



## INSPIRANDO FUTUROS, CREANDO OPORTUNIDADES

### PROMOVIENDO EL ACCESO EQUITATIVO A LA UNIVERSIDAD PARA LAS PERSONAS JÓVENES PROCEDENTES DE LOS SISTEMAS DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA

JOANA MIGUELENA TORRADO  
JOSEFINA SALA ROCA (coords.)

# INFANCIA Y ADOLESCENCIA

n.º 13

## **Colección Infancia y Adolescencia, nº 13**

<https://monografias.editorial.upv.es/index.php/iya>

Los contenidos de esta publicación han sido evaluados mediante el sistema doble ciego, siguiendo el procedimiento que se recoge en: [http://bit.ly/Evaluacion\\_Obras](http://bit.ly/Evaluacion_Obras)

### **Equipo editorial**

#### **Director de la colección**

Vicente Cabedo Mallo. Jurista

*Universitat Politècnica de València. vicamal@urb.upv.es*

#### **Consejo editorial**

Isaac Ravetllat Ballesté. Jurista

*Universidad de Talca (Chile). iravetllat@utalca.cl*

Eduardo Velázquez Romero. Jurista

*Universidad Iberoamericana (Paraguay). eduardo.velazquez@unibe.edu.py*

Carme Panchon Iglesias. Pedagoga

*Universitat de Barcelona. cpanchon@ub.edu*

Txus Morata García. Trabajadora y educadora social

*Universitat Ramón Llull. tmorata@peretarres.org*

Francisco Javier de la Fuente Linares. Jurista

*Instituto Poblano de Derecho Familiar (México). jcfjfl@hotmail.com*

Jorge Carlos Fernández del Valle. Psicólogo

*Universidad de Oviedo. jvalle@uniovi.es*

Ignacio Aguaded Gómez. Psicopedagogo y ciencias de la educación

*Universidad de Huelva. aguaded@uhu.es*

**INSPIRANDO FUTUROS, CREANDO OPORTUNIDADES:  
PROMOVIENDO EL ACCESO EQUITATIVO A LA  
UNIVERSIDAD PARA LAS PERSONAS JÓVENES  
PROCEDENTES DE LOS SISTEMAS DE PROTECCIÓN A  
LA INFANCIA**

Joana Miguelena Torrado

Josefina Sala Roca

(coords.)



**edUPV**

Universitat Politècnica de València

Para referenciar esta publicación utilice la siguiente cita:  
Miguelena Torrado, Joana, Sala Roca, Josefina (coord.). (2024). *Inspirando futuros, creando oportunidades: promoviendo el acceso equitativo a la universidad para las personas jóvenes procedentes de los sistemas de protección a la infancia*. Valencia: edUPV. <https://doi.org/10.4995/IA.2024.673001>

Editorial Universitat Politècnica de València, edUPV, 2024  
Venta: [www.lalibreria.upv.es](http://www.lalibreria.upv.es)  
Ref.: 6730-01-01-01

© de los textos: sus autores

Diseño y maquetación: Enrique Mateo | Triskelion disseny editorial

ISBN: 978-84-1396-205-4 (versión impresa)  
978-84-1396-206-1 (versión electrónica)

DOI: <https://doi.org/10.4995/IA.2024.673001>



Se permite la reutilización de los contenidos mediante la copia, distribución, exhibición y representación de la obra, así como la generación de obras derivadas siempre que se reconozca la autoría y se cite con la información bibliográfica completa. No se permite el uso comercial y las obras derivadas deberán distribuirse con la misma licencia que regula la obra original.

## PRÓLOGO

Los sistemas de protección a la infancia desempeñan un papel crítico en la sociedad debido a su importancia en la salvaguarda del bienestar, los derechos y el desarrollo saludable de los niños. Esa protección se mide no solo en los años de cuidado, sino en el apoyo continuo que brindamos a estos jóvenes mientras cruzan el umbral hacia la edad adulta. Al proporcionar entornos seguros y saludables, los sistemas de protección a la infancia contribuyen al bienestar general de los niños. Esto incluye asegurar acceso a atención médica, educación de calidad y condiciones de vida adecuadas.

Este libro se embarca en un viaje para comprender cómo podemos, no solo asegurar la seguridad de aquellos que han experimentado desafíos vitales en su infancia, sino también inspirarles y crear oportunidades significativas para su futuro.

En la travesía de la protección de la infancia, el acceso a la educación superior emerge como un punto crucial de partida hacia un futuro de oportunidades y crecimiento personal. Este libro, "Inspirando Futuros, Creando Oportunidades", no solo aborda el desafío universal de proporcionar igualdad de acceso a la universidad, sino que profundiza en los condicionantes psicosociales que delinear las trayectorias educativas de jóvenes tutelados y extutelados.

Nos permite adentrarnos en las complejidades de estas experiencias, explorando no solo los factores externos que influyen en los itinerarios educativos de este colectivo, sino también los desafíos psicológicos y sociales que enfrentan a lo largo de su viaje. Las páginas de este libro sirven como un espacio de reflexión profunda sobre cómo podemos mitigar los impactos psicosociales adversos y fomentar entornos educativos que nutran el crecimiento y la autoestima.

La obra no solo examina los desafíos, sino que también destaca los factores que influyen en los itinerarios educativos de estos jóvenes, desde el apoyo comunitario hasta los programas gubernamentales que han demostrado ser efectivos. A través de estas comunicaciones y análisis, buscamos identificar las estrategias y políticas que pueden facilitar un acceso más equitativo a la educación superior.

Además, exploramos la responsabilidad jurídica de la Administración en los itinerarios educativos de los jóvenes tutelados y egresados del sistema de protección a la infancia. ¿Cómo podemos asegurar que las políticas y leyes respalden efectivamente el derecho a la educación superior de estos jóvenes? Este libro desentraña estas cuestiones legales cruciales para garantizar que la responsabilidad institucional se traduzca en oportunidades reales para el desarrollo educativo y personal.

Este libro no es solo un llamado a la acción, sino un compromiso con la comprensión profunda y la colaboración efectiva. A través de estas páginas, se invoca a todos los lectores a no solo ser testigos de estas historias, sino a convertirse en agentes del cambio. Que este libro sirva como una guía, inspirándonos a construir un futuro donde la igualdad de acceso a la educación superior sea una realidad y donde cada joven, independientemente de su pasado, pueda alcanzar su máximo potencial.

Este libro pretende visibilizar la situación particular de un colectivo, que requiere de herramientas y conocimientos específicos, empujándonos a explorar, entender y actuar para dar forma a un mañana donde cada estudiante sea un arquitecto de su propio destino educativo y profesional.

M. Esther Gómez Martín

*Secretaria Autonómica de Universidades*

*Conselleria de Educación, Universidades y Empleo*

*Generalitat Valenciana*

# ÍNDICE

Prólogo .....	VII
Capítulo 1. Presentación.....	1
Capítulo 2. Transición a la vida adulta y construcción de itinerarios universitarios de jóvenes que egresan de acogimiento residencial.....	5
<i>Miguel Melendro Estefanía</i>	
Capítulo 3. Los condicionantes psicosociales de las trayectorias educativas de los jóvenes tutelados y extutelados.....	27
<i>Eduardo Martín Cabrera</i>	
Capítulo 4. Factores que influyen en el itinerario educativo de los/as jóvenes tutelados/as y egresados/as del sistema de protección .....	49
<i>Carme Montserrat Boada</i>	
Capítulo 5. La responsabilidad jurídica de la administración en los itinerarios educativos del colectivo tutelado y egresado del sistema de protección .....	71
<i>Neus Cortada Cortijo</i>	
Capítulo 6. Programa para el éxito académico universitario de jóvenes procedentes de los sistemas de protección a la infancia y la adolescencia - Arrakasta. Experiencia de la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea.....	105
<i>Joana Miguelena Torrado, Paulí Dávila Balseira y Luis M<sup>o</sup> Naya Garmendia</i>	
Capítulo 7. Programa de acogida universitaria y ayudas de la Universitat Politècnica de València para estudiantes provenientes de los sistemas de protección a la infancia .....	133
<i>Vicente Cabedo Mallo</i>	

Capítulo 8. Reserva de plazas para jóvenes tutelados y egresados en las universidades públicas de Cataluña ..... 143

*Josefina Sala Roca, Nuria Fuentes Pelaez y Carme Montserrat Boada*

Capítulo 9 Éxito educativo como elemento clave para la superación de la desigualdad en jóvenes tutelados/as y egresados/as del sistema de protección. Fomentando vocaciones científicas..... 163

*Carme García Yeste y Regina Gariel Casadó*

Capítulo 10. A modo de cierre ..... 187

*Joana Miguelena Torrado y Josefina Sala Roca*

## **CAPÍTULO 1**

# **PRESENTACIÓN**

Este libro titulado *Inspirando futuros, creando oportunidades: promoviendo el acceso equitativo a la universidad para las personas jóvenes procedentes de los sistemas de protección a la infancia* recoge una serie de capítulos que contextualizan y describen el estado de la cuestión y algunas de las buenas prácticas que se están llevando a distintos niveles en la garantía del derecho a la educación superior del colectivo tutelado y egresado de los sistemas de protección a la infancia y la adolescencia.

Nuestra pretensión con esta obra es servir de guía y consulta para profesionales académicos, Administraciones públicas y universidades que opten por contribuir en el blindaje de itinerarios educativos de un colectivo muchas veces invisibilizado en el mapa educativo. La educación del colectivo tutelado y egresado de los sistemas de protección debe entenderse como una responsabilidad social compartida de los distintos sistemas, departamentos y agentes: *No son los niños y niñas de la Administración, son nuestros niños y niñas.*

Para alcanzar dichos fines, la obra cuenta con la participación de personas expertas con dilatada experiencia académica y profesional en materia de la infancia tutelada y egresada del sistema de protección, así como en su tránsito a la vida adulta y sus itinerarios educativos.

Está compuesta por 10 capítulos que nos ayudan contextualizar los factores que condicionan (facilitan u obstaculizan) su itinerario educativo, entre los que el propio tránsito a la vida adulta juega un papel importante, así como la responsabilidad que debe o debería tener la Administración que ejerce su tutela hasta los 18 años.

El segundo capítulo, redactado por profesor Miguel Melendro Estefanía, nos invita a reflexionar sobre algunos de los elementos que inciden de forma significativa en las actuaciones, gestión de recursos y oportunidades para la construcción de itinerarios universitarios del colectivo de jóvenes en tránsito a la vida adulta que egresan de acogimiento residencial.

El tercer capítulo, escrito por el profesor Eduardo Martín Cabrera, incide en aquellos condicionantes psicosociales de las trayectorias educativas del colectivo de jóvenes tutelados y egresados durante los distintos momentos de su vida: antes, durante y después de su estancia en los recursos residenciales de protección. Asimismo, este autor pone sobre la mesa un tema especialmente relevante y que afecta de manera transversal a todas las facetas vitales de estos jóvenes (incluida la educativa): la perspectiva de género.

El cuarto capítulo corre a cargo de la profesora Carme Montserrat Boada, quien nos interpela a poner en el centro de la intervención a la escuela, no solo porque la asistencia a la escuela puede representar una oportunidad de cambio y mejora de su situación, sino también, por el sentido de normalidad a su vida que esta puede darle.

Algo muy característico y diferenciado, que no ayuda a la normalización, es que el colectivo de jóvenes debe salir del sistema de protección a los 18 años de edad, esté o no preparado y cuente o no con las competencias para ello. Esta edad es un momento delicado, incierto, que se solapa con la edad en la que comienza un grado universitario. La Administración tiene las funciones de padre y/o madre de las personas que tiene bajo tutela hasta los 18 años, lo que se denomina, *Corporate parenting*, ¿debería seguir cumpliendo las mismas funciones una vez cumplida la mayoría de edad? O lo que es más importante: ¿se le podría exigir que las cumpliera? Todas estas cuestiones son recogidas en el quinto capítulo de la profesora Neus Cortada Cortijo.

Asimismo, en este libro recogemos experiencias y buenas prácticas que se están llevando a cabo en distintos territorios de la geografía española en relación con la promoción y garantía de los itinerarios educativos universitarios de este colectivo. El reconocimiento de la responsabilidad de acompañar al tránsito a la vida adulta (y, por consiguiente, a su itinerario educativo) en la *Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia*, abrió un escenario de futuro esperanzador para aquellas y aquellos jóvenes que quisiesen seguir sus estudios universitarios tras salir de del sistema de protección. Ese futuro se gesta día a día con buenas prácticas y acciones concretas promovidas por distintos agentes como grupos de investigación, universidades o comunidades autónomas. Cuatro capítulos, que recogen, a su vez, cuatro buenas prácticas que pretenden ser aplicables, extrapolables e incluso, escalables.

En el sexto capítulo, Joana Miguelena Torrado, Paulí Dávila Balsera y Luisma Naya Garmendia exponen el pionero Programa para el Éxito Académico Universitario-Arrakasta puesto en marcha en la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea que blinda los estudios universitarios del colectivo que egresa de los sistemas de protección social a la infancia vascos, así como el programa de refuerzo académico universitario IkasLagun. Estos programas trabajan desde que las niñas y niños están bajo tutela, promoviendo el horizonte académico universitario y blindándolo una vez llegan allí.

Con base en este programa, la Universitat Politècnica de València ha diseñado un programa de acogida para este colectivo y promovido por la Cátedra de Infancia de la misma universidad. Este programa es expuesto en el séptimo capítulo, por el profesor Vicente Cabedo Mallol, que es, a su vez, el director de dicha Cátedra y de la Red de Universidades por la Infancia y Adolescencia (RUIA), en la que se enmarca este libro.

El octavo capítulo corre a cargo de las profesoras Josefina Sala Roca, Nuria Fuentes Peláez y Carme Montserrat Boada, quienes presentan el logro de conseguir la acción afirmativa de la reserva de plazas en

los grados universitarios de todas las universidades catalanas para el colectivo tutelado o egresado del sistema de protección a la infancia. Asimismo, este capítulo recoge las primeras impresiones del colectivo que recién ha ingresado.

El noveno capítulo, escrito por Carme García Yeste y Regina Garial Casadó versa sobre la experiencia a través de Actuaciones Educativas de Éxito, diseñadas y llevadas a cabo por su grupo de investigación, vocaciones científicas entre el colectivo bajo tutela.

Grupos de investigación, universidades, comunidades, todas pueden y deben caminar en el horizonte de la lucha en la igualdad de oportunidades educativas del colectivo que aquí nos reúne.

*Compartiendo compromisos y construyendo puentes,*

En Donostia-Barcelona, a 7 de noviembre de 2023

Joana Miguelena Torrado y Josefina Sala Roca

## **CAPÍTULO 2**

# **TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA Y CONSTRUCCIÓN DE ITINERARIOS UNIVERSITARIOS DE JÓVENES QUE EGRESAN DE ACOGIMIENTO RESIDENCIAL**

Miguel Melendro Estefanía

*Grupo TABA. International Research*

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

*mmelendro@edu.uned.es*

## **1. INTRODUCCIÓN**

Los espacios de encuentro interuniversitario e interinstitucional son muy propicios para la revisión de los resultados de investigación y su relación con el desarrollo de las políticas públicas, en este caso sobre los sistemas de protección y el futuro universitario del colectivo juvenil que atienden. En ese contexto, este trabajo se plantea *el objetivo de iniciar e incitar a la reflexión sobre algunos de los elementos que inciden de forma significativa en las actuaciones, gestión de recursos y oportunidades para la construcción de itinerarios universitarios del colectivo de jóvenes en tránsito a la vida adulta que egresan de acogimiento residencial (colectivo JEAR, a partir de aquí).*

Una cuestión previa al análisis detallado de la construcción de itinerarios universitarios del *colectivo JEAR* es la que hace referencia a su denominación "tradicional", como *jóvenes ex- (extuteladas y extutelados)*. Una terminología muy extendida y difícil de erradicar,

especialmente en el ámbito académico, universitario, que nos compete especialmente en este trabajo, donde su mención ha protagonizado las investigaciones y publicaciones sobre este tema desde sus inicios.

Quizás ha llegado la hora de renunciar a ser leídos y citados como soporte de una terminología en sí *excluyente* y dejar de etiquetar a estos y estas jóvenes con términos que las representaciones sociales colocan al margen del sistema. Es el momento de ubicarnos, en el ámbito universitario y también en el resto de los escenarios en que se desarrolla el tránsito a la vida adulta de este colectivo juvenil, en línea con otras culturas que se refieren a quién sale de un sistema, sin más; sin que quede una marca que indique lo que ya no se es. Así lo expresan desde la perspectiva anglosajona (*young people living care*), francófona (*jeunes sortants*) o en el ámbito latinoamericano (*jóvenes que egresan*). Un enfoque que indica transición, que evoca movimiento, cambio. Y que en este contexto significa específicamente salir del sistema de protección, de los cuidados (Troncoso y Verde-Diego, 2022). Siempre, además, como un adjetivo que matiza la palabra joven, lejos de la sustantivación y personalización que se plantea con el uso del prefijo *ex-*, cuando nos referimos a la *extutelada* o el *extutelado*. ¿En qué más ejemplos de este tipo podemos pensar, que nos signifiquen exclusión frente a inclusión?

Retornando al objetivo de este trabajo, en un primer momento se revisa y se toma como referencia el marco de las políticas y normativas públicas en este ámbito, muy activas en el último decenio y que han incorporado de forma sistémica la construcción de itinerarios universitarios del *colectivo JEAR*.

A partir de esas coordenadas, se aborda la parte central del trabajo, en la que se analiza la dimensión educativa en la atención al colectivo de jóvenes que egresan, pero también la atención a adolescentes y jóvenes en acogimiento residencial, aún en el seno del sistema de protección. Junto a ello, se profundiza en la relación compleja, inmediata y a la vez diacrónica, en cierto modo distorsionada, entre itinerarios vitales orientados al empleo e itinerarios educativos, en este grupo juvenil.

Por último, se hace una revisión del reto migratorio, elemento central en la evolución del sistema y su distribución de recursos en los últimos años, que a su vez se ha convertido en un nuevo reto en el ámbito de la formación y los itinerarios universitarios, también para la población juvenil migrante.

Información e ideas para el análisis sosegado de un sistema de coordenadas cambiantes, de certezas y de ideas emergentes y, también, del ejercicio de deconstrucción y reconstrucción conceptual necesario para entender y avanzar en propuestas útiles para esta población juvenil. Una población especialmente vulnerable, de *jóvenes sin tiempo* que se convertirán en parte de esas sociedades adultas a las que transitan, reflejo de presente y expectativa de futuro.

## **2. EL MARCO NORMATIVO Y DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

El marco legislativo es una de las principales referencias de las políticas públicas. En este ámbito, fue esencial la promulgación de la *Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia* (Artículos 11.4, 22 bis y disposición adicional tercera). Una ley que parte de una serie de normativas autonómicas previas, elaboradas entre los años 1995 y 2015 en las comunidades autónomas de Asturias, Castilla y León, Cantabria, La Rioja, Aragón, Cataluña y Baleares. Normativas que, en gran medida, se inspiran en las promulgadas a finales de los años noventa y principio de los dos mil en países como Reino Unido y Estados Unidos, así como en las investigaciones que las fundamentaron. Todas ellas en el origen, en nuestro país, de una oleada legislativa que reconoce derechos y aplica acciones públicas concretas para la población de jóvenes que egresa de sistemas de protección, en parte en previsión de las dificultades inherentes a su tránsito a la vida adulta pero también creando oportunidades para sus itinerarios vitales.

Otra fase normativa continuará esta tarea, integrando a aquellas normativas aprobadas en los meses y años que siguen inmediatamente a la aprobación de la Ley estatal en las CCAA de Galicia, Extremadura y Valencia. Por último, se inicia una tercera fase de reactivación normativa, ya en los años veinte del presente siglo, que incorpora a las CCAA de Andalucía, Navarra, Euskadi, Madrid y Castilla-La Mancha, de forma que actualmente dieciséis de las diecinueve comunidades y ciudades autónomas del país disponen de normativas en las que se incorpora de forma específica –a diferentes niveles– el tránsito a la vida adulta del *colectivo JEAR*.

Estas normativas desarrollan una serie de elementos centrales, compartidos por todas las CCAA, que afianzan la normativa estatal y la amplían. Entre ellas, de forma destacada, los que hacen referencia a:

- Planes, programas y estrategias que desarrollan los supuestos de la legislación.
- Un ámbito etario de la aplicación, que se extiende de los 16 a los 21 y 25 años, dependiendo de la CCAA; es importante tener en cuenta que nos referimos a un sistema –el del acogimiento residencial– de adolescentes y jóvenes, con más de tres cuartas partes de su población en situación de tránsito a la vida adulta o de preparación para él.
- Mecanismos de coordinación interinstitucional y con entidades sociales del territorio, con especial mención a la coordinación con universidades.
- Atención a las necesidades de alojamiento de esta población, su formación y su inserción sociolaboral.

Además, a estos elementos compartidos por todo el sistema, se añaden otros contemplados solo por parte de algunas CCAA, como:

- Ayudas económicas individualizadas, incorporadas como ingresos mínimos vitales o como becas formativas.

- Atención y seguimiento socioeducativo de los procesos de tránsito a la vida adulta, unido al trabajo sobre competencias y habilidades personales y sociales y a la exigencia a los/las jóvenes del compromiso en el cumplimiento de sus planes individuales de autonomía/emancipación.
- Distintas formulaciones sobre los procesos de participación del *colectivo JEAR* tanto dentro del ámbito institucional como en el ámbito social.
- La implantación de servicios de asesoramiento jurídico y administrativo, así como la facilitación de recursos para el fortalecimiento personal, muy ligados a la atención y la terapia psicológica, para grupos de población específicos.
- Incorporación de referentes o mentorías adultas que acompañen el proceso de tránsito a la vida adulta.

Por último, añadir entre las políticas públicas de referencia, la reciente Estrategia Estatal de Desinstitucionalización del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, en línea con todo lo que se plantea en este trabajo y es parte, cada vez más, del quehacer cotidiano de las instituciones públicas, organizaciones sociales y de los y las profesionales que trabajan con y para el colectivo de jóvenes que egresan de acogimiento residencial. La denominada *Desinstitucionalización* es un proceso estratégico ya iniciado en los años ochenta del pasado siglo y que ha progresado de forma persistente, aunque poco organizada y consistente, hasta llegar a desarrollos como el que muestra, por ejemplo, el panorama normativo aquí descrito, efecto y origen de muchos de esos procesos de desinstitucionalización en el ámbito del *colectivo JEAR*. El documento del ministerio sobre *La experiencia en desinstitucionalización de España* incorpora en su formulación cómo:

Se está prestando especial atención al refuerzo y mejora de los apoyos que se reciben en la transición a la vida adulta, etapa vital crítica en la cual emergen múltiples necesidades y riesgos que pueden provocar procesos de exclusión social grave (ej. situación de *sinhogarismo* en el que la persona termina en un albergue). Asimismo,

se están ensayando nuevos métodos de intervención con menores extranjeros no acompañados/as en los primeros meses de llegada a España, ya que este grupo también presenta riesgos severos de institucionalización. (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2023, párr. 8).

En este mismo documento se describen algunos elementos y tendencias comunes en la *Estrategia de Desinstitucionalización*, compatibles con la intervención en el ámbito de este trabajo, algunos de ellos:

- Una mayor coordinación entre los servicios de distintos ámbitos como los servicios de salud, vivienda, educación o empleo, así como entre administraciones públicas de distintos niveles y entre estas y otros actores clave (entidades sociales y actores del entorno comunitario).
- Los procesos de intervención y acompañamiento se basan en planes de apoyo personalizados al proyecto de vida. El rol del gestor de caso en esta coordinación está jugando un papel esencial.
- La adquisición de nuevas competencias y habilidades por los y las profesionales es crucial para lograr una verdadera transformación. El “aprender a desaprender para reaprender” es un aspecto que se está trabajando en todas las iniciativas analizadas.
- Invertir en evaluaciones y programas basados en la evidencia también es un aspecto clave en los casos analizados, que se realizan siempre desde un enfoque de mejora continua y escalado de las iniciativas.
- La activación y dinamización de actores del entorno a través de actividades de sensibilización, participación y co-creación están siendo un elemento clave a la hora de personalizar los servicios y lograr una mayor integración de la persona en el entorno comunitario.

### **3. LA DIMENSIÓN FORMATIVA. UN ITINERARIO EDUCATIVO COMPLEJO Y DISTORSIONADO**

Las normativas sobre el ámbito educativo y formativo con el *colectivo JEAR* son la base de las políticas públicas, que vendrán además sustentadas por planes, programas y estrategias y sus desarrollos. En línea con la construcción de itinerarios universitarios, se contemplan una serie de actuaciones formativas que van desde la promoción de la enseñanza –reglada y no reglada– a la facilitación de recursos económicos y habitacionales para acceder a esa formación. Otras dos líneas formativas forman parte también de las políticas públicas, que han sido prioritarias en los últimos años y que mantienen una relación indirecta y, en ocasiones, opuesta, a la formación orientada a la universidad; se trata de la formación en competencias sociales y para la autonomía personal y la formación para el empleo y la inclusión sociolaboral.

Aunque es un dato conocido por su presencia y persistencia en el sistema, en una reciente investigación se concreta que tan solo entre un 3,7 % y un 4 % del *colectivo JEAR* de nuestro país accede a la universidad, para un porcentaje de población general en su franja de edad que ronda el 30 %. Algo similar ocurre a nivel internacional, con países que presentan datos un poco más elevados al respecto pero también poco significativos, en torno a un 9 % en Reino Unido o un 7,5 % en Australia (Miguelena *et al.*, 2022).

En este sentido, son numerosos los estudios que manifiestan la dificultad que tiene el *colectivo JEAR* para obtener buenos resultados académicos, superando al resto de la población en su grupo de edad en cuanto a número de repeticiones escolares, cambios de colegio durante el curso y asistencia a programas de educación especial, con el resultado de que el solo el 27,8 % de estos y estas jóvenes finalizan su enseñanza obligatoria al llegar a la mayoría de edad (TABA, 2016). Un entorno familiar problemático, la falta de apoyos institucionales y su inadecuada coordinación, el paso por diferentes recursos del sistema de protección, la movilidad escolar y la falta de

condiciones necesarias para el estudio, junto a la problemática atribuida a los propios adolescentes y jóvenes y a su vinculación con los y las profesionales de la educación, explican en gran medida ese abandono prematuro y fracaso escolar entre el *colectivo JEAR*. (Marzo & Galán, 2020; Melendro *et al.*, 2016).

**Tabla 1.** Opiniones de los y las profesionales sobre limitaciones o barreras más frecuentes en intervención con adolescentes.

<b>Limitaciones u obstáculos</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Entorno sociofamiliar que dificulta la intervención	37	15,7
Falta de coordinación de las intervenciones a nivel macro y micro	35	14,8
Falta de apoyo y recursos institucionales	34	14,4
Problemas atribuidos a la adolescencia	34	14,4
Problemas relacionados con el vínculo educador/a-adolescente	27	11,4
Enfoque educativo inadecuado	25	10,6
Factores externos (burocracia, inestabilidad de la planificación de los servicios...)	20	8,5
Profesionales insuficientemente formadas/os	19	8,1
Presión del grupo de pares	5	2,1
Total	236	100

*Fuente: Melendro et al., 2016, p. 69.*

Así, la incorporación inmediata al mundo laboral es considerado como el itinerario más pertinente en el tránsito a la vida adulta para este colectivo, tanto por parte de jóvenes como de profesionales, con datos que señalan porcentajes elevados de ocupación y niveles muy altos de integración laboral. Esa dicotomía inserción laboral versus formación reglada, deja a la vista una relación distorsionada en la que los procesos educativos incrementan el tiempo de permanencia en los programas de tránsito y la falta de estabilidad financiera aboca a quienes estudian a aprovechar las oportunidades laborales menos cualificadas y a abandonar sus estudios; por contra, el apoyo institucional –financiero, residencial y socioeducativo– mejora ostensiblemente el éxito

en el itinerario universitario, como ocurre con el *Proyecto sueños, Oportunidades para Volar*, en Colombia (Bernal-Romero *et al.*, 2022; Bussières *et al.*, 2017; Comasòlivas *et al.*, 2018; Troncoso, 2021).

Por otra parte, los resultados encontrados en diferentes investigaciones señalan que, en general, el nivel de estudios alcanzado por el colectivo *JEAR* es mayor poco después de egresar; entre los más jóvenes, hay un elevado porcentaje que no ha finalizado la educación obligatoria, pero que la finalizará con posterioridad (Martín *et al.*, 2020; Melendro, 2022). Así, el retraso constatado en ese colectivo en la superación de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), con tan solo un 27,8 % que la finaliza a la mayoría de edad, se incrementa un año después hasta alcanzar el 53,5 % (TABA, 2016).

Retomar los estudios supondrá una mejora, tanto en la situación académica como en la personal en general, en paralelo a un proceso de maduración y de toma de conciencia sobre la importancia de ese proceso formativo (Courtney *et al.*, 2020) En relación con este planteamiento, Gutiérrez-de-Rozas *et al.* (2023) señalan cómo el retorno tardío al estudio por la población que lo abandonó se relaciona con una serie de factores como los avances en los procesos de maduración personal, antes mencionados, la búsqueda de mejoras en el trabajo y en el nivel económico y el deseo de superación personal, una mayor independencia y, en definitiva, un futuro mejor; con la clara idea de que estudiar aporta el reconocimiento de amigos y familiares a la trayectoria emprendida. De algún modo, esta información muestra con claridad que los itinerarios formativos –especialmente el universitario– serán difícilmente asequibles sin una moratoria, un tiempo detenido y provisto de segundas oportunidades. En este sentido, la investigación de Leroux *et al.* (2020), aporta un dato importante, relacionado con las denominadas tasas de retorno del colectivo de jóvenes en tránsito que proceden del sistema de protección de Quebec. La baja tasa de obtención de los estudios secundarios obligatorios –a los 19 años solo el 25 % lo ha logrado en ese territorio– hace que la pérdida económica en impuestos e ingresos personales y en gastos de servicios sociales sea de más de

370 millones de dólares. Así, “las cifras muestran que, a lo largo de su vida, un joven que obtiene un DES [Diploma de Educación Secundaria] genera 350 000 dólares más en salario, impuestos y ahorro en transferencias que un joven sin DES” (Leroux *et al.*, 2020, p.2).

En nuestro país se han desarrollado y se están desarrollando iniciativas interesantes para facilitar el acceso universitario al *colectivo JEAR*. Tanto iniciativas que potencian ese acceso, iniciando con planes de formación en competencias y preparación para el estudio a niños y adolescentes, como con actuaciones directamente focalizadas en la formación universitaria.

En el refuerzo al acceso a la enseñanza obligatoria y posobligatoria encontramos, por ejemplo, iniciativas como el programa “Ayudando a aprender”, de la Comunidad de Madrid. Este programa, coordinado con el Plan de Autonomía Personal en el tránsito a la vida adulta (Melendro y Gómez-Aparicio, 2023), se implementa en recursos residenciales y también en el ámbito del *colectivo JEAR*, desarrollando una formación en competencias para facilitar y reforzar el aprendizaje escolar. Se trata de un programa que en sus últimos siete años incrementó del 46 % hasta el 72 % el rendimiento escolar de la población escolarizada en el sistema de protección de la Comunidad de Madrid (Rodríguez-Estévez *et al.*, 2018).

Otra interesante iniciativa la protagoniza el programa IkasLagun, implementado en el País Vasco en colaboración entre la UPV/EHU y la Diputación de Gipuzkoa. Es un programa de voluntariado universitario que ofrece refuerzo académico a niñas y niños atendidos en el sistema de protección, en busca de la igualdad de oportunidades educativas. IkasLagun tiene su origen y se desarrolla de forma sinérgica con otro programa de la UPV/EHU también pionero: el programa Arrakasta, una iniciativa que busca crear las condiciones favorables para que las personas jóvenes acogidas a los sistemas de protección a la infancia y adolescencia y de inclusión social de las diputaciones forales puedan acceder a la universidad y culminar con éxito sus estudios superiores (Miguelena *et al.*, 2021).

La Generalitat de Cataluña, por su parte, plantea otra iniciativa novedosa, como es la de la reserva de una plaza gratuita en cada grado de cada universidad pública catalana, para los y las estudiantes que –cumpliendo los requisitos legales– pertenecen al *colectivo JEAR*. Una experiencia de la que se beneficiarán anualmente 122 estudiantes (Generalitat de Cataluña, 2022).

Otras comunidades tienen planes y programas similares, algunos de ellos en funcionamiento desde hace años, como se recoge de forma más detallada en otros capítulos de este volumen.

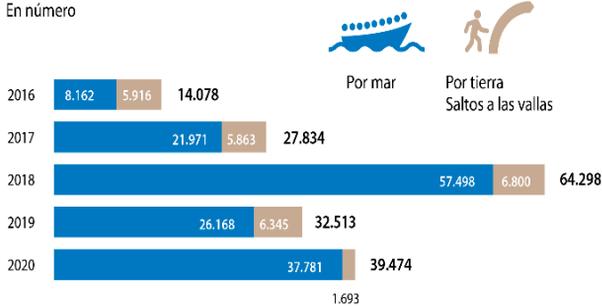
#### **4. UN NUEVO ELEMENTO: EL RETO MIGRATORIO**

Desde el año 2017, el incremento masivo de adolescentes migrantes no acompañados en nuestro país ha significado un cambio profundo en el sistema de protección y sus recursos para adaptarse a esta nueva realidad. Ha supuesto, a su vez, un nuevo escenario para las y los profesionales que trabajan en el ámbito del acogimiento residencial, que han debido adaptar actuaciones y recursos a la nueva realidad y también habrán de hacerlo, paulatinamente, a la construcción de itinerarios universitarios para esta población.

Hoy aún algo prematuro ya que, como veremos, sus bajos niveles de formación focalizan y orientan la acción socioeducativa fundamentalmente a una incorporación rápida al trabajo y la inserción sociolaboral. Algunos datos relevantes nos muestran cómo el origen de esta población de jóvenes migrantes es mayoritariamente el norte de África, llegando de forma masiva por mar y fundamentalmente de países como Marruecos y Argelia. De acuerdo con las estadísticas de Cruz Roja Española, en 2021 se estaba actuando desde esa organización con una población juvenil de la que un 85 % eran adolescentes y jóvenes migrantes y, de ellos, el 88 % de origen magrebí, mayoritariamente marroquí (Cruz Roja, 2021). Un porcentaje elevado, dadas las características de Cruz Roja, que en otras investigaciones e informes se sitúa en el 69 % de migrantes en el *colectivo JEAR*, mayoritariamente hombres (87 %) y de origen marroquí (68 %) (FEPA 2020, Melendro *et al.*, 2022).

## Evolución de las llegadas de inmigrantes Por tipo de acceso

En número



Fuente: OIR / Ministerio del Interior

ABC

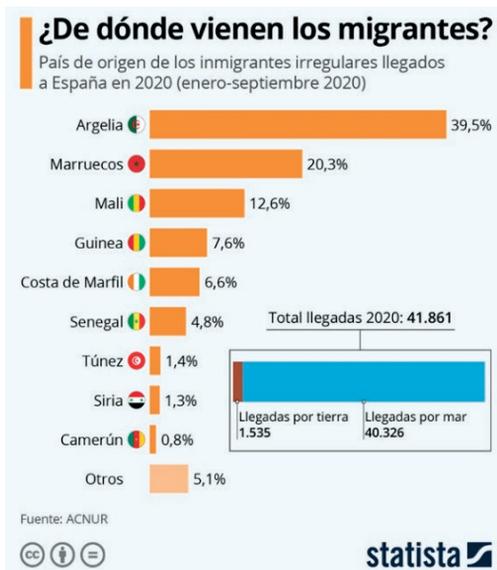


Figura 1. Procedencia y evolución de migrantes en España.  
Fuente: Ministerio del Interior y Statista.

Hay que tener en cuenta que adolescentes y jóvenes migrantes no acompañados/as –que son quienes mayoritariamente ingresan en recursos de acogimiento residencial– se enfrentan a importantes dificultades añadidas en su tránsito a la vida adulta, fundamentalmente: 1) disponen de poco tiempo para prepararse a ese tránsito a la vida adulta, ya que las medidas protectoras suelen adoptarse cuando ya se encuentran en edades próximas a la mayoría de edad; 2) han de superar las dificultades para la adquisición del idioma, conciliar diferencias culturales y expectativas de origen para realizar el ajuste necesario con la realidad del país al que han migrado; 3) un elemento clave para su inclusión social, como el acceso al trabajo y la inserción sociolaboral, se ve seriamente dificultada por esas condiciones de entrada en el sistema; 4) todo ello, unido a que los recursos existentes para su atención debieron incrementarse y articularse de forma muy rápida, por su entrada masiva en el país en un corto periodo de tiempo; 5) a lo que se añadió la crisis sanitaria del COVID-19, en pleno proceso de adaptación.

Cada una de estas problemáticas requeriría de un tratamiento detenido, pero de forma prioritaria el acceso al empleo y la inserción sociolaboral ha sido una de las principales dificultades y trabas para la inclusión social de la población migrante; máxime cuando en sus expectativas migratorias éste era, y continúa siendo, un tema central. Así, resultó muy relevante la introducción de un cambio en el sistema, en apariencia poco trascendente política y socialmente, pero que se convirtió en el punto nodal de una transformación sistémica: la publicación de la Instrucción 1/2020, de la Secretaría de Estado de Migraciones y la consiguiente modificación del Reglamento de Extranjería. Una modificación que planteó un nuevo escenario, permitiendo a los/las jóvenes migrantes el ejercicio de la actividad laboral desde los 16 años de edad, reduciendo significativamente los requisitos burocráticos y económicos que se exigían para que quienes cumplieran la mayoría de edad obtuviesen o renovasen sus papeles para vivir y trabajar legalmente en España.

**Tabla 2.** Decreto 903/2021, de 19 de octubre, por el que se modifica el Reglamento 557/2011. Comparativa con la reglamentación precedente.

<b>Artículos</b>	<b>Regulación anterior</b>	<b>Normativa vigente</b>
Plazo para iniciar el procedimiento de documentación (Art. 196).	Duración máxima de 9 meses.	Duración máxima de 90 días.
Validez de las autorizaciones en períodos minoritarios (Arts. 196 y 197).	1 año inicial, renovable por un período de 1 año hasta 5 años.	2 años iniciales, renovables por períodos de 3 años.
Derecho al trabajo de los hijos supervisados (Artículo 196).	No se le permite trabajar.	Permiso de residencia permitido para trabajar a partir de los 16 años, este se mantendrá una vez que cumplan los 18 años.
Medios financieros para las renovaciones (Art. 197).	100 % del IPREM (579,02 €) para la primera renovación, 400 % del IPREM (2316,08 €) para renovaciones posteriores. No se tiene en cuenta las ayudas sociales.	100 % de la renta mínima vital (469,93 euros). Se calculan los ingresos propios y/o las ayudas sociales.
Tramitación de permisos para menores indocumentados que hayan cumplido 18 años (Art. 198).	Medios económicos, 100 % del IPREM y del contrato de trabajo.	Las mismas condiciones que en el punto anterior sobre medios económicos, sin embargo, tendrán una autorización para circunstancias excepcionales. Residir y trabajar.
Regulación de los jóvenes que egresan del sistema de protección.	No existe una regulación excepcional.	Tratamiento y regulación de los jóvenes de 18 a 23 años que han emigrado de forma independiente y son indocumentados.

*Fuente: Elaboración propia a partir del informe FEPA, 2022.*

En marzo de 2022, solo seis meses después de la publicación de la normativa, más de 9300 adolescentes y jóvenes migrantes que llegaron solos a España habían obtenido el permiso de residencia y trabajo; más de 3500 de ellos eran menores. La reforma se planteó para beneficiar a unos 7000 menores y 8000 jóvenes, 15000 personas en total, por lo que casi un 60 % de ese colectivo ya tenía su documentación en regla gracias a la nueva norma. De ellos, casi 6000 beneficiados eran jóvenes egresados de acogimiento residencial, cuatro –de cada cinco posibles– ya con permiso de trabajo. El peso de

las ocupaciones en diferentes sectores por parte del *colectivo JEAR* se establece de forma mayoritaria en el sector de hostelería (25 %), seguido por las actividades administrativas (10 %) y la ocupación en la agricultura (12 %). Unas cifras que, unidas a las planteadas al inicio de este trabajo, sitúan aún muy lejos el horizonte de las trayectorias universitarias de esta población (Martín, 2022; Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 2022).

El reciente cambio legislativo, aunque centrado en modificar un reglamento, ha sido decisivo también para el futuro del colectivo *JEAR* y el trabajo de quienes la acompañan. Se trata de potenciar un enfoque que debería reorientarse hacia los intereses, la cultura y el perfil de los/las jóvenes migrantes (su concepción de familia, religión, trabajo,...). Como indican Herrera-Pastor *et al.* (2022), este colectivo requiere de una acción socioeducativa integral que les permita culminar las trayectorias vitales iniciadas.

De esta manera, los sueños de los jóvenes pasan a ser compartidos por sus educadores y se convierten en una escuela donde se va forjando la identidad de los profesionales de la educación social. Detrás de este sueño compartido hay un compromiso con la transformación, con la igualdad, con la ética [...] En las evidencias se observa cómo el apoyo surge como una acción que trata de posibilitar los sueños. La identidad y la acción profesional cobran sentido desde la empatía con los sueños del otro. Sueños comunes que terminan convirtiéndose en sueños compartidos (Herrera-Pastor *et al.*, 2020; Parry & Weatherhead, 2014). (Herrera-Pastor *et al.*, 2022, p. 24)

Como ya comentábamos anteriormente e indican Fernández-Simo *et al.* (2022) en un reciente trabajo, reconociendo la importancia del papel de los equipos socioeducativos en el trabajo con el *colectivo JEAR* de población migrante:

Se observan déficits en la priorización de los objetivos académicos en los proyectos educativos individualizados. Los discursos de las figuras profesionales apoyan preferentemente el acceso al mercado laboral, valorando el empleo como la única posibilidad de salida de la situación de vulnerabilidad. Los resultados indican un descuido de

la cualificación como verdadera oportunidad de acceso a un trabajo de mayor cualidad, primando formaciones eminentemente pragmáticas. Los jóvenes asumen los cursos para el empleo como la mejor de las opciones. La presencia de las metas formativas de larga duración en las argumentaciones recogidas entre profesionales es testimonial, dando prioridad de las urgencias vitales de la juventud. (Fernández-Simo *et al.*, 2022, discusión, párr. 2)

Si bien el efecto de las migraciones masivas en el último quinquenio ha modificado de forma importante las estructuras y formas de hacer del sistema de acogimiento residencial, la construcción de itinerarios universitarios con jóvenes migrantes requiere aún de un amplio tiempo de incubación, antes de que sea una realidad tangible; algo que, lamentablemente, es también tónica general para todo el *colectivo JEAR*.

## **A MODO DE EPÍLOGO**

Revisar y reflexionar sobre los que podemos considerar *puntos nodales* de los sistemas que frecuentamos supone una tarea necesaria, más allá del dato, de la conclusión puntual, muchas veces irrelevante no por su valor en sí, sino por su escaso margen de explicación de “lo que está pasando”, más aún de “lo que está por llegar”. De la narración del acontecer en ecosistemas vivos, activos, cambiantes e inciertos; narración para cuya construcción es necesario elegir, reflexionar y conectar. Como plantea Alessandro Baricco en su libro *La esposa joven*, su oficio –que no deja de parecerse y mucho al nuestro– como es de sobra conocido,

consiste exactamente en ver todos los detalles y elegir unos pocos, como hace quien dibuja un mapa. De lo contrario sería más bien fotografiar el mundo, cosa que tal vez sería útil, pero que no tiene nada que ver con el acto de narrar. Que, en cambio, consiste en elegir. (Baricco, 2016, p. 72)

## BIBLIOGRAFÍA

- BARICCO, A. (2016). *La esposa joven*. Anagrama.
- BERNAL-ROMERO, T., CHARRY, C. & VIDETTA, C. (2022). Percepciones sobre la preparación para el tránsito a la vida adulta: el caso de los adolescentes y jóvenes colombianos y argentinos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 40, 81-96. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2022.40.05](https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.05)
- BUSSIÈRES, E., ST-GERMAIN, A., DUBÉ, M., & RICHARD, M. (2017). Efficacité et efficience des programmes de transition à la vie adulte: Une revue systématique. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 58(4), 354. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/cap0000104>
- COMASÒLIVAS MOYA, A., SALA-ROCA, J., & MARZO ARPÓN, T.E. (2018). Los recursos residenciales para la transición hacia la vida adulta de los jóvenes tutelados en Cataluña. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (31), 125-137. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2018.31.10](https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.10)
- COURTNEY, M.E., OKPYCH, N.J., HARTY, J.S., FENG, H, PARK, S., POWERS, J., NADON, M., DITTO, D.J., & PARK, K. (2020). *Findings from the California Youth Transitions to Adulthood Study (CaYOUTH): Conditions of youth at age 23*. Chapin Hall at the University of Chicago. <https://eric.ed.gov/?id=ED614162>
- CRUZ ROJA (2021). *Seguimiento territorial datos 2021: Acompañamiento a personas jóvenes en extutela y/o en riesgo social en sus procesos de emancipación Programa Acompaña*. Cruz Roja Española.
- FERNÁNDEZ-SIMO, D., CID-FERNÁNDEZ, X.M., & CARRERA-FERNÁNDEZ, M.V. (2022). Acompañamiento socioeducativo durante itinerarios formativos con juventud migrante en el sistema de protección. *Education Policy Analysis Archives*, 30, 5-5. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5670>

- FEPA (2020). *Jóvenes en proceso de emancipación: análisis de resultados. Encuesta FEPA 2020*. Federación de Entidades con Proyectos y Pisos asistidos (FEPA). <https://www.fepa18.org/wp-content/uploads/2022/05/encuesta-FEPA-2020.pdf>
- FEPA (2022). *Primera valoración del impacto de la reforma del reglamento tras la entrada en vigor del Real Decreto 903/2021. Equipo jurídico*. Federación de Entidades con Proyectos y Pisos asistidos (FEPA). <https://www.fepa18.org/es/informe-impacto-positivo-reforma-extranjeria/>
- GENERALITAT DE CATALUÑA (2022). *Derechos Sociales e Investigación y Universidades impulsan el acceso en la universidad de jóvenes tutelados y extutelados*. Generalitat de Catalunya. DIXIT Centro de Documentación de Servicios Sociales. [https://dixit.gencat.cat/es/detalls/Noticies/drets\\_socials\\_universitats\\_acces\\_joves\\_tutelats\\_extutelats.html](https://dixit.gencat.cat/es/detalls/Noticies/drets_socials_universitats_acces_joves_tutelats_extutelats.html)
- GUTIÉRREZ-DE-ROZAS, B., LÓPEZ-MARTÍN, E., y CARPINTERO, E. (2023). Análisis del abandono educativo temprano en España: condicionantes del abandono y motivos para regresar al sistema educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 523-549. <https://doi.org/10.6018/rie.546521>
- HERRERA-PASTOR, D., JUÁREZ, J. & RUÍZ-ROMÁN, C. (2020). Collaborative leadership to subvert marginalisation: the workings of a socio-educational network in Los Asperones, Spain. *School Leadership & Management*, 40, 2-3, 203-220. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1699525>
- HERRERA-PASTOR, D., RUIZ-ROMÁN, C., BERNEDO, I.M. & CRECENTE, M. (2022). Acompañamiento socioeducativo y resiliencia en jóvenes migrantes extutelados: una aproximación desde las oportunidades, los sueños y los apoyos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 15-27. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2022.41.01](https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.01)

- LEROUX, L., BLANCHET, A., GOYETTE, M. & BOUCHARD, P.A. (2020). *Les coûts de la sous-scolarisation des jeunes placés. Rapport de l'étude sur le devenir des jeunes placés (EDJeP)*. Chaire de recherche du Canada sur l'évaluation des actions publiques à l'égard des jeunes et des populations vulnérables (CREVAJ).
- MARTÍN, M. (2022, 3 de junio). Más de 9.000 jóvenes extranjeros obtienen papeles gracias al cambio del reglamento de la ley de Extranjería. *El País*.
- MARTÍN, E., GONZÁLEZ P., CHIRINO E., & 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)
- MARZO ARPÓN, M. & GALÁN SANZ, P. (2020). Percepciones de los jóvenes tutelados y extutelados acerca de la atención residencial recibida por el sistema de protección catalán. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 76, p. 177-199. <https://hdl.handle.net/11162/209631>
- MELENDRO, M. & GÓMEZ-APARICIO, A.C. (2023). Recherche socioéducative et politiques publiques visant les jeunes en transition vers l'âge adulte issus du système de protection dans la Communauté de Madrid. *Criminologie*, 56(1), 61-85.
- MELENDRO, M., DE JUANAS, A., y RODRÍGUEZ BRAVO, A.E. (2016). Déficit en la intervención socioeducativa con familias de adolescentes en riesgo de exclusión. *Bordón. Revista de pedagogía*, 1-16. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.48596>
- MELENDRO, M., RODRÍGUEZ-BRAVO, A.E., RODRIGO-MORICHE, M.P. & DÍAZ, M.J. (2022). Evaluación de la acción socioeducativa con jóvenes de protección en programas de tránsito a la vida adulta. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 40, 35-49. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2022.40.02](https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.02)

- MIGUELENA, J., DÁVILA, P., NAYA, L. & GARMENDIA, J. (2021). ARRAKASTA programa: abes-sistematik ateratzen diren gazteek unibertsitate-ikasketak aukera-berdintasunean egiteko giltza. *Ekaia, ale berezia* 2021, 73-90. <https://doi.org/10.1387/ekaia.22108>
- MIGUELENA, J., DÁVILA, P., NAYA, L. & VILLAR, S. (2022). El ámbito educativo de jóvenes que egresan de recursos residenciales de protección en el estado español. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 40, 67-79. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2022.40.04](https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.04)
- MINISTERIO DE DERECHOS SOCIALES Y AGENDA 2030 (2023). *La experiencia en desinstitucionalización de España*. Estrategia Estatal de Desinstitucionalización. <https://estrategiadesinstitucionalizacion.gob.es/conocimiento/la-experiencia-en-desinstitucionalizacion-de-espana/>
- MINISTERIO DE INCLUSIÓN, SEGURIDAD SOCIAL Y MIGRACIONES (2022). *Menores no acompañados y jóvenes extutelados con autorización de residencia*. Observatorio Permanente de la Inmigración. [https://www.inclusion.gob.es/documents/2178369/2280852/Nota\\_Menores.pdf/e8b4def1-dbd4-8b97-997a-682fee284948?t=1686731340325](https://www.inclusion.gob.es/documents/2178369/2280852/Nota_Menores.pdf/e8b4def1-dbd4-8b97-997a-682fee284948?t=1686731340325)
- PARRY, S., & WEATHERHEAD, S. (2014). A critical review of qualitative research into the experiences of young adults leaving foster care services. *Journal of Children's Services*, 9(4), 263-279. <http://dx.doi.org/10.1108/JCS-04-2014-0022>
- RODRÍGUEZ-ESTEVEZ, M.T., LLORET GREGORI, J.A., MARTÍNEZ MARTÍNEZ, R., SÁNCHEZ GARCÍA, F., CUADRADO GAMARRA, M. (2018). *Ayudando a aprender. Programa de desarrollo de competencias para facilitar y reforzar el aprendizaje escolar en los centros y residencias de protección de menores de la Comunidad de Madrid*. Fundación Pryconsa. <https://online.flippingbook.com/view/173065/>

- TABA (2016). *Informe final de investigación sobre el plan de autonomía 16-21 (EVAP-SETVA)*. Grupo de investigación TABA I.R. sobre Inclusión social y Derechos humanos. UNED. <https://evap.researchtaba.com/cuestionarios/informe-final-de-investigacion-sobre-el-plan-de-autonomia-16-21-evap-setva2016/>
- TRONCOSO, C. y VERDE-DIEGO, C. (2022). Transición a la vida adulta de jóvenes tutelados en el sistema de Protección. Una revisión sistemática (2015-2021). *Trabajo Social Global-Global Social Work*, 12, 26-61. <https://dx.doi.org/10.30827/tsg-gsw.v12.24511>



### **CAPÍTULO 3**

# **LOS CONDICIONANTES PSICOSOCIALES DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS JÓVENES TUTELADOS Y EXTUTELADOS**

Eduardo Martín Cabrera  
*Profesor Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación*  
*Universidad de La Laguna*  
*edmartin@ull.edu.es*

## **1. INTRODUCCIÓN**

Que un joven que ha estado tutelado por las administraciones públicas acceda a la universidad y logre finalizar sus estudios es, desgraciadamente, muy poco habitual, casi excepcional (Brady *et al.*, 2019; Dworsky, 2018; Jackson y Cameron, 2012; McNamara *et al.*, 2019). Si alguno lo consigue, se le ve como un héroe, se cree que lo ha logrado por su perseverancia y esfuerzo, superando todas las adversidades que han ido apareciendo a lo largo de su trayectoria vital. Lo aplaudimos y lo celebramos. Pero que sean casos aislados no es algo a celebrar, al menos si apostamos por la equidad social y educativa. Desde el Sistema de Protección a la Infancia y la Adolescencia (SPIA) se intenta que los jóvenes tutelados cursen sus estudios en las mejores condiciones, reconociéndose su importancia incluso en los estándares de calidad en acogimiento residencial EQUAR publicados por el Ministerio de Asuntos Sociales (Del Valle *et al.*, 2012). En dicho

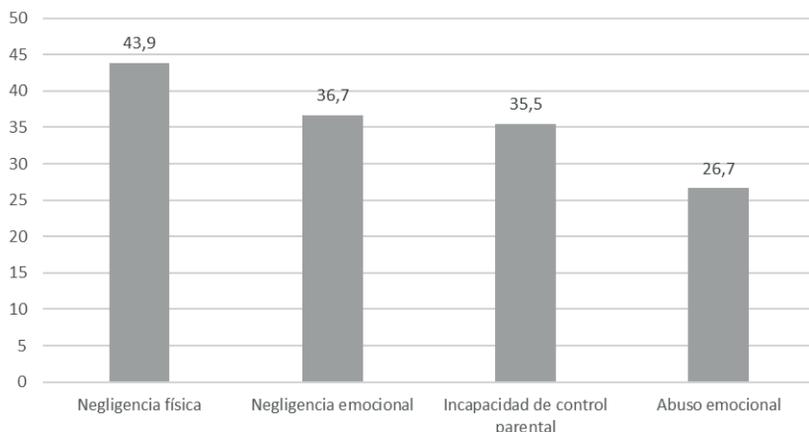
documento existe un estándar, el 11, específico para los estudios y la formación de los jóvenes tutelados, y en el que se recogen todas las recomendaciones necesarias para que puedan cursar sus estudios de manera aceptable: disponer de las condiciones materiales como tener espacios adecuados para el estudio, contar con el apoyo del personal para generar hábitos de estudio y motivación, facilitar una buena coordinación con el centro educativo, dar los apoyos necesarios cuando existen problemas de rendimiento o aprendizaje, etc. Se podría hasta afirmar que muchos de estos chicos y chicas disponen de mejores condiciones que un porcentaje considerable de los que viven con sus familias. A pesar de ello, los datos sobre la situación académica de los jóvenes tutelados siguen siendo preocupantes, aun sabiendo que la cualificación es una de las principales llaves para alcanzar una buena inserción sociolaboral. Se puede correr el riesgo de pensar que esta situación supone un fracaso del SPIA, lo que generaría una sensación de frustración de los profesionales que trabajan en los recursos residenciales. Y sería un error, porque las trayectorias educativas de los jóvenes tutelados tienen múltiples condicionantes, muchos de los cuales entran en acción antes de que el joven sea acogido, y otros suponen un hándicap una vez abandonan el SPIA; sin desestimar los que ejercen su influencia durante la estancia en los hogares de protección.

En este capítulo, se va a realizar un recorrido temporal por la trayectoria vital de los jóvenes tutelados, analizando todas aquellas circunstancias que pueden influir, tanto positiva como negativamente, en sus estudios. El objetivo es tanto crear el marco psicosocial que nos ayude a interpretar el contexto, como prevenir los riesgos a los que se enfrentan estos chicos y chicas, y que afectan a sus estudios; pero también queremos resaltar aquellos aspectos que pueden servir de ayuda, que los hay, para afrontar la escolaridad con mayores expectativas de éxito. Comentaremos por separado los condicionantes previos a la tutela, los que ejercen su influencia durante la estancia en el centro de protección, y

los que entran en juego una vez abandonado el SPIA. Y antes de cerrar con las reflexiones finales en la conclusión, abordaremos un tema especialmente relevante y que afecta de manera transversal a todas las facetas vitales de estos jóvenes, a la educativa también, como es la perspectiva de género.

## **2. CONDICIONANTES PREVIOS A LA TUTELA**

Cuando un menor ingresa en el SPIA, ya ha sufrido una cantidad considerable de adversidades de todo tipo, que afectan significativamente a su trayectoria académica. Y son muchas, porque pasan mucho tiempo creciendo en un contexto sociofamiliar que no es el más adecuado para su desarrollo. El impulso que se viene dando a las intervenciones de preservación familiar para evitar tener que separar a los niños y niñas de su familia (Rodrigo *et al.*, 2023), y el empuje para el desarrollo del acogimiento familiar como alternativa a la institucionalización, a raíz de la aprobación de la *Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia*, han favorecido la aparición de alternativas, sobre todo para los menores más pequeños. Por este motivo los centros de protección están atendiendo actualmente a adolescentes, que además ingresan a edades altas. Martín *et al.* (2020) señalan que uno de cada tres ingresaba con más de 15 años. Esto nos hace suponer que han estado expuestos mucho tiempo a situaciones inadecuadas. Bravo *et al.* (2023) exponen los motivos más frecuentes para separar a estos jóvenes de su familia (ver Figura 1).



**Figura 1.** Motivos más frecuentes de la asunción de la tutela.

Es destacable que la negligencia es el tipo de maltrato más frecuente; aunque hay que remarcar también que en un tercio de los casos se detectó incapacidad de los padres para controlar a sus hijos, y que en uno de cada cuatro casos existió abuso emocional. Esto supone el primer gran condicionante negativo para la trayectoria educativa, ya que la investigación psicobiológica viene aportando múltiples evidencias sobre el daño que el maltrato infantil produce en el desarrollo cerebral de los niños, niñas y adolescentes (Marques-Feixa *et al.*, 2023; Mesa-Gresa y Moya-Albiol, 2011). Amores-Villalba y Mateos-Mateos (2017) revisaron los estudios sobre el perfil neuropsicológico de los niños y niñas que fueron víctimas de maltrato, y encontraron que las secuelas diferían en función del tipo de maltrato sufrido. Así, el desarrollo de las capacidades de memoria y atención se ve afectado especialmente por el abuso emocional y el de las capacidades lingüísticas se ve dificultado por la negligencia. Es decir, que los tipos de maltrato más frecuentes afectan especialmente al desarrollo de las capacidades cognitivas, que son necesarias para un buen aprendizaje académico. Además, el haber sufrido maltrato también daña la cognición social, dificultando el desarrollo de la empatía, haciendo

que se reaccione a situaciones sociales neutras con respuestas desproporcionadas, de miedo y evasión, o agresivas, lo que dificulta la interacción con docentes e iguales en la escuela. También hay consenso en reconocer que cuanto menos edad tenga la víctima, mayor será el daño. No obstante, y como dato positivo, hay que decir que no todos los niños y niñas que han sufrido maltrato sufren estas secuelas, existiendo un porcentaje considerable con altos niveles de resiliencia, y cuyo desarrollo evolutivo es normal.

En cuanto al alto porcentaje de casos en los que se detectó incapacidad de control parental, se observan conductas impulsivas, baja tolerancia a la frustración y problemas para respetar los límites, lo que dibuja un perfil de alumno conflictivo y con problemas de disciplina, aspectos que tampoco ayudan a una buena adaptación social (recordemos que hablamos de uno de cada tres casos). Esto guarda una relación directa con los estilos educativos predominantes de las familias de los jóvenes tutelados. En la Figura 2 se pueden ver los problemas más frecuentes de estas familias (Bravo *et al.*, 2023).

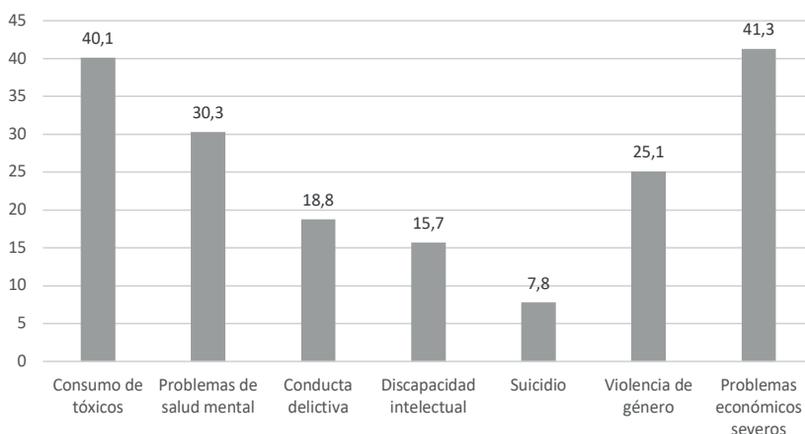


Figura 2. Problemática de los progenitores de los jóvenes tutelados.

Aunque en sí mismo no puede ser un motivo para separar a un joven de su familia, en la mayoría de los casos existen problemas económicos, siendo severos en el 40% de los casos. A pesar de que España es uno de los países de la OCDE en los que menos incidencia tienen las variables socioeconómicas en la adquisición de las competencias, lo cierto es que el salto desde esta adquisición a la obtención del título de la ESO o a no repetir curso todavía no se ha alcanzado para el alumnado de niveles socioeconómicos bajos, en los que se encuentra la mayoría de los tutelados, suponiendo un grave problema de equidad educativa (Martínez, 2017). La mayoría de los jóvenes que son tutelados han pasado una época vital de su desarrollo en un contexto familiar inadecuado. La principal vía por la que aprendemos a regular nuestros comportamientos y emociones es el aprendizaje vicario, y muchos observan modelos muy inadecuados, con frecuentes situaciones de violencia. Esto conecta directamente con los estilos educativos de sus progenitores, que tampoco facilitan la adaptación escolar. La mayoría de las teorías sobre los estilos educativos parentales los clasifican en función de dos dimensiones (Shaffer, 2002): el afecto y el nivel de comunicación de los progenitores con sus hijos e hijas, y el nivel de control y establecimiento de límites, lo que determina la existencia de cuatro estilos educativos (Figura 3).



**Figura 3.** Estilos educativos parentales.

El estilo democrático, que consiste en la combinación de altos niveles de afecto y de comunicación con los hijos e hijas con un control y establecimiento de límites necesario y ajustado al nivel de desarrollo,

es el que tiene unos efectos más positivos en el desarrollo de las competencias cognitivas, emocionales y sociales. Desgraciadamente, este no es el caso de los progenitores de los jóvenes tutelados. Los estilos más habituales son el permisivo y el negligente, que son los que tienen unos efectos más negativos en el desarrollo de las competencias cognitivas, emocionales y sociales. El estilo permisivo es el más frecuente en los casos de incapacidad de control parental, ya que la falta de control y límites genera impulsividad, escasa tolerancia a la frustración y problemas con las normas y la autoridad. Por su parte, el estilo negligente está asociado a los tipos de maltrato por negligencia, tanto física como emocional.

Como vimos anteriormente, los jóvenes están ingresando en los centros de protección a edades tardías, lo que supone que, previsiblemente, han sufrido negligencia y falta de control durante muchos años, así que cuando llegan a las manos del SPIA ya manifiestan problemas en el desarrollo de las competencias requeridas para un buen ajuste escolar, lo que se manifiesta en absentismo, problemas de disciplina, falta de interés por el aprendizaje y retraso académico. No obstante, y para terminar con un mensaje positivo, hay que decir que no todos los jóvenes sufren las consecuencias negativas que hemos descrito. La capacidad de resiliencia de este colectivo es destacable, y debemos seguir investigando para conocer cuáles son los factores que promueven esta resiliencia, lo que generaría sin duda, herramientas para mejorar la adaptación escolar de estos chicos y chicas.

### **3. CONDICIONANTES DURANTE LA TUTELA**

Por todo lo expuesto anteriormente, cuando estos jóvenes entran en el SPIA traen consigo una mochila llena de experiencias que tienen una gran incidencia, mayormente negativa, en sus trayectorias educativas. Aunque hay que reconocer el enorme esfuerzo que se realiza desde el SPIA para apoyar los estudios de los tutelados; este

esfuerzo es doble, ya que hay que *reiniciar*, e incluso *resetear* la vida estudiantil de muchos de ellos. Pero es que, además de todo esto, también hay que prestar atención a una nueva serie de condicionantes que se desencadenan con el ingreso en un centro de protección. Aunque parezca contradictorio, un ingreso que se realiza para proteger a un menor y cubrir todas sus necesidades, incluidas las formativas, puede tener efectos *iatrogénicos* que afectan de manera negativa la trayectoria educativa de los jóvenes tutelados. Pero también es cierto que estar bajo el paraguas del SPIA puede condicionar de manera positiva dicha trayectoria. En la Tabla 1 se recogen los principales condicionantes, tanto negativos como positivos, que aparecen durante la estancia en el centro de protección.

**Tabla 1.** Condicionantes de las trayectorias educativas durante la estancia en el SPIA.

CONDICIONANTES NEGATIVOS	CONDICIONANTES POSITIVOS
<ul style="list-style-type: none"><li>• Shock emocional que supone la separación</li><li>• Inestabilidad e incertidumbre sobre el futuro</li><li>• Cambios de centros educativos durante la estancia</li><li>• El ambiente en los centros no siempre es el idóneo</li><li>• Problemas emocionales y conductuales que dificultan el ajuste al perfil de alumno ideal</li><li>• Otras prioridades de los centros de protección</li><li>• Derivación urgente al mercado laboral</li><li>• Desconocimiento por parte del sistema educativo de la realidad de la juventud tutelada</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• El ingreso en acogimiento aporta estabilidad en muchos casos</li><li>• El colegio como contexto normalizado (respiro)</li><li>• Los estudios como oportunidad de salir del círculo de exclusión social</li><li>• Colegio como oportunidad de crear redes sociales prosociales, tanto con iguales como con adultos</li></ul>

Entre los condicionantes negativos, y aunque suene paradójico, el propio ingreso en sí mismo ya es uno de los más relevantes, ya que todos los ingresos tienen detrás una separación de la familia que supone en la mayoría de los casos un gran shock emocional, al que suele seguir la sensación de incertidumbre e inestabilidad: ¿volveré

con mi familia? ¿hasta cuándo estaré aquí? etc. Si una de las premisas para poder emprender proyectos a largo plazo, y los estudios son uno de ellos, es poder centrarse en dicho proyecto con la tranquilidad que supone la estabilidad y la certidumbre, se entiende que el ingreso en un centro no sea el mejor momento para priorizar los estudios sobre otros asuntos vitales. Pero es que, además, el ingreso en un centro puede suponer un cambio de colegio, ya que no todos los centros de protección están cerca del colegio en el que estudia el menor. Además, mientras dure la tutela también puede haber cambios de centro de protección por diversos motivos, y que conlleven también a cambios de centros educativos; sufriendo de media un cambio de centro (González-García, Lázaro, *et al.*, 2017). Estos cambios se tienen que realizar muchas veces a mitad del curso académico, con lo que ello supone de trastorno, tanto académico como social, pues no solamente rompe la dinámica académica, sino también las redes de apoyo social que se habían creado, aspecto importante en estos chicos y chicas.

Otro aspecto con gran incidencia es el ambiente que se vive en los hogares de protección. Algunos trabajos señalan que un ambiente familiar en los centros pequeños favorece el centrarse en los estudios (Montserrat *et al.*, 2011). Desgraciadamente, esto no es lo habitual. La problemática emocional y conductual que manifiestan muchos de estos jóvenes no genera ambientes tranquilos en los centros que favorezcan el estudio, dándose con mayor frecuencia de lo esperado episodios de crisis. En este sentido, es revelador el dato que aporta de estudio de González-García, Bravo *et al.* (2017), en el que se encontró que el 60% de los jóvenes en acogimiento residencial manifestaban alguna problemática de tipo emocional o conductual susceptible de recibir atención especializada. Atender los episodios de crisis, las fugas, etc. se convierte en prioridad, quedando en muchas ocasiones los aspectos formativos en un segundo plano. Así, en más ocasiones de las deseadas, en el día a día de los centros de protección, la atención psicosocial prevalece sobre la psicoeducativa, lo que puede dificultar a los jóvenes poner sus estudios en primer plano. Pero es

que, además, dado que a los 18 años tendrán que abandonar el paraguas vital que supone el SPIA, se promueve una inserción rápida al mercado laboral, apostando en muchos casos por una formación corta, lo que hace que muchos de los chicos y chicas que querrían seguir estudiando abandonen esa idea.

Un último aspecto que dificulta las trayectorias educativas de los jóvenes tutelados no viene del SPIA, sino desde el Sistema Educativo, y no es otro que su desconocimiento sobre el SPIA y de la realidad que viven los chicos y chicas acogidos en hogares de protección. Basta un simple vistazo a los planes de estudio de los grados (Maestro en Educación Infantil y Primaria) y máster (Máster en Formación del Profesorado) que regulan el acceso a la enseñanza para comprobar que no existe ninguna referencia a esta realidad. Y en una búsqueda, no exhaustiva, de programas específicos para mejorar la integración escolar de este colectivo en las diferentes administraciones educativas tampoco se encuentran muchas referencias. Esta desconexión entre los dos sistemas, hace que la llegada de los jóvenes tutelados a los centros educativos pueda generar fricciones en éstos. El hecho de que a cada cita pueda acudir un educador/a diferente, dependiendo de los turnos, cuando lo habitual es que asistan los progenitores; las dudas sobre la patria potestad; los problemas emocionales y conductuales que pueden manifestar estos chicos y chicas y que dificultan su ajuste al perfil de alumnado ideal, etc. Todos estos aspectos pueden provocar que algunos docentes generen expectativas negativas hacia este colectivo.

Pero por suerte, y como no podía ser de otro modo, la estancia en el centro de protección también genera condicionantes positivos que sirven de apoyo a las trayectorias educativas. Como ya vimos anteriormente, el contexto familiar en el que crecieron estos chicos y chicas antes de que la administración asumiera su tutela, era multiproblemático y altamente desestructurado, lo que no facilitaba la adaptación escolar. El hecho de ingresar en un hogar de protección, una vez superado el shock inicial de la separación, supone un contexto estructurado que es muy positivo de cara a generar hábitos y rutinas, como es el

estudio. Asimismo, a esto se le une que las horas que pasa el joven en el centro educativo le permite diluir la etiqueta de tutelado, que tanto pesa, ya que este tiempo en el contexto escolar supone un respiro al tratarse de un contexto normalizado. Esto es especialmente relevante, ya que los otros contextos más importantes no lo son: el familiar, por las razones antes expuestas, y el residencial, que por muy bien que atienda y trate a los jóvenes, no deja de ser un contexto artificial de convivencia. Esta normalidad debe ser una oportunidad para lograr comprometer a estos chicos y chicas con los estudios.

Por otro lado, el conocer a adultos e iguales en contextos normalizados les permite encontrar salida al círculo de exclusión social en el que se han visto envueltos. Las redes de apoyo informales son vitales, aunque están bastante deterioradas en estos jóvenes (Melkman, 2017). Con los iguales, estas redes son cuantitativamente inferiores a las del resto de jóvenes que viven con sus familias, aunque desde un punto de vista cualitativo no haya diferencias (Martín *et al.*, 2011). Pero también es cierto que son más susceptibles de romperse por situaciones sobrevenidas, como ha sido la reciente pandemia y el consiguiente confinamiento (Rodrigo, 2023). Dentro de estas redes, el tener amigos que valoren los estudios es uno de los factores que más motiva a los jóvenes tutelados a seguir estudiando (Montserrat *et al.*, 2011).

Pero también es relevante el papel de los adultos en las redes sociales de los jóvenes tutelados. Cyrulnik (2002) define a los tutores de resiliencia como aquellos adultos que combinan una mirada optimista, ya que creen en los jóvenes y se vinculan con ellos con una mirada exigente, responsabilizándolos de su futuro, dándoles un papel protagonista en sus propias vidas; con lo que se evitan actitudes victimistas o estigmatizadoras, y se promueve el desarrollo de la resiliencia. En todos estos procesos juega un papel fundamental el afecto. Martín (2022) y Martín y González (2007) preguntaron a jóvenes tutelados y extutelados por aquellos aspectos que consideraban podían ayudar a los jóvenes en su paso por el SPIA, y la gran mayoría de respuestas

hacía referencia a la relación personal que se establece con los educadores. Frases como: *que se involucren, que los traten con cariño, que no los vean solamente como un trabajo*, son reveladoras de la importancia del papel de la vinculación con los adultos. Y hablamos de esta vinculación en todos los contextos en los que los jóvenes desarrollan su vida. Martín y Dávila (2008) estudiaron el papel que los adultos juegan en la adaptación escolar de los chicos y chicas en acogimiento residencial. Se analizaron por separado cuatro contextos: la familia, el centro de protección, el centro educativo y otros contextos; y tres dimensiones del apoyo social: el afecto, la confianza y la ayuda. En la figura 4 se pueden observar las relaciones significativas, y su magnitud, con la adaptación escolar, medida con el *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil* (TAMAI). Un primer dato relevante es que los adultos del contexto familiar no son un apoyo social que favorezca la adaptación escolar. Como vimos en los determinantes previos a la tutela, la situación familiar de estos jóvenes no es precisamente un buen contexto para centrarse en los estudios. Los profesionales de los centros de protección sí parecen tener una incidencia positiva en los estudios, sobre todo en las dimensiones de afecto y ayuda. El vincularse afectivamente con los chicos y chicas (Martín, 2022), y el ser proveedores de ayuda cuando lo necesitan (Del Valle *et al.*, 2012; Montserrat *et al.*, 2011) son fortalezas que los educadores pueden utilizar en su trabajo como herramientas psicoafectivas eficaces. Los profesores también parecen tener estrategias para ayudar a estos chicos y chicas con sus estudios, como es la vinculación afectiva, y la confianza que pueden generarles, destacando la magnitud de la influencia del afecto de los docentes. Estos resultados corroboran los hallados por Montserrat *et al.* (2011), que al preguntarles a jóvenes extutelados que habían continuado los estudios más allá de la educación obligatoria qué era lo que les había ayudado en los estudios, muchos señalaban a algún educador que lo ayudó y le dio importancia a los estudios, o a profesores que se implicaron en sus estudios más allá de sus obligaciones. Además, la vinculación afectiva con adultos de otros contextos (entrenadores, monitores, etc.) también parece tener una influencia positiva

en la trayectoria educativa de los jóvenes tutelados. En este sentido, algunas experiencias de mentoría han mostrado un enorme potencial como apoyo a los estudios (García-Molsosa *et al.*, 2021).

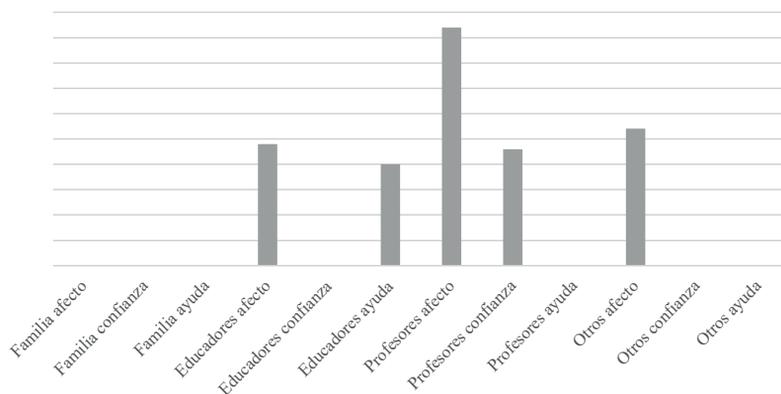


Figura 4. Relación entre el apoyo social recibido por los adultos y la adaptación escolar.

#### 4. CONDICIONANTES DESPUÉS DE LA TUTELA

Como comentamos anteriormente, en muchos casos los jóvenes tutelados son derivados a una formación básica que les permita una inserción laboral lo más rápida posible, lo que puede cortar alguna trayectoria con perspectivas más altas. Con la llegada de la mayoría de edad los jóvenes dejan de estar tutelados por el SPIA, y aunque las reformas legislativas reconocen la necesidad de seguir prestando apoyo a algunos de ellos durante unos cuantos años más, lo cierto es que se ven obligados a emprender un proceso de transición a la vida adulta acelerado y lleno de obstáculos. Según las estadísticas (EUROSTAT, 2022) la edad media a la que se emancipan los jóvenes españoles es a los 29,8 años, muy por encima de la media europea; casi doce años después de alcanzar la mayoría de edad. Esto significa que en la sociedad española se requiere mucho tiempo para alcanzar

plena autonomía, incluso con un buen colchón familiar. Así, mientras para la población general cumplir dieciocho años es un hito a celebrar, para los jóvenes tutelados supone el inicio de una fase vital llena de incertidumbres y riesgos, sin el amparo que el SPIA les había prestado hasta ahora. Los estudios que han analizado la situación de los jóvenes extutelados más allá de los 24 años señalan que cuanto mayores son en mejor situación se encuentran por lo general (Brännström *et al.*, 2017; Del Valle *et al.*, 2008; Martín *et al.*, 2023), pero también nos indican que los primeros años son bastante turbulentos. Entre los 18 y los 24 los jóvenes extutelados viven un periodo crítico caracterizado por la falta de madurez y de recursos, unas redes de apoyo social pobres, problemas psicosociales complejos y una menor satisfacción vital, a lo que se suma el seguir arrastrando la etiqueta de extutelados, que tarda tiempo en desaparecer (Crous *et al.*, 2021). Martín *et al.* (2023) analizaron la situación de los jóvenes extutelados que se encontraban en la franja de edad de 25 a 35 años y encontraron datos reveladores. Uno de ellos es que un porcentaje mayor que el observado en la población general había tenido problemas legales, de consumo de drogas e incluso de sinhogarismo durante los turbulentos primeros años tras abandonar el SPIA, pero que había podido salir adelante con el tiempo. Y estos años, entre los 18 y los 24 años, coinciden con la edad en la que se cursan estudios universitarios, lo que pone otro obstáculo en el camino para el acceso de los jóvenes tutelados a la universidad.

Un aspecto que no podemos pasar por alto son las diferencias de género que afectan a los jóvenes tutelados. Aunque las chicas suelen obtener peores puntuaciones en bienestar que los chicos (González-García *et al.*, 2022), parecen tener una mejor situación en muchos indicadores mientras permanecen en el centro de protección (Martín, 2015). La situación parece que cambia al abandonar el SPIA. Martín *et al.* (2023) analizaron la situación de los extutelados después de los 25 años, y comprobaron que las chicas se habían quedado en niveles educativos inferiores, y tenían una peor situación laboral con respecto a los chicos, ya que un porcentaje considerable

no trabajaba, y otro lo hacía pero sin contrato, mayormente como cuidadoras. Y a esto se une que muchas de ellas habían optado por un proyecto vital basado en crear una familia, en detrimento de uno laboral (Zárate *et al.*, 2017), ya que un porcentaje elevado de chicas optan por tener hijos, algo mucho menos habitual en los chicos. Si ya es complicado acceder a estudios superiores para los extutelados, el ser chica parece ser que lo dificulta todavía más, ya que por motivos socioculturales muchas se ven en la tesitura de formar una familia. No es este el lugar indicado para ello, pero las diferencias de género se deben analizar de manera pormenorizada cuando hablamos de la juventud tutelada.

## **5. CONCLUSIONES**

Como hemos podido comprobar en este capítulo, la vida de los jóvenes tutelados está llena de obstáculos que afectan a su trayectoria académica, prácticamente desde su nacimiento. Ser conscientes de ellos nos puede ayudar a paliar, en la medida de lo posible, los efectos que tienen sobre los estudios de los jóvenes tutelados. Pero también se ha comprobado que existen determinantes que pueden ayudar a estos chicos y chicas en el ámbito académico. Durante los últimos años se ha venido acumulando suficiente evidencia científica que nos permite al menos dar algunas pinceladas sobre cómo podemos ayudar en sus estudios a los jóvenes que pasan una parte de su vida en acogimiento residencial.

Antes de ser declarados en desamparo y ser tutelados por las Administraciones públicas, un porcentaje considerable ha experimentado algún tipo de maltrato, mayormente negligencia, tanto emocional como física, y abuso emocional; además de sufrir unos estilos educativos inadecuados, que muchas veces acaban generando problemas de los progenitores para controlar a sus hijos e hijas. La investigación señala que estas experiencias dañan el desarrollo de competencias cognitivas relevantes para el aprendizaje como pueden

ser la memoria, la atención, o la cognición social, entre otras. En este sentido, potenciar los programas de apoyo familiar basados en el enfoque de parentalidad positiva como forma de prevenir estos y otros daños, evitando también la separación, es algo innegociable si queremos mejorar la calidad de los servicios de infancia, adolescencia y familia (Rodrigo *et al.*, 2023). Incluso cuando la separación es inevitable, se puede paliar el efecto del shock que supone en los jóvenes. En los procedimientos recomendados para trabajar tanto el ingreso en un centro como la reunificación familiar, deben primar tanto el sentido (el *para qué*) como la sensibilidad (el *cómo*). Trabajar con la familia y los menores desde un enfoque colaborativo, acompañándolos y haciéndoles partícipes de todos los procesos, ayuda a disminuir el daño emocional que una declaración de desamparo produce en todos los afectados (Balsells *et al.*, 2019; Del Valle *et al.*, 2012).

Desde el propio acogimiento residencial, habría que tener en cuenta la importancia de la educación para los jóvenes tutelados. Los cambios de centros, en caso de ser necesarios, deben hacerse coincidiendo en la medida de lo posible con el inicio del curso escolar. Y esto debe ser tenido en cuenta incluso cuando se planifican los concursos para la gestión de los hogares de protección, que en muchas ocasiones conllevan cambio de entidades y de ubicación de los recursos residenciales. Si tenemos en cuenta que en España el 80% de los centros de acogimiento residencial son gestionados de manera indirecta por asociaciones y entidades no gubernamentales (Bravo *et al.*, 2023) esto afecta a un número considerable de jóvenes tutelados.

Desde el sistema educativo también se deberían tomar algunas medidas para favorecer la adaptación escolar de estos chicos y chicas. En primer lugar, se deberían tomar medidas para que los docentes conozcan la realidad y las características de los jóvenes tutelados. Y esto se puede hacer desde la formación inicial, incluyendo esta temática en los contenidos de las titulaciones regladas, especialmente en el Grado de Maestro/a en Educación Primaria y en el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria,

Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Pero también desde la formación continua, ofertando formación sobre la realidad de este colectivo en los cursos de especialización que se ofertan desde los Centros de Profesores. Además, el funcionamiento de los centros educativos debería estar diseñado para favorecer la resiliencia del alumnado, especialmente de aquel con problemas sociofamiliares, como es el caso de los tutelados. En este sentido, se podría tener en cuenta la propuesta de Henderson y Milstein (2003) para fomentar la resiliencia en seis pasos:

1. *Enriquecer los vínculos prosociales*: como ya comentamos, las redes sociales de los jóvenes tutelados juegan un papel fundamental en sus vidas y si están compuestas por iguales con una buena adaptación escolar mucho mejor.
2. *Fijar límites firmes y claros*: al menos un tercio de los jóvenes tutelados lo necesitan, al provenir de contextos en los que los estilos educativos negligentes y permisivos son habituales.
3. *Enseñar habilidades para la vida*: la escuela, además de para el aprendizaje de las materias clásicas, es un contexto en el que se deben y pueden aprender habilidades útiles, como la resolución de conflictos, la solución de problemas, o habilidades de autonomía. Todas ellas fundamentales para estos chicos y chicas, pues ya vimos anteriormente que muchos tienen problemas de cognición social, de reacciones desproporcionadas y que tendrán que ser autónomos muy pronto.
4. *Brindar apoyo y afecto*: cuando los jóvenes se vinculan con algún docente y entablan confianza, su adaptación escolar mejora (Martín y Dávila, 2008).
5. *Establecer y transmitir expectativas elevadas*: en este capítulo hemos visto que la importancia que los educadores y profesores le dan a los estudios, genera una gran motivación hacia los estudios de los jóvenes tutelados (Montserrat *et al.*, 2011).

6. *Brindar oportunidades de participación*: el ser escuchados, y que se tengan en cuenta sus opiniones es una demanda de los jóvenes tutelados (Martín, 2022; Martín y González, 2007) y que sin lugar a dudas repercute positivamente en su adaptación escolar.

Y una vez finalizada la tutela, para aquellos que quisieran seguir estudiando es necesario redoblar los esfuerzos en ayudas económicas y de vivienda que aseguren la estabilidad y seguridad necesaria para poder afrontar los estudios universitarios con ciertas garantías. Cualquier iniciativa que ayude a estos jóvenes en sus estudios es bienvenida. En ese sentido, es positivo ser creativos e innovar. Ideas como que jóvenes extutelados que han tenido éxito en sus estudios sirvan de modelos a los tutelados, para que se impliquen en sus estudios, o unir la formación de los futuros docentes al SPIA a través de programas de Aprendizaje-Servicio que sirvan de ayuda a los jóvenes al recibir apoyo académico, a la vez que se sensibiliza a los futuros docentes sobre este colectivo. Éstas podrían ser algunas de las ideas a generalizar, ya que hay algunas experiencias con éxito en este sentido.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- AMORES-VILLALBA, A., MATEOS-MATEOS, R. (2017). Revisión de la neuropsicología del maltrato infantil: la neurobiología y el perfil neuropsicológico de las víctimas de abusos en la infancia. *Psicología Educativa*, 23(2), 81-88. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.006>
- BALSELLS, M.Á., URREA, A., PONCE, C., VAQUERO, E. y NAVAJAS, A. (2019). Claves de acción socioeducativa para promover la participación de las familias en procesos de acogimiento. *Educación XX1*, 22(1), 401-423, <https://doi.org/10.5944/educXX1.21501>

- BRADY, E., GILLIGAN, R., FHANNCHADHA, S.N. (2019). Care-experienced young people accessing higher education in Ireland. *Irish Journal of Applied Social Studies*, 19(1), 51-64.
- BRÄNNSTRÖM, L., FORSMANA, H., VINNERLJUNGA, B., ALMQUIST, Y.B. (2017). The truly disadvantaged? Midlife outcome dynamics of individuals with experiences of out-of-home care. *Child Abuse and Neglect*, 67, 408-418. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.11.009>
- BRAVO, A., MARTÍN, E., DEL VALLE, J.F. (2023). The changing character of residential care for children and youth in Spain. In J.K. Whittaker, L. Holmes, J.F. Del Valle y S. James (Eds.), *Revitalizing residential care for children and youth. Cross-national trends and challenges* (pp. 179-192). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197644300.003.0013>
- CROUS, G., MONTSERRAT, C., GALLART-MIR, J., MATÁS, M. (2021). 'In the end you're no longer the kid from the children's home, you're yourself': Resilience in care leavers over 25. *European Journal of Social Work*, 24(5), 896-909. <https://doi.org/10.1080/13691457.2021.1918063>
- CYRULNIK, B. (2002). *Los patitos feos. Una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa.
- DEL VALLE, J.F., BRAVO, A., ÁLVAREZ, E., FERNANZ, A. (2008). Adult self-sufficiency and social adjustment in care leavers from children's homes: A long term assessment. *Child and Family Social Work*, 13(1), 12-22. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2007.00510.x>
- DEL VALLE, J.F., BRAVO, A., MARTÍNEZ, M., SANTOS, I. (2012). *Estándares de calidad en acogimiento residencial: EQUAR*. Ministerio de Sanidad y Asuntos Sociales.
- DWORSKY, A. (2018). Improving the postsecondary educational attainment of youth in foster care. *New Directions for Community Colleges*, 181, 11-19. <https://doi.org/10.1002/cc.20287>

- EUROSTAT (2022). *Key figures on Europe*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-key-figures/-/ks-ei-22-001>
- GARCÍA-MOLSOSA, M., COLLET-SABÉ, J., MONTSERRAT, C. (2021). Benefits, positive factors and difficulties perceived by mentors participating in a mentoring programme aimed at youth in residential care. *European Journal of Education*, 56(3), 496-510. <https://doi.org/10.1111/ejed.12460>
- GONZÁLEZ-GARCÍA, C., ÁGUILA-OTERO, A., MONTSERRAT, C., LÁZARO, S., MARTÍN, E., DEL VALLE, J.F., BRAVO, A. (2022). Subjective well-being of adolescents in therapeutic residential care from a gender perspective. *Child Indicators Research*, 15(1), 249-262. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09870-9>
- GONZÁLEZ-GARCÍA, C., BRAVO, A., ARRUABARRENA, I., MARTÍN, E., SANTOS, I., DEL VALLE, J.F. (2017). Emotional and behavioral problems of children in residential care: Screening detection and referrals to mental health services. *Children and Youth Services Review*, 73, 100-106. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.12.011>
- GONZÁLEZ-GARCÍA, C., LÁZARO, S., SANTOS, I., DEL VALLE, J.F., BRAVO, A. (2017). School functioning of a particularly vulnerable group: children and young people in residential child care. *Frontiers in Psychology*, 8, 1116. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01116>
- HENDERSON, N., MILSTEIN, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Paidós.
- JACKSON, S., 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>
- MARQUES-FEIXA, L., PALMA-GUDIOL, H., ROMERO, I., MOYA-HIGUERAS, J., RAPADO-CASTRO, M., CASTRO-QUINTAS, A., EPI-YOUNG STRESS GROUP (2023). Childhood maltreatment disrupts HPA-axis activity under basal and stress conditions in a dose-response relationship in children and adolescents. *Psychological Medicine*, 53(3), 1060-1073. <https://doi.org/10.1017/S003329172100249X>

- MARTÍN, E. (2015). Niños, niñas y adolescentes en acogimiento residencial. Un análisis en función del género. *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 28, 91-105.
- 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 (Eds.), *Jóvenes en dificultad social y su proceso de autonomía* (pp. 147-158). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2s0jd2n.13>
- MARTÍN, E., DÁVILA, L. (2008). Redes de apoyo social y adaptación de los menores en acogimiento residencial. *Psicothema*, 20(2), 229-235.
- MARTÍN, E., GONZÁLEZ, 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., GONZÁLEZ-NAVASA, P., BETANCORT, M. (2020). Who will go back home? Factors associated with decisions to address family reunification from residential care. *Children and Youth Services Review*, 109, 104729. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.10472>
- MARTÍN, E., MONTSERRAT, C., CROUS, G. (2023). La transición a la vida adulta en perspectiva de género: jóvenes extutelados después de los 25 años. *Revista de Educación*, 399, 159-181. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-565>
- MARTÍN, E., MUÑOZ DE BUSTILLO, C., PÉREZ, N. (2011). Las relaciones de amistad en la escuela de los menores en acogimiento residencial. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 351-366.
- MARTÍNEZ, J.S. (2017). *La equidad y la educación*. La Catarata.
- MCNAMARA, P., HARVEY, A., ANDREWARTHA, L. (2019). Passports out of poverty: Raising access to higher education for care leavers in Australia. *Children and Youth Services Review*, 97, 85-93. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.07.015>

- MELKMAN, P. (2017). Childhood adversity, social support networks and well-being among youth aging out of care: an exploratory study of mediation. *Child Abuse and Neglect*, 72, 85-97. <https://doi.org/j.chiabu.2017.07.020>
- MESA-GRESA, P., MOYA-ALBIOL, L. (2011). Neurobiología del maltrato infantil: el 'ciclo de la violencia'. *Revista de Neurología*, 52, 489-503.
- MONTERRAT, C., CASAS, F., MALO, S., BERTRAN, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes tutelados*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- RODRIGO, M.J. (Coord.) (2023). *Impacto del COVID-19 sobre el bienestar de la infancia, adolescencia y familia en Canarias: oportunidades para reforzar el sistema de prevención y protección*. Fundación General de La Universidad de La Laguna. <https://doi.org/10.25145/r.ImpactoCovid.2022.03>
- RODRIGO, M.J., HIDALGO, V., BYRNE, S., BERNEDO, I., JIMÉNEZ, L. (2023). Evaluation of programmes under the positive parenting initiative in Spain: introduction to the special issue. *Psicología Educativa*, 29(1), 1-13. <https://doi.org/10.5093/psed2022a5>
- SHAFFER, D. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad* (4ª edición). Thomson.
- ZÁRATE, N., ARNAU-SABATÉS, L., SALA-ROCA, J. (2017). Factors influencing perceptions of teenage motherhood among girls in residential care. *European Journal of Social Work*, 21(4), 572-584. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1292397>

## **CAPÍTULO 4**

# **FACTORES QUE INFLUYEN EN EL ITINERARIO EDUCATIVO DE LOS/AS JÓVENES TUTELADOS/AS Y EGRESADOS/AS DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN**

Carme Montserrat Boada

*Liberi, grup de recerca en infància, joventut i comunitat.*

*Institut de Recerca Educativa.*

*Universitat de Girona*

*carme.montserrat@udg.edu*

## **1. INTRODUCCIÓN**

Este capítulo versa en torno a los factores que influyen en el itinerario educativo de los/as jóvenes extutelados/as, es decir, jóvenes que cuando eran menores de edad estuvieron bajo la tutela del sistema de protección –en acogimiento residencial o familiar– al no poder seguir viviendo en su núcleo familiar de origen. Si nos centramos en sus itinerarios educativos, tanto los datos oficiales (escasos) como la literatura científica (Ballester *et al.*, 2016; Garcia-Molsosa *et al.*, 2021a; Jackson y Cameron, 2014; Montserrat y Casas, 2018) muestran indicadores de desigualdad de oportunidades educativas que experimentan estos jóvenes a lo largo de su trayectoria vital, observando que:

- Acumulan múltiples dificultades en la escuela: repeticiones de curso, absentismo, expulsiones, frecuentes cambios de escuela.

- La distancia entre los resultados académicos de los y las jóvenes tutelados y los de sus pares de población general aumenta a medida que avanza el nivel educativo, presentando los primeros muchas más dificultades.
- Existe una sobrerrepresentación de jóvenes tutelados en las escuelas de educación especial.
- Muy pocos jóvenes extutelados llegan a la educación superior universitaria.

Los jóvenes que provienen del sistema de protección a la infancia están sobrerrepresentados en los conjuntos de población que acumulan indicadores de desventaja social –tasas altas de desempleo, problemas de vivienda, de salud mental, entre otros problemas,– siendo un grupo de población con alto riesgo de exclusión social. A continuación, se analizan algunos de los factores que pueden tener un impacto en sus trayectorias educativas con el fin de proponer mejoras para la práctica profesional y las políticas de infancia y juventud.

## **2. LA (NO)CENTRALIDAD DE LA ESCUELA EN SUS VIDAS**

La escuela ocupa un lugar central en la vida de la mayoría de los niños y niñas, no sólo por ser un espacio destacado para el desarrollo de los aprendizajes y por la cantidad de tiempo que conviven en ella durante la mayor parte de su infancia, sino también por constituir un espacio donde se pueden favorecer contextos de igualdad de oportunidades y de inclusión social pero también de reproducción de desigualdades, y en definitiva, de exclusión.

Durante muchos años, ha prevalecido la idea entre profesionales y científicos de que, para los niños y niñas que se encontraban en los sistemas de protección, la escuela representaba más un problema –de rendimiento académico, de asistencia regular, de relaciones interpersonales– que una oportunidad. Desde hace

unos años, de manera creciente son varios los autores (Jackson y Cameron, 2014; McNamara *et al.*, 2019; Montserrat y Casas, 2018) que vienen defendiendo que la escuela debe convertirse precisamente para este colectivo en una prioridad y una oportunidad y que se debe trabajar desde los paradigmas de la normalización y los derechos (de los que ya nos hablaba Casas, 1998).

En el marco del proyecto Children's Worlds ([www.isciweb.org](http://www.isciweb.org), Ben-Arieh *et al.*, 2017), mediante una encuesta a niños y niñas de distintos países, se estudiaron sus percepciones y satisfacción con los diferentes aspectos de su vida, entre ellos, la escuela. Una de las preguntas que se formuló a una muestra representativa de niños/as a la edad de 12 años en 18 países (N=21 508) era si les gustaba ir a la escuela. En la Tabla 1 se puede observar cómo los niños/as de países de ingresos altos (según clasificación del Banco Mundial, World Bank, 2018) estaban menos de acuerdo con esta afirmación que el alumnado de países de ingresos bajos, abriendo un debate sobre el significado que tiene la escuela para el alumnado que viven en diferentes contextos sociales (se puede consultar el estudio en Montserrat *et al.*, 2019a). Es decir, la escuela en contextos sociales de pobreza y vulnerabilidad puede suponer una oportunidad de cambio y mejora para la población infantil.

**Tabla 1.** *Me gusta ir a la escuela*, según los niños y niñas en 18 países.

País	N	No estoy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Grupo de países según World Bank (2018)
Etiopía	980	1,3%	<b>84,3%</b>	País de ingreso bajo
Nepal	995	0,2%	<b>75,4%</b>	
Argelia*	1283	2,6%	<b>73,6%</b>	País de ingreso medio-alto
Turquía*	1018	6,5%	<b>54,9%</b>	
Colombia*	975	3,9%	<b>53,7%</b>	
Sudáfrica*	1131	7,4%	<b>53,1%</b>	
Rumanía	1507	7,9%	<b>43,1%</b>	
Malta	942	5,4%	<b>39,8%</b>	País de ingreso alto
Noruega	974	5,6%	<b>36,8%</b>	
Corea del sur	2597	3,9%	<b>31,3%</b>	
Israel	926	13,0%	<b>30,9%</b>	
España*	1667	10,7%	<b>25,4%</b>	
Finlandia	1003	8,6%	<b>23,8%</b>	
Polonia*	1017	17,3%	<b>21,0%</b>	
Reino Unido*	1319	13,4%	<b>17,7%</b>	
Estonia	1029	18,1%	<b>13,9%</b>	
Alemania	852	15,0%	<b>13,2%</b>	
Italia*	1293	22,5%	<b>8,6%</b>	
<b>Total</b>	<b>21 508</b>	<b>8,8%</b>	<b>38,1%</b>	

\* *Sólo una parte del país.*

*Fuente: Montserrat, Casas y Llosada-Gistau (2019a).*

A partir de estos resultados, nos interesó conocer si ocurría lo mismo con los niños/as del sistema de protección, también a la edad de 12 años (Montserrat *et al.*, 2019a; Montserrat, 2021). Se analizaron 669 respuestas de niños y niñas de los cuales el 58% estaban en acogimiento residencial, 36% en acogimiento en familia extensa y el 6% en familia ajena (Tabla 2). La comparación entre la muestra representativa de población general en Cataluña y la población tutelada mostró que a estos últimos también valoran más el hecho de poder ir a la escuela comparado con el resto de población a la misma edad y en el mismo contexto geográfico. Una explicación del porqué ocurre puede estar relacionada también con pensar que a la población tutelada ir a la escuela le puede representar una oportunidad de cambio y mejora de su situación, pero también con el hecho de que ir a la escuela les da un sentido de normalidad –comparten el mismo espacio que los otros niños/as–, percepción que no siempre tienen en el sistema de protección, donde a menudo se sienten diferentes.

Tabla 2. *Me gusta ir a la escuela*, según los niños y niñas en el sistema de protección en Cataluña.

	N	Nada o poco de acuerdo	Más o menos	Bastante o totalmente de acuerdo
Niños/niñas (población general)	1667	39,1%	32,5%	28,4%
Niños/niñas (sistema protección)	669	<b>32,0%</b>	31,2%	<b>36,8%</b>

$\chi^2 < 0,01$  Fuente: Montserrat, Casas y Llosada-Gistau (2019a).

Además, en este mismo estudio se observó que lo que ocurre en la escuela tiene un impacto más notable en la población tutelada que en la población que no lo está (también ver Montserrat, 2021). Cuando los niños y niñas expresan, por ejemplo, que no se sienten seguros en el colegio, que sienten que el profesorado no los escucha, o que no están satisfechos con las relaciones con sus compañeros/as, entre otros aspectos, su bienestar subjetivo se ve más afectado, de manera negativa, a si lo comparamos con el bienestar subjetivo de la

población no tutelada ante las mismas situaciones. Así vemos que su satisfacción vital depende también de cómo les va en la escuela, de si se sienten seguros en ella, de los resultados académicos, de las relaciones interpersonales, de la relación con el profesorado. La escuela es importante en la vida de los niños y niñas, pero para la población tutelada puede constituir un factor compensatorio de su situación de desventaja, o, por el contrario, un acelerador de malestar emocional y de exclusión social. De ahí la reivindicación del papel central y prioritario que la escuela debería tener en la población tutelada.

### **3. DE LA DEPENDENCIA A LA DESPROTECCIÓN**

Desde la sociología, Qvortrup (1992) escribía que nadie está realmente dispuesto a sacrificar la protección de la infancia frente a cualquier riesgo; por otro lado, nadie debería aceptar que los niños y niñas se vean excluidos de poder ejercer como personas que contribuyen a la sociedad. Este mismo autor afirmaba que no es un juego que deba sumar cero en el sentido de que lo que se gane en prestaciones y protección se pierda en participación. En este sentido, al sistema de protección le cuesta encontrar el equilibrio, moviéndose a menudo en contextos de sobreprotección cuando son aún menores de edad, a contextos de desprotección cuando dejan de estar en los recursos de acogimiento residencial o familiar, coincidiendo a menudo con la mayoría de edad. Queda así al descubierto el complejo equilibrio entre la dependencia que se establece desde los recursos, especialmente los centros residenciales y los procesos de autonomía que necesitan para desarrollarse. Esta complejidad pone de relieve que debemos romper con la polaridad de asimilar, por un lado, a los niños y niñas solo con protección y dependencia, y por el otro, forzar de repente a los jóvenes a tener altos niveles de autonomía.

Tenemos múltiples ejemplos de restricciones y normativas rígidas que deben cumplir los centros residenciales y que limitan la capacidad de autonomía de los niños/s que están allí acogidos, con repercusiones

es su proceso de escolarización (Llosada-Gistau *et al.*, 2020). Pero también cabe destacar experiencias positivas como el proyecto piloto de pisos asistidos y acompañamiento educativo a jóvenes extutelados con discapacidad o problemas de salud mental (Crous *et al.*, 2020). Este joven lo explica así:

Yo te recomendaría este piso porque es una experiencia brutal y te enseñarán muchísimo, te acompañarán en todo momento. Lo importante es que tú tengas ganas de aprender, porque no es nada fácil, es un proceso muy largo, y una montaña rusa de emociones y de aprendizaje. (joven extutelado, cita en Crous *et al.*, 2020).

#### **4. LA PARTICIPACIÓN: SÍ...PERO NO**

El tema de la participación está directamente relacionado con el punto anterior. Reconocer a niños/as y adolescentes como agentes sociales activos y no sólo como sujetos pasivos, significa que sus opiniones y consideraciones deben ser escuchadas y tenidas en cuenta y deben poder participar en la toma de decisiones. Pero además significa trabajar para que aprendan a asumir responsabilidades en vez de persistir en procesos de infantilización, como expone esta joven al salir del centro residencial:

En mi centro, por ejemplo, nos lo daban todo tan hecho que luego fue salir del piso y quedarte completamente desorientada, la verdad es que no sabía hacer absolutamente nada. Prácticamente nos lo hacían todo... (joven extutelada, cita en Montserrat *et al.*, 2015).

Una vez fuera del centro residencial, deben aprender muy rápido a ser responsables y tomar múltiples decisiones:

A veces oigo a mis amigas decir: '¡Ah sí, mamá! ¡Recógeme el papel de la universidad!' o '¡Venme a buscar que estoy colgada!' (...) No, yo tengo que espabilarme sola (...), no siempre, pero sí creo que tengo bastante responsabilidad y (...) me hago responsable de muchas cosas, a veces, demasiado... (joven extutelada, cita en Montserrat *et al.*, 2011).

También hay ejemplos de lo contrario, de situaciones donde los jóvenes han podido tener un papel en la toma de decisiones en los asuntos que les afectan y en este caso, referidos a su formación. Estas dos jóvenes explican el compromiso que adquirieron y el porqué de su decisión:

Agradezco que en el centro me respetaran la escuela, sabían que era cara, pero me dijeron que si me comprometía a estudiar me lo respetarían. Estoy muy contento con ellos, es algo increíble (joven extutelado, cita en Ballester *et al.*, 2016).

Y al final, pues dije: ‘mira, quiero ir allí, porque van mis amigos del cole, porque son con los que más me relaciono si tengo que hacer trabajos y todo, que toda la vida yo con ellos nunca he tenido problemas con los estudios’ (joven extutelada, cita en Montserrat *et al.*, 2011).

En estos casos se han sentido escuchados por los y las educadoras, han podido plantear sus argumentos y finalmente se han podido comprometer con la decisión tomada. En cambio, a menudo sienten que son los adultos los que toman las decisiones por ellos, sin informar, sin consultar y sin explicar, lo que les supone una pérdida de control sobre sus vidas, no pueden planificar ni prever lo que va a suceder. Es lo contrario del trabajo fundamentado en la promoción de la resiliencia y el empoderamiento, el cual influye de manera positiva en los aprendizajes. Este joven lo expone de la siguiente manera: “Lo más útil es que me pregunta cómo estoy y me ayuda a reflexionar [...] Me anima mucho y me escucha” (Joven extutelado, cita en Montserrat *et al.*, 2015).

## **5. EL FACTOR DE LA ESTABILIDAD Y SU IMPACTO EN EL BIENESTAR**

*Pregunta:* Hasta que estuviste en el último centro has estado en 7 escuelas diferentes. *Respuesta:* Es muy difícil ... bueno, yo me ponía a llorar antes de ir al colegio, porque pensaba ¿Qué hago? ¿Cómo me comporto? ¿Cómo será? Es como volver a empezar otra vez tu vida... (joven extutelada, cita en Montserrat *et al.*, 2011).

Otro aspecto relevante que repercute de manera negativa en su itinerario educativo es la enorme inestabilidad que experimentan los niños y niñas, antes y mientras están en el sistema de protección (Cassarino *et al.*, 2018): cambios en el seno de su familia de origen, el cambio que supone la entrada en un centro o una familia de acogida, cambios de escuela, de actividades de tiempo libre, de área geográfica, lo que comporta a su vez muchos cambios en su círculo de amistades. Esta joven lo explica así: "...y también me ha ayudado mucho que fuese mi escuela de toda la vida, ¿sabes? No haber tenido cambios... las amigas de siempre mmm no sé..." (joven extutelada, cita en Montserrat *et al.*, 2011).

Los estudios con niños y niñas de población general nos indican que en la mayoría de los países el bienestar subjetivo es más bajo en los niños y niñas que durante el último año cambiaron de: personas en el núcleo de convivencia (padre, madre, acogedores y educadores); se mudaron de casa, barrio, país; cambiaron de escuela (Dinisman *et al.*, 2012). También la investigación nos pone de relieve que (i) las niñas quedan más afectadas por la inestabilidad en sus vidas (también observado en las jóvenes extuteladas en Martín *et al.*, 2023) y (ii) que afecta aún más a la infancia y adolescencia en contextos de vulnerabilidad (la que se encuentra en recursos de protección, en situación de pobreza, bullying, etc.) (Montserrat, 2021).

Otra cuestión no menor es el tema de la alta inestabilidad de las plantillas en los centros residenciales y en los servicios sociales especializados que trabajan con la población infantil tutelada. Es decir, a la inestabilidad mencionada, se añade el cambio de sus profesionales referentes; cambiar a menudo de educador/a de referencia dificulta el establecimiento de vínculos afectivos y aumenta el sentimiento de pérdida y falta de confianza. Este adolescente expresaba esta queja al respecto: "Que si viene a trabajar aquí que se implique con el trabajo. Que no vayas allí sólo por cobrar, porque estás con niños que han pasado por cosas, no en cualquier trabajo" (joven extutelada, cita en Crous *et al.*, 2020).

En dos encuestas realizadas cuando finalizó el confinamiento causado por el COVID-19 se preguntó a niños/as y adolescentes acerca de las personas de confianza que habían tenido. Aproximadamente el 70% de los niños y niñas que estaban en acogimiento residencial (ver más detalle en Montserrat *et al.*, 2021) afirmaron que pudieron confiar sus problemas a los educadores/as, el mismo porcentaje que la población no tutelada de la misma edad lo atribuyó a la madre (Montserrat *et al.*, 2023).

**Tabla 3.** Personas de confianza durante el confinamiento: población tutelada y población general entre 10 y 17 años.

<b>Población de 10-17 años en centros residenciales (N=933)<sup>1</sup></b>			
<b>Si tuviste un problema ¿a quién se lo explicaste?</b>	<b>Centros de hasta 12 plazas (%)</b>	<b>Centros de más de 12 plazas (%)</b>	<b>Población general de 10-17 años (1) (N=1216) (%)<sup>2</sup></b>
educadores/as	<b>72,0</b>	<b>70,5</b>	---
madre	46,2	53,4	<b>71,8</b>
padre	23,1	31,9	<b>49,4</b>
amistades	<b>65,5</b>	<b>62,2</b>	39,5
hermanos/as	41,0	46,8	32,4
profesorado	26,7	28,1	5,9
EAlA (equipo de protección)	20,3	15,5	--.
Me callé, no lo expliqué a nadie	<b>40,4</b>	<b>36,2</b>	<b>33,2</b>

<sup>1</sup> Datos del estudio con población tutelada de 10 a 17 años <https://www.udg.edu/ca/grupsrecerca/liberi/projectes-de-recerca/benestar-dels-infants-i-adolescents-en-el-sistema-de-proteccio>

<sup>2</sup> Datos del estudio con población general de 10 a 17 años [https://www.udg.edu/ca/grupsrecerca/liberi/projectes-de-recerca/infants-joves-i-co"munitats-resilients](https://www.udg.edu/ca/grupsrecerca/liberi/projectes-de-recerca/infants-joves-i-co)

Esta educadora define el papel que tiene como profesional, ofreciendo confianza y apoyo, lo que en otros términos se podría definir como ejercicio de parentalidad positiva: “Confiar, animar y seguir. Poco a poco y estar ahí: se equivoquen o no se equivoquen, yo estoy aquí”. (Educatrice de piso asistido, cita en Crous *et al.*, 2021).

## **6. EXPECTATIVAS Y ASPIRACIONES. DISCREPANCIA ENTRE AGENTES**

“Tampoco esperan que chavales como nosotros hagan una carrera, muy pocos llegan” (Joven extutelado, cita en Montserrat *et al.*, 2015).

En el estudio de Montserrat *et al.* (2019b) se analizaron las distintas miradas sobre la situación escolar de los niños y niñas en acogimiento familiar que tenían el profesorado, los y las educadoras y los mismos/as adolescentes. A través de un cuestionario, con preguntas equivalentes entre los tres grupos de informantes, valoraban la experiencia escolar de estos alumnos y los resultados mostraron cómo las evaluaciones sobre la experiencia en la escuela, la satisfacción y las expectativas de continuar los estudios eran significativamente más altas entre los jóvenes que entre los profesionales. Los jóvenes aspiraban a continuar los estudios postobligatorios y a seguir un itinerario académico (en su mayoría bachillerato) y estas aspiraciones contrastaban con una visión menos optimista por parte de los profesionales, que pensaban más a menudo que, o bien no seguirían estudiando, o que lo harían en un itinerario no formal, lo que podía influir en parte en la decisión que los jóvenes acabasen tomando. Estos son a menudo conscientes de lo que se espera de ellos/as, tal como se ve en la cita de más arriba.

Pero, además, en este mismo estudio se observaron diferencias significativas comparando las valoraciones entre profesorado y educadores, siendo estos últimos los que mantenían una mirada más

pesimista (Tabla 4), dato muy relevante al ser los/as educadores los que trabajan con ellos a diario en los centros residenciales y asumen funciones parentales.

**Tabla 4.** Distintas valoraciones acerca de las relaciones en clase.

De acuerdo	Adolescente		Educador/a		Profesor/a	
	N	%	N	%	N	%
Los compañeros/as y yo tenemos buena relación						
Nada/poco de acuerdo	5	6,7	12	16,2	2	3,6
Ni poco ni mucho	6	8,0	20	27,0	11	20,0
Bastante	21	28,0	30	40,5	18	32,7
Totalmente	43	<b>57,3</b>	12	<b>16,2</b>	24	<b>43,6</b>
Total	75	100	74	100	55	100
Algunos compañeros/as me ayudan cuando tengo un problema						
Nada/poco de acuerdo	16	21,3	18	24,7	10	14,7
Ni poco ni mucho	8	10,7	27	37,0	11	16,2
Bastante	22	29,3	23	31,5	23	33,8
Totalmente	29	<b>38,7</b>	5	<b>6,8</b>	24	<b>35,3</b>
Total	75	100	73	100	68	100

Fuente: *Montserrat et al. (2019b)*.

Poder establecer un vínculo con su educador/a, les ayuda a su desarrollo emocional, a poder confiar en alguien cuando tienen un problema, a sentirse seguros y, en el plano educativo, a sentirse acompañados, adquirir seguridad y confianza en sí mismo, tal como expresa esta joven cuando hablaba y se refería a lo que le había ayudado a seguir estudiando:

El apoyo que he tenido de mi tutor, porque he tenido muchísimo apoyo por su parte, siempre ha estado allí (...) y eso me ha llevado a decir: 'si una persona ha confiado en que yo puedo, yo puedo, pues, ¿por qué no puedo hacerlo yo?' (joven extutelada, cita en Montserrat *et al.*, 2011).

También los programas de mentoría dirigidos a favorecer los aprendizajes escolares como fue el caso del proyecto Sapere Aude<sup>3</sup> (García-Molsosa *et al.*, 2021b), donde mentor/a y mentorado/a tratan el tema de las aspiraciones de formación en el futuro, reforzando las actitudes de confianza en sí mismos y de apoyo en los procesos de aprendizaje.

## **7. LA NECESIDAD DE REVERTIR LOS PROCESOS DE ESTIGMATIZACIÓN Y SEGREGACIÓN**

Otro aspecto que influye de manera negativa en su itinerario educativo es el hecho de ser tratado de manera distinta por estar en el sistema protección, y muy especialmente los niños y niñas que se encuentran en centros. Cuando esto ocurre afecta sobre todo a los procesos de socialización, y su inclusión en las redes de apoyo que tienen su origen en el entorno escolar. A menudo la normativa de los centros dificulta que puedan mantener relaciones con las amistades con normalidad, lo que fomenta la discriminación del grupo y retroalimenta una autopercepción de ser diferente. Esta niña lo explicaba muy claro: "Los demás te tratan de manera distinta. Por ejemplo, hay niñas que hablan de fiestas y yo digo '¿qué fiesta?' 'la del martes, que no te invitaron porque no te puedes quedar a dormir'" (niña en centro residencial, cita en García-Molsosa *et al.*, 2021b).

---

<sup>3</sup> Ver detalles del proyecto en <https://www.udg.edu/ca/grupsrecerca/LIBERI/Projectes-de-recerca/Sapere-Aude>

En este mismo sentido se expresaba un joven que había vivido muchos años en un centro:

*Pregunta:* ¿Y pasabas algún fin de semana con los amigos?

*Respuesta:* Alguna vez sí, pero la mayoría no porque era mucho follón porque se tiene que pedir te concedieran un permiso de nocturnidad, había que llevar un papel a los padres del amigo y tal, que firmaran, y entonces era algo por lo que... 'pfff', no me gustaba ir. (Joven extutelado, cita en Montserrat *et al.*, 2011).

A medida que van creciendo va aumentando la percepción de que se les trata de manera distinta. En el estudio de Montserrat *et al.* (2021) realizado durante el confinamiento, tuvieron también esta percepción cuando se decretaron desde el Gobierno unas franjas horarias en las que la población infantil podía salir a la calle, pero estas no se aplicaron a los niños y niñas que estaban en acogimiento residencial, tal como lo describe esta adolescente:

Aunque hemos hecho actividades no ha sido suficiente y más viviendo en un centro que está en un pueblo, hemos visto desde nuestro patio cómo salían los niños a la calle y nosotros no podíamos hacerlo (niña en centro residencial, cita en Montserrat *et al.*, 2021).

Es más, en este mismo estudio los niños y niñas que vivían en centros residenciales mostraron su enfado de manera clara y reivindicativa, apelando a sus derechos como el resto de la infancia:

Quiero que sepáis que los niños que estamos tutelados somos iguales que los demás (14, chica, centro residencial).

Entiendo que al ser varias personas viviendo con un mismo sitio haya más riesgo de contagio, pero en el fondo no dejamos de ser adolescentes como todos los demás y creo que merecemos el mismo trato (17, chica, centro residencial, cita en Montserrat *et al.*, 2021)

Hay otras situaciones que crean contextos de desigualdad relacionada con el ámbito escolar: nos referimos a la cantidad de visitas programadas fuera de la escuela que los niños y niñas del sistema

de protección realizan en horario escolar de manera sistemática y frecuente. Visitas supervisadas con su familia de origen, vistas programadas al centro de salud mental infantil, entrevistas con el equipo de protección a la infancia que lleva su caso (EAIA), por poner tres ejemplos. En el Gráfico 1 se observa cómo según los mismos profesionales (Sitjes *et al.*, 2022), tres cuartas partes de las visitas con el centro de salud mental se conciertan en horario escolar, también la mitad de las vistas con la familia de origen y un 38,2% con el EAIA. La explicación se debe al horario laboral que tienen los profesionales, también los que supervisan las visitas familiares, cuestión que (i) afecta al derecho a la educación de la infancia, (ii) tiene repercusiones negativas en sus aprendizajes escolares y resultados académicos y (iii) potencia procesos de estigmatización por parte de sus compañeros/as de clase; cuando faltan a clase de manera periódica los niños/as no saben qué explicación dar y retroalimentan su imagen de 'diferente'. Está en manos de profesionales y de las políticas de infancia revertir esta situación.

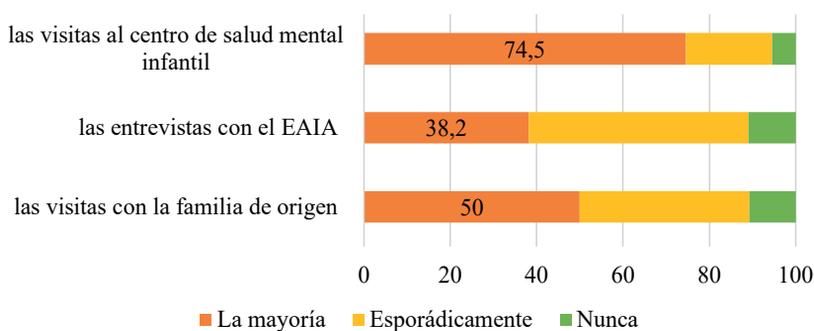


Gráfico 1. Visitas programadas en horario escolar de niños/as en acogimiento en familia ajena según los profesionales del EAIA.

Vivir en un centro residencial o en una familia de acogida es una forma más de núcleo de convivencia, y por lo tanto se debe conocer, reconocer y dejar de ser tratado como algo negativo y escondido.

Desde la escuela se debe poder ayudar a los niños/as que viven en centros a poder normalizar su situación, a poder explicarlo y evitar el sentimiento que expresa este niño: "No me gusta decir que estoy en una residencia. No entienden dónde estoy, creen que es un centro cerrado con gente que tiene problemas en la calle" (niño en centro residencial, cita en Montserrat *et al.*, 2021).

## **8. CONSIDERACIONES FINALES**

Las políticas de infancia deben conseguir que la escuela sea una prioridad en la vida de los niños, niñas y jóvenes que dependen del sistema de protección, tanto si están en acogimiento residencial como familiar. También los y las profesionales que trabajan con la infancia desde distintos ámbitos deben convencerse de ello. Esto conlleva, por ejemplo: evitar cambios de escuela, asegurar que siempre lleven el material escolar, favorecer que participen en todas las salidas escolares y colonias; asistir a las reuniones de clase; proporcionar refuerzo escolar, si es necesario; acudir a las fiestas de final de curso; favorecer las relaciones con sus amistades; es decir que se sienta que tanto él o ella como alumno y sus adultos de referencia participan y forman parte de la comunidad educativa.

Cuando se necesite atención psicológica es importante poder contar con profesionales expertos en materia de infancia tutelada, cercanos y flexibles. Pero es importante contar con la voluntad y el acuerdo del niño/a y sobre todo con su agenda: no se debe solapar ni con su horario escolar ni con su actividad extraescolar; es decir, se debe reconocer que los niños/as tienen agenda y para ellos/as es importante respetarla.

También a la hora de escoger las actividades de ocio debemos contar con sus intereses y ofrecerle una perspectiva de estabilidad para que pueda establecer vínculos y contar con redes de apoyo que les serán de vital importancia también en un futuro (Iglesias *et al.*, 2023).

A pesar de estar en acogimiento familiar o residencial, desde el equipo de protección (EAIA) se establece un régimen de visitas con la familia de origen, sean los padres o madres, familia extensa o hermanos/as. En el caso que sean supervisadas, no deberían programarse en horario escolar, no sólo por los motivos expuestos en el punto anterior, sino porque se tiene que tener en cuenta que cuando el niño/a aún vivía con la familia de origen, las faltas de asistencia y el absentismo escolar podían constituir un indicador de negligencia.

Así, el mayor reto que se plantea, para la práctica profesional y para el diseño de políticas, es el de potenciar, desde antes de la mayoría de edad, una situación escolar estable que les permita avanzar en los aprendizajes a la vez que formar parte de una red de amistades y participar en actividades de la red asociativa (cultural, ocio y social) de su comunidad. Para ello, se debe situar al niño/a y joven en el centro de la intervención profesional y conseguir una óptima coordinación entre servicios, siguiendo la idea del *corporate parenting* (ver Bullock *et al.*, 2006).

A modo de conclusión, para que la educación deje de representar un problema y se convierta en una oportunidad se propone tener en cuenta los siguientes aspectos:

- **El foco:** la educación en el centro de la intervención
- **El principio:** no vulnerar el derecho a la educación
- **Las estrategias:** potenciar el acompañamiento y la personalización, el vínculo, la confianza, la responsabilización, la resiliencia/ empoderamiento, la flexibilidad – negociación, las aspiraciones y expectativas, la parentalidad positiva.
- **El contexto:** promover la estabilidad, la participación social, la red de apoyo social, el sentido de pertenencia en la comunidad, la no estigmatización, la equidad → premisas necesarias de cara a la inclusión social.

- **Los obstáculos:** tener que lidiar con la presión de la temporalidad y la incertidumbre presentes en la toma de decisiones en los sistemas de protección.
- **Paradigma:** de la especialización al paradigma de la normalización y derechos.
- **Paradigma:** de la especialización al paradigma de la normalización y derechos.
- **El reto de la transferencia de la investigación.** Una cita reciente nos ilustra este reto:

Nosotros también tenemos derecho a seguir las fases al mismo tiempo que los demás niños. Espero que ahora después de nuestras opiniones tengáis en cuenta nuestras necesidades de poder vernos con amigos igual que el resto de los adolescentes (niña en centro residencial, cita en Montserrat *et al.*, 2021).

Pero también hay un ejemplo muy positivo de transferencia del conocimiento en las políticas públicas: la medida de reserva de plaza en todos los grados universitarios de Catalunya para jóvenes extutelados, desde el curso 2022-23, tema que se desarrolla en el séptimo capítulo de este libro.

## **BIBLIOGRAFÍA**

BALLESTER, LL., CARIDE, J.A., MELENDRO, M., MONTSERRAT, C. (Eds) (2016). *Jóvenes que construyen futuros. De la exclusión a la Inclusión social*. Universidad Santiago de Compostela.

BEN-ARIEH, A., REES, G., DINISMAN, T. (Eds.). (2017). Children's Well-being around the world: Findings from the Children's Worlds (ISCWWeB) project. *Children and Youth Services Review*, 80, 1–180. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.068>

- BULLOCK, R., COURTNEY, M.E., PARKER, R., SINCLAIR, I., THOBURN, J. (2006). Can the Corporate State Parent? *Adoption & Fostering*, 30(4), 6–19. <https://doi.org/10.1177/030857590603000403>
- CASAS, F. (1998). *Infancia: Perspectivas psicosociales*. Paidós.
- CASSARINO, L., CROUS, G., GOEMANS, A., MONTSERRAT, C., SARRIERA, J. (2018). From Care to Education and Employment: A Meta-Analysis. *Children and Youth Services Review*, 95, 407-416. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.08.025>
- CROUS, G., MONTSERRAT, C., BALABAN, A. (2020). Young people leaving care with intellectual disabilities or mental health problems: strengths and weaknesses in their transitions. *Social Work & Society*, 18, 3, 1-16.
- DINISMAN, T., MONTSERRAT, C., 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>
- GARCIA-MOLSOSA, M., COLLET-SABÉ, J., MONTSERRAT, C. (2021a). What are the factors influencing the school functioning of children in residential care: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 120, 105740. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105740>
- GARCIA-MOLSOSA, M., COLLET-SABÉ, J., MONTSERRAT, C. (2021b). Benefits, positive factors and difficulties perceived by mentors participating in a mentoring programme aimed at youth in residential care. *European Journal of Education*, 56, 496-510. <https://doi.org/10.1111/ejed.12460>

- IGLESIAS, E., MONTSERRAT, C., GALLART, J., GOMEZ, C. (2023). Participation, Leisure and Social Networks as Key Factors in the Inclusion of Young Unaccompanied Migrants. *Child Indicators Research*, 16, 897–915. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09998-2>
- JACKSON, S., CAMERON, C. (2014). *Improving access to further and higher education for young people in public care: European policy and practice*. Jessica Kingsley Publishers.
- LLOSADA-GISTAU, J., CROUS, G., MONTSERRAT, C. (2020). The relationship between subjective well-being and residential out-of-home care in Spain: the children's Voice. *Social Work & Society*, 18, 3
- MARTÍN, E., MONTSERRAT, C., CROUS, G. (2023). La transición a la vida adulta en perspectiva de género: jóvenes extutelados después de los 25 años. *Revista Educación*, 399, 151-172.
- MCNAMARA, P., MONTSERRAT, C., WISE, S. (Eds) (2019). *Education in Out-of-Home Care. International Perspectives on Policy, Practice and Research*. Children's Well-Being: Indicators and Research. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-26372-0>
- MONTSERRAT, C. (2021). El acogimiento residencial y la escuela: desigualdad de oportunidades educativas. En Ruiz Galacho, S. y Martín-Solbes, V., *Educación social, sociedad y acogimiento residencial*. (pp. 145-164). Octaedro.
- MONTSERRAT, C., CASAS, F. (2018). The education of children and adolescents in out-of-home care: a problem or an opportunity? Results of a longitudinal study. *European Journal of Social Work*, 21(5), 750-763. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1318832>
- MONTSERRAT, C., CASAS, F., MALO, S., BERTRAN, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes ex-tutelados*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

- MONTSERRAT, C., CASAS, F., SISTERÓ, C. (2015). *Estudio sobre la atención a jóvenes extutelados: Evolución, valoración y retos de futuro*. Generalitat de Catalunya.
- MONTSERRAT, C., CASAS, F., LLOSADA-GISTAU, J. (2019a). The importance of school from an international perspective: what do children in general and children in vulnerable situations say? In P. McNamara, C. Montserrat y S. Wise (Eds). *Education in Out-of-Home Care. International Perspectives on Policy, Practice and Research* (pp.13-27). Springer International publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-26372-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-26372-0_2)
- MONTSERRAT, C., LLOSADA-GISTAU, J., CASAS, F., SITJES, R. (2019b). Different perceptions regarding the education of children in care: The perspective of teachers, caregivers and children in residential care. In P. McNamara, C. Montserrat and S. Wise, *Education in Out-of-Home Care. International Perspectives on Policy, Practice and Research* (pp. 197-210). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-26372-0\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-030-26372-0_14)
- MONTSERRAT, C., ESTEBAN-GUITART, M., IGLESIAS, E., LANGARITA, J., MARTÍ, C., MONSINY, M., PALLISERA, M., PLANAS, A., PUYALTÓ, C., SOLER-MASÓ, P., TRULL-OLIVA, C. (2023). Modelo para analizar experiencias y proyectos desde la perspectiva de la resiliencia socioeducativa comunitaria. *Educació social, Revista d'intervenció socioeducativa*.
- MONTSERRAT, C., GARCIA-MOLSOSA, M., LLOSADA-GISTAU, J., SITJES, R. (2021). The views of children in residential care on the COVID-19 lockdown: implications for and their well-being and psychosocial intervention. *Child Abuse & Neglect*, 120. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105182>
- QVORTRUP, J. (1992). El niño como sujeto y objeto: ideas sobre el programa de infancia en el Centro Europeo de Viena. *Infancia y sociedad*, 15, 169-186.

- SITJES-FIGUERAS, R., LLOSADA-GISTAU, J., MONTSERRAT, C. (2022). What do childcare professionals agree on when they propose non-kin foster care? *European Journal of Social Work*, 26, 2, 360-375. <https://doi.org/10.1080/13691457.2022.2161486>
- WORLD BANK. (2018). World Development Report 2018: Learning to realize education's promise. Washington, DC: World Bank.

## **CAPÍTULO 5**

# **LA RESPONSABILIDAD JURÍDICA DE LA ADMINISTRACIÓN EN LOS ITINERARIOS EDUCATIVOS DEL COLECTIVO TUTELADO Y EGRESADO DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN<sup>4</sup>**

Neus Cortada Cortijo

*Profesora titular de Derecho Civil*

*Facultad de Derecho y Economía. Universidad de Lleida*

*neus.cortada@udl.cat*

## **1. INTRODUCCIÓN. LA EXTINCIÓN DE LA TUTELA ADMINISTRATIVA. LA MAYORÍA DE EDAD Y EL DESAFÍO DE LA TRANSICIÓN A LA VIDA INDEPENDIENTE DE LOS JÓVENES TUTELADOS**

El Artículo 18.1 de la *Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero de Protección Jurídica del Menor* (en adelante LOPJM) y el Artículo 172.1 del Código Civil (en adelante CC) señalan que en supuestos de desamparo la entidad pública competente asumirá la tutela *ex lege* del menor de edad y

---

<sup>4</sup> Elaborado en el marco de las actividades de los Proyectos de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación PID2019-105489RB-100 “Vulnerabilidad patrimonial y personal: retos jurídicos” (IIPP M. Victoria Mayor del Hoyo y Sofía de Salas Murillo) y Proyecto PID2022-137305NB-C21 “Investigación por pares con familias en situación de riesgo y desamparo para la evaluación del Triángulo P+: un recurso metodológico para la participación familiar” (IIPP M.Àngels Balsells y Aida Urrea-Monclús). Del mismo modo, forma parte de las actividades del grupo GRIAF (Grup de Recerca en Infància, Adolescència i Famílies (GRIAF) 2021 SGR 00513.

adoptará las medidas procedentes para su protección (Lasarte, 2012). Como se sabe, la asunción de la tutela comportará la separación del menor de edad de sus progenitores y la suspensión inmediata de la patria potestad (Noriega, 2018).

De acuerdo con los preceptos mencionados, se considera situación de desamparo aquella “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 los menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material”. Es, pues, la privación de asistencia moral y material derivada del incumplimiento o el imposible o inadecuado ejercicio de la patria potestad, el hecho que fundamenta la suspensión de esta, la separación del menor de edad de su familia y la asunción *ex lege* de la tutela por parte de la entidad pública responsable de la protección de menores de edad en su respectivo territorio, de acuerdo con lo establecido en los Artículos 199 y 222 del Código Civil.

A tenor, también, de la legislación vigente (Art. 231 CC) la tutela *ex lege* de la Administración se extinguirá:

- Por la mayoría de edad, emancipación o concesión del beneficio de la mayoría de edad al menor
- Por la adopción del menor
- Por muerte o declaración de fallecimiento del menor
- Cuando, habiéndose originado por privación o suspensión de la patria potestad, el titular de esta la recupere, o cuando desaparezca la causa que impedía al titular de la patria potestad ejercerla de hecho.

Así, de no producirse el retorno con su familia de origen, ni la integración estable en un entorno familiar ni su fallecimiento, la tutela se extinguirá de manera natural cuando el menor alcance la mayoría de edad. De esa manera, cumplidos los dieciocho años (Art. 12 Constitución Española y Art. 240 CC), el menor de edad sujeto a tutela adquiere, de acuerdo

con el ordenamiento jurídico, autonomía personal e independencia. En este punto, se libera de las restricciones inherentes a la minoría de edad, pero al mismo tiempo, se encuentra desprovisto de la especial protección que le brinda la institución tutelar.

Alcanzada la mayoría de edad, la Administración cesa de manera automática en sus funciones tutelares y, como resultado, el joven queda sin el respaldo de una Administración que conoce perfectamente las circunstancias familiares de desprotección en que se encuentra. Y ello es así porque de haberse producido algún cambio positivo en las circunstancias familiares que motivaron el desamparo y, en consecuencia, la separación, la Administración debería haber procedido a la reintegración del menor de edad con su familia (Arts. 172 ter 2 y 173 bis 2.2 CC). El principio de prioridad familiar que informa la legislación de protección de la infancia establece que la separación y el mantenimiento del desamparo solo están justificados cuando las circunstancias familiares representan un daño real y efectivo para el menor de edad (Massons *et al.*, 2021) y promueve que, ante la mejora de dichas circunstancias, se proceda a su reintegración.

Debe tenerse en cuenta que cualquier declaración de desamparo con pronóstico de retorno, debe orientarse a la reintegración. El principio de principio familiar inspira la legislación de protección y obliga a la Administración, en consecuencia, a trabajar con las familias para modificar las circunstancias y conseguir dicho retorno (Massons *et al.*, 2022). En este sentido, la reintegración del niño a su hogar procederá cuando se haya verificado una evolución positiva de la familia:

objetivamente suficiente para restablecer la convivencia familiar, que se hayan mantenido los vínculos, que concorra el propósito de desempeñar las responsabilidades parentales adecuadamente y que se constate que el retorno con ella no supone riesgos relevantes para el menor a través del correspondiente informe técnico (Art. 19.3 LPJM).

Los términos imperativos en que se expresa la ley dejan claro que la reintegración del menor de edad a su familia de origen es una prioridad. Por lo tanto, si el retorno del menor de edad a su hogar no se ha

materializado y ha alcanzado la mayoría de edad bajo la tutela de la Administración, significa que el joven egresado carece de un entorno familiar que pueda acompañarle en su transición a una vida adulta independiente.

Este entorno familiar, del cual el joven egresado carecerá, es sin duda el soporte fundamental para cualquier joven en esta situación. A los dieciocho años son pocos los jóvenes que pueden dar el salto a una vida independiente y autónoma sin una red de apoyo que, en el caso de los jóvenes extutelados es mucho más pobre (Sala *et al.*, 2012).

Los efectos jurídicos de capacidad, autonomía e independencia que la ley asocia con la mayoría de edad son, en muchos aspectos, una mera formalidad que no se ajusta a la realidad. Es innegable la vulnerabilidad estructural e intrínseca de los jóvenes de dieciocho años: al alcanzar esa edad se les atribuye la capacidad de vivir como adultos independientes, a pesar de la falta de madurez y recursos (Zamora y Ferrer, 2013). Esto crea una “ficción” en la que se espera que los jóvenes asuman responsabilidades propias de adultos cuando es evidente que la mayoría de edad no convierte automáticamente a un individuo necesitado de protección en un adulto independiente y autónomo capaz de satisfacer todas sus necesidades tanto morales como materiales. Este desafío es aún más acentuado en el contexto de una “realidad social que evidencia la situación de desempleo generalizado de los jóvenes” (sentencia del Tribunal Supremo de 21 de noviembre de 2014, ECLI:ES:TS:2014:5817, en adelante STS), y la dificultad de acceso a la vivienda (Comasóлива *et al.*, 2018). De hecho, España se encuentra entre los países con la emancipación juvenil más tardía de Europa, situándose la edad promedio de salida del hogar en los 29,8 años en 2020 (Troncoso, 2022).

A este contexto se añade, en el caso de los jóvenes extutelados niveles educativos bajos, baja cualificación laboral y menor red social de apoyo (Sala *et al.*, 2012) lo que les sitúa en una posición de gran vulnerabilidad.

Dado que carece de un entorno familiar que le brinde apoyo, el joven extutelado requiere un acompañamiento sustitutivo que debe ser proporcionado por la misma Administración que previamente lo tutelaba. Así se desprende de un doble mandato legal: en primer lugar, y de manera expresa, del mandato concreto de las leyes de protección de la infancia y adolescencia que imponen a la Administración la obligación de acompañar y apoyar al joven extutelado en su proceso de transición a la vida adulta; en segundo lugar, en la función asistencial derivada del Art. 39 CE que confiere a la Administración un papel sustitutivo cuando la familia no puede proporcionar la atención necesaria.

## **2. LA RESPONSABILIDAD DE LA ADMINISTRACIÓN EN EL ACOMPAÑAMIENTO DE JÓVENES EXTUTELADOS EN SU TRANSICIÓN A LA VIDA INDEPENDIENTE**

Consciente de la complejidad de la transición a la vida independiente, la *Ley 26/2015, de 28 de julio de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia*, que reforma la LOPJM y el CC, amplía los mecanismos de protección de niños y adolescentes, introduciendo el acompañamiento y apoyo de la Administración a los jóvenes extutelados en su transición a la edad adulta. En su Preámbulo (II) destaca “la obligación de la Administración de preparar para la vida independiente a los jóvenes extutelados, cuestión de gran calado social y de la que ya hay buenas prácticas de Entidades Públicas y del Tercer Sector de acción social en España”.

De este modo, el deber de la Administración para con los niños y adolescentes tutelados se extiende más allá de la mayoría de edad. El objetivo es asegurar que aquellos que han estado bajo protección pública y carecen de apoyo familiar “no vean truncado su proceso de emancipación personal y social que, en nuestra sociedad, no culmina normalmente en el momento de la emancipación jurídica” (Preámbulo (VI) de la *Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de derechos y garantías de la infancia y la adolescencia*. Valencia).

En virtud del Art. 11.4 LOPJM, en sede de “Principios rectores de la Administración” se impone la obligación a las entidades públicas competentes de planificar e implementar “programas y recursos destinados al apoyo y orientación de quienes, estando en acogimiento, alcancen la mayoría de edad y queden fuera del sistema de protección, con especial atención a los que presentan discapacidad”.

Por su parte, de manera similar, el Art. 22 bis LOPJM, bajo el epígrafe “Programas de preparación para la vida independiente” señala que:

las entidades públicas “ofrecerán programas de preparación para la vida independiente dirigidos a los jóvenes que estén bajo una medida de protección, particularmente en acogimiento residencial o en situación de especial vulnerabilidad, desde dos años antes de su mayoría de edad, una vez cumplida esta, siempre que lo necesiten, con el compromiso de participación activa y aprovechamiento por parte de los mismos. Los programas deberán propiciar seguimiento socioeducativo, alojamiento, inserción sociolaboral, apoyo psicológico y ayudas económicas”.

Estos preceptos de la ley constituyen el fundamento de la exigibilidad a la Administración de un acompañamiento moral y material a los jóvenes tutelados cuando alcanzan la mayoría de edad. La literalidad del precepto, reforzado por su carácter de Ley Orgánica, no permite dudar de su imperatividad: la ley establece claramente que las entidades públicas “dispondrán” y “ofrecerán” programas y recursos destinados a la preparación para la vida independiente.

De este modo, es la normativa de protección a la infancia y la adolescencia, la que atribuye a la Administración la responsabilidad de acompañar a los jóvenes extutelados en su transición a la vida independiente. La tutela *ex lege* que asume la Administración al declarar el desamparo le obliga, por igual, a ejercer una acción de protección planificada dirigida: bien, de manera preferente, al retorno del menor de edad con su familia; bien a su integración estable en un entorno familiar ajeno, cuando el retorno no sea posible o conveniente atendiendo a su interés superior; bien, de no ser posible lo anterior a la preparación para una vida independiente al llegar a la mayoría de edad.

Es relevante recordar que, junto a la responsabilidad de la Administración establecida en los Arts. 14 y 22 LOPJM, coexiste la obligación de alimentos que recae sobre la propia familia del joven extutelado. De tal manera que:

- La Administración podrá dirigirse contra los padres para resarcirse de los recursos dispuestas en su acompañamiento.
- El propio joven mayor de edad podrá dirigirse, también, a aquellos parientes mencionados en el Art. 143 CC para cubrir sus necesidades. Dicho artículo establece que:

están obligados “recíprocamente a darse alimentos en toda la extensión que señala el artículo precedente: 1. Los cónyuges; 2. Los ascendientes y descendientes. Los hermanos sólo se deben los auxilios necesarios para la vida, cuando los necesiten por cualquier causa que no sea imputable al alimentista, y se extenderán en su caso a los que precisen para su educación”.

### **3. LA NECESIDAD DE CRITERIOS Y ESTÁNDARES COMUNES DE COBERTURA, CALIDAD Y ACCESIBILIDAD EN LA ATENCIÓN INTEGRAL A JÓVENES EXTUTELADOS. LA COMPETENCIA DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS**

A pesar de la clara obligación impuesta por la LOPJM a las Administraciones competentes en cuanto al apoyo y acompañamiento, tanto personal como material, de los jóvenes extutelados durante su transición a la vida independiente, la ambigüedad y falta de concreción en su planteamiento dificultan la adecuada implementación del precepto. La exigencia de elaborar y desarrollar programas que propicien el seguimiento socioeducativo, la inserción sociolaboral, el apoyo psicológico, la provisión de recursos para la vivienda y en general, ayudas económicas, carece de criterios claros en cuanto a su alcance, contenido mínimo y plazos de implementación.

Esta indefinición conlleva un incompleto y desigual despliegue de estos programas y ayudas que quedan en manos de las entidades públicas competente de las diferentes Comunidades Autónomas (CCAA, en adelante) que asumen tal obligación (Montserrat *et al.*, 2013; FEPA, 2017).

Así, la distribución competencial que surge de la organización territorial española comporta que la obligación de elaborar e implementar dichos programas recaiga sobre las diferentes CCAA que, en ejercicio de sus funciones competenciales, deberán dotarlos de los correspondientes recursos personales y materiales necesarios para su implementación.

Resulta interesante hacer constar que todas aquellas CCAA que han reelaborado su normativa protectora de la infancia y adolescencia, con posterioridad a la reforma de 2015 de la LOPJM, han incluido en sus preceptos y asumida como propia dicha obligación:

- *Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de derechos y garantías de la infancia y la adolescencia* (Valencia) (Artículo 122. Preparación para la vida independiente).
- *Ley 9/2019, de 19 de febrero, de la atención y los derechos de la infancia y la adolescencia en las Illes Balears* (Ley 7/2015, de 10 de abril, por la que se establece el marco regulador de los procesos de autonomía personal de menores que han sido sometidos a una medida de protección o reforma).
- *Ley 4/2021, de 27 de julio, de Infancia y Adolescencia de Andalucía* (Artículo 132. Preparación para la vida independiente).
- *Ley Foral 12/2022, de 11 de mayo, de atención y protección a niños, niñas y adolescentes y de promoción de sus familias, derechos e igualdad* (Navarra) (Capítulo VII. De los programas de autonomía y preparación para la vida independiente).

- *Ley 7/2023, de 10 de marzo, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia de Castilla-La Mancha* (Artículo 80. Programas y medidas de apoyo para la preparación a la vida independiente; Artículo 81. Programa de Autonomía Personal).
- *Ley 4/2023, de 22 de marzo, de Derechos, Garantías y Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid* (Capítulo VIII. Apoyo a la salida del sistema de protección. Artículo 123. Apoyo a los jóvenes que salen del sistema de protección y preparación para la vida independiente).

En todas ellas, con mayor o menor extensión, se asume la obligación de elaborar programas, acompañar, orientar y dotar de ayudas y recursos a los jóvenes tutelados en su transición a la vida independiente.

Son, pues, las administraciones autonómicas quienes asumen la responsabilidad de implementar las medidas de apoyo mediante el desarrollo de normativas territoriales.

Cabe señalar que algunas CCAA que no han adaptado su normativa a las reformas de 2015 cuentan también con programas de apoyo a la transición de contenido dispar. De hecho, Cataluña fue pionera en proporcionar, desde 1994, servicios de apoyo a la transición, que ahora contempla en *Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia*, (Arts. 146, 151 y 152); en Cantabria existe el "Proyecto Marco. Servicio de apoyo a jóvenes en proceso de autonomía"; en Castilla y León, existe un "Servicio de Apoyo Técnico a jóvenes en transición a la vida adulta" que finaliza a los 21 años, e "Itinerarios sociolaborales y Programas de transición a la vida independiente" en Aragón, entre otros ejemplos.

En este sentido, careciendo de estándares comunes de actuación, más allá de la obligatoriedad que impone la LOPJM, cada CCAA puede establecer, y así lo ha hecho, programas y ayudas diferentes. La falta de una guía clara de actuación conlleva el desarrollo de programas considerablemente diferentes y, en su mayor parte, insuficientes para cumplir la función de acompañamiento encomendada.

Desigualdad e insuficiencia son, de este modo, las dos características que confluyen, en general, en las medidas contempladas en las diferentes CCAA, fruto tanto de la distinta atribución de recursos como de la dispar sensibilidad de quienes deciden e implementan las medidas de acompañamiento.

Por lo tanto, pese a la existencia de estos proyectos y programas, su contenido desigual e insuficiente supone el incumplimiento del mandato del legislador. La Disposición Adicional Tercera de la *Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia*, señala la obligación del Gobierno de promover “con las Comunidades Autónomas el establecimiento de criterios comunes y mínimos estándares de cobertura, calidad y accesibilidad en la aplicación de esta ley en todo el territorio”, apuntando de forma expresa dicha obligación en relación a “la atención integral a jóvenes extutelados que comprende formación en habilidades y competencias para favorecer su madurez y propiciar su autonomía personal y social al cumplir los 18 años de edad; garantía de ingresos suficientes para subsistir; alojamiento; formación para el empleo, que facilite o priorice su participación en ofertas de empleo como medida de discriminación”.

La falta de criterios uniformes junto a la falta de desarrollo de medidas en determinadas específicas en algunas CCAA, dejan a los jóvenes extutelados en una situación de clara vulnerabilidad privándoles de sus derechos al cumplir la mayoría de edad. Un análisis detallado de las actuaciones de las diferentes CCAA, revela que:

- En su mayoría, las acciones propuestas se limitan al acompañamiento de los jóvenes extutelados en la búsqueda y gestión de las ayudas económicas o recursos de carácter general existentes (becas de estudio, salarios de inserción, prestaciones en especie...).
- En su mayoría, las ayudas se plantean como excepciones a los requisitos de acceso a prestaciones de carácter general para favorecer o priorizar su posición.

- En su mayoría, tiene carácter temporal extinguiéndose sin posibilidad de prórroga a los 21 años y al margen de la situación personal y económica del joven
- En su mayoría, tienden a la capacitación laboral, limitándose a actuaciones educativas que posibilitan la adquisición de habilidades profesionales (formación profesional, cursos formativos, talleres sociolaborales, escuelas taller...), ignorando una hipotética formación universitaria.

Además, la mayoría de estos programas son ofrecidos por entidades privadas del tercer sector que colaboran con la Administración, sin fines lucrativos, lo que hace que su continuidad dependa de la dotación presupuestaria anual que determine cada comunidad autónoma.

#### **4. EL PARALELISMO DE LA OBLIGACIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN RESPECTO DE LOS JÓVENES EXTUTELADOS CON LA OBLIGACIÓN DE ALIMENTOS DE LOS PROGENITORES RESPECTO DE SUS HIJOS MAYORES DE EDAD. LA ANALOGÍA EN RELACIÓN CON LOS ESTÁNDARES DE COBERTURA**

Como se ha señalado, la ley impone a la Administración un deber de acompañamiento a los jóvenes que salen de la medida de tutela administrativa. No obstante, la existencia de medidas de apoyo muy diversas en las distintas CCAA, fruto del ejercicio de su propia competencia, exige definir claramente el contenido de este apoyo y establecer unos estándares uniformes para evitar las desigualdades y asegurar que ningún joven quede desatendido.

Por consiguiente, es esencial, en cumplimiento de la legalidad vigente, establecer y seguir criterios de actuación uniformes que garanticen un tratamiento homogéneo en los diferentes territorios. La ausencia de estándares comunes reduce la cohesión de las acciones

(Martínez, 2007) ocasionando agravios comparativos según el territorio y dejando la cobertura de derechos a la proactividad de cada legislador autonómico (Argelich, 2017).

El documento elaborado con el propósito de cumplir el mandato del legislador según lo establecido en la Disposición Adicional de la LOPJ, titulado “Criterios de cobertura, calidad y accesibilidad en acogimiento residencial. Estándar 6: salida y transición a la vida independiente (Documento de trabajo, Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2019)”, no sirve a su finalidad. Su carácter eminentemente programático y de mínimos, no aporta información adicional en relación con los criterios de cobertura. En concreto, señala que:

se favorecerán, en coordinación con los servicios sociales de atención primaria y los servicios de empleo y de vivienda, equipamientos de autonomía y programas de emancipación para la vida independiente, que atiendan las distintas necesidades de las personas que, acogidas en régimen residencial, alcancen la mayoría de edad.

La redacción, no solo no aporta resultados sobre los estándares de cobertura, sino que rebaja el listón de mínimos que parecía haber señalado el legislador en la LOPJM al detallar la orientación del acompañamiento.

En ausencia, pues, de parámetros comunes que definan claramente el contenido y alcance de estos deberes de la Administración, es útil recurrir a los criterios legales y jurisprudenciales que se manejan para definir y concretar la obligación de los padres con respecto a sus hijos en su transición a la vida adulta. Criterios que, si bien no son uniformes, pueden proporcionar pautas para determinar el alcance de esta obligación de la Administración y elaborar, de este modo, estándares válidos de cobertura.

En realidad, la finalidad de ambas obligaciones es la misma y se sustenta sobre realidades objetivamente similares: así, la obligación de la Administración cuando termina la tutela por mayoría de edad debe tener, como mínimo, el alcance de la obligación de los padres

con respecto a las necesidades de sus hijos mayores de edad en su transición a la vida independiente, porque ambas tienden a satisfacer las mismas necesidades de acompañamiento, apoyo, formación y sustento (Montserrat *et al.*, 2013).

Esta obligación de los padres no deriva de la patria potestad, ya extinguida por la mayoría de edad de sus hijos, aunque se vincula precisamente a su extinción: los Artículos 142 CC y 143 CC, en sede de alimentos (también el Art. 69 del Código del Derecho Foral de Aragón y el Art. 237.1 del Código Civil de Cataluña, entre otros) fundamentan esta obligación en la necesidad de los hijos mayores de edad que, por causa que no les sea imputable, carezcan de empleo estable que les permita mantenerse o no hayan terminado su formación.

De este modo, los padres no resultan obligados a atender a sus hijos en la transición hacia una vida independiente debido a una extensión o prórroga de la patria potestad, sino que resultan obligados a raíz del nacimiento de una nueva obligación de solidaridad, la obligación de alimentos) recogida en los Arts. 142 y 143 CC que surge ante situaciones de necesidad de sujetos unidos por vínculos familiares (cónyuges, ascendientes, descendientes y hermanos). La obligación comprende, a tenor del Art. 143 CC, “todo lo que es indispensable para el sustento, habitación, vestido y asistencia médica”, abarcando también “la educación e instrucción del alimentista mientras sea menor de edad y aun después cuando no haya terminado su formación por causa que no le sea imputable”.

Es pues la obligación de alimentos la que justifica que los padres deban cubrir las necesidades de sus hijos mayores de edad (STS 860/2023, de 1 de junio ECLI:ES:TS:2023:2554) aunque únicamente:

- Cuando se encuentren en una situación objetiva de “necesidad” (De Verda, 2022), bien por no tener ingresos propios suficientes, bien por no poder ejercer una profesión u oficio, bien por encontrarse todavía en fase de formación, y,

- cuando dicha “necesidad” no sea imputable a su falta de diligencia (STS 21 diciembre 2017, ECLI:ES:TS:2017:4614) es decir, no provenga de su mala conducta o de su falta de aplicación al trabajo (Art. 152.3 y 5 CC) o al estudio (Art. 142.II, in fine CC).

Estos son, pues, los criterios que deben regir la obligación de acompañamiento de la Administración en relación con los jóvenes extutelados. Ello no supone que la obligación de la Administración se equipare a una obligación de alimentos, pues la obligación de alimentos entre parientes tiene unos caracteres propios que no pueden extrapolarse a la Administración cuyo origen y naturaleza es distinta (en particular, su adecuación a las posibilidades del alimentante puede alterar en ocasiones la decisión sobre la total cobertura de las necesidades). Pero el paralelismo es claro y por ello, razones de equidad y justicia imponen la analogía en su aplicación, superando de este modo, la falta de preceptos concretos que señalen el alcance y contenido concreto de la obligación de la Administración.

## **5. LAS NECESIDADES DE LOS JÓVENES EN TRANSICIÓN A LA VIDA INDEPENDIENTE. EL PLAN INDIVIDUALIZADO DE TRANSICIÓN**

En virtud de los preceptos mencionados y a pesar de que la controversia en torno al alcance de la obligación de alimentos aún no ha sido definitivamente resuelta, existe un amplio consenso en que los hijos, incluso después de alcanzar la mayoría de edad, continúan dependiendo material y moralmente de sus padres. Esto se debe, bien porque no han completado todavía sus estudios, bien porque se enfrentan a dificultades en el actual mercado laboral para encontrar un empleo estable y adecuado que les permita llevar una vida independiente de sus progenitores (Art. 142 CC; Art. 93 CC).

La obligación de proporcionar alimentos por parte de los padres hacia sus hijos se origina en la necesidad de estos últimos y tiene un contenido amplio que abarca todo lo que es *indispensable para el*

*sustento, habitación, vestido y asistencia médica*, así como *la educación e instrucción* del alimentista, gastos de embarazo y parto según se desprende del Artículo 142 CC. Estos “alimentos” se interpretan en un sentido amplio o civil, lo que significa que incluyen la ayuda adecuada para satisfacer las necesidades de la vida, no limitándose al mínimo necesario, sino considerando las circunstancias de cada caso (Padial, 1997).

Dada, pues, esta diversidad, no existe unanimidad en su procedencia y contenido. Y ello es así porque resulta complicado formular coberturas estándares cuando las circunstancias de cada caso son diversas (Sentencia de la Audiencia Provincial de Toledo 135/2018, de 20 de junio, ECLI:ES:APTO:2018:578, en adelante SAP) (Lasarte, 1988).

En este sentido, podría hablarse de un “traje a medida” que debe ajustarse a las necesidades específicas del destinatario: son las necesidades concretas del alimentista las que conformaran de contenido a la obligación.

En el caso de los jóvenes extutelados, este “traje a medida” justifica la elaboración de itinerarios de emancipación definidos y personales (FEPA, 2017). Un plan individualizado de emancipación o transición a la vida independiente, que detalle el itinerario personal de cada joven recogiendo sus preferencias y capacidades y concrete, como sucede en el plan individualizado de protección durante el desamparo (Art. 19 bis LOPJM), los objetivos, y el plazo de las medidas de apoyo.

Este plan, deberá estar sujeto a revisiones periódicas adaptándose a las necesidades cambiantes del joven y requerirá el compromiso activo del joven mayor de edad para cumplir con sus disposiciones (Art. 22 bis LOPJM).

A estos efectos resulta relevante la necesaria cooperación de los jóvenes en la adquisición de independencia y autonomía como refleja el Art. 22 bis LOPJ, cuando, junto a la obligación de la Administración exige “el compromiso de participación activa y aprovechamiento por parte de los mismos”, de manera similar a lo que el Art. 152.5 CC señala

para los hijos mayores de edad respecto de sus progenitores obligados donde la obligación de alimentos cesará si “la necesidad de aquél provenga de mala conducta o de falta de aplicación al trabajo (...)”. Del mismo modo, el Art. 142 CC establece que la obligación de alimentos, especialmente en lo que respecta a la “educación e instrucción del alimentista” subsistirá, alcanzada la mayoría de edad “cuando no haya terminado su formación por causa que no le sea imputable”.

## **6. LA OBLIGACIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN EN RELACIÓN CON LOS ESTUDIOS POSTOBLIGATORIOS Y UNIVERSITARIOS DE LOS JÓVENES EXTUTELADOS**

Tomando como referencia la obligación de alimentos de los progenitores, se puede concluir que en la actualidad, a pesar de que su delimitación en relación con la función educativa y formativa de los hijos mayores de edad no está exenta de problemas (Callizo, 2008), existe un consenso en la inclusión de los gastos de formación postobligatoria y universitaria. Tanto la doctrina como la jurisprudencia interpretan de este modo el mencionado Art. 142 CC cuando señala: “Los alimentos comprenden también la educación e instrucción del alimentista mientras sea menor de edad y aun después cuando no haya terminado su formación por causa que no le sea imputable”.

La cuestión debatida se centraba en si el art.142 CC debía ser interpretado de manera restrictiva limitando la obligación de alimentos a la formación obligatoria “no terminada”, o si, por el contrario, se debía realizar una interpretación amplia del mismo, incluyendo en los conceptos “educación, instrucción y formación”, la realización de una carrera universitaria, másteres, la preparación de oposiciones (como el MIR, judicaturas, notarías) y otros cursos de formación complementaria.

En este sentido, la jurisprudencia ha optado por esta interpretación amplia del precepto considerando que la preparación académica constituye un elemento esencial para acceder a un puesto de trabajo

cualificado, siempre y cuando no se aprecie relajación o parasitismo en el beneficiario o alimentista (SAP Madrid nº 880/2019, de 28 de octubre (ECLI:ES:APM:2019:14440).

Así, la obligación de cobertura debe abarcar no solo a aquellos casos en los que el joven que alcanza la mayoría de edad “no ha terminado su formación”, como establece la norma, sino también debe extenderse a situaciones en que la formación postobligatoria no se ha iniciado, siempre que se pueda justificar el abandono previo de la formación obligatoria y/o el inicio tardío de la postobligatoria. Ejemplo de ello es la sentencia de la Audiencia Provincial de Málaga, de 26 octubre 2020 (SAP MA 1591/2020 - ECLI:ES:APMA:2020:1591) que mantuvo la pensión de alimentos al hijo de 19 años que, si bien había abandonado los estudios al cumplir los 17 años, manifestó su voluntad de cursar el Grado de Derecho habiendo superado las pruebas de acceso y habiendo probado la existencia de un trastorno ansioso depresivo reactivo que requería tratamiento médico y psicológico desde los 17 años.

## **6.1 La extinción de la obligación ante la pasividad o falta de actitud en el seguimiento de los estudios**

Procederá la extinción de la prestación en aquellos supuestos en los que se pueda probar un no aprovechamiento ni terminación de los estudios deriva por causa únicamente imputable al hijo, por desidia, pasividad o no realización de esfuerzo alguno.

La sentencia del Tribunal Supremo 395/2017, de 22 de junio (ECLI:ES:TS:2017:2511) establece que la falta de aprovechamiento y la no finalización de los estudios por parte del hijo mayor de edad que ni estudia ni trabaja determina la extinción de la prestación alimenticia. El alto tribunal sostiene que la situación de necesidad que alega el hijo mayor de edad al solicitar alimentos, es imputable únicamente a su actitud considerando que reúne capacidades suficientes para

haber completado su formación académica, debiéndose las interrupciones y la prolongación de sus estudios en el tiempo únicamente a su escasa dedicación:

Esta sala, debe declarar que la no culminación de estudios por parte de Emilio es por causa imputable a su propia actitud, dado el escaso aprovechamiento manifestado de forma continuada, pues no se trata de una crisis académica coyuntural derivada del divorcio de los padres. De lo actuado se deduce que el hijo mayor de edad reunía capacidades suficientes para haber completado su formación académica, debiéndose las interrupciones y la prolongación en el tiempo a su escasa disposición para el estudio. Tampoco consta intento de inserción laboral.

En consonancia con esta perspectiva, la Audiencia Provincial de Castellón en su sentencia número 212/2012, de 3 de mayo (ECLI:ES:APCS:2012:615), argumenta que la obligación de proporcionar alimentos no es un deber absoluto, sino que debe evaluarse en relación con la actitud del beneficiario que declara su necesidad. De este modo, si se demuestra que el joven mayor de edad no asume sus obligaciones formativas y que su bajo rendimiento en los estudios postobligatorios se debe únicamente a su falta de aplicación, la prestación podrá reducirse e incluso suprimirse. Un ejemplo de ello se encuentra en la STS 558/2016, de 21 de septiembre de 2016 (ECLI: ES:TS:2016:4101), donde declara la extinción de la pensión a un hijo de 27 años que, teniendo la oportunidad real de trabajar en una inmobiliaria, ni estudia ni trabaja, denotando pasividad hacia su propia independencia.

En la misma línea, la sentencia de la Audiencia Provincial de Valencia, de 26-04-2002, declara la extinción de la pensión alimenticia del hijo de 29 años que lleva doce años matriculado en la Facultad de Derecho sin que hasta la fecha conste que haya finalizado sus estudios. También la STS 95/2019, de 14 de febrero (ECLI:ES:TS:2019:379), limita a un único año más la pensión “por su falta de aprovechamiento en los estudios” al hijo mayor de edad, al constatar que lleva tres años matriculado en el mismo curso de Bachillerato.

En este contexto, el beneficiario mayor de edad tiene la obligación de informar al obligado a proporcionar alimentos sobre los detalles de su progreso en su formación, para que este último pueda determinar si es responsable de la falta de finalización de esta. La Audiencia Provincial de Santa Cruz de Tenerife, en su sentencia del 9 de septiembre de 2001, establece que:

en el caso del beneficiario mayor de edad, la evaluación de no haber finalizado su educación debido a causas no imputables implica que la parte obligada a proporcionar alimentos debe tener suficiente información sobre las circunstancias de su educación, incluyendo los estudios que realiza y su desempeño, documentando adecuadamente esta información.

Esta documentación e información resultan relevantes a los efectos de concretar las causas del retraso que influyen directamente en la decisión sobre la continuidad o no de la prestación (Jiménez, 2006). Solo la falta de diligencia probada constituye motivo de extinción, sin que la obtención de calificaciones insuficientes o deficientes en sus estudios presuponga “que sea debido a una conducta desordenada o reticente al estudio” (SAP Madrid de 5 de abril de 1993. De hecho, la STS de 21 de diciembre de 2017. ECLI:ES:TS:2017:4614) pese al retraso en los estudios mantiene la prestación a la hija mayor de edad porque “no se ha probado la falta de diligencia y evidenciado el intento (tardío pero cierto) de completar su formación”.

Así, cuando pese al retraso en la finalización de los estudios se muestra una clara voluntad y preocupación por completarlos o se constata la dificultad de estos, las soluciones son diferentes. De acuerdo con Roca Trias (1997) los alimentos deben mantenerse a aquellos que muestren interés en completar su formación, sin que deba exigirse la excelencia en el cumplimiento.

De igual modo, la jurisprudencia aboga por el mantenimiento de las prestaciones cuando:

- El mero y simple retraso en la conclusión de los estudios deriva de la propia dificultad de los mismos. La sentencia de la

Audiencia Provincial de Cantabria de 1 de julio de 2021 establece que no procede extinguir la pensión de alimentos a favor del hijo que ha tardado dos años más de lo programado en finalizar el Grado en Medicina, puesto que “no puede desconocerse la alta dificultad de los mismos y el notable esfuerzo que exigen, de manera que no puede considerarse que haber empleado dos cursos más acredite sin otros datos la falta de aplicación a los estudios y justifique que, a falta solo de un curso para terminar la carrera, se sancione a la demandante con la pérdida del derecho a que los padres contribuyan a esos estudios”. También en este sentido SAP La Coruña de 24 de febrero de 1993; SAP Zaragoza de 7 de julio de 1993; SAP Cuenca de 3 de febrero de 1998; SAP Murcia de 16 de febrero de 1999).

- Cuando la inactividad tiene su origen en una enfermedad que inhabilita o hace extremadamente difícil el estudio (De Verda, 2022), o se enfrenta a problemas de salud mental que dificultan su capacidad de estudio, como el TDAH, el trastorno límite de personalidad, la anorexia, etc. ( SAP Valencia 288/2019, de 20 de mayo).

Un ejemplo concreto se encuentra en la SAP de Zamora, de 7 de enero de 2020 donde se mantiene la pensión razonando que el retraso en los estudios de la joven de 23 años, estudiante de Auxiliar de Enfermería, no es voluntario, sino debido a que sufre enfermedad de Crohn que le provoca constantes ingresos médicos causantes de la demora en su formación académica; lo mismo ocurre en la STS de 21 de septiembre de 2016, cuando acuerda no extinguir la prestación a favor de la hija mayor de edad matriculada en estudios de integración social, dado sus problemas de salud mental.

## **6.2 La temporalidad intrínseca de obligación adaptada a las circunstancias de cada caso. La fijación de plazos razonables para completar la formación**

En lo referente a las necesidades de formación, de acuerdo con el párrafo segundo del Artículo 142 del Código Civil, el derecho de alimentos se mantiene mientras el joven mayor de 18 años no ha terminado su formación por causa no imputable.

Sin embargo, y al margen de la exigencia de aprovechamiento, la jurisprudencia ha señalado que el período de formación no puede perpetuarse en el tiempo de manera indefinida. Así, alcanzada la mayoría de edad, el joven no solo debe mostrar y mantener un comportamiento activo y diligente en la consecución de sus fines formativos, sino que, además, debe conseguirlos en unos plazos razonables: la obligación no es incondicional ni ilimitada (STS 395/2917, de 22 de junio). De hecho, como se señala en la SAP 226/2014, de 4 de julio de 2014 (ECLI: ES:APC:2014:1365), ambos factores van unidos ya que “transcurrido un plazo prudencial la falta de terminación sí se convierte en causa imputable al alimentista”.

Ciertamente se trata de una cuestión valorativa, no siempre sencilla, que obliga a ponderar las circunstancias concurrentes en cada caso concreto: por un lado, no puede exigirse al joven mayor de edad una actitud o comportamiento ejemplar; por otro, no puede fomentarse la desidia o una manifiesta falta de aprovechamiento. Entonces, ¿existe un plazo para la extinción de la obligación? ¿La obligación debería finalizar cuando el joven llega a cierta edad?

Pues bien, pese a la necesaria valoración individual de las circunstancias concurrentes en cada caso, la jurisprudencia considera conveniente fijar un plazo razonable de vigencia de la obligación en función de dos consideraciones:

- En primer lugar, por la naturaleza temporal y transitoria que el Código Civil otorga a esta obligación (SAP Granada 345/2018, de 21 de septiembre (ECLI:ES:APGR:2018:1270). La pensión de

alimentos no es vitalicia y no puede tener un carácter ilimitado en el tiempo ya que no se configura como una fuente perpetua de ingresos que exima al perceptor de buscar su propio sustento.

- En segundo lugar, porque la fijación de plazo motiva al alimentista a completar su formación o buscar un empleo con el fin, de alcanzar su independencia económica evitando la pasividad como comportamiento abusivo y, en consecuencia, el “parasitismo social” (STS 700/2014, de 21 de noviembre, ECLI:ES:TS:2014:5817).

Así, aunque la ley no establece un límite de edad específico, la jurisprudencia tiende a considerar la necesidad de fijar un plazo razonable para motivar al joven a finalizar su educación y buscar empleo. Como indica la STS de 22 de junio, (ECLI:ES:TS:2017:2511), este límite puede servir de advertencia, estímulo o “acicate para la consolidación de sus estudios” al joven mayor de edad.

En la práctica, la ausencia de este límite legal ha llevado a los Tribunales a decidir caso por caso sobre el cese de esta obligación (STS 558/2016, de 21 de septiembre (ECLI: ES:TS: 2016:4101). La STS 587/2019, de 6 de noviembre, ECLI: ES:TS:2019:3613) señala al respecto que no existe “ningún precepto que establezca una edad objetivable, sino que se había de estar a las circunstancias del caso, pues todos no son idénticos, sino que tienen sus singularidades”.

Como consecuencia, y atendiendo a sus circunstancias de cada caso, jóvenes con la misma edad obtienen resoluciones diferentes: la AP de Córdoba, en sentencia de 14-05-2003 mantiene la pensión de alimenticia a favor de dos hijos mayores de edad, la primera, de 28 años de edad, al encontrarse preparando oposiciones a MIR; la AP de Baleares, en sentencia de 28-02-2005 mantiene también la pensión alimenticia a favor de la hija de 28 años de edad que se encuentra preparando oposiciones pero fija un período máximo de un año; la SAP Madrid de 30 de abril de 2020 limita a dos años la formación de postgrado para evitar una “situación de parasitismo social”, por

constar acreditado que la hija tenía un expediente académico y una formación, que le habilitaban para incorporarse al mercado laboral en unas condiciones adecuadas. La Audiencia Provincial de Oviedo, en sentencia de 6 de marzo de 2023, mantiene la pensión de alimentos a favor de una hija de 27 años de edad que ha terminado los estudios universitarios y de máster y se encuentra preparando una oposición, compaginándola con trabajos estacionales. La Sala establece que el progenitor debe continuar abonando la pensión de alimentos porque la hija no lleva un tiempo excesivo preparándola, y tampoco se ha aducido por la parte que interesa la extinción que la hija no se esté esforzando.

Sin embargo, la sentencia de la Audiencia Provincial de Guipúzcoa de 27 de julio de 2002 extingue la pensión de alimentos del hijo con 27 años que todavía estudia considerando que el plazo ultrapasa lo razonable. En idéntico sentido, la sentencia de la AP de Cádiz, de 31 de enero de 2003 extingue también la pensión del hijo de 31 años que estudia y realiza trabajos esporádicos que no le permiten mantenerse.

La SAP Madrid 346/2019, de 12 de abril, establece una limitación temporal de la pensión a un plazo de 2 años para un hijo de 22, que está realizando una estancia en el extranjero para mejorar su inglés.

La SAP Pontevedra 224/2019, de 23 de abril decide no limitar temporalmente la prestación a un hijo de 21 años que está preparando oposiciones, ya que la concurrencia con un numeroso grupo de opositores no garantiza en absoluto el éxito. En idéntico sentido, la Audiencia de Bilbao, en sentencia de 17 septiembre 2020 rechazó establecer un plazo máximo de 2 años para la percepción de la pensión de alimentos fijada en favor de dos hijas mayores de edad, hasta que alcanzasen su independencia económica, porque las mismas se encontraban en pleno periodo de formación académica y profesional, acorde con sus edades (la una, se encontraba preparando las oposiciones a Registrador de la Propiedad; y, la otra, cursaba estudios universitarios de odontología).

Se concluye que, en tales situaciones, en la que no se acredita pasividad en la obtención de empleo o en la terminación de la formación académica, no cabe condicionar a los hijos con plazos fatales para conseguirlo, pues su tardanza en abandonar el hogar, son múltiples y no siempre imputables a su pasividad (De Verda, 2022).

Con estos antecedentes, puede concluirse que, de fijarse plazo de extinción, debería ser suficientemente generoso y flexible que permitiera valorar las circunstancias concurrentes para acomodar las situaciones que pueden prolongar la duración de la formación (SAP de Toledo 135/2018, de 20 de junio, ECLI:ES:APTO:2018:578), como la dificultad intrínseca de los estudios, la realización de oposiciones, las dificultades personales, las enfermedades físicas o mentales, entre otras.

De hecho, la propia jurisprudencia, a la vez que promueve la fijación de plazo propone, de igual modo su carácter flexible. De hecho, la jurisprudencia ha reconocido que la obligación del alimentante persiste incluso cuando el joven, habiendo finalizado la formación, continúa buscando activamente el acceso al mercado laboral sin resultados concretos.

La idea central es equilibrar la necesidad de establecer un plazo que motive a los jóvenes a alcanzar su independencia económica con la comprensión de que cada individuo enfrenta circunstancias únicas. Un límite razonable debería ofrecer un marco general mientras permite flexibilidad para abordar las variadas situaciones que pueden surgir en la transición a la vida independiente de los jóvenes extutelados.

Extinguiéndose la obligación de padres o de la Administración por cumplimiento del plazo máximo, y no disponiendo de sustento propio, el mayor de edad deberá acogerse a las prestaciones asistenciales generales y no a las específicas de la transición.

### **6.3 La realización de un segundo Grado**

La jurisprudencia se muestra restrictiva en relación con aquellos supuestos en que a pesar de haber obtenido un título académico el joven mayor de edad quiere cursar otra carrera o especialidad. La SAP de 27 de mayo de 2003 suprime la pensión alimenticia de una joven de 27 años con titulación profesional de delineante, y algún trabajo esporádico, aunque se haya matriculado con 26 años en otra carrera universitaria, entendiéndose que la formación a la que se refiere el Art. 142 CC que le posibilita acceder a un trabajo “está esencialmente concluida.”

En cambio, sostienen que entrarían dentro de los alimentos la realización de cursos de especialización tras la conclusión de los estudios universitarios la SAP de Asturias de 26 de febrero de 2001 y la SAP de Ciudad Real de 24 de septiembre de 2003. La SAP Cádiz de 20 de septiembre de 2002 admite los ulteriores cursos sólo en cuanto faciliten el acceso al mercado laboral, señalando que:

en absoluto se pretende que el progenitor esté obligado de por vida a sufragar los cursos que su hija quiera realizar, por el contrario, ello sería incentivar a ésta a que no se busque su *modus vivendi*, siendo precisamente la realización de cursos, dado el problema del mercado laboral, lo que le puede facilitar acceder al mismo.

### **6.4 El acceso a un empleo estable, finalizada la formación, que procure ingresos al joven mayor de edad para satisfacer sus necesidades. La extinción de la obligación de cobertura**

Como se ha señalado, la desaparición de la situación de necesidad del joven mayor de edad comportará la extinción de la obligación de acompañamiento y apoyo. Así, el acceso del joven a un empleo estable que le proporcione ingresos suficientes para mantenerse económicamente extinguirá la obligación.

Sin embargo, la realización de trabajos eventuales o esporádicos que se compatibilicen con estudios universitarios que no permitan la autonomía económica, no extinguirán la obligación (STS 223/2019, de 10 de abril ECLI:ES:TS:2019:1252). Así, la AP de Zaragoza, en sentencia de 28-07-05, mantuvo la pensión alimenticia establecida a favor de los dos hijos comunes de ambos litigantes, ya que estaban dedicados todavía a sus estudios, de ingeniería superior (24 años), y de Magisterio (20 años) y no habían accedido al mercado laboral. A pesar de que hubieran obtenido algunos ingresos para cubrir gastos menores impartiendo algunas clases particulares, el tribunal considero que no disponían de autonomía económica por lo que este hecho no constituía ninguna de las causas extintivas de la obligación previstas en el Artículo 152., 2º y 3º. Así lo señala también el Tribunal Supremo en sentencia 1072/2023, de 3 de julio (ECLI:ES:TS:2023:3162) que considera que se extingue la obligación cuando el hijo “cuenta con ingresos propios para satisfacer sus necesidades”. También la STS 1196/2023, de 20 de julio (ECLI:ES:TS:2023:3520) cuando señala que “para fijar el momento de la extinción de la obligación de alimentos no basta con la percepción de algún ingreso por el hijo, si por las circunstancias no puede considerarse suficiente para obtener una autonomía económica”.

Por otro lado, finalizada la formación pero en situación de necesidad, una actitud pasiva en la búsqueda de empleo conducirá también a la extinción de la prestación (STS 28 de octubre y 17 de junio 2015). Así, en el caso de los hijos que han completado su formación académica, se exige que un esfuerzo razonable y la debida diligencia en la búsqueda de empleo. Por lo tanto, si tienen la posibilidad de acceder a un trabajo estable y rechazan la oferta, la obligación de prestar apoyo económico cesará.

Sin embargo, es preciso destacar que:

- La jurisprudencia no se muestra muy exigente al respecto y solo en situaciones extremadamente claras se determina la extinción de la obligación. Sería el caso de la STS de 1 de

marzo de 2001 cuando extingue la obligación para dos graduadas universitarias, con plena capacidad física y mental y que superan los treinta años de edad, por entender que en dichas circunstancias no puede apreciarse “una situación que se pueda definir de necesidad, que les pueda hacer acreedores de una prestación alimentaria; lo contrario sería favorecer una situación pasiva de lucha por la vida, que podría llegar a suponer un parasitismo social”.

- La existencia de problemas de salud, física o mental, pueden mantener la obligación: la SAP Baleares, de 18 de febrero de 2021, ante el caso de un joven de 26 años con una sintomatología ansiosa, con un componente fóbico en su relación con los demás que le dificultaba de forma muy importante su acceso al mercado laboral se mantiene la extinción de la pensión de alimentos pues su situación de dependencia económica derivaba de la enfermedad que padecía, y no de su pasividad para incorporarse al mercado laboral.

## **7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. EL ALCANCE DE LA RESPONSABILIDAD DE LA ADMINISTRACIÓN EN LA FORMACIÓN DE LOS JÓVENES EXTUTELADOS**

Consciente de la complejidad de la transición a la vida independiente, la Ley 26/2015, de 28 de julio de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, que reforma la LOPJM y el CC, amplía los mecanismos de protección de niños y adolescentes, introduciendo el acompañamiento y apoyo de la Administración a los jóvenes extutelados en su transición a la edad adulta. En su Preámbulo (II) destaca “la obligación de la Administración de preparar para la vida independiente a los jóvenes extutelados, cuestión de gran calado social y de la que ya hay buenas prácticas de Entidades Públicas y del Tercer Sector de acción social en España”.

De este modo, el deber de la Administración para con los niños y adolescentes tutelados se extiende más allá de la mayoría de edad. En virtud del Art. 11.4 LOPJM, en sede de “Principios rectores de la Administración” se impone a las entidades públicas competentes la obligación de planificar e implementar “programas y recursos destinados al apoyo y orientación de quienes, estando en acogimiento, alcancen la mayoría de edad y queden fuera del sistema de protección, con especial atención a los que presentan discapacidad”.

Por su parte, de manera similar, el Art. 22 bis LOPJM, bajo el epígrafe “Programas de preparación para la vida independiente” señala que las entidades públicas:

ofrecerán programas de preparación para la vida independiente dirigidos a los jóvenes que estén bajo una medida de protección, particularmente en acogimiento residencial o en situación de especial vulnerabilidad, desde dos años antes de su mayoría de edad, una vez cumplida esta, siempre que lo necesiten, con el compromiso de participación activa y aprovechamiento por parte de los mismos. Los programas deberán propiciar seguimiento socioeducativo, alojamiento, inserción sociolaboral, apoyo psicológico y ayudas económicas.

Estos preceptos de la ley constituyen el fundamento de la exigibilidad a la Administración de un acompañamiento moral y material a los jóvenes tutelados cuando alcanzan la mayoría de edad. Su literalidad, reforzada por su carácter de Ley Orgánica, no permite dudar de su imperatividad: la ley establece claramente que las entidades públicas “dispondrán” y “ofrecerán” programas y recursos destinados a la preparación para la vida independiente a los mayores de edad.

Sin embargo, la exigencia que la LOPJM impone a la Administración de elaborar e implementar programas y recursos para la transición a la vida independiente, no se concreta en criterios claros con relación a su alcance, contenido mínimo ni plazos de desarrollo e implementación. Esta indefinición conduce a un incompleto y desigual despliegue de estos programas y ayudas que quedan en manos de las entidades públicas competentes de las diferentes Comunidades Autónomas que asumen tal obligación.

La falta de una guía clara de actuación y de estándares comunes de coberturas, conlleva el desarrollo de programas considerablemente diferentes y, en su mayor parte, insuficientes para cumplir la función de acompañamiento encomendada. Desigualdad e insuficiencia son, de este modo, las dos características que confluyen, en general, en las medidas contempladas en las diferentes CC. AA., fruto tanto de la desigual dotación de recursos como de la diversa sensibilidad de quienes deciden e implementan las medidas de acompañamiento.

Este contenido desigual e insuficiente de los programas supone el incumplimiento del mandato del legislador que deja a los jóvenes extutelados en una situación de clara vulnerabilidad privándoles de sus derechos al cumplir la mayoría de edad. La ausencia de criterios comunes contraviene lo que dispone la Disposición Adicional Tercera de la *Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia*, que recoge la obligación del Gobierno de promover “con las Comunidades Autónomas el establecimiento de criterios comunes y mínimos estándares de cobertura, calidad y accesibilidad en la aplicación de esta ley en todo el territorio”, apuntando de forma expresa dicha obligación en relación a:

la atención integral a jóvenes extutelados que comprende formación en habilidades y competencias para favorecer su madurez y propiciar su autonomía personal y social al cumplir los 18 años de edad; garantía de ingresos suficientes para subsistir; alojamiento; formación para el empleo, que facilite o priorice su participación en ofertas de empleo como medida de discriminación.

En ausencia, pues, de parámetros comunes que definan claramente el contenido y alcance del deber de la Administración, es útil recurrir a los criterios legales, doctrinales y jurisprudenciales que se manejan para definir y concretar la “obligación de alimentos” de los padres con respecto a sus hijos en su transición a la vida adulta. Criterios que, si bien no son uniformes, proporcionan pautas para determinar el alcance de la obligación que la Administración tiene para con los jóvenes extutelados. Los argumentos de necesidad que justifican la

prestación de alimentos de los padres a sus hijos en transición a la vida adulta son idénticos en el supuesto de los jóvenes que abandonan la tutela administrativa pues sus necesidades de acompañamiento, apoyo, formación y sustento son, también, las mismas.

De este modo, ante la falta de estándares legales que definan con claridad la responsabilidad de la Administración hacia los jóvenes extutelados, la obligación de alimentos de los padres respecto de sus hijos mayores de edad en transición a la vida independiente nos permite definir su alcance. El recurso a la aplicación analógica, sustentada en cuestiones de justicia y equidad, permite delimitar la obligación de la Administración.

En este sentido, la Administración responde ante las necesidades de “sustento, habitación, vestido y asistencia médica” del joven extutelado mientras dure su formación, que no solo abarca la etapa obligatoria, sino también la formación universitaria, másteres, preparación para oposiciones y cursos complementarios.

En cuanto a su extinción, la jurisprudencia considera que no debe fijarse plazo concreto, más allá de la razonabilidad de la duración. De este modo, constando el aprovechamiento de los recursos destinados a la formación, la obligación de la Administración debe acomodarse a las particulares circunstancias de cada caso: la dificultad intrínseca de los estudios, la realización de oposiciones, las dificultades personales, las enfermedades físicas o mentales, entre otras. No debe olvidarse que el colectivo de jóvenes extutelados, por sus particulares circunstancias, en el ámbito de la formación, “lo si-guen y consiguen todo más tarde” (Montserrat *et al.*, 2011).

Con estos antecedentes, siguiendo el mandato legal de la LOPJM y basándonos en la analogía con la obligación de alimentos de los padres, la responsabilidad de la Administración no puede limitarse a orientar y priorizar a los jóvenes extutelados en su búsqueda y solitud de prestaciones asistenciales de carácter general, sino que su obligación se concreta y debe dirigirse a satisfacer de manera específica sus particulares necesidades, con recursos y ayudas directas:

- Su responsabilidad no se acaba en una orientación y asesoramiento, sino con la dotación directa de prestaciones y con un atento seguimiento del plan individualizado de transición a la vida independiente.
- Su responsabilidad no puede trasladarse a la sensibilidad particular. En este sentido y en concreto, el acceso y permanencia en los estudios universitarios de los jóvenes extutelados no deben quedar a la discrecionalidad de cada Universidad. Deben imponerse criterios conjuntos de acceso y permanencia, lo suficientemente flexibles para acoger las particulares dificultades de este colectivo.

La obligación de alimentos debe ser la pauta de referencia para dotar de contenido los estándares de cobertura para el colectivo extutelado con una decidida apuesta por la formación.

El análisis del derecho comparado nos permite señalar que otros ordenamientos, tomando conciencia de las circunstancias especiales que confluyen en los jóvenes extutelados, han elaborado programas de acompañamiento que integran propiamente nuestra obligación de alimentos y que alcanzan hasta los 26 años. El concepto del "Corporate Parenting" se adecua a lo expuesto y puede servir, también, para orientar el contenido de la obligación de la Administración.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ABAD, E. (2013). Reclamación de alimentos en favor de hijos mayores de edad y emancipados. Revisión de su régimen jurídico, requisitos y extinción de la obligación legal. *Revista de Derecho UNED*, 12.
- ARGELICH, C. (2017). Hacia un sistema armonizado de protección de menores en situación de riesgo y desamparo. *Revista de Derecho Civil*, 4(4), 125.

- BERROCAL, A.I. (2012). Los alimentos de los hijos mayores de edad y emancipados. A propósito del Artículo 93.2 del Código Civil. *Revista Crítica de Derecho Inmobiliario*, Núm. 731, 1568-1612.
- CASAS, F., MONTSERRAT, C., JACKSON, S., CAMERON, C. (2011). Jóvenes extutelados: información disponible sobre educación obligatoria y postobligatoria en cinco países de la UE. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 443-453. <https://doi.org/10.1174/021037013808200267>
- CALLIZO, M.A. (2008). Obligación legal de alimentos respecto de los hijos mayores de edad: análisis del art. 66 de la Ley 13/2006, de 27 de diciembre de Derecho de la Persona, RDCA-XIV
- COMASÒLIVAS, A., SALA-ROCA, J., MARZO, T.E. (2018). Los recursos residenciales para la transición hacia la vida adulta de los jóvenes tutelados en Cataluña. *Pedagogía Social. Revista Universitaria* 31, 125-137. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2018.31.10](https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.10)
- DE VERDA, J.R. (2022). Extinción de la pensión de alimentos de hijos mayores de edad. IDIBE. <https://idibe.org/tribuna/extincion-la-pension-alimentos-hijos-mayores-edad/>
- FEPA (2017). La emancipación de jóvenes tutelados y extutelados en España. <https://www.fepa18.org/wp-content/uploads/2022/01/Mapa-Emancipacion-FEPA-2017.pdf>
- GUILARTE, V. (1997). A vueltas con los alimentos de los hijos mayores de edad en la crisis matrimonial de sus progenitores: el art. 93, pfo. 2º del Código Civil. *Aranzadi civil*, revista quincenal.
- JIMÉNEZ, F.J. (2006). La regulación española de la obligación legal de alimentos entre parientes. *Anuario de Derecho Civil*, LIX-2, 743-772.
- ROLDÁN, N. (2022), La extinción de la pensión de alimentos en hijos mayores de edad. Editorial Colex. ISBN: 9788413596396.
- LASARTE, C. (2012). Derecho de Familia. Principios de Derecho Civil, T. IV, Marcial Pons, Madrid, 11.ª ed., 342-354.

- MARTÍNEZ, C. (2007). La protección de menores en el Estado autonómico. En C. Martínez García (coord.), *Los sistemas de protección de menores en la España de las autonomías*. Dykinson.
- MASSONS-RIBAS, A., CORTADA, N., BALSELLS, M.À. (2021). El principio de prioridad familiar. Acogimiento temporal y retorno. *Revista de Derecho Privado*.
- MELENDRO, M. (2011). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social. *Revista de educación* N. 356.
- MELENDRO, M., RODRÍGUEZ, A.E. (2015). Los estudios sobre el tránsito a la vida adulta de jóvenes vulnerables y estrategias para su inclusión social. En *Los estudios sobre la juventud en España: pasado, presente, futuro. Revista de estudios de juventud*. 110, 201-215.
- MINISTERIO DE SANIDAD, CONSUMO Y BIENESTAR SOCIAL. (2019). Criterios de cobertura, calidad y accesibilidad en acogimiento residencial. Estándar 6: Salida y transición a la vida independiente (Documento de trabajo). Recuperado de [https://observatoriodelainfancia.mdsocialesa2030.gob.es/estadisticas/docsTecnicos/pdf/Criterios\\_de\\_cobertura\\_calidad\\_y\\_accesibilidad\\_en\\_acogimiento\\_residencial.pdf](https://observatoriodelainfancia.mdsocialesa2030.gob.es/estadisticas/docsTecnicos/pdf/Criterios_de_cobertura_calidad_y_accesibilidad_en_acogimiento_residencial.pdf)
- MONDÉJAR, M.I. (2005). La mayoría económica como causa de extinción de la obligación de los padres de prestar alimentos a los hijos mayores de edad. *El Derecho* Editores.
- MONTSERRAT, C., CASAS, F., MALO, S., BERTRAN, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes ex-tutelados. Informes, estudios e investigación*. Ministerio de Sanidad, Política social e Igualdad.
- MONTSERRAT, C., CASAS, F., BERTRÁN, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar, *Infancia y Aprendizaje* 36, 443-453. <https://doi.org/10.1174/021037013808200267>

- MONTSERRAT, C., CASAS, F., SISTERÓ, C. (2013). Estudi sobre l'atenció als joves extutelats: evolució, valoració i reptes de futur. Informe de resultats. Retrieved from <http://www.fepa18.org/wp-content/uploads/2014/01/Informe-Recerca-FEPA-Universitat-de-Girona-Juliol-2013.-DEFINITIU.pdf>
- NORIEGA, L. (2018). Riesgo, desamparo y guarda: su regulación tras la reforma legislativa del sistema de protección a la infancia y adolescencia. *ADC*, LXXI (1).
- ROCA TRÍAS, E. (1997). Las relaciones familiares básicas: los alimentos. En A. López, V. L. Montés y E. Roca (Eds.), *Derecho de familia* (3.ª ed., pp. 39-50). Tirant lo Blanch.
- RUBIO, E. (2000). Los alimentos para el hijo mayor del art. 93.2 CC. *Revista doctrinal Aranzadi Civil-Mercantil*. N.17.
- SALA-ROCA, J., VILLALBA, A., JARIOT, M., ARNAU, L. (2012). Socialization process and social support networks of out-of-care youngsters. *Children and Youth Services Review*, 34, 1015–1023. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2012.02.002>
- PADIAL, A. (1995). La obligación de alimentos entre parientes. Bosch.
- TRONCOSO, C., VERDE-DIEGO, C. (2022). Transición a la vida adulta de jóvenes tutelados en el sistema de protección. Una revisión sistemática (2015-2021). *Trabajo Social Global-Global Social Work*, 12, 26–61. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v12.24511>.
- ZAMORA, S., FERRER, V. (2013). Los jóvenes extutelados y su proceso de transición hacia la autonomía: una investigación polifónica para la mejora. *Revista de Educación Social*, 17.

## **CAPÍTULO 6**

# **PROGRAMA PARA EL ÉXITO ACADÉMICO UNIVERSITARIO DE JÓVENES PROCEDENTES DE LOS SISTEMAS DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA - ARRAKASTA. EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA**

**Joana Miguelena Torrado**

*Grupo de investigación IkasGaraia: educación, cultura  
y desarrollo sostenible*

*Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea  
joana.miguelena@ehu.eus*

**Paulí Dávila Balsera**

*Grupo de investigación IkasGaraia: educación, cultura  
y desarrollo sostenible*

*Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea  
pauli.davila@ehu.eus*

**Luis M<sup>a</sup> Naya Garmendia**

*Grupo de investigación IkasGaraia: educación, cultura  
y desarrollo sostenible*

*Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea  
luisma.naya@ehu.eus*

## **1. INTRODUCCIÓN**

Este capítulo contribuye a poner sobre la mesa un tema relevante y con gran impacto social como es el del derecho a la educación superior de las personas tuteladas y egresadas de los sistemas de

protección a la infancia y la adolescencia. En esta contribución vamos a exponer, a grandes rasgos, un programa alineado con el tema objeto de las jornadas, el programa para el éxito académico universitario de jóvenes procedentes de los sistemas de protección a la infancia y la adolescencia- Arrakasta de la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), así como su origen, desarrollo y su evaluación.

## **2. LOS ITINERARIOS EDUCATIVOS DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES BAJO LA MEDIDA DE PROTECCIÓN DE ACOGIMIENTO RESIDENCIAL**

A nadie nos extraña cuando nos dicen que un niño, niña o adolescentes (NNA) bajo la medida de protección de acogimiento residencial (AR), es un/a mal/a estudiante. No obstante, muy poco se sabe científicamente sobre la situación escolar de este colectivo en España (Casas y Montserrat, 2009; Montserrat y Casas, 2010). Los estudios que, directa o indirectamente se han centrado en analizar el ámbito educativo de este colectivo de NNA, evidencian que suelen presentar un número mayor de desafíos educativos que la población normativa (Tilbury, 2010; Gairal-Casadó *et al.*, 2021): bajo nivel formativo, menor porcentaje en su tasa de idoneidad, mayor número de repeticiones, o incluso, mayor porcentaje de absentismo (Panchón, 2001; Martin y Jackson, 2002; Montserrat *et al.*, 2013, López *et al.*, 2010; Montserrat *et al.*, 2015; Miguelena, 2019). Asimismo, tienden a itinerarios educativos profesionalizantes que les permitan una rápida inserción sociolaboral, no optando por itinerarios educativos largos o superiores, y menos, universitarios (Cashmore *et al.*, 2007; Montserrat *et al.*, 2011; Harvey *et al.*, 2015; Miguelena, 2019; Miguelena *et al.*, 2022a; 2022b).

Hasta 2010, solamente el Reino Unido recogía sistemáticamente datos sobre la escolarización y los itinerarios educativos de las y los tutelados y egresados del sistema de protección (Casas y

Montserrat, 2009; Montserrat y Casas, 2010). En España, únicamente Cataluña, en el año 2010, comenzó a recoger sistemáticamente los datos sobre el ámbito educativo de las NNA del sistema de protección por el grupo de investigación ERIDIQV de la Universidad de Girona (Montserrat *et al.*, 2015). En Euskadi, no fue hasta el año 2017 cuando se comenzó a ello, recogiendo los datos del curso académico 2015/2016, en concreto, los datos de las NNA en AR de Gipuzkoa, una de las tres provincias que conforma Euskadi. La recogida de datos se realizó hasta el curso 2018/2019. Los resultados extraídos corroboran las investigaciones precedentes, dejando constancia de que el ámbito educativo es un reto pendiente del AR (González, 2018; Miguelena, 2019; Miguelena *et al.*, 2022a). Por resumir algunos de los datos recogidos sobre las NNA atendidos en el programa básico en AR (Miguelena y Rodríguez, 2021), en el curso académico 2018/2019 (n= 317), comparándolos con la población normalizada de Euskadi ese mismo curso académico, se observan diferencias considerables entre:

- *La tasa de idoneidad* de la población vasca en general y la atendida en recursos residenciales, siendo muy inferior en el grupo del alumnado de AR en todos los cursos.
  - A los 7 años, la tasa de idoneidad en Euskadi era del 96,4% y en nuestra muestra de AR (n=7) era de 71,4%.
  - A los 9 años de edad, la tasa de idoneidad de Euskadi era de 92,1% y en los casos analizados de esa edad del alumnado en AR (n=16), el 37,5% estaba en el nivel correspondiente a su edad.
  - A los 11 años de edad, la tasa de idoneidad de Euskadi era del 89,5% y en AR (n=11) era del 36,4%.
  - A los 12 años de edad, la tasa de idoneidad en Euskadi era del 87,7% y la de nuestras NNA en AR (n=15), el 40%.

- A los 13 años, la diferencia se va acrecentando con una tasa de idoneidad del 84,2% en Euskadi frente al 33,3% de las y los adolescentes en AR (n=26).
- A los 14 años, la tasa de idoneidad de Euskadi era del 79,6% y en AR(n=31), del 19,4% y, a los 15 años, la de Euskadi era del 74% y la de AR (n=55), del 14,5% (itinerario habitual, el 21,8% estaba en un curso de Formación Profesional Básica).
- *La tasa de repetición* de NNA en AR es superior a la de Euskadi, tanto en primaria (7,6% en AR frente al 2,2% de Euskadi) como en secundaria (el 15% en AR frente al 5,7% de Euskadi).
- *La promoción al curso académico siguiente con calificación positiva*. En general, tanto en primaria como en secundaria, el alumnado atendido en los distintos recursos residenciales de AR promocionó menos que el alumnado de Euskadi. A su vez, también se aprecia que un menor porcentaje de chicas y chicos atendidos en AR promocionaba con una calificación positiva al curso académico siguiente (Miguelena, 2019).

Otra diferencia llamativa son los itinerarios educativos que siguen estas y estos adolescentes bajo tutela a partir de los 15 años. En el curso académico 2018/2019, la mayoría de las y los adolescentes de Euskadi a partir de los 15/16 años, se dirigió hacia estudios de bachillerato, en cambio, las y los adolescentes de AR se dirigieron mayoritariamente a un Curso de Formación Profesional Básica (CFPB):

- En el caso del alumnado de 15 años de Euskadi, un 2,5% optó por este itinerario profesionalizante. Este porcentaje es muy inferior al 21,8% del alumnado de 15 años atendido en un recurso residencial.
- A los 16 años, los CFBP ocupaban un 3,2% del porcentaje de matriculación de adolescentes de Euskadi, porcentaje muy inferior al 59,7% de lo que representa este itinerario entre quienes estaba de AR. La mayoría del alumnado de Euskadi a

la edad de los 16 años se dirigió hacia estudios de bachillerato, en concreto, un 64,6%, porcentaje muy superior al de alumnado de esta en AR cursando bachiller, un 1,6%.

- A los 17 años, el 8,1% del alumnado de Euskadi optó por un itinerario profesionalizante de CFPB, porcentaje muy inferior al 56% de las y los adolescentes de AR. En cambio, el 68,5% del alumnado de Euskadi a los 17 años de edad estaba matriculado en bachiller, cifra muy superior a la del alumnado atendido en recursos residenciales con la misma edad que sólo representaba un 8% (Miguelena y Rodríguez, 2021).

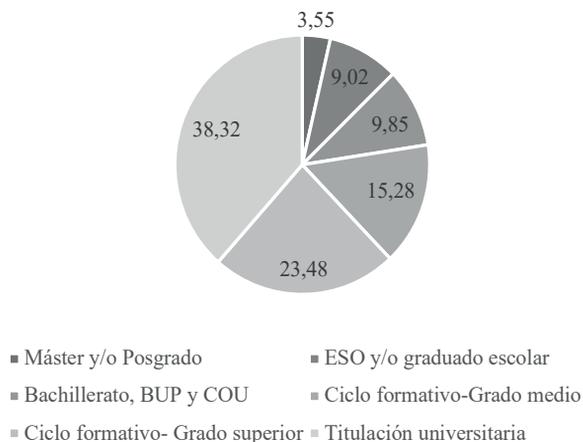
### **3. LA UNIVERSIDAD COMO ASCENSOR SOCIAL**

Somos conscientes de que la universidad no es el único itinerario educativo posible, pero es innegable que es uno de los itinerarios educativos más seguidos por la población. De hecho, más del 30% de la población de 18 años se encamina hacia cursar un grado universitario. Pero, ¿cuántos de jóvenes egresan del sistema de protección llegan a la universidad?

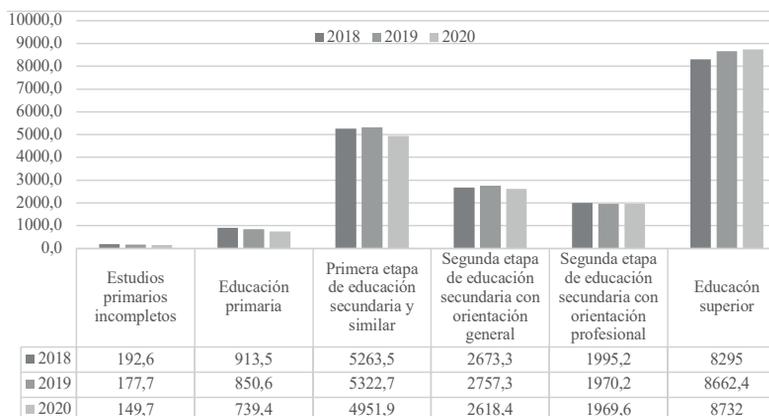
Muy pocos datos se tienen sobre el porcentaje de jóvenes que egresan de los sistemas de protección social que llegan a la universidad, pero los estudios sobre transición a la vida adulta de este colectivo han dejado patente su escasa representación en los estudios universitarios; hablaríamos de entre el 1 y el 4% llegaría a la universidad (Miguelena *et al.*, 2022). Este porcentaje sería menor entre quienes llegan a la mayoría de edad en un recurso residencial de protección, en concreto, entre el 1 y 2.

Si observamos los datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística sobre la distribución porcentual del nivel formativo requerido en las ofertas de empleo en España (ver Gráfico 1) así como con empleo (Gráfico 2), se puede concluir que, a mayor nivel formativo,

mayor posibilidad de encontrar un trabajo o de estar trabajando. Es reseñable que poseer una titulación universitaria es requerida en un 40% de las ofertas de trabajo.



**Gráfico 1.** Distribución porcentual del nivel formativo requerido en las ofertas de empleo. Fuente: Statisa, 2021.



**Gráfico 2.** Población con empleo en España en 2018 y 2020, por nivel de estudios (en miles). Fuente: Statisa, 2021.

En la misma línea, como podemos ver en el siguiente gráfico (Gráfico 3), las personas con mayor nivel educativo están en una situación de menor riesgo de pobreza que quienes tienen menor nivel educativo. Debemos tener en cuenta que el colectivo bajo tutela cuenta con un bajo nivel formativo en comparación con la población normativa, lo que puede incidir en que tengan una mayor probabilidad de estar en una situación de pobreza en el futuro.

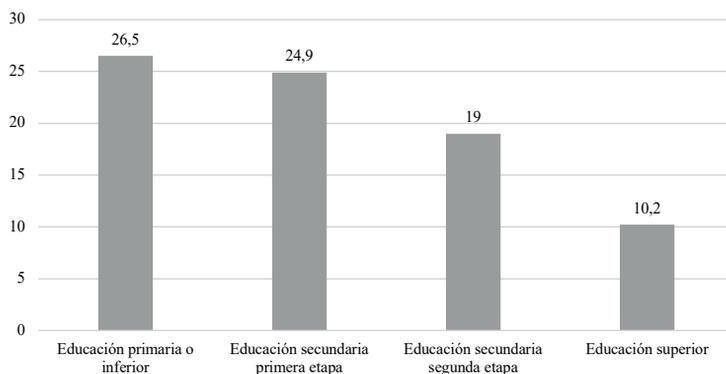


Gráfico 3. Porcentaje de personas en riesgo de pobreza en España en 2019, por nivel educativo. Fuente: Instituto Nacional de Estadística, 2020.

## **4. PROGRAMA PARA EL ÉXITO ACADÉMICO UNIVERSITARIO DE JÓVENES PROCEDENTES DE LOS SISTEMAS DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA-ARRAKASTA**

### **4.1 El origen del programa**

El origen del programa se sitúa en el contexto de una investigación, enmarcada en una tesis doctoral (Miguelena, 2019) que tenía el objetivo principal de analizar la incidencia de la representación social que las y los profesionales que trabajan en AR tiene en los derechos de estas NNA en AR. En dicha investigación, se pasó un cuestionario a

profesionales (N=74), entrevistas semiestructuradas a 15 profesionales y a 15 jóvenes que habían llegado a la mayoría de edad atendidos en un recurso residencial de protección y se realizaron 3 *focus groups* (2 de jóvenes y 1 de profesionales).

La detección fue casual, pero se fue evidenciando con mayor intensidad en el transcurso del análisis de las entrevistas de profesionales y jóvenes y, sobre todo, por la relación personal continuada fuera de la investigación con las y los jóvenes.

### **4.1.1 La detección a través de las entrevistas**

#### **4.1.1.1 La universidad como horizonte inalcanzable para las NNA en AR**

En las entrevistas de ambos colectivos se pudo percibir que la universidad no era un itinerario educativo al que solían dirigirse las NNA atendidas en AR. Los itinerarios habituales de estas NNA eran la Educación Secundaria Obligatoria “ESO, pero en general, casi todo el mundo acaba en un PCPI” (Ane Miren,<sup>5</sup> profesional, mujer). En las entrevistas también aparecieron otros itinerarios, pero dejando patente que no eran habituales entre el colectivo tutelado como “grado medio ha habido alguna” (Ane Miren, profesional, mujer) o “tenemos algún caso que ha estado en bachillerato” (Endika, profesional, hombre). Estos mismos casos “aislados” también aparecen en las entrevistas de jóvenes como en la siguiente: “Yo 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, joven, mujer).

En dos entrevistas de profesionales se hizo mención a casos “no habituales”, “excepcionales”, de adolescentes que habiendo estado tutelados habían llegado a la universidad. En palabras de una de ellas:

---

<sup>5</sup> Todos los nombres son seudónimos expuestos por ellos y ellas mismas.

“yo llevo aquí más de diez años y acceso a la universidad he visto sólo en uno de ellos” (Itziar, profesional, mujer)”. Por su parte, el acceso a la universidad de NNA procedentes del sistema de protección no es mencionado entre el colectivo de jóvenes. Únicamente hicieron alusión a los estudios universitarios, las jóvenes que estaban cursando en el momento de la entrevista un grado universitario (dos de ellas), o jóvenes que querían matricularse en la universidad en el siguiente curso académico (tres de ellas).

Cuando se les planteó la pregunta a las y los profesionales acerca de si se les solía animar a cursar estudios universitarios, hubo quien contestó que “si ese es su sueño no vamos a cortárselo (...)” (Endika, profesional, hombre), pero la mayoría de las respuestas giraron en torno a la frase de “hay que ser realista” o las palabras “expectativas reales”. Rescatando algunas citas de las entrevistas de profesionales,

(...) Se intenta individualizar, trabajar individualmente, ver qué es lo que, con qué viene, qué es lo tiene y adonde lo queremos dirigir. Lo que no vamos a hacer nunca es intentar enfocar a los chavales a la universidad porque no va a ser real, porque luego digamos la ostia que se va a dar es mayor (Garikoitz, profesional, hombre).

Ellos al final también se ponen igual unas metas que igual las tienes que bajar, ¿no? igual tienes que empezar con unas metas más bajas, más básicas, y de ahí ir tirando, porque a la universidad... si la universidad es realmente es lo que quieres, con 25 años puedes entrar, o sea, al final tienen miles de formas de entrar. Ahora vamos a ser también un poco realistas (Ekhi, profesional, hombre)

Me pesa que a los chavales el discurso que se les dé es: no creo que vayas a hacer bachiller o no creo que vayas a hacer... tienes que ser realista, no vas a llegar a la universidad. Esto se escucha muchísimo, desde el piso también sí, sí (Sorkunde, profesional, mujer).

#### **4.1.1.2 Factores obstaculizadores del acceso a la universidad**

En los discursos de ambos colectivos se hizo mención a distintos factores que podrían obstaculizar el acceso y el mantenimiento de estudios universitarios como son el egreso del sistema de protección a la infancia a los 18 años y el soporte económico y habitacional.<sup>6</sup>

Uno de los obstáculos mencionados tanto por jóvenes como por profesionales fue la obligatoriedad de salir del sistema de protección a los 18 años edad y la incertidumbre de lo que pasará al salir. En el caso de las y los profesionales, éstos sienten que deben preparar a las NNA para esa salida obligada. Como indicaban distintos profesionales, esta edad es “un límite con el que ellos cuentan y con el que nosotros contamos” (Itziar, profesional, mujer) pero, sobre todo, “es un principio de realidad como una casa” (Itziar, profesional, mujer). La edad de los 18 años influye en la intervención, haciendo “acelerar determinados procesos o determinadas situaciones que en la población normal no es así” (Itziar, profesional, mujer). La llegada de los 18 años influencia la intervención, lo que repercute en que, algunas y algunos profesionales opinen que “la expectativa fundamental que tenemos es que con 18 años puedan salir adelante, ¡eh!” (Muskildo, profesional, mujer). Estos discursos sobre la incertidumbre y la necesidad de “salir adelante” van en la línea de lo indicado por los jóvenes:

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, joven, hombre).

---

<sup>6</sup> En el estudio de tesis doctoral (2019) se mencionan todos los factores, pero en este estudio únicamente hemos mencionado aquellos que nos ayudan a contextualizar el Programa Arrakasta.

Otro de los factores obstaculizadores es la cuestión económica. Las dificultades para hacer frente a los gastos que ocasiona un grado universitario por la falta de soporte económico también son mencionadas por distintas profesionales como uno de los motivos por los cuales no van a poder realizar estudios universitarios. Rescatando algunas de sus palabras,

Llegan a los 18 años eh... puff... voy a la universidad... La universidad hay que pagarla, hay que... si no tienes quien te sostenga, su peor problema es la red social que les rodea (Lorea, profesional, mujer).

¡Noooo!; lo de la universidad olvídate! ¡Eso lo tenemos como súper... porque ningún momento se te ofrece ninguna ayuda para hacer la universidad! O sea, ¡eso lo tenemos súper claro! Y bachiller... depende, bueno las particulares y así sí te las pagan, pero... (Sahara, joven, mujer).

## **4.2 La detección a través de la relación con jóvenes**

La relación con las y los jóvenes no cesó los días de las entrevistas; los mensajes de WhatsApp, los cafés, los encuentros fueron sucediéndose de manera natural hasta establecer una relación más cercana a la amistad que la de una persona investigadora y personas entrevistadas. En dichos encuentros, se pudieron percibir las dificultades a las que se enfrentaban estas cinco jóvenes (hablamos en femenino porque todas ellas son chicas) para poder realizar unos estudios superiores en comparación con la mayoría del alumnado universitario, principalmente, por falta de recursos económicos futuros. Las chicas que estaban cursando estudios universitarios (dos jóvenes) vivían en un recurso residencial de inserción social (en otras comunidades autónomas se llaman pisos de autonomía) y desde éste, se les ayudaba a costear gastos derivados de la universidad, pero, ¿cómo iban a hacer frente a esos gastos cuando dejaran el recurso de inserción?, ¿cómo iban a costearse un máster profesionalizante necesario para ejercer su profesión? Por otra parte, las otras tres jóvenes, soñaban con llegar a la universidad, una de ellas ese año realizaba la Prueba de Acceso a

la Universidad y las otras dos querían acceder por la nota del Grado de Formación Profesional de Grado Superior que estaban realizando. Sus dudas eran las mismas: ¿cómo enfrentarse económicamente a un grado universitario si no estaban en un recurso residencial de inserción o si por alguna cuestión perdían la ayuda económica para jóvenes egresadas?

No conocemos el dato exacto de cuál es la estancia media de jóvenes en recursos de inserción, aunque sabemos que pueden prorrogar su estancia hasta los 23 años. No obstante, por las y los jóvenes entrevistados sabemos, que la estancia media rondaría el año y medio y dos años. Como alternativa a un recurso residencial de inserción o, después de la salida de estos, las y los jóvenes de entre 18 y 23 años pueden solicitar una prestación económica para jóvenes de la DFG<sup>7</sup> que contempla una cuantía máxima de 700 euros. Esta cuantía contempla todos los gastos como el alquiler, la manutención, estudios, etc. ¿cómo hacer frente a un itinerario universitario?

### **4.3 Puesta en marcha**

Con esta preocupación y con el objetivo de facilitar el acceso y desarrollo de sus estudios universitarios a estas jóvenes que ya estaban en la universidad o tenían intención de matricularse el curso académico siguiente, expusimos al Vicerrectorado de Innovación y Compromiso Social y Acción Cultural la situación detectada, siendo, la consideración de colectivo exento de tasas el objetivo principal de nuestra demanda. A continuación, se expone parte de la carta escrita al vicerrectorado:

En el caso de estas jóvenes, saben que no pueden volver a vivir con sus familiares ni cuentan con los medios económicos y afectivos que las demás personas cuentan. Entre los resultados también nos hemos percatado de que, como personas que les hubiera gustado ir

---

<sup>7</sup> Ver más: Decreto Foral 5/2014 por la que se regula el procedimiento de acceso a recursos de inclusión social de atención secundaria dependientes de la DFG.

a la universidad, han desistido, sea por incertidumbre, necesidad de trabajar o la duración de estos estudios, optando mayormente por otro tipo de itinerarios profesionalizantes.

Con todo lo anteriormente relatado y conociendo cuáles son los discursos profesionales y de jóvenes, opinamos que, apostando y ayudando a que las chicas y chicos extutelados, sin apoyos familiares y económicos a continuar sus estudios, la intervención profesional y las aspiraciones de las chicas y chicos tutelados y extutelados daría un cambio, siendo la universidad, también, una opción en su itinerario educativo y no sólo una utopía. Nos parece muy positivo que la universidad traslade a las y los profesionales y personas que se encuentran en esta situación, que el acceso a la universidad y la obtención de estudios universitarios es una opción posible en su horizonte personal y profesional.

Es cierto que el nivel educativo de las chicas y chicos tutelados en acogimiento residencial no es muy alto, y que los casos presentados pueden ser casos extraordinarios, pero no por ello hay que obviarlos, sino ayudar a que estas personas en desigualdad de condiciones tengan las mismas oportunidades que el resto de la población general. Existen grupos considerados "especialmente vulnerables" pero, acaso, ¿estas chicas y chicos no lo son?

Aunque fuimos percatándonos de las dificultades con las que contaban a lo largo de las transcripciones y posteriores análisis, la demanda tuvo que ser acelerada por el retraso en la resolución de la beca de estudios universitarios del Gobierno Vasco. La situación se condujo rápidamente, pero puso en evidencia la situación de desigualdad de oportunidades educativas y sociales a las que se enfrentan estas chicas y chicos procedentes del sistema de protección a la infancia. Aunque no se puede homogeneizar el colectivo, hay ciertas características que suelen compartir:

- Son chicas y chicos que, por distintos motivos, son conscientes de que no pueden vivir con sus familias.
- No tienen apoyos económicos que les puedan garantizar una continuidad en los estudios universitarios hasta la finalización de estos.

- Actualmente viven en pisos de inserción o están percibiendo la prestación económica para jóvenes, pero no saben si van a poder finalizar sus estudios en estos pisos o con la ayuda.
- Cuando salgan de los pisos de inserción van a tener la necesidad de trabajar un número elevado de horas semanales para poder afrontar los gastos de una vivienda, alimentación, transporte, estudios, etc., lo que dificultará y hará peligrar, la finalización de sus estudios.

Al tomar conciencia de la naturaleza del problema, un pequeño grupo de personas nos pusimos a trabajar en el tema, analizando las diferentes situaciones detectadas, examinando los recursos de apoyo con los que contaba la UPV/EHU para darles apoyo y, sobre todo, comprendiendo que esta situación iba mucho más allá de la solución de un problema puntual. Este fue el detonante de la solicitud de contacto con responsables de la Diputación Foral de Gipuzkoa (Administración competente en materia de protección a la infancia). Este contacto se materializó en una entrevista entre distintos cargos de la UPV/EHU y la Diputación Foral de Gipuzkoa. Esta entrevista dio como fruto una lista inicial de ideas que han sido reelaboradas entre varias personas de ambas instituciones, así como por un pequeño grupo de jóvenes que podían acogerse en un futuro a este programa (que en aquellas tampoco sabíamos que se convertiría en un programa). Todas estas ideas buscaban, en esencia, *fortalecer y/o crear condiciones para favorecer el éxito académico universitario de jóvenes que están o que hayan llegado a su mayoría de edad bajo medidas de sistema de protección a la infancia y la adolescencia y/o participan en un programa de acompañamiento en la de servicios de inclusión social de la Diputación Foral de Gipuzkoa.*

#### **4.4 Elaboración del programa y responsabilidades asumidas por las distintas partes**

El punto de partida de este programa fue el diagnóstico de las necesidades concretas que sentían las personas que se encontraban en esta situación. Para la elaboración de este primer borrador se contó con la colaboración de cuatro jóvenes egresadas (cuatro de las cinco de la investigación) que seguían itinerarios educativos superiores y/o universitarios. Las necesidades que estas jóvenes consideraban básicas para poder cursar los estudios universitarios fueron las siguientes:

- Recurso residencial o una alternativa habitacional durante todo el itinerario. Se trata sin lugar a dudas de la preocupación principal dado que estas jóvenes viven en una total incertidumbre sobre su futuro. Debemos tener en cuenta que un grado universitario es un itinerario de, al menos cuatro años, y que para ser exitoso se necesitan unas condiciones mínimas para el estudio.
- Recursos económicos básicos para hacer frente a: matrícula del grado, materiales de estudio, transporte, formaciones como cursos, seminarios, etc., e imprevistos.
- Acompañamiento emocional y académico, sobre todo en términos de orientación para la toma de decisiones y apoyo y *feedback* en cuestiones relacionadas con los estudios.

En base a estas necesidades identificadas por las jóvenes y su satisfacción necesitaban de la coordinación a varios niveles de distintos agentes: la UPV/EHU (personal académico y personal de servicios técnicos de atención al alumnado), la DFG (red los servicios sociales de atención secundaria, red de servicios sociales de protección a la infancia y la adolescencia) y las personas que vayan a tomar parte.

#### **4.4.1 Desde la UPV/EHU**

La universidad consideraba que debía tomar parte, desde el primer momento que una persona joven procedentes del sistema de protección a matricularse en ella, creando un programa de acogida y seguimiento, el cual les ofrecería dos tipos de apoyos: uno logístico y otro académico.

En cuanto al *apoyo logístico*, la universidad ha nombrado a una persona en cada campus de la UPV/EHU del Servicio de Orientación Universitaria (SOU) para este cometido. Desde el primer momento en que una o un joven con las características anteriormente mencionadas se matricule en la UPV/EHU, la profesional del SOU, será la persona de referencia que les guíe por el entramado de servicios y facilite los trámites administrativos de la universidad. A su vez, recogerá las demandas y necesidades de las y los jóvenes y tramitará lo necesario para satisfacerlas (bonos de comida, material escolar, resolución de las becas del Gobierno Vasco, etc.).

En cuanto al *apoyo académico*, las y los jóvenes podrán contar con una persona del profesorado como referente durante su itinerario educativo mediante un programa de acompañamiento. En primer momento, se le asigna un profesor o profesora provisional, pero después, las chicas o chicos podrán proponer quién quiere que sea su tutora o tutor académico. La persona que asuma la responsabilidad académica será un profesor o profesora de la titulación en la que la persona joven se haya matriculado y ejercerá esta tarea a lo largo de todo el grado.

Por otra parte, aunque no está recogido en el convenio, la UPV/EHU creó un fondo económico para ayudar puntualmente en los gastos derivados de los estudios universitarios (traslado intercampus, manutención, material).

#### **4.4.2 Desde las Diputaciones Forales**

El programa Arrakasta se pone en marcha en el curso 2017/2018 en Gipuzkoa, pero después se amplía a los territorios de Araba y de Bizkaia. Cada una de las Diputaciones tiene sus especificidades en relación a la cobertura de este programa en sus territorios, por lo que en las siguientes líneas se expondrán las coberturas genéricas.

Desde la red de servicios sociales de atención secundaria de inclusión social de las Diputaciones Forales se trabajará a dos niveles. Por una parte, se realizará una acogida y seguimiento en el itinerario de educación superior de las y los jóvenes, ofreciendo a su vez, garantías que les permitirán cursar sus estudios de un modo exitoso (como alargar el tiempo de contrato de estancia de jóvenes que estén cursando estudios superiores, prorrogable hasta los 23 años; incluir una cuantía económica que permita a las chicas y chicos poder asumir los gastos derivados de los estudios, de manera complementaria a las becas del Gobierno Vasco, etc.).

A su vez, en el caso de jóvenes que han estado bajo la medida de protección del acogimiento familiar, se les garantiza el mantenimiento de la ayuda económica del programa de emancipación en acogimiento familiar durante todo el itinerario formativo, limitado hasta los 23 años, al igual, que se les prestará apoyo psicológico en caso de necesidad, seguimiento periódico del proceso personal y formativo, acceso en determinadas circunstancias a ayudas complementarias para cubrir necesidades que se consideren básicas, entre otras.

#### **4.4.3 Compromisos de los jóvenes**

Por su parte, las chicas y chicos que se acojan al programa deberán adquirir ciertos compromisos y responsabilidades que garanticen el aprovechamiento en los estudios y que, a su vez, tomen parte

activa en el mismo. Entre los compromisos y responsabilidades, destacaríamos las siguientes:

- Seguimiento académico trimestral tanto de las Diputaciones Forales como de la UPV/EHU.
- Compromiso de cumplir lo acordado con las obligaciones de los programas/recursos de inserción o protección.
- Matriculación mínima de un número determinado de créditos (según el caso, el grado y el curso).
- Superación de un mínimo las asignaturas (personalizadas en cada caso, según la dificultad del grado universitario).

#### **4.5 Colaboración externa**

En abril de 2018 la Fundación SM y la UPV/EHU han firmado un convenio para tres años por el cual la Fundación va a financiar parte de los gastos de los NNA implicados en el Programa Arrakasta de la UPV/EHU, contribuyendo a la mejora y el desarrollo de este programa.

#### **4.6 Evolución del programa**

Como hemos comentado en líneas anteriores, el programa tiene su origen en Gipuzkoa, pero se ha extendido a los territorios de Araba y Bizkaia. Atendiendo a los datos, tal y como se puede observar en la siguiente tabla (Tabla 1), en el curso 2017/2018, en el que se puso en marcha el programa, participaron 7 alumnos y alumnas en Gipuzkoa y en el curso 2023/2024, en este último año, participan 41 alumnos y alumnas en las tres provincias. Hay que señalar que 9 alumnas y alumnos han conseguido finalizar ya sus estudios superiores de forma exitosa desde el inicio del programa.

**Tabla 1.** Evolución de jóvenes participantes en el programa Arrakasta.

Curso	Mujeres	Hombres	Total
2017/2018	7	0	7
2018/2019	12	2	14
2019/2020	16	2	19
2020/2021	20	4	34
2021/2022	28	8	36
2022/2023	33	9	42
2023/2024	31	10	41

*Fuente: UPV/EHU*

## **4.7 Impresiones de las jóvenes participantes**

Para conocer las primeras percepciones acerca del programa, entrevistamos a cuatro de las seis jóvenes que pusieron en marcha el programa. El guión de la entrevista estuvo delimitado por cuatro preguntas, que hacían referencia, principalmente, a sus percepciones acerca de lo que este programa les ofrecía, y de la incidencia que podía tener o reportaba este programa en otras personas. Debido a la disponibilidad de las participantes, en dos casos realizamos la entrevista de un modo presencial, y en otros dos, por correo electrónico.

En cuanto a las respuestas acerca de qué creían las jóvenes que aportaba el programa Arrakasta, responden que éste “aporta muchas cosas” (Iciar)<sup>8</sup> y que era un programa “totalmente necesario” (Sandra).

---

<sup>8</sup> Todos los nombres expuestos son seudónimos.

Entre las aportaciones que ellas percibían que les reportaba o les había reportado en este programa para cursar su itinerario educativo hicieron referencia a “la tranquilidad” (Iciar) “la seguridad” (Sandra), “la visibilización de su colectivo” en la universidad (Lucía), “el apoyo y orientación en la universidad, saber a dónde ir” (Sandra), “la ayuda de material y de bonos de comida” (Sandra) y a igualdad de oportunidades. Rescatando las palabras de una de las jóvenes,

Que las y los jóvenes que salimos de centros de menores y que, por eso, tenemos muchas limitaciones (sobre todo económicas) podamos realizar una formación universitaria como todos los demás estudiantes que no cuentan con estas dificultades, es decir, que contemos con todo el material escolar (libros, fotocopias, ordenadores...) y que podamos contar con los servicios de la universidad como el comedor universitario si lo necesitamos (María).

En cuanto a su percepción sobre si este programa va a reportar a otras personas y/o va a incidir en otros contextos, las jóvenes destacan tres aspectos claves, aunque opinan que este programa “puede transmitir muchísimo a muchísima gente” (Iciar). El primero de los aspectos que destacan es, que podía posibilitar e impulsar a otras NNA en AR a cursar estudios universitarios. Como ellas mismas relataban,

Supone un pequeño grano de esperanza para personas tuteladas que tengan en mente cursar estudios universitarios (Lucía).

La idea de que vas a poder, de que hay algo más adelante (...). A mí me parece muy importante que desde muy pequeña se sepa que no está sólo el CIP, pues eso, o incluso grado medio o superior, que no me parece mal, que ni lo infravaloro ni nada, pero sí me parece importante tener en cuenta que también puedes llegar a la universidad y Arrakasta ayuda muchísimo para eso (Iciar).

El segundo aspecto destacado es que este programa también tendrá reflejo en las orientaciones educativas que los equipos educativos de AR sugieren a las NNA o éstas y estos se sientan, de cierto modo, obligados a dirigirse a determinados itinerarios educativos, por ese yugo de la mayoría de edad. Como lo explicaba una de las jóvenes,

Que muchos jóvenes que se esfuerzan en sus estudios y les gustaría continuar con su formación al cumplir los 18 años consigan acceder a la universidad y que, de este modo, no se vean obligados a buscar un trabajo rápidamente y olvidarse de su educación (Sandra).

El tercer aspecto en el que podría incidir es en el cambio de miradas en la sociedad. Según indican, este programa contribuiría a deconstruir imágenes sociales, principalmente negativas asociadas a las NNA en AR. Como una de las jóvenes relataba: “con Arrakasta se visibiliza que hay gente que llega a más o que hay gente que está estudiando en la universidad y que no sólo son personas que no hacen nada, que son delincuentes” (Iciar).

Aunque las jóvenes alabaron los beneficios que este programa reportaba, también mencionaron una acción que ayudaría a complementar el blindaje que reportaba este programa: la declaración de colectivo exento de tasas dada su situación de vulnerabilidad y desigualdad de condiciones.

A mí me falta el Gobierno Vasco y las becas, deberían considerarnos como especial, especial vulnerabilidad, las palabras que quieras poner, pero deberían considerarnos como un colectivo que necesita discriminación positiva. Si así fuera yo podría hacer un máster (Lucía).

## **5. OTRAS INICIATIVAS LLEVADAS A CABO DESDE LA UPV/EHU EN LA CONTRIBUCIÓN DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS DE ESTE COLECTIVO**

### **5.1 Programa de voluntariado IkaLagun**

En la investigación que fue el origen del programa Arrakasta (Miguelena, 2019), quedó patente que el reto del ámbito educativo de este colectivo se circunscribía a llegar y mantenerse en la universidad, sino que nos trasladaba al propio ámbito educativo de las NNA en AR de primaria y secundaria. Esta realidad impulsó al grupo de investigación de investigación Garaian, junto a la Sección de AR, a considerar

la creación de alguna nueva iniciativa que brindase una mayor oportunidad educativa a estas NNA desde que están atendidos dentro de los recursos residenciales de protección. Tras varias reuniones entre miembros del grupo Garaian y técnicas de la Sección de AR de la Diputación Foral de Gipuzkoa surgió la posibilidad de crear un programa de voluntariado, en el que alumnado de la UPV/EHU que ofreciese refuerzo académico en los propios recursos residenciales de protección en el Territorio de Gipuzkoa. En base al principio de prevención, la apuesta se hizo en los recursos residenciales donde eran atendidos niñas y niños que cursaban estudios de educación primaria hasta los 12 años de edad, dejando para un futuro el refuerzo académico de las y los adolescentes de entre 13 y 18 años.

Este programa surge con la idea de favorecer las competencias de ambos alumnados (atendidos en AR y estudiantes de la UPV/EHU). Por una parte, las niñas y niños de los recursos de protección mejoran su rendimiento académico; amplían su red de apoyo; reciben por parte de la persona voluntaria un acompañamiento personalizado y mejoran sus competencias lingüísticas en euskera.

Por su parte, el alumnado de la UPV/EHU que participa en el programa, adquiere competencias personales, académicas y sociales; descubre nuevas realidades sociales que les permitirán desempeñar mejor su profesión en el futuro, contribuye a una garantía de la igualdad de oportunidades educativas y recibe tres créditos optativos por actividades solidarias y de cooperación.

El programa IkaLagun se pudo en marcha como programa piloto en 5 recursos residenciales de protección en curso académico 2018/2019. Tras la evaluación positiva de dicha edición, se institucionalizó en programa en ambas instituciones, ampliando el número de NNA, de alumnado de la UPV/EHU y de recursos residenciales. En el curso 2022/2023, se ofreció refuerzo a más de 60 NNA en AR atendidos en 14 recursos de protección y con la colaboración de 64 estudiantes.

## **5.2 Iniciativa Erronkak-Retos**

La iniciativa Erronkak-Retos, financiada por la Fundación SM, surge en 2021. Esta iniciativa se nutre e intenta complementar a los Programas de Arrakasta e IkasLagun, contribuyendo con acciones concretas para trabajar la igualdad de oportunidades educativas de las NNA en AR como sesiones de formación, sensibilización, etc. para distintos agentes,<sup>9</sup> así como lúdicas y formativas para las NNA en AR. Asimismo, en esta iniciativa se ha puesto el esfuerzo en fortalecer los puentes e implicar al sistema educativo vasco en esta misión. En julio de 2022, se crea un grupo de trabajo denominado *Zubiak egonkortzen* (fortaleciendo puentes) formado por tres orientadoras del departamento de Educación (de Innovación Educativa-Berritzeguneak), dos técnicas de la Sección de AR de la Diputación Foral de Gipuzkoa y dos profesoras de la UPV/EHU. Este grupo se reúne mensualmente para ir coconcretizando, codiseñando acciones en el objetivo común: contribuir desde el sistema educativo y de protección a la igualdad de oportunidades educativas del colectivo de NNA que están bajo la medida de protección de AR en Euskadi. Para poder responder a este objetivo general se han marcado los siguientes objetivos específicos para los años 2023 y 2024.

- Conocer las percepciones de los equipos educativos de los centros educativos de primaria y secundaria y de los recursos residenciales de protección acerca del colectivo bajo tutela y su educación presente y futura (características, expectativas, el papel de la escuela, resistencias, potencialidades, etc.).

---

<sup>9</sup> Algunas acciones realizadas: <https://www.ehu.es/eu/-/ikaslagun-amaiera-ekitaldia>; [https://www.ehu.es/eu/web/hezkuntza-filosofia-antropologia-fakultatea/content/-/asset\\_publisher/ZcG4/content/id/40840402/pop\\_up](https://www.ehu.es/eu/web/hezkuntza-filosofia-antropologia-fakultatea/content/-/asset_publisher/ZcG4/content/id/40840402/pop_up); <https://www.ehu.es/eu/-/ikaslagun-programa>; [https://www.ehu.es/documents/2212091/41034295/D%C3%ADptico\\_Jornada\\_24Nov.pdf/36406faa-ef9e-7b16-42d2-5aeafa65e9c2?t=1668611301993](https://www.ehu.es/documents/2212091/41034295/D%C3%ADptico_Jornada_24Nov.pdf/36406faa-ef9e-7b16-42d2-5aeafa65e9c2?t=1668611301993);

- Formar al profesorado de los centros educativos en relación al ámbito educativo del colectivo tutelado y del sistema de protección a la infancia (cómo es su vida en un recurso de protección, motivos de ingreso, itinerarios educativos, expectativas de los distintos agentes, la importancia de la escuela, etc.).
- Identificar buenas prácticas que se están llevando a cabo en los centros educativos y recursos residenciales de protección que ayudan a mejorar el ámbito educativo de las NNA en AR.
- Reflexionar junto con profesorado de los centros educativos y de los recursos residenciales de protección sobre la responsabilidad compartida en relación a la promoción del ámbito educativo del colectivo tutelado.
- Diseñar conjuntamente propuestas de mejora de los sistemas de protección y educación para la garantía de igualdades educativas del colectivo tutelado.

Entre las distintas acciones que hemos realizado desde el grupo *Zubiak Egonkortzen* está la creación de una *Guía para el profesorado de educación primaria y secundaria sobre el colectivo de NNA en AR y su itinerario educativo*. Asimismo, se ha pasado un cuestionario entre el profesorado de primaria y secundaria de Euskadi y entre profesionales de protección para conocer las percepciones sobre el colectivo bajo tutela, su educación y responsabilidad hacia ella. Por otra parte, se prevén sesiones de formación a lo largo de 2024 en los tres territorios de Euskadi y la creación de grupos de trabajos mixtos (con profesionales de protección y educación) en co-construcción de acciones concretas para la garantía de igualdades educativas del colectivo tutelado.

## **6. RETOS**

En líneas anteriores hemos expuesto, a grandes rasgos, el programa Arrakasta de la UPV/EHU y también otras dos iniciativas que tienen como objetivo que jóvenes que están y han egresado del sistema de

protección puedan llegar, mantenerse y culminar con éxito sus estudios universitarios.

Como hemos indicado al comienzo de la comunicación, las NNA en AR suelen tener un bajo nivel formativo y un porcentaje no muy alto suele llegar a realizar estudios universitarios. Detrás de dichas afirmaciones hay muchas y muy diversas razones que nos invitan a reflexionar y a replantearnos nuestra responsabilidad social sobre la adaptabilidad y responsabilidad de las políticas educativas y sociales en la cobertura de las necesidades de estas jóvenes. Para poder blindar estos itinerarios educativos se necesitan acciones concretas como las expuestas en la jornada “El itinerario universitario de jóvenes tutelados y extutelados/as de los sistemas de protección”: programas de acogida en las universidades, programas que impulsen la realización de estos estudios mientras están bajo tutela, la exención de tasas o la reserva de plazas. Ninguna institución puede poner en marcha todas ellas sin la necesidad de la coordinación y voluntad de otras.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- CASAS, F., 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., 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>
- GAIRAL-CASADÓ, R., GARCIA-YESTE, C., MUNTÉ, A., PADRÓS, M. (2021). Study to Change Destiny. Elements That Promote Successful Trajectories in Young People who Have Been in Residential Care. *The British Journal of Social Work*, 52(4), 2253-2270. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcab087>

- GONZÁLEZ, P. (2018). *El Acogimiento Residencial Infantil en Tenerife: perfiles atendidos, programas de intervención y evaluación de resultados* (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna, La Laguna. Accesible en <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/9446>
- HARVEY, A., ANDREWARTHA, L., MCNAMARA, P. (2015). A forgotten cohort? Including people from out-of-home care in Australian higher education policy. *Australian Journal of Education*, 59(2), 182-195. <https://doi.org/10.1177/0004944115587529>
- LÓPEZ, M.L., FERNÁNDEZ DEL VALLE, J., MONTSERRAT, C., BRAVO, A. (2010). *Niños que esperan: estudio sobre casos de larga estancia en acogimiento residencial*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- MARTIN, P.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>
- MIGUELENA, J. (2019). Los derechos de las niñas, niños y adolescentes atendidos en recursos residenciales de acogida de programas básicos de Gipuzkoa: representaciones sociales y propuestas de mejora. (Tesis doctoral). UPV/EHU. <http://hdl.handle.net/10810/42533>
- MIGUELENA, J., RODRÍGUEZ, A. (2021). *Informe sobre ámbito educativo de las niñas, niños y adolescentes atendidos bajo la medida de protección del acogimiento residencial en Gipuzkoa*. No publicado.
- MIGUELENA, J., DÁVILA, P., NAYA, L.M. (2018). Percepción de los jóvenes procedentes del sistema de protección sobre los itinerarios que siguen niñas, niños y adolescentes atendidos en acogimiento residencial. El caso de Guipuzkoa. *En XVI Congreso nacional educación comparada Tenerife Educación e Inclusión: aportes y perspectivas de la Educación Comparada para la Equidad* (443-452). La Laguna: Universidad de La Laguna.

- MIGUELENA, J., DÁVILA, P.D., NAYA, L.M., VILLAR, S. (2022a). El ámbito educativo de jóvenes que egresan de recursos residenciales de protección en el estado español. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (40), 67-80. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2022.40.04](https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.04)
- MIGUELENA, J., BASTERO, I.B., RODRÍGUEZ, A. (2022b). Gipuzkuako babes sistematik ateratzen diren gazteen helduarorako trantsizioa. *Tantak. EHUko Hezkuntza Aldizkaria.*, 34(1). <https://doi.org/10.1387/tantak.22982>
- MONTSERRAT, C., CASAS, F. (2010). Educación y jóvenes ex-tutelados: revisión de la literatura científica española. *Educación XX1*, 13(2), 117-138. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.2.240>
- MONTSERRAT, C., CASAS, F., MALO, S., BERTRÁN, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes extutelados*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- MONTSERRAT, C., CASAS, F., BERTRÁN, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 443-453. <https://doi.org/10.1174/021037013808200267>
- MONTSERRAT, C., CASAS, F., BAENA, M. (2015). L'educació dels infants i adolescents en el sistema de protecció. Un problema o una oportunitat? Girona: Documenta Universitaria.
- PANCHÓN IGLESIAS, C. (2001). *Situación de menores de 16 a 18 años en centros de protección*. Barcelona: Dulac.
- TILBURY, C. (2010). Educational status of children and young people in care. *Children Australia*, 35, 7-13. <https://doi.org/10.1017/S1035077200001231>



## **CAPÍTULO 7**

# **PROGRAMA DE ACOGIDA UNIVERSITARIA Y AYUDAS DE LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA PARA ESTUDIANTES PROVENIENTES DE LOS SISTEMAS DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA**

Vicente Cabedo Mallo

*Director de la Cátedra de Infancia y Adolescencia*

*Universitat Politècnica de València*

*vicamal@urb.upv.es*

## **1. INTRODUCCIÓN**

La transición a la vida adulta de jóvenes tutelados/as en los sistemas de protección a la infancia, en particular los/as que se encuentran en acogimiento residencial, no está exenta de dificultades en todos los ámbitos. Estos/as jóvenes, que han alcanzado la mayoría de edad y que, por tanto, salen del sistema de protección a la infancia, se enfrentan a necesidades humanas vitales, tales como el disponer de una vivienda, el encontrar un trabajo o el poder continuar sus estudios, en su caso, universitarios.

Las distintas administraciones autonómicas competentes han ido desarrollando en las últimas décadas programa de emancipación, dadas las aludidas dificultades con las que se encuentran dichos/as jóvenes en su tránsito a la vida adulta. Sin embargo, una asignatura pendiente ha sido y sigue siendo la de su itinerario educativo. En este sentido, este ámbito se ha caracterizado por la falta de visibilidad estadística sobre la realidad educativa de dichos/as jóvenes, como

consecuencia de la poca atención que, en el pasado, ha suscitado esta cuestión por parte de la propia comunidad científica y de las distintas administraciones públicas implicadas.

Los recientes estudios relativos a itinerarios educativos de jóvenes procedentes de los sistemas de protección a la infancia y la adolescencia concluyen que:

- La distancia entre los resultados académicos de jóvenes tutelados/as y los de sus pares de población general aumenta a medida que avanza el nivel educativo.
- Muy pocos/as jóvenes extutelados/as cursan la educación superior.
- Estos/as jóvenes acumulan múltiples dificultades en la escuela: repeticiones de curso, absentismo, expulsiones, frecuentes cambios de centro.
- Existe una sobrerrepresentación de jóvenes tutelados/as en los centros de educación especial.

Con relación al itinerario universitario de estos/as jóvenes, las universidades, en coordinación con las otras administraciones implicadas, pueden y deben contribuir a facilitar el acceso y la permanencia de los mismos en los estudios universitarios, tanto de grado como de postgrado. A estos efectos, es importante conocer las necesidades que ellos/as consideran más relevantes. Las mismas, de acuerdo con un estudio de la Universidad del País Vasco, serían:

- Recurso residencial o una alternativa habitacional durante todo el itinerario.
- Recursos económicos básicos para hacer frente a la matrícula del grado, materiales de estudio, transporte, formaciones como cursos, seminarios, etc., e imprevistos.
- Acompañamiento emocional y académico, sobre todo en términos de orientación para la toma de decisiones y apoyo y *feedback* en cuestiones relacionadas con los estudios.

Es importante resaltar que dicha universidad, consciente de estas dificultades de acceso y permanencia de este colectivo en la universidad, puso en marcha en el curso 2017-2018 un programa para el éxito académico universitario de jóvenes extutelados/as, denominado *Arrakasta*, Éxito, en euskera.

A las necesidades antedichas, se suma el hándicap que puede suponer para estos/as jóvenes la nota de corte elevada de la mayor parte de los estudios universitarios. Una experiencia, que pretende hacer frente, precisamente, a este hándicap, la encontramos en Cataluña, con la reserva de una plaza en los distintos grados universitarios para extutelados/as de la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia (DGAIA), en parangón a otras reservas de plazas ya asentadas (v.gr. personas con discapacidad o deportistas de alto nivel).

Por último, es de destacar que algunas Comunidades Autónomas, como la Comunitat de Les Illes Balears o la Comunitat Valenciana, han establecido la exención de tasas de matrícula (precios públicos universitarios) para los/as susodichos/as jóvenes provenientes de sus respectivos sistemas de protección a la infancia.

## **2. DOS INICIATIVAS PIONERAS: EL PROGRAMA ARRAKASTA DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO Y LA RESERVA DE PLAZAS DE CATALUÑA**

En el curso académico 2017-2018, la Universidad del País Vasco implementó un programa de apoyo para jóvenes extutelados/as, denominado *Arrakasta* (Éxito). El objetivo de este programa era crear y/o reforzar condiciones favorables para que las personas jóvenes acogidas a los sistemas de protección a la infancia y adolescencia y de inclusión pudieran acceder a la universidad y culminar con éxito sus estudios superiores. A estos efectos, suscribió convenios de colaboración con las tres Diputaciones Forales del País Vasco.

A raíz del convenio suscrito con las tres Diputaciones Forales, estas asumen una serie de compromisos, como son:

- la detección temprana de itinerarios de educación superior.
- la labor de informar a jóvenes tutelados/as sobre las posibilidades de continuidad de estudios.
- el facilitar recursos de alojamiento y/o económicos. El acompañamiento socioeducativo.
- el acceso al apoyo psicológico en caso de necesidad.

En el marco del programa Arrakasta, se proporciona, a los/as jóvenes tutelados/as o extutelados/as que acceden a la Universidad del País Vaco, apoyo logístico y académico y recursos materiales o económicos.

El indicado apoyo logístico y académico se canaliza a través de un seguimiento y acompañamiento personalizado a estos/as jóvenes, con la figura del tutor/a académico/a; de la orientación universitaria (apoyo en la elección de estudios); y de la información y ayuda para llevar a cabo diversos trámites (tasas y becas, programas de movilidad, prácticas...).

Por lo que respecta a los recursos materiales o económicos, sin ánimo de ser exhaustivos, destacaríamos el préstamo de ordenadores, el establecimiento de un crédito para fotocopias e impresiones en los servicios de reprografía; el pago de su manutención (bonos de comida); la asunción de gastos diversos como el costo del material escolar que precisen o gastos de locomoción, ya sea para trasladarse a la universidad o para realizar prácticas en empresa; o la exoneración de diversas tasas académicas (de matrícula, de expedición de títulos, de costos formativos,...).

Los resultados del programa Arrakasta han sido muy satisfactorios, incrementándose el número de jóvenes extutelados/as año tras año, como puede comprobarse en la Tabla 1, y habiendo ya finalizado con éxito sus estudios universitarios nueve de ellos/as.

**Tabla 1.** Número de estudiantes por curso académico del programa Arrasaka.

<b>Curso académico</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>	<b>Total</b>
2017-2018	7	0	7
2018-2019	12	2	14
2019-2020	17	2	19
2020-2021	30	4	34
2021-2022	28	8	36
2022-2023	33	9	42

*Fuente: Universidad del País Vasco.*

Por lo que respecta a la reserva de plazas en los estudios universitarios para estos/as jóvenes provenientes de los sistemas de protección a la infancia de las distintas comunidades autónomas, la pionera ha sido Cataluña. En esta comunidad autónoma, atendido a la solicitud de su Consejo Interuniversitario, se suscribió un acuerdo entre el Departamento de Derechos Sociales y el de Investigación y Universidades, mediante el cual las universidades públicas catalanas reservarían, en cada curso académico, una plaza en cada uno de sus grados para estudiantes tutelados/as o extutelados/as de la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia (DGAIA). Se trata, por tanto, de una reserva de plaza al igual que existe actualmente con relación con los estudiantes que son deportistas de alto nivel o acreditan discapacidad, a los que se reserva, en este caso, un cupo de las plazas en las distintas titulaciones universitarias.

El curso 2022-2023 fue el primero en el que se aplicó esta reserva específica de plazas en Cataluña. La reserva se mantendrá durante todo el proceso de preinscripción universitaria y hasta el año en que el o la estudiante cumpla 21 años. En total, fueron ocho los/as jóvenes que hicieron uso y se beneficiaron, en este primer curso de implantación de la medida de la reserva.

### **3. PROGRAMA DE ACOGIDA UNIVERSITARIA Y AYUDAS DE LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA PARA ESTUDIANTES PROVENIENTES DE LOS SISTEMAS DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA**

Los 23 y 24 de febrero de 2023 tuvo lugar, en la Universitat Politècnica de València, la Jornada “El itinerario universitario de jóvenes tutelados/as y extutelados/as de los sistemas de protección a la infancia”, organizada por la Cátedra de Infancia y Adolescencia de dicha universidad y la Red de Universidades por la Infancia y la Adolescencia. En esta jornada participaron profesores/as e investigadores/as expertos en la materia, dando a conocer las distintas iniciativas que se están llevando a cabo, en sus respectivas universidades, para incentivar y favorecer el acceso a la universidad de estos/as jóvenes provenientes de los sistemas de protección a la infancia. A raíz, precisamente, de esta jornada, se creó en el seno de la referida Red un grupo de trabajo, con la finalidad de estudiar todas las iniciativas universitarias ya existentes en favor de dicho colectivo de tutelados/as y extutelados/as.

Por su parte, la Universitat Politècnica de València (UPV) ha implementado, por primera vez, en el curso 2023/2024, un programa, impulsado por su Cátedra de Infancia y Adolescencia, destinado a estudiantes provenientes de los sistemas de protección a la infancia. El objetivo del mismo es crear medidas y condiciones que, por una parte, estimulen y faciliten el acceso de dichos/as jóvenes tutelados/as y extutelados/as a la universidad, y, por otra, contribuyan a su permanencia hasta la finalización de sus estudios universitarios.

Los/as estudiantes que entran a formar parte de este programa, además de disponer de una serie de recursos materiales y económicos, cuentan con un asesoramiento y apoyo académico y psicológico durante toda su estancia en la UPV. En este sentido, esta universidad cuenta con un proyecto de orientación, guía y apoyo sistemático al estudiante, el denominado Plan Integral de Acompañamiento al Estudiante (PIAE+). Con el mismo se pretende facilitar la integración

académica, personal y social en la universidad del/a estudiante, contando con la figura del/a profesor/a-tutor/a y del estudiante-tutor. Además, como recurso gratuito, cabe destacar el Servicio de Atención Psicológica a Estudiantes (SAPE). Por ello, con el fin de brindar asesoramiento y apoyo a estudiantes tutelados/as o extutelados/as, el PIAE+ ha pasado a contemplar a este colectivo que, en su caso, necesitar un tratamiento específico, al igual que el SAPE.

Y con el fin de facilitar también a estos/as estudiantes apoyo económico, se convocaron, el marco del referido programa y a instancia del vicerrectorado de Estudiantes de la UPV, ayudas destinadas a este colectivo para el curso académico 2023/2024<sup>10</sup>. De acuerdo con las bases de la convocatoria, dichas ayudas se destinarían a cubrir los siguientes gastos:

- crédito para fotocopias e impresiones en los servicios de reprografía de los tres campus de la UPV, por un importe máximo de 100 euros.
- adquisición de material escolar en las tiendas de los campus de la UPV, por un valor máximo de 400 euros.
- manutención (ayuda de comedor) en los servicios de restauración de cada uno de los campus de la UPV, por una cuantía no superior a 1.000 euros.
- abono transporte público por un importe que no podrá exceder de 500 euros.

Para poder ser beneficiario de todas o alguna de las ayudas descritas, se establecieron los siguientes compromisos y obligaciones:

- estar matriculado/a, en el primer año de acceso a la universidad, en un curso completo de Grado o de Máster Oficial de la UPV. En los cursos subsiguientes se requerirá estar

---

<sup>10</sup> Resolución del Rector de la Universitat Politècnica de València, de 23 de junio de 2023, por la que se establecen las bases para la concesión de ayudas para estudiantes provenientes de los sistemas de protección a la infancia curso 2023-2024.

matricularse de un mínimo de 60 créditos y, salvo circunstancias excepcionales, haber aprobado, al menos, el 75 por 100 de los créditos matriculados el curso anterior.

- asistir a las Jornadas de Acogida de la Facultad o Escuela en la que se cursarán los estudios.
- asistir regularmente a las clases y presentarse a los exámenes.
- facilitar el seguimiento que lleve a cabo la UPV para verificar el cumplimiento de los compromisos y obligaciones derivadas del programa.

El presupuesto para esta primera convocatoria ha sido de 10 000 euros, a cargo de la Cátedra de Infancia y Adolescencia. Se han presentado un total de cuatro solicitudes, correspondientes a tres chicos y una chica provenientes todos del sistema de protección a la infancia de la Comunitat Valenciana. Sin embargo, el número de estudiantes tutelados/as y extutelados/as matriculados en la UPV es mayor, dado que constan seis personas matriculadas a las que se aplicó la exención de tasas por haber estado “sujetas del sistema de protección de menores”. Por contra, una de las personas solicitantes de las ayudas no hizo mención a dicha condición en sus matrículas. Por tanto, como mínimo, siete jóvenes, provenientes de los sistemas de protección a la infancia, cursan estudios en la UPV.

Una vez resueltas positivamente todas las solicitudes a las ayudas indicadas, sus beneficiarios, estudiantes provenientes del sistema de protección a la infancia valenciano, disfrutaron de las mismas en el presente curso 2023/2024.

#### **4. A MODO DE CONCLUSIÓN**

El acceso a la universidad por parte de jóvenes que han estado tutelados por las distintas administraciones autonómicas se ha convertido casi en una odisea, en particular para aquellos y aquellas que han

estado en centros de acogida. Los estudios demuestran que los chicos y las chicas que crecen en estos centros presentan más problemas de rendimiento académico y de conducta, abandonando sus estudios, y solo, en contadas ocasiones, acceden a la universidad. Habría que preguntarse dónde queda el derecho a la educación de estos chicos y estas chicas, que el Estado está obligado a garantizar, máxime cuando están tutelados/as por las Administraciones Públicas. En todo caso, aun concluyendo sus estudios de educación secundaria obligatoria y de bachillerato, les supone un gran esfuerzo cursar estudios universitarios porque es sabido que, en su tránsito a la vida adulta, se enfrentan a enormes dificultades. Y lo primero que debemos hacer es tomar conciencia de esta realidad.

Y si bien, como se ha comentado, el problema de la educación corresponde atajarse en los centros de acogida, las universidades deben, en todo caso, visibilizar que muy pocos/as de esos/as jóvenes tutelados/as acceden a la educación superior, y a los/as pocos/as que acceden o que podrían acceder hay que incentivarlos, apoyarlos y, en suma, acogerlos y acompañarlos en su etapa universitaria. Las universidades deben crear programas de acogida y de ayudas económicas para este colectivo, como hemos promovido desde la UPV, tomando como ejemplo a la Universidad del País Vasco. En este sentido, es de destacar un programa de las características apuntadas intitolado "Con-Éxito-Ed", que, como experiencia piloto, ha iniciado su andadura, en el curso académico 2022/2023, en la Universitat Rovira i Virgili, con el apoyo del Departamento de Derechos Sociales de la Generalitat de Catalunya. Recientemente, en octubre de este año, otra universidad, la Universidad de Alicante, también ha convocado ayudas para estudiantes provenientes de los sistemas de protección a la infancia.

A nivel autonómico, debe establecerse para dicho colectivo la exención de tasas (precios públicos) en la matrícula universitaria y la reserva de, al menos, una plaza en las distintas titulaciones para estos/as jóvenes. A día de hoy, como ya se ha comentado, solo la

Comunitat de les Illes Balears y la Comunitat Valenciana tienen prevista la exención de la matrícula; mientras que la reserva de plaza se reconoce únicamente en Cataluña.

Queda, sin duda, mucho camino por recorrer. Desde la Red de Universidades por la Infancia y la Adolescencia trabajaremos para que los programas y ayudas, las exenciones de matrícula y la reserva de plaza en los distintos grados sea una realidad en todas las universidades que la conforman.

## **BIBLIOGRAFÍA**

GARCIA-MOLSOSA, M., COLLET-SABE, J., MONTSERRAT, C. (2021).

What are the factors influencing the school functioning of children in residential care: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 120, 105740.

MIGUELENA TORRADO, J., DÁVILA BALSERA, P., NAYA GARMENDIA

(2018). Éxito universitario en el País Vasco: el programa Arrakasta. *XVI Congreso Nacional de Educación Comparada* (pp. 433-442). Tenerife Resolución del Rector de la Universidad Politècnica de València. Por la que se establecen las bases para la concesión de ayudas para estudiantes provenientes de los sistemas de protección a la infancia curso 2023-2024. València, 23 de junio de 2023. <https://www.catedrainfanciaadolescencia.es/wp-content/uploads/2023/07/RESOLUCION-AYUDAS-EXTUTELADOS-1.pdf>

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO/ EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA.

*Programa para el éxito académico universitario-arrakasta.* Accesible en: <https://www.ehu.eus/es/web/graduak/servicios/programa-arrakasta>

## **CAPÍTULO 8**

# **RESERVA DE PLAZAS PARA JÓVENES TUTELADOS Y EGRESADOS EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE CATALUÑA**

Josefina Sala Roca

*Grup de recerca IARS. Universitat Autònoma de Barcelona*

*fina.Sala@uab.cat*

Nuria Fuentes Pelaez

*Grup GRISIJ, Universitat de Barcelona*

*nuriafuentes@ub.edu*

Carme Montserrat Boada

*Liberi, grup de recerca en infància, joventut i comunitat.*

*Institut de Recerca Educativa. Universitat de Girona.*

*carme.montserrat@udg.edu*

## **1. INTRODUCCIÓN**

La educación es uno de los bienes más valiosos para las sociedades humanas. Por ello, no es de extrañar, que el derecho a la educación sea una de las piezas angulares en la Convención de los Derechos del Niño (1989) y el cuarto objetivo de desarrollo sostenible de la agenda del 2030. A lo largo de la Convención, la educación aparece reiteradamente como garante del desarrollo integral de los niños, el desarrollo de la salud, la integración laboral, la toma de decisiones libres e informadas, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, la preservación de las culturas, la tolerancia y la convivencia. En su Artículo 28, no solo compromete a los estados a

implementar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos, sino también a dar acceso a todos los niños, niñas y jóvenes a la enseñanza secundaria y superior. España es uno de los países firmantes, no obstante, aún tiene retos relevantes en materia de educación.

Según el informe español del *Panorama de la Educación 2022*, en 2021, un 72,3% de los jóvenes de entre 25 y 34 años tenía al menos la educación secundaria obligatoria o equivalente (postsecundaria no terciaria) (Ministerio de Educación y formación profesional, 2022). Si bien este porcentaje sube hasta un 78,8% de los jóvenes de entre 20-24 años (Eurostat, 2022), España continúa ubicándose en los niveles más bajos de la UE (la media europea se sitúa en 83,6%), situándose en el puesto 26 de 31 países (Eurostat, 2022).

España obtiene mejores resultados en la educación superior. Así, un 48,7% de los jóvenes de entre 25 y 34 años tiene una titulación superior (título de CFGS o universitario); con niveles superiores a la UE22 (45,9%). Como señala el informe *Panorama de la educación 2022*, el nivel educativo incide en el acceso al mercado laboral, siendo la obtención de la segunda etapa de secundaria el punto más crítico. Así, el porcentaje de jóvenes de entre 25-34 años con empleo entre los que no han obtenido la secundaria es del 59%, pero este porcentaje asciende a 69% con la obtención de la segunda etapa de educación postsecundaria no terciaria, y a un 78% en el caso de la población con estudios terciarios.

No solo la educación facilita el acceso al mercado laboral, sino que también los ingresos salariales se vinculan al nivel educativo. Así, los jóvenes que han alcanzado el nivel de educación terciaria ganan un 41% más que los que solo han completado la segunda etapa de educación secundaria; y los que tienen la educación secundaria o postobligatoria no terciaria cobran un 19% más que los que no la han alcanzado.

Cabe resaltar que hay una mayor proporción de mujeres que de hombres que alcanzan estudios terciarios (60%), y precisamente la educación superior es uno de los factores que atenuaría la discriminación salarial.

El nivel educativo también incide en otras áreas fundamentales de la vida de una persona. Las personas con niveles educativos más altos también muestran cotas más altas de salud y expectativa de vida (Raghupathi y Raghupathi, 2020; Zajakova y Lawrence, 2019) y más probabilidades de acceder a diferentes redes de apoyo social (Brandt y Hagge, 2020).

## **2. EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LOS JÓVENES TUTELADOS EN ESPAÑA**

Tal como ponía en evidencia el estudio europeo YIPPEE liderado por Sonia Jackson y Claire Cameron (2011), con la participación de investigadores de Inglaterra, Suecia, Dinamarca, Hungría y Cataluña, los jóvenes que han sido tutelados tienen una clara desventaja educativa en todos los países analizados. El informe concluía que esta desventaja se originaba mayoritariamente en las deficiencias educativas e itinerarios disruptivos que el sistema escolar no había sido capaz de compensar, y que se agravaba por la baja prioridad que profesionales como educadores y trabajadores sociales otorgaban a la educación y la priorización de opciones de formación laboral de ciclos cortos.

En el estudio desarrollado por el equipo de Carme Montserrat (Montserrat *et al.*, 2013), señalaban que en el curso 2009-10, solo el 20,6% de los jóvenes tutelados en centros residenciales había obtenido el graduado escolar, cuando el 60% de los jóvenes de estas edades lo obtenían. Datos recientes, señalan que la situación no ha mejorado. Los datos apuntan que la tasa de logro de la secundaria obligatoria a los 18 años se ubica en el 53,9% (Arnau y Sala, 2023).

En el estudio YIPPEE, Jackson y Cameron (2011) apuntaban que en torno a un 8% de los jóvenes habrían accedido a la educación superior, un porcentaje cinco veces inferior a la población de referencia. No obstante, las estimaciones que se han encontrado en España señalaron resultados muy inferiores. Así, Sala *et al.* (2009) encontraban

que menos del 1 % de los jóvenes que habían estado en acogimiento residencial a los 17 años habían accedido a la universidad en los siguientes tres años.

Muchos de los jóvenes no alcanzan el bachillerato o un ciclo formativo de grado superior que les permita acceder a los estudios universitarios. Arnau y Sala (2023) encuentran en una muestra representativa de jóvenes tutelados acogidos en residencias y familias, que solo el 13 % de los jóvenes con 17 años estaban cursando estudios que podrían habilitarles para acceder a la universidad. No obstante, para acceder a estudios universitarios, estos jóvenes no solo necesitan superar el bachillerato o el ciclo formativo de grado superior (CFGS), necesitan además aprobar las pruebas de acceso a la universidad (PAU), y obtener la nota adecuada para acceder a los estudios solicitados. El acceso a las plazas públicas de estudios universitarios se ordena por la nota de acceso o admisión, que es la nota alcanzada en las PAU (40 %) y la nota media del bachillerato o del ciclo formativo superior (60 %).

En Cataluña, la regulación del acceso a las plazas universitarias públicas se centraliza a través de una ventana única, como ocurre en las otras autonomías. En este caso, la Oficina de Acceso a la Universidad de Cataluña es la oficina de la Generalitat que gestiona el acceso a las plazas de todas las universidades públicas de Cataluña y de la Universitat de Vic – Universitat Central de Cataluña. Los alumnos realizan la preinscripción ordenando diversas opciones de estudios y universidad. Una vez realizadas las PAU, se calculan las notas de admisión (nota ponderada de la prueba de acceso y del bachillerato o CFGS) y se asignan las plazas disponibles, empezando por la nota más alta y descendiendo hasta que éstas se agotan.

En el acceso a las universidades públicas españolas hay diferentes factores de inequidad, uno de los más relevantes es el hecho de que en la nota que da acceso a la universidad, la nota media de bachillerato o del CFGS tiene un peso del 60 %. Esta nota depende del centro educativo que puede tener baremos de valoración distintos

que podrían estar condicionados por diferentes factores, entre ellos la necesidad de captar alumnado, especialmente en el caso de los centros privados.

En esta línea, en un estudio del Observatorio del Sistema Universitario (Sacristán, 2023), observaron que los centros privados puntuaban a sus alumnos con notas mucho más altas que los centros públicos. Los centros privados ponen un 10 % más de sobresalientes que los públicos, y, sin embargo, este mayor porcentaje de sobresalientes no se observa en los resultados de la PAU. Esto es una distorsión muy importante de adjudicación de las ayudas públicas, porque los alumnos cuyas familias tenían suficiente poder adquisitivo para pagar un instituto privado son los que tienen al final ventaja para ocupar las plazas subvencionadas en las universidades públicas, condicionando el acceso a la educación superior.

A esta inequidad a la que se enfrentan todos los alumnos que van a centros públicos, hay que añadir otros factores que generan desigualdad y que son especialmente sangrantes en los jóvenes de alta vulnerabilidad, como son los jóvenes en acogimiento residencial. Los jóvenes tutelados acogidos en centros residenciales no han tenido la misma atención individualizada de los referentes adultos, no han tenido espacios de estudio individual y sus actividades extraescolares y de apoyo a los aprendizajes sigue siendo mucho menor. En este sentido, el acogimiento familiar ofrece un entorno más favorecedor para el aprendizaje. Arnau y Sala (2023) observan que un mayor porcentaje de jóvenes acogidos en familias alcanzaron la secundaria y cursaban estudios postobligatorios. Sin embargo, en este estudio se observó que estas diferencias eran atribuibles a la edad de inicio de la tutela independientemente del tipo de acogimiento. En esta misma línea, Sebba *et al.* (2015) encontraron que los niños y las niñas que son acogidos a edades más tempranas obtienen mejores resultados (Sebba *et al.*, 2015). Hay indicadores de que el hecho de estar acogido en familia facilita el

acceso a niveles de estudio superiores. Sin embargo, en estos casos el acogimiento familiar tampoco puede revertir totalmente el impacto negativo asociado a su experiencia previa de maltrato.

Como señala en sus conclusiones el informe YIPPEE (Jackson y Cameron, 2011), la implicación de la administración responsable de la educación es fundamental para facilitar el acceso a la universidad de los jóvenes tutelados. En Inglaterra, mediante diversas políticas activas para promover el acceso a la educación superior, lograron en el curso 18-19 que un 13% de los jóvenes que habían sido tutelados accedieran a la universidad. Este porcentaje es muy superior al que se estima en nuestro país y supone un logro, aunque esté muy por debajo del 43% de la población inglesa. Probablemente, un factor clave que ha facilitado impulsar estas acciones en Inglaterra, es que en este país el sistema de protección a la infancia es responsabilidad del departamento de Educación. De hecho, este departamento publicó en 2019 una serie de principios para mejorar el acceso de los jóvenes tutelados a la educación universitaria (Department of Education, 2019). En estos principios se establecen acciones y apoyos previos al acceso como orientación y consejo educativo; acciones y apoyos para garantizar el acceso, tales como reserva de plazas en las universidades para jóvenes tutelados; y acciones para el mantenimiento y progreso en los estudios como becas y apoyos económicos y vivienda, referentes educativos y red de apoyo.

En nuestro país, se han realizado muy pocas iniciativas para facilitar el acceso de estos jóvenes a la Universidad. El programa Arrakasta del País Vasco ha sido un programa pionero en el apoyo a los jóvenes egresados del sistema de protección que habían accedido a la universidad. Este programa es un referente fundamental para las diferentes iniciativas y es una fuente de inspiración para todos (Miguelena *et al.*, 2018).

### **3. INICIATIVA DE LA RESERVA DE PLAZAS EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO DE CATALUÑA**

En Cataluña, la *Ley 14/2010 de Derechos y Oportunidades de la Infancia y la Adolescencia*, en los Artículos 146, 151 y 152 sobre la transición a la vida adulta y la autonomía personal, contempla medidas asistenciales y programas de apoyo a la transición. Dentro de estas medidas, el programa de apoyo financiero y de vivienda son esenciales para aquellos jóvenes que quieren seguir estudiando. De hecho, los jóvenes que realizan estudios terciarios pueden prorrogar la permanencia en estos programas de los 21 a los 24 años para finalizarlos.

No obstante, para acceder a los estudios universitarios, estos jóvenes se encontraban con las dificultades que antes señalamos; y una de las principales barreras se hallaba en la inequidad del sistema de adjudicación de plazas. Como resultado de las situaciones de vulnerabilidad vividas, los pocos jóvenes tutelados que obtienen el bachillerato o un CFGS no cuentan con notas competitivas para poder acceder a una plaza en el sistema público universitario, y los costes que suponen seguir los estudios en una universidad privada son inalcanzables para ellos. Este era un tema recurrente, en las conversaciones entre diferentes investigadoras de Cataluña y la Unión de Jóvenes Extutelados (UJEC). En estas conversaciones surgió la idea de promover la reserva de plazas para jóvenes tutelados y extutelados en el acceso a la universidad pública, como sucede con otros colectivos. El Real Decreto 412/2014 permite la reserva de plazas en los procesos de adjudicación de las plazas universitarias. En virtud a este decreto, en Cataluña, los estudiantes del Pueblo Gitano tienen una reserva de una plaza por grado y centro; los estudiantes deportistas de alto nivel o rendimiento tienen una reserva del 3% de cada enseñanza y los estudiantes con discapacidad tienen una reserva del 5% de cada enseñanza.

En una primera fase buscamos información sobre otras experiencias y asesoramiento con los vicerrectorados de varias universidades (UAB, UB, UdG, UdL) para valorar quién podría ser el interlocutor de

la administración y como preparar las propuestas. En este sentido fueron de gran ayuda el asesoramiento del responsable de la UAB en la comisión de las pruebas de acceso a la universidad del Consell Interuniversitari de Catalunya, Jordi Barbé, y de la promotora de la reserva de plazas para jóvenes del Pueblo gitano, Teresa Sordé. Basándonos en estos asesoramientos recopilamos evidencias del escaso acceso que tienen los jóvenes tutelados a la universidad e identificamos a la figura del secretario del Consejo Interuniversitario de Catalunya como el referente de la administración a quien presentar la solicitud.

Con esta información, se elaboró<sup>11</sup> una propuesta para promover el acceso de los jóvenes tutelados a la universidad que incluía la reserva de plazas, los apoyos económicos y de vivienda y un plan de acompañamiento en las universidades, así como la difusión de la iniciativa.



Gráfico 1. Proceso de introducción de la reserva de plaza para jóvenes tutelados y egresados en Cataluña.

<sup>11</sup> La primera propuesta fue elaborada por las profesoras Josefina Sala, Carme Montserrat, Nuria Fuentes-Peláez, María Àngels Balsells y Laura Arnau

Se presentó la iniciativa a Ester Cabanas, directora de la Dirección General de Atención a la Infancia y Adolescencia de Cataluña (en adelante DGAIA), y a Alexis Serra, director de la Secretaría de Infancia, Adolescencia y Juventud quienes convinieron en la oportunidad de la iniciativa y aceptaron liderar los contactos con el Consejo Interuniversitario. Se realizó una reunión con Cristina Gelpí, entonces directora del Consejo Interuniversitario de Cataluña, en la que se mostró totalmente favorable a la propuesta y se comprometió a someter a la siguiente reunión del Consejo un acuerdo para la reserva de plazas. Un factor que probablemente incidió favorablemente a la prontitud con que se acogió la propuesta, fue la experiencia con la reserva de plazas para jóvenes del pueblo gitano, y el cambio significativo que la iniciativa podría tener.

Previamente, a la sesión del Consejo Interuniversitario las investigadoras que elaboramos el primer proyecto expusimos el tema a los y las vicerrectoras que representaban a nuestras universidades para asegurar su apoyo a la propuesta. El Consejo Interuniversitario de Cataluña aprobó por unanimidad la propuesta en mayo de 2022. El acuerdo estipulaba la reserva de una plaza por cada grado y universidad para jóvenes tutelados o extutelados de hasta 21 años (incluidos). Las universidades privadas asistentes al consejo también aprobaron la iniciativa. No obstante, cuando posteriormente contactamos con ellas, no accedieron a reducir para los jóvenes tutelados el coste de la matrícula al importe de lo que cubriría la beca general.

Generalitat de Catalunya  
**Consell Interuniversitari de Catalunya**

D'acord amb això, la Junta del Consell Interuniversitari de Catalunya, a proposta de la Comissió d'Accés i Afers Estudiantils, adopta el següent acord:

#### **Acord**

- Reservar per a l'admissió als estudis oficials de grau a les universitats que segueixen el procés de preinscripció 1 plaça per a cada centre d'estudi per als estudiants que compleixin els requisits d'accés a la universitat i que estiguin tutelats o extutelats per la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (DGAIA) del Departament de Drets Socials de la Generalitat de Catalunya. La reserva de plaça es mantindrà durant tot el procés de preinscripció universitària i l'acció afirmativa es mantindrà per als estudiants tutelats o extutelats per la DGAIA durant l'any en què l'estudiant compleixi 21 anys.
- La condició de jove tutelat o extutelat, la certificarà la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (DGAIA). Els certificats s'enviaran a l'Oficina de d'Accés a la Universitat abans que acabi el termini de preinscripció universitària de l'any per al qual l'estudiant sol·licita l'admissió.
- Facilitar a les universitats que fan l'admissió directament, si s'escau, la informació necessària per a l'admissió d'aquests estudiants.

Figura 1. Extracto del acuerdo del Consejo Interuniversitario de Cataluña.

El procedimiento para realizar la reserva de plazas supone un primer paso en que los jóvenes deben identificarse en el formulario de preinscripción universitaria que gestiona la Oficina de Acceso a la Universidad de Cataluña como personas que están o han estado bajo la tutela de la administración, marcando una casilla. La oficina solicita a la DGAIA que certifique la condición de haber estado bajo tutela de la administración de los solicitantes que se han identificado en el formulario. Cuando se realiza el proceso de asignación, los solicitantes que teniendo el certificado no acceden a la plaza solicitada en primera opción por nota de admisión acceden por reserva de plaza. Así, los jóvenes con el certificado que entran porque su nota de admisión está en el rango de asignación general no computan como reserva de plaza.

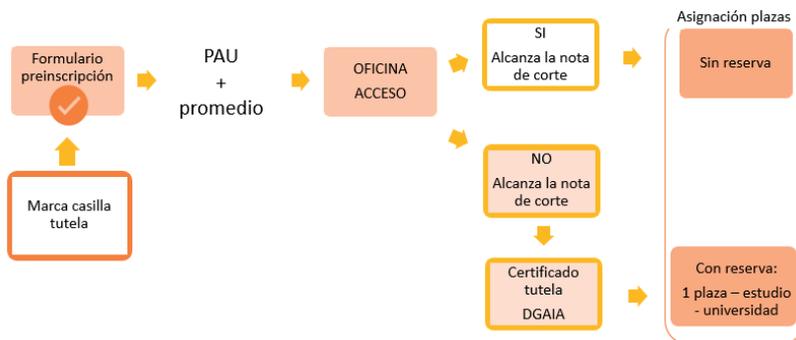


Gráfico 2. Procedimiento de asignación de plazas universitarias.

#### 4. RESULTADOS DE LA PRIMERA APLICACIÓN

Dado que el acuerdo se alcanzó en mayo, muchos jóvenes hicieron la preinscripción del curso 22-23 sin conocer la iniciativa. La información sobre la iniciativa se envió a las entidades que tienen asignada la guarda de los jóvenes o que supervisan a los jóvenes extutelados en programas de apoyo a la transición, pero la información no llegó a todos, ni en el tiempo necesario. Durante el verano de 2022, algunos medios de comunicación se hicieron eco de la reserva de plazas y algunos jóvenes que desconocían la opción se pusieron en contacto con la DGAIA o la oficina de acceso para informar de que habían realizado la solicitud, pero que no estaban identificados como solicitantes con el derecho a reserva. Estos problemas se fueron solucionando individualmente.

Al finalizar todas las adjudicaciones y matrículas, la oficina informó de que había 18 jóvenes de 21 o menos años que habían accedido a la universidad, identificándose como jóvenes que en algún momento habían sido tutelados (Tabla 1). De estos 18, 12 habían accedido a la plaza por el mecanismo de reserva y 6 lo habían hecho sin necesidad

de activar la reserva. La mitad de los jóvenes había estudiado bachillerato, y la otra mitad CFGS. La mayoría eran mujeres; sólo dos plazas fueron ocupadas por chicos.

**Tabla 1.** Resultados de la reserva de plazas en Cataluña, curso 22-23 y 23-24. Datos facilitados por la *Oficina d'accés a la Universitat, Consell Interuniversitari de Catalunya*.

ESTUDIO DE GRADO ASIGNADO	2022	2023
Arquitectura, Estudios de		1
Ciencias Ambientales	1	
Ciencias Biomédicas		1
Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	1	
Comunicación Audiovisual	2	1
Criminología		2
Dirección Hotelera		1
Diseño		1
Diseño y Desarrollo de Videojuegos		1
Derecho		5
Economía	1	
Educación Primaria		2
Educación Social	3	8
Empresa Internacional (docencia en inglés)	1	
Ingeniería de Sistemas de Telecomunicación / Ingeniería Electrónica de Telecomunicación	1	
Ingeniería Informática		2
Farmacia		1
Fisioterapia	1	1
Historia		1
Enfermería	2	1
Medicina	1	1
Pedagogía	1	3
Psicología	1	3
Publicidad y Relaciones Públicas		1
Relaciones Internacionales	1	
Trabajo Social	1	
Veterinaria		1
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>38</b>

SEXO	2022	2023
Mujeres	16	28
Hombres	2	10
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>38</b>

CONVOCATORIA	2022	2023
General	6	8
Reserva de plazas	12	30
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>38</b>

ESTUDIOS PREVIOS	2022	2023
PAU	9	25
CFGS	9	13
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>38</b>

El tipo de estudios era muy diverso, siendo Educación Social (3), Comunicación Audiovisual (2) y Enfermería (2) las que recibieron más de una persona.

A la vista de estos datos, este año 2023 se realizó una reunión con la DGAIA para trasladar la necesidad de que se comunicara a todos los referentes de los jóvenes tutelados y extutelados la existencia de la reserva de plazas y del acceso a becas para estudios universitarios antes del periodo de preinscripción en la oficina de acceso. Además, se trasladó la necesidad de acudir a la Secretaria

del Consejo Interuniversitario para revisar el acuerdo y ampliarlo al menos hasta los 23 años, y establecer medidas para asegurar las becas y la gratuidad de tasas universitarias, independientemente de los resultados académicos, aportando argumentario para justificar dichas acciones. La DGAIA y Consejo Interuniversitario de Catalunya han continuado el diálogo sobre este tema, con la intención de esperar a cumplir un año de la instauración del acuerdo para valorar el impacto y tomar decisiones sobre nuevas acciones. En el curso 23-24 se ha incrementado significativamente el número de jóvenes que han accedido por el mecanismo de reserva de plazas, pasando de 12 a 30 (Tabla 1).

En cuatro universidades (UAB, UdG, UB, Ull) se iniciaron acciones para poder acoger y acompañar a los estudiantes. En cada universidad se estableció un contacto al que los jóvenes pudieran dirigirse. Por temas de protección de datos, la oficina de acceso no informó a las universidades de cuáles eran los estudiantes que habían accedido con este tipo de reserva, si bien las universidades tienen información de qué alumnos han accedido por reserva de plaza sin conocer la motivación de la reserva. Por ello se envió a la DGAIA la lista de contactos de las universidades a los que dirigirse para recibir asesoramiento o apoyo.

En la UAB, se estableció que la Unidad de Asesoramiento Pedagógico sería el referente para los jóvenes, puesto que es la unidad que no solo asesora a todo el alumnado, sino que también desarrolla programas específicos de apoyo para alumnos que acceden a la UAB en situación de vulnerabilidad. Con esta unidad se definieron como líneas de acción: informar y asesorar a los alumnos en cualquier problema que encontraran, comunicarse con los coordinadores de grado para tener asesoramientos específicos en materia académica si la persona lo solicitaba, ayudarles en habilidades de estudio, etc. La unidad envió directamente información a cuatro alumnos que habían accedido por reserva de plaza y de los que no constaban expedientes de discapacidad o ser deportistas de élite. Se les envió el ofrecimiento de

asesoramiento en dos momentos clave del curso, a inicios de curso y después de los primeros exámenes que era cuando podían aparecer dificultades.

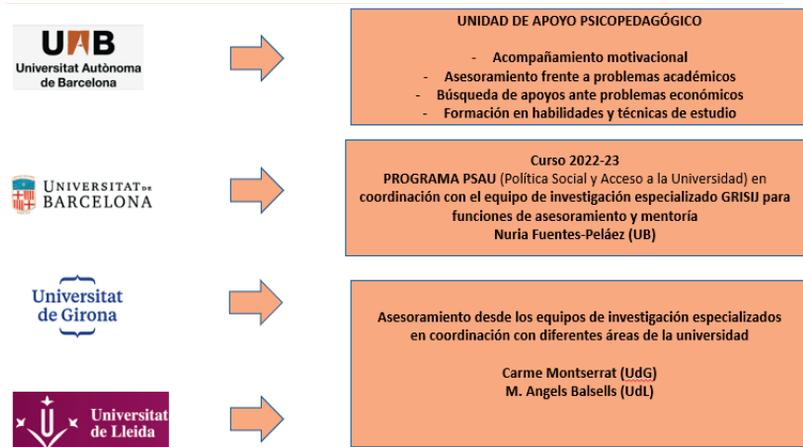


Gráfico 3. Estrategia de acompañamiento de las universidades.

En la UB, se estableció que la oficina de atención del programa de Política Social y Acceso a la Universidad (PSAU) junto con el grupo de investigación en intervenciones socioeducativas en la infancia y la juventud (GRISIJ) serían los referentes para los y las jóvenes que accedieran a esta universidad durante el curso 22-23. Se planteó este consorcio de acuerdo con las vicerrectoras de igualdad y estudiantes, y la Fundación Solidaridad de la propia universidad, por dos razones: a) aunque el programa PSAU no había tenido experiencia atendiendo a este colectivo, su finalidad que es la de fomentar la continuidad de los estudios y el acceso a la universidad de los sectores de población que tradicionalmente se han visto excluidos se ajusta a las necesidades que pueda tener este alumnado, y además, fue el canal por el que una estudiante que quería optar a reserva de plaza solicitó ayuda; y b) el conocimiento del grupo de investigación sobre la población

tutelada permitirá asesorar en este tema al PSAU en aquellos aspectos particulares, y a la vez, se ofrecer una mentoría de profesores y/o investigadores.

Las líneas de acción que se definieron, respecto al PSAU fueron las de informar y asesorar a los estudiantes que lo soliciten y ayudarles en los problemas que puedan aparecer bien fuera desde su servicio o derivando, establecer contacto con las personas coordinadoras de grado y si fuera conveniente articular una mentoría específica de la materia académica si la persona lo solicita, y orientar a la persona sobre otros servicios de la universidad de los que puede beneficiarse, y respecto al GRISIJ, la de asesorar sobre el tema de la infancia y adolescencia en protección al PSAU o a los mentores de materia si lo requerían, y ofrecer un acompañamiento y seguimiento en su proceso de adaptación a la vida universitaria, así como, ayudarle con problemas que pudieran surgir.

Estos servicios se pusieron en marcha para ayudar a una persona que contactó con el PSAU solicitando ayuda para el acceso a la universidad por el sistema de reserva de plazas. Tras solventar este tema, con una acción coordinada entre DGAIA, el Consell Interuniversitari, y la UB, se consiguió la matriculación, y a petición de la estudiante se articularon desde el PSAU dos acompañamientos, uno específicos en su materia de estudio con una profesora referente de su universidad, y otro dirigido a seguir cuestiones más cotidianas de adaptación a la universidad por parte una profesora del grupo de investigación GRISIJ. De cara a próximos cursos se plantea un plan de acción más amplio, que incida en el momento previo a la matrícula para proporcionar información de la reserva de plaza y ofrezca orientación, y continúe con el acompañamiento a aquellas personas que lo soliciten teniendo en cuenta los servicios de la UB.

En la Universitat de Girona (UdG), el apoyo y seguimiento a la población extutelada se vehicula a través de Unitat de Compromiso Social y Orientación Profesional, del Vicerrectorado de Territorio y Compromiso Social. Esta unidad es la encargada de poner el acento en

la superación de las desigualdades de población en contextos de vulnerabilidad y tratando de trabajar para la creación de unas condiciones que contribuyan al acceso a una educación inclusiva y de calidad para todo el alumnado. Además, por resolución del rector, se ha nombrado a una profesora como Personal Docente Investigador de referencia en el proyecto de mentoría de estudiantes extutelados (actualmente prof. Carme Montserrat) y otra persona como referente del proyecto del pueblo gitano, los dos colectivos que recientemente han entrado a tener esta reserva de plaza. Las funciones de esta unidad es la de proporcionar información a los y las jóvenes extuteladas acerca de los recursos que tiene la comunidad universitaria y asesoramiento continuado a lo largo de todos los años de la carrera y especialmente en los momentos clave. Dos veces al año, al inicio del primer semestre y del segundo semestre se les envía una convocatoria de reunión para ofrecer acompañamiento y apoyo en general y personalizado si es el caso. Por supuesto la asistencia por parte de los jóvenes a la reunión es voluntaria, y aunque no acudan al inicio siempre van a tener el contacto de donde ir o contactar si lo necesita. La persona nombrada por el rector trabaja directamente con el equipo de la unidad, y solo si se diera el caso, podría unirse a la atención directa. El objetivo final del proyecto es no quedarse solo con haber conseguido el acceso a la universidad, sino también apoyarla y acompañarla para que pueda mantenerse en los estudios y superar las adversidades que puedan surgir.

## **5. CONCLUSIONES**

La reserva de plazas es un primer hito para facilitar a las personas que han sido tuteladas el acceso a la universidad. Constituye una medida de discriminación positiva hacia un colectivo que experimenta itinerarios educativos con multiplicidad de adversidades, tanto desde la familia como de los sistemas de protección y sistema educativo, y que por lo tanto tienen más dificultades para competir con la nota de corte de acceso a los grados. Una medida, además, que pronosticamos

que tendrá un retorno de la inversión positivo a distintos niveles, desde el nivel micro individual, tanto de bienestar como de procesos de inclusión social, a las implicaciones políticas y sociales.

Es importante señalar que todos los y las jóvenes extuteladas pueden acceder de manera voluntaria al Área de apoyo a Jóvenes Tutelados y Extutelados (ASJTET) de la DGAIA para la gestión de la prestación económica a que tienen derecho hasta los 21 años (prorrogables hasta los 23 si se está estudiando), el acceso a pisos de autonomía u otros aportes como asesoramiento jurídico. Este servicio, para los jóvenes que acceden a la universidad, y muy especialmente los que provienen de centros residenciales, es fundamental ya que pueden contar con estos apoyos materiales mientras estudian. Es importante destacarlo porque sin este servicio y apoyos, es mucho más difícil poder seguir estudios de educación superior más allá de la mayoría de edad.

A partir de esta medida en la que en el momento de escribir este capítulo se encuentra en el segundo año de implementación, se abren nuevos retos, de los que destacamos los siguientes:

- Es necesario desarrollar estrategias de información de esta medida dirigidas a:
  - Los centros educativos, especialmente a institutos de educación secundaria obligatoria y postobligatoria, pensando tanto con docentes y direcciones de centros, como al alumnado directamente. Este punto es muy importante, porque a menudo la orientación escolar tiene en cuenta el contexto social y este puede condicionar una orientación más encaminada a la inserción laboral y menos al desarrollo de vías de estudios académicos. Pero también a los adolescentes, que pueden tener expectativas de seguir los estudios y aspiraciones que pueden ser viables.
  - Los servicios de protección a la infancia, sean centros residenciales, equipos de acogimiento familiar o las propias familias de acogida, o directamente la población tutelada.
  - La comunidad universitaria, ya que el conocimiento de esta medida no está aún demasiado compartido.

- Es necesario pensar en incrementar esta medida en varios sentidos:
  - Ampliar el rango de edad, que vaya más allá de los 21 años, ya que según el itinerario que haya seguido el joven, especialmente si ha sido de ciclos formativos, fácilmente situará su entrada en la universidad a partir de los 21 años.
  - Conseguir la gratuidad de las tasas universitarias.
  - En relación a las becas generales, sería necesario asignarlas al inicio de curso. Muchos de los jóvenes se encuentran en una situación económica muy precaria y el hecho de que reciban la beca ya a finales de curso pone en peligro la continuidad en los estudios. Por otra parte, sería necesario evitar que el joven pierda la beca a pesar de que pueda cambiar de estudios o suspender asignaturas.
- Mejorar el apoyo y acompañamiento una vez estén en la universidad.
- Evaluar y monitorizar los efectos de esta medida, de cara a mejorar los procesos de acceso a la universidad por parte de los y las jóvenes que lo deseen.

Finalizamos con la cita textual de una joven que entró en la UB con esta medida de acceso: "El acompañamiento es necesario ya que no todos tenemos la suerte de contar con una red familiar o un entorno estable y de confianza con el que poder contar".

## **BIBLIOGRAFÍA**

ARNAU, L., SALA, J. (2023). Las experiencias educativas en infancia tutelada: desafíos y oportunidades. En prensa.

BRANDT, J., HAGGE, K. (2020). Education and social support: do migrants benefit as much as natives?. *CMS*, 8, 41. <https://doi.org/10.1186/s40878-020-00199-w>

- DEPARTMENT OF EDUCATION (2019). *Principles to guide higher education providers on improving care leavers access and participation in HE*. Principles to guide higher education providers on improving care leavers access and participation in HE - GOV.UK ([www.gov.uk](http://www.gov.uk))
- EUROSTAT (2022). <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/TPS00186/default/table?lang=en>
- JACKSON, S., CAMERON, C. (2011). *Final report of the YiPPEE project WP12. Young People from a Public Care Background: Pathways to further and higher education in five European countries*, London: University of London. [https://www.udg.edu/ca/portals/47/OContent\\_Docs/FinalReportYiPPEE.pdf](https://www.udg.edu/ca/portals/47/OContent_Docs/FinalReportYiPPEE.pdf)
- MIGUELENA, J., DÁVILA, P., NAYA, L.M.N. (2018). Éxito universitario en el País Vasco: el programa Arrakasta. In *Educación e Inclusión: aportes y perspectivas de la Educación Comparada para la Equidad* (pp. 433-442). Servicio de Publicaciones.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2022). *Informe Panorama de la educación 2022. Indicadores OCDE. Informe Español*. [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=24121&request\\_locale=es](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=24121&request_locale=es)
- MONTERRAT, C., CASAS, F., BERTRÁN, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y aprendizaje*, 36(4), 443-453. <https://doi.org/10.1174/021037013808200267>
- RAGHUPATHI, V., RAGHUPATHI, W. (2020). The influence of education on health: an empirical assessment of OECD countries for the period 1995–2015. *Archives of Public Health*, 78, 20. <https://doi.org/10.1186/s13690-020-00402-5>
- SACRISTAN, V. (2023). *Notas de acceso a la universidad: ¿Son equitativas?*. *Observatorio del Sistema Universitario*. <https://www.observatoriuniversitari.org/es/files/2023/06/Informe-bachillerato-PAU.pdf>

- SALA ROCA, J., VILLALBA BIARNÉS, A., JARIOT, M., RODRÍGUEZ PARRÓN, M. (2009). Characteristics and sociolabour insertion of young people after residential foster. *International Journal of Child & Family Welfare*, 12(1), 22-34. [https://www.researchgate.net/publication/265203695\\_Characteristics\\_and\\_Sociolabour\\_Insertion\\_of\\_Young\\_People\\_after\\_Residential\\_Care](https://www.researchgate.net/publication/265203695_Characteristics_and_Sociolabour_Insertion_of_Young_People_after_Residential_Care)
- SEBBA, J., BERRIDGE, D., LUKE, N., FLETCHER, J., BELL, K., STRAND, S., THOMAS, S., SINCLAIR, I., O'HIGGINS, A. (2015). *The Educational Progress of Looked After Children in England: Linking Care and Educational Data*. Rees Centre and University of Bristol.
- ZAJACOVA, A., LAWRENCE, E.M. (2018). The Relationship Between Education and Health: Reducing Disparities Through a Contextual Approach. *Annual Review of Public Health*. 39: 273-289. [https://doi: 10.1146/annurev-publhealth-031816-044628](https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-031816-044628)

## **CAPÍTULO 9**

# **ÉXITO EDUCATIVO COMO ELEMENTO CLAVE PARA LA SUPERACIÓN DE LA DESIGUALDAD EN JÓVENES TUTELADOS/AS Y EGRESADOS/AS DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN. FOMENTANDO VOCACIONES CIENTÍFICAS**

Carme García Yeste

*Grupo de investigación CREA,*

*Universitat Rovira i Virgili*

*carme.garciay@urv.cat*

Regina Gairal Casadó

*Grupo de investigación Impacte Social i Educació*

*Universitat Rovira i Virgili*

*regina.gairal@urv.cat*

## **1. INTRODUCCIÓN**

La infancia y la adolescencia bajo tutela representa uno de los grupos más vulnerables en nuestra sociedad. Esta vulnerabilidad no se limita a su etapa de desarrollo inicial, sino que perdura en su vida adulta incluso después de haber salido del sistema de protección (Gypen *et al.*, 2017). Además, la literatura científica ha destacado que la infancia y adolescencia que se encuentran en acogimiento residencial sin apoyo familiar tienen peor rendimiento físico, cognitivo y con respecto a los resultados académicos y la integración social que aquellos niños, niñas y adolescentes en acogimiento familiar (Steels y Simpson, 2017). La investigación detalla que el acogimiento

residencial se asocia a retrasos del desarrollo en el crecimiento físico, el crecimiento cerebral, la cognición y la atención, así como a apegos atípicos y otras desviaciones (Guyon-Harris *et al.*, 2019; van IJzendoorn *et al.*, 2020).

A pesar de las directrices establecidas por las Naciones Unidas en 2010, que enfatizan la importancia de trabajar y proporcionar los medios necesarios para mantener a los niños y adolescentes con sus familias siempre que sea posible, existen situaciones de riesgo graves en las que la retirada es inevitable y necesaria debido a la gravedad de las circunstancias.

Dado el panorama poco alentador que enfrenta la infancia y adolescencia tutelada en la actualidad, es importante destacar aquellas experiencias exitosas que se han implementado con este colectivo y que generen un impacto positivo en sus vidas. A diario, en los centros de acogida donde residen los niños, niñas y adolescentes tutelados, los profesionales se enfrentan a situaciones en las que, con buena voluntad y compromiso, llevan a cabo intervenciones para atender sus necesidades y garantizar su bienestar. Aunque los casos de éxito son escasos, el estudio publicado en 2021 *Study to change destiny. elements that promote successful trajectories in young people who have been in residential care*, muestra como hay prácticas educativas en diferentes centros residenciales que contribuyen a transformar la vida de los niños, niñas y jóvenes tutelados que llegan a alcanzar estudios universitarios. Para contribuir a que la totalidad de población infantil y juvenil que reside en un centro tutelado pueda alcanzar buenos resultados, se vuelve indispensable llevar a cabo acciones que estén avaladas por la comunidad científica internacional, con el fin de garantizar la implementación de prácticas que ayuden a superar la situación de exclusión social de este grupo especialmente vulnerable en nuestra sociedad, repercutiendo así en la mejora de su calidad de vida.

En este capítulo de libro se aborda cómo unas de las Actuaciones Educativas de Éxito pueden contribuir a la promoción de vocaciones científicas, permitiendo que el éxito educativo sea alcanzable para todos los niños, niñas y adolescentes bajo tutela. De esta manera, se busca promover oportunidades y posibilidades que fomenten la inclusión social. Para lograrlo, en la primera parte se introducirá la base teórica de las Actuaciones Educativas de Éxito (a partir de ahora AEE) y se describirán las dos AEE en las que se fundamenta el proyecto. En la segunda parte, se detallará el proyecto que ha tenido éxito en fomentar vocaciones científicas en niños/as y adolescentes tutelados.

## **2. ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO**

El Artículo 27 de la declaración Universal de los Derechos Humanos, destaca: “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”. En esta línea y sobre todo teniendo en cuenta la última parte del artículo “participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”, es la clave para tener claro que los profesionales de la educación social y el trabajo social, como profesionales académicos, tenemos que aportar las evidencias científicas que mejores resultados aportan a los niños/as y adolescentes tutelados. Desde el grupo de investigación Community of Research on Excellence for All (a partir de ahora CREA) se han investigado aquellas acciones que son universales y transferibles, distinguiéndose así de las “buenas prácticas”, ya que no únicamente obtienen buenos resultados en contextos concretos, sino que estos buenos resultados se obtienen en contextos muy diversos. Estas acciones son las descritas en el proyecto INCLUD-ED como las Actuaciones Educativas de Éxito, se destacaron siete: grupos interactivos, formación de familiares, formación dialógica del profesorado, participación educativa de la comunidad, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, extensión del tiempo de aprendizaje y tertulias dialógicas.

INCLUD-ED. *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* fue un proyecto desarrollado entre 2006 y 2011 por un equipo de investigadores e investigadoras de 15 universidades y centros de investigación de 14 países de Europa, dirigido por el doctor Ramón Flecha y coordinado desde CREA en la Universidad de Barcelona. El proyecto fue financiado por el sexto Programa Marco de la Unión Europea, para analizar las estrategias educativas que llevan al éxito académico y a la cohesión social y aquellas que llevan a la exclusión social. Este análisis se enmarca en el contexto de la sociedad europea del conocimiento, con el propósito de ofrecer pautas y enfoques que impulsen mejoras en las políticas sociales y educativas (Flecha, 2015). Es importante destacar que la Comisión Europea definió el éxito educativo mediante indicadores como terminar la educación secundaria superior, reducir el abandono escolar y aumentar el número de personas que alcanzan la educación superior. Esta definición que marca la Comisión Europea está directamente relacionada con la inclusión social, ya que según la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2004), la inclusión social trata de un proceso que asegura que aquellas personas en riesgo de pobreza o exclusión social puedan acceder a oportunidades y recursos necesarios para una participación plena en la vida económica, social y cultural, así como para tener un nivel de vida y bienestar considerado como normal en su sociedad. Este enfoque garantiza el pleno ejercicio de sus derechos fundamentales y les proporciona una mayor participación en los procesos de toma de decisiones que afectan sus vidas. Por tanto, conseguir el éxito educativo repercutirá en la inclusión social de los grupos más vulnerables de la sociedad, se fomentará el acceso equitativo a todos los ámbitos sociales y recursos, como el empleo, la vivienda, la salud y la participación política. Es por esto que resulta fundamental desarrollar sistemas educativos y sociales de alta calidad que fomenten la inclusión social para todas las personas, ya que esto también se traducirá en una mayor cohesión social.

## 2.1 Aprendizaje dialógico

La literatura científica nos presenta que, para conseguir máximos niveles de aprendizaje, las interacciones son claves (Mercer, Hargreaves, García-Carrión, 2016). Las teorías más actuales sobre el aprendizaje, como es el caso del aprendizaje dialógico, se basan en que las personas aprendemos mediante las interacciones y el diálogo con personas de nuestro entorno. Justamente iniciativas que se basan en la teoría del aprendizaje dialógico tienen como objetivo aumentar las interacciones con personas diversas que realicen actividades varias de aprendizaje. El aprendizaje dialógico, también destaca la relevancia de la diversidad cultural de las personas con las que nos relacionamos para potenciar nuevas vivencias y adquirir nuevos saberes, constituyendo así una valiosa contribución al proceso educativo de todas las personas. Esta interacción con personas diversas genera un impacto positivo, por un lado, en la identidad de aquellos que forman parte de grupos minoritarios y, por otro lado, en sus perspectivas de lograr éxito académico (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008). Las AEE se basan en estos principios del aprendizaje dialógico:

APRENDIZAJE DIALÓGICO	1. Diálogo igualitario	Aprendemos en diálogo con las demás personas, cuando todas las aportaciones son escuchadas y valoradas.
	2. Inteligencia cultural	Todas las personas y comunidades culturales pueden aportar conocimiento (académico o no académico) que contribuye al aprendizaje de todas y todos.
	3. Transformación	Las personas podemos transformar la realidad. No nos adaptamos a las situaciones de partida; transformamos el contexto para mejorar la educación.
	4. Dimensión instrumental	Una buena preparación académica es clave para la inclusión social, especialmente para el alumnado en situación de vulnerabilidad.
	5. Creación de sentido	Creamos sentido en la escuela cuando aprendemos, construimos amistades, se nos valora y se confía en nuestra capacidad de construir un proyecto de vida.
	6. Solidaridad	La solidaridad ligada al aprendizaje implica buscar el éxito educativo de todas y todos, promoviendo al mismo tiempo el desarrollo cognitivo y emocional.
	7. Igualdad de diferencias	Implica el acogimiento de la diversidad para promover el acceso a las mejores oportunidades de aprendizaje y conseguir los mejores resultados.

Fuente: García Yeste y García Carrión, 2022.

Figura 1. Principios del aprendizaje dialógico.

El aprendizaje dialógico establece el contexto en el que se desarrollan las actuaciones educativas de éxito. Por consiguiente y bajo esta visión del aprendizaje, que se fundamenta en una concepción comunicativa, a continuación, se presentarán dos de las actuaciones educativas de éxito que han demostrado fomentar la inclusión social de niños, niñas y adolescentes tutelados.

- Extensión del tiempo de aprendizaje

La extensión del tiempo de aprendizaje consiste en ofrecer actividades de aprendizaje adicionales y clases de refuerzo fuera del horario lectivo. Esta opción proporciona un mayor apoyo a los/as alumnos/as que tienen mayores dificultades, sin segregarlos fuera del aula ordinaria durante el horario escolar, hecho que fomenta su exclusión social al atrasarlos del currículum oficial que les tocaría desarrollar según el curso académico en el que están. Esta acción tiene especial importancia, particularmente en los esfuerzos para integrar a los niños, niñas y adolescentes de grupos vulnerables, como es el caso de los que tienen necesidades educativas especiales, los migrantes que no dominan el idioma del país de acogida, los que se encuentran tutelados y tienen un nivel académico bajo, los que sus familiares no pueden dar soporte, entre otros muchos casos. De esta forma, las actividades que amplían el tiempo de aprendizaje e incluyen el respaldo adicional de los adultos, ofrecen a estos niños y niñas y adolescentes más oportunidades para progresar académicamente y alcanzar el mismo nivel de rendimiento que sus compañeros/as. En los estudios de caso de éxito de toda Europa, se identificaron varias formas de aplicar esta acción, en algunos casos este apoyo se presta los fines de semana, antes de los exámenes, en el horario libre que tienen después de la hora de comer, por la tarde al finalizar el horario lectivo, entre otras diversas opciones (Flecha, 2015, Morlà *et al.*, 2020).

- Tertulias dialógicas

Las tertulias dialógicas consisten en la construcción colectiva de significado y conocimiento, mediante el diálogo con todas las personas que participan en ellas. Las TD se llevan a cabo mediante las mejores creaciones de la humanidad en diversas áreas, desde la literatura hasta la música y la ciencia. A través de estas tertulias, se facilita un acceso directo a todas aquellas personas que participan de ellas, independientemente de su edad, género, cultura, etnia o clase social, acercándoles así a la cultura clásica universal y al conocimiento científico acumulado a lo largo de la historia. En todas las sesiones de las TD, las personas participantes comparten sus interpretaciones sobre el tema en discusión (que puede ser un texto literario, una obra de arte, una pieza musical o una contribución matemática, entre otros), cada participante presenta sus reflexiones sobre los diferentes temas que le han captado la atención, relacionándolo con temas muy diversos, desde diálogos previos de tertulias anteriores, hasta experiencias de vida, ofreciendo su análisis crítico. Gracias al diálogo que se establece a partir de las contribuciones de todas las personas participantes, se crea un intercambio enriquecedor que profundiza en el tema de la tertulia, fomentando así la construcción de nuevos conocimientos (Flecha 2015, García-Carrión *et al.*, 2020). Hay diferentes tipologías de tertulias dialógicas, encontramos las literarias, artísticas, musicales, científicas, pedagógicas, entre otras.

## **2.2. Impacto de las AEE con infancia y adolescencia tutelada**

En este apartado se presentará como las actuaciones educativas de éxito presentadas anteriormente han contribuido y siguen contribuyendo a mejorar la vida de la infancia y la adolescencia tutelada mediante diferentes experiencias implementadas en centros diversos. A continuación, procederemos a realizar una presentación del proyecto, expondremos la metodología empleada en la investigación, detallaremos los

principales resultados obtenidos a lo largo de las cuatro ediciones del proyecto y, por último, compartiremos las conclusiones alcanzadas.

## **2.2.1 Presentación del proyecto**

La Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología del Gobierno de España, una de sus líneas de trabajo es destinar parte de su presupuesto a financiar proyectos con el objetivo de incrementar la presencia activa de la ciencia, la tecnología y la innovación en el día de a día de la sociedad, fomentando su interés por el proceso científico y sus resultados, mejorando su educación científico-técnica e impulsando su participación en actividades de comunicación social de la ciencia.

La competitiva convocatoria ha financiado hasta el momento cuatro proyectos basados en la implementación de AEE en centros tutelados, con la finalidad general de contribuir a generar vocaciones científicas entre los niños/as y adolescentes que residen en diferentes centros del estado. El proyecto que ha llevado por título *Extended Learning Time: contribuyendo a generar vocaciones científicas en centros tutelados*, ha tenido como objetivo general la promoción de las vocaciones científicas con infancia y adolescencia tutelada, mediante la implementación de actuaciones educativas de éxito a partir de la puesta en marcha de talleres formativos impartidos por profesionales expertos en distintos ámbitos científicos, dirigidos a aproximar estas áreas de conocimiento a población infantil y juvenil tutelada que reside en centros tutelados. Con el fin de dar respuesta al objetivo general señalado, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Poner en marcha actividades formativas de carácter científico de alta calidad respecto a las temáticas científicas previstas por el proyecto.
- Promover el acceso, el interés y la vocación científica a un perfil de jóvenes que habitualmente se encuentran distanciados de los entornos científicos, a partir del contacto directo con profesionales del ámbito científico.

- Fomentar e incentivar el acercamiento de la ciencia, la tecnología y la innovación, aplicando actuaciones educativas de éxito, en horario extraescolar mediante la implementación de actuaciones educativas de éxito.
- Analizar el impacto de las actuaciones puestas en práctica en las expectativas y trayectorias académicas del alumnado participante.

El contenido y el alcance de las actuaciones coincide con los diferentes bloques científicos incluidos en las diferentes convocatorias del proyecto implementándose en un total de cinco centros donde residen adolescentes y niños/as en Cataluña y un piso de transición a la vida adulta de Cantabria.

Las actuaciones que se han implementado a lo largo de las cuatro ediciones se dividen en dos acciones, ambas se realizaron en horario extraescolar en las dependencias de los propios centros y han estado orientadas a responder a los objetivos marcados en el proyecto. La metodología de los talleres ha estado basada en el aprendizaje dialógico (Aubert *et al.*, 2008). En particular, el proyecto se enmarca dentro de la “extensión del tiempo de aprendizaje” y las actividades que se han realizado dentro de la extensión del tiempo de aprendizaje han sido, por un lado, las tertulias científicas dialógicas (a partir de ahora TCD) que han implementado dos educadores/as sociales responsables de coordinar el proyecto en cada uno de sus centros respectivos y, por otro lado, las sesiones formativas científicas que han implementado investigadores/as y científicos/as expertos en ámbitos concretos de las ciencias:

- Las tertulias científicas dialógicas consisten en la lectura de las aportaciones científicas de más alto nivel adaptadas a la edad de los/as participantes. Mediante esta acción se potencia el acercamiento directo de los/as participantes al ámbito de la ciencia sin distinción de edad, género, cultura o capacidad a la cultura. Esta acción, trata de la construcción colectiva de significado y conocimiento en base al diálogo con todos/as los/as participantes en la tertulia (Buslón, Gairal, León, Padrós y

Reale, 2020; Díez-Palomar, Font, Aubert y Garcia-Yeste, 2022). A continuación, se presentan los artículos científicos que se utilizaron para realizar las TCD junto con el centro o grupo de investigación responsable de posteriormente realizar la sesión formativa científica vinculada a la temática de la TCD.

**Tabla 2.** Artículos científicos que se utilizaron para realizar las TCD.

Artículos científicos	Centro y/o departamento implicado
Vera, L. & Wooding, S. (2017) Taste: Links in the Chain from Tongue to Brain. <i>Frontiers in Young Minds</i> 5, 33. <a href="https://doi.org/10.3389/frym.2017.00033">https://doi.org/10.3389/frym.2017.00033</a>	Dep. de Ingeniería Química. Universidad Rovira i Virgili
Taveira, I., Nogueira, K., Oliveira, D., & Silva, R. (2021) Fermentation: Humanity's Oldest Biotechnological Tool. <i>Front. Young Minds</i> . 9:568656. <a href="https://doi.org/10.3389/frym.2021.568656">https://doi.org/10.3389/frym.2021.568656</a>	
Woodall, C., Piccione, I., Benazzi, M., & Wilcox, J. (2021) Capturing and Reusing CO <sub>2</sub> by Converting It To Rocks. <i>Frontiers Young Minds</i> . 9:592018. <a href="https://doi.org/10.3389/frym.2020.592018">https://doi.org/10.3389/frym.2020.592018</a>	
Talley, L. (2021) Global Ocean Climate Change: Observing From Ships. <i>Frontiers in Young Minds</i> . 9:495240. <a href="https://doi.org/10.3389/frym.2021.495240">https://doi.org/10.3389/frym.2021.495240</a>	Dep. de Química Física e Inorgánica. Universidad Rovira i Virgili
Trascasa-Castro, P., & Smith, C. (2021) What Can We Do to Address Climate Change? <i>Front. Young Minds</i> . 9:672854. <a href="https://doi.org/10.3389/frym.2021.672854">https://doi.org/10.3389/frym.2021.672854</a>	
Aguilar. C. (2019) Evolution in a Bottle. <i>Frontiers in Young Minds</i> 7,75. <a href="https://doi.org/10.3389/frym.2019.00075">https://doi.org/10.3389/frym.2019.00075</a>	Dep. de Bioquímica y Biotecnología. Univ. Rovira i Virgili
Shechtman, D. (2021) Quasi-Crystal, Not Quasi-Scientist. <i>Front. Young Minds</i> . 9:22. <a href="https://doi.org/10.3389/frym.2020.00022">https://doi.org/10.3389/frym.2020.00022</a>	Instituto Catalán de Investigación Química
Kim, L. & Jeong, J. (2021) Bats, Blood, and the Biology of Iron: It Is All About Balance. <i>Front. Young Minds</i> . 9:575121. <a href="https://doi.org/10.3389/frym.2021.575121">https://doi.org/10.3389/frym.2021.575121</a>	
Las herramientas más antiguas del mundo y sobre el proceso de aceptación científica	Instituto Catalán de Paleoecología Humana y Evolución Social
¿Los humanos somos los únicos animales que fabricamos herramientas?	
La niña del chicle de hace más de 6000 anys: una troballa inesperada i excepcional que construeix la vida d'una nena de fa 6000 anys.	
El estudio del ADN fósil y el cambio de paradigma en la evolución humana.	

- Las sesiones formativas científicas han consistido en formaciones que han realizado investigadores/as y científicos/as expertos en ámbitos concretos de las ciencias. Estas sesiones formativas han sido posteriores a las TCD, de tal forma que los/as participantes ya han leído y discutido en la TCD sobre los diferentes ámbitos de las ciencias que los/las investigadores/as y científicos/as plantearán en sus sesiones formativas científicas. De esta forma los/as participantes tienen más herramientas para la comprensión de la presentación que realizan los y las investigadores/as y el posterior debate que las y los ponentes fomentan en la sesión formativa (Gairal, García, Novo y Salvadó, 2019). A continuación, se presentan las diferentes temáticas de las sesiones formativas científicas con el centro o grupo de investigación responsable.

**Tabla 3.** Las diferentes temáticas de las sesiones formativas científicas.

Temáticas de las sesiones formativas científicas	Centro y/o departamento implicado
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paleolítico: Evolución Humana, hitos culturales y biológicos. Homínidos protagonistas I</li> <li>• Paleolítico: Evolución Humana, hitos culturales y biológicos. Homínidos protagonistas II</li> <li>• Neolítico: Hitos culturales</li> </ul>	Instituto Catalán de Paleoecología Humana y Evolución Social
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paleodieta y obesidad</li> <li>• El desperdicio alimentario</li> <li>• Genética Básica y biotecnología moderna</li> </ul>	Departamento de Bioquímica y Biotecnología. Universidad Rovira i Virgili
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciencia y chocolate</li> </ul>	Instituto Catalán de Investigación Química
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estamos rodeados de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas</li> </ul>	Departamento de Ingeniería Química. Universidad Rovira i Virgili
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentos prácticos vinculados a las áreas de Química, Física y Matemáticas</li> </ul>	Departamento de Química Física e Inorgánica. Universidad Rovira i Virgili

## **2.2.2 Enfoque metodológico**

Para evaluar el impacto de las distintas ediciones del proyecto, se ha empleado la metodología comunicativa (Gómez *et al.*, 2011). Esta metodología se caracteriza por su enfoque centrado desde el principio en la transformación social de la realidad en la que se interviene. Más allá del mero análisis de las situaciones de desigualdad, la metodología comunicativa adopta un enfoque comunicativo con el propósito de identificar los factores que contribuyen a superar las desigualdades. La metodología comunicativa se sustenta en la promoción de un diálogo igualitario entre los/as investigadores/as y los/as participantes en la investigación. Los/as investigadores/as aportan sus conocimientos científicos actualizados sobre la temática de análisis, mientras que los/as participantes contribuyen con sus experiencias relacionadas con las situaciones o temas que se están analizando. Esto se hace con la finalidad de construir conocimiento de manera conjunta (Gómez, 2021).

Los y las participantes en el proyecto han sido niños/as y jóvenes tutelados de edades comprendidas entre los 9 y 17 años que residen en cinco centros tutelados en Cataluña y un piso de transición a la vida adulta de Cantabria. Todos los/las participantes en el proyecto lo han hecho de forma voluntaria, no se ha obligado a ninguno de ellos a involucrarse en el proyecto. La mayoría de los/las participantes que han tenido la oportunidad, han repetido su participación en el proyecto, dado su alto interés en el mismo.

El proyecto se ha realizado durante su tiempo libre, fuera del horario lectivo, implementando así la extensión del tiempo de aprendizaje, mediante las tertulias científicas dialógicas y las sesiones formativas científicas. En la mayoría de los centros se ha llevado a cabo por las tardes, menos en uno de ellos que se implementó el sábado por la mañana. En todos los casos, han sido los propios centros los que han decidido el horario y el día para implementar el proyecto, pudiendo así adaptarse al máximo a los horarios de los/as participantes,

teniendo en cuenta que la mayoría tienen una alta carga de gestiones: actividades extraescolares, visitas con las familias biológicas, revisiones médicas, entre otras tareas.

Las herramientas de recogida de la información que se han llevado a cabo han sido:

- **Entrevistas semiestructuradas.** Se han realizado una vez finalizado los proyectos a todas las personas implicadas: niños/as y adolescentes que han participado en el proyecto, educadores/as sociales implicados en el desarrollo del proyecto, un miembro del equipo directivo del centro y todos/as los/las científicos/as que han participado en el proyecto.
- **Tablas de observación de las Tertulias Científicas Dialógicas y tablas de observación de la preparación a las Tertulias Científicas Dialógicas.** Los educadores/as sociales implicados en el proyecto, rellenaron las tablas de observación, por un lado, durante la semana previa a la TCD observando y anotando aquellas interacciones destacadas en relación con la temática de la TCD y su lectura. Posteriormente durante la TCD los/as educadores/as sociales también recogieron el impacto de la propia TCD. De esta forma se facilitó la obtención de la información del proceso del proyecto de una manera más descriptiva y detallada, para analizarlas posteriormente.

El análisis de datos se realizó a partir de ítems relacionados con el impacto esperado, los cuales fueron consensuados por el equipo de investigación en función de las evaluaciones compartidas durante las reuniones de coordinación y la revisión de la literatura científica realizada.

Es importante destacar que las cuatro ediciones del proyecto han cumplido rigurosamente con los requisitos éticos necesarios. Se obtuvo el consentimiento informado de todos los equipos directivos, así como también el consentimiento oral de todos/as los/as participantes involucrados/as en el proyecto, quiénes desde el inicio de la

entrevista se les informó que en cualquier momento podían decidir no seguir con la entrevista. En todas las ediciones, se tuvo muy en cuenta y se ha garantizado el anonimato de los/as participantes, mediante el uso de seudónimos para preservar la privacidad de los mismos.

### **2.2.3 Resultados**

En el presente apartado se presentarán los resultados obtenidos del trabajo de campo realizado en las cuatro ediciones del proyecto *Extended Learning Time: contribuyendo a generar vocaciones científicas en centros tutelados*. Los resultados son reflejo de los impactos del proyecto en los cinco centros donde residen adolescentes y niños/as en Cataluña y un piso de transición a la vida adulta de Cantabria. Los resultados los presentamos de forma unificada sin diferenciar las ediciones del proyecto, ya que en todas ellas el objetivo general del proyecto ha sido el mismo y se ha seguido la misma metodología de implementación.

De esta forma, entre los principales resultados alcanzados se destaca que los niños, niñas y adolescentes tutelados han aumentado el interés por la ciencia. Lo cual, a su vez, ha mostrado tener una repercusión positiva en las expectativas de los/as profesionales que trabajan con la infancia y adolescencia tutelada, teniendo un impacto en sus prácticas diarias. Por otro lado, la implementación del proyecto ha permitido avanzar hacia la normalización de la comunicación científica en contextos de alta vulnerabilidad. Otro de los resultados destacables muestra que la implementación de las TCD ha conseguido crear nuevos espacios vinculados a la ciencia en el día a día de la vida de los/las niños/as y adolescentes. Asimismo, se ha alcanzado el fomento de las vocaciones científicas entre los/las niños/as y adolescentes participantes, quienes han despertado o reafirmado su interés por seguir trayectorias profesionales vinculadas a la ciencia. Y, por último, se observa como estas mejoras han repercutido en una mejora del rendimiento académico de los niños, niñas y adolescentes tutelados.

A continuación, se detallan cada uno de los resultados alcanzados, obtenidos a partir del desarrollo del proyecto.

### **2.2.3.1 Aumenta el interés por el conocimiento científico**

La puesta en marcha de este proyecto ha mostrado que los niños, niñas y jóvenes tutelados que han decidido participar en los talleres científicos, aumentan su interés por el conocimiento científico. Los datos recogidos señalan que todos los participantes entrevistados les ha gustado involucrarse en el proyecto científico, según explican, los talleres de ciencia despiertan su curiosidad hacia nuevos aprendizajes relacionados con el ámbito científico de una manera divertida y atractiva para ellos/as.

Los participantes han mostrado un interés por aprender y acercarse al conocimiento científico. Cabe destacar, que el acercamiento a la ciencia que propone este proyecto y realizar actividades académicas de calidad conlleva que los infantes y personas jóvenes institucionalizadas se cuestionen cual es la mejor manera de pasar su tiempo libre en el centro residencial y prefieran aquellas actividades basadas en la ciencia, como realizar las Tertulias Científicas Dialógicas y los talleres científicos. Ellos/as mismos/as expresan que en ocasiones las actividades propuestas por los/las educadores/as sociales no son de su interés o son actividades repetitivas, también expresan el poco sentido que tienen para ellos y ellas. Y también expresan que en muchas ocasiones sienten que pierden el tiempo, que tienen demasiado tiempo libre y que no saben cómo aprovecharlo y que proyectos como el *Extended Learning Time* es una alternativa interesante porque descubren y aprenden cosas nuevas e interesantes para ellos/as.

Los talleres científicos implementados durante la extensión del tiempo de aprendizaje en los cinco centros tutelados y en el piso de transición a la vida adulta, han promovido un cambio en la predilección de cómo pasar su tiempo de ocio. Además, se observa, que esta experiencia también ha propiciado un impacto positivo, promoviendo un gran interés por el aprendizaje entre los infantes y personas

jóvenes institucionalizadas sobre el conocimiento científico y de lo que la ciencia les puede aportar a su experiencia de vida, modificando la percepción sobre su futuro académico y profesional.

Fomentando el interés y aumentando su conocimiento hacia el ámbito científico, se ha podido observar cómo los/as participantes en el proyecto expresan su aspiración profesional vinculada al campo de las ciencias, fomentando así sus vocaciones científicas.

### **2.2.3.2 Cambio de las expectativas de los/las profesionales y educadores/as sociales ante el aumento del interés por la ciencia de los/las niños/as y adolescentes tutelados**

Los resultados en la implementación de los talleres científicos también muestran un cambio en la percepción y actitud de los/las educadores/as sociales de los centros participantes, respecto a cómo este programa de ciencia puede contribuir a modificar las aspiraciones educativas de los/las niños/as y adolescentes que viven en acogimiento residencial, transformando así su visión de futuro. Este cambio de actitud se observa en la vida cotidiana dentro del centro, por ejemplo, durante las comidas se comparte con ilusión y motivación con el resto de los/las compañeros/as y los/las educadores/as las actividades científicas realizadas. Este cambio de percepción ha sido notorio, los/as profesionales implicados en el proyecto en alguna de las entrevistas realizadas han explicado como ellos/as han tenido claro desde el inicio del proyecto que algunos/as de los/las participantes estarían motivados/as, pero comentan que les ha sorprendido como chicos y chicas que no tienen un buen rendimiento académico y no muestran motivación por los estudios, sí que se han interesado y han disfrutado participando en el proyecto.

También se ha podido recoger el cambio de actitud que han identificado los/las educadores/as implicados/as en el proyecto hacia sus compañeros/as. Explican que en algunos casos había ciertas reticencias por parte de compañeros/as suyos en implementar un proyecto académico en el tiempo libre de los niños/as y adolescentes,

expresaban que no tendría éxito, que les parecería una propuesta aburrida y poco interesante. Los/las educadores/as explican lo sorprendidos que se quedaron al ver que todos los participantes en el proyecto mostraban interés, hablando del proyecto, de las actividades realizadas con los/las científicos/as y las temáticas de los artículos académicos, en otros espacios como por ejemplo las comidas o el momento de transporte.

Todos los profesionales destacan el impacto que ha tenido el proyecto en los temas de conversación en el centro. Comentan que antes en las conversaciones informales que tenían en los centros no trataban temas científicos y que han observado como los/as participantes están interiorizando y utilizando vocabulario académico.

Los y las educadores/as del centro también hacen referencia a un aumento del interés por el campo científico, el cual se debe en parte a la realización de sesiones formativas científicas por profesionales del ámbito científico con contenidos de alta calidad y atractivos, relacionando teoría y práctica y utilizando enfoques de aprendizaje centrados en el/la niño/a. Destacaban que esto había sido posible gracias al esfuerzo de los/las investigadores/as en realizar actividades de alta calidad de forma atractiva y también a los debates y discusiones de las tertulias científicas dialógicas.

### ***2.2.3.3 Avance hacia una normalización de la comunicación científica en entornos de alta vulnerabilidad***

Los y las profesionales implicados/as en el proyecto destacaron que la implementación de talleres científicos, al extender el tiempo de aprendizaje, permite a los/las niños/as y personas jóvenes institucionalizadas, un acercamiento a contenidos científicos y a entender mejor qué es la ciencia, animando a estos jóvenes a ser más conscientes de su propio aprendizaje sobre las ciencias, que ha pasado a ser considerado más atractivo y motivador.

Este cambio de percepción hacia el ámbito científico muestra como las niñas, niños y adolescentes tutelados toman la iniciativa de compartir las experiencias vividas en el proyecto con otras personas de su contexto académico, como sus maestros/as o profesores/as, ya que el contacto directo con personas del ámbito científico les ha servido para consolidar aquello que habían aprendido en la escuela y les ha permitido profundizar en otros aspectos que no se han trabajado en sus respectivos centros educativos.

Otro aspecto muy importante para este colectivo ha sido el hecho que realizar actividades científicas con profesionales de diferentes ámbitos de las ciencias ha dado la oportunidad a los y las participantes de conocer el trabajo que desempeñan estos/as profesionales de una forma más cercana, lo cual es muy valorado por los y las jóvenes participantes. De esta forma normalizan este ámbito profesional que estaba alejado de su entorno más cercano, normalizándolo, así como un ámbito más en el que adentrarse.

#### ***2.3.3.4 Ampliar y posibilitar nuevos entornos de aprendizaje vinculados a la ciencia a través de las Tertulias Científicas Dialógicas***

Las TCD han facilitado la creación de espacios vinculados al aprendizaje de la ciencia consiguiendo fomentar la disposición por profundizar en el conocimiento científico y aumentar el interés por la ciencia. Así como, también se ha percibido un aumento del valor que se da al conocimiento científico, rompiendo con la percepción que se identifica en los contextos de alta vulnerabilidad con el bajo interés por las actividades científicas. El proyecto ha evidenciado que los/las niños/as y adolescentes tutelados que han participado en las TCD, son capaces de recordar el contenido científico de las lecturas, que después han abordado en cada una de las actividades científicas implementadas. De esta forma, las TCD hacen posible ampliar entornos de aprendizaje que consiguen estimular y conducir el interés por el conocimiento científico de los/as participantes.

En relación con este resultado, también se observa que las TCD han conseguido fomentar el pensamiento crítico y reflexivo en base a la literatura científica. Esto ha sido posible al conseguir crear espacios de reflexión científica sobre cuestiones cotidianas a partir de acercarse a la literatura científica, lo cual ha favorecido incitar el interés y la motivación. Esta situación, no solo se da entre quienes han participado en el proyecto, sino también entre compañeros/as del centro no participantes, al fomentar discusiones interesantes y diferentes a las que tenían habitualmente.

El desarrollo del proyecto también ha permitido percibir la implementación de TCD, como parte de la intervención llevada a cabo, ha contribuido a mejorar la lectura y la comprensión de textos científicos, al facilitar el acceso al contenido a través de la lectura compartida. Al mismo tiempo, este aspecto ha despertado el interés por profundizar en la comprensión del texto, así como, aumentar el valor que se da a la ciencia.

### **2.3.3.5 Mejora de los resultados académicos**

El proyecto también ha conseguido generar y estimular el aprendizaje entre las personas que participan en los talleres científicos. Se ha alcanzado al basarse en intervenciones que se presentan como actividades educativas de calidad que refuerzan aprendizajes y estimulan la adquisición de nuevos saberes, fomentando la mejora de los resultados académicos. Los/as educadores/as han valorado de manera positiva que este tipo de actividades sean organizadas con cierta periodicidad, con el fin de que la repercusión positiva en los aprendizajes sea significativa.

Los aprendizajes que se adquieren con los talleres científicos también son valorados de manera positiva entre los/las niños/as y adolescentes tutelados, en relación con la mejora de su rendimiento académico. La mejora de los resultados académicos se puede observar en diferentes aspectos, uno de ellos el fomento de las expectativas académicas, es decir, como los talleres han favorecido que los niños/

as y adolescentes tutelados aspiren a una mejora de sus logros académicos, abriendo las opciones a niveles educativos máximos, aspecto que también han percibido los/las educadores/as sociales.

También se ha observado que las actividades desarrolladas en el proyecto han tenido un impacto en las expectativas académicas de los/as participantes y también en las expectativas académicas que los/las educadores/as sociales tienen hacia los/las niños/as y adolescentes del centro, ya que el proyecto ha conseguido aumentar su motivación por adquirir conocimiento científico nuevo, repercutiendo positivamente en sus trayectorias académicas. En relación con este resultado, los profesionales de los centros destacaron que esto habría sido posible por la implementación de actuaciones educativas de éxito.

### **3. CONCLUSIONES**

El proyecto ha permitido a los/las niños/as y adolescentes tutelados en riesgo de exclusión educativa y social vincularse con el ámbito científico de forma personal y directa. Mediante la implementación del proyecto se ha demostrado una vez más que las Actuaciones Educativas de Éxito son extrapolables a diferentes contextos y personas, mostrando en este proyecto el gran éxito obtenido al realizar talleres científicos de alta calidad y Tertulias Científicas Dialógicas durante la Extensión del Tiempo de Aprendizaje con infancia y adolescencia tutelada.

Las principales conclusiones obtenidas del proyecto han sido:

1. Se ha logrado promover con éxito actividades educativas en la extensión del tiempo de aprendizaje de alta calidad.
2. Ha quedado evidenciado los beneficios de la organización de talleres científicos, los cuales son valorados de manera positiva por los niños, niñas y adolescentes tutelados.

3. Se ha conseguido ampliar y posibilitar entornos de aprendizaje vinculados a la ciencia en centros residenciales de atención educativa considerados contextos de alta vulnerabilidad.
4. El proyecto ha hecho posible desarrollar actividades científicas de alto nivel en contextos de alta vulnerabilidad y ha conseguido cambiar percepciones que contribuyen a reproducir las desigualdades.
5. Resulta imprescindible ampliar y facilitar la creación de estos entornos de aprendizaje, ya que logran despertar el interés por el conocimiento científico y promover las vocaciones científicas.
6. El contacto directo de la infancia y adolescencia tutelada con personas investigadoras de distintos campos científicos resulta fundamental para acercarles la realidad de la ciencia y, al mismo tiempo, inspirar y motivar posibles vocaciones científicas en sus aspiraciones profesionales. Esta experiencia les brinda la oportunidad de visualizar un camino hacia el conocimiento científico y contribuye significativamente a su desarrollo y crecimiento personal.
7. La implementación de Tertulias Científicas Dialógicas como parte del proyecto de intervención ha tenido un impacto positivo en la mejora de la lectura y la comprensión de textos científicos. Las TCD han facilitado el acceso al contenido de lectura y han estimulado la motivación por el conocimiento entre los/las niños/as y adolescentes participantes. Además, han contribuido a fortalecer el valor atribuido al conocimiento científico.
8. Las sesiones formativas científicas han propiciado la creación que nuevos espacios en que la ciencia está presente, al mismo tiempo que se ha conseguido éxito en la participación de grupos vulnerables, como son los/las niños/as y adolescentes tutelados.

9. El proyecto ha permitido cambiar las expectativas de los/las profesionales hacia los/las niños, niñas y adolescentes tutelados, lo cual ha favorecido la normalización de actividades de comunicación científica en ambientes de alta vulnerabilidad.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ASSEMBLEA GENERAL DE LES NACIONS UNIDES (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R., RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- BUSLÓN, N., GAIRAL, R., LEÓN, S., PADRÓS, M., REALE, E. (2020). The Scientific Self-Literacy of Ordinary People: Scientific Dialogic Gatherings. *Qualitative Inquiry*. <https://doi.org/10.1177/1077800420938725>
- CARTA DE DERECHOS FUNDAMENTALES DE LA UNIÓN EUROPEA (2004). Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo.
- COMISIÓN EUROPEA (2000). *Informe Europeo sobre la Calidad de la Educación en las Escuelas. Informe basado en la labor del comité de trabajo sobre indicadores de calidad. Dieciséis indicadores de calidad*. Dirección General de Educación y Cultura. <https://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen>.
- DÍEZ-PALOMAR, J., FONT PALOMAR, M., AUBERT, A., GARCIA-YESTE, C. (2022). Dialogic Scientific Gatherings: The Promotion of Scientific Literacy Among Children. *SAGE Open*, 12(4). <https://doi.org/10.1177/21582440221121783>
- FLECHA, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer Publishing Company.

- GAIRAL, R., GARCIA, C., NOVO, M.T., SALVADÓ, Z. (2019). Out of school learning scientific workshops: Stimulating institutionalized Adolescents' educational aspirations. *Children and Youth Services Review*, 103, 116-126. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00009>
- GARCÍA-CARRIÓN, R., VILLARDÓN-GALLEGO, L., MARTÍNEZ-DE-LA-HIDALGA, Z., MARAURI, J. (2020). Exploring the Impact of Dialogic Literary Gatherings on Students' Relationships With a Communicative Approach. *Qualitative Inquiry*. <https://doi.org/10.1177/1077800420938879>
- GARCIA YESTE, C., GARCÍA CARRIÓN, R. (2022). *Aprendizaje dialógico y convivencia escolar. Guía para las escuelas*. Ministerio de educación y formación profesional. 847-22-043-0
- GÓMEZ, A., PUIGVERT, L. & FLECHA, R. (2011). Critical communicative methodology: informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235–245. <https://doi.org/10.1177/1077800410397802>
- GÓMEZ GONZÁLEZ, A. (2021). Science with and for society through qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 27(1), 10–16. <https://doi.org/10.1177/1077800419863006>
- GUYON-HARRIS, K. L., HUMPHREYS, K. L., FOX, N. A., NELSON, C. A. & ZEANAH, C. H. (2019) 'Signs of attachment disorders and social functioning among early adolescents with a history of institutional care', *Child Abuse and Neglect*, 88, 96–106. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.11.005>
- GYPEN, L., VANDERFAEILLIE, J., DE MAEYER, S., BELENGER, L. & VAN HOLEN, F. (2017). 'Outcomes of children who grew up in foster care: Systematic-review'. *Children and Youth Services Review*, 76, 74–83. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.02.035>
- MERCER, N., HARGREAVES, L., GARCÍA-CARRIÓN, R. (2016). *Aprendizaje e interacciones en el aula*. Barcelona. Hipatia editorial.

- MORLÀ-FOLCH, T., RÍOS GONZÁLEZ, O., MARA, L.C., GARCÍA YESTE, C. (2020). Impact of the extension of learning time on the learning space of the platform for people affected by mortgages Tarragona. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24. <https://10.1016/j.lcsi.2019.100369>
- STEELS, S. & SIMPSON, H. (2017) 'Perceptions of children in residential care homes: A critical review of the literature'. *The British Journal of Social Work*, 47(6), 1704–22. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcx107>
- UNITED NATIONS. GENERAL ASSEMBLY (2010). *Guidelines for the Alternative Care of Children: resolution/adopted by the General Assembly*. <https://digitallibrary.un.org/record/673583/#record-files-collapse-header>
- VAN IJZENDOORN, M.H., BAKERMANS-KRANENBURG, M.J., DUSCHINSKY, R., FOX, N.A, GOLDMAN, P.S., GUNNAR, M.R., JOHNSON, D.E., NELSON, C.A., REIJMAN, S., SKINNER, G.C.M., ZEANA, C.H., SONUGA-BARKE, E.J.S. (2020). 'Institutionalisation and deinstitutionalisation of children 1: a systematic and integrative review of evidence regarding effects on development'. *The Lancet Psychiatry*, 7(8), 703–20. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30399-2](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30399-2)

## **CAPÍTULO 10**

### **A MODO DE CIERRE**

**Joana Miguelena Torrado**

*Grupo de investigación IkaGaraia: educación, cultura y desarrollo sostenible. Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea  
joana.miguelena@ehu.eus*

**Josefina Sala Roca**

*Grup de recerca IARS. Universitat Autònoma de Barcelona  
fina.sala@uab.cat*

El acercamiento al tema de la educación superior entre el colectivo de protección es un reto de la sociedad, no únicamente de los sistemas de protección a la infancia. A lo largo del libro hemos recogido distintas iniciativas que contribuyen a que este reto sea cada vez más real. Tenemos camino por delante, pero también fuerza para seguir reivindicando la igualdad de oportunidades educativas de este colectivo.

Como indican Josefina Sala, Nuria Fuentes y Carme Montserrat en el Capítulo 8, la educación es uno de los bienes más valiosos para las sociedades humanas, así como una de las piezas angulares de la Convención de los Derechos del Niño (1989). La educación incide de forma indirecta en diversos ámbitos de la vida de la persona como el acceso a la salud, recursos y apoyo social, etc. e influye de forma directa en la inserción laboral y los ingresos salariales. Es por ello que la erradicación de la pobreza y la exclusión social requiere también del acceso a la educación y del derecho a la educación en igualdad de oportunidades.

## **1. LAS Y LOS JÓVENES TUTELADOS TIENEN NIVELES EDUCATIVOS MÁS BAJOS QUE SUS COETÁNEOS NO TUTELADOS**

En España existen muchos niños, niñas y jóvenes que se encuentran en situación de desamparo y por ello, la Administración pública asume su tutela, con lo que se responsabiliza de su cuidado, protección, educación y bienestar. Sin embargo, los niveles educativos son muy bajos, muchos de ellos no alcanzan el graduado escolar y los jóvenes que llegan a la universidad son casos excepcionales. Como apunta Vicente Cabedo en el Capítulo 7, la educación continúa siendo la asignatura pendiente del sistema de protección en España.

En este sentido, Carme Montserrat en el Capítulo 4 recoge algunos indicadores de esta desigualdad de oportunidades educativas, señalando que las niñas, los niños y jóvenes tutelados sufren mucho absentismo escolar, frecuentes cambios de escuela, repeticiones de curso y expulsiones. Con ello, los resultados académicos se alejan cada vez más de sus pares no tutelados a medida que pasan a cursos superiores. Además, se observa una sobrerrepresentación de las niñas y los niños tutelados en los centros de educación especial, y como ya señalábamos en líneas anteriores, muy pocos llegan a la educación superior universitaria. En esta misma línea, Joana Miguelena, Paulí Dávila y Luíma Naya (Capítulo 6) muestran datos que corroboran este progresivo alejamiento en las tasas de éxito académico de quienes están bajo tutela respecto a sus pares.

Como señala Eduardo Martín en el Capítulo 3, el hecho de entrar en protección a edades muy tardías (adolescencia) limita las posibilidades de intervención en este ámbito. Este autor, apunta que algunos factores que pueden incidir en estos bajos niveles educativos son las secuelas que ha dejado el maltrato en capacidades cognitivas necesarias para el aprendizaje como son la memoria y la atención. Además, deben considerarse la incidencia de estilos educativos inadecuados y déficits relevantes en el control parental que inciden en las habilidades

para la interacción social con compañeros y docentes y la adaptación al entorno escolar. Asimismo, la entrada al centro de protección suele afectar al estado emocional de los estos niños y jóvenes y dificultarles la concentración, motivación, etc. y los cambios de centro educativo o de protección también suponen rupturas y obstáculos en el progreso académico. A todo esto, se añaden el absentismo escolar ocasionado por las visitas médicas, familiares o con los técnicos en horarios escolares, como apunta Carme Montserrat (Capítulo 4).

Sin embargo, la entrada al sistema de protección, un entorno estructurado con el acompañamiento educativo de figuras positivas, como pueden ser los tutores o familia de acogida, son aspectos que a su vez pueden incidir positivamente en el desarrollo académico. De hecho, Carme Montserrat (Capítulo 4) apunta que las niñas y niños tutelados manifiestan mayor satisfacción con poder ir a la escuela que sus pares no tutelados. No obstante, a veces estos educadores tienen expectativas más bajas de las posibilidades de continuidad de estudios que los jóvenes y esto puede condicionar las orientaciones que les realzan, limitándoles a la hora de animar al joven a continuar estudiando o a cursar estudios postobligatorios.

En el ámbito educativo los jóvenes migrantes solos suponen un reto aún mayor. Como señala Miguel Melendro (Capítulo 2), estos jóvenes llegan en edades muy próximas a la mayoría de edad y su prioridad es insertarse laboralmente. No obstante, la barrera del idioma absorbe una parte muy importante de su tiempo y dificulta el acceso a la formación. En este sentido, la aprobación del decreto 903/2021 (Art. 198) que facilita la regularización de sus permisos de trabajo ha supuesto un paso muy relevante para que estos jóvenes puedan no solo acceder al mercado laboral, sino también a cursos de formación profesional que requerían de esta condición.

Para muchos jóvenes, las expectativas de formarse finalizan a los 18 años, cuando finaliza la tutela legal. La mayoría de edad y la incertidumbre y la falta de apoyo económico y en vivienda emerge como muros infranqueables para alcanzar la educación postobligatoria

(Miguelena, Dávila y Naya, Capítulo 6). Muchas comunidades autónomas no ofrecen las condiciones necesarias para que estos jóvenes puedan continuar formándose como lo hacen la mayoría de jóvenes no tutelados de su edad. Como señala Miguel Melendro (Capítulo 2), muchos de estos jóvenes pueden culminar estudios como la Educación Secundaria Obligatoria en edades posteriores a la mayoría de edad. Los itinerarios formativos postobligatorios, y especialmente el universitario, serán difíciles sin una moratoria y segundas oportunidades. Para poder continuar con sus estudios, los jóvenes necesitan disponer de una vivienda, de unos ingresos económicos suficientes para alimentación y gastos básicos, desplazarse a los centros de estudios, pagar las tasas, los materiales, etc. Esta es una de las razones por las que muchos educadores orientan a los jóvenes a trayectorias de inserción laboral no cualificadas. En este sentido, Joana Miguelena, Paulí Davila y Luisma Naya (Capítulo 6) apuntan que estos jóvenes acaban optando por itinerarios educativos profesionalizantes cortos, y presentan los datos de Euskadi en los que se observa una mayor “preferencia” de los jóvenes tutelados por los estudios de formación profesional básica frente a los de bachillerato.

## **2. LA DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN COMPORTA DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES EN LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL Y UN MAYOR RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL Y POBREZA**

La desventaja en las trayectorias educativas de los jóvenes que han sido tutelados en relación a los otros jóvenes, se traduce en dificultades de inserción sociolaboral. Como recogen Josefina Sala, Nuria Fuentes y Carme Montserrat en el Capítulo 8, el nivel educativo incide en el acceso al mercado laboral, siendo la obtención del graduado en la educación Secundaria el punto más crítico. Por otro lado, los trabajadores con menor nivel educativo tienen ingresos significativamente inferiores a los otros trabajadores. En un contexto social con grandes desigualdades en ingresos económicos y elevados precios de vivienda

y alimentación, muchos trabajadores no cualificados se encuentran en situaciones de pobreza a pesar de disponer de un empleo. En este sentido, Joana Miguelena, Paulí Dávila y Luísa Naya (Capítulo 6) muestran que el riesgo de pobreza en España se concentra entre las personas que no han alcanzado el graduado en secundaria. No es de extrañar pues, que como señala Carme Montserrat (Capítulo 4), los jóvenes egresados del sistema de protección se hallan sobrerrepresentados en los grupos de población en situación de vulnerabilidad y grave riesgo de exclusión social. En la misma línea, Carme García y Regina Garial (Capítulo 9) recogen que la igualdad en las oportunidades de éxito no son posibles si no hay un acceso equitativo en la educación.

Miguel Melendro (Capítulo 2) apunta que la baja tasa de estudios obligatorios y consiguiente precariedad laboral, no solo afecta a los jóvenes en sí, sino que también supone una pérdida económica para toda la comunidad en términos de pérdidas en impuestos, ingresos personales y gastos en servicios sociales (tasa de retorno). Por otra parte, como recoge Eduardo Martín en el Capítulo 3, la falta de proyecto laboral hace que muchas jóvenes ubiquen la maternidad en su proyecto vital en edades muy tempranas, y la responsabilidad de la maternidad adolescente dificulte aún más sus posibilidades de formación y desarrollo profesional.

### **3. EXISTEN EN ESPAÑA ALGUNAS INICIATIVAS Y PROGRAMAS QUE CONTRIBUYEN A FACILITAR LA CONSECUCCIÓN DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS A LOS JÓVENES PROCEDENTES DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN**

Existen en España algunas iniciativas y programas que persiguen mejorar el acceso de los jóvenes a la universidad. Una iniciativa pionera es el programa Arrakasta (Miguelena, Dávila y Naya, Capítulo 6). Como estos autores señalan, el acceso a la educación superior puede suponer un mecanismo de equidad social mediante el cual personas

que han nacido y crecido en situaciones de vulnerabilidad pueden cambiar drásticamente sus expectativas laborales y socioeconómicas, convirtiéndose así en lo que los autores denominan “ascensor social”.

El programa para el éxito académico universitario Arrakasta consiste en realizar un blindaje a quienes egresan de los sistemas de protección y quienes realizan estudios universitarios. Este blindaje se realiza desde el sistema de inclusión de las diputaciones forales a través de un recurso habitacional o una ayuda económica y acompañamiento socioeducativo y terapéutico (si así lo precisan) y de la universidad del País Vasco a través de apoyo logístico, económico y educativo. Este blindaje contempla desde las tasas de selectividad, los gastos propios de la universidad (bonos de comida, reprografía, ordenador, una técnica de orientación y una tutora académica del grado universitario que realizan) hasta la expedición del título, incluso, del pago de un máster profesionalizante. La primera evaluación del programa revela la incidencia de este en distintos agentes como las orientaciones de los equipos educativos, las expectativas de quienes están bajo tutela o la contribución deconstrucción de la imagen social asociada a este colectivo de niñas, niños y adolescentes (mayoritariamente negativa y más cercana a la justicia juvenil que al sistema de protección). Este programa comenzó en 2017 y hasta la fecha (enero de 2024), 8 jóvenes han concluido con éxito sus estudios universitarios y 42 lo están cursando actualmente.

Vicente Cabedo (Capítulo 7) expone que en la Comunidad Valenciana y las Islas Baleares se ha establecido exención de tasas universitarias para los jóvenes que provienen del sistema de protección. La cátedra de Infancia y Adolescencia de la Universitat Politècnica de Valencia, dirigida por Vicente Cabedo, ha impulsado el 2023 un programa en esta universidad dirigida a estimular y facilitar el acceso de estos jóvenes a los estudios universitarios.

Este programa complementa la medida de exención de tasas y cubre diversas necesidades. Así, por un lado, proporcionan asesoramiento y apoyo psicológico mientras se encuentran estudiando

en esta universidad desde el Plan Integral de Acompañamiento al Estudiante y el Servicio de Atención Psicológica a Estudiantes. Por otro lado, a través de una convocatoria de ayudas de la Cátedra de Infancia y Adolescencia para los estudiantes provenientes de los sistemas de protección, se ofrece apoyo económico que subvenciona la manutención, transporte y adquisición de material escolar y reprografía.

En Cataluña se ha iniciado la reserva de plazas universitarias. En la misma línea que apuntaba Vicente Cabedo (Capítulo 7), Josefina Sala, Nuria Fuentes y Carme Montserrat (Capítulo 8) ponen de relieve que incluso aquellos jóvenes del sistema de protección con trayectorias educativas exitosas, se enfrentan a graves obstáculos para acceder a la universidad que van más allá de lo económico. Así, muchos de estos jóvenes se enfrentan a situaciones de desigualdad cuando afrontan las pruebas de acceso a la universidad y no alcanzan las notas de corte para ser admitidos en los estudios que querían cursar. Es por ello que, como explican Josefina Sala, Nuria Fuentes y Carme Montserrat en el Capítulo 8, se acordó con el Consejo Interuniversitario de Cataluña la reserva de una plaza por estudio y centro para los jóvenes de hasta 21 años procedentes del sistema de protección. La oficina de Admisiones de la Generalitat, que centraliza los procesos de admisión a las universidades públicas catalanas, empezó a aplicar esta reserva en el proceso de asignación de plazas del curso 22-23. Desde entonces, según datos facilitados por la Oficina, han obtenido plaza en estas universidades 12 jóvenes procedentes del sistema de protección por la vía de reserva de plazas en el curso 22-23, y 30 en el curso 23-24. Otros 6 y 8 jóvenes (respectivamente) habrían entrado por haber alcanzado la nota de corte. Si bien estos datos son esperanzadores, el porcentaje de jóvenes procedentes del sistema de protección que ingresa en las universidades catalanas aún está muy lejos del porcentaje de la población general, por lo que como las autoras proponen, se deberá ahondar en más medidas que compensen los múltiples obstáculos a los que estos jóvenes se enfrentan. Paralelamente, diversas universidades como la (Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Girona, Universidad de

Barcelona, Universidad de Lleida y Universidad de Rovira I Virgili) han desarrollado distintos planes de acogida y acompañamiento a estos jóvenes.

Es importante también señalar, que la prestación económica para jóvenes extutelados y el programa de vivienda, juntamente con la beca general, es fundamental para que estos jóvenes puedan seguir estudios universitarios. No obstante, estas tres medidas (prestación, vivienda y beca) no serían suficientes para afrontar algunas dificultades. El primer año estos jóvenes obtendrían la beca general por su situación por no disponer de suficientes ingresos, pero las prestaciones suelen no alcanzar para cubrir todas las necesidades básicas, por lo que muchos de estos jóvenes deben compatibilizar los estudios con trabajos a tiempo parcial, lo que hace más difícil poder superar todos los créditos del curso. Al no haber exención de tasas, si estos jóvenes no aprueban el porcentaje de créditos requerido por la beca general, pierden la beca y deben afrontar el pago completo de la matrícula, lo que puede conducirles al abandono de los estudios.

Por otra parte, es fundamental que los jóvenes y sus educadores conciban que es posible que estos jóvenes puedan realizar estudios superiores. Precisamente en el Capítulo 9, Carme Garcia y Regina Garial, explican una de las iniciativas que han desarrollado para promover las expectativas y aspiraciones de realizar estudios universitarios por parte de los jóvenes tutelados. Este programa, denominado *Extended Learning Time*: contribuyendo a generar vocaciones científicas en centros tutelados, se ha desarrollado en la Universidad Rovira y Virgili. Este proyecto perseguía impulsar vocaciones científicas entre jóvenes tutelados. El proyecto fue implementado en cuatro centros y un piso y consistía en realizar con los jóvenes un programa de tertulias en torno a textos científicos y sesiones formativas científicas con la colaboración especialistas de diversos institutos y departamentos de la universidad que pertenecían a varias áreas científicas como paleoecología, química, bioquímica, biotecnología e ingeniería. Los resultados del programa fueron analizados a través

de entrevistas y observaciones. Estas investigadoras encontraron que este proyecto incrementó el interés por el conocimiento científico de las niñas y niños participantes, mejoró su comprensión de lo que es la ciencia, y también sus expectativas académicas.

#### **4. DESPLEGANDO EL COMPROMISO DE LA ADMINISTRACIÓN Y LAS UNIVERSIDADES EN LA REALIZACIÓN DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE LOS JÓVENES PROCEDENTES DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN**

En los capítulos de este libro se han presentado las evidencias de la desigualdad en oportunidades educativas que sufren los niños, niñas y jóvenes acogidos en el centro de protección y la urgencia que la Administración provea de programas de apoyo educativo en las etapas escolares obligatorias para reducir el fracaso y abandono escolar prematuro. De hecho, otros países, como Inglaterra, ya implementaron programas con estos objetivos y están dando muy buenos resultados.

También, a lo largo de las diferentes lecturas se han revisado estudios que señalan que las desigualdades que se van ampliando a medida que se avanza en las diferentes etapas educativas, lo que conlleva que pocos accedan a la universidad. La falta de acceso a estudios superiores tiene importantes repercusiones que van más allá de lo individual. Cuando los miembros de un colectivo no alcanzan estudios superiores, se produce un vacío de referentes en el proyecto formativo de los miembros más jóvenes de este colectivo. Por otra parte, la falta de miembros con estudios universitarios habitualmente es sinónimo de falta de representantes en las esferas de la sociedad donde se toman las decisiones. La Red de Universidades por la Infancia y Adolescencia observa con extrema preocupación esta situación, y en palabras de su presidente (Vicente Cabedo, Capítulo 7) "Con relación al itinerario universitario de estos/as jóvenes, las universidades, en coordinación con las otras administraciones implicadas,

pueden y deben contribuir a facilitar el acceso y la permanencia de los mismos en los estudios universitarios, tanto de grado como de postgrado”.

En este libro, se han presentado algunas iniciativas que, si bien no son una solución definitiva en la inequidad en el acceso a la educación superior, sí crean puentes para superar obstáculos. Sin embargo, se trata de iniciativas aisladas. Es necesario extender estas iniciativas y programas al conjunto de comunidades autónomas. Son necesarias medidas comunes que garanticen el derecho de los jóvenes del sistema de protección a la educación superior. En este sentido hay un gran consenso entre la comunidad científica que participó en las Jornadas de la Red de Universidades por la Infancia y Adolescencia en febrero de 2023, en que la reserva de plazas y la exención de tasas, que algunas comunidades ya están aplicando, sean una medida que afecte a todo el estado español. También hay un gran consenso en torno a la necesidad de eliminar los obstáculos económicos que impiden a los jóvenes procedentes del sistema de protección poder realizar estudios universitarios, y esto supone asegurar programas de subsidio económico y vivienda que cubran las necesidades básicas, así como asegurar el acceso y mantenimiento de las becas y la gratuidad de tasas.

La Administración debe tomar conciencia de su responsabilidad entorno a la educación como tutor legal de estos niños y jóvenes. Neus Cortada apunta en el Capítulo 5, la Ley 26/2015 de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, que reforma la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor y el Código Civil, amplía la protección a los adolescentes tutelados más allá de la mayoría de edad, al reconocer la obligación de la Administración con los jóvenes en su preparación para la vida independiente. Así, la ley establece que la Administración ofrecerá programas de apoyo desde dos años antes de su mayoría de edad, y una vez cumplida esta, siempre que lo necesiten, con el compromiso de participación activa y aprovechamiento por parte de los mismos. No obstante, la ley carece de suficiente concreción de su alcance,

contenido mínimo y plazos de implementación, y esta falta de concreción ha comportado grandes desigualdades en el alcance de su despliegue entre comunidades.

Como señala la jurista Neus Cortada, el alcance de las obligaciones de la Administración con el sustento de los jóvenes egresados del sistema de protección por mayoría de edad debería ser equivalente al que la ley establece para los padres, puesto que al responsabilizarse de la tutela *ex lege* y separar al niño de su familia, sin retornarlo a sus padres biológicos antes de la mayoría de edad, asumió responsabilidades parentales equivalentes. Por ello, se puede recurrir a los criterios legales y jurisprudenciales que definen y concretan la obligación de los padres con respecto a sus hijos, en su transición a la vida adulta, para determinar el alcance de esta obligación de la Administración y elaborar, de este modo, estándares válidos de cobertura. En palabras de Cortada “Esta obligación de los padres no deriva de la patria potestad, ya extinguida por la mayoría de edad de sus hijos, aunque se vincula precisamente a su extinción: los Artículos 142 y 143 del Código Civil, en sede de alimentos (también el Art. 69 del Código del Derecho Foral de Aragón y el Art. 237.1 del Código Civil de Cataluña, entre otros) fundamentan esta obligación en la necesidad de los hijos mayores de edad que, por causa que no les sea imputable, carezcan de empleo estable que les permita mantenerse o no hayan terminado su formación”. Se trata de una obligación que nace de la obligación de solidaridad referida a “todo lo que es indispensable para el sustento, habitación, vestido y asistencia médica”, abarcando también “la educación e instrucción del alimentista mientras sea menor de edad y aun después cuando no haya terminado su formación por causa que no le sea imputable” (Art. 143 CC).

En su contribución, Neus Cortada recoge numerosas sentencias que se han pronunciado a favor de la obligación de los padres a aportar una pensión a sus hijos mayores de edad, si estos se encuentran en una situación de necesidad, por falta de empleo o por hallarse todavía en formación, siempre y cuando esta necesidad no sea imputable

a la falta de diligencia (mala conducta o falta de aplicación al trabajo o el estudio). Además, diversas sentencias interpretan que la preparación académica es esencial para acceder a un empleo cualificado, y razón suficiente para establecer la obligatoriedad de contribución económica de la figura parental. Asimismo, en algunas sentencias se recoge que la realización de trabajos esporádicos o eventuales mientras se realizan los estudios universitarios no extinguen la obligación si no permiten la autonomía económica.

Con ello, emerge un marco comprensivo de la responsabilidad de la Administración hacia los jóvenes de los que asumió su tutela, aceptando las funciones y responsabilidades parentales que habrían correspondido a sus cuidadores primarios. Este marco apunta inequívocamente que la administración está obligada a velar para que los niños y adolescentes que han sido tutelados puedan desarrollar una formación que les permita una inserción sociolaboral satisfactoria, y evitar así los círculos de exclusión y pobreza a los que muchos de ellos se ven abocados. Esta obligación no se extingue con la mayoría de edad, y debe así activar todos los mecanismos que disponga para facilitar que estos jóvenes puedan realizar formaciones postobligatorias, incluidas la universitaria. Esta asunción no solo revertirá en la mejora de las posibilidades de inserción sociolaboral de estos jóvenes, sino en el conjunto de la sociedad, porque si estos alcanzan puestos más cualificados y mayores salarios, también se convertirán en contribuyentes netos, se convertirán en referentes y ocuparán espacios de toma de decisión.

ISBN: 978-84-1396-206-1



# INSPIRANDO FUTUROS, CREANDO OPORTUNIDADES. PROMOVIENDO EL ACCESO EQUITATIVO A LA UNIVERSIDAD PARA LAS PERSONAS JÓVENES PROCEDENTES DE LOS SISTEMAS DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA

Colección Infancia  
y Adolescencia

JOANA MIGUELENA TORRADO, JOSEFINA SALA ROCA (coords.)

Esta obra pone sobre la mesa el derecho a la educación del colectivo tutelado y egresado de los sistemas de protección a la infancia y la adolescencia. La educación de este colectivo debe entenderse como una responsabilidad social compartida de los distintos sistemas, departamentos y agentes: No son los niños y niñas de la Administración, son nuestros niños y niñas.

La estructura del libro está dividida en dos partes, divididos a su vez en diez capítulos. En la primera parte se contextualiza el tema, incidiendo en los factores que condicionan -facilitan u obstaculizan- el itinerario educativo de este colectivo, entre los que el propio tránsito a la vida adulta juega un papel importante, así como la responsabilidad que debe o debería tener la administración que ejerce su tutela hasta los 18 años. La segunda parte, recoge experiencias y buenas prácticas que se están llevando a cabo en distintos territorios de la geografía española en relación con la promoción y garantía de los itinerarios educativos universitarios de este colectivo.



**CÁTEDRA DE INFANCIA  
y ADOLESCENCIA**  
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA



**Fundación  
Iniciativa Social**  
Educación y Familia



Universitat Politècnica de València



Red de Universidades por  
la Infancia y la Adolescencia



**JOVENTUT**