

**Babes-sistematik atera diren gazteen hezkuntza ibilbideak:
Bigarren Aukerako Eskolak**

*Educational pathways for young people leaving the protection system:
Second Chance Schools*

Aintzane Rodriguez Poza*, Joana Miguelena Torrado, Luis María Naya Garmendia

Hezkuntza Zientziak Saila. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU)

LABURPENA: Azken urteotan babes-sistemaren tutoretzapean egon diren gazteen helduarorako trantsizioaren inguruko ikerketak areagotu dira, baina gehienak laneratzean zentratu dira, hezkuntza ibilbidea bigarren plano batean utziz. Era berean, tutoretzapean egon diren haur eta nerabeen bizitzako eremu desberdinak aztertzea helburu duten lan ugari aurki ditzakegu, baina tutoretzapean egon diren gazteek jarraitzen dituzten hezkuntza-ibilbideei buruzko lanak, oraindik urriak dira bai Espainiako estatuan, baita Euskal Autonomia Erkidegoan ere. Lan honek errealitate ezezagun hori aztertzea du helburu, hau da, tutoretzapean adin nagusitasunera iritsi diren gazteen hezkuntza-ibilbideena, hain zuzen ere. Ekarpen honetan, beraz, egoitza-harreretan egon diren eta Bigarren Aukerako Eskoletan ikasten diharduten gazteen hezkuntza-ibilbideak aztertzen dira, halaber, gazte hauen ikaskuntza prozesua erraztu edo oztopatzen duten faktoreak identifikatzen dira. Helburu hori lortzeko, metodologia kualitatibo bati jarraitzen dion ikerketa bat diseinatu da, non erdiegituratutako elkarriketak datuak jasotzeko teknika gisa erabili diren. Zehazki, 22 elkarriketa egin dira egoitza-harieran artatuak egon diren gazteekin eta 15 elkarriketa Bigarren Aukerako Eskoletan lanean dabiltzan profesionalekin. Emaitzek, gazte horien hezkuntza-eremuan faktore desberdinek eragiten dutela agerian uzten dute, esaterako, familiaren pisua, egoera pertsonalak eta hezkuntza-sistemeekin zerikusia duten faktoreak identifikatu dira.

GAKO-HITZAK: Bigarren hezkuntza, hezkuntza inklusioa, hezkuntza aukerak, egoitza-harrera, babes- sistema.

ABSTRACT: In recent years, there has been an increase in studies on the transition to adult life of young people who have been under the protection system, but most of them have focused on labour market insertion, leaving the educational pathways they follow in the background. Likewise, we can find works that

* *Harremanetan jartzeko / Corresponding author:* Aintzane Rodriguez Poza. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU). Tolosa hiribidea, 70. – aintzane.rodriguez@ehu.eus — <https://orcid.org/0000-0002-0959-6547>

Nola aipatu / How to cite: Rodriguez Poza, Aintzane; Miguelena Torrado, Joana; Naya Garmendia, Luis María (2024). «Babes-sistematik atera diren gazteen hezkuntza ibilbideak: Bigarren Aukerako Eskolak». *Tantak*, 36(1), 63-86. (<https://doi.org/10.1387/tantak.25221>).

Jasotze-data: 2024/06/20; Onartze-data: 2025/02/28.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © UPV/EHU Press



Lan hau *Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa* lizentzia baten mende dago

analyze the different spheres of life of these children and adolescents, but studies on the educational reality of this group are still scarce both in Spain and in the Autonomous Community of the Basque Country. For this reason, the aim of this work is to analyze this unknown reality, analyzing the educational itineraries of these young people who also study in Second Chance Schools. It also identifies the factors that facilitate or hinder their learning processes. For this purpose, a qualitative research methodology was designed, that is, the data were obtained through semi-structured interviews. Specifically, 22 interviews were conducted with young people who had left the protection system and 15 with professionals from the Second Chance Schools. This research shows that the educational environment of this group is influenced by factors such as the weight of the family, personal situations and factors related to the educational system.

KEYWORDS: Secondary education, educational inclusion, educational opportunities, residential care, protection system.

RESUMEN: En los últimos años se han incrementado los estudios sobre la transición a la vida adulta de jóvenes que han estado tutelados por el sistema de protección, pero la mayoría se han centrado en la inserción laboral, dejando en un segundo plano los itinerarios educativos que siguen. Asimismo, encontramos trabajos que analizan los diferentes ámbitos de la vida de estos niños, niñas y adolescentes, pero los estudios sobre la realidad educativa de este colectivo son todavía escasos tanto en el Estado español como en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Este trabajo tiene como objetivo analizar los itinerarios educativos de estas y estos jóvenes que, asimismo, estudian en las Escuelas de Segunda Oportunidad. También, se identifican los factores que facilitan o dificultan sus procesos de aprendizaje. Para ello, se ha diseñado una investigación que sigue una metodología cualitativa, es decir, los datos han sido obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas. Concretamente, se han realizado 22 entrevistas con jóvenes egresados del sistema de protección y 15 con profesionales de las Escuelas de Segunda Oportunidad. Los resultados muestran que en el ámbito educativo de este colectivo influyen factores como el peso de la familia, las situaciones personales y factores relacionados con el sistema educativo.

PALABRAS CLAVE: Educación Secundaria, inclusión educativa, oportunidades educativas, acogimiento residencial, sistema de protección.

RÉSUMÉ: Ces dernières années, les études sur le passage à la vie adulte des jeunes ayant bénéficié d'un système de protection se sont multipliées, mais la plupart d'entre elles se sont concentrées sur l'insertion dans le marché du travail, laissant de côté les parcours éducatifs qu'ils suivent. De même, il existe des travaux qui analysent les différents domaines de la vie de ces enfants et adolescents, mais les études sur la réalité éducative de ce groupe sont encore rares, tant en Espagne que dans la Communauté Autonome du Pays Basque. C'est pourquoi l'objectif de ce travail est d'analyser cette réalité méconnue, en analysant les itinéraires éducatifs de ces jeunes qui étudient également dans les Écoles de la Deuxième Chance. Il identifie également les facteurs qui facilitent ou entravent leurs processus d'apprentissage. À cette fin, une méthodologie de recherche qualitative a été conçue, c'est-à-dire que les données ont été obtenues par le biais d'entretiens semi-structurés. Plus précisément, 22 entretiens ont été menés avec des jeunes sortant du système de protection et 15 avec des professionnels des Ecoles de la Deuxième Chance. Cette recherche montre que l'environnement éducatif de ce groupe est influencé par des facteurs tels que le poids de la famille, les situations personnelles et les facteurs liés au système éducatif.

MOTS-CLÉS: Enseignement secondaire, inclusion éducative, opportunités éducatives, soins résidentiels, système de protection.

1. SARRERA

Azken urteotan, tutoretzapean egon diren haur eta nerabeen edo egoitza-harrera babes-neurritik atera diren gazteen errealitatea aztertzea helburu duten ikerketa zientifiko ugari egin dira, batik bat, egoitza-baliabide

horien barruan egon diren bitartean kolektibo horren zenbait arlo aztertu dutenak. Hala ere, kolektibo hori aztertu nahi duten lanak urriak dira oraindik, eta are urriago, protagonisten ahotsak jasotzen dituztenak.

Artikulu honek hezkuntzan jartzen du begirada. Azken batean, hezkuntza, pertsona ororen oinarritzko eskubide gisa ulertzen baitugu (Dávila eta Naya, 2006), baita inklusio sozialerako faktore nagusietako bat dela ere ikusi dugulako, are gehiago zaurgarritasun egoeran dauden kolektiboek erreferentzia egiten badiegu (Melendro *et al.*, 2017). Horregatik, artikulu honetan, hezkuntza babes-faktore gisaren garrantzia mahaigaineratzen da, bereziki eskusio egoeretatik urruntzeko ezinbestekoa duten kolektiboetan, tartean, babes-sisteman artatutako haur eta nerabeak (Fernández-Simo eta Cid, 2016).

2. MARKO TEORIKOA

2.1. Eskola-porrota kolektibo zaurgarrietan

Eskola-porrota perspektiba orokor edo holistiko batetik ulertzen dugu, zehazki, bazterkeria-ikuspegia izeneko teoriatik. Ikuspegi horrek, eskola-porrota dimentsio zabal batetik aztertzen du; funtsean, fenomeno hori hainbat faktoreren eraginez sortzen dela defendatzen du, kasu baterako: faktore familiarak (Perassi, 2009), sozialak (Navarrete 2007), politikoak (Ovejero, 2019) eta ikastetxearekin zerikusia dutenak azpimarratzen dira (Stevens eta Stiven, 2016). Ondorioz, bazterkeria-ikuspegitik, eskola-porrota, hezkuntzako oinarritzko titulua lortu gabe eta beharrezkoak diren oinarritzko gaitasun komunak eskuratu gabe hezkuntza-sistematik ateratzea izango litzateke (Domínguez *et al.*, 2009).

Argi dago eskola-porrota zenbait nerabek eta gaztek pairatzen duten handicapetako bat dela, baina ondoren ikusiko dugun bezala, talde eta gizarte-klase guztiei ez die berdin eragiten (Melendro, 2009). Maila sozioekonomiko eta kultural baxueneko taldeek aukera handiagoa dute hezkuntza fenomeno hau jasateko; halaber, bazterketa egoeran egoteko arrisku gehiago izateko ere (Ovejero, 2019).

Eskola-porrotaren esperientzia jasaten duten gazteen ehuneko handi bat familia desegituratuetatik datoz (Europako Batzordea, 2001; Mínguez *et al.*, 2019). Alde horretatik, egoera zail bati (espektatiba baxuak eta hezkuntzaren alorrean interesik eza, beste batzuen artean), familia-egoera konplexuak gehitzen badizkiogu, alegia, erreferentziako helduek hezkuntzarekiko interesik ez izatea, zailtasun sozialak, besteak beste, aztertzen ari garen hezkuntza fenomenoak gauzatzeko testuinguru aproposa eraikiz joango gara. Egoera horiei erantzun egoki bat emateko eta eskola-porrota saihesteko, hezkuntzako profesionalen rola/ ezinbestekoa da.

Argi dago eskola-porrota jasaten duten nerabe eta gazteen ehuneko handi batek laneratzean jartzen duela begirada, baina, egun, horrek lan-aukera gutxiago izatea berekin dakar. Ez hori bakarrik; eskola-porrotak eta formakuntzarik ezak lan-ezegonkortasun handiagoa eta lan prekarietatea ere badakar (Melendro, 2009). Beste modu batera esanda, ikasketek, lan merkatuan sartzeko, bertan egonkortzeko eta baldintza onak lortzeko balio dute; bai eta inklusiorako bide ere badira (Ovejero, 2019).

Fernández-Simo eta Cid (2020) egileek ikasle guztien ikaskuntza prozesuko abiapuntua ezberdina dela diote. Hala ere, gaur egungo hezkuntza sisteman ikasle guztiei helburu berdinak lortzea eskatzen zaie, eta horrek agerian uzten du ikastetxeek ez dutela aintzat hartzen ikasle bakoitzaren egoera familiar edo soziala. Gure aburuz, hezkuntza-sistemak, zein bertan lan egiten duten profesionalek, ikasle bakoitzaren errealitatea kontuan hartu beharko lukete, ezin zaizkielako egoera zein testuinguru desberdinetan dauden pertsonen helburu eta emaitza akademiko berdinak lortzea eskatu. Ikasle guztien egoerak homogeneizatu nahi izateak, batzuetan, aipatutako eskola-porrota ekar lezake (Fernández-Simo eta Cid, 2020; Corchuelo-Fernández eta Cejudo, 2013).

2.2. Egoitza-harreraren artatuak dauden gazteen hezkuntza errealitatea

Ikusi dugun bezala, egile desberdinek eskola-porrotak talde zaurgarrietan presentzia handiagoa duela agerian uzten dute, hots, arrisku edo zailtasun sozial eta ekonomikoan egon daitezkeen gazteen artean. Ildo horretatik jarraituz, gure ikerketaren xede den kolektiboari erreparatzen badiogu, hau da, egoitza-harreraren babes-neurriak artatuak izan diren gazteei, autore desberdinek adierazten dute kolektibo horren hezkuntza-eremuari buruzko ikusezintasun estatistikoa dagoela, oraindik gazte horien arrakastari edo eskola-porrotari buruzko datuak ez daudela, alegia. (Montserrat *et al.*, 2011; Miguelena, 2019). Esan daiteke kolektibo hori ikusezin mantendu dela hainbat eremutan, bai ikerketa zientifikoetan baita eremu politikoan ere. Horrek, errealitate horren gaineko kontzientziarik ez izatea bultzatu du, eta aldi berean, esku-hartze programak sortzea galarazi eta hezkuntza-aukeretan duten desberdintasunak areagotzen jarraitzea ahalbidetu (Montserrat *et al.*, 2015). Ikusezintasun estatistiko hori egon arren, ikerketa desberdinek aipatu dute egoitza-harreraren babes-neurriak dauden nerabe eta gazteen kolektiboa gure herrialdeko hezkuntza-sistema araututik ateratzen lehenetarikoa direla (Montserrat *et al.*, 2015). Hezkuntza-sistematik goiz irteteak, lehen aipatu dugun bezala, eragin zuzena du helduarorako trantsizioan; izan ere, gaur egun lan-merkatuaren ezaugarrietako bat prekaritatea da, non prestakuntza-maila txikiagoa duten pertsonen denbora gehiago eman behar duten lana bilatzen (Fernández-Simo eta Cid, 2020; Fernández-Simo *et al.*, 2022).

Jakin badakigu, aztertzen ari garen kolektiboa, Europar Batasunaren barruan bazterketa sozial eta ekonomiko handiena pairatzen duten taldeen artean dagoela, baina, hala ere, ez dira derrigorrezko hezkuntza bukatu ondoren jarraitzen dituzten hezkuntza-ibilbideak ia ezagutzen. Aurrez aipatu dugun moduan, gazte tutelatu ohien hezkuntza-ibilbideak aztertzeraz bideratutako ikerketak ez dira asko, baina esanguratsuak dira, egoera kezkagarria azaleratzen baitute: errepikapen-tasa handia; ehuneko txikiagoan egon ohi dira adinaren arabera dagokien mailan (Pachon, 2001); ehuneko txikiago batek amaitzen ditu derrigorrezko ikasketak; gehienak Oinarritzko Lanbide Heziketara (OLH) bideratzen dira; eta, oso gutxi heltzen dira unibertsitateko ikasketak egitera (Montserrat *et al.*, 2015; Miguelena *et al.*, 2022).

Martin eta Jackson-ek (2002), babes-sisteman dauden haurren, nerabeen eta gazteen hezkuntza-porrota bi eremu handitan sailkatzen dute: bate-tik, babes-sistemara sartu aurretik bizi izandako esperientziekin lotura duten ezaugarri pertsonalak, eta bestetik, babes-sistemaren eginkizuna edo horrek jokatzen duen rola. Era berean, Ferrandisek (2009) kolektibo horren eskola-porrotean eragin dezaketen faktoreei buruz hitz egitean, aurretiazko espe-rientziei, eskolatzeko segmentatuari, autoestimu baxuari, espektatiba baxuei eta erreferenteak diren helduen arreta gabeziari egiten die erreferentzia.

Eskola-atzerapenean eragina duten faktoreei dagokienez, Montserrat eta bere taldeak (2013) honako hauek aipatzen dituzte: egoitza-harreratik hezkuntzari ematen zaion garrantziarekin zerikusia duten elementuak; erre-ferentziazko helduek kolektibo horrengan jartzen dituzten espektatiba txi-kiak; haur, nerabe eta gazte horiek babes-sistema barruan dituzten laguntza premien ikusezintasuna; eta babes-sistematik ateratzeko unea iristean, hots, 18 urte bete, sistematik atera eta haien helduarorako trantsizioa hasten de-nean, aurkitzen dituzten zailtasunak.

Kontuan hartu behar dugu, tutelapean dauden haur eta nerabeak adin-nagusitasunera heltzen direnean, zaindu beharreko pertsonaren estatutua galtzen dutela. Izan ere, babes-sistemak ez ezik, Nazio Batuen Haurren Es-kubideei buruzko Hitzarmenak (1989) ere, 18 urteko adinean mugarri du haurtzaroren kontzepzioa, eta ondorioz, gazte kolektibo hori adin-nagu-sitasunera heltzen denean, automatikoki gaitasun juridiko osoa eskuratzen du, eta administrazioek beren baliabide-ekarpenak, hein handi batean, ete-ten dituzte (Epelde, 2016). Oro har, aztergai ditugun gazteek 18 urte bete-tzen dituztenean halabarharrez egoitza-harreretatik irten behar dute, beraz, beren helduarorako trantsizioa bizkor hasten da, zalantzarik beteriko trantsi-zio behartu bat, zailtasunez eta desabantailaz betea (Dixon, 2016; Bastero *et al.*, 2022). Argi dago, errealitate hau biztanleria normalizatuarenaren oso bestelakoa dela, non emantzipatzeko unea geroz eta gehiago atzeratzen den; izan ere egun Espainiako estatuan 29.8 urteko adinean dago, batez beste, gazteen emantzipazioa (Gazteen Euskal Behatokia, 2021).

Hori dela eta, aztergai dugun kolektiboak iraupen laburreko hezkun-tza-ibilbidea egitea aukeratzearen arrazoietako bat, helduarorako trantsi-

zio hau egitean aurkitzen dituzten zailtasunak direla esan daiteke. Izan ere, 18 urterekin emantzipatu behar izateak, eta ondorioz, kaudimen ekonomikoa izatearen beharrak, gazte hauen hezkuntza ibilbidea markatzen du, kualifikazio baxuko ikasketa profesionalizatuak egitera bideratuz, lehenbailehen lanean hasi ahal izateko (Montserrat *et al.*, 2011; Miguelena, 2019). Gazte hauek arrakasta akademikoa lortzeko elementuen artean honakoak aipatzen dira: laguntzak, babes-sistematik ateratzean etxebizitza bat edukitzea eta hezkuntza-bekak. Azken finean, arrakasta akademikoa errazten duten elementuen artean, babes-sistematik atera eta bizitzeko oinarritzko beharrak asetzen dituzten baliabideak aurki daitezke (Miguelena, 2019). Era berean, trantsizio horretan orientazioa edo laguntza izatea, tutelapean egon diren gazteei laguntzeko zerbitzuetan erreferenteak edukitzea edota epe luzerako bizi-plan bat eraikia izatea eta adin-nagusitasunera heltzean laguntza pertsonalizatua izatea, talde horren arrakasta akademikoa errazten duten faktoreak dira (Fernández-Simo eta Cid, 2016).

Montserratek eta bere kideek (2011), Kataluniako gazte tutelatu ohien prestakuntza ibilbideak aztertu zituzten, derrigorrezko hezkuntza amaitzean ikasten jarraitzea errazten edo oztopatzen zuten faktoreak identifikatzeaz gain. Alde batetik, babes-sisteman egon bitartean ikasten jarraitzen laguntzen duten faktoreak aipatzen dituzte: harrera eta honen egonkortasuna; ikastetxe berean jarraitzea; erreferente helduaren egonkortasuna; hezkuntza alorrak harreraren duen lehentasuna; ikastetxearen inplikazioa; gazte hauen iritzia entzutearen garrantzia; etab. Bestetik, halako gazteei babes-sistematik atera ondoren hezkuntza eremuan lagungarriak zaizkien faktoreak adierazten dituzte, kasurako: ikastetxeak derrigorrezko hezkuntza ondoko ikasketak sustatuko dituen orientazioa ematea; ikastetxearen inplikazioa; etxebizitzarako laguntza-zerbitzuak; ikasten jarraitzeko bekak, beste batzuen artean. (Montserrat *et al.*, 2011).

Familia erreferenterik gabe migratu duten gazteen errealtatea ere aipatzea dagokigu, izan ere, nahiko konplexua da. Alde batetik, familia-harremaren hierarkian gertatzen den aldaketaz hitz egin dezakegu, hau da, rol aldaketa bat jazotzen da non gaztea izango den, behin migrazio prozesua hastean, familiaren ongizatearen erantzule. Horri, Benslamak (Manzani eta Arnoson aipatuta, 2014) *exile vertical des pères* deritzo. Migrazio-prozesuak gazteari presioa eragiten dio, familia laguntzea eta haren egoera hobetzea du gazteak helburu eta ohikoa da familiari bizi duten egoeraren berri ez ematea, arestian esan dugun arrazoiagatik, berak direlako momentu horretan familiaren egoera hobetzearen erantzulea. Errealitatea ezkutatu behar izateak eragina izan dezake gazte horien egonkortasun emozionalean eta psikologikoan eta horrek, aldi berean, eragina dauka beren hezkuntza-ibilbidean (Manzani eta Arnoso, 2014).

Gure azterketa-testuinguruari dagokionez, hau da, Euskal Autonomia Erkidegoari (EAE) dagokionez, Gipuzkoak bakarrik jasotzen ditu,

2015/2016 ikasturtetik aurrera, egoitza-harreretan dauden haur eta nerabeen hezkuntza-eremuko datuak modu sistematiko batean (Miguelena, 2019). Datu horiek bat datoz aurrez aipatutako ikerketen emaitzekin, baina hizkuntza-faktoreak, bigarren hizkuntza ofizial bat izateak alegia, hezkuntza-eremuan eragina duela ikusi da. Bestela ere, EAEko egoitza-harreretan artatutako hezkuntza eremuari buruzko ikerketek artatutako haur eta nerabeen hezkuntza-erronkak agerian utzi dituzte: ehuneko txikiagoan aurkitzen direla adinaren arabera dagokien mailan (Miguelena, 2019), eskola-desoreka handiagoa (Muela *et al.*, 2013) eta iraupen laburreko hezkuntza-ibilbideetara zuzendu ohi direla egiaztatu da (Epelde, 2016; Miguelena, 2019; Rodríguez, 2022; Bastero *et al.*, 2022).

2.2.1. Bigarren Aukerako Eskolak, arrakasta akademikorako zubi gisa

Egoera honi erantzuna emateko Bigarren Aukerako Eskolen lana aipatu behar dugu. Bigarren Aukerako Eskolek hezkuntza eremuan aukera desberdinak eskaintzen dizkiete enplegurik ez duten edota eskola-porrota izan duten 15-29 urte bitarteko gazteei. Eskola horiek, ikuspegi berritzaile batean oinarritutako eredu pedagogikoa erabiltzen dute bertako ikasleak prestatzeko. EAEn 10 agiridun Bigarren Aukerako Eskola daude, horien artean Peñasal Kooperatiba eta Fundación Adsis daude, ikerketa honetako testuingurukoak direnak, hain zuzen ere.

1. taula

Bigarren Aukerako Eskolak, EAR (Bigarren Aukerako Eskolen web orrialde ofizialeko datuetatik egokitua)

Hiriburua	Ikastetxearen izena	Erakundea
Araba	OLH Adsis Gasteiz	Fundación Adsis
	Escuela Micaela Portilla	Micaela Portilla
Bizkaia	OLH Adsis Getxo-Leioa	Fundación Adsis
	Centro de Formación, Orientación y Empleo Bilbao	Fundación Adsis
	Peñasal Kooperatiba Bilbao	Peñasal Kooperatiba
	Peñasal Kooperatiba Markina	Peñasal Kooperatiba
Gipuzkoa	Instituto Municipal FP Básica Basauri	Fundación Adsis
	Ortzadar ikastetxea	Fundación Ortzadar
	Centro Usabal-Tolosa	Peñasal Kooperatiba
	OLH Adsis Donostia	Fundación Adsis

Jakin badakigu, hezkuntza-maila gizarte-bazterketan eragina duen faktore bat dela, are gehiago babes-neurri baten menpe dauden haur eta nerabe horien kasuan; izan ere, funtsezko babes-faktore bihurtzen da (Miguelena *et al.*, 2022). Beraz, EAEn Bigarren Aukerako Eskoletan ikasten duten gazteen hezkuntza-ibilbideak aztertzea, orain arte ezkutuan egon den gai bati eustea da, hari ikusgarritasuna emanez.

3. HELBURUAK ETA METODOLOGIA

Artikulu honetan doktoretza-tesi baten emaitza batzuk aurkezten dira (Rodriguez, 2022). Tesi horretan, EAEko egoitza-harreretan adin-nagusitasunera iritsi diren gazteen hezkuntza-eremua ezagutzea duen helburuari erantzun nahi zaio, zehazki, egiten dituzte hezkuntza-ibilbideen zergatia ulertzea eta hezkuntza alorrean eragina izan dezaketen faktoreak identifikatzea.

3.1. Metodologia

Ikerketa paradigma interpretatzaile batetik planteatu da, non gazte tutelatu ohien egungo errealitatea ezagutzea eta ulertzea duen helburu. Gizarte-zientzien esparruko ikerketetan, oro har, eta haurtzaroari eta nerabezaroari buruzko bizi-esperientziez ari garenean, bereziki, ezinbestekoa da kontaktuzun horietako protagonistei ahotsa ematea. Garrantzitsua da EAEko haurrak eta nerabeak babes-sistemaren erabiltzaile izan diren gazteek bizitako errealitatea entzutea, sistema horretan izan duten esperientzia sakon aztertzeko eta haien hezkuntza-ibilbidean eragina izan duten faktoreak ezagutu ahal izateko.

Metodologia kualitatiboa erabili da arestian aipatutako helburua lortzeko. Ildo horretan, elkarriketak erabili ditugu parte-hartzaileen alderdi subjektiboei buruzko informazioa biltzeko teknika gisa. Elkarriketa motari dagokionez, elkarriketa erdiegituratuak aukeratu ditugu beharrezko informazioa lortzeko. Elkarriketak egin aurretik, elkarriketetan landu nahi genituen gai eta azpigai garrantzitsuei buruzko gidoia diseinatu dugu, baina elkarriketatuek egin behar zituzten galdera zehatzak mugatu gabe (Penalva *et al.*, 2015).

3.1.1. *Partaideak*

Ikerketa hau EAEko bi Bigarren Aukerako Eskoletan eraman da aurrera, Peñascal Kooperatiba eta Fundación Adsis, hain zuzen ere. Bi eskola hauek EAEko hiru hiriburuetan sakabanatuta daude, 1 Araban, 5 Bizkaian eta 2 Gipuzkoan.

22 gazteen eta 15 profesionalen ahotsak izango dira artikuluko protagonistak. Gazteei dagokienez, 20 mutil eta 2 neska ziren, 18,77 urteko batez besteko adina zutenak; 21 gaztek erreferente heldurik gabe migratu zuten EAera, horietatik 20 Marokokoak ziren eta bat Kamerungoa. Elkarriketatu bakarra zen EAEn jaioa.

Profesionalen ezaugarriei dagokienez, 9 emakume eta 6 gizon izan ziren parte-hartzaileak, beren batz besteko adina 45,4 urtekoa zen, 62 urte zituen parte-hartzaile helduenak eta 29 urte gazteenak. Eskoletan zuten lan esperientziari dagokionez, 13,2 urtekoa batz besteko lan esperientzia zuten. Formazioari dagokionez, titulazio mota desberdin zituzten, hala nola, irakasle-ikasketetan, geologian edo filosofian lizentziatura, eta, gainera, Lanbide Heziketako ikasgaiekin zerikusia duen titulazioren bat ere, adibidez, mekanikako edo soldadurako goi-mailako gradua.

4. DATUEN ANALISIA

Elkarriketen analisia, metodo deduktibo-induktibo bidezko kategorizazio-sistema baten bitartez egin da; hau da, gure marko teorikoan oinarritutako kategoria zabal batzuetatik abiatu ginen eta, horiek oinarri gisa hartuz, landa lanaren beharren arabera eraldaketak egin genituen. Horri esker, landa-lanetik ateratako datuak kategoria desberdinetan kokatzeko eta, ondoren, haien azterketa egiteko aukera izan genuen (ikus 2. taula).

2. taula

Datuen analitik ateratako dimentsioak eta kategoriak

Dimentsioak	Kategoriak
Familia faktorea	Familia-presioa
	Familien espektatibak
	Zor ekonomikoa
Faktore pertsonalak	Aurretiazko bizipenak
	Hezkuntzarekiko autokontzeptua
Hezkuntza-sistemeekin lotura duten faktoreak	Bigarren Hezkuntzako Eskolen metodologia
	Hizkuntza-zailtasunak

5. EMAITZAK

5.1. Bigarren Aukerako Eskoletara iristen den profila eta zergatia

Elkarrizketetan parte hartu zuten profesional guztiei, haien eskoletan ikasten diharduten gazte tutelatu ohiek, zer hezkuntza-ibilbideetan jardun dutengaldetu genien. Aipatu beharra dago, aspektu hori gazteekin ez genuela jorratu. Profesional gehienek, ibilbide hori pertsonalizatu bezala definitzen dute, non ikasle bakoitzaren aurrezagutzetan oinarritzen den, Aritzen¹ (profesionala) hitzetan «se busca ese itinerario personalizado y se busca ver de dónde parten para ver donde pueden llegar». Ildo beretik, parte-hartzaile batek, halako gazteei ikastetxera iristen direnean hasierako hezkuntza mailaren diagnostiko bat egiten dietela adierazi zuen, gazte autoktonoen kasuan, irakurketa, idazketa, matematika eta halako oinarritzko gaitasunak ebaluatzen dituzte, gazte etorkinen kasuan, berriz, gaztelania mailan jartzen dute arreta, izan ere, «a partir de ahí continuar y que cada uno vaya a su ritmo e intentar fomentar que cada uno vaya aprendiendo lo máximo posible» (Aritz, profesionala).

Arreta gazte hauen hezkuntza-mailan jartzen badugu, profesionalak bereizketa garbia egiten dute gazte autoktono eta etorkinen artean. EAEn jaiotako gazteen kasuan, elkarrizketetan hezkuntza-sistema arautuan aldeztu aurretik emandako irakaskuntzaz hitz egiten da, izan ere, normalean eskola-porrota pairatu dutela azpimarratzen da. Era berean, profesionalak, zenbait gazte Eskolatze Osagarriko Programetatik datozela adierazten dute, hau da, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan (DBH) matrikulatuak daudela baina bitartean OLH ikasketak egiten dituztela Bigarren Aukerako zentroetan. Hala ere, ibilbide hori egiten duten pertsonak gazteenak direla aipatu dute, beste batzuek, berriz, zuzenean OLH ikasketak egiteko izena ematen dutela. Azkenik, Erdi-mailako Lanbide Heziketara sartzea lortzen duten gazteen kopurua txikia dela argitu dute.

«Algunos alumnos vienen desde la complementaria que son los chavales más jóvenes, otros vienen de la FPB (Formación Profesional Básica) que son dos años. Luego, hay circunstancias personales, por ejemplo, hay gente que hace FPB y cuando hacen las practicas les hacen una oferta laboral y la cogen, y otros te dicen “mira, yo tengo que trabajar” y es super entendible. (...) hay alguno de ellos que conseguimos que hagan un grado medio (Itziar, profesional).»

¹ Erabilitako izen guztiak, profesionalenak zein gazteenak, izengoitiak dira.

Aldiz, gazte etorkinen kasua oso bestelakoa dela aitortu dute profesionalek. Gehienak beren herrialdetik ikaskuntza arautu gutxiarekin iristen direla diote. Profesional baten hitzak mahaigaineratuz, «batzuk eskola koranikoetatik edota inolako ikaskuntzarik gabe datoz» (Sara, profesionala). Oro har, Bigarren Aukerako Eskoletan araututako eskoletatik igaro gabe matrikulatu ohi dira, «DBHko ikastetxe batzuetan sartzen dituzte, baina neska-mutil horiek ez dute bertan ezer egiten, gaztelania ikasi behar dutelako» (Sara, profesionala). Profesional batzuek Bigarren Aukerako Eskolen aurretiko prestakuntza bati buruz hitz egiten dute; alde batetik, babes-sisteman jaso ohi duten prestakuntza aipatzen da, batzuentzat irakas-kuntza-ikaskuntza prozesua bertan hasten zela azalduz. Bestetik, ikasturte erdian iritsi diren gazteak eta hezkuntza-sisteman matrikulatzeko aukerarik ez dutenak, Bigarren Aukerako Eskoletan prestakuntza jaso ahal izateko aukera aurreikusten da

«Se le mete en lo que nosotros llamamos un itinerario formativo, entra en taller, al aula con algún otro grupo o se crea un grupo y aunque no está oficialmente matriculado, nosotros le vamos acompañando y vamos haciendo un previo para que luego pueda empezar por una FPB (Ane, profesionala).»

Orokorrean, profesionalen diotenari jarraikiz, behin OLH amaitzean, gazte tutelatu ohiak maila horretan geratzen dira «el CFPB la suelen acabar, yo diría que acaban en un 70% o un 80%» (Aitor, profesionala). Hala ere, hezkuntza-ibilbide luzeagoak ere aipatu izan ziren elkarriketetan, Erdi-mailako edo Goi-mailako Lanbide Heziketa, esaterako. Profesional batek zioen bezala:

«Alguno llega para el medio, e incluso lo acaba. Y creo que incluso alguno estudió un grado superior. Pero no es la norma. La norma es que se quedan ahí, se quedan en las CFPB básica. Alguno incluso saca lo que es el taller y la otra parte no por lo que se queda con un título de profesionalidad, digamos, pero no es el título que le da acceso a los grados medios (Aitor, profesionala).»

5.2. Hezkuntza-ibilbidean eragina duten faktoreak

Profesionalek, adierazi dute hainbat faktoreren ondorioz jarraitzen diotela gazteek aurrez aipatutako hezkuntza-ibilbideari. Ibilbide horri jarraitzearen arrazoia osatzen duten faktoreen artean hiru azpimarratuko genituzke: 1) familia faktorea; 2) faktore pertsonalak eta; 3) hezkuntza-sistemarekin lotura duten faktoreak. Hurrengo lerroetan faktore bakoitza aztertuko dugu profesionalen eta gazteen ikuspegitik.

5.2.1. *Familia-faktoreak*

Profesionalei egindako elkarrizketetan argi ikusi da, babes-sisteman artatuak izan diren gazteen familia-egoerek, hezkuntza-eremua eta hezkuntza ibilbidea baldintzatzen duten faktoreetako bat dela. Ilargik (profesionala), aurreko hau ondo azaltzen du: «es tristísimo, pero según donde nazcas o según en qué familia, vas a tener más oportunidades de hacer unas cosas o hacer otras». Profesionalek diotenez, familia faktorea babes-sisteman artatuak daudenetik, hemendik ateratzen diren arte eragiten du.

Parte-hartzaile profesionalek, familiaren egoerak, gazteek ikasketak lortzean izan dezakeen eragina azpimarratzen dute. Alde batetik, familiak zailtasun egoeraren bat izatearen ondorioz gazteek ikasten jarraitu nahi izan arren, ezin izan dutenaren adibideak topatu ditugu «algunos, quieren seguir formándose, quieren hacer una ESO, igual eran chavales que les gustaba, pero que, por dificultades familiares, han tenido complicaciones y no han podido acabar» (Paula, profesionala). Bestalde, ondoren ikusiko dugun bezala, batzuetan, familiaren egoera ekonomikoak gazteek jarraitu beharreko bidea baldintzatzen duela azaleratu da. Gazte etorkinen kasuan, ezinbestekoa dute laneratzea familiei laguntzeko, zor ekonomiko bat dutela sentitzen dute eta hezkuntza-ibilbide laburragoak egitera behartuta sentitzen dira.

5.2.1.1. FAMILIA-PRESIOA

Profesional gehienek, familiek gazte etorkinei egiten dieten presioaz hitz egiten dute. Presio hori, kasu askotan, familiek migrazioaren helmugako herrialdearen errealitateari buruz duten informazio faltagatik edo eskasagatik hasten da; gazteek ez diete beren familiei egia osoa kontatzen, haientzat porrota izango litzatekeelako «siempre les van a decir que están muy bien, que tienen de todo, nunca les van a contar lo mal que están. Ellos no van a ser unos fracasados» (Paula, profesionala). Gazteek migratutako herrialdean bizitza ona dutela adierazten diete familiei, orokorrean, egoera kontrakoa denean, eta hori gazteentzako presioa bilakatzen da. Aneren (profesionala) aburuz: «la presión emocional de decir, «estoy bien» la tienen todos, o casi todos... aunque estén tirados debajo de un puente, pero necesitan demostrar en su familia que están bien, no ser una carga emocional para la familia».

Familiaren aurrean ondo egotearen presio emozional horrek, gazte etorkinei egindako elkarrizketetan ere islatu da. Berezik, elkarrizketatutako gazte batzuek oso asimilatuta zuten beren familiari bere egoeraren berri ezin eman hori. Gazteek ziotenez, beren familiak egoera okerragoan zeuden eta ezin zieten bizitzen ari ziren egoera azaldu. Gazte batzuen hitzak gurera ekarriz:

«Si tú vas a donde tu familia diciendo que estás mal, es lo mismo que nos dicen ellos, tú sabes que tu familia lo está pasando muy mal y no te lo dicen. No lo dices (Yassin, gaztea).»

«No puedes... No vas a ir a decir a tu familia que estás muy jodido (Rafa, gaztea).»

5.2.1.2. ETORKIZUNERAKO ESPEKTATIBAK

Profesional-taldeen arabera, gazteek bizitzen duten egoera edo errealtitatea familiei ez adieraztea, familiek egiazkoak ez diren errealtatearen itxaropenak edo espektatibak izateko arrazoietakoa nagusia da. Profesional baten aburuz (Itziar), migrazio prozesuaren espektatibek, errealak ez baitira, gazteei presio handia eragiten diete, batez ere arrazoi ekonomikoengatik. Itziarrek (profesionala) gai hau era zehatzean argitzen du:

«Creo que les cuentan que están “txatxi piruli” y no es cierto. Vienen y no están bien, porque están en un centro de menores y cuando están en el centro ni tan mal, pero luego salen y es un batacazo de la realidad; porque, se quedan en la calle, de un día para el otro cumplés los 18 y te quedas en la calle. A nadie le apetece decir que estás mal, no cuentan la realidad y luego vienen las presiones familiares. Como ellos no cuentan la realidad, pues te cuentan «joe mi ama me dice que como no mande 300 euros mi padre está en el hospital y se va a morir porque no le dan medicamentos.»

5.2.1.3. ZOR EKONOMIKOA

Hainbat elkarrizketatan ere, familiarekiko zor ekonomikoa aipatzen da. Elkarrizketatutako profesionalen arabera, gazte etorkin askok beren familiak diru asko xahutu zutela migrazio prozesua egiteko adierazten dute «pensamos que vienen así sin más, pero hasta para venir en patera para morir en el mar, tienen que pagar. Entonces, hay familias que hacen una inversión fuerte y esos chavales están en deuda económica con las familias» (Ane, profesionala). Migrazio prozesua, askotan, arrazoi ekonomikoengatik egiten dute, familiek beren egoera hobetzea nahi dute eta hori lortzeko gaztea migratzera derrigortzen dute: etorkizun hobe baten bila dator, dirua lortzea du helburu eta, ondoren, dirua hori familiari bidali behar dio. Aitorrek (profesionala) honela adierazten du egoera: «ellos y ellas tendrían que estar mandando dinero... De una forma o de otra sus familias han apostado porque ellos y ellas vinieron aquí de una manera o de otra para mejorar ellos y ellas y también la familia».

Gazte etorkin batek, Assif, elkarrizketan, familiaren presioa sentitzen zuela azaleratu zuen. Argitu zuenez, familiak diru asko gastatu zuen gazteak migrazio prozesua egin zedin, eta, normalean, zer egoeratan aur-

kitzen den galdetu ohi diote gazteari behin hemen egonda, dirua bidal dezan. Sentitzen duen presio horren eraginez, gazteak dena uztea eta Marokora itzultzea pentsatu ere egin du. Haren hitzak berreskuratuko ditugu:

«Algunas veces pienso que voy a dejarlo todo, porque algunas veces llamo a mi familia y es que, cuando yo me he ido de Marruecos, han pagado para llegar aquí, han pagado un montón de dinero, pero por eso ahora me dicen que: ¿cómo va? (Assif, gaztea).»

Azkenik, aurkeztu dugun egoera ikusita, eta familia-erreferenterik gabe migratu zuten gazte askoren helburua familiari dirua bidaltzea dela kontutan izanda, proposatzen zaien hezkuntza-ibilbidea laburragoa izaten da, lan-munduan lehenbailehen sartu ahal izateko «las familias están un poco empujando también a eso, tienen cierta necesidad en su país y lo ven como una esperanza» (Aritz, profesionala).

Azken finean, esan daiteke profesionalek babes-sistematik atera diren gazteen prestakuntza bideratzeko kontuan hartzen duten faktoreetako bat familiaren presioa dela. Jonek (profesionala) honela azaltzen du: «Si vemos que lo que quiere realmente es trabajar y que realmente la disposición económica y/o familiar no es la adecuada para seguir formándose, pues le ofrecemos un curso más cortito».

5.2.2. *Faktore pertsonalak*

Babes-sistematik atera diren gazteen hezkuntza ibilbidean eragiten duen bigarren faktorea, talde horren ezaugarriekin zerikusia duena da. Ildo horretatik, hurrengo lerroetan, azaleratu diren gazteen ezaugarriekin zerikusia duten faktoreen kategoriak eta azpikategoriak azalduko ditugu; hala-koak bereziki, Bigarren Aukerako Eskoletako hezkuntza-taldeei egindako elkarriketetan plazaratu dira. Hori horrela, babes-sistematik atera diren gazteen hezkuntza-ibilbideetan eragina duten aldez aurreko esperientzia pertsonalak azpimarratuko ditugu, baita eskola horietara heltzen diren hezkuntza autokontzeptua ere; azken hori, eskuarki, kolektibo horri buruzko gizarte-etiketen eta irudikapen sozialaren ondorio da.

5.2.2.1. ALDEZ AURREKO BIZIPENAK

Profesionalek argi utzi dute EAEn jaioetako gazteak Bigarren Aukerako Eskoletara eskola-uzte goiztiarragatik iristen direla, lagun taldeak edo kontsumoaren eraginagatik bultzatua. Unai honela azaltzen du: «pues estos o vienen de que han dejado los estudios hace mucho tiempo por compañías, o por consumos. Si no han dejado los estudios, les han metido alguna clase de diversificación». Horrez gain, argitu dute lan egiteko premia handirik ez

dutela, baina bai arautu gabeko esparru batean trebatzeko «pues por la secundaria y el bachillerato o la universidad yo no voy a poder ir, pero sigo con la parte formativa» (Ane, profesionala).

Bestalde, profesionalak lan egiteko beharra edota gogoia duten gazte migratzaileez mintzo dira: «hay un sector, una proporción de jóvenes migrantes que están un poco empujados a «me quiero poner a estudiar, quiero hacer unas prácticas y ponerme a trabajar»» (Aritz, profesionala). Hezkuntza-taldeek erreferenterik gabe etorri diren gazte horien esperientziak gaineratu dituzte, bai beren herrialdeetan bizitakoak, bai Espainiako estatura iritsi arte egin behar izan duten ibilbideetakoak, dudarik gabe gazteek autokontzeptua hain hondatuta edo gutxi landuta egotearen arrazoia izan daitekeelako. Pairatu behar izan duten guztia dela medio, motxila batekin datozela adierazi dute: «han tenido que sufrir cosas y vivir cosas que nadie tiene que vivir y menos con 16 años, 15 o 14, esa es una mochila que les pesa» (Itziar, profesionala). Halaber, aipatu beharra dago migratu duten gazte asko beldurrez eta mesfidantzaz etortzen direla, eta, era berean, hizkuntza ez jakiteak fidagaiztasun-sentimendua areagotu egiten duela «no entender lo que te están diciendo te genera desconfianza» (Paula, profesionala).

Esperientzia horiek eta hizkuntzaren zailtasun erantsia gorabehera, el-karrizketatuek argitu dute gehienak oso motibatuta datozela, familiei dirua bidaltzeko helburu argiarekin. Hala ere, badira beren herrialdeetan gure errealitatearekin bat ez datorren panorama bat marraztu zietelako etortzen direnak, itxaropen eta segurtasun ekonomikoko errealitate bat, baina aurkitzen duten agertokia ez da imajinatu edo kontatu zieten.

«Entonces, vienen aquí porque han oído que hay ayudas o que el dinero cae del cielo. Allí les cuentan una realidad de aquí que muchas veces no tiene nada que ver, luego no es tan fácil (Paula, profesionala).»

5.2.2.2. HEZKUNTZAREKIKO AUTOKONTZEPTUA

Gazteen ezaugarriekin lotutako faktoreen artean, profesionalen taldeek gazteen hezkuntza-eremuan eragiten duen bigarren kategoria bat identifikatzen dute. Profesionalen taldeen arabera, Bigarren Aukerako Eskoletan sartzean gazteek beren eskola-gaitasunari buruz zuten autokontzeptuak, hau da, beren buruaz zuten irudiak, eragina izan dezake haien hezkuntza-eremuan. Profesionalen erantzun gehienek esparru bera azpimarratzen zuten, non gazteen kolektiboaren autoestimua eta autokontzeptua oso maila baxuetan kokatzen diren. Profesionalek honela deskribatzen zuten gazteen autoestimua: «muy estropeada» (Itziar, profesionala) «por los suelos» (Ane, profesionala). Aitorrek zera azaltzen zuen (profesionala): «cuando entran aquí, muchas veces dicen, es que no quiero, no sé o no valgo para hacer nada».

Aztergai diren ikasleek hezkuntza-autokontzeptua hain hondatuta izatearen arrazoiaren artean, eskolan aurretik izandako esperientziak aipatzen dira. Hezkuntza-taldeek gazte migratzaileei buruz hitz egitean, datozen prestakuntza-maila eskasagatik gehienek lotsa sentitzen dutela adierazi dute.

«Gehienetan lotsa izaten dute, lotsa sentitzen dute beraien formazio faltagatik, orduan gelan ez dira gustura egoten, zergatik konturatzen dira edo kontziente dira ez dakitenaz gelan, ba irakurri, idatzi, gauza horietan... Guri etortzen zaizkigun ia gehienak ez dute ondo idazten beraien hizkuntzan, orduan, hortik hasita ba, lotsa (Sara, profesionala).»

Gazte kolektiboak ez du bigarren faktore hau esplizituki elkarrizketetan aipatu, baina oro har, elkarrizketetan Movidek (gaztea) hezkuntza-autokontzeptua positiboa duela ikus dezakegu, eduki berriak ikastea gusatzatzen zaiola eta azkar ikasten duela aipatzen baitu: «pues no sé qué voy a estudiar... pero, aprender... o sea... soy una persona que aprende rápido y me gusta aprender más cosas» (Movid, gaztea).

EAEn jaiotako gazteen kasuan, hezkuntza-taldeek porrotaren etiketei buruz hitz egiten digute: «vienes pues eso de que te han puesto la etiqueta de fracaso, fracaso, fracaso» (Ilargi, profesionala), baita eskola-absentismoaren errealitateaz ere «hay chavales que han sido absentistas» (Arrate, profesionala), eta familiak zein ikastetxeak albo batera utzi izanaren sentimenduaz ere: «en muchos momentos han sido expulsados, no solo de su familia sino de los centros, porque, han tenido comportamientos, pues que en la ESO no se permite. Ellos están acostumbrados a que les den la patada y no se fían» (Paula, profesionala).

Profesionalen arabera, EAEko gazte gehienak DBHtik datoz, gelako azkenak izatearen sentimenduarekin. Sentimendu hori irakasleengandik sortzen edota hautematen diren etiketetan oinarritzen da. Aneren hitzetan (profesional): «vienen de ser el último de la clase, en general, están un poco como anulados como apartados, como «vale, yo sé que no voy a poder», o ellos perciben que el profesorado ha dicho «este no va a acabar». Profesional horrek, aipatu du, ez dela soilik etiketa bat, rol hori barneratuta etortzen dira Bigarren Aukerako Eskoletara: «soy el 0, y además, no voy a poder ser otra cosa» (Ane, profesionala). Beraz, profesional batzuk ados daude sentimendu negatibo hori muga psikologiko bat izan daitekeela.

«Pero si tienen una limitación psicológica de que ya vienen pensando, de que no, que no pueden. Pero realmente no tiene por qué. Tienen un techo que no se ve y además están haciendo un proceso muy bonito y ves cómo van avanzando. Ves que cuando se está acercando al final ellos mismos se dan situaciones para que no, no, no lo consigan. O sea, dificultades. Yo creo que es ese miedo a hacer (Miren, profesionala).»

5.2.3. *Hezkuntza-sistemeekin lotutako faktoreak*

Peñasal Kooperatibako eta Adsis Fundazioko hezkuntza-taldeek gazte horiek hezkuntza-sistema arautuaren barruan prestakuntza amaitzeko zailtasunak dituztela azpimarratu dute. Hala ere, profesional batzuek gazteek ikasketengatik apustu egin behar dutela diote, baina gazte batzuek eskola-porrota jasan dutenez, hezkuntza-sistematik eskola-graduatuak lortu aurretik ateratzen direla azpimarratu dute:

«Nire ustez, bai saiakera egin behar dutela, baina azkenean 15 urterekin ia deskolgatu egiten dira hortik eta etortzen dira Peñasalera edo gu beza-lako zentro batera. Bai saiakera ondo dago baina batzuetan frakasoak esperimentatzen dute, alde horretatik ez dutela DBH beraien zentroan bukatzen. Ahal dutenean etortzen dira lanbide heziketara (Sara, profesionala).»

Beste herrialde batean jaiotakoek gazte parte-hartzaileen kasuan, 16 edo 17 urterekin etorritakoak ere baditugu, eta haiek diotenez, nahiz eta beren nahia hezkuntza-sisteman sartzea izan, adina dela eta, ezin izan dute gure lurraldeko hezkuntza-sistema arautuan sartu. Hamiden (gaztea) hitzetan: «yo llegué con 17 años y no puedes entrar al colegio para hacer la ESO».

Elkarriketatutako profesionalen arabera, gazte kolektibo horrek hezkuntza arautua ez amaitzea, uztea edo, ikusi dugun bezala, kasu batzuetan, araututako hezkuntza-sistematik ez pasatzea, hainbat faktoreren ondorioa da. Hurrengo lerroetan, gazte horiek prestakuntza arautuaren barruan ikasten jarraitzea oztopa dezaketen faktoreak aztertuko ditugu; zehazki, ikastetxeen metodologiaz eta gazte migratzaileen kolektiboaren hizkuntza-zailtasunez hitz egingo da.

5.2.3.1. BIGARREN HEZKUNTZAKO IKASTETXEEN METODOLOGIA

Emaitzek agerian uzten dute gazteen beharretara eta ezaugarrietara egokitu den metodologia baten beharra, eta ez ikastetxeek duten kontrako joera. Horrez gain, prestakuntza arautuan zehar laguntza ematearen garrantzia aipatu da, bai eta laguntzeko baliabide pertsonalen beharra ere, bai ikasgelan, bai ikasgelatik kanpo. Hezkuntza-taldeek adierazi dutenez, metodo eta baliabide horiek ez izateak eskola-porrota ekar lezake: «el sistema educativo no valora de dónde parten estos chavales y a dónde han llegado» (Miren, profesionala).

«Al final, al tener nosotros esta metodología tan individualizada, ¿Qué es lo que ocurre cuando sales de aquí y no están un poco bajo nuestra tutela? Que se dan un tortazo. No van a estar tan encima. Entonces, si estos jóvenes nuestros no están preparados para salir a esa enseñanza más reglada tradicional y más formal, pues es un factor que puede impedir que se sigan formando (Aritz, profesionala).»

Era berean, OLH eta prestakuntza arautuaren artean gutxieneko eskakizunei dagokien ezberdintasunaz mintzo dira. Hainbat profesionalak dauden oztopo akademikoak aipatu dituzte; izan ere, gazte askok prestakuntza oso txikia dute, baina prestakuntza arautuan sartzean, eskatzen zaizkien helburu akademikoak lortu ezinak dira kolektibo horrentzat. Errealitate hori kontuan hartuta, profesionalak kolektibo hori prestakuntza praktikoagotara bideratzearen alde daude, hala nola, ikastaroetara edo moduluetara.

«Pero a mi juicio hay un salto muy grande de donde les dejamos nosotros para seguir con la formación reglada. Cuidado, que luego de ahí es lo que les digo: «O podéis hacer cursos de carretillero o cursos de pe-luquería, pues más de Lanbide o de módulos de pocas horas», que ahí sí que pueden ir hilando sin esa frustración. Pero para seguir con la formación reglada yo lo veo muy complicado (Unai, profesionala).»

Profesionalekin egindako elkarriketetan agerian gelditu da, OLHtan emandako hezkuntza-legeriaren aldaketak. Profesional batzuek argitu dutenez, legearen arabera, lehenago eskolatuta egon direnek lehenasuna dutela OLHtan sartzeko. Eskolatu gabe egon direnak, kasu honetan gazte migratzaileez ari gara, matrikulatu daitezkeen arren, azkenak izan ohi dira plazzen esleipenean. Ilargik (profesionala) honela azaltzen du egoera: «sí que pueden acceder, pero están dentro de la última opción, con lo cual me da lo mismo, muchas veces se quedan fuera, se siguen quedando fuera... no han estado escolarizados antes y han dificultad en que entren».

5.2.3.2. HIZKUNTZA-ZAILTASUNAK

Hizkuntza da gazte migratzaileen kolektiboaren hezkuntza-eremuan erabakigarritzat jo den beste faktoreetako bat. Ildo horretan, hezkuntza-taldeek zein gazteen kolektiboak behin eta berriz aipatu dute hizkuntza dela hezkuntza-ibilbideak oztopatzen dituen faktorea: «sí, el idioma, sí» (Jalil, gaztea).

Profesionaletako batek, gazte horiek helmugako herrialdera hizkuntza jakin gabe iristen badira ere, hilabete gutxiren buruan gaztelaniaz defendatzeko gai direla azpimarratzen du. Hala ere, argi mintzatzen direnean, oro har, hizkuntza hori ikasteari garrantzia kentzen diote.

«Pues con todos los MENAs² con el idioma, con el idioma, aunque son la leche, o sea, medio año en Francia y no te sé decir buenas tardes. Y están aquí 4 meses y es alucinante (Unai, profesionala).»

² Familia-erreferenterik gabeko haur eta nerabe migratzaileak izendatzeko erabili ohi den akronimoa.

Profesionaletako batek adierazi zuen familia-erreferenterik gabe migratu duten gazteek faktore oztopatzaile erantsi bat dutela Gipuzkoan, hots, probintzia horretan hezkuntza arautua irakaskuntza-sistema publikoan egiteko ezarritako hizkuntza-eredua³ «aquí tenemos muy pocos lugares para hacer la ESO exclusivamente en castellano, al menos en Gipuzkoa» (Miren, profesionala). Gazteei egindako elkarrizketetan, argi geratu zen gaztelania dela ikastea ezinbestekoa iruditzen zaien hizkuntza, uste baitute euskara ikastea ez dela garrantzitsua beren etorkizunarako: «no es importante, Puedes hablar en castellano, solo sirve aquí, por ejemplo, vas a Madrid sales y dices agur y no te entienden» (Jalil, gaztea). Gazteetatik hiruk aipatu zuten egoitza-harreretan ez zietela euskara irakatsi; bestela ere, kalean bai entzun eta ikasi izan dutela. Gaztearen hitzak gurera ekarriz: «en los pueblos, hablan mucho en euskera» (Assif, gaztea).

Hezkuntza-taldeen gazte horien hezkuntza-ibilbidean gaztelaniaren irakaskuntza-ikaskuntzaren garrantzia aipatu dute. Ildo horretan, zein gaztelania-mailarekin datozen jakiteko, hizkuntzaren lehen balorazioa egin ohi dietela adierazi dute: «se suele hacer una revisión al principio, un diagnóstico con algunas pruebas que tenemos de castellano para ver qué nivel tienen de castellano» (Aritz, profesionala). Hala ere, hizkuntza ikastearen garrantziaz behin eta berriz hitz egin den arren, profesionaletako batek gaztelaniaren prestakuntza-eskaintzarako gailurik edo baliabiderik eza adierazten zuen.

«Nosotros llevamos un montón de años dando clases de castellano subvencionadas por el Ministerio, y nos hemos encontrado que cada vez son más personas las que precisan ese tipo de ayuda. Necesitan trabajar un idioma y nos encontramos con que los recursos cada vez son escasos (Ainhua, profesionala).»

4. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

Lortutako emaitzek, kolektibo horren hezkuntza-errealitateari buruzko egoera kezkarria agerian uzten dute. Gure ikerketan jasotako datuen eta aurretik aipatutako hainbat ikerketaren arabera, egoitza-harrera babesneurrian artatuak egon diren gazteek eskola-porrota pairatzeko arriskua dute (Fernández-Simo eta Cid, 2020) eta, orokorrean, prestakuntza osagarria egiten dute, hau da, DBHn matrikulatuak daude, baina aldi berean, OLHko kurtsoren bat egiten dabilta.

³ Gainerako probintzietan ere badago hizkuntza-eredu hori, baina hizkuntza-eredu hori Gipuzkoako ikastetxeetan nagusitzen da, zailentzat gabe.

Gure datuak bat datoz beste ikerketa batzuekin eta erakutsi dute kolektibo horrek prestakuntza-maila baxuagoa izan ohi duela (Tilbury, 2010; Miguelena, 2019): egokitasun-tasa txikiagoa; errepikapen tasa altuagoa; eta, biztanleria normalizatuarekin alderatuta, absentismo ehuneko handiagoa (Martin eta Jackson, 2002; Cardoso eta Dalbosco, 2010; Montserrat *et al.*, 2015; Miguelena *et al.*, 2022).

Jasotako datuek agerian uzten dute, jatorrizko familiak erreferenterik gabe migratu behar izan duten gazteen hezkuntza-ibilbideetan eragin zuzena duela. Familia-presioaren eragina azpimarratzen da gazte talde horren ibilbide akademikoan; izan ere, orokorrean, gehienen migrazio-proiektuaren helburu nagusia, familiari laguntzea da, jatorrizko herrialdera dirua bidalita. Presio horrek, hezkuntza-ibilbideak baldintzatzen ditu, helburu hori betetzeko lan-mundura berehala sartu behar dutelako. Egoera hori Epeldek (2017) egindako ikerketan ere jaso zen. Bertan, migrazio horren helburu nagusia, familiari dirua bidaltzea eta haren egoera hobetzea zela argitzen zen. Ezaugarri hori Bravo eta Santos-González (2017), idatzietan ere identifikatu daiteke. Azken horien arabera, arrazoi ekonomikoek eragiten dute migrazio-proiektua eta, beraz, lan-merkatuan sartzeari aurretik finkatutako migrazio-prozesuaren helburuak lortzeko bidea da (Martín *et al.*, 2008).

Manzanik eta Arnosok (2014) azaltzen dutenez, migrazio-prozesuak, batzuetan, presioa eragiten die gazteei, arrakastatsua izan behar baitu, familia zaintzako arduradun bihurtzen baitira, familiaren bizitza hobetu behar baitute. Hala, autore horien arabera, presio horrek, batzuetan, familiari herrialde hartzailean bizi diren baldintzei buruzko egia osoa ez kontatzea dakar (kale-egoerak, administrazio-arazoak, etab.). Emaizta horiek lotura zuzena dute ikerketa honetan lortutako datuekin; izan ere, hezkuntza-taldeek argitu dute familia-presio horrek eragin psikologikoa izan dezakeela gazteengan. Gazteetako batek, zehazki, presio horren eraginez bere herrialdera itzultzea ere pentsatu du.

Babes-sisteman artatuak izan diren gazteen hezkuntza-ibilbideetan eragina duten faktoreekin jarraituz, haien ezaugarri pertsonalekin zerikusia dutenekin hain zuzen ere, gure emaitzek gazte hauen hezkuntzarekiko duten autokontzeptu eta autoestimua garrantzia azpimarratu dute, ibilbide jakin batzuetatik urratsak ematen jarraitzera bultzatzen duten elementu garrantzitsu gisa identifikatu dira.

Era berean, gure datuen arabera, alde aurreko hezkuntza-esperientziek eragina dute aztertutako autoestimuan. EAEn jaiotako gazteei dagokionez, emaitzek abandonu familiar eta akademikoaren sentimendua izan ohi duela adierazi dute, eta, proportzio handi batek eskola-porrota pairatzeko arriskua duela. Gazte etorkinen kolektiboari dagokionez, faktore giltzarritzat jotzen da hezkuntza-sisteman sartzeko aurretiko prestakuntza urria, edo aurretiazko prestakuntzarik ez izatea. Faktore horrek eragina du beren autokontzeptuan eta autoestimuan, beraz, baita beren hezkuntza-ibilbidee-

tan ere. Datu horiek Ferrandis (2009), Cid eta Fernández-Simo (2014) Jariot *et al.*, (2015) eta Miguelena *et al.*, (2021) ikerketetan ere azaldu dira, non gazteek hezkuntza-esparruan eta kolektibo horren arrakasta akademiakoan duten garrantzia erakusten baita.

Begirada DBHko tituluaren lorpenean eragina duten faktoreetan sakonduz, gure datuek adierazten dute eskolak kolektibo horren hezkuntza-esparruan inplikatzeari garrantzitsua dela. Datu horiek bat datoz Montserrat eta Casasek (2012), Cid eta Fernández-Simok (2014), Fernández-Simok eta Cidek (2016) eta Montserratek (2021) adierazitakoarekin; izan ere, beren ikerketek argi utzi dute faktore hori erabakigarria dela gazte hauen eskola-porrotari aurre egiteko. Hori horrela, alde batetik, Bigarren Aukerako Eskoletako hezkuntza-taldearen arabera, eskoletan gazteen beharretara egokitu diren metodologiak behar dira, beren ibilbide akademikoan aurrera egiten lagunduko duten metodologiak, eta, hartarako ikasle bakoitzaren egoeran edo errealitatean oinarritutako gutxienezko eskola-eskakizun errealak eta moldagarriak eskatu behar zaizkie. Emaizta horiek Fernández-Simok eta Cidek (2020) aipatutako ideiekin bat egiten dute, haien emaitzen arabera, hezkuntza-sistema ezin da ikasleen errealitate sozialetik kanpo egon, hau da, sistema horren asmoa ezin da testuinguru-egoera, egoera pertsonal eta familiar desberdinetatik datozen ikasleek emaitzak berdina lortzea izan, helburua beste bat izan beharko litzateke. Gure datuen antzera, hainbat lanetan, gazte horien ongizatean eragina duten eragile desberdinen arteko lankidetzaren garrantzia azpimarratu da, hala nola, familien, babes egoitza-baliabideetan lan egiten duten hezitzaileen eta ikastetxeetako irakasleen artekoa. Hau da, erantzunkidetasunaren beharraz hitz egiten da, eta horrek ez bairik gabe, eragile guztiak gazteen hezkuntza-esparrua hobetzeko lankidetzan aritzea eskatzen du (Martin eta Jackson, 2002; Miguelena, 2019).

Hizkuntza izan da bi kolektiboek (gazte eta profesionalek) gazte etorkinen hezkuntza esparruan erabakitzen joan diren beste faktore bat. Lehenik eta behin, araututako hezkuntza-sisteman ikasketetan arrakasta izateko hizkuntza-zailtasuna aipatzen dute datuek; zehazki, gaztelania ez jakitea. Hori gutxi ez, eta hizkuntza hori irakasteko zailtasunak atzeman dira ikerketan; izan ere, horretarako baliabide gutxi daudela aipatu izan dute profesionalek. Emaizta hauek zuzenki lotuak daude Arartekoak egindako ikerketarekin (2021), non hizkuntza-zailtasunek eragina duten pertsona horien kualifikazioan. Hori dela eta, batzuetan, enplegu prekarioen menpe geratzen dira, baita ezkutuko ekonomiaren menpe ere.

Gipuzkoako Lurralde Historikoaren kasuan, profesionaletako batek, euskara faktore eragozle bat bezala aipatzen du, hizkuntza ofiziala izanik, gaztelaniarekin batera bizi delako; hala ere, Gipuzkoako ikastetxe publikoetan euskararen presentzia gaztelaniarena baino handiagoa da. Gure datuek gaztelera irakasteko baliabide urriak daudela azpimarratzen dute, euskararen kasuan zailtasun horiek areagotu egiten dira, eta gazteek ere ez

dute euskararen balioa sentitzen, etorkizunean gaztelera jakitearekin nahikoa dutela pentsatzen baitute. Datu hauek Miguelenaren (2019) doktorego tesian azaldutako errealitatera hurbiltzen dira. Tesi horretan, euskara faktore eragozle gisa identifikatzen da tutoretzapeko gazteen hezkuntza-esparruan. Gainera babes-sistemak duen erronka handietako bat dela aipatzen du, hizkuntzen ikaskuntza, bai euskararena zein gaztelaniarena, beharrezkoa baita gazte horiek gizartean, hezkuntzan eta lanean erabat txertatzeko.

ERREFERENTZIAK

- Ararteko. (2021). *Jóvenes migrantes sin referentes familiares en Euskadi: Diagnóstico y propuestas de actuación*. https://www.ararteko.eus/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_5100_3.pdf
- Bastero, I., Miguelena, J. eta Rodriguez, A. (2022). Gipuzkuako babes sistematik ateratzen diren gazteen helduarako trantsizioa. *Tantak. EHUKo Hezkuntza Aldizkaria*, 34(1), <https://doi.org/10.1387/tantak.22982>
- Bravo, A. eta Santos-González, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 55-62. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.001>
- Cardoso, A., eta Dalbosco, D. (2010). Crianças e adolescentes institucionalizados: desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 407-415. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000300003>
- Cid, X. M. eta Fernández-Simo, D. (2014). Dificultades de los menores en protección ante la superación de etapas escolares y la emancipación. *Saber & Educar*, 19(1), 129-137. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol19.93>
- Corchuelo-Fernández, C. eta Cejudo, A. (2013). Una escuela alternativa, una Escuela de Segunda Oportunidad. *Revista de Educación Social*, 16.
- Dávila, P. eta Naya, L. M. (2006). La Evolución de los Derechos de la Infancia: Una Visión Internacional. *Encounters on Education*, 7, 71-93. <https://doi.org/10.15572/enco2006.04>
- Dixon, J. (2016). Opportunities and challenges: supporting journeys into education and employment for young people leaving care in England. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 13-29.
- Domínguez, B. M., Mendizábal, A. eta Sostoa, V. P. (2009). Una oportunidad para que jóvenes que fracasan en la escuela puedan salir de la zona de riesgo de exclusión. La experiencia de los Centros de Iniciación Profesional en la Comunidad Autónoma Vasca. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 239-271.
- Epelde, M. (2016). Euskal Autonomia Erkidegoko gazte etorkin tutelatu ohien gizarteratze prozesuak. Gizarte laguntasunezko esku-hartzeak aztergai [Doktorego tesia, Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU].
- Epelde, M. (2017). Nuevas estrategias para la integración social de jóvenes migrantes no acompañados. *Revista sobre infancia y la adolescencia*, (13), 57-85. <https://doi.org/10.4995/reinad.2017.6546>
- Europako Batzordea (Ed.). (2001). *Second Chance Schools. The results of a European Pilot Project*. Office for Official Publications of the European Commu-

- ities. http://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2016/06/Report_E2C-Schools_pilot_project.pdf
- Fernández-Simo, D. eta Cid, X. M. (2016). . La educación social en la inserción sociolaboral con jóvenes en dificultad social. *RES, Revista de Educación Social*, 23, 15-19.
- Fernández-Simo, D. eta Cid, X. M. (2020). *Adolescencias invisibles. A educación social nos camiños do empoderamento*. Andavira.
- Fernández-Simo, D., Cid, X. M. eta Carrera, M. V. (2022). Estrategias socioeducativas para la inclusión en estudios post obligatorios con alumnado tutelado por el Sistema de Protección en Galicia (España). *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 26(2). <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.32>
- Ferrandis, A. (2009). El sistema de protección a la infancia en riesgo social. In C. Vélaz de Medrano (Koord.), *Educación y protección de menores en riesgo. Un enfoque comunitario* (83-153. or.). Gráo.
- Gazteen Euskal Behatokia. (2021). Diagnóstico de la situación de la juventud de Euskadi en relación a la emancipación [PDF artxiboa]. https://www.gazteaukera.euskadi.eus/contenidos/informacion/ovj_emancipacion/eu_def/adjuntos/diagnostikoa_emantzipazioa_20_c.pdf
- Jariot, M., Sala-Roca, J. eta Arnau, L. (2015). Jóvenes tutelados y transición a la vida independiente: indicadores de éxito. *REOP- Revista española de orientación y psicopedagogía*, 26(2), 90-103. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15218>
- Manzani, L. eta Arnoso, M. (2014). Bienestar psicosocial en menores y jóvenes extranjeros sin referente familiar adulto: factores de riesgo y protección. *Norte de salud mental*, 12(49), 33-45.
- Martín, E., Muñoz De Bustillo, M. C., Rodríguez, T. eta Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela: La integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema*, 20(3), 376-382.
- Martin, P. Y. eta 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>
- Melendro, M. (2009). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. Editorial UNED.
- Melendro, M., Cabrera, A., Campos, G., Cuenca, E., Goig, R., Martínez, R., Rodríguez, A. eta Vasco, M. (2017). *Jóvenes sin tiempo: Riesgos y oportunidades de los jóvenes extutelados en el tránsito a la vida adulta*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.
- Miguelena, J. (2019). Los derechos de las niñas, niños y adolescentes atendidos en recursos residenciales de acogida de programa básico en Gipuzkoa: representaciones sociales y propuestas de mejora [Doktorego tesia, Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU].
- Miguelena, J., Dávila, P., Naya, L. M. eta Fernández, S. V. (2022). 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
- Miguelena, J., Dávila, P., Naya, L. M. eta Garmendia, J. (2021). ARRAKASTA programa: babes-sistematik ateratzen diren gazteek unibertsitate-ikasketak

- aukera-berdintasunean egiteko giltza. *Ekaia*, 73-90. <https://doi.org/10.1387/ekaia.22108>
- Mínguez, R., Romero, E. eta Gregorio, A. (2019). Fracaso escolar y familias vulnerables. Un estudio cualitativo. *Estrategias didácticas, inclusión y educación expandida*, 8(9), 23-41.
- Montserrat, C. (2021). El acogimiento residencial y la escuela: desigualdad de oportunidades educativas. In S. Ruiz. eta V. M. Martín-Solbes (koord.), *Educación Social, sociedad y acogimiento residencial* (67-83 orr.). Octaedro.
- Montserrat, C. eta Casas, F. (2012). Educación y jóvenes procedentes del sistema de protección a la infancia. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria*, 52, 153-165. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.52.10>
- Montserrat, C., Casas, F. eta Baena, M. (2015). *La educación de niños, niñas y adolescentes en el sistema de protección. ¿Un problema o una oportunidad?* Documenta Universitaria.
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. eta Bertrán, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes extutelados*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Montserrat, C., Casas, F. eta Bertrán, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 443-454. <https://doi.org/10.1174/021037013808200267>
- Muela, A., Balluerka, N. eta Torres, B. (2013). Ajuste social y escolar de jóvenes víctimas de maltrato infantil en situación de acogimiento residencial. *Anales de Psicología*, 29(1), 197-205. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.124941>
- Navarrete, L. (Zuzen.). (2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Instituto de la Juventud.
- Ovejero, A. (2019). Fracaso escolar y reproducción social. La cara oscura de la escuela. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/47636/FracasoEscolarY-ReproduccionSocial.pdf?sequence=1>
- Pachon, C. (2001). *Situación de menores de 16 a 18 años en centros de protección*. Dulac.
- Perassi, Z. (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 65-80. <https://doi.org/10.35362/rie500661>
- Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F. J. y Santacreu, O. A. (2015). *La investigación cualitativa. Técnicas de investigación y análisis con ATLAS.TI*. PYDLOS.
- Rodríguez, A. (2022). Itinerarios educativos de jóvenes egresados del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia: el cado de las Escuelas de Segunda Oportunidad en la CAPV [Doktorego tesia, Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU].
- Stevens, D. eta Stiven, A. (2016). Consideraciones preliminares acerca del fracaso escolar como síntoma afectivo en niños, niñas y adolescentes con experiencias de abandono. *Psicoespacios*, 10(16), 239-259. <https://doi.org/10.25057/21452776.720>
- Tilbury, C. (2010). Educational status of children and young people in care. *Children Australia*, 35(4), 7-13. DOI: 10.1017/S1035077200001231