

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

Miguelena Torrado, Joana

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, Donostia, España
e-mail joana.miguelena@ehu.eus

Dávila Balsera, Paulí

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, Donostia, España
e-mail pauli.davila@ehu.eus

Naya Garmendia, Luis María

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, Donostia, España
e-mail luisma.naya@ehu.eus

Resumen

Las niñas, niños y adolescentes en acogimiento residencial en la provincia de Gipuzkoa suelen tener un bajo nivel formativo, optando habitualmente por itinerarios profesionalizadores dentro de la formación profesional básica. Esta comunicación pretende analizar cuáles son las razones de esta realidad que aportan jóvenes que llegaron a la mayoría de edad estando tutelados en recursos residenciales de protección social a la infancia de Gipuzkoa.

La metodología aplicada se ha basado en un acercamiento cualitativo a partir de 15 entrevistas semiestructuradas a 15 jóvenes, analizando las categorías emergentes en función de diversos ámbitos que afectan a sus itinerarios profesionales y educativos.

Entre los resultados obtenidos, podemos avanzar la existencia de un conjunto de factores que dificultan o favorecen la continuación de estudios obligatorios y post-obligatorios dentro del sistema de protección a la infancia y la adolescencia.

Las expectativas propias del colectivo y de los profesionales e instituciones implicadas son relevantes para favorecer las oportunidades de éxito, siendo necesario introducir expectativas positivas que favorezcan una ampliación del campo profesional y educativo.

Los resultados de este tipo de estudios tienen un doble interés, por una parte, el propio del proyecto de investigación y un segundo objetivo más pragmático, en cuanto que su conocimiento debería ayudar a reflexionar acerca de la representación social existente de este colectivo y las expectativas que en él se depositan.

Palabras clave: País Vasco, Acogimiento residencial, itinerarios educativos, inclusión educativa, expectativas, representación social.

Introducción

En esta comunicación vamos a presentar algunos de los datos acerca de los itinerarios educativos de jóvenes que llegaron a su mayoría de edad estando atendido en un recurso residencial de protección social a la infancia y la adolescencia de la provincia de Gipuzkoa. Asimismo, expondremos algunos de los factores que estas y estos jóvenes consideran facilitadores y obstaculizadores en la realización y la continuación de sus itinerarios educativos obligatorios y postobligatorios.

1. La educación de las niñas, niños y adolescentes atendidos en el sistema de protección social a la infancia y la adolescencia

Los datos acerca del nivel educativo y los itinerarios educativos de niñas, niños y adolescentes (NNA) atendidos en el sistema de protección han estado escondida en un manto de invisibilidad estadística hasta hace pocos años, escondiendo así, la desigualdad de oportunidades (Montserrat y Casas, 2010) y la desventaja social en la que se encuentran (Montserrat, González y Malo, 2009). Hasta hace menos de diez años únicamente Reino Unido recogía datos de un modo sistemático sobre el nivel educativo de las NNA bajo una medida de protección (Casas y Montserrat, 2009).

En distintas investigaciones realizadas acerca de NNA tutelados o jóvenes extutelados que, directa o indirectamente se han centrado en su ámbito educativo, han revelado una situación, a nuestro juicio, preocupante. Las NNA atendidos en el sistema de protección, en concreto, quienes están atendidos bajo la medida de protección de acogimiento residencial (AR) experimentan numerosos desafíos educativos (Tilbury, 2010): suelen presentar un peor nivel educativo, suelen estar en menor medida en el nivel que les corresponde por edad, suelen contar con un número mayor de repeticiones o incluso, suelen presentar un mayor porcentaje de absentismo escolar que la población general (Jackson y Martin, 2002; Panchón, 1999; Montserrat, Casas y Baena, 2015). Asimismo, como revelaba el estudio de Martin et al. (2008), suelen sentir un mayor rechazo por parte de sus compañeras y compañeros de clase a la hora de realizar tareas escolares. Las NNA en AR no suelen dirigirse a estudios universitarios, de hecho, el porcentaje de jóvenes extutelados en la universidad es extremadamente bajo (Harvey et al. 2015).

En un estudio reciente realizado por la Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos, FEPA, (2017)(que cuenta con la colaboración de 59 entidades de 12 comunidades autónomas), con una muestra de 2095 jóvenes tutelados y extutelados atendidos en 2016 (35% chicas; 55% nacionalidad española) de 16 a 25 años (34% de 16 a 18 años; 58% de 18 a 21 y 8% de 21 a 25), el 37% realizaba estudios para la obtención del graduado de ESO o estudios de un Ciclo de Formación Profesional Básica (CFPB); el 27% estudios de Formación Profesional de Grado Medio (FPGM) o Superior (FPGS), el 12% estudios de secundaria o Bachillerato, el 4% estudios universitarios y un 21% realizaba otros estudios de educación no formal.

Sabemos que la educación y el nivel formativo es un factor influyente de inclusión o exclusión social (Subirats, 2004), pero en el caso de las NNA bajo alguna medida de protección, ésta se convierte en un factor protector clave (Mallon, 2007), por la obligada salida del sistema de protección al cumplir la mayoría de edad, y el comienzo a una transición a la vida adulta llena de complejidades (Melendro et al., 2016), dificultades y desventajas (Dixon, 2016).

1.1.-Factores facilitadores y obstaculizadores en los itinerarios formativos del colectivo de jóvenes tutelados y extutelados

Según Montserrat y Casas, los itinerarios de jóvenes tutelados y extutelados son fruto de la combinación de cuatro dimensiones:

- Su entorno familiar - lleno de dificultades - y las bajas las expectativas asociadas a su condición de tutelado
- La orientación recibida desde el entorno más próximo, que acostumbra a ser la de seguir una vía formativa-laboral
- Su experiencia escolar previa (a menudo con absentismo, falta de apoyo y de colaboración familiar) y la organización - rígida - de la oferta educativa
- El análisis de coste, beneficio y riesgo, que acaba decantándose en su caso, de manera frecuente, por la vía laboral en exclusiva (2010, p.122).

Muy en esta línea, Ferrandis (2009) indica cinco elementos claves en el camino al fracaso escolar de los chicos y chicas en AR: las experiencias previas; la escolaridad fragmentada; la baja autoestima; las bajas expectativas y la falta de continuidad en la atención por parte de las personas adultas.



Jackson y Martin (2002) en una investigación realizada en el Reino Unido mediante 38 entrevistas semiestructuradas a jóvenes extutelados en AR que realizaban itinerarios educativos superiores, pusieron de relieve algunos elementos facilitadores y obstaculizadores para con la educación de las NNA en AR. Entre ellos se destacaban la asistencia regular a la escuela, el apoyo y las expectativas de los equipos educativos de los recursos residenciales; el material y el espacio adecuado para el estudio o el etiquetaje del profesorado del centro educativo. Asimismo, el apoyo económico y el contar con un tutor («un ángel guardián») durante su itinerario educativo superior también fueron elementos mencionados por el colectivo de jóvenes extutelado como facilitadores.

En otros estudios también se ha hecho alusión a la inestabilidad del sistema de atención (Jackson y Thomas 1999); la baja cualificación de las y los profesionales que les atienden (Martin y Jackson, 2002) o el cambio de colegios, la red de apoyos (Cashmore, Paxman y Townsend, 2007).

Por su parte, Montserrat et al. (2011), enmarcada en una investigación internacional, YIPPEE (Young People from a Public Care Background: pathways to education in Europe), analizaron los itinerarios formativos de jóvenes extutelados en Cataluña e identificaron una serie de factores que facilitan o dificultan la continuidad de los estudios de este colectivo. Entre los factores facilitadores durante el periodo en el que estaban en el sistema de protección mencionan los siguientes: la estabilidad del y en el acogimiento; la permanencia en el mismo centro escolar; la estabilidad del adulto de referencia clave; la prioridad del tema escolar durante el acogimiento; la elevada implicación del guardador en el tema escolar; las altas expectativas de su guardador en el tema escolar; 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); la incorporación a un grupo de amigos fuera del sistema de protección y muy integrados en el sistema educativo; a implicación de la institución escolar, cuando es sensible y adaptada a las NNA tuteladas; la participación en actividades de ocio normalizadas; el mantenimiento de las relaciones con los hermanos si lo desean; la importancia de que se escuche su opinión y de que se tenga en cuenta especialmente (Montserrat et al. 2011, pp. 236-238).

2. Objetivos y metodología

Esta comunicación es una pequeña parte de una investigación de envergadura mayor que persigue

1. Analizar la representación social de las niñas, niños y adolescentes que están bajo una medida de protección en AR¹ en las y los profesionales que trabajan en los recursos residenciales de protección.
2. Analizar las prácticas profesionales de las y los profesionales que trabajan en AR desde una lectura de la Convención sobre los Derechos del Niño en lo concerniente a los derechos de participación y educación de NNA allí atendidos.
3. Formular una serie de conclusiones y propuestas operativas para la mejora de la práctica del AR basada en los derechos de la infancia.

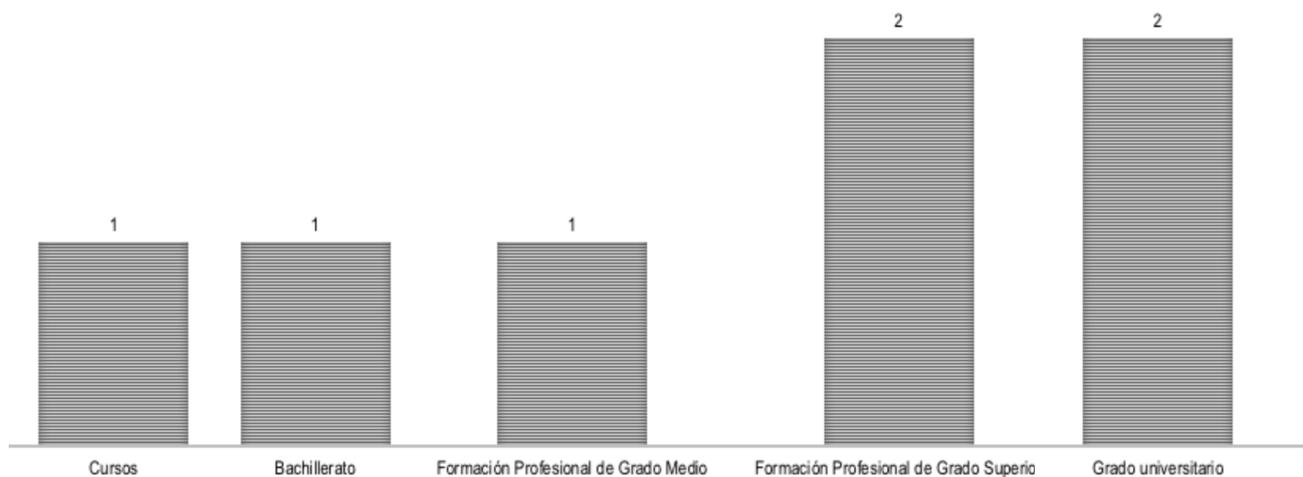
Para alcanzar los objetivos señalados hemos diseñado una investigación cualitativa con una metodología mixta, combinando un cuestionario creado *ad hoc*, entrevistas en semi-estructuradas a profesionales y a jóvenes extutelados de entre 18 y 22 años y *focus groups* de jóvenes y profesionales para la elaboración de propuestas de mejora. En esta comunicación solamente nos centraremos en exponer algunos de los primeros resultados acerca de los itinerarios educativos y los factores facilitadores y obstaculizadores revelados en las entrevistas de las y los 15 jóvenes extutelados.

En cuanto a las características de las y los jóvenes, 8 eran chicas y 7 chicos. Tenían una edad media de 18,86 años, 18 años la de menor edad y 22 la de mayor edad. La medida de tiempo que habían estado atendidos en recursos residenciales era 3,66 años, siendo 9 años la estancia más larga y un año la estancia más corta. La edad media con la que entraron a algún recurso residencial era de 14,33 años. La persona con más tiempo de estancia había entrado a los 9 años y la que menos tiempo estuvo, entró con 17 años.

¹ Cuando nos refiramos a AR estaremos haciendo referencia a los recursos residenciales de programa básico de Gipuzkoa

En cuanto a su itinerario educativo, el 60% de las y los jóvenes tenía el título de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el momento de hacer la entrevista, el 66,7% (6) chicas y el 33,3% chicos (3). De las y los que tenían el título de la ESO, en el momento de la entrevista, el 77,8% (7) continuaba estudiando y únicamente el 22,2% (2) no lo hacía, siendo en su mayoría chicas (6/7). Las y los jóvenes que continuaban estudiando seguían distintos itinerarios educativos (ver Gráfico 1).

Gráfico 1. Itinerarios educativos que seguían las y los jóvenes que habían continuado estudiando.



El 40 % no tenía el título de ESO, el 66,7% eran chicos y el 33,3%, chicas. Un tercio continuaba sus estudios y estaba cursando algún curso de Formación Profesional Básica (CFPB) o estaba matriculada en un centro de Educación Para personas Adultas (EPA), y los dos tercios restantes, estaban trabajando o buscando trabajo.

Acerca del nivel de estudios con el que habían salido del recurso residencial, un 33,3% había cursado algún CFPB, pero no había conseguido terminarlo ni obtener el título de la ESO; otro 6,7% había realizado un curso especializado pero no era un centro educativo donde hubiese la posibilidad de obtener el título de ESO; un 20% había cursado los dos cursos de CFPB y había obtenido el título de ESO; un 13,3% había obtenido el título de ESO siguiendo un itinerario habitual, esto es, en un centro de educación secundaria obligatoria; otro 20% había cursado estudios de bachiller, y el 6,7% restante, había obtenido el título de una especialidad de FPGM (Formación Profesional de Grado Medio).

3. Resultados

3.1. Itinerarios educativos habituales entre las NNA en AR

Cuando les preguntamos a las y los jóvenes sobre los itinerarios educativos que seguían, en general, las NNA de los recursos residenciales donde habían estado atendidas, todas las respuestas de éstas y estos giraron en torno a estudios de ESO y CFPB. Haciendo uso de sus palabras, «*la gente que estado eran más rollo de la ESO y así, bueno, y en el CIP [Centro de Iniciación Profesional] también*» (Amelie²), «*o repitiendo ESO o CIP*» (Steisy), «*pues todos estaban en segundo de la ESO y acababan en un CIP, básicamente*» (África).

Una joven comentaba que ella «era la única que estaba en casa haciendo bachiller. Los demás, CIPs, un compañero la ESO, que estaba en el mismo piso que yo, pero eso, todos los demás eran ... CIPs» (Brigitte).

² Todos los nombres son seudónimos ofrecidos por las y los jóvenes.

En las entrevistas aparecieron otros itinerarios «no habituales» como estudios de bachiller, FPGM o estudios universitarios, pero la referencia a estos estudios fue por parte de las jóvenes que los habían cursado principalmente y, en el caso de los jóvenes procedentes de países árabes para referirse a algunos itinerarios que seguían adolescentes nacidos en Euskadi. Pero, en todos los testimonios quedó constancia de que no eran los itinerarios que adolescentes atendidos en recursos residenciales cursaban habitualmente.

3.2. Itinerarios educativos: causas

Cuando les preguntamos cuáles eran las razones por las cuales percibían que las NNA seguían dichos itinerarios educativos, mencionaron explícitamente diversas razones como, el peso de su historia familiar, la influencia de la red de amistades y los itinerarios que seguían ésta, las expectativas depositadas en ellos y ellas o la motivación del equipo educativo del recurso residencial. Existen otras razones por las cuales las NNA realizan habitualmente ciertos itinerarios educativos relacionadas con su historia previa al ingreso en un recurso residencial, así como otras relacionadas con su estancia en el recurso, con el centro escolar, con la red de iguales o con la legislación educativa vigente. No obstante, en esta comunicación únicamente vamos a exponer las causas que explícitamente mencionan las y los jóvenes.

El peso de la historia familiar

Una de las razones que las y los adolescentes mencionaron de por qué las NNA atendidos generalmente realizaban estudios de ESO y CFPB fue el peso que podía tener la historia familiar, siendo éste un obstáculo para poder centrarse y dar prioridad a los estudios, «*depende que ha vivido*» (Sahara). En palabras de otra joven,

Yo creo que es que a cada persona le afecta de una manera la vida que ha tenido. Claro, ¡es que hay historias e historias! ¡Uff! (Steisy).

La influencia de la red de amistades

Otra de las razones que mencionaron varios jóvenes fue la influencia de sus amigas y amigos y los itinerarios educativos que seguían éstas y éstos. Esta razón fue mencionada, tanto por quién se sintió influenciado, como por quienes percibían esta influencia en sus compañeros y compañeras del recurso residencial.

«Luego también es mucho, no la presión social, pero si yo no voy al CIP, no es que sólo no voy yo, es que el de al lado tampoco va, ni tú tampoco, ni el del otro lado, entonces es que no estoy yo, es que estamos 5 tíos o 5 tías pues que no queremos hacer nada, pues me voy a ir a echar un petilla a la Trini, ¿sabes? Que todo influye en todo. Yo a mi CIP iba sola, lo que pasa que yo ahí tenía amigos míos, ¿sabes?» (Wiily)

Las expectativas depositadas en ellas y ellos

La mayoría de las y los jóvenes mencionaron las bajas expectativas percibidas de los equipos educativos de los recursos residenciales donde habían estado atendidos en cuanto a su formación en particular y en cuanto a su futuro en general. Entre los argumentos de las y los jóvenes se hizo alusión a la edad de los 18 años como una edad de un antes y después en la intervención de los equipos, que pudiera determinar en cierto modo, sus expectativas propias.

Ninguna, ninguna, de hecho, eh... de hecho, la única expectativa era ir a clase y ya me olvido (Amelie).

Ellos querían que, ellos querían ver lo más fácil, ¿sabes? No sé, en plan de... ¡ten un trabajo ya! ¿Quién te dice que yo quiera trabajar ahora, tío? O no sé, es como que, tú a los 18 años no tienes a nadie y al final, tú tampoco sabes cómo voy a acabar en el piso, también nos decían: ¡igual no hay plazas, no sé qué! no hay plazas igual en el piso de mayores. Muchas veces esos miedos, ¿sabes? (Omar).

La motivación por parte del equipo educativo del recurso residencial

Otra de las razones que la mayoría de las y los jóvenes mencionaron como influyentes fue la motivación y priorización de los estudios por parte de los equipos educativos de los recursos residenciales donde habían estado atendidos. Hay que señalar que hubo quien sintió que a ella se le motivaba «*sí, un montón*» (Wiily) o «*te decían: hay que estudiar, hay que estudiar*» (Antonio), pero la mayoría contestó que «*para nada*» (Steisy). De hecho, hubo quien incluso, había sentido que se le había motivado u orientado hacia determinado itinerario educativo.

Yo podía haber seguido, me hubiera gustado haber seguido, seguir estudiando y era al revés, me dijeron que no podía, o sea, que era mucho mejor para mí, que al final ni tan mal, pero no. Al revés, no notaba yo especial apoyo para que siguiera estudiando sino lo contrario, más bien que tuviese que trabajar cuanto antes. Me dijeron hacer un CIP que era lo mejor para mí, que a los 18 años acababa con una formación y eso, que tuviera una formación que era el graduado escolar, en vez de sólo en graduado escolar (Ismael).

Por otra parte, una joven sí que le había motivado a estudiar y a realizar un itinerario educativo más largo, aunque, no percibía esta motivación hacia el resto de las y los adolescentes con lo que había vivido. Como ella comentaba, *de hecho siempre me han dicho que estudie carrera, que no me vaya por las ramas, que me deje de CIP, que me deje de tonterías, que vaya a estudiar algo porque está chungo y hay que estudiar* (Africa).

3.3. Factores facilitadores y obstaculizadores del itinerario educativo

En las entrevistas se les preguntó a las y los jóvenes acerca de qué factores podían haber facilitado u obstaculizado la realización y la continuación de sus estudios durante su estancia en los recursos residenciales de protección. Algunos de estos factores han sido facilitadores para algunas y algunos, y obstaculizadores para otras y otros.

Espacio físico adecuado en el recurso residencial

En cuanto a los factores facilitadores todas y todos los jóvenes han mencionado que tenían un espacio físico adecuado en el recurso residencial para realizar sus tareas escolares y poder estudiar en el piso. Aunque tuviesen un lugar físico, en los testimonios queda latente que «*un piso nunca es tranquilo*» (Amelie) para estudiar. Muy unido a la no tranquilidad y buen clima para el estudio está la crítica de jóvenes de la falta de priorización a los estudios en los pisos, invitándoles a las personas que querían estudiar a hacerlo en la biblioteca como podemos entrever en el siguiente fragmento,

Y ellos, eso es lo que me decían: ¡sal de casa si quieres estudiar! O sea, ¡es como que les daban más importancia a los que no hacen nada que a los que están haciendo algo! Y yo, no me cabía en la cabeza y yo siempre, a partir de ese momento, siempre ya estudiaba fuera porque daba igual, hablase o no hablase con los educadores o a los chavales les dijeran; baja el volumen de la música, un momento lo bajan, hasta dos minutos, hasta que se van los educadores... luego lo vuelven a subir. Es, no sé, no sé tío, es... no sé, para mí le deberían dar mucha más importancia a los estudios, pero en esa casa no lo veía (Brigitte).

Ubicación del centro educativo

Uno de los factores obstaculizadores para el estudio de las NNA que mencionaron distintas y distintos jóvenes fue la ubicación del centro educativo. En la mayoría de los casos, sobre todo las y los que acudían a un CFPB, debían acudir a centros educativos que estaban a «*dos horas*» (Antonio) o «*muy lejos, estaba mucho tiempo fuera, cogía 5 autobuses todos los días*» (Carolina). Este largo trayecto hacía que, a veces, hiciesen «*piras*» (Wiily)

Por otra parte, quienes acudían a un centro educativo cercano al recurso residencial, lo valoraban positivamente y consideraban que era facilitador para el estudio y para su vida en el pueblo o ciudad donde residían.

No tenía a nada el cole, era salir de casa y el cole estaba enfrente y el anterior también, ¡eh! no sé porque, pero a un tiempo, diputación creo que les decía a los pisos que buscasen lo más cerca del piso posible! Y mejor, igual salía y a los 5 minutos estaba ahí... ¡y estaba bastante bien! tenía mucha más libertad, podía salir solo, con mis amigos, estaba muy bien la verdad (Omar).

Clases particulares

Otro de los factores facilitadores para el estudio era el pago de clases particulares. Todas y todos los jóvenes comentaron que desde los recursos residenciales se pagaban clases particulares siempre que éstas fuesen necesarias, «*se ofrecían, pero para ir aprobando, o sea no para aspirar a algo más sino para ir aprobando y de cara a la galería: va aprobando*» (Amelie).

Según comentaban las y los jóvenes para recibir las clases había que «*necesitabas un papel del profesor del cole que acreditase que necesitabas clases y luego ya se mandaba a Dipu*» (Steisy).

Entre las y los jóvenes, hubo quienes durante su estancia recibieron clases particulares y quienes no, pero en todos los testimonios quedó latente que si había una necesidad podía recibir clases particulares pagadas por el recurso residencial y/o la Diputación³.

Por otra parte, hubo jóvenes que criticaron el poder recibir clases particulares acerca de otras formaciones como idiomas que, al no necesitarlas, no se les pagaron.

Y luego me quería apuntar a un idioma, pero como era X euros la hora, no. Pero que yo quería estudiar ese idioma, que no es que yo quiera ir a dibujar o a hacer deporte, no, no, quería estudiar ese idioma para luego hacer el examen y luego tener la titulación del idioma porque (...) por ejemplo, dando clases o poder dedicarme... ya para el mundo laboral, porque ahora mismo saber ese idioma me abre más puertas que no saberlo y no me lo quisieron pagar, no (Sibyl).

Las clases particulares las recibían en academias, en una oferta del centro educativo donde estudiaban o a través de un programa de voluntariado de estudiantes de una universidad vasca que les ofrecían clases particulares a NNA en AR.

Acompañamiento educativo

Otro de los factores facilitadores mencionados por las y los jóvenes fue el apoyo del equipo educativo a la hora de realizar los deberes de centro educativo o el hábito de tener que realizar algunos ejercicios en los recursos por las tardes, fines de semana o verano.

Como comentaban algunas jóvenes,

pues igual tenías una hora obligatoria al día, yo qué sé, que luego te la saltabas como querías, ¿no? pero... sí, sí que era...» (Sahara). En verano también a algunos les ponían deberes» (Amelie).

A los jóvenes que llegaron desde otro país a una edad cerca a la mayoría de edad, les enseñaban a leer, a escribir en castellano. Como un joven comentaba, «*educadores siempre poner trabajos para aprender castellano*» (Mohamed)

Al igual que los anteriores factores, no fueron facilitadores para todas y todos los jóvenes, sino que, fueron obstaculizadores por la ausencia de este apoyo. Como comentaba Antonio, a él no le revisaban ni le ayudaban a hacer los deberes, él «*pues cuando llegaba el autobús y a una amiga que tenía hecho pues a copiar a ella*».

³ Para paliar esta situación el Grupo de Investigación en el que se inserta este trabajo está promoviendo un programa de acompañamiento educativo con alumnado voluntario de la UPV/EHU.

La falta de ayuda en la realización de los deberes puede deberse, en algunos casos a que las y los profesionales no tienen formación específica en esa materia educativa. Como relataba Sibyl, ¿y de ayuda de los educadores para los estudios? S: nada. Claro, porque ellos conocimientos de XX no tienen.

Fomento de capacidades

Otro de los factores que en las entrevistas ha aparecido como obstaculizador es el de que las y los profesionales no fomenten las capacidades de las NNA y se les considere como no capaces de realizar itinerarios educativos más largos. Este factor, únicamente es identificado y criticado por jóvenes que han continuado sus estudios y están realizando estudios superiores. Rescatando algunas voces, jera la primera que aprobaba, la primera que entraba en la universidad de la historia de Diputación, (...) por qué no se refuerzan las capacidades de las personas en mi opinión» (Amelie).

¡Que no nos ven capaces! Yo veo eso, a mí, por ejemplo, no, en mi caso no, porque yo ya estaba haciendo bachiller cuando entré, pero, a los demás, no sé, ¡como que no son capaces!, ¡como que no son capaces de llegar a tanto!» (Brigitte).

Todos los factores anteriormente mencionados han sido facilitadores y obstaculizadores al mismo tiempo; facilitadores para el que ha podido contar con ellos durante su estancia y obstaculizadores para quienes no han podido de disponer de ellos. Sintetizando, los factores que las y los jóvenes han mencionado serían los siguientes:

- Un espacio adecuado para estudiar.
- La ubicación de los recursos residenciales.
- El pago de clases particulares.
- La priorización a los estudios en los recursos residenciales.
- Transmitir unas altas expectativas a las NNA.
- Motivar a las NNA para que estudien y continúen estudiando (y no dirigirles directamente hacia un determinado itinerario educativo).
- El apoyo del equipo educativo a la hora de realizar los deberes.
- El inculcar un hábito de estudio.
- Fomentar las capacidades de las NNA realizar itinerarios educativos más largos.

Estos no son los únicos factores que se han revelado en la investigación, sí en cambio los mencionados explícitamente por el colectivo de jóvenes.

4. Discusión y conclusiones

Lo aquí expuesto sólo son algunos de los resultados preliminares y no concluyentes de la investigación. No obstante, los resultados aquí presentados concuerdan con lo expuesto en otras investigaciones. En las entrevistas del colectivo de jóvenes se ha podido observar la presencia mayoritaria de itinerarios educativos profesionalizantes básicos entre las NNA en AR en sus entrevistas, mencionando los estudios superiores como casos excepcionales y nada habituales. Esto concuerda con lo expuesto por Harvey et al. (2015).

Las razones mencionadas por las y los jóvenes influyentes en sus itinerarios educativos, esto es, la historia de vida, la influencia de la red de iguales, las expectativas (bajas principalmente) de los equipos educativos y la motivación (o la falta de ésta) concuerdan con la mayoría de las dimensiones expuestas por Montserrat y Casas (2010) y Ferrandis (2009).

Montserrat et al. (2013) mencionaron una serie de factores facilitadores para la continuidad de los estudios de jóvenes tutelados durante su estancia (ver. pág.5), algunos de ellos mencionados también por las y los jóvenes de nuestra investigación como: la prioridad del tema escolar durante el acogimiento; la elevada implicación del guardador en el tema escolar; las altas expectativas de los equipos en el tema escolar; la transmisión del valor de los estudios por parte del equipo educativo del recurso



o la importancia de que se escuche su opinión y de que se tenga en cuenta en la orientación hacia determinados itinerarios educativos. Por otra parte, el factor del espacio adecuado expresado por las y los jóvenes, concuerda con los resultados de la investigación de Martin y Jackson (2002).

Estos factores mencionados por distintas y distintos autores, al igual que las y los jóvenes de la investigación son de gran aporte, ya que nos ofrecen pistas de dónde debemos poner el foco para fomentar el tema escolar y la continuidad de los estudios e intentar paliar así, la situación de desigualdad y la desventaja social en la que se encuentran.

Referencias bibliográficas

- 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.
- 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), pp, 50-62. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/030857590703100109>.
- Dixon, J. (2016). Opportunities and challenges: supporting journeys into education and employment for young people leaving care in England. *Revista española de pedagogía*, 236, 13-29.
- Federació d'Entitats amb Projectes i Pisos Assistits (FEPA) (2017). *Memòria 2016*. Barcelona: FEPA i Diputació de Barcelona. Recuperado de https://www.fepa18.org/wpcontent/uploads/2013/10/Memoria_FEPA-cat2016.pdf.
- Ferrandis, A. (2009) El sistema de protección a la infancia en riesgo social en Vélaz de Medrano, C. (Ed.) *Educación y protección de menores en riesgo. Un enfoque comunitario* (pp. 83-153). Barcelona: GRAO.
- Harvey, A., McNamara, P., Andrewartha, L., y Luckman, M. (2015). *Out of care, into university: Raising higher education access and achievement of care leavers*. Perth, Australia: National Centre for Student Equity in Higher Education (NCSEHE), Curtin University. Recuperado de <https://www.ncsehe.edu.au/wp-content/uploads/2015/03/Out-of-Care-Into-University.pdf> (Consultado el 19 de mayo de 2018).
- Jackson, S. y Martin, P. (2002). Educational success for children in public care: advice from a group of high achievers. *Child and Family Social Work*, 7, 121–130. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x>.
- Jackson, S. y Thomas, N. (1999) *What Works in Creating Stability for Looked After Children*. Barnardos: Ilford.
- Mallon, J. (2007). Returning to education after care: protective factors in the development of resilience. *Adoption & Fostering*, 31(1), pp,106-117.
- Martín, E., Muñoz, C., Rodríguez, T. y Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela: la integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema*, 20(3), pp, 376-382.
- Melendro et al. (2016) *Jóvenes sin tiempo: Riesgos y oportunidades de los jóvenes extutelados en el tránsito a la vida adulta*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/320595864_Jovenes_sin_tiempo_Riesgos_y_opportunidades_de_los_jovenes_extutelados_en_el_transito_a_la_vida_adulta_Investigacion_Young_people_without_time_Risks_and_opportunities_of_the_extutelated_youth_into_the_.
- Montserrat, C., González, M. y Malo, S. (2009). Podem identificar alguns factors d'èxit en l'acolliment d'infants i adolescents en els CRAE?. *Butlletí d'Inf@ncia*. 41. Recuperado de http://dixit.gencat.cat/web/.content/home/04recursos/02publicacions/02publicacions_de_bsf/04_familia_infancia_adolescencia/butlleti_infancia_articles_2010/links/41-profunditat1.pdf.
- Montserrat, C y Casas, F. (2010). Educación de jóvenes extutelados: Revisión de la literatura científica española. *Educatio Siglo XX1*, 13(2), 117-138. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/240/198>.
- Montserrat et al. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes ex-tutelados*. Informes, estudios e investigación 2011. Madrid: Ministerio de sanidad, política social e igualdad. Recuperado de <http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/UCI2011.pdf>.
- Panchón (dir.) (1999). *Situación de menores de 16 a 18 años en centros de protección*. Recuperado de <http://www.dulac.org/PDFs/resinvmenores.pdf>.



Subirats, J. et al. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Tilbury, C. (2010). Educational status of children and young people in care. *Children Australia*, 35, 7–13.

