en el itinerario educativo del colectivo objeto de estudio, cabe mencionar que la muestra de nuestra investigación ha estado sesgada desde un inicio por el género, nacionalidad y vía educativa. En cuanto al género, se debe a que desde un inicio se marcó el contexto educativo donde queríamos llevar a cabo la investigación, las E2O, por ende, al igual que sucede con la población en general, la proporción de hombres en CFPB y de CFPGM es mayor que de mujeres, por lo que, la muestra se ajusta con la tendencia que se da en general en la sociedad<sup>129</sup>. En cuanto a la nacionalidad, ha quedado constatado como estas escuelas, contexto de nuestra investigación, atienden en mayor medida a jóvenes migrantes que a autóctonos. Nos referimos al sesgo de la vía educativa debido a que uno de los criterios de nuestro estudio era que las y los participantes debían estar estudiando en las E2O. Este contexto ha sido seleccionado intencionadamente, puesto que, a través de las diversas investigaciones sobre el ámbito educativo de las NNA en AR, comprobamos que un porcentaje muy pequeño de este colectivo se dirige a estudios superiores (López y Bergaretxe, 1987; López et al., 2010; Domínguez, 2009; Jariot et al., 2015; Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos, 2021) y una proporción aún más baja a estudios universitarios (Harvey et al., 2015; Miguelena et al., 2020). Así, comprobamos que la vía educativa que sigue la mayoría de esta población son los estudios profesionalizantes de corta duración (Montserrat et al., 2011; Montserrat et al., 2013a; Miguelena, 2019) y como el objetivo era que la muestra, y con ella la investigación, fuera significativa y representativa, sin que pudiéramos tener una limitación en cuanto al número de participantes, optamos por las E2O como contexto de estudio.

En esta cuestión, a través de los datos obtenidos de las entrevistas a los equipos educativos, ha quedado patente la clara diferencia en el ámbito educativo del colectivo de jóvenes autóctonos y jóvenes migrantes. De acuerdo con los datos recogidos en nuestra investigación, el primer perfil, esto es, el colectivo de jóvenes autóctonos, suele experimentar una situación de fracaso escolar en la educación reglada (Fernández-Simo y Cid, 2020) y, habitualmente, realizan una formación complementaria, es decir, están matriculados en la ESO, pero simultáneamente están realizando algún CFPB. Diversos

---

<sup>129</sup> Según los datos ofrecidos por el departamento de educación del Gobierno Vasco sobre la enseñanza no universitaria en Euskadi (curso 2019/2020), el 72,4% del alumnado era de sexo masculino, mientras que el 27,6% femenino. <https://www.euskadi.eus/informacion/publicaciones-dae/web01-a2hestat/es/>

estudios han mostrado que este colectivo suele tener un nivel formativo más bajo (Tilbury, 2010), la tasa de idoneidad suele ser más baja, suelen contar con un número más alto de repeticiones y mayor absentismo escolar, en comparación con la población normalizada (Martin y Jackson, 2002; Cardoso y Dalbosco, 2010; Montserrat et al., 2015).

En cuanto al segundo perfil, el colectivo de jóvenes migrantes, los resultados de este estudio, al igual que los de Epelde (2016), hablan de una falta de educación reglada, esto es, hay quienes no han podido acceder al sistema educativo en su país o, en todo caso, la mayoría ha cursado estudios básicos, esto es, disponen de un nivel formativo bajo (Núñez y Arqué, 2020).

En todo caso, al igual que expresan los diversos estudios mencionados anteriormente (Montserrat et al., 2011; Montserrat et al., 2013a; Miguelena, 2019), los resultados obtenidos de este estudio revelan que, en ambos colectivos de jóvenes, tanto migrantes como autóctonos, por norma general, la trayectoria educativa suele concluir una vez acaban los CFPB o, en menor proporción, los CPGM. Como hemos observado en el epígrafe de los resultados, la mayoría de jóvenes estaban realizando 1º o 2º de CFPB y, únicamente, 8 jóvenes que respondieron el cuestionario indicaron estar realizando algún curso de CPGM, 5 en 1º curso y 3 en el 2º.

Rescatamos las preguntas que realizamos al inicio de esta investigación: *¿es un único factor el que determina este itinerario o una combinación de varios?; ¿qué factores influyen en el itinerario educativo del colectivo jóvenes que han egresado del sistema de protección?; ¿qué factores identifica el colectivo de profesionales y cuáles las y los propios jóvenes?* En cuanto a la primera cuestión, cabe mencionar que distintas investigaciones realizadas han dejado en evidencia que no existe un exclusivo factor que influya en el ámbito y/o itinerario educativo de este colectivo, sino que, más bien, es una combinación de distintos factores los que entran en juego en esta cuestión (Cashmore et al., 2007; Martin y Jackson, 2002; Montserrat y Casas, 2010; Casas y Montserrat, 2012; Montserrat et al., 2011; Jackson y Cameron, 2012; Montserrat et al., 2010a; Ferrandis, 2009; Miguelena et al., 2018b). Los resultados de estos estudios van en la misma línea que los datos obtenidos en esta investigación, en la que se ha podido constatar que son diversos los factores que repercuten directa o indirectamente en el itinerario que estamos analizando.

En las siguientes líneas compararemos los factores que directa o indirectamente influyen en los itinerarios educativos del colectivo de jóvenes que han salido del sistema de protección y se han mencionado en este estudio con los identificados en diversas investigaciones expuestas en el apartado teórico de esta investigación. Así, daremos una respuesta contrastada de la siguiente pregunta: *¿qué factores influyen en el itinerario educativo del colectivo jóvenes egresados de este sistema?*

En este marco, uno de los factores que se ha identificado en este estudio, así como también en los de Cobacho y Pons (2006) y Jariot et al. (2015), como influyente el itinerario educativo de las y los jóvenes egresados del sistema de protección es la



familia, esto es, al igual que concluyen Montserrat y Casas (2010), el entorno familiar, lleno este en muchas ocasiones de dificultades, es considerado en este estudio como una de las dimensiones que afecta en el itinerario educativo de las y los jóvenes que han egresado del sistema de protección. Sin embargo, aunque la situación familiar incida en el ámbito educativo de todo el colectivo de jóvenes egresados de este sistema, según los resultados de esta investigación, no lo hace de la misma manera en el caso del colectivo autóctono y el migrante. En el caso del colectivo de jóvenes autóctonos, a través de los resultados hemos podido apreciar cómo el peso de la historia familiar, hablamos de las experiencias de negligencia, maltrato y/o el sentimiento de abandono, resultan ser factores que inciden en el proceso de aprendizaje de estas y estos. Estos resultados concuerdan con lo expuesto en diversas investigaciones, las cuales aclaran que estas experiencias en el entorno familiar están directamente conectadas con las dificultades en el aprendizaje que puede experimentar este colectivo (Martín et al., 2008a; Ruiz y Gallardo, 2002; Leiter, 2007; Stone, 2007).

La situación cambia en el caso del colectivo de jóvenes migrantes, aunque como hemos visto en los resultados, el sentimiento de abandono que, en ocasiones, sienten puede ser semejante al del colectivo autóctono. En este segundo perfil se subraya la influencia de la presión familiar en el itinerario tanto académico como vital de este colectivo de jóvenes, la cual, habitualmente, es generada por el hecho de que el objetivo principal del proyecto migratorio de la mayoría es ayudar a su familia mandando dinero a su país de origen. Esta presión condiciona las trayectorias educativas, puesto que necesitan una inmediata incorporación al mundo laboral para poder cumplir dicho objetivo. Esta situación ha quedado también recogida en la investigación llevada a cabo por Gullo et al., (2021 comunicación personal, 1 de diciembre de 2021) o Epelde (2017), donde se aclara que el objetivo principal de esta migración suele ser mandar dinero a la familia y mejorar su situación, rasgo que también ha sido identificado por el estudio de Bravo y Santos-González (2017), quienes concluyen aclarando que el proyecto migratorio es motivado por cuestiones económicas, por lo que, el acceso al mercado laboral es un medio para conseguir los objetivos del proceso migratorio fijado (Martín et al., 2008a).

Según los resultados del estudio de Quiroga et al. (2009), la mayoría de NNA inicia el proyecto migratorio por decisión propia y un porcentaje más pequeño por decisión familiar, ya sea, como estrategia de protección, con el objetivo puesto en mejorar la situación económica familiar o para invertir en el futuro de la NNA, sobre todo en el ámbito académico. Esta realidad concuerda con los datos obtenidos a través de las voces del colectivo de jóvenes, quienes mencionan que han venido por decisión propia. Sin embargo, durante las entrevistas a ambos colectivos, se ha hablado de que existen jóvenes que realizan el proceso migratorio de forma obligatoria, es más, una de las profesionales afirma que la mayoría de estas migraciones suelen ser impuestas por las familias.

Siguiendo con el proceso migratorio, como hemos comentado anteriormente, Benslama (citado en Manzani y Arnoso, 2014), habla de un cambio de roles dentro de la

familia denominado *exile vertical des pères*, donde la responsabilidad del proyecto migratorio y, en consecuencia, del bienestar de la familia recae en la o el joven. Manzani y Arnoso (2014) explican que esta situación conlleva una presión en torno al éxito del proceso migratorio, puesto que se convierten en responsables del cuidado de la familia, así, estas autoras aclaran que, en ocasiones, esta presión implica, por un lado, no contar toda la verdad acerca de las condiciones que viven en el país receptor (situaciones de calle, problemas administrativos, etc.) y, por otro, llevar a cabo cualquier actividad para mandar dinero a la familia. Asimismo, concluyen afirmando que esta situación de presión por el éxito y mentiras afecta a la estabilidad emocional de estas y estos jóvenes. Estos resultados están directamente relacionados con los datos obtenidos en esta investigación, ya que las y los equipos educativos aclaran que el colectivo de jóvenes migrantes, habitualmente, suele enviar las pagas que reciben en los centros/pisos de protección, incluso estando esta acción prohibida por el sistema. De la misma manera, durante las entrevistas realizadas a ambos colectivos se aclara que, esta presión familiar puede afectar psicológicamente a las y los jóvenes, hasta el punto de que alguno ha pensado en dejarlo todo y volver a su país. Cabe mencionar que, una de las profesionales mencionaba que, en ocasiones, hay quienes intentan superar la situación a través de consumos, lo cual tiene una repercusión negativa en el ámbito educativo.

Los datos de nuestro estudio muestran que existe un choque significativo entre las altas expectativas con las que viene el colectivo de jóvenes migrantes y la realidad con la que se encuentran. Estos resultados se alinean con los obtenidos en gran parte de los trabajos previos de este campo, en los cuales se habla de una idealización (Martínez et al., 2021; Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos, 2021) y un desconocimiento sociocultural del país de destino, a la vez, se aclara que suelen disponer información sesgada de la realidad (Núñez y Arqué, 2020) que resulta ser efímera y que no tarda en desaparecer. El marco sociopolítico con el que se encuentran, habitualmente, suele ser contrario a los objetivos y expectativas del proceso migratorio con los que venían (Ruiz et al., 2019). En definitiva, como Peláez (2018) indica, la llegada al país de destino y la incorporación a los centros/pisos de protección implica una ruptura entre las expectativas y el contexto real con el que se encuentran.

En lo referente a los factores influyentes en el itinerario educativo del colectivo de jóvenes que han egresado del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia relacionados con las características de estas y estos, nuestros resultados muestran que la autoestima, en relación a la educación, es una dimensión que influye en que sigan determinados itinerarios. Los datos del estudio aclaran que las experiencias educativas previas inciden directamente en esta autoestima de estas y estos jóvenes. En cuanto a las y los jóvenes egresados del sistema autóctonos, los resultados de este estudio hablan del sentimiento de abandono, no solo en el ámbito familiar, sino también en el académico y del fracaso escolar que suelen experimentar. Respecto al colectivo de jóvenes que egresaron del sistema migrantes, se identifica la escasa o nula formación previa como factor influyente en el autoconcepto y autoestima educativa. Los presentes datos van en consonancia con los expuestos por Ferrandis (2009), Casas y Montserrat (2012), Cid y Fernández-Simo (2014) y Jariot et al. (2015) donde se muestra la

importancia de las características de las y los jóvenes en el ámbito educativo y en el éxito académico de este colectivo.

A ello se le debe añadir la creencia de las etiquetas impuestas por los distintos agentes educativos y por la sociedad en general (Casas y Montserrat, 2012). Al igual que en los estudios de Delgado (2012) y Manota y Melendro (2016), los resultados de esta investigación muestran que existen estereotipos creados socialmente, también en el ámbito educativo, hacia el colectivo de jóvenes egresados del sistema de protección y las E2O y que estos pueden incidir en la visión que este colectivo tiene sobre sí mismo. De igual modo, hemos observado cómo varios profesionales aclaran que la perspectiva social hacia estas escuelas y su alumnado es negativa, añaden que las etiquetas sociales de fracasados e infractores con las que se les marca a este colectivo alumnado de las E2O, en consecuencia, también a las escuelas, pueden ser eco de la representación social que se tiene de ellas y ellos. El colectivo de profesionales indicó que las y los jóvenes que han egresado del sistema, la gran mayoría hablan de jóvenes migrantes, están siendo constantemente criminalizados, tanto por los medios de comunicación como por algunos partidos políticos. Así, nuestros datos, junto con los resultados de Fernández-Simo y Cid (2017) y Manzani y Arnoso (2014) dejan ver cómo esta estereotipación puede afectar en la constitución de redes de apoyo fundamentales para el itinerario tanto académico como vital de este colectivo.

De acuerdo con los datos de nuestro estudio, las redes de apoyo son consideradas como factores clave en los itinerarios que estamos analizando (Cashmore et al., 2007; Jackson y Martin, 1998; Jackson y Cameron, 2012; Montserrat et al., 2011). En base a los datos obtenidos en nuestra investigación, aunque la familia resulta ser un agente fundamental en el itinerario educativo de las y los jóvenes egresados del sistema de protección, habitualmente, disponen de escaso apoyo familiar. Resultados similares han sido obtenidos por Jariot et al. (2015), Martín (2011), Carbonell (2010) y García-Castilla et al. (2022), quienes ponen de relieve que este colectivo dispone de un limitado apoyo familiar.

Asimismo, al igual que han expuesto varios autores (Dixon, 2007; Ferrandis, 2009; Manzani y Arnoso, 2014; Montserrat et al., 2011), nuestros datos también demuestran que la estabilidad de un adulto de referencia es un elemento clave en el ámbito educativo de estas y estos. En este sentido, las y los profesionales entrevistados, este colectivo de jóvenes carece de adultos de referencia, indican que las y los profesionales suelen ir cambiando frecuentemente y que esto implica la pérdida de los referentes adultos en las y los jóvenes. En los trabajos de Fernández-Simo y Cid (2017; 2020), quedó recogida la inestabilidad y la precariedad del sector de las y los educadores sociales que trabajan en los centros/pisos de protección, lo que influye directamente en la estabilidad y el bienestar subjetivo de las NNA atendidas. Sin embargo, aunque el colectivo de jóvenes no habla de referentes, hay quienes han mencionado que se han sentido apoyados y ayudados en el ámbito educativo por las y los educadores de los centros/pisos de protección, otros, en cambio, no consideran a las y los educadores de los centros/pisos de protección como fuente de apoyo y protección. Estos datos

coinciden con los resultados de estudios previos, como pueden ser los de Martín (2011), González-Navasa (2018) y Martín et al. (2020).

Siguiendo con las redes de apoyo, los resultados de este estudio ponen de relieve cómo las redes de iguales, esto es, la inserción en un grupo de amigos, especialmente fuera del AR, pueden ser fundamentales no solo en el ámbito educativo sino también en las diversas esferas de sus vidas. La importancia de esta red de iguales ha sido señalada por distintos autores como Jackson y Martin (1998), Bravo y Del Valle (2003), Martín y Dávila (2008), Montserrat et al. (2011) y Campos et al. (2020). En definitiva, los resultados de este estudio muestran cómo las redes de apoyo que disponen este colectivo de jóvenes son escasas, no las perciben como relaciones de confianza o se sienten preparados para afrontar los problemas autónomamente, puesto que, como hemos podido comprobar la mayoría, concretamente el 28,5%, indicó no acudir a nadie ante algún problema que le había surgido, seguidos de quienes respondieron que habían solicitado ayuda a las y los educadores de los centros/pisos de protección, con un porcentaje de 23,4%. Estos datos coinciden con los resultados presentados por Melendro et al. (2017), donde se aclara que la misma proporción de jóvenes, ambos con el 21%, indicaron que ante problemas no habían pedido ayuda a nadie o que habían recibido ayuda de las y los educadores.

Otro factor significativo que encontró este estudio como determinante en el itinerario educativo de las y los jóvenes que han salido del sistema de protección tiene relación directa con el sistema educativo reglado. Nuestros datos hacen alusión a la importancia de la implicación de las escuelas en el ámbito educativo de este colectivo. Estos datos concuerdan con lo expresado por Montserrat y Casas (2012), Cid y Fernández-Simo (2014) y Montserrat (2021), quienes identificaron este factor como determinante en la prevención del abandono escolar. Así, por un lado, según los equipos educativos de las E2O, las escuelas necesitan metodologías que se adecuen a las necesidades de las y los jóvenes, metodologías que ayuden a avanzar en su itinerario académico, siendo las exigencias escolares mínimas reales y adaptables basadas en la situación o realidad de cada persona. Estos resultados apoyan la idea mencionada por Fernández-Simo y Cid (2020), quienes plantean que el sistema educativo no puede permanecer ajeno a la realidad social del alumnado, esto es, este sistema no puede aspirar a que todo estudiante alcance los mismos resultados con situaciones contextuales, personales y familiares totalmente diferentes. Por otro lado, a pesar de que, en nuestra investigación, el hecho de generar un vínculo de confianza entre el colectivo de jóvenes egresados del sistema de protección y docentes constituye un factor determinante en el ámbito educativo de estas y estos, hay escasas investigaciones que hacen referencia directa a la importancia de crear este tipo de relaciones. Sin embargo, al igual que nuestros datos, en diferentes estudios ha quedado recogida la importancia de la colaboración entre los distintos agentes que afectan en el bienestar de estas y estos jóvenes como son las familias, las y los educadores del centro/piso de protección y el profesorado de los centros educativos. Es decir, se habla de la necesidad de la corresponsabilidad educativa, la cual exige, sin duda, que todos los agentes

cooperen en el ámbito educativo (Martin y Jackson, 2002; Fuentes-Peláez, 2010; Darmody et al., 2013; Miguelena, 2019).

Siguiendo con los factores relacionados con el sistema educativo reglado, pero acotando la cuestión al colectivo de jóvenes migrantes que han egresado del sistema de protección, los resultados de nuestro estudio dejan ver cómo la legislación educativa ha sido mencionada como un factor determinante en el itinerario educativo de estas y estos. Al igual que Núñez y Arqué (2020), una parte del colectivo de jóvenes ha mencionado la dificultad de matricularse en la ESO, ya que, habían llegado siendo mayores de 16 años y no se encuentran en edad de realizar la escolarización obligatoria. La situación con las y los jóvenes que llegan siendo mayores de 16 años suele ser más difícil, puesto que, hay quienes no pueden acreditar sus estudios de la ESO (si los disponen) y, según la normativa que regula el proceso de admisión y adjudicación de las plazas de los CFPB, este colectivo es uno de los últimos en esta preferencia de adjudicación (Ararteko, 2018; Miguelena, 2019). Sin embargo, como aclara Ararteko (2021), a través de los fondos para el desarrollo que se habilitaron en 2018, se crean programas y acciones, promovidas por Lanbide, dirigidas a personas de entre 16 y 25 años que no han finalizado la ESO y que, por diferentes causas, no tienen la oportunidad de acceso para continuar con su formación. Así, los jóvenes migrantes que llegan siendo mayores de 16 años y, como anteriormente se ha mencionado, no pueden ser escolarizados en la ESO, en consecuencia, no cumplen los requisitos para acceder al nivel 2 de certificación profesional, es el colectivo destinatario de estos programas que se llevan a cabo, entre otras entidades, en Peñasal Kooperatiba y Fundación Adsis.

El idioma ha sido otro de los factores que ambos colectivos han identificado como determinante en el ámbito educativo de las y los jóvenes migrantes egresados del sistema de protección. En primera instancia, los datos hablan de una dificultad lingüística para el éxito y el seguimiento de los estudios en el sistema educativo reglado, concretamente, el desconocimiento del castellano. De la misma manera, se recogen las dificultades para la enseñanza de este idioma debido a la escasez de recursos para ello. Los presentes resultados parecen coincidir con los expuestos en la investigación del Ararteko (2021) donde se menciona que las dificultades idiomáticas, sumadas a la necesidad de tener una autonomía económica con urgencia, influyen en la cualificación de estas personas. Así, en ocasiones, están sentenciados a empleos precarios e, incluso, a la economía sumergida.

En el caso del Territorio Histórico de Gipuzkoa una de las profesionales habla de un factor obstaculizador añadido, el euskera, puesto que, siendo este un idioma oficial convive con el castellano, no obstante, la presencia del euskera en los centros educativos públicos es mayoritaria. Estos datos se acercan a la realidad expuesta en la tesis doctoral de Miguelena (2019), donde se identifica el euskera como un factor obstaculizador en el ámbito educativo de las NNA tuteladas, especialmente, en el caso de las y los migrantes. Asimismo, esta autora identifica una falta de literatura sobre esta cuestión y sugiere una nueva línea de investigación donde se estudie y compare contextos similares al de la CAPV, como pueden ser Galicia y Catalunya.

Antes de entrar a contrastar los resultados que hacen referencia a los factores relacionados con el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia que influyen en el itinerario educativo de las y los jóvenes que han salido del sistema de protección y, teniendo en cuenta que la cuestión que se va a exponer en las siguientes líneas no está directamente relacionada con el ámbito educativo de este colectivo, cabe mencionar que, a través de los datos de este estudio, ha quedado reflejado cómo el colectivo de jóvenes migrantes ha percibido diferencias entre la protección o la atención recibida en comparación con el colectivo de jóvenes autóctonos. Aunque este sea un tema poco estudiado hasta el momento, Moreno (2012 citado en Epelde 2017) también aclara que la protección y el apoyo no son los mismos entre los dos perfiles de jóvenes, en los que se observa una división entre la persona autóctona, considerándola como ciudadano y el migrante como no ciudadano o ciudadano de manera irregular. Asimismo, a través de los datos de este estudio, los miembros de los equipos educativos han expresado que el hecho de que separen a las NNA migrantes y autóctonos en recursos diferenciados puede ser un factor obstaculizador para la inserción sociocultural de las y los primeros. Estos resultados concuerdan con lo mencionado por Epelde (2017), quien expresa que el contacto con las y los jóvenes autóctonos, no solo dentro del sistema de protección, sino también en los diversos ámbitos de sus vidas, favorece la integración sociocultural del colectivo de jóvenes migrantes, puesto que esto significaría el conocimiento de la cultura y la posibilidad de practicar el idioma. Sin embargo, según las voces de ambos colectivos protagonistas de nuestra investigación, siguen vigentes los recursos residenciales diferenciados para jóvenes migrantes y autóctonos.

La participación, como se ha mencionado en el apartado teórico, es un derecho que toda NNA tiene reconocido por la CDN (1989), donde se fomenta el derecho que estas y estos tienen para expresar sus opiniones y a que estas se tengan en cuenta, entre otros. Los datos de nuestra investigación muestran cómo, en ocasiones, este derecho es vulnerado, tanto en el momento de escoger los estudios que querían realizar, esto es, matricularse en CFPB o en otros cursos y/o en la elección de la especialidad como en las prácticas cotidianas dentro del recurso residencial, en este caso hablamos de dar su opinión respecto al recurso, sugerencias de cambios de las reglas o las normas, tener espacio para quejarse, etc. Esta investigación arroja datos que subrayan los resultados y conclusiones obtenidas en gran parte de los estudios previos de este campo, en los que se reconoce que la participación de las NNA, es aún, una cuestión polémica, aunque diversos estudios han subrayado los beneficios que genera la promoción de la participación en las NNA (Alfageme et al., 2003; Contreras y Pérez, 2011). Ramiro (2015) muestra que este derecho suele ser ignorado con frecuencia, incluso, criminalizado, vulnerándose así el derecho a ser escuchados, informados y consultados. Miguelena (2019) señala que, habitualmente, son las y los profesionales quienes toman las decisiones que afectan en el itinerario vital de las NNA atendidos en AR, estén estas y estos de acuerdo o no con ello y hayan o no participado en el proceso de toma de decisiones. Esta autora añade que esta falta de participación y/o escucha de sus opiniones puede ser motivada porque los equipos educativos de los centros consideran que las NNA aún no tienen la madurez o el juicio necesario para tomar sus propias decisiones.



La ubicación e instalaciones de los recursos residenciales, especialmente los de carácter de urgencia, ha sido identificada como otro de los factores que influye en el ámbito educativo de este colectivo que estamos estudiando. Según los resultados de nuestra investigación los recursos de urgencia, frecuentemente, se localizan en zonas aisladas, en consecuencia, las y los jóvenes deben despertarse muy pronto para llegar a tiempo al centro escolar y realizan trayectorias largas en transporte público. De la misma manera, se ha podido constatar que estos recursos suelen ser de mayor tamaño y, frecuentemente, suele haber una sobreocupación de las plazas, lo que afecta al descanso y a la privacidad de las y los jóvenes atendidos en centros de urgencia. Estos datos concuerdan con los resultados de Quiroga et al. (2009), quienes exponen que las instalaciones de los recursos de urgencia y acogida son, en general, inadecuados por la ubicación de los centros, las condiciones físicas y la sobreocupación en ellos. Según los resultados expuestos por estas autoras, cuanto mayor es el centro de urgencia, menor es la satisfacción del proyecto educativo. Los mismos resultados fueron obtenidos por Álvarez y Mases (2021), quienes aclaran que, en la actualidad, se pretende evitar la situación de calle y se priorizan estancias en centros de protección con multitud de plazas y diversos perfiles, imposibilitando así la atención y la satisfacción de las necesidades que estas personas puedan tener. Por ello, se cree necesario el diseño y la puesta en marcha de centros y pisos en los que exista un límite en el número de jóvenes acogidos, para garantizar así la atención y los apoyos individualizados tanto a nivel educativo como personal (Iglesias et al., 2021, comunicación personal, 1 diciembre de 2021).

Con anterioridad ha quedado recogido en los resultados, cómo la presión familiar en el caso de las y los jóvenes migrantes que han salido ya del sistema de protección, puede afectar al ámbito psicológico de estas y estos jóvenes, hablábamos de ansiedades que pueden repercutir, a su vez, en el campo académico de este colectivo. Los resultados de nuestra investigación muestran que, en general (jóvenes autóctonos y migrantes), un bajo porcentaje de jóvenes participantes ha recibido o recibe atención psicológica, concretamente, un 28,5%. A pesar de que estos resultados difieren de los expuestos por Melendro et al. (2017), ya que, en el caso de esa investigación un elevado volumen de participantes recibió dicha terapia (un 48,9%), nuestros datos son consistentes con los resultados extraídos de la tesis de Miguelena (2019), quien aclara que existe una distinción en la opción de recibir terapia psicológica entre las NNA autóctonos y migrantes, siendo los primeros quienes la recibían en mayor medida. Así, una de las propuestas de mejora que plantea es la de brindar la oportunidad de recibir terapia psicológica a todas las NNA y jóvenes independientemente de su lugar de procedencia, ya que esta propuesta está directamente relacionada con el derecho a la salud y a la no discriminación contemplada en la CDN. En el caso de nuestra investigación, la mayoría de jóvenes eran migrantes, este hecho puede ser la razón por la que exista un contraste significativo entre los datos de este estudio y el de Melendro et al. (2017), sin embargo, coinciden con los de Miguelena (2019). Debemos añadir que los datos de nuestra investigación también reflejan dos cuestiones más que tienen relación con la atención psicológica, por un lado, se habla de que existen escasos, o nulos, dispositivos de atención psicológica que ofrezcan servicio en el idioma materno



de estas y estos jóvenes (Miguelena, 2019) y, por otro lado, la mayoría de jóvenes relacionaba asistir o recibir terapia con presentar algún tipo de patología o trastorno mental.

Investigaciones previas han señalado la importancia de preparar a las NNA atendidos en AR para la salida de este recurso y el inicio a la vida adulta (Jariot et al., 2015), es decir, la preparación para el tránsito a la vida adulta que deben realizar de manera acelerada, arriesgada (Gullo et al., 2021 comunicación personal, 1 de diciembre de 2021), forzada e incierta, una transición llena de dificultades y complejidades (Montserrat y Casas, 2010; Dixon, 2016; Melendro, 2011), muy diferente a la que realiza la población normalizada que retrasa cada vez más esta emancipación (Sánchez-Valverde y Jiménez, 2011). Los datos de nuestro estudio muestran cómo un poco más de la mitad de las y los jóvenes encuestados, el 50,4%, había participado en algún programa que tenía como objetivo prepararlos para la vida independiente, estos datos difieren algo de los obtenidos en la investigación de Melendro et al. (2017) donde el porcentaje se eleva a un 77,8%. En cuanto a la utilidad de lo aprendido en el centro/piso de protección, respecto a la preparación para continuar con sus estudios, el 67,1% declaró que en los centros/pisos de protección les prepararon bastante o mucho. Estos datos se ajustan con los obtenidos en la investigación de Melendro et al. (2017), donde el porcentaje es ligeramente superior, concretamente, un 68,9%. En definitiva, los resultados de ambas investigaciones muestran cómo el colectivo de jóvenes consideró que habían sido preparados en los centros/pisos de protección para continuar con sus estudios a la salida de estos recursos.

Aunque, como ha quedado recogido, más de la mitad de las y los encuestados indicaron haber participado en algún programa de preparación para la vida adulta, la mayoría de quienes fueron entrevistados no lo habían hecho. Asimismo, los resultados muestran un desconocimiento por los métodos y herramientas para la búsqueda de trabajo, puesto que, mayoría no estaba al tanto del significado del término curriculum y al explicárselo nos aclararon que aún no habían aprendido a hacerlo. Morales y Parra-González (2020) también consideran que estas y estos jóvenes no conocen las herramientas que se suelen utilizar para acceder al mercado laboral.

Según Jariot et al. (2015) la preparación para la transición a la vida adulta que se lleva a cabo en los centros o pisos de protección suele basarse, principalmente, en actividades relacionadas con la inserción laboral, esto es, con la búsqueda de empleo. Los resultados de nuestra investigación muestran una realidad diferente, puesto que el 65,7% del colectivo de jóvenes, expresó que en los centros/pisos de protección les habían preparado poco o nada en esta cuestión. Asimismo, nuestros resultados muestran como a pesar de que el colectivo de jóvenes egresados del sistema de protección sale de este sistema con plena capacidad jurídica para comenzar con su vida de manera independiente, no tienen todos los recursos que necesitan para realizar sin dificultades este tránsito a la vida adulta. Acedo y Sahuquillo (2022) también exponen esta cuestión y aclaran que el colectivo de jóvenes egresados del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, no salen de los recursos residenciales con recursos

educativos y económicos suficientes para poder llevar una vida plena fuera de esta medida de protección.

Debemos tener presente que un porcentaje alto del colectivo de jóvenes que participó en nuestra investigación fue atendido por el sistema de protección poco antes de cumplir los 18 años de edad. En este sentido, nuestros resultados concuerdan con lo expresado por Jariot et al. (2021) sobre la incorporación tardía del colectivo de jóvenes al sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. La entrada tardía a este sistema implica un desafío para los equipos de profesionales que trabajan en el ámbito de la protección a la infancia y a la adolescencia, puesto que estas y estos jóvenes, a lo largo del tiempo previo a la insitucionalización, habitualmente, no han tenido muchas oportunidades en el ámbito educativo. Así, las competencias básicas que se adquieren a través de la educación para la futura empleabilidad, hablamos de las competencias para el acceso y mantenimiento del empleo, no profesionalizadoras, generalmente, no han sido desarrolladas en el colectivo de jóvenes que han tenido una incorporación tardía en el sistema de protección (Jariot et al., 2021).

Por lo general, los estudios hablan de una falta de preparación para afrontar la salida del sistema de protección. Es frecuente encontrar testimonios de jóvenes que no se sienten preparadas y preparados para abandonar el recurso residencial donde viven. Esta preparación debe tener inicio antes del egreso del sistema de protección, debe llevarse a cabo de manera gradual, teniendo en cuenta siempre las necesidades de este colectivo, incidiendo en las redes de apoyo y promoviendo la importancia de que sigan estudiando, esto es, la preparación para el tránsito a la vida adulta debe ser uno de las piedras angulares de la intervención que se lleva a cabo dentro de los recursos residenciales (Stein, 2004 citado en Bravo y Santos-González, 2017).

Como hemos mencionado, la llegada a la mayoría de edad y con ella, la obligada salida del sistema de protección y el inicio de la transición a la vida adulta que deben realizar las y los jóvenes tutelados, ha sido uno de los factores que, reiteradamente, se ha mencionado como determinante en el éxito académico y en los itinerarios educativos de este colectivo, la cual aporta múltiples fuentes de estrés (Hollingworth y Jackson, 2016). A través de los resultados de esta investigación ha quedado patente cómo el ámbito educativo y los itinerarios formativos de las y los jóvenes que han egresado del sistema de protección están estrechamente ligados a las dificultades con las que se encuentran al cumplir la mayoría de edad y al proceso de emancipación que deben realizar, habitualmente, en condiciones especialmente complejas (Campos, 2013; Fernández-Simo y Cid, 2017; Melendro y Rodríguez, 2015), una transición llena de dificultades (Ortega, 2019). Miguelena (2019) habla de una clara diferencia entre las personas atendidas en recursos residenciales y quienes ya no son objeto de protección: la significación de la mayoría de edad determina el modo de acción y de actuar con este colectivo. Así, esta autora aclara que la transición a la vida adulta comienza antes de la llegada a esa mayoría de edad, puesto que este factor determina, entre otras, las orientaciones que las y los profesionales les ofrecen acerca de las vías educativas,

encaminándolos, en la mayoría de veces, a estudios profesionalizantes de corta duración.

Las y los profesionales de las E2O manifiestan que estas y estos jóvenes suelen estar excesivamente institucionalizados en un sistema que los abandona cuando cumplen los 18 años. Por un lado, este colectivo aclara, al igual que López et al. (2013), que la medida protectora termina a la llegada a la mayoría de edad y es en ese momento cuando, estas y estos jóvenes adquieren plena capacidad jurídica a la vez que las administraciones, habitualmente, cesan las aportaciones de recursos (Epelde, 2016; Álvarez y Mases, 2021). Por otro lado, declaran que existe una sobre-institucionalización, esto es, las y los profesionales consideran que hay NNA que permanecen muchos años dentro del sistema de protección, influyendo negativamente en estas y estos. Es importante tener en cuenta el posible sesgo en estas respuestas, puesto que únicamente quedó recogida esta cuestión en dos de las entrevistas llevadas a cabo el colectivo de profesionales. Los resultados de este estudio no apoyan las conclusiones expuestas en anteriores investigaciones, las cuales concluyen expresando que las y los jóvenes que salían de los recursos residenciales a edades más avanzadas obtenían mejores resultados tanto en el ámbito educativo (Ringle et al., 2010), así como en la inserción laboral (Courtney et al., 2001). Asimismo, diversas investigaciones han demostrado cómo las y los jóvenes consideran que la medida de protección del AR les ha proporcionado oportunidades educativas, algo que no tenían en el entorno familiar (Casas y Montserrat, 2012; Montserrat et al., 2011). Así, la idea de que la institucionalización tiene que ser lo más breve posible, ha sido cuestionada reiteradamente por la literatura científica. Del Valle et al. (2003) y Martín et al. (2007) afirman que lo importante no es el tiempo de estancia, sino más bien los objetivos que se trabajen y se persigan con las NNA y jóvenes. En definitiva, aún encontramos un debate sobre los efectos que puede causar el tiempo de estancia en estos dispositivos de protección, dado que existen autores que afirman que esta cuestión no repercute negativamente en las NNA (Del Valle et al., 2003; Martín et al., 2007; Martín et al., 2008b; Domínguez, 2009; Bravo y Del Valle, 2001; Martín, 2011). Sin embargo, hay estudios que cuestionan esta perspectiva y exponen todo lo contrario (Fernández et al., 2009; Palacios, 2003; Sánchez-Sandoval, 2002).

Aunque el objetivo principal de esta investigación es analizar el itinerario educativo de jóvenes que han llegado a la mayoría de edad bajo la medida de protección de AR en la CAPV, estas y estos jóvenes se encuentran en un contexto de transición a la vida adulta. Es por ello que, a través de los factores relacionados con el tránsito a la vida adulta que influyen en este ámbito educativo, hemos tenido la oportunidad de contextualizar su itinerario educativo con su itinerario vital y viceversa. En este sentido, haciendo referencia al momento de la salida, varios jóvenes entrevistados hicieron alusión al término miedo para hacer referencia al sentimiento que experimentaron al recibir la noticia de que tenían que salir del centro/piso de protección. Los resultados del estudio de Montserrat et al. (2011) mostraron la misma realidad donde las y los jóvenes que recordaban como traumática la entrada al sistema de protección y el

sentimiento de inseguridad y miedo (Montserrat y Casas, 2012; Campos, 2013; Manzani y Arnoso, 2014) fueron los más repetidos al hablar sobre la salida de este.

La publicación de Melendro y Bernal (2021), al igual que la de Del Valle (2008), indican que el retorno a la familia es la principal alternativa tras la salida de la medida de protección de AR, siendo más de la mitad de esta población la que vuelve a la familia tras el egreso del sistema de protección. Según el último boletín de datos estadísticos sobre las medidas de protección a la infancia y a la adolescencia del Estado español, el 33% de las salidas de los recursos residenciales se producen por la llegada a la mayoría de edad y, a su vez, un 11% de las bajas antes de la mayoría de edad se producen por reintegración familiar. Cabe mencionar que en el 50% de los casos, aproximadamente, esta reintegración familiar, tras el egreso del sistema, suele acabar en fracaso (Melendro y Bernal, 2021). Este es el caso de la joven autóctona que ha participado en esta investigación, la vuelta a la familia no fue una alternativa positiva y, por ende, al poco tiempo tuvo abandonarla.

De la misma manera, los resultados de este estudio han mostrado cómo el colectivo de jóvenes considera que son tres los factores clave para tener una vida independiente: encontrar o tener un trabajo (ámbito laboral); el hecho de estudiar (ámbito educativo); y el tener una buena actitud, responsabilidad y seriedad ante la vida (características personales), con unos porcentajes del 35%, 11,7% y 9,5%, respectivamente. Asimismo, durante las entrevistas, varios jóvenes declararon que las ayudas, tanto las que reciben de diputación como el apoyo financiero, hablamos de las becas que ofrecen las E2O han sido determinantes en este tránsito a la vida adulta, al igual que determinantes en la consecución y seguimiento de sus estudios (Casas y Montserrat, 2012; Mallon, 2007). La misma pregunta fue realizada en la investigación de Melendro et al. (2017), donde el primer factor clave identificado por las y los jóvenes también fue el tener trabajo (31,1%). A diferencia de nuestra investigación, el ámbito educativo no fue mencionado en esta, no obstante, sí que identificaron el factor de ser responsable (22,2%) como uno de los tres factores más repetidos en esta cuestión. En pocas palabras, los resultados observados en esta investigación son similares a los encontrados en estudios anteriores, los cuales muestran como el empleo (Jariot et al., 2015; Díaz, 2014; Fernández-Simo y Cid, 2018; Martínez et al., 2021), la formación (Díaz, 2014; Naccarato et al., 2010; Jariot et al., 2015; Jackson y Martin, 1998); las características personales (Melendro et al., 2017) son elementos o factores claves para la inclusión sociolaboral de las y los jóvenes egresados del sistema de protección.

Como hemos observado, los resultados de nuestra investigación muestran que uno de los elementos clave identificado por las y los protagonistas para vivir de forma independiente es la formación. Más del 80% de las y los participantes de este estudio pretendía seguir estudiando en el futuro, dato que difiere con la realidad encontrada en la investigación de Inglés et al. (2005), donde el porcentaje de participantes que quería seguir estudiando era del 36%. Sin embargo, en ambas investigaciones, al igual que los resultados del estudio de Casas y Montserrat (2012), el objetivo final de la formación se

dirigía al mismo foco, el ámbito laboral, esto es, la mayoría pretendía seguir estudiando para tener un trabajo mejor en el futuro.

Asimismo, se ha identificado la legislación de extranjería como determinante tanto en el itinerario educativo de estas y estos jóvenes como en su tránsito a la vida adulta. Por un lado, los datos de este estudio muestran como las gestiones burocráticas administrativas vinculadas al proceso de emancipación, repercute en la asistencia a clase. Por otro lado, los equipos educativos de las E2O aclaran que existe un círculo vicioso, renovaciones y solicitudes de permisos, que puede provocar situaciones de exclusión e irregularidad (Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos, 2021; Álvarez y Mases, 2021). Cabe subrayar que es esta ley la que regula la estancia en el país de destino y mediatiza la posibilidad de realizar las prácticas académicas en empresas, puesto que, sin la autorización de trabajo las y los jóvenes no pueden desempeñar ninguna tarea laboral, ni siquiera en prácticas (Ararteko, 2021) y la posibilidad o no de trabajar (Manzani y Arnoso, 2014; Cónsola, 2016).

Como se ha mencionado en el apartado metodológico, la mayor parte del colectivo de jóvenes que participaron en esta investigación eran jóvenes migrantes que habían estado bajo la medida de protección del AR. Los resultados de este trabajo nos muestran que, aunque este colectivo forma parte de las NNA tuteladas por las administraciones públicas de protección, tienen un perfil y unas necesidades determinadas, lo que implica que deban superar más retos en casi todos los ámbitos de sus vidas. En este sentido, nuestros datos concuerdan con los expuesto por Durán (2021) y Bravo y Santos-González (2017) quienes afirman que, en la actualidad, este colectivo sufre mayores desafíos dentro de esta medida protectora, a los que, sin duda, el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia debe hacer frente.

## Capítulo 8. - Conclusiones

Los datos obtenidos a través de esta tesis doctoral nos han dado la posibilidad de conocer y comprender en profundidad la realidad educativa del colectivo de jóvenes egresados del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia que estudian en las E2O. Asimismo, estos resultados nos han permitido acercarnos a una realidad poco conocida, como son las E2O, y el trabajo que realizan los equipos educativos que trabajan en estas escuelas. Además, dado que este trabajo pretende analizar el itinerario educativo de este colectivo, hemos tenido la oportunidad de conocer qué factores influyen en este itinerario desde una doble perspectiva: la de las y los propios jóvenes y la de los equipos educativos que les acompañan durante sus procesos educativos.

En este octavo capítulo, presentamos las conclusiones más relevantes que han emergido de esta tesis doctoral e intentamos dar respuesta a los objetivos planteados al inicio de esta investigación. Cabe mencionar que los resultados de esta investigación no pueden ser generalizados a toda la población tutelada o egresada del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, puesto que, como ha quedado recogido a lo largo de la tesis, las y los participantes tienen una característica propia: son alumnas y alumnos de las E2O. Sin embargo, aunque las conclusiones de esta investigación se entiendan dentro de la realidad de estas escuelas, por ende, sobre una proporción de personas que han egresado del sistema de protección, sin duda, pueden ser de ayuda para comprender la realidad del total del colectivo, así como para promover la reflexión en torno a la desigualdad de oportunidades que tiene este en el ámbito educativo.

La presente investigación deja en evidencia cuál es el perfil de las y los jóvenes que han salido ya del sistema de protección que estudia en las E2O. La gran mayoría son jóvenes que han migrado sin referentes adultos desde Marruecos poco antes de cumplir los 18 años de edad, tienen como curso más alto aprobado 1º de CFPB y están realizando 2º de CFPB. Asimismo, los resultados muestran que estas y estos jóvenes cesan sus estudios después de concluir los CFPB. Cabe mencionar que, muchos de ellos, tienen, además, serias dificultades para responder sobre cuál es el nivel de estudios más alto alcanzado hasta el momento, dado que no conocen a qué nivel educativo equivalen los estudios realizados en sus países de origen. En consecuencia, podemos hablar de una falta de conocimiento respecto a los niveles de enseñanza del sistema educativo reglado del país de destino.

Respondiendo ahora a los objetivos de la investigación, el **objetivo general** que planteamos desde el inicio de la investigación es el de *analizar los itinerarios educativos de jóvenes que han cursado estudios en las E2O y que han llegado a la mayoría de edad bajo la medida de protección del AR en la CAPV*. Desde el principio nuestra **hipótesis** giraba en torno a los factores que influían en estos itinerarios educativos, es decir, *partimos de la hipótesis de trabajo de que no existe un único factor que influya en el itinerario educativo de este colectivo, sino que es una combinación de distintos factores los que entran en juego*. Sabíamos que para dar respuesta a esta hipótesis y alcanzar el objetivo general de esta tesis, era necesario profundizar en los factores que influyen en



sus itinerarios educativos, por lo que el **primer objetivo específico** fue el de *identificar los factores influyentes en el itinerario educativo del colectivo de jóvenes, tanto desde su propia perspectiva como desde la de los equipos educativos de las E2O de la CAPV.*

Los resultados de nuestra investigación corroboran nuestra hipótesis de partida, esto es, podemos afirmar que existen diferentes factores que influyen en el itinerario educativo del colectivo de jóvenes egresados del sistema de protección y alumnado de las E2O. Asimismo, hemos comprobado que muchos de estos factores no operan de manera individual, sino que son elementos que intervienen conjuntamente en el ámbito educativo de este colectivo, esto es, la combinación de estos factores puede facilitar u obstaculizar el éxito del itinerario educativo de este colectivo.

**La familia** y la situación que esta tiene ha sido considerada como uno de los factores que influyen en los itinerarios educativos de este colectivo estudiado. Hemos constatado que la situación familiar incide en las oportunidades educativas que tiene cada joven. Este hecho no influye por igual a todo el colectivo de jóvenes egresados del sistema de protección, sino que se pueden diferenciar en relación a si son jóvenes autóctonos o jóvenes migrantes. Sin embargo, en esta investigación, el colectivo de jóvenes ha dejado constancia de que la relación con la familia, indistintamente de ser autóctonos como migrantes, generalmente, es buena.

En el caso de las personas autóctonas, cuando nos referimos al *peso de la historia familiar*, queremos hablar de las situaciones de abandono y/o violencia que vivieron antes de ser acogidas y acogidos dentro de la medida protectora de AR. Esta realidad incide en la confianza y la seguridad que este colectivo de jóvenes deposita en los equipos educativos de las E2O. El hecho de haber sido, de alguna manera, abandonados hace que den por sentado que las y los profesionales de estas escuelas también lo vayan a hacer. En ocasiones, estas situaciones vividas pueden incidir en el bienestar emocional y psicológico del colectivo de jóvenes autóctonos. Respecto a la relación que mantienen con la familia, se identifican dos tipos de relaciones. Por un lado, hemos encontrado aquellas relaciones que se pueden caracterizar por no ser buenas, donde las y los jóvenes no quieren retornar tras el egreso del sistema de protección al hogar familiar y, por otro lado, existen relaciones “viciosas”, donde encontramos una idealización de la familia, por lo que las y los jóvenes quieren salir del sistema de protección cuanto antes para poder volver a vivir en el entorno familiar. Estas últimas, según los equipos educativos de las E2O, suelen ser peligrosas y, en muchas ocasiones, perjudiciales en los diferentes ámbitos de la vida de estas y estos jóvenes. En el caso del ámbito educativo, estas relaciones “viciosas” inciden en la asistencia a clase, dado que hay quienes se saltan algunas horas lectivas tras las visitas o estancias de fin de semana en la familia.

El caso de las y los jóvenes que han migrado sin referentes familiar es diferente. Queremos subrayar que, aunque se definan como sin referentes adultos o no acompañados, la verdad es que la familia juega un papel importante en las vidas de estas y estos jóvenes y, por consiguiente, en los itinerarios educativos de este colectivo. Por un lado, esta investigación nos ha dejado evidencia de una idealización del colectivo de



jóvenes hacia la figura materna y del anhelo que sienten por volver a ver a la familia de origen. Por otro lado, ha sido evidente *la presión que las familias ejercen* sobre el colectivo de jóvenes migrantes, ya sea por la falta de información que tienen sobre el país de destino ya que, en ocasiones, hay una idealización de este, o por la necesidad que tienen estas y estos jóvenes de mostrar a sus familias que están bien y que su proyecto migratorio se desarrolla de manera adecuada, aunque las circunstancias en las que viven en los países de destino sean difíciles y vayan en contra del principal objetivo de esta migración: ayudar económicamente a la familia. Esta presión también tiene su origen en la supuesta deuda económica que el colectivo de jóvenes tiene con sus respectivas familias, puesto que estas últimas, en la mayoría de ocasiones, hacen una inversión económica muy importante para que estas y estos jóvenes emigren de sus países. En este sentido, está claro que, desde que inician el proyecto migratorio, las esperanzas de mejorar la vida de las familias de origen recaen sobre el o la joven, al igual que la responsabilidad del bienestar de toda la familia. Por todo ello, las y los jóvenes migrantes se dirigen hacia estudios de corta duración para acceder lo antes posible al mercado laboral y así ayudar económicamente a sus familias.

El análisis bibliográfico realizado y los resultados de esta investigación confirman que los factores relacionados con **las características de las y los propios jóvenes** inciden en sus itinerarios educativos. Concretamente, hablamos de la *autoestima y del autoconcepto* que este colectivo tiene respecto a sus capacidades educativas, que se sitúan a niveles muy bajos. Según los resultados de nuestra investigación, este nivel está condicionado por las experiencias previas que han tenido que vivir en el ámbito educativo y las representaciones sociales que se tienen acerca de este colectivo. En el caso de las y los jóvenes migrantes, la falta de formación o el nivel académico bajo con el que llegan a las E2O, son la causa de que no se vean capaces para realizar algunos trabajos académicos o, incluso, para acceder a niveles de enseñanza superiores a los de CFPB. Por su parte, el colectivo de jóvenes autóctonos llega a niveles bajos de autoestima por varios motivos. Por un lado, sufren un sentimiento de abandono anteriormente mencionado, que influye en la confianza que depositan en las y los profesionales de estas escuelas, lo que dificulta el poder trabajar desde un inicio con ellas y ellos, y, por otro lado, por el hecho de que tienen asumida la etiqueta que tanto la sociedad como la escuela les han impuesto desde un inicio: la del fracaso.

A través de los resultados de esta investigación se ha podido comprobar que existe una concepción negativa *per se* de las E2O y de su alumnado. Asimismo, se constata que siguen vigentes las *representaciones sociales* negativas sobre el colectivo de NNA tutelados y jóvenes egresados del sistema de protección. Las personas autóctonas resultan ser invisibles ante los ojos de la sociedad, haciendo más complicado identificar las dificultades añadidas que tienen. En cambio, en el caso del colectivo migrante, las representaciones sociales giran en torno al concepto de “delincuente”. Cabe mencionar que los medios de comunicación, en muchos casos, son mecanismos que aseguran, difunden y perpetúan esta concepción que llega a la mayoría de las y los ciudadanos.

De acuerdo con la información obtenida de la triangulación de nuestros resultados, la educación es concebida por el colectivo de jóvenes como un elemento importante para el éxito de sus propios itinerarios vitales. Esta afirmación va estrechamente ligada al ámbito laboral, puesto que, la mayoría de jóvenes, estudia para poder acceder al mercado laboral y por las oportunidades laborales que la formación les ofrece. Asimismo, podemos confirmar que una proporción muy alta de este colectivo afirma que *seguiría estudiando en el futuro si tuviera los recursos económicos* para ello. En consecuencia, podemos hablar de una falta de recursos para que quienes quieren seguir estudiando así lo hagan, como una ampliación en el tiempo de las ayudas económicas que reciben tras el egreso del sistema de protección.

Los factores relacionados con **el país de origen** inciden, habitualmente, en los itinerarios educativos del colectivo de jóvenes migrantes egresados del sistema de protección, alumnado de las E2O. Hemos observado como *la cultura y las costumbres* hacen que el nivel educativo con el que llegan sea bajo. Se ha comprobado que las *necesidades económicas* que tiene este colectivo en sus respectivos países de origen hacen que muchos jóvenes no asistan regularmente a clase o que dejen de estudiar a corta edad para comenzar a trabajar y ayudar económicamente a la familia. Asimismo, los datos de esta investigación revelan las dificultades que el colectivo de jóvenes migrantes tiene para *homologar* los estudios realizados en sus países de origen. Por un lado, se habla de lo complejo que es este proceso de homologación y, por otro lado, de las dificultades con las que se encuentra este colectivo para que sus familias les envíen los documentos necesarios para ello.

Esta investigación deja constancia de que **la red de apoyo** que tiene el colectivo de jóvenes egresados del sistema de protección y alumnado de las E2O es un factor que influye en el itinerario educativo de este colectivo. En este sentido, se ha comprobado que la red de este colectivo es muy limitada, por lo que es uno de los factores que obstaculiza el itinerario educativo que hemos analizado. Los resultados de esta tesis dejan en evidencia que son tres las redes que más inciden en el ámbito educativo de este colectivo: 1) la familia; 2) las personas de referencia (habitualmente educadores de los centros/pisos de protección o los equipos educativos de las E2O); y 3) la red de iguales.

En cuanto al *apoyo familiar*, los resultados muestran diferencias entre la opinión del equipo educativo y el colectivo de jóvenes. Las y los profesionales de las E2O opinan que los apoyos familiares que recibe el colectivo de jóvenes son mínimos, por esta razón deben hacer una trayectoria no solo educativa, sino también vital con éxito, dado que si fracasan no tienen una familia a dónde acudir o en la cual apoyarse. En cambio, la mayoría de jóvenes sí considera que la familia ha sido un apoyo tras la salida del sistema de protección, apoyándoles personalmente, pero también promoviendo que sigan estudiando.

El colectivo de jóvenes reconoce a *las y los educadores* de los recursos residenciales como las principales figuras de referencia durante el periodo que están

atendidos en el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. En este sentido, los resultados de esta investigación corroboran que, a lo largo de la estancia en los recursos residenciales, las y los jóvenes se sienten apoyados y ayudados por estas figuras de referencia y tras el egreso de este sistema de protección. Así, casi la mitad sigue manteniendo el contacto con estas y estos profesionales. Asimismo, el colectivo de jóvenes habla de la ayuda recibida de los equipos educativos de las E2O, tanto en el ámbito académico, residencial como administrativo, especialmente, tras el egreso del sistema de protección. Sin embargo, las figuras de referencia de esta población distan mucho de las que tiene la población normalizada, puesto que son más limitadas, por lo que, de acuerdo con los equipos educativos de las E2O, se debería invertir en crear una figura como la del mentor, para acompañar en todo momento, desde la entrada en el sistema de protección y tras el egreso de este, a este colectivo en su desarrollo académico y, así, asegurar el éxito educativo de estas y estos.

Aunque los resultados de este estudio no dejan evidencia de que *la red de iguales* incida directamente en el itinerario educativo de este colectivo analizado, sí que confirman la importancia de esta en la integración social del colectivo de jóvenes. No obstante, el hecho de que esta población esté o no integrada en la sociedad, es un factor que, sin ninguna duda, juega un papel importante en las vidas de ellas y ellos, ya que puede ofrecer oportunidades para adquirir una serie de competencias, tanto comunicativas como relacionales, que les sirva en un futuro. Asimismo, el colectivo de jóvenes considera que las y los amigos, que, en la mayoría de veces, suelen ser compañeros de los centros/pisos de protección, son importantes en su vida actual, ya sea para encontrar un sitio donde vivir, compartir gastos, etc. De la misma manera, hay compañeras y compañeros que se ayudan y se orientan en el ámbito educativo, bien sea compartiendo información de cursos que pueden realizar o ayudándose con los trabajos de clase que deben realizar.

En definitiva, la red de apoyo de la que dispone el colectivo de jóvenes es uno de los factores que obstaculiza el itinerario educativo de este colectivo, puesto que, aunque las y los propios jóvenes sí que han sentido la ayuda y el apoyo de las tres redes mencionadas, la verdad es que una parte de esta y estos, ante un problema, no tenía a quien acudir. Es evidente la necesidad de implementar unos servicios de apoyo a este colectivo y crear una figura individual en los centros escolares como puede ser el mentor. Asimismo, hay que crear mecanismos para mejorar y ampliar la red de apoyo de este colectivo.

Otro de los factores influyentes en los itinerarios educativos del colectivo de jóvenes egresados del sistema de protección y alumnado de las E2O que ha emergido de esta investigación, son los relacionados **con el sistema educativo de la CAPV**. Los resultados de esta tesis doctoral confirman que el colectivo de jóvenes autóctonos suele tener serias *dificultades para concluir los estudios de la ESO*, habitualmente, experimentan situaciones de fracaso escolar y salen de los centros del sistema educativo reglado sin haber obtenido el título de la ESO. Esta investigación deja en evidencia como el sistema educativo reglado de la CAPV, no se adecua a las necesidades del colectivo

tutelado, *la metodología no se adapta* a las dificultades o circunstancias de cada persona y existe una falta de recursos para dar solución a las necesidades que las NNA tuteladas tienen. Asimismo, los objetivos que plantea el curriculum de la ESO, evaluados por una serie de criterios estándar, en muchas ocasiones, son inalcanzables para esta población por la situación que han tenido que experimentar en sus familias, por lo que tanto desde los centros educativos como desde los recursos residenciales les orientan a formaciones más prácticas como son los CFPB.

En el caso del colectivo de jóvenes migrantes que ya han salido del sistema de protección y son alumnos de las E2O, la mayoría llegan a nuestra comunidad sin haber superado en sus países la ESO, sin un certificado que avale que hayan realizado estos estudios o similares en sus países de origen o no han homologado dichos estudios. De la misma manera, llegan a nuestra Comunidad Autónoma en torno a los 16 o 17 años, por lo que no se pueden incorporar a la ESO. En el capítulo 3 de esta tesis, hemos dado a conocer la normativa que regula el proceso de *admisión y adjudicación de las plazas de los CFPB de la CAPV* y podemos afirmar que el colectivo de jóvenes migrantes es uno de los últimos en la preferencia de adjudicación de estas plazas, principalmente, por no disponer el título de la ESO o no tener homologado ningún curso de este nivel académico.

Los resultados de esta investigación muestran, asimismo, una clara necesidad de *diseñar políticas educativas dirigidas a facilitar y favorecer el éxito educativo de este colectivo*, al menos, estrategias factibles para que puedan finalizar la ESO. El obtener el título de la ESO hace que este colectivo pueda acceder a otras formaciones de niveles superiores y empleos dignos. Por lo contrario, el no alcanzar dicho nivel educativo trae consigo el riesgo de sufrir precariedad laboral y formar parte de la economía sumergida. Asimismo, los resultados obtenidos en esta investigación han dejado en evidencia como el hecho de *realizar algún CFPB no es sinónimo de una inserción laboral rápida y exitosa*, esto es un mito que debemos superar y poner el foco en que todo joven tenga las estrategias y recursos necesarios para obtener, como mínimo, el título de la ESO.

El sistema educativo reglado debe de reconocer a esta población como un grupo en dificultad social o con necesidades educativas especiales por todas las circunstancias y experiencias difíciles que han tenido que sufrir y, en ocasiones, siguen sufriendo durante toda su vida. Esto tiene como consecuencia ofrecerles y garantizar, en todo momento, el *apoyo educativo que necesitan para poder concluir con éxito la educación obligatoria* e incluso la postobligatoria. En definitiva, queda claro que es inadecuado hacer caso omiso en los centros educativos a las dificultades que tienen y las experiencias traumáticas que han tenido que vivir estas y estos jóvenes. El sistema educativo no debe permanecer ajeno a la realidad de su alumnado, ni puede pretender que todo el alumnado alcance los mismos resultados con situaciones y experiencias tanto personales como familiares diferentes.

En este sentido, queremos hacer mención a dos programas que se promueven desde la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) que ofrecen recursos para que las NNA

tuteladas y/o jóvenes egresados del sistema de protección alcancen el éxito educativo que ellas y ellos desean: el Programa para el éxito Académico Universitario- Arrakasta y el Programa para el refuerzo académico- IkasLagun. Esto dos programas son ejemplo de buenas prácticas en el ámbito académico respecto a la educación de este colectivo, puesto que promueven y ofrecen recurso para que esta población pueda acceder y mantenerse en los estudios superiores si así lo desean.

A través de los resultados de esta investigación, queda reflejada la importancia del *factor lingüístico* en los itinerarios educativos del colectivo de jóvenes migrantes egresados del sistema de protección y alumnado de las E2O. Este factor ha sido considerado por ambos colectivos, profesionales y jóvenes, como un factor obstaculizador que limita, en muchas ocasiones, la formación que realizan. Por un lado, ha quedado en evidencia como el nivel de castellano van obteniendo determina el acceso a cursos de niveles superiores, esto es, generalmente, las personas que accedes a los CFGM son las que alcanzan un nivel de castellano alto y pueden acceder y concluir estos estudios.

En este sentido, aunque es evidente la necesidad del aprendizaje del idioma del país de destino para poder tener las mismas oportunidades que la población autóctona, a través de los resultados de esta investigación, se ha podido comprobar que existe una falta de recursos para la enseñanza de los idiomas oficiales en la CAPV. En resumen, el desconocimiento del idioma condiciona las posibilidades educativas del colectivo de jóvenes migrantes egresados del sistema de protección y la falta de recursos para solventar esta dificultad hace que este colectivo cese sus estudios, habitualmente, al concluir los CFPB.

En el caso de la CAPV, el colectivo de jóvenes migrantes tiene un obstáculo añadido, el euskera, ya que, este idioma convive con el castellano y, actualmente, la presencia del euskera en los centros educativos de carácter público de esta Comunidad Autónoma es mayoritaria. Así pues, el euskera es considerado por los equipos educativos de las E2O como uno de los factores obstaculizadores que influye en los itinerarios educativos de este colectivo. Sin embargo, las y los propios jóvenes consideran que lo importante es aprender castellano y sugieren que el euskera no es tan importante, que no influye demasiado en sus vidas. Esta cuestión, respecto a la percepción del euskera o lo que implica el hecho de aprenderlo o no, tanto en los recursos residenciales como en los centros educativos, no ha sido muy analizada hasta el momento. Esta puede ser una de las líneas futuras de investigación que surgen de esta investigación, donde se compare y estudie esta cuestión en contextos similares, esto es, que tengan más de una lengua oficial como pueden ser Cataluña y Galicia.

Para finalizar con los factores que influyen en los itinerarios educativos de jóvenes egresados del sistema de protección y alumnado de las E2O, relacionados con el sistema educativo de la CAPV, cabe mencionar que los resultados de nuestra investigación exponen la importancia de generar un *vínculo de confianza entre el colectivo de jóvenes y las y los docentes* de las escuelas. Esta cuestión ha sido identificada

como uno de los factores que puede facilitar el itinerario educativo de este colectivo, puesto que el hecho de que el alumnado confíe y respete a las y los docentes hace que el trabajo de estos últimos sea más eficaz y significativo, a la par de que el alumnado adquiere una nueva figura de referencia. Si bien es cierto que, en la actualidad, son escasas las investigaciones que se centran en conocer cómo la relación de los equipos educativos de los centros escolares puede incidir en el ámbito educativo de este colectivo, también lo es que a través de la revisión bibliográfica al igual que de los resultados de esta investigación, ha quedado patente la necesidad que todos los agentes implicados (educadoras y educadores, docentes, familias) en la vida del colectivo de jóvenes cooperen en son del beneficio de estas y estos, esto es, es necesaria la *corresponsabilidad de todos los sistemas implicados*. En definitiva, el apoyo que se les brinda desde el centro educativo o desde otros dispositivos puede ser clave para la consecución de sus estudios.

Queremos destacar la importancia del papel que juegan las E2O y sus profesionales en el ámbito educativo y personal del colectivo egresado del sistema de protección. Estas escuelas, resultan ser mecanismos protectores para esta población, por lo que se hace necesario ofrecer a estas entidades todos los recursos que necesiten para poder trabajar en el bienestar de esta población matriculada en ellas. A través de esta investigación ha quedado constancia de que estas escuelas y el trabajo que realizan los equipos de profesionales, son factores que facilitan el itinerario académico del colectivo egresado del sistema de protección.

Los resultados de esta investigación revelan que existen factores relacionados con el **sistema de protección a la infancia y a la adolescencia** que influyen en los itinerarios educativos de jóvenes egresados del sistema de protección. En esta investigación han quedado reflejadas las *diferencias que aún subsisten en las condiciones, trato recibido y las posibilidades entre el colectivo de jóvenes autóctonos y migrantes*. Las diferencias que existen entre ambos colectivos no han sido muy estudiadas por el mundo académico hasta el momento. Sin embargo, nuestros resultados muestran que el hecho de que separen desde un inicio a las NNA migrantes de las NNA autóctonas en centros/pisos de protección diferenciados, puede resultar negativo para la integración sociocultural de las y los primeros. Esta división resta posibilidades al colectivo de NNA migrantes de conocer la cultura, practicar el idioma o crear redes de iguales con personas autóctonas.

A lo largo de varios capítulos de la tesis hemos hecho mención al *derecho a la participación* que tiene toda NNA. Los resultados de esta investigación muestran que, durante la estancia en los recursos residenciales, la mayoría de jóvenes no se sintieron partícipes de algunas cuestiones relacionadas con sus itinerarios tanto educativos como vitales. Este derecho a la participación, es vulnerado en el momento en que no se escucha la opinión de este colectivo cuando deben *escoger los estudios que quieren realizar*. Los datos reflejan que, son las y los educadores de los centros o pisos residenciales quienes, la mayoría de veces, asumen la responsabilidad de escoger el curso y/o la especialidad donde son matriculados estas y estos jóvenes.



Asimismo, el derecho a la participación también es vulnerado, en ocasiones, como en las asambleas o reuniones donde, en teoría, las y los jóvenes pueden expresar sus opiniones respecto a diferentes cuestiones que les incumben. Sin embargo, por norma, no suelen participar en estas asambleas por temor a las posibles represalias o consecuencias que pueden derivar de las opiniones o desacuerdos que expresan en relación a la situación de los recursos de protección.

Dentro de los factores relacionados con el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, los resultados muestran que la *disponibilidad de los recursos* resulta ser uno de los elementos clave para el itinerario educativo de este colectivo que estamos estudiando. Se ha hablado de las consecuencias de disponer o no de recursos espaciales (ubicación de los recursos y la sobreocupación en algunos de ellos), de recursos personales (los frecuentes cambios de educadores y educadoras) y de recursos psicológicos (recursos para ofrecer terapia, en especial en el idioma materno de la persona).

En cuanto a los *recursos espaciales/materiales*, como hemos adelantado, los resultados muestran cómo la ubicación de los centros y pisos de protección, especialmente, de carácter de urgencia, puede influir en el ámbito educativo de este colectivo de jóvenes. Frecuentemente, estos recursos se sitúan en zonas aisladas y lejos de los centros educativos, por lo que el trayecto de ida y vuelta que deben realizar casi todos los días es significativo y deben despertarse muy pronto para llegar a tiempo las E2O. Asimismo, los resultados de esta investigación revelan que existe una sobreocupación en los centros de protección de urgencia, donde las y los participantes de esta investigación han sido atendidas y atendidos. En ocasiones, dada esta sobreocupación de las plazas se habilitan zonas como las aulas donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma como dormitorios, para que todo joven tenga un espacio donde dormir. Es cierto que estos centros suelen ser de mayor tamaño, pero el hecho de no limitar las plazas, afecta al descanso y a la privacidad de las NNA atendidas en estos recursos de urgencia. Asimismo, hemos comprobado que, cuanto mayor es el centro y más personas atendidas hay en él, el trabajo que se puede realizar con ellas y ellos es menor, esto es, la satisfacción del proyecto educativo se reduce.

Esta sobreocupación de plazas tiene su razón de ser; se priorizan las estancias en estos centros para evitar situaciones de calle, pero se impide la atención a las necesidades que cada persona pueda tener durante la atención en estos recursos de urgencia. Es por ello que es necesario el diseño y puesta en marcha de nuevos centros de carácter urgencia donde exista un límite de número de jóvenes atendidos, para, así, garantizar la atención y los apoyos que necesitan tanto a nivel educativo como personal. Para ello, probablemente se deban crear más centros que den esta atención de primera instancia e incidir en la reflexión sobre la importancia de estos recursos de urgencia, de donde muchos jóvenes no salen (en el caso de las y los participantes de esta investigación por llegar a nuestra Comunidad Autónoma cerca de cumplir la mayoría de edad).



Respecto a los recursos personales, los resultados de nuestra investigación muestran que los *continuos cambios en el personal de los recursos residenciales* afectan al ámbito educativo de las NNA atendidas bajo la medida de protección de AR, puesto que vuelven a sentir ese abandono que es su día experimentaron, afectándoles a nivel emocional. Sin embargo, hemos podido comprobar que estos cambios de educadoras y educadores dentro de los recursos residenciales están condicionados por una inestabilidad y precariedad laboral de la figura del educador social. En este sentido, resulta complicado que las NNA atendidos bajo esta medida de protección, mantengan esta figura de referencia durante toda su estancia dentro del AR.

Previamente hemos hecho alusión a la presión familiar que siente el colectivo de jóvenes migrantes y al peso de la historia familiar en el caso del colectivo de jóvenes autóctonos. Para dar respuestas a las necesidades derivadas de las circunstancias familiares es imprescindible que las y los jóvenes tengan la posibilidad de acudir a *terapia psicológica y/o psiquiátrica*. Los resultados de esta investigación reflejan que estas presiones y situaciones familiares afectan al ámbito educativo de este colectivo. Hablamos de ansiedades y sentimiento de abandono, entre otros. En esta cuestión, también se observan diferencias entre el colectivo de jóvenes migrantes y jóvenes autóctonos, siendo el último colectivo que recibe en mayor medida esta ayuda. Por un lado, se ha identificado una falta de recursos de atención psicológica para ofrecer estos servicios en el idioma materno de las y los jóvenes migrantes. El hecho de tener que exponer sus sentimientos y circunstancias, pasadas y presentes, en un idioma que no dominan por completo, puede ser uno de los motivos por los cuales estas y estos jóvenes acuden en menor medida a estos dispositivos. Por otro lado, los resultados muestran una aversión por parte de este colectivo de jóvenes para asistir o recibir terapia, puesto que lo relacionan con tener algún tipo de patología o trastorno mental. Vemos la necesidad brindarles la oportunidad y promover, independientemente de su lugar de procedencia, la orientación hacia estos recursos psicológicos y/o psiquiátricos. A su vez, consideramos que sería adecuado crear de más recursos para ofrecer esta terapia en el idioma materno de cada una de las personas que acuden a ella.

Para dar por finalizadas las conclusiones relativas a los factores relacionados con el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia de la CAPV, debemos hablar de la *preparación que reciben desde los recursos residenciales para la emancipación*, puesto que es uno de los elementos clave para que estas y estos jóvenes realicen una transición a la vida adulta con éxito. La mayoría de jóvenes que participó en esta investigación considera que desde los recursos residenciales les prepararon bien para el egreso del sistema de protección, salvo en las cuestiones relativas a la búsqueda y preservación del empleo, donde la mayoría argumentó no haber sido preparado para ello. Los resultados de esta tesis doctoral muestran que existe un desconocimiento sobre los métodos y herramientas de búsqueda de trabajo, ejemplo de ello es el que la mayoría de jóvenes no conocía el término curriculum o no sabían elaborarlo. Cabe mencionar que, mediante esta preparación que se realiza, en ocasiones, dentro recursos residenciales, estas y estos jóvenes deben adquirir competencias de diversas índoles que les capaciten para comenzar una vida autónoma exitosa. Durante esta preparación, también se debe poner

el foco en las habilidades comunicativas y competencias sociales, puesto que son imprescindibles para la inserción laboral y la integración social. En definitiva, se ha comprobado que la preparación para la emancipación debe ser uno de los pilares de la intervención que se lleva a cabo dentro de los recursos residenciales.

Muy unido a lo anterior, otro de los factores que se ha identificado como influyente en el itinerario educativo del colectivo de jóvenes egresados del sistema de protección y alumnado de las E2O, son los relacionados con **el tránsito a la vida adulta** de estas y estos. Esta transición, habitualmente, comienza poco después de llegar a la mayoría de edad. Este factor está ligado al **segundo objetivo específico** de esta tesis doctoral que es *conocer el tránsito a la vida adulta de las y los jóvenes que llegaron a su mayoría de edad bajo la medida de protección del AR, alumnado de las E2O*. A través de este objetivo hemos querido conocer y comprender la situación actual del nivel de integración de estas y estos jóvenes en distintos ámbitos de sus vidas, poniendo especial atención en la educación y atendiendo este tránsito como un factor influyente. Asimismo, los resultados de esta investigación, nos muestran cómo ha sido el egreso de este sistema de protección y cuáles son los factores que este colectivo identifica como clave para vivir una vida independiente. Finalmente, estos datos dan a conocer el nivel actual de bienestar general de este colectivo.

Como acabamos de mencionar, la llegada a los 18 años de edad y con ella, la obligada salida del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia y el inicio de la transición a la vida adulta de este colectivo, ha sido uno de los factores identificados como influyente en los itinerarios educativos de estas y estos jóvenes. Los resultados de esta investigación ponen en evidencia que el ámbito educativo y los itinerarios formativos del colectivo de jóvenes egresados del sistema de protección están ligados, inevitablemente, a las dificultades con las que se encuentran estas y estos jóvenes al cumplir la mayoría de edad y al egreso de este sistema.

La mayoría de jóvenes participantes estuvieron atendidos entre 1 y 3 años en los centros/pisos de protección y pasaron por una media de 2 recursos. Cabe subrayar que una proporción muy grande de este colectivo aclaró que estuvo mejor dentro de los recursos básicos que en los centros de carácter de urgencia. Los equipos educativos de las E2O hacen alusión al tiempo de estancia como factor obstaculizador en las vidas de las NNA tuteladas, esto es, aclaran que hay quienes están excesivamente institucionalizados en un sistema que los abandona, de alguna manera, cuando cumplen los 18 años de edad. Sin embargo, para muchos jóvenes el hecho de ser atendidos en la medida de protección de AR les ha brindado oportunidades educativas, algo que no tenían en el entorno familiar o en sus países de origen.

En este sentido, y centrando el tema en el momento de salida, el colectivo de jóvenes aclaró que experimentaron miedo al recibir la noticia de que tenían que abandonar en pocas semanas o días el centro o piso de protección. Esta obligada salida del sistema de protección repercute en el ámbito educativo de este colectivo, puesto que el tener que ser económicamente independientes, hace que la mayoría de este

colectivo orienten sus estudios hacia formaciones cortas de baja cualificación que les permita acceder lo antes posible al mercado laboral.

De la misma manera, los resultados de esta tesis doctoral han mostrado que los tres factores clave que identifican las y los jóvenes egresados del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia de la CAPV para vivir de forma independiente son aquellos relacionados con el ámbito laboral (encontrar o tener trabajo); el ámbito educativo (estudiar) y las características personales (ser responsables, seriedad ante la vida, etc.). Asimismo, también hacen alusión a la ayuda que reciben una vez que salen del sistema de protección, ayudas tanto económicas como de acompañamiento y de los dispositivos de apoyo que existen.

Respecto a *las ayudas* que reciben tras la salida del sistema de protección, la mayoría de este colectivo recibía alguna. Sin embargo, la mayoría de prestaciones adjudicadas eran de carácter económico o bien estancias en recursos residenciales de emancipación. Los resultados de esta investigación dejan en evidencia que existen unas condiciones o criterios para recibir dichas ayudas. Las personas que las disfrutan son aquellas que llevan un proceso “bueno” o “adecuado” durante la estancia en los recursos residenciales, dejando de lado a las y los jóvenes que han tenido más problemas y dificultades en los recursos residenciales. Cabe mencionar que, los datos hablan de una diferencia entre el colectivo de jóvenes autóctonos y jóvenes migrantes, siendo estos últimos los que en menor medida las reciben. Asimismo, el colectivo de jóvenes ha identificado una falta de dispositivos y recursos de apoyo tras la salida del centro o piso de protección, hablan de la falta de albergues o centros de día para no tener que verse en situación de calle o permanecer todo el día en ella. No obstante, desde la perspectiva de los equipos educativos de las E2O, el problema no es que exista esta falta de dispositivos para ofrecer ayudas a este colectivo, que también, sino que los que existen no se optimizan como es debido.

Dentro de las ayudas tras el egreso del sistema tenemos el *acompañamiento educativo*. Esta investigación concluye que el acompañamiento durante el proceso educativo incide directamente en el itinerario educativo de este colectivo. Anteriormente hemos hablado de una figura que puede ser positiva para esta función, la figura de mentoría, que promueva la importancia de la educación y ayude a la consecución de los estudios. Los datos recogidos en esta investigación dejan evidencia que este acompañamiento que reciben no se suele dilatar mucho en el tiempo, ya que, tras la salida del sistema, el ámbito educativo de este colectivo y las dificultades que se puedan encontrar para seguir estudiando incumben, según las y los participantes de este estudio, únicamente en las y los propios jóvenes. Dicho esto, se ve la necesidad de subrayar en estas conclusiones la relevancia del acompañamiento a este colectivo tras la salida del sistema de protección, y no únicamente en el ámbito laboral y administrativo. Asimismo, es preciso incidir en el acompañamiento educativo y no solo provenientes de los agentes profesionales de atención, sino de toda la red de apoyo que estas y estos jóvenes puedan tener. Estas redes, como se ha mencionado reiteradamente, son factores protectores en términos educativos, así como claves para

crear oportunidades en sus itinerarios vitales. En este sentido, es necesario crear propuestas de buenas prácticas para el acompañamiento educativo de las y los jóvenes que han salido del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.

La *legislación en materia de extranjería* es uno de los factores que más se menciona como influyente tanto en el itinerario educativo como en el itinerario vital del colectivo de jóvenes migrantes egresados del sistema de protección y alumnado de las E2O de la CAPV. Por un lado, los resultados de esta tesis doctoral muestran cómo las gestiones burocráticas administrativas que debe realizar este colectivo vinculadas al proceso de emancipación, repercuten en la asistencia a clase; esto es, faltan a clase por tener que realizar personalmente y en diferentes sedes judiciales los trámites necesarios para solicitar los permisos o la renovación de estos. Cabe mencionar que más de la mitad de los participantes disponía de permiso de residencia, pero muy pocos tenían permiso de trabajo. De la misma manera, la situación administrativa de este colectivo influye en la orientación académica que los equipos de profesionales les ofrece, puesto que, si para renovar el permiso de trabajo o el de residencia deben tener un contrato laboral, las orientaciones suelen dirigirse hacia cursos formativos cortos, donde obtengan unas competencias básicas para poder acceder al mercado laboral lo antes posible. En definitiva, los resultados revelan que existe un círculo vicioso entre la renovaciones y solicitudes de permisos que provocan, en muchos casos, situaciones de exclusión e irregularidades administrativas.

Queremos subrayar que, durante el transcurso de esta investigación, la regulación en materia de extranjería aún no se regía por el Real Decreto 903/2021, de 19 de octubre, por el que se modifica el Reglamento 557/2011 de la Ley de Extranjería, y consideramos que este cambio de reglamento puede favorecer la integración sociolaboral de este colectivo. Sin embargo, aún no existen investigaciones que analicen los avances del que este nuevo reglamento presume. En este sentido, creemos que, en un futuro, sería adecuado llevar a cabo un estudio que se centre en las consecuencias tanto positivas como negativas que genera este cambio en materia de extranjería desde las voces de las y los propios protagonistas.

Para finalizar con las conclusiones relativas a este segundo objetivo específico de la tesis doctoral hacemos mención a los factores que influyen en los itinerarios educativos que tienen relación con *la pandemia mundial* COVID-19. La mayoría del colectivo de jóvenes seguía en pisos o centros de protección o de emancipación cuando se declaró el estado de alarma. La situación provocada por esta pandemia ha dejado en evidencia una falta de recursos materiales para proseguir con la formación vía *online* de este colectivo desde los propios centros y pisos de protección. El colectivo de jóvenes únicamente, disponía de sus propios móviles para realizar las tareas de clase. Asimismo, cabe mencionar que, a causa del confinamiento por la COVID-19, a algunos jóvenes les ofrecieron una prórroga en los recursos residenciales, lo mismo ocurrió con las y los jóvenes que dormían en los albergues de esta Comunidad Autónoma.

Queremos subrayar que, aunque esta investigación ha identificado una serie de factores que inciden, habitualmente de manera negativa en los itinerarios educativos y vitales del colectivo de jóvenes egresados del sistema de protección, la mayoría de estas y estos consideran que, actualmente, les va bien en la vida y que son bastante felices. En definitiva, puede que su felicidad para estas y estos jóvenes dependa de uno mismo, de su autorrealización y no de los factores externos que les rodea.

Concluyendo con el apartado de conclusiones, esta tesis doctoral ha aportado luz a un campo no muy estudiado como es el de los itinerarios educativos de las y los jóvenes egresados del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia y los factores que influyen en estos. A través de las interpretaciones de los resultados de esta investigación, planteamos las siguientes propuestas para mejorar las oportunidades educativas de este colectivo y generar buenas prácticas para superar y reducir las dificultades que experimentan estas y estos jóvenes en sus itinerarios educativos:

- Potenciar mecanismos de apoyo social y educativo, creando programas especializados de mentoría para que profesionales puedan acompañar y guiar en el ámbito educativo a este colectivo, al igual que en el personal.
- Implantar una figura que no tenga relación directa con las y los educadores de los centros/pisos de protección para que las y los jóvenes puedan dar su opinión libremente, sin miedo a que las consecuencias y que gestione los cambios necesarios que expresan las NNA atendidas en los centros/pisos de protección.
- Crear oportunidades académicas para este colectivo, implementando programas que ofrezcan recursos para superar los retos que pueden surgir durante los itinerarios educativos de estas y estos jóvenes.
- Promover la reflexión en torno a la importancia de los centros de urgencia y dar respuesta a la sobreocupación que existe en ellos.
- Crear centros de día para las y los jóvenes egresados del sistema de protección que residen temporalmente en albergues, para que no deban estar la mitad del día en la calle.
- Simplificar los protocolos burocráticos de las y los jóvenes migrantes para que la asistencia de estos sea regular y facilitar su inserción sociolaboral.
- Aumentar el número de dispositivos que ofrecen ayuda psicológica en la legua materna de cada una de las personas atendidas. Asimismo, se cree pertinente promover la asistencia a terapia a las y los jóvenes migrantes.
- Dar visibilidad al trabajo que se realiza desde las E2O, de las oportunidades que estas escuelas y sus profesionales ofrecen a este colectivo.

## Limitaciones

Esta tesis doctoral ha sido afectada por limitaciones tanto metodológicas como personales. Asimismo, hay que destacar que durante la elaboración de esta se declaró el estado de alarma provocado por la COVID-19. Esta situación también ha supuesto varias limitaciones temporales y de transferencia de conocimiento. En las siguientes líneas, se presenta cada una de ellas.

Una de las limitaciones metodológicas de este trabajo está relacionada con el reclutamiento de la muestra que contestó al cuestionario y de las y los participantes de las entrevistas. Nos referimos, en todo momento, al colectivo de jóvenes egresados del sistema de protección. Quiero recuperar lo ya expuesto en el capítulo que hace referencia a los resultados, el sesgo que ha tenido la investigación, esto es, que nuestra muestra ha estado sesgada desde el comienzo por el género y la nacionalidad. Respecto al género, esto se debe por el perfil del alumnado de las E2O, al igual que sucede con la población en general, la proporción de hombres en CFPB y de CPGM es mayor que la de mujeres, por lo que, la muestra se ajusta con la tendencia que se da, en general, en la sociedad. Durante el trabajo de campo he tenido serias dificultades para que las mujeres participaran en las entrevistas, principalmente, porque el número de ellas es reducido. Es por ello que, únicamente, he conseguido realizar dos entrevistas a jóvenes de sexo femenino. En cuanto a la nacionalidad, la mayoría eran jóvenes que habían migrado sin referentes familiares, la proporción de jóvenes autóctonos egresados es relativamente pequeña. Esto ha dificultado el obtener una perspectiva más contrastada de jóvenes autóctonos, limitado así la recolección de datos tanto cuantitativos como cualitativos de este colectivo.

Dentro de las limitaciones de esta investigación debemos incluir las propias, las personales. En ocasiones, a lo largo de las entrevistas, he tenido que omitir algunas preguntas relacionadas, principalmente, con la familia, puesto que se observó que estas cuestiones relacionadas con este tema les podían herir profundamente, peligrando en ocasiones la consecución de las entrevistas. En este sentido, he querido ser cauta y no generar situaciones violentas o que resulten dolorosas para las y los participantes. Durante el trabajo de campo he tratado de ser empática en todo momento y he intentado respetar todos los derechos de este colectivo, como el de no contestar a preguntas que no quería.

La alerta sanitaria provocada por la COVID-19 ha sido una limitación inesperada de nuestra investigación. A consecuencia del confinamiento tuve que retrasar el comienzo del trabajo de campo. No obstante, sabíamos que debíamos iniciar este proceso de recogida de la información lo antes posible, por lo que intentamos superar esta situación realizando las primeras entrevistas a las y los profesionales de las E2O vía *online*. Este método de realizar las entrevistas no fue la esperada, ni la deseada, pero nos tuvimos que adaptar a la nueva situación con las limitaciones que ello conlleva, el no crear un espacio de “confianza” que las entrevistas en persona pueden generar.



Asimismo, esta pandemia también limitó, de alguna manera, la transferencia de los conocimientos a la comunidad científica, puesto que muchos de los congresos, en un principio, fueron cancelados. En los últimos meses, hemos tenido la oportunidad de presentar los resultados y las conclusiones de esta tesis en diversos congresos. No obstante, muchos de ellos han sido celebrados de manera virtual. A nuestro parecer, el asistir a seminarios, jornadas o congresos tiene también como objetivo conocer a profesionales que trabajan en el mismo campo y crear redes para futuros proyectos. Es difícil generar las condiciones adecuadas para generar estas relaciones a través de eventos que se realizan vía *online*, aunque hemos procurado hacerlo.

Para concluir con este subapartado de limitaciones, no debemos olvidar las limitaciones temporales que, de un modo u otro, nos impiden poder profundizar todo lo que nos gustaría en cada aspecto de nuestro objeto de estudio.

### **Futuras líneas de investigación**

Para concluir con esta tesis, queremos dejar constancia de las futuras líneas de investigación que han surgido tras el desarrollo de esta.

A pesar de todas las limitaciones de la tesis, la complejidad tanto de los objetivos de esta como del acceso al colectivo estudiado, podemos decir que, en líneas generales, hemos alcanzado las expectativas con las que comenzamos a desarrollar esta investigación. Aunque sabemos, que podríamos profundizar más en los objetivos marcados.

Asimismo, el análisis de los itinerarios educativos de las y los jóvenes egresados del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia es un campo poco explorado hasta el momento, un campo que puede estudiarse desde perspectivas profesionales diferentes, ya sea desde la educación social, la pedagogía o la sociología.

Los resultados y conclusiones de esta tesis, como previamente ha quedado recogido, van acordes con lo expuesto por otros estudios que analizan el ámbito educativo de las NNA atendidas bajo la medida de protección de AR, sin embargo, sigue siendo una de las líneas de investigación en la que profundizar, un reto todavía por alcanzar. Los resultados de esta investigación, al igual que los expuestos por otras autoras y autoras dejan en evidencia que existen factores que dificultan la realidad educativa de este colectivo, esto es, existen desventajas en el ámbito educativo que incrementan el riesgo de que sufran situaciones de exclusión social. En este marco, parece sensato dirigir los futuros estudios a seguir profundizando en la realidad educativa de las NNA que se encuentran atendidas bajo la medida protectora de AR, intentando identificar todos los factores que puedan facilitar el éxito en los itinerarios educativos de este colectivo, ofreciéndoles así todas las oportunidades educativas que necesiten para ellos. Para ello, nos parece adecuado proponer la realización de algún estudio de carácter longitudinal que se centre en profundizar en los factores facilitadores que puedan incidir en estos itinerarios educativos, para poder así crear



proyectos o algún recurso que pueda ser el punto de inicio para generar la igualdad de oportunidades en este ámbito y asegurar su éxito educativo de este colectivo.

De la misma manera, podemos proponer las siguientes líneas de investigación que han emergido de las propuestas de mejora recogidas en el apartado de las conclusiones:

- Estudiar la importancia del aprendizaje del euskera para la integración socioeducativa de las NNA que se encuentran atendidas en los recursos residenciales y comparar la influencia de este factor lingüístico en contextos donde exista más de una lengua oficial como puede ser Cataluña o Galicia.
- Analizar el acompañamiento que se les ofrece a las y los jóvenes egresados del sistema de protección y elaborar propuestas de mejora o un decálogo de buenas prácticas en el acompañamiento educativo de este colectivo.



## Bibliografía

- Acedo, A. I. y Sahuquillo, P. M. (2022). La formación de los profesionales en el proceso de transición a la vida adulta. En J. Miguelena., M. Melendro., L. M. Naya., A. De-Juanas. y P. Dávila (Coord.), *Jóvenes en dificultad social y su proceso de autonomía* (pp. 201-213). Dykinson.
- Achío, M. (2003). Los comités de ética y la investigación en Ciencias Sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 1(99), 85-95.  
<https://revistacienciassociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS99/06.pdf>
- Aldeas infantiles SOS. (2018). *Infancia en riesgo en España*. Aldeas infantiles SOS.  
<https://cms.aldeasinfantiles.es/uploads/2018/11/Informe-Infancia-en-Riesgo-en-Espana.pdf>
- Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Plataforma de Organizaciones de Infancia.  
<https://www.sename.cl/wsename/otros/de-la-participacion-al-protagonismo-nov-2003.pdf>
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Editorial Fundamentos.
- Álvarez., I. y Mases, S. (2021). Calle y jóvenes migrantes. Entre la exclusión y la resiliencia. *Crítica urbana: revista de estudios urbanos y territoriales*, 4(18).  
[https://criticaurbana.com/wp-content/uploads/2021/05/05.CU18\\_A%CC%81lvarez\\_Mases.pdf](https://criticaurbana.com/wp-content/uploads/2021/05/05.CU18_A%CC%81lvarez_Mases.pdf)
- Alzate, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Papiro.
- Amich, C. (2009). Normativa jurídico-penal sobre infancia y juventud delincuente en la dictadura franquista. *Cuadernos de Historia de Derecho*, 16(16), 75-109.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/CUHD/article/view/CUHD0909110075A/18984>
- Ararteko. (2015). Resolución del Ararteko 2015R-2299-14, de 19 de mayo de 2015, por la que se recomienda al Departamento de Empleo y Políticas Sociales del Gobierno Vasco que continúe liderando los trabajos encaminados a la búsqueda de una solución consensuada a los problemas de titulación de una parte del personal educativo de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de desprotección y deje sin efecto la Circular de 22 de mayo de 2012 relativa a esta cuestión.  
[https://www.ararteko.eus/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0\\_3770\\_3.pdf](https://www.ararteko.eus/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_3770_3.pdf)
- Ararteko. (2018). *Informe anual al Parlamento Vasco 2017: Informe de la Oficina de la Infancia y la Adolescencia*.  
[https://www.ararteko.eus/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/3\\_4470\\_3.pdf](https://www.ararteko.eus/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/3_4470_3.pdf)
- Ararteko. (2021). *Jóvenes migrantes sin referentes familiares en Euskadi: Diagnóstico y propuestas de actuación*.  
[https://www.ararteko.eus/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0\\_5100\\_3.pdf](https://www.ararteko.eus/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_5100_3.pdf)

- Araujo, L. y Montserrat, C. (2014). Jóvenes que estuvieron en el sistema de protección social a la infancia. Reflexiones a partir de una investigación realizada en Girona, España. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 27(1), 198-206. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722014000100022>
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Asociación Española de Escuela de Segunda Oportunidad. (2021). *Proceso de adhesión como entidad socia candidata E2O para la obtención de la acreditación escuela de segunda oportunidad (E2O) y la conversión a socia activa E2O*. [Acreditacion-E2O-15072021-final.pdf](https://www.e2oespana.org/Acreditacion-E2O-15072021-final.pdf) (e2oespana.org)
- Barna, A. (2012). Convención Internacional de los Derechos del Niño. Hacia un abordaje desacralizador. *Kairos: Revista de temas sociales*, 16(29), 1-19. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/convencion-internacional-de-los-derechos-del-nino-hacia-un-abordaje-desacralizador.pdf>
- Basabe, A. (2018). Programa de desarrollo de Competencias socio-personales. *Educar(nos)*, (81), 16-18. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6326078.pdf>
- Bernardi, F. y Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (146), 3-22. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.146.3>
- Bizquera, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bofill, A. y Cots, J. (1999). *La Declaración de Ginebra. Pequeña historia de la primera carta de los derechos de la infancia*. Comissió de la Infància de Justicia i Pau. [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/declaracion\\_de\\_ginebra\\_de\\_derechos\\_del\\_nino.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/declaracion_de_ginebra_de_derechos_del_nino.pdf)
- Borrás, J. M. (1996). *Historia de la infancia en la España contemporánea, 1834-1936*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Bowlby, J. (1982). *Los cuidados maternos y la salud mental* (4ª ed.). Humanitas.
- Brady, E. y Gilligan, R. (2018). The life course perspective: An integrative research paradigm for examining the educational experiences of adult care leavers? *Children and Youth Services Review*, 87, 69-77. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.02.019>
- Bravo, A. y Del Valle, J. F. (2001). Evaluación de la integración social en acogimiento residencial. *Psicothema*, 13(2), 197-204. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/26910/Psicothema.2001.13.2.197-204.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bravo, A. y Del Valle, J. F. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psicothema*, 15(1), 136-142. <https://www.psicothema.com/pdf/1035.pdf>

- Bravo, A. y Del Valle, J. F. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial. Su papel en la protección infantil. *Papeles del psicólogo*, 30(1), 42-52. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1655.pdf>
- Bravo, A. y Santos-González, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 55-62. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.001>
- Brito, R. (1998). Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud. *Última década*, (9), 0. <https://www.redalyc.org/pdf/195/19500909.pdf>
- Brunet, I. y Böcker, R. (2017). El modelo de formación profesional en España. *Revista Internacional de Organizaciones*, (18), 89-108. <https://doi.org/10.17345/rio18.89-108>
- Brunet, I. y Moral, D. (2017). *Origen, contexto, evolución y futuro de la Formación Profesional*. Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili. DOI: [10.17345/9788484246145](https://doi.org/10.17345/9788484246145)
- Bunes, M., Mínguez, R. y Elexpuru, I. (2016). Valores, conflicto y desarrollo organizativo: una investigación cualitativa con el modelo Hall-Tonna. *Educatio Siglo XXI*, 34(3), 199-218. <https://doi.org/10.6018/j/276021>
- Caballero, A. (2006). De la declaración universal de los derechos humanos a la declaración de los derechos del niño en la comunidad autónoma andaluza. En L. M. Naya. y P. Dávila (Coord.), *El derecho a la educación en el mundo globalizado (II)* (pp. 215-229). Erein.
- Cabanes, B. (2014). *The Great War and the origins of humanitarianism, 1918-1924*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139105774>
- Cabrera, L. J. (1997). La FP en España antes de la Ley General de Educación de 1970. *Revista de Educación*, (312), 173-190. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71662/00820073003953.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Calderón, D. (2015). Los niños como sujetos sociales. Notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva antropología*, 28(82), 125-140. <http://www.scielo.org.mx/pdf/na/v28n82/v28n82a7.pdf>
- Cameron, C. (2007). Education and self-reliance among care leavers. *Adoption & Fostering*, 31(1), 39-49. <https://doi.org/10.1177/030857590703100108>
- Campillo, S. (2003). Evolución histórica de la Formación Profesional y las exigencias del mercado de trabajo. *Educar en el 2000: revista de formación del profesorado*, (6), 25-28. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/88283/018200330193.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Campos, G. (2006). Adolescentes protegidos: la visión de sus educadores. En E. Gómez. y S. Lázaro (Coord.), *VIII Congreso Estatal de Infancia Maltratada. Promoviendo el bienestar infantil, tratándoles, tratándonos bien* (pp. 725-742). Ministerio de

- Trabajo y Asuntos Sociales. <https://congresofapmi.es/eventos/viii-congreso-estatal-de-infancia-maltratada/?occurrence=2006-11-23>
- Campos, G. (2013). *Transición a la vida adulta de los jóvenes acogidos en residencias de protección* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Internacional UAM.
- Campos, G., Goig, R. y Cuenca, E. (2020). La importancia de la red de apoyo social para la emancipación de jóvenes en acogimiento residencial. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(1), 27-54. <https://www.escueladefamiliasadoptivas.es/wp-content/uploads/2020/11/acogimineto-residencial.pdf>
- Campos, G., Ochaíta, E. y Espinosa, M. Á. (2011). El acogimiento residencial como contexto de desarrollo desde la perspectiva de sus profesionales. *Educación y Diversidad*, 5(1), 59-71. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/662866/acogimiento\\_campos\\_ed\\_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/662866/acogimiento_campos_ed_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Campoy, I. (1998). Notas sobre la evolución en el reconocimiento y la protección internacional de los derechos de los niños. *Derechos y Libertades: revista del Instituto Bartolomé de las Casas*, 3(6), 279-328. <https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/1340/DyL-1995-III-6-Campoy-Cervera-.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Camps, M. (2009) (Coord.). *Educació en valors, actituds personals i ètica professional en el marc de l'espai europeu d'educació superior*. Publicacions Universitat Rovira i Virgili.
- Carbonell, I. (2010). Transició a la vida adulta. En Generalitat de Catalunya, *Parlem d'infància Recull d'articles del butlletí Inf@ncia (2009-2010)* (pp. 114-123). Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social i Família.
- Cardona, J. (2016). Los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derecho. En C. Martínez (Coord.), *Tratado del menor. La protección jurídica a la infancia y a la adolescencia* (pp. 39-44). Aranzadi.
- Cardona, J. (2020). La Convención de Derechos del Niño y la legislación española de protección a la infancia. *Presupuesto y Gasto Público*, (98), 35-48. <https://www.ief.es/docs/destacados/publicaciones/revistas/pgp/98.pdf>
- Cardoso, A. y Dalbosco, D. (2010). Crianças e adolescentes institucionalizados: desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 407-415. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000300003>
- Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. Art. 14. 18 de diciembre de 2000 (Parlamento Europeo). [https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_es.pdf](https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf)
- Carta Europea de los Derechos del Niño de 1992 [Parlamento Europeo]. 21 de septiembre de 1992. DOCE N° 241. [https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/carta\\_europ\\_derechos\\_inf.pdf](https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/carta_europ_derechos_inf.pdf)

- Casado, D. y Costoya, G. (2013). De víctimas y ciudadanos. Las temáticas del niño en la prensa escrita española. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 12(3) 103-121. <https://www.redalyc.org/pdf/380/38029548006.pdf>
- Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers: revista de psicología*, 79, 21-48. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v79n0.798>
- Casal, J., Masjuan, J. y Planas, J. (1991). *La inserción social y profesional de los jóvenes*. Central de Publicaciones del Ministerios de Educación y Ciencia.
- Casas, F. (1998). *Infancia: Perspectivas psicosociales*. Paidós.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Políticas y Sociedad*, 43(1), 21-42.
- Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Revista Interuniversitaria de pedagogía social*, (17), 15-28. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2010.17.02](https://doi.org/10.7179/PSRI_2010.17.02)
- Casas, F. y Montserrat, C. (2009). Sistema educativo e igualdad de oportunidades entre los jóvenes tutelados: estudios recientes en el Reino Unido. *Psicothema*, 21(4), 543-547. <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3203/Jovenesextuteladospsicothema.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Casas, F. y Montserrat, C. (2012). Percepciones de distintos agentes sociales acerca de la educación formal de los chicos y chicas tutelados. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 185-206. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153751/140791>
- Cashmore, J., Paxman, M. y Townsend, M. (2007). The educational outcomes of young people 4–5 years after leaving care: An Australian perspective. *Adoption & Fostering*, 31(1), 50-61. <https://doi.org/10.1177/030857590703100109>
- Castells, L. (1987). *Modernización y dinámica política en la sociedad guipuzcoana de la Restauración, 1876-1915*. Siglo XXI.
- Castorina, J. A. y Kaplan, C. V. (2003). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En J. A. Castorina (Comp. ), *Representaciones Sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 9-27). Gedisa.
- Cenarro, Á. (2006). *La sonrisa de falange. Auxilio social en la guerra civil y en la posguerra*. Crítica.
- Cenarro, Á. (2009). *Los niños del Auxilio Social*. Espasa.
- Cenarro, Á. (2012). Entre la regeneración y la punición: el modelo educativo del Auxilio Social falangista. *Educatió e Història: Revista d'Història de l'Educatió*, (20), 47-66. DOI: [10.2436/20.3009.01.102](https://doi.org/10.2436/20.3009.01.102)
- Chombart de Lauwe, M. J. (1979). *Un monde autre, l'enfance: de ses représentations à son mythe* (2ª ed.). Payot & Rivages.
- Cid, X. M. y Fernández-Simo, D. (2014). Dificultades de los menores en protección ante la superación de etapas escolares y la emancipación. *Saber & Educar*, 19(1), 129-137. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol19.93>



- Cillero, M. (2016). La convención internacional sobre los derechos del niño: introducción a su origen, estructura y contenido normativo. En C. Martínez (Coord.), *Tratado del menor. La protección jurídica a la infancia y a la adolescencia* (pp. 85-123). Aranzadi.
- Cobacho, F. y Pons, J. (2006). Jóvenes en desventaja y cohesión social. Educación y futuro para todos. *Revista de Educación*, (341), 237-255.
- Código Penal [CP]. Decreto 3096/1973. 14 de septiembre de 1973 (España). *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/boe/dias/1973/12/12/pdfs/A24004-24018.pdf>
- Código Penal [CP]. Ley Orgánica 10/1995 de 1995. 23 de noviembre de 1995 (España). *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1995/BOE-A-1995-25444-consolidado.pdf>
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120. [https://bebr.ufl.edu/sites/default/files/Coleman%20J.%20\(1988\)%20Social%20Capital%20in%20the%20Cracion%20of%20Human%20Capital.pdf](https://bebr.ufl.edu/sites/default/files/Coleman%20J.%20(1988)%20Social%20Capital%20in%20the%20Cracion%20of%20Human%20Capital.pdf)
- Comasòlivas, A., Sala-Roca, J. y Marzo, T. E. (2018). Los recursos residenciales para la transición hacia la vida adulta de los jóvenes tutelados en Cataluña. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (31), 125-13. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2018.31.10](https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.10)
- Comisión Europea. (1995). *Libro Blanco. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. <https://evalua.catedu.es/documentos/aragon/NormativaVarios/LB1995EnsenarYAprender ComisionEutropea.pdf>
- Comisión Europea (Ed.). (2001). *Second Chance Schools. The results of a European Pilot Project*. Office for Official Publications of the European Communities. [http://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2016/06/Report\\_E2C-Schools\\_pilot\\_project.pdf](http://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2016/06/Report_E2C-Schools_pilot_project.pdf)
- Comisión Europea. (2008). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos. (2017). *Procedimiento normalizado de trabajo. Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos* [Archivo PDF]. [https://www.ehu.es/documents/2458096/13574135/PNT\\_CEISH.pdf/a3eab5ba-d441-49e3-bbab-16e568a61945?t=1576585537000](https://www.ehu.es/documents/2458096/13574135/PNT_CEISH.pdf/a3eab5ba-d441-49e3-bbab-16e568a61945?t=1576585537000)
- Comité de Ministros de Europa. (2005). Recomendación (2005)5 sobre los derechos de los niños que viven en instituciones.
- Conde, G. D. (2008). La familia y la protección a la infancia. Las necesidades y los deseos, del individualismo a la autonomía. En *IX Jornadas de Psicología Universitaria. Memoria y Transformación Social: el conocimiento en la frontera* (pp. 73-98). Psicolibros Waslala.

<http://www.bvpspsi.org.uy/local/TextosCompletos/udelar/99748126592008IX4.pdf>

- Cónsola, M. (2016). La atención socioeducativa de los menores extranjeros no acompañados: una mirada hacia las expectativas y las necesidades. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (64), 44-60. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/137191/Art.%203.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Constitución Española [Const]. Art. 20. 4 de 29 de diciembre de 1978. *Boletín Oficial del Estado*. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Constitución Española [Const]. Art. 27. 4 de 29 de diciembre de 1978. *Boletín Oficial del Estado*. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Constitución Española [Const]. Art. 39. 4 de 29 de diciembre de 1978. *Boletín Oficial del Estado*. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata.
- Corchuelo-Fernández, C. y Cejudo, A. (2013). Una escuela alternativa, una Escuela de Segunda Oportunidad. *Revista de Educación Social*, 16.
- Corchuelo-Fernández, C., Cejudo, A., González-Faraco, J.C. y Morón, J. (2016). Al borde del precipicio: las Escuela de Segunda Oportunidad, promotoras de inserción social y educativa. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 6, 95-109.
- Courtney, M., Piliavin, I., Grogan-Kaylor, A. y Nesmith, A. (2001). Foster youth transitions to adulthood: A longitudinal view of youth leaving care. *Child Welfare*, 80(6), 685-717. <https://n9.cl/rkhta>
- Coy, E. y Torrente, G. (1997). Intervención con menores infractores: su evolución en España. *Anales de psicología*, 13(1), 39-49. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/30691/29861>
- Cuenca, M. E., Campos, G., y Goig, R. M. (2018). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en acogimiento residencial: El rol de la familia. *Educacion XX1*, 21(1), 321-344. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20201>
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa.
- Darmody, M., McMahon, L., Banks, J. y Gilligan, R. (2013). *Education of children in care in Ireland: an exploratory study*. Office of the Ombudsman for Children.
- Dávila, P. (1997). *Las Escuelas de Artes y Oficios y el proceso de modernización en el País Vasco*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Dávila, P. (2015). El lugar y la representación de la infancia en la Historia de la Educación. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(1), 7-16. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2015.002.001.001>

- Dávila, P. y Amezaga, J. (2003). Juventud, identidad y cultura: el rock radical vasco en la década de los 80. *Historia de la Educación*, (22-23), 213-231. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6767/6753>
- Dávila, P. y Murua, H. (2020). Antecedentes y contexto legislativo de la Formación Profesional. En H. Murua (Coord.), *Evolución del modelo vasco de Formación Profesional* (pp. 21-44). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Dávila, P. y Naya, L. M. (Coord.) (2005). *La infancia en la historia. Espacios y representaciones (II tomo)*. Erein.
- Dávila, P. y Naya, L. M. (2006). La Evolución de los Derechos de la Infancia: Una Visión Internacional. *Encounters on Education*, 7, 71-93. <https://doi.org/10.15572/enco2006.04>
- Dávila, P. y Naya, L. M. (2008). El Discurso proteccionista sobre los derechos de la infancia en los Tratados Internacionales. *XXI. Revista de educación*, (10), 15-30. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/24143/498-1820-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dávila, P. y Naya, L. M. (2009). El derecho a la educación en Europa: una lectura desde los derechos del niño. *Bordón*, 61(1), 61-75. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28703/15327>
- Dávila, P. y Naya, L. M. (2011). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Granica.
- Dávila, P., Naya, L. M. y Altuna, J. (2015). La implementación del derecho a la educación en América Latina a través de los informes del Comité de los Derechos del Niño. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, (7), 81-95. <https://www.saece.com.ar/relec/revistas/7/art5.pdf>
- Dávila, P., Naya, L. M. y Zabaleta, I. (2006). El derecho a la educación en Europa a través de la Convención de los Derechos del Niño. En L. M. Naya. y P. Dávila (Coord.), *El derecho a la educación en el mundo globalizado (II)* (pp. 230-250). Erein.
- Dávila, P., Uribe-Etxeberria, A. y Zabaleta, I. (1991). La protección infantil y los tribunales tutelares de menores en el País Vasco. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (10), 227-252.
- Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño. 28 de febrero de 1924.
- Declaración de los Derechos del Niño. 20 de noviembre de 1959. [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/33\\_d\\_DeclaracionDerechosNino.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/33_d_DeclaracionDerechosNino.pdf)
- Decreto 131/2008 [Departamento de vivienda y asuntos sociales]. Regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de desprotección social. 8 de julio de 2008. *Boletín Oficial del País Vasco*. <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2008/08/0804678a.pdf>
- De la Herrán, A., García, C. e Imaña, A. (2008). Valoración del acogimiento residencial en centros de protección de menores: la vivencia de los jóvenes y sus familias. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 193-209.

[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4711/31135\\_2008\\_13\\_10.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4711/31135_2008_13_10.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- De las Olas, M. (2021). Política social y protección de la infancia, adolescencia y juventud. En S. Ruiz. y V. M. Martín-Solbes (Coord.), *Educación Social, sociedad y acogimiento residencial* (pp. 67-83). Octaedro.
- Delgado, K., Gadea, W. y Vera-Quiñonez, S. (2018). *Rompiendo barreras en la investigación*. UTMACH.
- Delgado, L. (2012). *Infancia y Adolescencia en Acogimiento Residencial Conductas Exteriorizadas-Interiorizadas y Evaluación del Apego* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio Tesis Doctorals en Xarxa, TDX. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/117588/ldm1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson.
- Del Valle, J. F. (1998). *Y después... ¿qué? Estudio de casos que fueron acogidos en residencias de protección de menores en el Principado de Asturias*. Consejería de Servicios Sociales del principado de Asturias.
- Del Valle, J. F. (2008). Spain. En M. Stein, H. Ward. y E. Munroe (Eds.), *Young People's Transitions from Care to Adulthood. International Research and Practice* (pp. 173-184). Jessica Kingsley.
- Del Valle, J. F. (2018). La intervención del psicólogo en los servicios sociales de familia e infancia: evolución y retos actuales. *Papeles del Psicólogo*, 39(2), 104-112. <https://doi.org/10.23923/pap. psicol2018.2864>
- Del Valle, J. F., Álvarez, E. y Bravo, A. (2003). Evaluación de resultados a largo plazo en acogimiento residencial de protección a la infancia. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 235-249. <https://doi.org/10.1174/021037003321827803>
- Del Valle, J. F. y Bravo, A. (2007). La evaluación de programas de acogimiento residencial de protección infantil. En A. Blanco. y J. R. Marín (Eds.), *Manual de Intervención Psicosocial* (pp. 48-76). Prentice Hall.
- Del Valle, J. F., Bravo, A., Álvarez, E. y Fernanz, A. (2008). Adult self-sufficiency and social adjustment in care leavers from children's home: A long-term assessment. *Child & Family Social Work*, 13(1), 12-22. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2007.00510.x>
- Del Valle, J. F. y Fuertes, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Pirámide.
- DeMause, L. (1982). *Historia de la infancia*. Alianza Universidad.
- Denzin, N. K. (2009). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological*. Routledge.

- De Pablos, J. C. y Martínez, A. (2008). La Estrategia Europea de Empleo: Historia, consolidación y claves de interpretación. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 77, 105-133.
- Departamento de acción social de Bizkaia. (2018). *Memoria 2018*. Servicio de infancia, dirección general de inserción social [Archivo PDF]. [infa\\_cas.pdf \(bizkaia.eus\)](https://www.infa-cas.pdf(bizkaia.eus))
- Departamento de Empleo y Políticas Sociales, Gobierno Vasco. (2017). *Actualización del Balora. Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo en los servicios sociales municipales y territoriales de atención y protección a la infancia y adolescencia en la Comunidad Autónoma Vasca* [Archivo PDF]. [https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/balora/es\\_doc/adjuntos/web ACTUALIZACION INSTRUMENTO BALORA.bopv.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/balora/es_doc/adjuntos/web_ACTUALIZACION_INSTRUMENTO_BALORA.bopv.pdf)
- De Paúl, J. (2009). La intervención psicosocial en protección infantil en España: evolución y perspectivas. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 4-12. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1651.pdf>
- De Puelles, M. (1992). Tecnología y política en la reforma educativa de 1970. *Revista de Educación en su número extraordinario sobre la L.G.E. veinte años después*, 13-29. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d0b4eae4-2dde-4d22-9651-65550dba76ee/re199202-pdf.pdf>
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Díaz, M. V. (2014). *Incorporación a la vida adulta de menores migrantes no acompañados: el caso de la Comunidad de Madrid* [Tesis de doctorado, Universidad Pontificia de Comillas de Madrid]. Repositorio Universidad Pontificia Comillas. <https://repositorio.comillas.edu/jspui/bitstream/11531/1286/1/TD00105.pdf>
- Dinisman, T., Montserrat, C. y Casas, F. (2012). The subjective well-being of Spanish adolescents: Variations according to different living arrangements. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2374–2380. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.09.005>
- Diputación Foral de Álava. (2004). *Guía de actuación para los Servicios Sociales dirigidos a la Infancia en el Territorio Histórico de Álava*. Diputación Foral de Álava, Departamento de Asuntos Sociales. <https://www.ifbscalidad.eus/es/iniciativas/gua-de-actuacin-para-los-servicios-sociales-dirigidos-a-la-infancia-en-el-territorio-historico-de-lava-jarduera-gida-haurren-alorrean-ari-diren-gizarte-zerbitzuak-arabako-lurralde-historikoa/34/>
- Diputación Foral de Álava. (2021). *Memoria 2020*. Diputación Foral de Álava, Departamento de Políticas Sociales. <https://www.dataraba.eus/es/ver-biblioteca-novedad/no-567220/>
- Diputación Foral de Bizkaia. (2005). *Manual. Intervención en situaciones de desprotección infantil*. Diputación Foral de Bizkaia, Departamento de Acción Social.



- <https://www.bizkaia.eus/home2/Archivos/DPTO3/Temas/Pdf/Intervenci%C3%B3n%20en%20situaciones%20de%20desprotecci%C3%B3n%20inf.pdf?hash=7b427735c9207a46886ff72c303032dd>
- Diputación Foral de Bizkaia. (2020). *Memoria 2019*. Diputación Foral de Bizkaia, Departamento de Acción Social. [https://www.bizkaia.eus/home2/Temas/DetalleTema.asp?Tem\\_Codigo=7058&idioma=CA&dpto\\_biz=3&codpath\\_biz=3%7C7058](https://www.bizkaia.eus/home2/Temas/DetalleTema.asp?Tem_Codigo=7058&idioma=CA&dpto_biz=3&codpath_biz=3%7C7058)
- Diputación Foral de Gipuzkoa. (2012). *Programa marco de acogimiento residencial de la Diputación de Gipuzkoa*. Diputación Foral de Gipuzkoa, Departamento de Políticas Sociales. <http://www5.gipuzkoa.net/convocatorias/contratos/apuntes/cp010643-20140430121743.pdf>
- Diputación Foral de Gipuzkoa. (2021). *Memoria 2020*. Diputación Foral de Gipuzkoa, Departamento de Políticas Sociales. <https://www.gipuzkoa.eus/documents/1932270/1932598/2020ko+Memoria/0ed272eb-eb42-40cb-88b1-b0f20d1d5bea>
- Dirección general de protección a la infancia y de inclusión social. (2020). *Memoria 2019*. Diputación Foral de Gipuzkoa, Servicio de protección a la infancia y a la adolescencia.
- Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños de Naciones Unidas [Naciones Unidas]. 24 de febrero de 2010. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2010/8064.pdf?file=fileadmin/Documentos/BDL/2010/8064>
- Dixon, J. (2007). Obstacles to participation in education, employment and training for young people leaving care. *Social Work & Social Sciences Review*, 13(2), 18-34. <https://doi.org/10.1921/19648>
- Dixon, J. (2016). Opportunities and challenges: supporting journeys into education and employment for young people leaving care in England. *Revista Española de Pedagogía*, (263), 13-29. [https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2016/02/Opportunities\\_and\\_challenges.pdf](https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2016/02/Opportunities_and_challenges.pdf)
- Dixon, J. y Stein, M. (2003). Leaving care in Scotland: The residential experience. *Scottish Journal of Residential Child Care*, 2(2), 7-17.
- Domínguez, B. M., Mendizábal, A. y Sostoa, V. P. (2009). Una oportunidad para que jóvenes que fracasan en la escuela puedan salir de la zona de riesgo de exclusión. La experiencia de los Centros de Iniciación Profesional en la Comunidad Autónoma Vasca. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 239-271. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/7223/rev133ART10.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Domínguez, F. J. (2009). *Infancia e internados: historias, narrativas, itinerario* [Tesis de doctorado, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante, RUA. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14255/1/Tesis\\_Dominguez.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14255/1/Tesis_Dominguez.pdf)

- Donzelot, J. (1998). *La policía de las familias*. Pretextos.
- Durán, F. J. (2021). *Los menores extranjeros no acompañados desde una perspectiva jurídica, social y de futuro*. Aranzadi.
- Durán, M. D. (2009). La educación técnica popular en Francia y España (1780 -1950): algunas consideraciones acerca de las escuelas de artes y oficios en ambos países. *Sarmiento*, (13), 69-99. [https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7849/SAR\\_13\\_2009\\_art\\_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7849/SAR_13_2009_art_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Edefundazioa. (2020). *Violencia hacia niñas, niños y adolescentes en la CAPV. Diagnóstico, retos y orientaciones*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7027\\_d\\_VI\\_OLENCIANIN-ASYNIN-OS.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7027_d_VI_OLENCIANIN-ASYNIN-OS.pdf)
- Elexpuru, I. y Bunes, M. (1994). Los valores desde la perspectiva de Hall y Tonna. En C. Medrano (Dir.), *Desarrollo de los valores y educación moral*. Servicio editorial Universidad del País Vasco.
- Epelde, M. (2016). *Euskal Autonomia Erkidegoko gazte etorkin tutelatu ohien gizarteratze prozesuak. Gizarte laguntasunezko esku-hartzeak aztergai* [Tesis de doctorado, Universidad del País Vasco UPV/EHU]. Repositorio Institucional Archivo Digital para la Docencia y la Investigación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), ADDI. [https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/18820/TESIS\\_EPELDE\\_JUARISTI\\_MADDALEN.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/18820/TESIS_EPELDE_JUARISTI_MADDALEN.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Epelde, M. (2017). Nuevas estrategias para la integración social de jóvenes migrantes no acompañados. *Revista sobre infancia y la adolescencia*, (13), 57-85. <https://doi.org/10.4995/reinad.2017.6546>
- Escolano, B. (1980). Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia. *Studia Paedagogica*, 6, 5-16.
- Escuelas de Segunda Oportunidad. (2015). *Manifiesto para la constitución de la red española de las E2O* [Archivo PDF]. [http://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2016/04/Manifiesto\\_E2O\\_111115.pdf](http://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2016/04/Manifiesto_E2O_111115.pdf)
- Farr, R. (2003). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta. En J. A. Castorina (Comp. ), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimiento infantiles* (pp. 153-176). Gedisa.
- Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos [FEPA]. (2021). *Jóvenes en proceso de emancipación: análisis de resultados. Encuesta FEPA 2020*. <https://www.fepa18.org/wp-content/uploads/2021/11/Encuesta-FEPA-2020-FEPA.pdf>
- Fernández de Castro, I. (1973). *Reforma educativa y desarrollo capitalista: informe crítico de la Ley de Educación*. Cuadernos para el Diálogo.
- Fernández, J. M., Díez, D., Malpica, M. J. y Hamido-Mohamed, A. (2010). Relación entre el apoyo social, la satisfacción vital y las expectativas del futuro de menores



- acogidos en centros de protección. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(21), 643-654. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i21.1372>
- Fernández, J. M., Hamido-Mohamed, A. y Ortiz, M.M. (2009). Influencia del acogimiento residencial en los menores en desamparo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(18), 715-728. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i18.1321>
- Fernández, M. (1990). *La cara oculta de la escuela: Educación y trabajo en el capitalismo*. Siglo XXI de España Editores.
- Fernández, M. (2011). Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 41(144), 732-751. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300005>
- Fernández, M. A. (2019). *Formación Profesional: estudio histórico y comparado de su régimen político-jurídico español*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-UniEuro-Amfernandez/FERNANDEZ MENDEZ Ana Maria Resumen.pdf>
- Fernández-Simo, D. y Cid, X. M. (2017). Repensar la calidad en el proceso de acompañamiento socioeducativo con infancia y adolescencia en protección. Retos pendientes desde la educación social. *RES, Revista de Educación Social*, (25), 284-300. [https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/repensarcalidad\\_res\\_25.pdf](https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/repensarcalidad_res_25.pdf)
- Fernández-Simo, D. y Cid, X. M. (2018). Análisis longitudinal de la transición a la vida adulta de las personas segregadas del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia. *Bordón Revista de Pedagogía*, 70(2), 25-31. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.54539>
- Fernández-Simo, D. y Cid, X. M. (2020). *Adolescencias invisibles. A educación social nos caminamos do empoderamento*. Andavira.
- Fernández-Simo, D., Cid X. M. y Carrera, M. V. (2020). Deficits of adaptability and reversibility in the socio-educational strategy for youth in protection services during the transition to adult life. *Children and Youth Services Review*, 117, 105-302. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105302>
- Fernández-Simo, D., Arroyo, D., Corchuelo-Fernández, C. y Cejudo, A. (2022). Dificultades económicas y acceso al empleo en el tránsito a la vida adulta de la juventud con medida administrativa de protección. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 40(1), 97-112. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2022.40.06](https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.06)
- Ferrandis, A. (2009). El sistema de protección a la infancia en riesgo social. En C. Vélaz de Medrano (Coord.), *Educación y protección de menores en riesgo. Un enfoque comunitario* (pp. 83-153). Gráo.
- Fiscalía General del Estado. (2019). *Memoria de la Fiscalía General del Estado*. [https://www.fiscal.es/memorias/memoria2019/FISCALIA\\_SITE/index.html](https://www.fiscal.es/memorias/memoria2019/FISCALIA_SITE/index.html)

- Fiscalía General del Estado. (2020). *Memoria de la Fiscalía General del Estado*. [https://www.fiscal.es/memorias/memoria2020/FISCALIA\\_SITE/index.html](https://www.fiscal.es/memorias/memoria2020/FISCALIA_SITE/index.html)
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fontana, J. (1982). *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Crítica.
- Fuentes-Peláez, N. (2010). Infancia en protección y escuela. En M. Fernández Molina (Coord). *Acogimiento y adopción en la escuela* (pp. 11-68). Fundación General Universidad de Málaga
- Fuertes, J. (1991). Los internados y los procesos de desinstitucionalización. En Asociación Vasca para la Ayuda a la Infancia Maltratada y Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil, *II Congreso Estatal de Infancia Maltratada* (p. 497-512). Departamento de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Fundación Adsis. (2021). *25 años de Fundación Adsis. Memoria 2020* [Archivo PDF]. [https://www.fundacionadsis.org/sites/default/files/descargas/publicaciones/fundacion\\_adsis\\_memoria\\_2020.pdf](https://www.fundacionadsis.org/sites/default/files/descargas/publicaciones/fundacion_adsis_memoria_2020.pdf)
- Gaitán, L. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia ¿de quién es la dificultad? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, (17), 29-42. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2010.17.03](https://doi.org/10.7179/PSRI_2010.17.03)
- Galland, O. (2007). *Sociologie de la jeunesse*. Armand Colin.
- Gallardo, Y. y Moreno, A. (1999). *Aprender a investigar. Módulo 4: análisis de la información*. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES. <https://academia.utp.edu.co/grupobasicoclinicayaplicadas/files/2013/06/4.-Analisis-de-la-Infomaci%C3%B3n-APRENDER-A-INVESTIGAR-ICFES.pdf>
- García, E. y Carranza, E. (1999). *El derecho de “menores” como derecho mayor* [Archivo PDF]. [http://iin.oea.org/Cursos\\_a\\_distancia/El\\_derecho\\_de\\_menores.pdf](http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/El_derecho_de_menores.pdf)
- García, M., Sánchez-Gelabert, A. y Valls, O. (2022). Itinerarios educativos, trazabilidad y autopercepción de notas en las transiciones postobligatorias. *Revista de educación*, 396, 97-126. DOI: [10.4438/1988-592X-RE-2022-396-531](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-531)
- García, R. (2015). *Metodología didáctica en la Formación Profesional de Grado Medio* [Tesis de doctorado, Universidad de Deusto]. Repositorio Universidad de Deusto, Deusto Knowledge Hub (DKH). <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=PdPSmsVdPQE%3D>
- García, R. (2018). Las Escuelas de Segunda Oportunidad en España. *Educar(NOS)*, 81, 7–10. [https://www.gazteaukera.euskadi.eus/contenidos/noticia/dok\\_zentroa\\_18\\_martxo/ea\\_def/adjuntos/escuelas%20de%20segunda%20oportunidad.pdf](https://www.gazteaukera.euskadi.eus/contenidos/noticia/dok_zentroa_18_martxo/ea_def/adjuntos/escuelas%20de%20segunda%20oportunidad.pdf)
- García-Castilla, F. J., De-Juanas, A., Goig, R. y Díaz, J. (2022). Relaciones socioafectivas para la inclusión de los jóvenes egresados del sistema de protección: percepción de los educadores. En J. Miguelena., M. Melendro., L. M. Naya., A. De-Juanas. y P. Dávila (Coord.), *Jóvenes en dificultad social y su proceso de autonomía* (pp. 215-223). Dykinson.

- Giménez, C. (1993). ¿Que entendemos por integración de los inmigrantes? Una propuesta conceptualizada. *Entre culturas*, (7), 12-15.
- Gimeno, C. (2013). Menores que migran solos y sistemas de protección a la infancia. *Zerbitzuan*, 53, 109–122. <http://dx.doi.org/10.5569/1134-7147.53.08>
- Goig, R. y Martínez-Sánchez, I. (2021). Academic training. A key competence in the transition towards autonomy in supervised youth. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19(54), 273-296. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v19i54.3590>
- Gómez, B. y Berástegui, A. (2009). El derecho del niño a vivir en familia. *Miscelánea Comillas*, 67(130), 175-198. <https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/894/755>
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45(138), 125-135. <http://biblioteca.esucomex.cl/RCA/Los%20paradigmas%20de%20investigaci%C3%B3n%20en%20las%20ciencias%20sociales.pdf>
- González, M. (1999). Los tribunales para niños. Creación y desarrollo. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 18, 111-125. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10845/11246>
- González-Navasa, P. (2018). *El Acogimiento Residencial Infantil en Tenerife: perfiles atendidos, programas de intervención y evaluación de resultados* [Tesis de doctorado, Universidad de la Laguna]. Repositorio Institucional de la Universidad de La Laguna, RIULL. [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/9446/2018\\_Gonzalez\\_Navasa\\_Patricia\\_Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/9446/2018_Gonzalez_Navasa_Patricia_Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Goyette, M. (2010). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes atendidos desde los servicios sociales. *SIPS- Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, (17), 43–56. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2010.17.04](https://doi.org/10.7179/PSRI_2010.17.04)
- Grande, M. (1997). La formación profesional. De la ley general de educación a la LOGSE. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (16), 373-386. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10545/10957>
- Guerrero, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Reseach Journal*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Guío-Camargo, R. E. (2016). La protección jurídica para los niños en el conflicto armado colombiano: de la declaración de Ginebra al Protocolo Facultativo relativo a la Participación de Niños en los Conflictos Armados. Estándares internacionales para tener en cuenta en el proceso de paz colombiano. En T. Giovanna (Ed.), *Derechos humanos, paz y posconflicto en Colombia* (pp. 104-126). Universidad Católica de Colombia.
- Gutiérrez, A. y Pernil, P. (2004). *Historia de la infancia. Itinerarios educativos*. UNED ediciones.

- Harvey, A., McNamara, P., Andrewartha, L. y Luckman, M. (2015). *Out of care, into university: Raising higher education access and achievement of care leavers*. Report for the National Centre for Student Equity in Higher Education (NCSEHE). DOI: [10.13140/RG.2.2.18845.72164](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18845.72164)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. The Mc Graw- Hill companies.
- Hollingworth, K. y Jackson, S. (2016). Falling off the ladder: Using focal theory to understand and improve the educational experiences of young people in transition from public care. *Journal of Adolescence*, 52(1), 146-153. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.08.004>
- Ibañez, J. (2021). La educación en los indicadores de la Agenda 2030. *Indice: Revista de Estadística y Sociedad*, (82), 27-31. <http://www.revistaindice.com/numero82/p27.pdf>
- Imbernón, F (Coord). (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Graó.
- Inglés, A., Arjona, F., Bárbara, A., Bosch, J. L. C. y Torralba, J. M. (2005). *Aprendiendo a volar. Estudio para el análisis de los programas europeos Mentor 15 y Ulises dedicados al proceso de socialización de adolescentes y jóvenes tutelados que han alcanzado la mayoría de edad o están cerca de ella*. Fundación Diagrama.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2020). *Población por comunidades y ciudades autónomas y tamaño de los municipios. Población de la CAPV 2020* [conjunto de datos]. Instituto Nacional de Estadística (INE). Recuperado el 22 de marzo de 2022, de <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=2915>
- Instituto Nacional de Estadística [INE]. (2020). *Abandono temprano de la educación-formación de personas de 18 a 24 años en la UE, 2020* [conjunto de datos]. Instituto Nacional de Estadística (INE). Recuperado el 22 de marzo de 2022, de [https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es\\_ES&c=INESeccion\\_C&cid=1259925480602&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param1=PYSDetalle&param3=1259924822888#:~:text=En%20el%20a%C3%B1o%202020%20la,27%20\(11%2C8%25\).](https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param1=PYSDetalle&param3=1259924822888#:~:text=En%20el%20a%C3%B1o%202020%20la,27%20(11%2C8%25).)
- Izzedin, R. y Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. *Liberabit*, 15(2), 109-115. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v15n2/a05v15n2.pdf>
- Jackson, S. (2007). Care Leavers, Exclusion and Access to Higher Education En D. Abrams, J. Christian y D. Gordon (Ed.), *Multidisciplinary Handbook of Social Exclusion Research* (pp. 115-135). John Wiley and Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470773178.ch7>
- Jackson, S. y Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1107-1114. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.041>
- Jackson, S. y Martín, P. (1998). Surviving the care system: education and resilience. *Journal of adolescence*, 21(5), 569-583. <https://doi.org/10.1006/jado.1998.0178>

- Jariot, M., Sala-Roca, J. y Arnau, L. (2015). Jóvenes tutelados y transición a la vida independiente: indicadores de éxito. *REOP- Revista española de orientación y psicopedagogía*, 26(2), 90-103. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15218>
- Jiménez, M. G. (2014). Como si fuera invisible» Niños, niñas y adolescentes que migran de forma autónoma en la trama fronteriza. En N. Empez (Coord.), *Dejadnos crecer. Menores migrantes bajo tutela institucional* (pp. 69-119). VIRUS.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Paidós Ibérica.
- Johnson, R., Browne, K. y Hamilton-Giachritsis, C. (2006). Young children in institutional care at risk of harm. *Trauma, Violence, & Abuse*, 7(1), 34-60. <https://doi.org/10.1177/1524838005283696>
- Key, E. (1900). *El siglo de los niños*. Morata.
- Korres, O. y Elexpuru, I (2015). La medición e identificación de valores: complementariedad entre los modelos de Schwartz y Hall-Tonna). *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 3(1), 89-101. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v3.590>
- Kuhn, T. (1984). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo cultural Económica.
- Lago, M. I. (Coord.). (2015). *Una alternativa al fracaso escolar: escuelas de segunda oportunidad*. Lulú Press.
- Lázaro, I. (2002). *Los menores en el Derecho español*. Tecnos.
- Lázaro, I. E. y Moroy, B. (2010). *Los menores extranjeros no acompañados*. Tecnos.
- Legault, L., Anawati, M. y Flynn, R. (2006). Factors favoring psychological resilience among fostered young people. *Children and Youth Services Review*, 28(9), 1024-1038. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2005.10.006>
- Leiter, J. (2007). School performance trajectories after the advent of reported maltreatment. *Children and Youth Services Review*, 29(3), 363- 382. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2006.09.002>
- Lerena, C. (1986). *Escuela, ideología y clases sociales en España* (3ª ed.). Ariel Sociología.
- Lerena, C. (2005). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Akal.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, 6 de agosto de 1970, 12525-12546. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción. *Boletín Oficial del Estado*, 275, de 17 de noviembre de 1987, 34158-34162. <https://www.boe.es/eli/es/l/1987/11/11/21>



- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, 180, 29 de julio de 2015, <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/07/28/26/con>
- Ley 3/1985, de 27 de febrero, por la que se crea y regula la Institución del “Ararteko”. *Boletín Oficial del Estado*, 84, 7 de abril de 2012, 28214-28226. <https://www.boe.es/eli/es-pv/l/1985/02/27/3>
- Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y a la Adolescencia de la CAPV. *Boletín Oficial del Estado*, 274, 14 de noviembre de 2011, 117217-117276. <https://www.boe.es/eli/es-pv/l/2005/02/18/3>
- Ley 3/2009, de 23 de diciembre, de modificación de la Ley de Atención y Protección a la Infancia y a la Adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, 65, 16 de marzo de 2010, 26236-26237. <https://www.boe.es/eli/es-pv/l/2009/12/23/3>
- Ley de 13 de diciembre de 1940 sobre Tribunales Tutelares de Menores. *Boletín Oficial del Estado*, 358, 23 de diciembre de 1940, 8786-8792. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1940/12/23/pdfs/BOE-1940-358.pdf>
- Ley de 17 de julio de 1911, contrato de aprendizaje. *Gaceta de Madrid*, 200, 19 de julio de 1911, 246-247. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1911/200/A00246-00247.pdf>
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. *Boletín Oficial del Estado*, 15, 17 de enero de 1996. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1996/01/15/1/con>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000 de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. *Boletín Oficial del Estado*, 299, 12 de diciembre de 2009, 104986-105031. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2009/12/11/2>
- Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. *Boletín Oficial del Estado*, 10, 12 de enero de 2000. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2000/01/11/4/con>
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. *Boletín Oficial del Estado*, 11, 13 de enero de 2000. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2000/01/12/5/con>
- Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España. *Boletín Oficial del Estado*, 158, 3 de julio de 1985, 20824-20829. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/01/7>
- Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, 175, 23 de julio de 2015, 61871-61889. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2015/07/22/8>

- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y a la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, 134, 5 de junio de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con>
- Liebel, M. (2009). Sobre la Historia de los Derechos de la Infancia. En M. Liebel. y M. Martínez (Coord.), *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una Ciudadanía Participante y Protagónica* (pp. 23-40). IFEJANT- Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe.
- Llosada-Gistau, J., Casas, F. y Montserrat, C. (2017). What Matters in for the Subjective Well-Being of Children in Care? *Child Indicators Research*, 10(3), 735–760. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9405-z>
- Loi n° 2007-297, du 5 mars 2007, relative à la prévention de la délinquance (1). *Journal Officiel de la République Française*, 0056, 7 de marzo de 2007. [https://www.legifrance.gouv.fr/download/file/ftD2c\\_3wgrhcU-rk0Fydriu1fmt64dDetDQxhvJZNMmc=/JOE\\_TEXTE](https://www.legifrance.gouv.fr/download/file/ftD2c_3wgrhcU-rk0Fydriu1fmt64dDetDQxhvJZNMmc=/JOE_TEXTE)
- Longás, J. y Riera, J. (2011). Fracaso escolar y tránsito de los jóvenes hacia la vida adulta. Razones y propuestas para apoyar la transición de la escuela al trabajo. *Educación Social*, (49), 147–160. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/29248/00920123016257.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López, F. (2018). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: Respuesta familiar, escolar y social*. Pirámide.
- López, M. L., Fernández del Valle, J., Montserrat, C. y Bravo, A. (2010). *Niños que esperan: Estudio sobre casos de larga estancia en acogimiento residencial*. Ministerio de Sanidad y Política Social. <https://observatoriodelainfancia.mdsocialesa2030.gob.es/productos/pdf/ninosQueEsperan.pdf>
- López, M., Santos, I., Bravo, A. y Fernández del Valle, J. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de psicología*, 29(1), 187-196. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.130542>
- López, P. y Bergaretxe, G. (1987). *Menores Institucionalizados en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Documentos de Bienestar Social.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690. <https://doi.org/10.1086/321300>
- Mallon, J. (2007). Returning to Education after Care: Protective Factors in the Development of Resilience. *Adoption & Fostering*, 31(1), 106-117. <https://doi.org/10.1177/030857590703100115>
- Maneiro, R. L. (2011). Un recorrido por el signifiante infancia. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 8(2), 95-100.
- Manota, M. A. y Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos*



- Educativos. Revista de Educación*, (19), 55–74.  
<https://doi.org/10.18172/con.2756>
- Manzani, L. y Arnosó, M. (2014). Bienestar psicosocial en menores y jóvenes extranjeros sin referente familiar adulto: factores de riesgo y protección. *Norte de salud mental*, 12(49), 33-45.
- Marchesi, A. (2003). *El Fracaso Escolar En España*. Fundación Alternativas.
- Margulis, M. (2001). Juventud: una aproximación conceptual. En S. Donas (Comp. ), *Adolescencia y Juventud en América Latina* (pp. 41-56). Lur.
- Martín, A. (2007). La enseñanza de las primeras letras en el Ferrol de finales del Antiguo Régimen. *Estudios Humanísticos. Historia*, (6), 169-194.  
<https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/717/Alfredo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martín, E. (2011). Apoyo social percibido en niños y adolescentes en acogimiento residencial. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(1), 107-120.  
<https://www.ijpsy.com/volumen11/num1/285/apoyo-social-percibido-en-nios-y-adolescentes-ES.pdf>
- Martín, E. (2022). Cómo mejorar el proceso de transición a la vida adulta según los propios jóvenes extutelados. En J. Miguelena., M. Melendro., L. M. Naya., A. De-Juanas. y P. Dávila (Coord.), *Jóvenes en dificultad social y su proceso de autonomía* (pp. 141-151). Dykinson.
- Martín, E. y Dávila, L. M. (2008). Redes de apoyo social y adaptación de los menores en acogimiento residencial. *Psicothema*, 20(2), 229-235.  
<https://www.psycothema.com/pdf/3453.pdf>
- Martín, E. y Del Socorro, M. S. (2007). La calidad del acogimiento residencial desde la perspectiva de los menores. *Infancia y Aprendizaje*, 30(1), 25-38.  
<https://doi.org/10.1174/021037007779849727>
- Martín, E., García, M. D. y Sivero M. A. (2012). Inadaptación autopercibida de los menores en acogimiento residencial. *Anales de Psicología*, 28(2), 541-547.  
<https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.148921>
- Martín, E., González, P. , Chirino, E. y Castro, J. J. (2020). Inclusión social y satisfacción vital de los jóvenes extutelados. *Pedagogía social: Revista Interuniversitaria*, (35), 101-111. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2020.35.08](https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.35.08)
- Martín, E., Muñoz De Bustillo, M. C., Rodríguez, T. y Pérez, Y. (2008a). De la residencia a la escuela: La integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema*, 20(3), 376–382.  
<https://www.redalyc.org/pdf/727/72720306.pdf>
- Martín, E., Rodríguez, T. y Torbay, A. (2007). Evaluación diferencial de los programas de acogimiento residencial para menores. *Psicothema*, 19(3), 406-412.  
<https://www.redalyc.org/pdf/727/72719308.pdf>
- Martín, E., Torbay, Á. y Rodríguez, T. (2008b). Cooperación familiar y vinculación del menor con la familia en los programas de acogimiento residencial. *Anales de*

- psicología*, 24(1) 25-32.  
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/31681/30791>
- Martin, P. Y. y Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: Advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work*, 7(2), 121-130.  
<https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x>
- Martín-Criado, E. (1998). *Producir la juventud. Crítica de la sociología de la juventud*. Ediciones ISTMO.
- Martínez, I., Muyor, J. y López, R. (2021). La emancipación de los jóvenes desde los centros de protección de menores: la visión profesional. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), 393-416.
- Martinez, J. S. (2009). Fracaso escolar PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), 56-85.  
<https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8613/8156>
- Matinez, J. S. y Merino, R. (2011). Formación profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género. *Revista Tempora*, (14), 13-37.  
[https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/2421/TM\\_14\\_\(2011\)\\_01.pdf?sequence=9](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/2421/TM_14_(2011)_01.pdf?sequence=9)
- Martínez, L. (2011). Los inicios de la legislación laboral española: La ley Benot. *Revista Aequitas: Estudio sobre historia, derecho e instituciones*, (1), 25-70.
- Martínez, O. (2012). *Justicia y protección de menores en la España del siglo XIX. Cárcel de jóvenes de Madrid y la casa de corrección de Barcelona* [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. Repositorio Tesis Doctorals en Xarxa, TDX.  
[https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/109211/01.OMA\\_1de7.pdf?sequence=1](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/109211/01.OMA_1de7.pdf?sequence=1)
- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85.  
<https://doi.org/10.35362/rie510622>
- Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones sociales*, 8(13), 277-299.  
<https://doi.org/10.15381/is.v8i13.6928>
- Melendro, M. (2009). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. Editorial UNED.
- Melendro, M. (2011). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. UNED aula abierta. DOI: [10.5281/zenodo.3653751](https://doi.org/10.5281/zenodo.3653751)
- Melendro, M. y Bernal, T. (2021). Acción socioeducativa y resiliencia en el tránsito a la vida adulta de jóvenes egresados de acogimiento residencial. En S. Ruiz y V. M. Martín-Solbes (Coord.), *Educación Social, sociedad y acogimiento residencial* (pp. 67-83). Octaedro.
- Melendro, M., Cabrera, A., Campos, G., Cuenca, E., Goig, R., Martínez, R., Rodríguez, A., Vasco, M. (2017). *Jóvenes sin tiempo: Riesgos y oportunidades de los jóvenes*

- extutelados en el tránsito a la vida adulta*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.
- Melendro, M., Cruz, L., Iglesias, A. y Montserrat, C. (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión*. UNED.
- Melendro, M., Novo, M., Murga, M. A. y Bautista, M. J. (2009). Educación Ambiental y Universidad en la Sociedad de la Globalización. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 14(44), 137-142. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/2845/2844>
- Melendro, M. y Rodríguez, A. E. (2015). Los estudios sobre el tránsito a la vida adulta de jóvenes vulnerables y estrategias para su inclusión social. *Revista de Estudios de Juventud*, (110), 201-215. [http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/46/publicaciones/revista110\\_11-estudios-transito-vida-adulta-jovenes-vulnerables.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/46/publicaciones/revista110_11-estudios-transito-vida-adulta-jovenes-vulnerables.pdf)
- Melkman, E. P. (2017). Childhood adversity, social support networks and well-being among youth aging out of care: An exploratory study of mediation. *Child Abuse & Neglect*, 72, 85-97. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.07.020>
- Merino, R. (2013). Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(66). <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n66.2013>
- Merino, R., Casal, J. y García, M. (2006). ¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate. *Revista de Educación*, (340), 1065-1083.
- Merino, R., Martínez, J. S. y Valls, O. (2020). Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional. *Papers*, 105(2), 259-277. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2776>
- Miguelena, J. (2019). *Los derechos de las niñas, niños y adolescentes atendidos en recursos residenciales de acogida de programa básico en Gipuzkoa: representaciones sociales y propuestas de mejora*. [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco UPV/EHU]. Repositorio Institucional Archivo Digital para la Docencia y la Investigación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), ADDI. [https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/42533/TESIS\\_MIGUELENA\\_TORRADO\\_JOANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/42533/TESIS_MIGUELENA_TORRADO_JOANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Miguelena, J., Dávila, P. y Naya, L. M. (2018a). Éxito universitario en el País Vasco: el programa Arrakasta. En I. González. y A. F. Canales (Coord.), *XVI Congreso Nacional Educación Comparada Tenerife. Educación e Inclusión: Aportes y perspectivas de la Educación Comparada para la Equidad* (pp. 433-442). Servicio de Publicaciones Universidad de la Laguna. <http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16>
- Miguelena, J., Dávila, P. y Naya, L. M. (2018b). Percepciones de jóvenes procedentes del sistema de protección sobre los itinerarios educativos que siguen niñas, niños y adolescentes atendidos en acogimiento residencial. El caso de Gipuzkoa. En M. I. González. y A. F. Canales (Coord.), *XVI Congreso Nacional Educación Comparada Tenerife. Educación e Inclusión: Aportes y perspectivas de la*

- Educación Comparada para la Equidad* (pp. 443-452). Servicio de Publicaciones Universidad de la Laguna. <http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.055>
- Miguelena, J., Garmendia, J., Naya, L. M. y Dávila, P. (2020). IkasLagun Posta. Una iniciativa de refuerzo académico en los recursos residenciales de Gipuzkoa tras el Covid-19. *Sociedad e Infancias*, (4), 187-288. <http://dx.doi.org/10.5209/soci.69291>
- Miguelena, J., Naya, L. M. y Dávila, P. (2021). *Derechos de la infancia y sistemas de protección*. Delta.
- Miguelena, J., Melendro, M., Naya, L. M., De-Juanas, A. y Dávila, P. (Coord.). (2022). *Jóvenes en dificultad social y su proceso de autonomía*. Dykinson
- Miles, M. B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. Sage.
- Mingo, M. J. (2004). Proceso histórico en el tratamiento de los menores infractores en España: de la punición a la educación. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, (5), 193-226. <https://www.redalyc.org/pdf/771/77100510.pdf>
- Monasterio, X. y Naya, L.M. (2001). Hezkuntza altxor ezkutua: XXI menderako hezkuntzari buruzko txostena. En L.M. Naya, *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional* (pp. 171-182). Erein
- Montserrat, C. (2021). El acogimiento residencial y la escuela: desigualdad de oportunidades educativas. En S. Ruiz. y V. M. Martín-Solbes (Coord.), *Educación Social, sociedad y acogimiento residencial* (pp. 67-83). Octaedro.
- Montserrat, C. y Casas, F. (2010). Educación y jóvenes extutelados: Revisión de la literatura científica española. *Educación XX1*, 13(2), 117-138. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.2.240>
- Montserrat, C. y Casas, F. (2012). Educación y jóvenes procedentes del sistema de protección a la infancia. *Zerbitzuan*, (52), 153-165. <http://dx.doi.org/10.5569/1134-7147.52.10>
- Montserrat, C., Casas, F. y Baena, M. (2015). *La educación de niños, niñas y adolescentes en el sistema de protección. ¿Un problema o una oportunidad?* Documenta Universitaria.
- Montserrat, C., Casas, F. y Bertrán, I. (2010a). Informe sobre la situació escolar dels adolescents acollits en centre residencial, família extensa o aliena en Catalunya. [https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits\\_tematicos/07infanciaiadolescencia/DEST\\_columna\\_dreta/enllasos/situacio\\_escolar\\_adolescents\\_acollits.pdf](https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicos/07infanciaiadolescencia/DEST_columna_dreta/enllasos/situacio_escolar_adolescents_acollits.pdf)
- Montserrat, C., Casas, F. y Bertrán, I. (2013a). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 443-454. <https://doi.org/10.1174/021037013808200267>
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. y Bertrán, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes extutelados*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/3689\\_d\\_itinerarios.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/3689_d_itinerarios.pdf)

- Montserrat, C., Casas, F. y Sisteró, C. (2013b). *Estudi sobre l'atenció als joves extutelats: Evolució, valoració i reptes de futur. Informe de resultats*. Departament de Benestar Social i Família.
- Montserrat, C, González, M. y Malo, S. (2010b). Podem identificar alguns factors d'èxit en l'acolliment d'infants i adolescents en els CRAE? *Inf@ncia. Butlletí dels professionals de la infància i l'adolescència*, (41), 1–6.
- Moody, Z. (2014). Transnational Treaties on Children's Rights: Norm Building and Circulation in the twentieth century. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 50(1), 151-164. <https://doi.org/10.1080/00309230.2013.872682>
- Moody, Z. (2016). *Les droits de l'enfant : genèse, institutionnalisation et diffusion (1924-1989)*. Éditions Alphil - Presses universitaires suisses.
- Morales, M. A. y Parra-González, M. E. (2020). Orientación académica y profesional a los Menores Extranjeros No acompañados. *International Journal of New Education*, (5), 31-41. <https://doi.org/10.24310/IJNE3.1.2020.7772>
- Moreno, A. (2015). Produciendo la juventud: la imagen de los jóvenes en los estudios generales sobre la juventud española. *Revista de Estudios de Juventud*, (110), 35-47. [http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/46/publicaciones/revista110\\_2-produciendo-la-juventud\\_imagen-de-jovenes-en-los-estudios.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/46/publicaciones/revista110_2-produciendo-la-juventud_imagen-de-jovenes-en-los-estudios.pdf)
- Moreno-Torres, J. (2015). *Modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Guía para profesionales y agentes sociales*. Save the Children. [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/modificacion\\_de\\_l\\_sistema\\_de\\_proteccion\\_a\\_la\\_infancia\\_y\\_a\\_la\\_adolescencia.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/modificacion_de_l_sistema_de_proteccion_a_la_infancia_y_a_la_adolescencia.pdf)
- Morros, M. P. (2012). *La mejora de la calidad en los centros residenciales de acción educativa. Criterios para su evaluación* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada, DIGIBUG. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/26363/21604599.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Muela, A., Balluerka, N. y Torres, B. (2013). Ajuste social y escolar de jóvenes víctimas de maltrato infantil en situación de acogimiento residencial. *Anales de Psicología*, 29(1), 197-205. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.124941>
- Mujika, I. e Intxausti, K. (2018). La transformación de la Formación Profesional en Euskadi. Los centros de Formación Profesional, motor del cambio. *Ekonomiaz: Revista Vasca de Economía*, 94(2), 226-255.
- Mundaca, R. y Flores, C. (2014). Derechos del niño, participación infantil y formación ciudadana desde espacios educativos no formales: la experiencia del Consejo Consultivo de Niños, Niñas y Adolescentes de la comuna de Coquimbo, Chile. *Temas de educación*, 20(1), 123-141. <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/531/654>



- Murua, H. y Dávila, P. (2009). La protección a la infancia en Bizkaia a través de la revista Pro Infantia. En M. R. Berruezo. y S. Conejero (Coord.), *El largo camino hacia la educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 159-174). Universidad Pública de Navarra.
- Naccarato, T., Brophy, M. y Courtney, M. E. (2010). Employment outcomes of foster youth: The results from the Midwest Evaluation of the Adult Functioning of Foster Youth. *Children and Youth Services Review*, 32(4), 551-559. Instituto de la juventud. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.11.009>
- Navarrete, L. (Direc.). (2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Instituto de la Juventud.
- Núñez, H. y Arqué, P. (2020). Las propuestas de formación para jóvenes migrantes en Cataluña. Una propuesta por la educación social. *Quaderns d'animació i Educació Social*, (31).
- Observatorio de la Infancia. (2018). Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Boletín número 20. Datos 2017. Ministerio de Sanidad Consumo Y Bienestar Social. [https://observatoriodelainfancia.mdsocialesa2030.gob.es/productos/pdf/Boletin\\_20\\_DEFINITIVO.pdf](https://observatoriodelainfancia.mdsocialesa2030.gob.es/productos/pdf/Boletin_20_DEFINITIVO.pdf)
- Observatorio de la Infancia. (2019). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Boletín número 21. Datos 2018*. Ministerio de Sanidad Consumo Y Bienestar Social. [https://observatoriodelainfancia.mdsocialesa2030.gob.es/productos/pdf/Boletin\\_provisional\\_Proteccion\\_21-Borrador.pdf](https://observatoriodelainfancia.mdsocialesa2030.gob.es/productos/pdf/Boletin_provisional_Proteccion_21-Borrador.pdf)
- Observatorio de la Infancia. (2020). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Boletín número 22. Datos 2019*. Ministerio de Sanidad Consumo Y Bienestar Social. [https://observatoriodelainfancia.mdsocialesa2030.gob.es/productos/pdf/BOLETIN\\_22\\_final.pdf](https://observatoriodelainfancia.mdsocialesa2030.gob.es/productos/pdf/BOLETIN_22_final.pdf)
- Observatorio de la Infancia. (2021). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Boletín número 23. Datos 2020*. Ministerio de Sanidad Consumo Y Bienestar Social. [https://observatoriodelainfancia.mdsocialesa2030.gob.es/estadisticas/estadisticas/PDF/Boletin\\_Proteccion\\_23\\_Provisional.pdf](https://observatoriodelainfancia.mdsocialesa2030.gob.es/estadisticas/estadisticas/PDF/Boletin_Proteccion_23_Provisional.pdf)
- Observatorio de la Infancia. Ikusmirak. (24 de marzo de 2022). Datos sobre situaciones de desprotección. <https://ikusmirak.eus/es/situaciones-de-desproteccion/in-8/>
- Observatorio de Servicios Sociales de Álava. (2020). *Boletín estadístico, 17*. Instituto Foral De Bienestar Social. Diputación Foral de Álava. [https://www.dataraba.eus/files/boletines/18\\_2.pdf](https://www.dataraba.eus/files/boletines/18_2.pdf)
- Ochoa de Alda, I., Antón, J., Rodríguez, A. y Atabi, H. (2009). La importancia del trabajo con la familia en la atención a menores extranjeros no acompañados. Un estudio piloto. *Apuntes de Psicología*, 27(2-3), 427-439. <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/156/158>

- Ocón, J. (2006). Normativa internacional de protección de la infancia. *Cuadernos de Trabajo Social*, 19, 113-131. DOI:[10.5209/CUTS.8410](https://doi.org/10.5209/CUTS.8410)
- Orden de 2021 de mayo de 2021, por la que se establece el calendario común de presentación de solicitudes, plazos de admisión y matrícula para el curso académico 2021-2022, en los ciclos de formación profesional del sistema educativo impartidos por centros docentes públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma del País Vasco, así como cursos de especialización impartidos por centros docentes públicos, y se aprueban las instrucciones correspondientes a la admisión y matrícula en dichos centros, así como las correspondientes a la grabación de las solicitudes y matrícula en todos los centros docentes que imparten dichas enseñanzas. *Boletín Oficial del País Vasco*, 104, 28 de diciembre de 2021. <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2021/05/2103077a.pdf>
- Ortega, J. (2019). *De menor migrante a joven extutelado/a: Los retos en el proceso de transición hacia la mayoría de edad. El caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada, DIGIBUG. <https://digibug.ugr.es/flexpaper/handle/10481/56015/62960.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Ortega, R. C. (2006). Menores no acompañados en el sistema de reforma- En I. E. Lázaro. e I. Culebras (Coord.), *Nuevos retos que plantean los menores extranjeros al Derecho, IV Jornadas sobre Derecho de los Menores* (pp. 157-171). Universidad Pontificia Comillas.
- Ortiz, E. (2013). Epistemología de la investigación Cuantitativa y Cualitativa: Paradigmas y Objetivos. *Revista de Clases historia*, (408), 1-23.
- Oterholm, I. y Paulsen, V. (2018). Young people and social workers' experience of differences between child welfare services and social services. *Nordic Social Work Research*, 8(1), 19–29. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2018.1450283>
- Ovejero, A. (2019). Fracaso escolar y reproducción social. La cara oscura de la escuela. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/47636/FracasoEscolarYReproduccionSocial.pdf?sequence=1>
- Pachón, C., Fernández del Valle, J., Vizcarro, M., Llapart, V. y Martín, C. (1999). *Situación de menores de 16 a 18 años en centros de protección*. Dulac.
- Palacios, I. y Ruiz, C. (2002). *Redimir la inocencia. Historia marginación infantil y educación protectora*. Universidad de Valencia.
- Palacios, J. (2003). Instituciones para niños: ¿protección o riesgo? *Infancia y Aprendizaje*, 26(3), 353-363. <https://doi.org/10.1174/021037003322299098>
- Palomeque, M. C. (1997). La intervención normativa del Estado en la Cuestión social en la España del siglo XIX. *Revista Ayer*, (25), 103-126. [https://www.revistaayer.com/sites/default/files/articulos/25-4-ayer25\\_PobrezaBeneficiariayPoliticaSocial\\_EstebandeVega.pdf](https://www.revistaayer.com/sites/default/files/articulos/25-4-ayer25_PobrezaBeneficiariayPoliticaSocial_EstebandeVega.pdf)



- Peláez, P. (2018). Estado de la cuestión sobre los derechos de los MENAS en España: entre la protección y el abandono. *RES, Revista de Educación Social*, (27), 48-70. [https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/menasespa\\_res\\_27.pdf](https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/menasespa_res_27.pdf)
- Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F. J. y Santacreu, O. A. (2015). *La investigación cualitativa. Técnicas de investigación y análisis con ATLAS.TI*. PYDLOS.
- Peñasal Kooperatiba. (2014). *Memoria Peñasal 2014*. <https://www.grupopenascal.com/2015/06/12/disponible-la-memoria-del-ano-2014/>
- Perassi, Z. (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 65–80. <https://doi.org/10.35362/rie500661>
- Pérez, F. (2007). *La protección pública a la infancia en Almería, durante el franquismo* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid.
- Policinski, E. (2019). Childhood in the crossfire: How to ensure a dignified present and future for children affected by war. *International Review of the Red Cross*, 101(911), 425–435. <https://doi.org/10.1017/S1816383120000211>
- Postman, N. (1985). The Disappearance of Childhood. *Childhood Education*, 61(4), 286–293. <https://doi.org/10.1080/00094056.1985.10520201>
- Quiroga, V., Alonso, A. y Sòria, M. (2009). *Sakelako ametsak. Inoren kargura ez dauden adingabe migratzaileak Euskal Autonomia Erkidegoan*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Quiroga, V. y Sòria, M. (2010). Los y las menores migrantes no acompañados/as: entre la indiferencia y la invisibilidad. *Educación Social*, (45), 13-35. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/208579/369359>
- Ramas, M. L. (2001). *La protección legal de la infancia en España. Orígenes y protección en Madrid (1900-1914)*. Consejo Económico y Social.
- Ramiro, J. (2015). *Ciudadanía e infancias: los derechos de los niños en el contexto de protección*. Tirant lo Blanch.
- Ravetllat, I. (2007). Protección a la infancia en la legislación española. Especial incidencia en los malos tratos (parte general). *Revista de Derecho UNED*, (2), 77-94. <https://doi.org/10.5944/rduned.2.2007.10923>
- Real Academia Española. (s.f.). Infancia. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 2 enero de 2020, de <https://dle.rae.es/infancia>
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 5, 5 de enero de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1631/con>
- Real Decreto 903/2021, de 19 de octubre, por el que se modifica el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009, aprobado por el

- Real Decreto 557/2011. *Boletín Oficial del Estado*, 251, 20 de octubre de 2011, 127708-127719. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/10/19/903>
- Real Decreto de 24 de julio de 1889, por el que se publica el Código Civil. *Gaceta de Madrid*, 206, 25 de julio de 1889. [https://www.boe.es/eli/es/rd/1889/07/24/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/rd/1889/07/24/(1)/con)
- Rekalde, I. (2001). *Escuela, Educación e Infancia durante la guerra civil en Euskadi* [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca]. Gestión del repositorio documental de la Universidad de Salamanca, GREDOS. DOI: [10.14201/gredos.55581](https://doi.org/10.14201/gredos.55581)
- Rico, M. L. (2012). La formación profesional del obrero como mecanismo de modernización económica e industrial durante la Dictadura de Primo Rivera (1923-1930). *Rubrica Contemporánea*, 1(1), 157-176. <https://doi.org/10.5565/rev/rubrica.21>
- Ringle, J. L., Ingram, S. D., y Thompson, R. W. (2010). The association between length of stay in residential care and educational achievement: Results from 5-and 16-year follow-up studies. *Children and Youth Services Review*, 32(7), 974-980. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.03.022>
- Roca, T. (1968). *Historia de la obra de los Tribunales Tutelares de Menores en España*. Consejo Superior de Protección de Menores.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe.
- Rodríguez-Gómez, D. (2016). La entrevista. En S. Fábregues, J. Meneses., D. Rodríguez-Gómez. y M. H. Paré, *Técnicas de investigación social y educativa* (pp. 97-158). Editorial UOC.
- Rodríguez, J. P. (2001). La justicia de menores en España: análisis histórico jurídico. *Anales de facultad de derecho*, 18(2), 419-440. [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/18313/AFD\\_18\\_fasc.%202\\_%282001%29\\_44.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/18313/AFD_18_fasc.%202_%282001%29_44.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rousseau, J. J. (1990). *Emilio de la educación*. Alianza editorial.
- Roy, P. , Rutter, M. y Pickles, A. (2000). Institutional care: Risk from family background or pattern of rearing? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(2), 139-149. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00555>
- Rozas, M. (2001). *La intervención profesional en la relación con la cuestión social. El caso del Trabajo Social*. Espacio Editorial.
- Ruiz, A. C., Palma, M. O. y Vives, L. C. (2019). Jóvenes inmigrantes extutelados. El tránsito a la vida adulta de los menores extranjeros no acompañados en el caso español. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, (12), 31-52. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0009>
- Ruiz, I. y Gallardo, J. A. (2002). Impacto psicológico de la negligencia familiar (leve versus grave) en un grupo de niños y niñas. *Anales de psicología*, 18(2), 261-272.
- Ruiz, J. (1988). La educación del pueblo español en el proyecto de los ilustrados. *Revista de educación*, (extra 1), 163-191.

- Rutter, M. (1972). *Maternal Deprivation Reassessed*. Penguin Books.
- Sánchez, F. (1998). 1898. Guerra en las colonias y crisis social en España. *Anales de Historia Contemporánea*, (14), 179-193. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/7167/1/1898.%20Guerra%20en%20las%20colonias%20y%20crisis%20social%20en%20Espana.pdf>
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia, revista interdisciplinar*, 16, 91-102. <https://n9.cl/evwj3>
- Sánchez-Sandoval, Y. (2002). El ajuste de niños y niñas adoptados y su vida familiar. Un estudio longitudinal [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Sevilla.
- Sánchez, V., y Guijarro, T. (2002). Apuntes para una historia de las instituciones de menores en España. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 22(84), 121-138. DOI: [10.4321/S0211-57352002000400006](https://doi.org/10.4321/S0211-57352002000400006)
- Sánchez-Valverde, C. (2006). *La junta de protección a la infancia de Barcelona 1908-1985: aproximación histórica y guía documental de su archivo* [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. Repositorio Tesis Doctorals en Xarxa, TDX. DOI: [10.13140/RG.2.2.23054.72003](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23054.72003)
- Sánchez-Valverde, C. y Jiménez, J. F. (2011). *La emancipación como eje inspirador y articulador de una acción socioeducativa global con la infancia y la adolescencia. El «espacio joven Cabestany», un ejemplo de buenas prácticas en educación social*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación [Archivo PDF]. <https://www.cite2011.com/wp-content/Comunicaciones/Familias/48.pdf>
- Santolaria, F. (1997). *Marginación y educación: historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Editorial Ariel.
- Santos, M. (2008). *Los inicios de la protección a la infancia en España (1873-1918)*. IX Congreso Internacional de la Asociación Española de Historia Económica [Archivo PDF]. <https://www.aehe.es/wp-content/uploads/2008/09/Los-inicios-de-la-proteccion-infancia.pdf>
- Sarasa, S. y Sales, A. (2009). *Itinerarios y factores de exclusión social*. Ajuntament de Barcelona. Síndica de Greuges de Barcelona.
- Sarasola, L. (1996). *Cualificación y formación profesional: "estudio de sus situaciones de identificación en las empresas industriales y los centros formativos no universitarios de la Comunidad Autónoma Vaca* [Tesis de doctorado, Universidad del País Vasco UPV/EHU]. Repositorio Institucional Archivo Digital para la Docencia y la Investigación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), ADDI.
- Sarasola, L. y Naya, L. M. (1995). Eskolatik lanerako bidea: gizarte-garantiako programak. *Tantak*, 14, 21-44.
- Sarduy, Y. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista Cubana de Salud Pública*, 33(3). DOI: [10.1590/S0864-34662007000300020](https://doi.org/10.1590/S0864-34662007000300020)
- Setién, M. L. y Barceló, F. (2008). La atención a los menores extranjeros no acompañados en el País Vasco: modelos de intervención y luces y sombras del sistema de

- acogida. *Emigrinter*, (2), 78-88.  
<https://www.coordinadoradebarrios.org/documentos/AtencionMENAPaisVasc o.pdf>
- Simon, A. y Owen, C. (2006). Outcomes for children in care: What do we know? En E. Chase, A. Simon. y S. Jackson (Ed.), *In care and after: A positive perspective*. Routledge (pp. 26-43). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203101186>
- Simón, F. (2014). *Interés superior del menor: técnicas de reducción de la discrecionalidad abusiva* [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca]. Gestión del repositorio documental de la Universidad de Salamanca, GREDOS. DOI:[10.14201/gredos.124216](https://doi.org/10.14201/gredos.124216)
- Soriano-Miras, R. M. (2011). Análisis sociológico de la Ley 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Sus reformas (8/2000, 11/2003, 14/2003, 2/2009) y su implicación social. *Papers: Revista de sociología*, 96(3), 683-705. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v96n3.141>
- Spitz, R. A. (1945). Hospitalism: An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *The psychoanalytic study of the child*, 1(1), 53-74.
- Stein, M. (2006). Research Review: Young people leaving care. *Child & Family Social Work*, 11(3), 273-279. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00439.x>
- Stevens, D. y Stiven, A. (2016). Consideraciones preliminares acerca del fracaso escolar como síntoma afectivo en niños, niñas y adolescentes con experiencias de abandono. *Psicoespacios*, 10(16), 239-259. <https://doi.org/10.25057/21452776.720>
- Stone, S. (2007). Child maltreatment, out-of-home placement and academic vulnerability. A fifteen-year review of evidence and future directions. *Children and Youth Service Review*, 29(2), 139-161. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2006.05.001>
- Storø, J. (2018). To manage on one's own after leaving care? A discussion of the concepts independence versus interdependence. *Nordic Social Work Research*, 8(1), 104-115. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2018.1463282>
- Taylor, S. J. y Bogdan. R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Thévenot, L. (1979). Une jeunesse difficile. Les fonctions sociales du flou et de la rigueur dans les classements. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 26(1), 3-18. <https://doi.org/10.3406/arss.1979.2627>
- Thureau, G. (2018). Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad. La segunda oportunidad del sistema educativo. *Educación(Nos)*, (81), 11-13.
- Tilbury, C. (2010). Educational status of children and young people in care. *Children Australia*, 35(4), 7-13. DOI:[10.1017/S1035077200001231](https://doi.org/10.1017/S1035077200001231)
- Tobón, L. E. e Isaza, J. P. (2021). Tensiones en el marco ideológico de la construcción de los derechos de los niños en la Convención de 1989. *Revista Jurídicas*, 18(1), 109-120. <https://doi.org/10.17151/jurid.2021.18.1.7>

- Urcola, M. A. (2003). Algunas apreciaciones sobre el concepto sociológico de juventud. *INVENIO: Revista de investigación académica*, 6(11), 41-50. <https://www.redalyc.org/pdf/877/87761105.pdf>
- Uribe-Etxebarria, A., Fernández, I., Otaño, J., Arandia, M., Alonso, J., Aguirre, N., Remiro, A. y Beloki, N. (2009). Una visión histórica y comparativa actual sobre los sistemas de atención a la infancia desprotegida en la Comunidad Autónoma del País Vasco (463-476). En Reyes-Berruezo, M. y Conejero, S. (Coord.), *El largo camino hacia la educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*. Universidad Pública de Navarra.
- Uroz, J. (2009). Los derechos y la situación de la infancia en el Marco de la Declaración de los Derechos Humanos. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 67(130), 157-174.
- Valdés, M. T. (2019). La construcción del itinerario formativo postobligatorio: Efectos de la atención al bajo rendimiento sobre la expectativa académica. *Tendencias Sociales. Revista de Sociología*, 3, 77-104. <https://doi.org/10.5944/ts.3.2019.23589>
- Varela, J. (1986). Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños. *Revista de Educación*, (281), 155-175. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/70099/00820073003420.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Veerman, P. E. (1992). *The rights of the child and the changing image of childhood*. Martinus Nijhoff Publishers.
- Verhellen, E. (1993). Children's Rights In Europe. *The International Journal of Children's Rights*, (1), 357-376.
- Verhellen, E. (1994) *Convention on the Rights of the Child. Background, Motivation, Estrategias, Main Themes*. Leuven & Appeldom.
- Verhellen, E. (2002). *La Convención Sobre Los Derechos Del Niño: Trasfondo, Motivos, Estrategias, Temas Principales*. Garant.
- Villa, M. E. (2011). Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60), 147-157. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/11421/10439>
- Villardón-Gallego, L., Yáñez-Marquina, L., Flores-Moncada, L. y García-Montero, R. (2017). Desarrollo de competencias socio-profesionales en contextos vulnerables. El caso de Peñascal Kooperatiba. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 147-170. <https://doi.org/10.35362/rie740612>
- Walker, W. (2016). Algunas consideraciones para el uso de la metodología cualitativa en investigación social. *Foro Educativo*, (27), 13-32. <https://doi.org/10.29344/07180772.27.795>



## ANEXOS





## Anexo 1: Marcos legislativos sobre la protección a la infancia y a la adolescencia

Marco legislativo internacional
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Convención sobre los Derechos de los Niños 20 noviembre 1989, ratificada el 30 de noviembre de 1990.</li> <li>▪ Carta Europea de los Derechos del Niño, A3-07172/92, aprobada por el Parlamento Europeo, 8 de julio de 1992.</li> <li>▪ Convenio relativo a la protección del niño y a la cooperación en materia de adopción internacional, La Haya, 29 de mayo de 1993, ratificado el 30 de junio de 1995.</li> <li>▪ Recomendación (2005)5 del Comité de Ministros de Europa sobre los derechos de los menores viviendo en instituciones residenciales.</li> <li>▪ Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños de Naciones Unidas (2010).</li> </ul>
Marco legislativo estatal
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Código Pelan de 1973 y 1995.</li> <li>▪ Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción.</li> <li>▪ Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.</li> <li>▪ Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil.</li> <li>▪ Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.</li> <li>▪ Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.</li> <li>▪ Real Decreto 1174/2004, de 30 de julio, por la que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.</li> <li>▪ Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.</li> <li>▪ Ley Orgánica 8/2015 de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.</li> <li>▪ Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.</li> <li>▪ Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral de la infancia y a la adolescencia frente a la violencia.</li> <li>▪ Real Decreto 903/2021, de 19 de octubre, por el que se modifica el Reglamento 557/2011 de la Ley de Extranjería.</li> </ul>
Marco legislativo autonómico
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para el País Vasco.</li> <li>▪ Ley 27/1983, de 25 de noviembre, de Relaciones entre las Instituciones Comunes de la Comunidad Autónoma y los Órganos Forales de los Territorios Históricos.</li> </ul>

- Real Decreto 815/1985, de 8 de mayo, sobre traspaso de servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma del País Vasco en materia de Protección de Menores.
- Decreto 196/1985, de 11 de junio, por el que se aprueba la publicación de Acuerdo de la Comisión Mixta de Transferencias de 25 de marzo de 1985 en materia de menores.
- Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y Adolescencia.
- Decreto 131/2008, de 8 de julio, regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de desprotección social.
- Resolución del Ararteko 2015R-2299-14, de 19 de mayo de 2015.

Otros Decretos y Leyes significativas a nivel autonómico:

- Decreto 155/2001, de 30 de julio, de determinación de funciones en materia de servicios sociales.
- Decreto 64/2004, de 6 de abril, por el que se aprueba la carta de derechos y obligaciones de personas usuarias y profesionales de los servicios sociales en la Comunidad Autónoma del País Vasco y el régimen de sugerencias y quejas.
- Decreto 165/2007, de 2 de octubre, de creación, funcionamiento, composición y establecimiento de funciones de la Comisión Permanente Sectorial para la Atención a la Infancia y a la Adolescencia.
- Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de servicios sociales.
- Ley 3/2009 de modificación de la ley de atención y protección a la infancia y la adolescencia.

## Anexo 2: Valoración de la gravedad de situaciones de riesgo y desamparo: hoja resumen

	Sin información	No existe o no indicios	Sospecha	Riesgo leve	Gravedad moderada	Gravedad elevada	Gravedad muy elevada
<b>6. MALTRATO FÍSICO</b>							
• Maltrato físico							
<b>7. NEGLIGENCIA</b>							
• Negligencia necesidades físicas							
○ Alimentación							
○ Cuidado de la salud física							
○ Vestido							
○ Higiene personal							
○ Condiciones higiénicas vivienda							
○ Estabilidad y condiciones de habitabilidad de la vivienda							
• Negligencia necesidades de seguridad							
○ Seguridad vivienda y prevención riesgos							
○ Supervisión							
○ Protección ante desprotección grave perpetrada por otras personas							
• Negligencia necesidades formativas							
• Negligencia necesidades psíquicas							
○ Interacción y afecto							
○ Estimulación							
○ Atención problemas emocionales graves							
○ Normas, límites y transmisión valores morales positivos							
<b>8. ABUSO SEXUAL</b>							
• Abuso sexual							
<b>9. MALTRATO PSÍQUICO</b>							
• Maltrato emocional							
• Instrumentalización en conflictos							
• Exposición a situaciones de violencia							
• Amenazas de agresión física							
<b>10. ABANDONO</b>							
• Abandono							
<b>11. INCAPACIDAD PARENTAL DE CONTROL DE LA CONDUCTA DE LA NNA</b>							
• Incapacidad parental de control de la conducta de la NNA							
<b>12. OTRAS</b>							

• <b>Maltrato prenatal</b>							
<b>Trato inapropiado</b>							
○ Privación deliberada de comida y agua							
○ Confinamiento o restricción física							
○ Expulsión o negación de la entrada a domicilio							
• <b>Corrupción</b>							
• <b>Mendicidad</b>							
• <b>Explotación laboral</b>							

13. OTRAS SITUACIONES ESPECÍFICAS QUE CONSTITUYEN RIESGO GRAVE O DESAMPARO	Sin información	No	Sospecha	Sí
• Antecedentes de desprotección grave perpetrada por el padre, la madre o personas que ejercen la tutela o la guarda				
• Graves dificultades personales en el padre, la madre o personas que ejercen la tutela o la guarda				
• Imposibilidad temporal o definitiva del padre, madre o personas que ejercen la tutela o la guarda para cumplir con los deberes de protección				
• NNA que han migrado sin referentes adultos				

OTRA INFORMACIÓN RELEVANTE A CONSIDERAR PARA CALIFICAR EL NIVEL DE GRAVEDAD DEL CASO (colaboración activa, conciencia de problema, motivación de cambio, otros)

	Sin información	No riesgo	Sospecha	Riesgo leve	Riesgo moderado	Riesgo grave	Desamparo
VALORACIÓN GLOBAL DEL NIVEL DE GRAVEDAD							

ACTUACIÓN A SEGUIR (incluir Declaración administrativa de Riesgo o Desamparo si fuera pertinente)

Nota: Actualización del Balora. Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo en los servicios sociales municipales y territoriales de atención y protección a la infancia y adolescencia en la Comunidad Autónoma Vasca (p. 89), por Departamento de Empleo y Políticas Sociales, Gobierno Vasco, 2017, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

## Anexo 3: Principios fundamentales de las E2O del Estado español



### Principios fundamentales de las escuelas de segunda oportunidad (E2O) en España

Este documento se basa en los principios recogidos en el Libro Blanco sobre educación y formación de la Comisión Europea “Enseñar y Aprender -Hacia una sociedad del conocimiento” (Bruselas 29 de noviembre de 1995).

Los Programas de Segunda Oportunidad se recogen en el Plan de Implantación de la Garantía Juvenil en España, entre las medidas para mejorar la empleabilidad e incrementar las oportunidades laborales de aquellos jóvenes desempleados que abandonaron los estudios a una edad temprana.

Una escuela de segunda oportunidad en España respeta los siguientes principios:

#### I. Reconocimiento de la Administración local y autonómica:

- Trabaja en programas financiados y supervisados por la Administración local, regional y estatal correspondiente, destinados a mejorar las aptitudes y competencias profesionales y personales de los jóvenes.
- Dispone de los medios financieros, estructurales y humanos necesarios, para garantizar la continuidad de la intervención con dichos jóvenes.
- Desea disponer de un marco legal que propicie el reconocimiento y la homologación de este modelo y sus acciones educativas y formativas.

#### II. Objetivo: favorecer la integración profesional y social duradera de aquellos jóvenes desempleados que se encuentran fuera del sistema educativo:

- Requiere del compromiso voluntario del joven a participar.
- Propicia iniciar la intervención con menores de 16 años.
- Ofrece a los jóvenes un marco educativo mediante la puesta en marcha de itinerarios educativos personalizados con fórmulas pedagógicas atractivas, innovadoras, participativas e inclusivas que alternen la formación y el trabajo.
- Proporciona experiencias motivadoras y entornos de aprendizaje flexible, modular y adaptado a sus necesidades específicas.
- Promueve el éxito de estos jóvenes en programas formativos alternativos a los que el sistema educativo les ha proporcionado durante sus años de escolarización ordinaria.
- Favorecer el retorno al sistema educativo reglado y/o la transición a los jóvenes al mundo laboral, desarrollando competencias transversales necesarias para el empleo, así como habilidades y destrezas propias de la formación profesional impartida.
- considera la formación profesional asociada al Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales como un elemento clave en la integración social de los jóvenes.



- Ofrece a los jóvenes recursos de orientación y acompañamiento antes, durante y después de su paso por la E2O.
- Propicia las mismas oportunidades para las y los jóvenes.
- Origina una intervención educativa acompañada de iniciativas integrales que mejoren la situación de las familias y de ellos mismos (caso de menores no acompañados e inmigrantes en general, por ejemplo).

### **III. Desarrollo de competencias sociales y profesionales:**

- Promueve la obtención de las habilidades sociales y laborales necesarias para conseguir una inserción de calidad en nuestra sociedad. Esta formación ha de ir adaptándose a las necesidades de cada joven y a las del mercado laboral y las que la sociedad demanda en cada momento.
- Desarrolla planes de trabajo individualizados abiertos y flexibles de educación-formación-inserción.
- Diseña y realiza propuestas pedagógicas para la adquisición de competencias clave.
- Trabaja las competencias relacionadas con oficios a partir de las cualificaciones y unidades de competencia del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, en consonancia con las necesidades del mercado de trabajo.
- Trabaja, partiendo de la particularidad de cada joven y mediante el vínculo educativo, su responsabilización para con su situación y futuro personal.
- Promueve la formación de personas autónomas, justas tolerantes y solidarias, transmitiendo valores tales como la igualdad de género, la sensibilidad medioambiental, la participación comunitaria y la inclusión social.

### **IV. Colaboración con las empresas:**

- Entiende a la empresa como parte fundamental y necesaria, invitándola a participar e involucrarse en todas las fases y/o procesos, con el fin de hacerla copartícipe en la búsqueda de resultados exitosos para los jóvenes.
- Debe contribuir a la adecuación continua entre los intereses de los jóvenes y las necesidades del mercado de trabajo concreto.
- Debe trabajar en la sensibilización de las empresas, facilitándoles fórmulas de RSC y promoviendo el voluntariado corporativo.
- Pretende que la empresa participe en el diseño y desarrollo de las propuestas educativas y formativas de los jóvenes.
- Configura la realización de prácticas no laborales y la Formación Profesional en colaboración con las empresas (dual o en alternancia) como elementos esenciales en el itinerario de formación de aquellos alumnos y alumnas que carecen de experiencia profesional.

### **V. Trabajo en Red:**

- Coordina la intervención de su alumnado con otros agentes sociales, educativos y de salud del territorio.
- Con un enfoque comunitario, comparte con el resto de entidades y administraciones de su entorno, especialmente con los servicios sociales comunitarios, la intervención con los jóvenes, sus avances, inquietudes, proyectos

futuros, etc., de manera que la acción colectiva contribuya a un trabajo más fructífero.

- Comparte el resto de E2O de la Red Nacional sus experiencias, diseñando estrategias de futuro y estableciendo planes de trabajo en cooperación con la Administración.

Barcelona, el 11 de noviembre del 2015,



Mari Paz Zuluaga  
Directora Centro de FPB de Leioa  
Fundación ADSIS



Begonya Gasch Yague  
Directora  
Fundació El Llindar



Roberto García Montero  
Coordinador del área formativa  
Peñascal kooperatiba



Francisco J. Alcaraz Jiménez  
Director Diseño y Desarrollo de Proyectos  
Fundación Proyecto Don Bosco

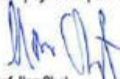


José María Lamana Cónsola  
Subdirector  
Fundación Federico Ozanam



Marta Martínez Sánchez  
Directora Área Formación y Empleo  
Fundación Tomillo

Han apoyado el primer encuentro de las E2O en España y son testigos de este compromiso:



Prof. Iñan Chet  
Secretario General Adjunto  
Unión por el Mediterráneo



Prof. Jean-Louis Reiffers  
Presidente  
E2C de Metzelle



Pierre Massis  
Delegado General  
OCEMO

## Anexo 4: Cuestionario EVAP4. Jóvenes egresados del sistema de protección.

Hola,

Hace un tiempo que estuviste en centros de protección y/o pisos de emancipación/autonomía y nos gustaría saber cómo es tu vida ahora, qué piensas sobre la atención que recibiste en estos centros/pisos y cómo te ha ayudado a llevar una vida independiente, a emanciparte.

Todo que nos digas es anónimo. Tus comentarios se unirán a los de otros jóvenes que, como tú, están en esta situación.

Por favor, sé sincero/a. Todo lo que nos digas nos servirá para ayudar a otros jóvenes que estén en centros de protección y/o pisos de emancipación/autonomía, cuando tengan que independizarse. Para saber qué necesitáis, qué queréis, cómo os gustaría vivir.

Para nosotros es muy importante cualquier información que nos puedas dar. Muchas gracias por tu esfuerzo.

### \*Obligatorio

1. He leído la hoja de información que se me ha entregado y la he comprendido en todos sus términos. Mi participación de este proyecto de investigación es voluntaria y puedo retirarme del mismo en cualquier momento sin que se me pueda exigir ningún tipo de explicación ni prestación. PRESTO MI CONSENTIMIENTO para participar en el proyecto de investigación antes citado (en caso de no prestar dicho consentimiento, no se podrá cumplimentar el cuestionario) \*

Marca solo un óvalo.

ACEPTO

DATOS BÁSICOS:

2. ¿Cuál es tu fecha de nacimiento? DÍA MES AÑO

---

*Ejemplo: 7 de enero del 2019*

3. ¿Cuál es tu edad?

Marca solo un óvalo.

17

18

19

20

21

22

**4. ¿Eres? \***

*Marca solo un óvalo.*

- Hombre
- Mujer
- Ninguna de estas opciones me representa

**5. ¿Eres español/a?**

*Marca solo un óvalo.*

- Sí
- No

**6. Si no eres español ¿tienes permiso de residencia?**

*Marca solo un óvalo.*

- Sí
- No

**7. Si no eres español ¿tienes permiso de trabajo?**

*Marca solo un óvalo.*

- Sí
- No

8. Por favor, indícanos ¿cuál es el nombre del último centro/piso de protección o de autonomía en el que estuviste?

---

**DIMENSIÓN: VIVIENDA/ALOJAMIENTO**

9. ¿En qué localidad vives ahora?

---

**10. ¿Con quién vives en este momento?**

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Con mi familia (padre, madre, hermano/a)
- Con otros familiares (tíos/as, abuelos/as, primos/as)
- Con mi pareja

- Con algún amigo/a
- En una habitación en un piso de alquiler con compañeros/as que no conocía
- Con otros adultos (familiares de mi pareja, de amigos/as, antiguos educadores/as, etc.)
- En otro centro/piso (piso de mujer, piso de autonomía para mayores de edad, etc.)
- En un centro de menores como becario/a
- Solo/a en albergue, pensión, etc.
- Solo/a en mi casa (en propiedad)
- Solo/a en piso alquilado
- No tengo dónde vivir

11. Si no es ninguna de las anteriores, indica con quién:

---

12. En el caso de que no vivas solo/a: ¿Qué tal te llevas con la/las persona/s con la/s que convives ahora?

Marca solo un óvalo.

- Muy bien
- Bien
- Regular
- Mal

DIMENSIÓN: RELACIONES FAMILIARES, SOCIALES Y AFECTIVAS. INTEGRACIÓN SOCIAL

13. ¿La relación actual con tu familia es buena? Señala la opción que más se ajuste a lo que piensas (Siendo 1 Nada de acuerdo y 4 Muy de acuerdo):

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

14. ¿En qué te está ayudando tu familia desde que saliste del centro/piso de protección?

*Selecciona todos los que correspondan.*

- En nada
- Me da un apoyo personal (emocional, moral, afectivo)
- Ofreciéndome un sitio donde vivir
- Me ha enseñado cosas útiles para la vida independiente (tomar decisiones, autocontrol, organizarme o encontrar trabajo)
- Económicamente
- Apoyándome para continuar los estudios
- En todo

15. ¿Tienes pareja?

*Marca solo un óvalo.*

- Sí
- No

16. Si la respuesta anterior es sí, señala la opción que más se ajuste a lo que piensas (Siendo 1 Nada de acuerdo y 4 muy de acuerdo): ¿Mi pareja ha sido un apoyo desde que salí del centro/piso de protección?

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	
Nada de acuerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muy de acuerdo

17. ¿Tienes hijos/as? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Sí
- No

18. En caso de que tengas familia propia, señala la opción que más se ajuste a lo que piensas (Siendo 1 Nada de acuerdo y 4 muy de acuerdo): Ser padre o madre ha facilitado mi transición a la vida adulta, me ha ayudado a madurar

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

19. ¿De dónde son tus amigos?

Selecciona todos los que corresponda

- De los centros/pisos de protección en los que estuve
- Del trabajo
- Del barrio
- Del colegio/centro de formación
- Mi pareja y sus amigos/as
- No tengo amigos/as

20. Si no es ninguna de las anteriores indica de dónde:

---



---



---



---



---



---



---



---



21. Piensa en un problema que hayas tenido recientemente, desde que has salido del centro/piso de protección ¿a quién le has pedido ayuda?

*Selecciona todos los que correspondan.*

- A mi padre o/y a mi madre
- A mi hermano/a o hermanos/as
- A la pareja de mi madre o de mi padre
- A alguna persona de mi familia extensa (tías/os, abuelas/os, primas/os, etc.)
- A mi pareja
- A otras personas adultas (familiares de amigas/os, familiares de mi pareja, etc.)
- A algún amigo/a de mi edad
- A alguna educadora o educador o profesional que trabaja en algún piso/centro que dondehas estado
- A alguna educadora o educador o profesional de fuera del centro/piso
- A nadie
- Ahora mismo no sabría a quién pedir ayuda
- Otro: \_\_\_\_\_

22. ¿Mantienes contacto con alguno de los educadores o educadoras de los centros/pisos en los que estuviste?

*Marca solo un óvalo.*

- Sí
- No

## DIMENSIÓN: FORMACIÓN

23. ¿Estás estudiando ahora?

*Marca solo un óvalo.*

- Sí. Salta a la pregunta 24
- No. Salta a la pregunta 30

Si estás estudiando

24. ¿Cuál es el curso más alto que tienes aprobado?

*Marca solo un óvalo.*

- Educación Primaria
- 1º ESO
- 2º ESO
- 3º ESO
- 4º ESO
- 1º CICLO FORMATIVO FP BÁSICA
- 2º CICLO FORMATIVO FP BÁSICA
- 1º CICLO FORMATIVO DE GRADO MEDIO
- 2º CICLO FORMATIVO DE GRADO MEDIO
- 1º CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR
- 2º CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR
- 1º BACHILLERATO
- 2º BACHILLERATO
- 1º ESTUDIOS DE GRADO
- 2º ESTUDIOS DE GRADO

25. ¿En qué curso estás matriculado?

*Marca solo un óvalo.*

- Educación Primaria
- 1º ESO
- 2º ESO
- 3º ESO
- 4º ESO
- 1º CICLO FORMATIVO FP BÁSICA
- 2º CICLO FORMATIVO FP BÁSICA
- 1º CICLO FORMATIVO DE GRADO MEDIO
- 2º CICLO FORMATIVO DE GRADO MEDIO
- 1º CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR
- 2º CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR
- 1º BACHILLERATO
- 2º BACHILLERATO
- 1º ESTUDIOS DE GRADO
- 2º ESTUDIOS DE GRADO

26. ¿Te gusta lo que estás estudiando ahora?

*Marca solo un óvalo.*

- Sí
- No

27. ¿Piensas seguir estudiando en un futuro?

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

28. Di una razón por la que piensas eso

---

---

29. ¿Consideras que estudiar te ayuda a encontrar empleo?

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

*Salta a la pregunta 35*

Si no estás estudiando

30. Si no estás estudiando actualmente, ¿por qué dejaste de estudiar? \*

---

---

31. ¿Te gustaría estudiar en el futuro?

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

32. Si la respuesta anterior es sí, ¿qué te gustaría estudiar?

---

---

33. ¿Crees que volver a estudiar podría ayudarte en tu vida?

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

34. Di una razón por la que piensas eso:

---

---

---

#### DIMENSIÓN: INTEGRACIÓN LABORAL-GESTIÓN ECONÓMICA

35. ¿Trabajas actualmente?

*Marca solo un óvalo.*

Sí. Salta a la pregunta 36

No. Salta a la pregunta 47

36. ¿En qué trabajas?

---

37. ¿Desde hace cuánto tiempo estás en este trabajo? Indícalo en meses.

---

38. ¿Tienes contrato?

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

39. (Si tienes contrato) ¿Qué tipo de contrato es?

*Marca solo un óvalo.*

Indefinido / fijo

Temporal (por días, semanas o meses)

No lo sé

Otro: \_\_\_\_\_

40. (Si tienes contrato) ¿Cuánto tiempo trabajas?

*Marca solo un óvalo.*

A tiempo completo (cinco días a la semana, entre seis y ocho o más horas al día)

A tiempo parcial (solo algunas horas al día)

41. ¿Cuántos euros ganas al mes? (el dinero que recibes por tu trabajo, lo que te queda después de los descuentos que hace la empresa):

---

42. ¿Quién te ha ayudado a encontrar este trabajo?

*Marca solo un óvalo.*

Nadie, lo he encontrado yo solo/a

Mi familia y/o amigos

Educadores/as del piso

Otra entidad de apoyo a la inserción

Otro: \_\_\_\_\_



**¡Ánimo, vas muy bien, ya  
has rellenado la mitad del  
cuestionario!**

43. ¿Te gusta lo que haces en tu trabajo actual?

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

44. En mi trabajo actual me siento bien valorado y respetado/a. Señala la opción quemás se ajuste a lo que piensas (Siendo 1 Nada de acuerdo y 4 Muy de acuerdo):

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

45. ¿En qué te gustaría trabajar en el futuro?

---



---



46. En tu trabajo ¿tienes o has tenido conflictos?

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

47. ¿Has trabajado alguna vez antes de ahora?

*Marca solo un óvalo.*

Sí. Salta a la pregunta 48

No. Salta a la pregunta 51

Si has trabajado alguna vez antes de ahora

48. ¿Cuántos trabajos has tenido en total?

*Marca solo un óvalo.*

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

10 o más

49. Si has tenido otros trabajos ¿por qué finalizaron?

*Selecciona todos los que correspondan.*

Porque acabó el contrato

Porque cambié de trabajo

Porque decidí dejarlo

Porque me despidieron

Por problemas con los compañeros

Por problemas con el jefe

Otro \_\_\_\_\_

50. Si es por otras razones, indícanos cuáles:

---

---

---

Para todos/as:

51. ¿Tienes una cuenta en un banco?

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

52. ¿Tienes alguna cantidad de dinero ahorrada?

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

53. ¿Tienes alguna deuda pendiente por pagar?

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

54. ¿Tienes problemas económicos?

*Marca solo un óvalo.*

Sí, con mucha frecuencia

Sí, algunas veces

Casi nunca

No, nunca

55. ¿Tienes alguna prestación adjudicada?

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

56. Si la respuesta anterior es sí, ¿de qué tipo?

---

---

---

## DIMENSIÓN: VIDA RESIDENCIAL (SITUACIÓN EN EL SISTEMA DE PROTECCIÓN)

57. ¿Cuánto tiempo estuviste en centros/pisos de protección?

*Marca solo un óvalo.*

- Menos de 1 año
- De 1 a 3 años
- De 3 a 5 años
- Más de cinco años

58. ¿En cuántos centros/ pisos de protección estuviste?

*Marca solo un óvalo.*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 10 o más

59. Lo que aprendiste allí, ¿te ha servido?

*Marca solo un óvalo.*

- Sí
- No

60. Si la respuesta anterior es sí, ¿de qué te ha servido?

---

---

---

61. ¿En los centros/pisos de protección participaste en algún programa de preparación a la vida adulta?

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

Valora del 1 al 4 si en los centros/pisos de protección te prepararon para...

62. En los centros/pisos de protección me prepararon para poder continuar los estudios. Señala la opción que más se ajuste a lo que piensas (Siendo 1 Nada de acuerdo y 4 Muy de acuerdo):

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

63. En los centros/pisos de protección me prepararon para saber buscar empleo y mantenerlo. Señala la opción que más se ajuste a lo que piensas (Siendo 1 Nada de acuerdo y 4 Muy de acuerdo):

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

64. En los centros/pisos de protección me prepararon para tener buenos hábitos de vida (ser puntual, cumplir con mis obligaciones, etc.). Señala la opción que más se ajuste a lo que piensas (Siendo 1 Nada de acuerdo y 4 Muy de acuerdo):

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

65. En los centros/pisos de protección me prepararon para saber controlar el gasto del dinero que recibo, ser capaz de ahorrar, etc. Señala la opción que más se ajuste a lo que piensas (Siendo 1 Nada

de acuerdo y 4 Muy de acuerdo):

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

66. En los centros/pisos de protección me prepararon para saber buscar un lugar para vivir, saber cómo alquilar una vivienda, etc. Señala la opción que más se ajuste a lo que piensas (Siendo 1 Nada de acuerdo y 4 Muy de acuerdo):

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

67. En los centros/pisos de protección me prepararon para mejorar la relación con mi familia. Señala la opción que más se ajuste a lo que piensas (Siendo 1 Nada de acuerdo y 4 Muy de acuerdo):

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

68. En los centros/pisos de protección me prepararon para preocuparme y atender mi salud y cuidados personales. Señala la opción que más se ajuste a lo que piensas (Siendo 1 Nada de acuerdo y 4 Muy de acuerdo):

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

69. En los centros/pisos de protección me prepararon para mantener una casa (hacer la compra, la limpieza, la comida, etc.). Señala la opción que más se ajuste a lo que piensas (Siendo 1 Nada de acuerdo

y 4 Muy de acuerdo):

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

70. En los centros/pisos de protección me prepararon para llevarme bien con las personas con las que me relaciono (amigos, compañeros de trabajo o piso, vecinos, etc.). Señala la opción que más se ajuste a lo que piensas (Siendo 1 Nada de acuerdo y 4 Muy de acuerdo):

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

71. En los centros/pisos de protección me prepararon para gestionar mi documentación (DNI, currículum, permisos de residencia y trabajo, solicitud de la tarjeta sanitaria, etc.). Señala la opción que más se ajuste a lo que piensas (Siendo 1 Nada de acuerdo y 4 Muy de acuerdo):

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

72. ¿Cuál consideras que es el factor clave para poder vivir de forma independiente?

---



---

73. ¿Has tenido o tienes alguna medida judicial?

*Marca solo un óvalo.*

- Sí
- No

74. Si has respondido sí indica de qué tipo

---

75. ¿Se han puesto en contacto contigo desde el piso/centro en algún momento desde que saliste de allí?

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

76. Si has respondido afirmativamente, indica para qué:

---



---



---

#### DIMENSIÓN: COMPETENCIAS Y EXPECTATIVAS

77. ¿Cómo consideras que te va la vida?

*Marca solo un óvalo.*

Muy bien

Bien

Regular

Mal

78. ¿Ahora mismo eres feliz? (Siendo 1 Nada y 4 Mucho)

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

79. ¿Ahora estás mejor que cuando estabas en el centro/piso?

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No



80.¿Por qué opinas eso?

---



---

81.Di lo que más te gusta de vivir fuera del centro/piso:

---



---

82.Di lo que te resulta más difícil de vivir fuera del centro/piso.

---



---

83.Di lo que te gustaría cambiar o mejorar de tu situación actual.

---



---

DIMENSIÓN:SALUD

A pesar de que lo comentamos al inicio del cuestionario, queremos recordarte de nuevo que la información que nos proporcionas es completamente anónima.

Agradecemos tu sinceridad.

84.¿Consumes algún tipo de sustancia frecuentemente?

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

85.Si la respuesta anterior es sí, de las siguientes sustancias, dinos ¿cuál o cuáles consumes en mayor cantidad? (elige las opciones que necesites)

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Tabaco
- Alcohóol
- Marihuana/Hachis
- LSD y otros alucinógenos
- Cocaína, anfetaminas, crack y otros estimulantes
- Éxtasis y otras drogas de diseño
- Pegamento, inhalantes
- Heroína y otros opiáceos

86. Si no es ninguna de las anteriores, indica cuál:

---

87. ¿Tienes alguna enfermedad grave o crónica?

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

88. Si la respuesta anterior es sí, ¿cuál/cuáles?

---

89. ¿Tienes alguna discapacidad?

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

90. Si la respuesta anterior es sí, ¿de qué tipo?

*Marca solo un óvalo.*

Física

Psíquica

91. Si la respuesta anterior es sí, ¿qué grado de discapacidad tienes reconocido?

*Marca solo un óvalo.*

Menos del 33% de discapacidad

Más del 33% de discapacidad

92.¿Has recibido o estás recibiendo algún tipo de atención psicológica y/opsiquiátrica?

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

Para finalizar,

93.¿Nos puedes decir, por favor, cuánto tiempo has empleado, aproximadamente, en rellenar este cuestionario?

*Marca solo un óvalo.*

Menos de 15 minutos

Entre 15 minutos y media hora

Más de media hora

94.¿Has tenido alguna dificultad para rellenar el cuestionario? Si es así, o hay algo que no hayas podido poner o quieras añadir, aquí puedes hacerlo:

---

---

---

95.Si deseas seguir colaborando, por favor indícanos tu teléfono, email o Redes Sociales (Facebook, Instagram, Twitter, etc.)

---

---

Hemos terminado, ¡muchas gracias por tu colaboración!

## Anexo 5: Consentimiento informado

Investigadora responsable: Aintzane Rodríguez Poza.

Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

Email: [aintzane.rodriguez@ehu.eus](mailto:aintzane.rodriguez@ehu.eus)

Teléfono: 943018891

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN
----------------------------

Los itinerarios educativos de jóvenes bajo la protección del acogimiento residencial en la CAPV y su tránsito a la vida adulta.
---

Este documento es un consentimiento informado del participante y/o responsables legales que manifiesta la voluntad libre y consciente para participar en la investigación titulada “Los itinerarios educativos de jóvenes bajo la protección del acogimiento residencial en la CAPV y su tránsito a la vida adulta” financiada por el Gobierno Vasco con una beca predoctoral a la doctoranda Aintzane Rodríguez.

### Descripción de la investigación

En las últimas décadas, ha proliferado el interés científico por los estudios del colectivo de los jóvenes tutelados y egresados del sistema de protección. No obstante, los trabajos sobre el itinerario educativo que siguen las niñas, niños y adolescentes (NNA) bajo el sistema de protección no han sido muy abundantes en España. En esa misma línea, en el territorio de Euskadi disponemos de escasas investigaciones que analicen el objeto de estudio que estamos planteando. Por ello, este trabajo pretende dar luz a una realidad desconocida en nuestro ámbito, como es la de los itinerarios educativos. En concreto son tres los objetivos que se quieren alcanzar mediante esta investigación:

- 1) Analizar el itinerario educativo de las y los jóvenes que han estado dentro del sistema de protección en algún recurso de acogimiento residencial (AR) y que actualmente estén estudiando y/o viviendo en un recurso de emancipación de alguna E2O de la CAPV.
- 2) Conocer la situación actual del nivel de integración de los jóvenes que han estado bajo la medida de protección de AR en la CAPV. Pretendemos conocer su situación actual de distintos ámbitos de su vida (formación, vivienda, trabajo, justicia, familia, integración social, expectativas/competencias).
- 3) Estudiar qué factores identifican tanto los y las jóvenes como los profesionales que trabajan en ese ámbito como obstaculizadores y como facilitadores en la consecución de sus estudios y en la continuidad de estos.

La duración del cuestionario será de aproximadamente 30 minutos y de las entrevistas será de aproximadamente una hora.

## Derecho del participante

Mediante este documento le informamos de que la participación en la investigación es voluntaria y que la negativa a hacerlo no supondrá ningún perjuicio o medida en su contra. Asimismo, se informa de que él o la participante puede abandonar en cualquier momento la investigación, sin necesidad de dar explicaciones y sin que suponga ningún perjuicio o medida en su contra. Se le informa también, de que puedes contactar con Aintzane Rodríguez para hacer efectiva la revocación, y sobre lo que se hará con los datos aportados hasta el momento (destrucción, anonimización para su uso posterior o conservación).

## Protección de datos

Se le informa de que de conformidad al Reglamento Europeo de Protección de Datos (UE2016/679): - El código del tratamiento de datos es: TI0143

- El nombre del tratamiento de datos es: ITINERARIO EDUCATIVO Y TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA
- La finalidad de este tratamiento es: ESTUDIAR EL ITINERARIO EDUCATIVO Y EL TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA DE JÓVENES QUE HAN ESTADO DENTRO DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN ENALGÚN RECURSO DE ACOGIMIENTO RESIDENCIAL.
- El responsable del tratamiento de datos es la UPV/EHU:

Identidad: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea  
 CIF: Q4818001B  
 Dirección postal: Barrio Sarriena s/n, 48940-Leioa (Bizkaia)  
 Página web: [www.ehu.eus](http://www.ehu.eus)  
 Datos de contacto del Delegado de Protección de Datos:  
[dpd@ehu.eus](mailto:dpd@ehu.eus)

- Los datos personales que se le solicitan son:
  - o Datos de carácter identificativo:  
NOMBRE Y APELLIDOS, DIRECCIÓN (POSTAL, ELECTRÓNICA), FIRMA/ HUELLA DIGITALIZADA, IMAGEN/ VOZ
  - o Datos de características personales:  
DATOS DE FAMILIA, FECHA DE NACIMIENTO, LUGAR DE NACIMIENTO, EDAD, SEXO, NACIONALIDAD
  - o Datos de circunstancias sociales:  
DATOS DE FAMILIA, FECHA DE NACIMIENTO, LUGAR DE NACIMIENTO, EDAD, SEXO, NACIONALIDAD
  - o Datos académicos y profesionales:  
FORMACIÓN, TITULACIONES, HISTORIAL DEL ESTUDIANTE, EXPERIENCIA PROFESIONAL
  - o Datos económico-financieros y de seguros:  
INGRESOS, RENTAS
- El periodo de conservación de sus datos será: Los datos se conservarán mientras no se solicite su supresión por la persona interesada y, en cualquier caso, siempre que estén

abiertos los plazos de recurso y/o reclamación procedente o mientras sigan respondiendo a la finalidad para la que fueron obtenidos.

- La legitimación del tratamiento es: su consentimiento informado
- Cesiones: “No se cederán datos salvo previsión legal”.
- Transferencias internacionales de sus datos: No se cederán datos salvo previsión legal. No se efectuarán transferencias internacionales
- Los derechos sobre sus datos son los de acceso, supresión, rectificación, oposición, limitación del tratamiento, portabilidad y olvido. Puede ejercerlos enviando su petición a [dpd@ehu.eus](mailto:dpd@ehu.eus).
- Tiene a su disposición información adicional en <http://www.ehu.eus/babestu>
- La información completa sobre este tratamiento está en: <https://www.ehu.eus/es/web/idazkaritza-nagusia/ikerketa-datu-pertsonalen-tratamenduak>

**Doy el consentimiento para la participación en el estudio propuesto**

**Doy el consentimiento para grabar la entrevista**

**PARTICIPANTE**

NOMBRE:

APELLIDOS:

FIRMA:

En ..... a .... de ..... de .....

**RESPONSABLE DE LA INVESTIGACIÓN**

NOMBRE:

APELLIDOS:

FIRMA:

En ..... a .... de ..... de .....

## Anexo 6: Guiones de las entrevistas semi-estructuradas

### Guion para entrevistas para los equipos educativos de las E2O

#### Código:

#### Datos básicos

1. Nombre/Seudónimo
2. Edad
3. Género
4. Titulación
5. E2O
6. Años trabajados en E2O

#### Aproximación a las E2O

7. ¿Qué es para ti una E2O<sup>1</sup>? ¿me la podrías definir brevemente?
8. ¿Cómo definirías tu labor en la E2O? ¿crees que es una labor puntual o que es un proceso?
9. ¿Cómo ha evolucionado la E2O desde tu experiencia? – se han tenido que adaptar a nuevas situaciones, que nos explique un poco el cambio).
10. ¿Existen acciones determinadas que se llevan a cabo en esta escuela con jóvenes que han estado en AR? (protocolos, plan de acción, etc.).

#### Familia

11. En general, ¿qué tipo de relación suelen tener estos jóvenes con su familia?
12. ¿La familia suele ayudarles y/o apoyarles de alguna manera? (económicamente, emocionalmente, etc.).
13. ¿Vosotros como E2O tenéis relación con los familiares de las y los jóvenes?

#### Educación

14. ¿Qué proceso/itinerario educativo suelen seguir los jóvenes que vienen a las E2O?
15. En general, ¿Qué lugar ocupa la educación en las vidas de los y las jóvenes? ¿es importante?
16. ¿Por qué suelen matricularse en E2O? ¿con que finalidad suelen hacerlo?
17. En el momento que entran a la escuela ¿Qué imagen tienen de ellos mismos?, es decir, su autoconcepto (piensan que sirven para estudiar o no...).
18. ¿Podéis apreciar cambios desde que entran en la E2O y cuando pasa un tiempo? ¿cuáles?
19. En tu opinión, ¿piensas que las y los jóvenes que vienen del sistema de protección pueden tener algún tipo de limitación en el aspecto educativo? (limitación para acceder a Educación Secundaria Obligatoria...).
20. ¿Crees que es importante motivarles para que sigan estudiando? ¿Crees en esta escuela se sienten motivados?
21. ¿Qué herramientas utilizáis para motivar, apoyar... a estas y estos jóvenes en el proceso educativo?

---

<sup>1</sup> Fundación Adsis o Peñasal Kooperatiba



22. Durante el tiempo que la o el joven está en esta escuela ¿qué énfasis se pone en su logro académico? (expectativas dirigidas a los jóvenes, educación social, importancia de la escolarización).
23. ¿Tu perspectiva hacia este colectivo ha cambiado desde que trabajas en esta escuela?
24. ¿Cuál crees que es la imagen social que se tiene en general de este colectivo en el sistema educativo ordinario y en la sociedad en general?

### **Relaciones sociales**

25. ¿Qué tal es la relación entre profesor-alumno/ alumno-alumno?
26. Una vez acabado su proceso en la E2O, ¿suelen volver por algún motivo? (pedir ayuda, apoyo, etc.).
27. En general, ¿mantenéis algún tipo de contacto con las y los jóvenes que han salido de las E2O?

### **Empleo**

28. En general, ¿suelen encontrar trabajo al salir de la E2O?
29. ¿Les ayudáis a encontrar ese trabajo?
30. ¿Tenéis alguna red de participación para la inclusión socio-laboral dirigida a los y las jóvenes?

### **Futuro (expectativas)**

31. Piensa en algún joven que ha estado en AR, ¿Dónde crees que estará dentro de un año? ¿Y dentro de cinco años?
32. ¿Cuál consideras un factor clave para que estas y estos jóvenes puedan vivir de forma independiente? (tener trabajo, el apoyo económico, etc.)
33. ¿Qué factores piensas que pueden facilitar que este colectivo de jóvenes siga estudiando según tu experiencia?
34. ¿Qué factores piensas que pueden obstaculizar que sigan estudiando según tu experiencia?

## Guion para las entrevistas del colectivo de jóvenes egresados del sistema de protección

### Datos básicos

1. Nombre/Seudónimo:
2. Edad:
3. Género:
4. Lugar de nacimiento:
5. E2O matriculado:

### Presente

6. ¿Podrías hablarme un poco sobre ti y tu vida, en el momento actual?
  - a. Asuntos que le vayan bien o que le preocupen en este momento

*(La entrevistada comprueba que hable sobre los principales temas del estudio, utilizando el orden que sigue como un guía:)*

7. Familia
  - ¿Cómo es la relación con tu familia?
  - ¿Te están ayudando de alguna manera (económicamente, emocionalmente, etc.)?
8. Vivienda
  - ¿Dónde vives?
  - ¿Qué tipo de vivienda es? (compartida con amigos, en otro centro / piso, de la familia, alquilada, propia, etc.).
9. Educación
  - Nivel de estudios que has alcanzado.
  - ¿Estás estudiando actualmente?
  - ¿Qué estás estudiando? ¿Te gusta lo que estás estudiando? ¿Para qué estás estudiando, con qué finalidad?
  - ¿Por qué te matriculaste en “Peñasal Kooperatiba/Fundación Adsis”?
  - ¿Ha cambiado algo desde que estás en “Peñasal Kooperatiba/Fundación Adsis”? ¿el qué?
  - ¿Te sientes valorado, entendido, apoyado en esta escuela? ¿por parte de quién? (compañeros, educadores, etc.).
10. Empleo
  - ¿Tienes trabajo?
  - Si estás trabajando actualmente, ¿en qué trabajas?
  - ¿Quién te ha ayudado a encontrar este trabajo?
  - ¿Has trabajado alguna vez antes de ahora?
  - ¿Cuántos trabajos has tenido?
  - ¿Si has tenido otros trabajos, por qué finalizaron?
11. Responsabilidades
  - ¿Tienes hijos y/o hijas? / ¿Cuidas a alguna persona?
12. Relaciones sociales
  - ¿Qué relación tienes, en este momento, con: educadores, trabajadores sociales, compañeros de clase, compañeros de piso/centro?

## 13. Tiempo libre, ocio y actividades

- ¿Qué haces en tu tiempo libre?

## 14. Otros

- ¿Ahora estás mejor/peor que cuando estabas en el centro/piso?
- ¿Eres feliz?
- ¿Cuál consideras que es el factor clave para poder vivir de forma independiente (tener trabajo, el apoyo económico, etc.)?

**Pasado**15. Piensa en cuando tenías unos 16<sup>2</sup> años ¿puedes hablarme de tu vida de entonces?

## 16. Familia

- ¿Te sentías protegido, cuidado, apoyado por tu familia?
- ¿Qué tal estaba económicamente tu familia?
- ¿Qué tal estaba de salud tu madre/padre?
- ¿Qué puntos de vista tenía tu familia sobre la educación? ¿qué lugar ocupaba dentro de tu familia de origen?, expectativas que tenían tus padres hacia tu educación.

## 17. Vivienda

- ¿Qué edad tenías cuando fuiste acogido por primera vez?
- ¿En qué tipo de acogimiento estuviste? (centro básico.../familia)
- ¿Por cuantos centros pasaste? (localidad).
- ¿Cuánto tiempo estuviste en centros/pisos de protección?
- ¿Te sentías preparado para salir del centro/piso?

## 18. Estudios/Educación

- ¿Qué lugar ocupaba la educación en el centro/piso?
- ¿Te gustaba estudiar antes de entrar al centro?
- ¿Tenías un sitio para estudiar en el centro/piso?
- ¿Te ayudaban con los deberes?
- ¿Solías ir a clase?
- ¿En cuántos colegios has estado?
- ¿Te llevabas bien con tus compañeros/as de clase?
- ¿Te sentías igual a los otros compañeros/as de clase? Autoconcepto académico
- ¿La salida del piso supuso algún cambio en tu proceso educativo?
- ¿Recibiste alguna orientación educativa? (que estudios hacer, tus posibilidades en los estudios, etc.)
- Si la recibiste ¿a qué tipo de educación te orientaron? (bachillerato, FP, grado medio...)
- ¿Consideras que desde el piso (educadores) te motivaron para seguir con los estudios? Expectativas.
- ¿Consideras que el profesorado del colegio te motivo lo suficiente para seguir con los estudios? Expectativas.
- ¿Participaste en actividades escolares o en algún programa de preparación para cuando salieras del centro/piso?

---

<sup>2</sup> La edad elegida responde al periodo en el que se debe decidir acerca de la futura continuación en la educación postobligatoria.

- ¿Tenías algún proyecto o plan para seguir estudiando? ¿te sentiste apoyado para alcanzar ese plan? ¿por parte de quien recibiste apoyo?
19. Relaciones sociales
- ¿Qué tipo de relación tenías con: educadores/as, trabajadores/as sociales, profesores/as?
20. Responsabilidades
- ¿Qué tipo de responsabilidades tenías? Cuidar de otra persona, trabajos que tenías que hacer en el piso/centro
21. Salud
- ¿Tuviste alguna enfermedad larga/corta, barrera de aprendizaje, etc.?
22. Ocio
- ¿Qué actividades hacías en tu tiempo libre?
  - ¿Tenías alguna afición?
  - ¿Tenías amistades fuera de la familia y la escuela?
23. Otros
- ¿Ahora estás mejor/peor que cuando estabas en el centro/piso?
  - ¿Eres feliz?
  - ¿Cuál consideras que es el factor clave para poder vivir de forma independiente?

### **El futuro**

24. De cara al futuro, ¿cómo piensas que será tu vida el año que viene? ¿y dentro de cinco años? ¿tienes algunas esperanzas o sueños para el futuro? (*formación, vivienda, hijos, pareja, ocio, desarrollo personal*).

### **Dos últimas cuestiones:**

25. ¿Qué cosas/factores te han facilitado seguir estudiando según tu experiencia?
26. ¿Y cuáles han sido los dos principales obstáculos para seguir estudiando?

## Anexo 7: Informe favorable del CEISH



NAZARTEKO  
BIRANTZARU  
KAMPUSA  
CAMPUS DE  
EXCELENCIA  
INTERNACIONAL

IKERKETA SAILEKO ERREKTOREORDETZA  
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

**GIZARIERIN ETA HAUEN LAGIN ETA DATUEKIN  
EGINDAKO IKERKETEI BURUZKO ETIKA  
BATZORDEAREN (GIEB-UPV/EHU) TXOSTENA.**

**M<sup>a</sup> Jesús Marcos Muñoz** andreak, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) GIEBeko idazkari gisa,

**ZIURTATZEN DU**

Ezen gizaiek in egindako ikerkuntzaren etika batzorde honek, GIEB-UPV/EHU, (2014/2/17ko 32. EHAA)

**Balioetsi duela** ondoko ikerkuntzaren proposamen hau:

**Aintzane Rodríguez Poza andreak**, MIO\_2019\_218, honako ikerketa proiektu hau egiteko:

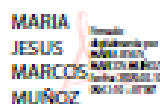
"Los itinerarios educativos de jóvenes bajo la protección del acogimiento residencial en Gipuzkoa y su tránsito a la vida adulta"

**Eta aintzat hartuta ezen**

1. Ikerketa justifikatuta dago, bere helburuak esker jakintza areagotu eta gizarteari onura ekariko baita, ikerlanak lekartasunean eragotzen eta antzekuak arazotzeko izanik.
2. Ikerkuntza taldearen gaitasuna eta erabigari dituzten balabideak aproposak dira proiektua gauzatzeko.
3. Ikerketaren planteamendua bat dater eta honetako ikerkuntza egin ahal izateko baldintza metodologiko eta etikoekin, ikerkuntza zientifikoaren praktika egokien inplimentazionalki.
4. Indarrek orauak betetzen ditu, ikerketa egin ahal izateko balmenak, akordioak edo hitzarmenak bane.

**Aldeko Txostena eman du** 2019ko urriaren 17an egin duen bilan (17/2019akta) aipatutako ikerketa proiektua ondoko ikerkuntza osatutako taldeak egin duen:

Aintzane Rodríguez Poza  
Pauli Dávila Balsara  
Luis María Naya



GIEB-UPV/EHUko idazkari teknikoa  
Secretaria Técnica del CEISH-UPV/EHU

Eta halaxe sinatu du Leioan, 2020ko martxoaren 16an

**INFORME DEL COMITÉ DE ÉTICA PARA LAS  
INVESTIGACIONES CON SERES HUMANOS, SUS  
MUESTRAS Y SUS DATOS (CEISH-UPV/EHU)**

**M<sup>a</sup> Jesús Marcos Muñoz** como Secretaria del CEISH de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

**CERTIFICA**

Que este Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos, CEISH-UPV/EHU, BOPV 32, 17/2019, **Ha evaluado** la propuesta de la investigadora:

**Dña. Aintzane Rodríguez Poza**, MIO\_2019\_218, para la realización del proyecto de investigación: "*Los itinerarios educativos de jóvenes bajo la protección del acogimiento residencial en Gipuzkoa y su tránsito a la vida adulta*"

**Y considerando que,**

1. La Investigación está justificada porque sus objetivos permitirán generar un aumento del conocimiento y un beneficio para la sociedad que hace asumibles las molestias y riesgos previsible.
2. La capacidad del equipo investigador y los recursos disponibles son los adecuados para realizarla.
3. Se plantea según los requisitos metodológicos y éticos necesarios para su ejecución, según los criterios de buenas prácticas de la investigación científica.
4. Se cumple la normativa vigente, incluidas las autorizaciones, acuerdos o convenios necesarios para llevarla a cabo.

**Ha emitido** en la reunión celebrada el 17 octubre de 2019 (acta 17/2019), **INFORME FAVORABLE** a que dicho proyecto de Investigación sea realizado, por el equipo investigador:

Aintzane Rodríguez Poza  
Pauli Dávila Balsara  
Luis María Naya

Lo que firmo en Leioa, a 16 de marzo de 2020