

DERECHO A LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PROGRAMA *ARRAKASTA*

Joana Miguelena Torrado
Paulí Dávila Balsera
Luis M. Naya Garmendia

ABSTRACT

The Right to Education is a protective factor for groups in situations of vulnerability, and in the case of children and adolescents under the protection measure of residential foster care, this right takes on greater importance due to the obligatory exit from the protection system at the age of 18. The various studies on the subject reveal the multiple educational challenges faced by this group due to factors such as their life history, their own and others' expectations and the uncertainty of what will happen once they reach the age of majority. This article presents a pioneering programme at national level called *Arrakasta* (success in Basque) promoted by the University of the Basque Country/Euskal Herriko Unibertsitatea. This programme creates the necessary conditions for young people coming from child and adolescent protection and social inclusion systems to access to the university and successfully complete their higher education studies, thus contributing to equal educational opportunities and guaranteeing an inclusive, equitable and fair education.

Key words: Right to Education, Equality of Opportunities, Quality Education, Inclusive Education, Higher Education

RESUMEN

El derecho a la educación es un factor protector para colectivos en situación de vulnerabilidad y, en el caso del colectivo de niñas, niños y adolescentes bajo la medida de protección del acogimiento residencial, este derecho cobra una mayor importancia por la obligada salida del sistema de protección a los 18 años de edad. Los diversos estudios sobre el tema dejan constancia de los múltiples desafíos educativos a los que se enfrenta este colectivo por factores como las respectivas historias de vida, las expectativas propias y ajenas, o la incertidumbre del qué sucederá una vez llegue la mayoría de edad. En este artículo se presenta un programa pionero a nivel estatal llamado *Arrakasta* (éxito en euskara), impulsado por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Este programa crea las condiciones necesarias para que las y los jóvenes procedentes y egresados de los sistemas de protección a la infancia y la adolescencia e inclusión social puedan acceder a la universidad y finalizar con éxito sus estudios superiores, contribuyendo así a la igualdad de oportunidades educativas y garantizando una educación inclusiva, equitativa y justa.

Palabras clave: Derecho a la Educación, Igualdad de Oportunidades, Educación de Calidad, Educación inclusiva, Educación Superior

Fecha de recepción: 6 de marzo de 2023.

Fecha de aceptación: 6 de junio de 2023.

INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas, las agendas internacionales han puesto de manifiesto la imperiosa necesidad de un compromiso conjunto y consensuado para resolver los grandes problemas actuales de la sociedad. El 25 de septiembre de 2015, las Naciones Unidas pusieron en marcha la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible que recoge 17 objetivos. Asimismo, cada objetivo marca claramente los retos específicos a alcanzar hasta 2030 (Naciones Unidas, 2015). En este artículo nos referimos al Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número cuatro como eje central de la actividad universitaria: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Alineados estrechamente en este ODS se contemplan diez retos específicos, pero en esta aportación abordaremos, sobre todo, el tercero de ellos: asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria. Muy en esta línea, contamos en la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) con un programa pionero llamado Programa *Arrakasta* (éxito en euskara). Este programa promueve la igualdad de oportunidades educativas en los itinerarios superiores de aquellas y aquellos jóvenes que egresan de los sistemas de protección social a la infancia y la adolescencia.

1. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación es la base para la mejora de la vida y el desarrollo sostenible. Más allá de esta contribución, una educación inclusiva y equitativa contribuye a dotar a la población de las herramientas necesarias para dar soluciones innovadoras a los mayores problemas del mundo. Así, las instituciones internacionales llevan décadas situando el derecho a la educación en el centro de todos los derechos humanos. Pero, ¿cómo se cumple el derecho a la educación? Siguiendo el esquema de las 4 Aes planteado por Katarina Tomaševski, garantizar este derecho implicaría una educación disponible, accesible, aceptable y adaptable (Tomaševski 2004, 2005). También hay que señalar que este derecho funciona como multiplicador: refuerza todos los derechos y libertades de las personas, les otorga control sobre sí mismas y facilita su participación en la vida política, económica, social y cultural (Tomaševski 2004; Beiter, 2005). Ahora bien, no debemos olvidar que, como cualquier otro derecho, no debe entenderse de forma diferenciada y aislada, sino que los derechos son interdependientes e indivisibles (Dávila y Naya, 2009 y 2011).

Además de que la educación es un derecho irrenunciable para todas las personas, en el caso de los niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad, la adaptabilidad educativa y el éxito académico actúan como factores protectores; como, por ejemplo, es el caso de los niños, niñas y adolescentes del ámbito rural y de grupos minoritarios, o de quienes tienen alguna diversidad funcional (Dávila y Naya, 2009). Pocas personas de estos colectivos alcanzan la educación superior (Miguelena et al., 2021 y 2022).

El derecho a la educación está recogido tanto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, como en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 y en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, entre otros instrumentos jurídicos internacionales. Este derecho se ha plasmado en una doble vertiente. Por una parte, las obligaciones del Estado para que se cumpla la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza elemental o básica, posibilitando el acceso a otros niveles de enseñanza y, por otra, la libertad de los padres y madres para la elección del centro educativo. No obstante, ha existido una evolución con respecto

a estos agentes implicados en el reconocimiento de este derecho; de manera que si, en 1948 se realizó un reconocimiento general, en 1966 y 1989, las obligaciones del Estado quedaban claras, y se hacía una declaración explícita de los derechos de los padres y madres en cuanto a la educación de sus hijos e hijas. De todos modos, los tratados internacionales subrayan el derecho a una educación obligatoria y gratuita en lo que se refiere a la educación elemental, pero no ocurre lo mismo con los niveles superiores. Así, el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos dice, literalmente, que:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

De todos modos, desde un punto de desarrollo de las capacidades de todas y cada una de las personas, el acceso a la educación superior no podría ni debería estar limitado por determinadas situaciones personales, como puede ser la historia familiar.

Como no puede ser de otra manera, los tratados internacionales y el desarrollo de los propios sistemas educativos tienden a garantizar que el derecho a la educación se extienda a todos los niveles educativos, de forma que sea realmente un derecho universal. No obstante, la educación superior queda muchas veces muy lejos para muchos colectivos y existen mayores dificultades para que sea universal, aunque se considere tal cuando un tercio de la población en edad de acudir a ella haya alcanzado este nivel. Por lo tanto, excepto en algunos casos, garantizar ese derecho no está reconocido, lo cual no impide que pueda promoverse en las mismas condiciones que los otros niveles de enseñanza.

De esta manera, podemos entender esos límites en el derecho a la educación que, como hemos visto, ya aparecen reflejados en la propia Declaración Universal de los Derechos Humanos, al referirse a los “méritos respectivos” como elemento clave para el acceso. También la Convención sobre los Derechos del Niño, al tratar en el su artículo 40 la administración de justicia de menores, se refiere a promover “los programas de enseñanza y formación profesional”. Por lo tanto, ya podemos observar ciertas cautelas que, en general, se observan cuando nos referimos a garantizar el acceso a la educación superior, especialmente para ciertos colectivos, a pesar de que el acceso universal a la misma sea “más que nunca un componente de justicia social y uno de los principales impulsores del desarrollo de un país” (IESALC, 2020, p. 5).

En el caso de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), en lo que se refiere a la educación superior, desde hace años se han dado pasos para asegurar el derecho a la educación y se han puesto en marcha leyes e iniciativas para garantizar la igualdad de oportunidades. Centrándonos en la universidad, la ayuda más conocida es la correspondiente a la exención del pago de las tasas de los estudios. Este tipo de medidas surge para paliar las desigualdades de determinados colectivos. En la UPV/EHU los colectivos exentos de pago de la tasa universitaria son las familias numerosas, las familias víctimas del terrorismo, las familias con discapacidad, las víctimas de violencia de género o las personas solicitantes de asilo a las que se ha admitido a trámite la solicitud, las personas beneficiarias de protección internacional y las apátridas. Quienes se encuentren en estos grupos están, por tanto, exentos del pago de los precios públicos regulados en dicha ayuda, siempre que no posean un título universitario del mismo nivel (Gobierno Vasco, 2022).

Sin cuestionar la vulnerabilidad de los colectivos exentos del pago de tasas por parte del Gobierno Vasco, existen colectivos que no tienen “cabida” en la citada normativa, como el colectivo de

jóvenes que han salido del sistema de protección. Este colectivo está obligado a abandonar los recursos residenciales de protección al cumplir los 18 años y se dirige, en muchas ocasiones, a realizar una transición incierta, llena de complejidades, dificultades y desventajas (Stein, 2005; Montserrat y Casas, 2010; Zamora y Ferrer, 2013; López et al. 2013; Dixon, 2016; Melendro, 2016; Miguelena, 2019). Esta realidad es muy distinta a la de los jóvenes de la población normalizada, quienes cada vez retrasan más el momento de emanciparse (Sánchez y Jiménez, 2011; López et al., 2013; Montserrat et al., 2015; Sala-Roca et al. 2012). Según los últimos datos, la edad media de emancipación de los jóvenes españoles es de 29,8 años (Eurostat, 2020), casi 12 años más tarde que quienes salen del sistema de protección.

2. TRAYECTORIAS ACADÉMICAS Y SISTEMA DE PROTECCIÓN

La mayoría de las personas no nos extrañamos cuando nos dicen que un niño o adolescente que vive en un recurso residencial de protección, o como coloquialmente nos referimos, en un “piso de acogida”, es un mal estudiante. Sin embargo, hasta hace poco, el conocimiento científico del ámbito educativo de este colectivo era escaso. Hasta 2010, sólo el Reino Unido recogía datos del ámbito educativo de estos niños, niñas y adolescentes de forma sistemática (Casas y Montserrat, 2009; Montserrat y Casas, 2013). Los estudios que han analizado el ámbito educativo de este colectivo en los últimos años han puesto de manifiesto que tienen muchos y notables retos educativos (Tilbury, 2010). Si los comparamos con la población normalizada suelen tener peores resultados académicos (Panchón, 2011; Montserrat et al., 2011; Miguelena, 2019), están en un porcentaje menor en el curso le correspondería por edad, tienen un alto porcentaje de repeticiones y unas mayores tasas de absentismo escolar (Panchón, 2011; Montserrat, Casas y Baena, 2015; Martín y Jackson, 2002; Montserrat et al. 2013; Miguelena, 2019).

En Gipuzkoa, hasta 2017 no se han analizado sistemáticamente los datos relativos al nivel educativo y a los itinerarios educativos de los niños, niñas y adolescentes atendidos en el sistema de protección (Miguelena, 2019). En Álava y Bizkaia, los otros dos territorios que conforman la CAPV junto con Gipuzkoa, todavía no se han recogido estos datos (2023). El primer curso analizado fue 2015/2016 y el último, el curso 2018/2019. Los resultados obtenidos confirman lo que otros estudios concluyen: el ámbito educativo es uno de los principales retos del sistema de protección (López et al., 2013; González, 2018; Cashmore et al., 2007; Montserrat et al., 2015).

Planteando algunos datos relativos al curso 2018/2019, la tasa de idoneidad del alumnado de la CAPV era muy superior en todos los niveles a la de los niños, niñas y adolescentes atendidos en el centro de acogida de la Diputación Foral de Gipuzkoa. En la tabla 1 se puede observar con detalle las diferencias porcentuales que aparecen en el nivel de idoneidad. Lo llamativo (y preocupante) es la notable diferencia que existe entre ambos colectivos, especialmente a partir de los 15 años. A esta edad, el 14,5% de las personas atendidas en Acogimiento Residencial (AR) está matriculada en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), es decir, en el nivel correspondiente. En cambio, el porcentaje de personas de la misma edad en la CAPV es significativamente más elevado, con un 74%.

Tal y como se observa en la tabla 1, siguiendo la misma tendencia que el alumnado de la CAPV, la tasa de idoneidad de las chicas en AR es mayor que la de los chicos, pero no alcanza la tasa de idoneidad del alumnado de la CAPV (y menos aún de la de las chicas de la CAPV).

Tabla 1.

Tabla de idoneidad para la infancia y adolescencia en AR y en la CAPV. Curso 2018/2019.

2018/2019	% de Alumnado de la CAPV	2018/2019	% Alumnado en AR
7 años			
Euskadi	96,4	AR (n=7)	71,4
Chicos	95,9	Chicos (n=4)	75
Chicas	97	Chicas (n=3)	66,7
9 años			
Euskadi	92,1	AR (n=16)	37,5
Chicos	91,4	Chicos (n=7)	28,5
Chicas	93	Chicas (n=9)	44,4
11 años			
Euskadi	89,5	AR (n=11)	36,4
Chicos	87,5	Chicos (n=10)	40
Chicas	91,3	Chicas (n=1)	0
12 años			
Euskadi	87,7	AR (n=15)	40
Chicos	86,1	Chicos (n=7)	28,6
Chicas	89,4	Chicas (n=8)	50
13 años			
Euskadi	84,2	AR (n=26)	33,3
Chicos	81,5	Chicos (n=14)	28,6
Chicas	87,1	Chicas (n=11)	45,5
14 años			
Euskadi	79,6	AR (n=31)	19,4
Chicos	76	Chicos (n=22)	16,7
Chicas	83,5	Chicas (n=19)	11,1
No binario	No hay datos	No-binario (n=1)	100
15 años			
Euskadi	74	AR (n=55)	14,5 itinerario habitual ¹ 21,8 Primer curso de Centro de FPB
Chicos	69,2	Chicos (n=36)	13,9 itinerario habitual 15,8 Primer curso de Centro de FPB
Chicas	79,2	Chicas (n=19)	58,3 itinerario habitual 41,7 Primer curso de Centro de FPB

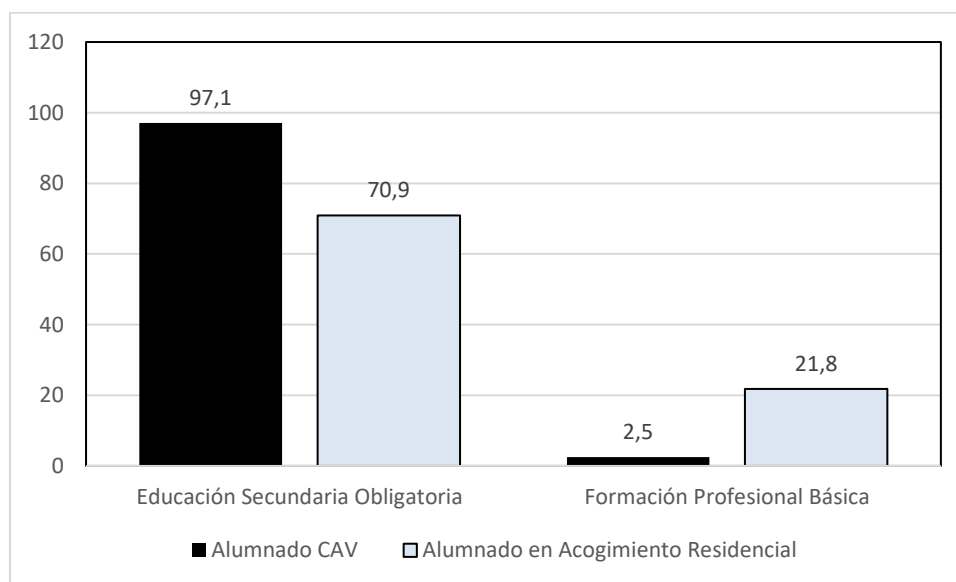
Por lo que respecta a la tasa de repetición, la de los niños, niñas y adolescentes atendidos en AR fue superior a la de los niños, niñas y adolescentes de la CAPV, tanto en Primaria (7,6% entre los atendidos y 2,2% entre los niños y niñas de la CAPV) como en Secundaria (15% entre los atendidos y 5,7% entre los adolescentes de la CAPV).

¹ Entendemos por itinerario habitual el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria. En cualquier caso, como se recoge en la tabla, también destacamos las personas matriculadas en primer curso de Formación Profesional Básica.

En cuanto a las trayectorias académicas e itinerarios educativos que realizan, diversos estudios han puesto de manifiesto que el porcentaje de acceso a la universidad es especialmente reducido dentro de este colectivo, priorizando las carreras académicas profesionalizantes y de corta duración (Jackson y Martin, 1998; Mallon, 2007; Cashmore et al., 2007; Montserrat et al., 2011; Harvey et al., 2015; Miguelena et al., 2022) Nuestros datos coinciden con la literatura científica. En Gipuzkoa, analizando la tasa de matriculación de las y los adolescentes de 15 a 17 años atendidos en AR en el curso 2018/2019, y en comparación con las y los adolescentes de la misma edad de la CAPV, se observa claramente cómo la mayoría de las y los adolescentes de la CAPV optan por cursar estudios de Bachillerato y quienes están en AR, por el contrario, acuden a los Centros de Formación Profesional Básica (CFPB). En los gráficos 1, 2 y 3 se pueden observar, con mayor detalle, las diferencias entre los itinerarios académicos de cada colectivo.

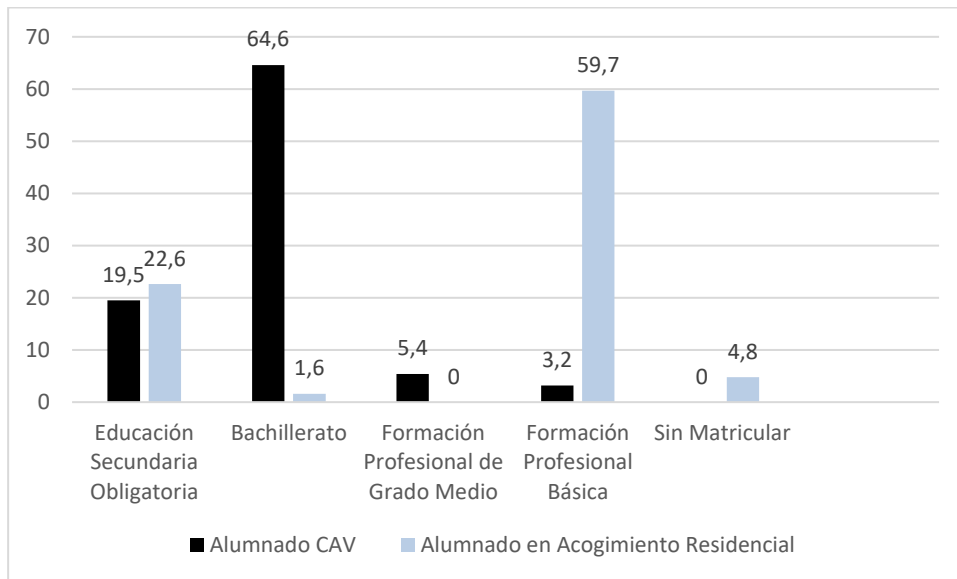
Teniendo en cuenta los datos del alumnado de 15 años de la CAPV, como era de esperar ya que estamos dentro de la etapa obligatoria de la educación en España, tanto entre las y los adolescentes de la CAPV como entre quienes están en AR, los estudios de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) son los principales, con porcentajes del 97,1% y del 70,9%, respectivamente. En cualquier caso, existen derivaciones a los CFPB, en concreto, el 2,5% de la juventud de la CAPV ha optado por esta trayectoria profesionalizadora, mientras que, en el caso de la juventud atendida en AR, este porcentaje es considerablemente más elevado, representando un 21,8%. Hay que tener en cuenta que la finalización de los estudios de CFPB no garantiza la obtención del título de ESO.

Figura 1. Tasa de matriculación de adolescentes de 15 años en acogimiento residencial y en la CAPV. Curso 2018/2019.



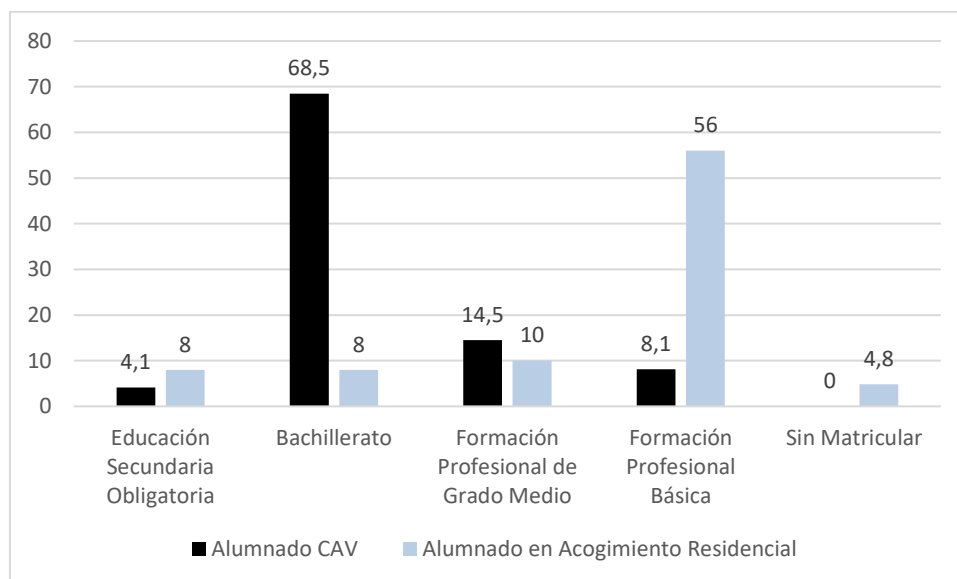
A los 16 años, la mayoría del alumnado de la CAPV se dirige hacia estudios de Bachillerato, un 64,6%, mientras que entre los de la misma edad atendidos en AR sólo un 1,6% opta por este itinerario. Entre quienes están en AR, el itinerario más seguido es el de cursar un CFPB, en concreto, un 59,7%.

Gráfico 2. Tasa de matriculación de adolescentes de 16 años en residencias de acogida y en la CAPV. Curso 2018/2019.



La tendencia de los años anteriores de los dos grupos es similar. Entre los estudiantes de la CAPV, el 68,5% cursa estudios de Bachillerato, mientras que sólo lo hace el 8% de los atendidos en AR. Entre estos últimos, el itinerario profesional de los CFPB es el más habitual, siendo realizado por un 56%. Si analizamos esta opción en el alumnado normalizado de la CAPV representa sólo el 8,1%.

Gráfico 3. Tasa de matriculación de adolescentes de 17 años en residencias de acogida y en la CAPV. Curso 2018/2019.



No debemos olvidar que esta edad es un momento sensible e incierto para el colectivo de adolescentes que están en AR, ya que a los 18 años tienen que abandonar los recursos residenciales

de protección y no siempre es posible contar con la certeza de tener un apoyo posterior (y menos durante los cuatro años que, como mínimo, dura un grado universitario).

No sabemos exactamente cuántas personas egresadas del sistema de protección deciden ir a la universidad, pero las tasas de matriculación presentadas nos hacen pensar que muy pocas. En los estudios realizados sobre las trayectorias académicas de los jóvenes procedentes del sistema de protección, siempre se ha constatado que el porcentaje de jóvenes egresados del sistema que acceden a la universidad es muy bajo (Martin y Jackson, 2002; Montserrat et al., 2011; Harvey et al., 2015; Federació d'entitats amb projectes i pissos assistits, 2017). Por ejemplo, en 2009 en el Reino Unido llegaron a la universidad el 9% de los tutelados, pero en 2003 sólo el 1% (Montserrat et al., 2015), en Australia el 5% (Cashmore et al., 2007) y en España el 4% (Federació d'entitats amb projectes i pissos assistits, 2017) o el 5% (Montserrat y Casas, 2010). Estos porcentajes son muy bajos si lo comparamos con el alumnado sin medidas de protección; en la CAPV, 2018/2019, el 33,8% cursó estudios universitarios (Melendro, 2007).

Martin y Jackson (2002) señalan que, para que los jóvenes que han estado bajo tutela puedan acceder a estudios superiores, deberían seguir teniendo apoyo económico, práctico y emocional más allá de los 18 años, señalando que sería bueno llevar a cabo una reforma de las políticas educativas y comunitarias, reflexionar sobre las expectativas que existen sobre ellos o eximir a este colectivo del pago de tasas universitarias, entre otras.

Otras autoras (Montserrat et al., 2011) proponen una serie de factores de apoyo para que estos jóvenes puedan seguir estudiando y cursar estudios superiores, tales como:

- a) tener a su lado a una persona adulta de referencia que se mantenga en el tiempo,
- b) priorizar el ámbito académico por parte del recurso residencial,
- c) motivar la realización de estudios postobligatorios en función de las preferencias y expectativas futuras del/de la joven,
- d) implicar a las y los profesionales del sistema de protección con el ámbito académico,
- e) tener altas expectativas sobre el/la joven,
- f) transmitir el valor de los estudios, tanto por parte de profesionales del sistema de protección como por parte del profesorado,
- g) implicación del centro escolar para que el/la joven, por situaciones de dificultad, no abandone los estudios,
- h) servicios de apoyo a la vivienda, becas para seguir estudiando y acompañamiento personalizado para paliar el miedo y la inseguridad que puede generar una transición a la vida adulta sin el apoyo de una familia.

3. PROGRAMA *ARRAKASTA*: IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

3.1. CREACIÓN Y PUESTA EN MARCHA

Cualquier esfuerzo para promover el acceso universal a la educación terciaria debe incluir a los grupos minoritarios como una prioridad (IESALC, 2020, p. 44). El programa *Arrakasta* surge como consecuencia de una tesis doctoral que tenía como objetivo analizar las trayectorias educativas de los niños, niñas y adolescentes atendidos bajo la medida de protección de acogimiento residencial en Gipuzkoa. En busca de una respuesta a este objetivo, en el trabajo de campo aparecieron dos retos a los que tanto el sistema de protección como la sociedad deben responder: 1) la falta de igualdad de oportunidades de los niños, niñas y adolescentes atendidos en el sistema de protección

para acceder a estudios universitarios superiores, y 2) el bajo nivel académico de quienes están bajo tutela. Estos retos estaban condicionados por factores tan diversos como la historia familiar, las expectativas positivas, la motivación, la falta de apoyo económico, la necesidad de tener que vivir de forma independiente al cumplir los 18 años, entre otros muchos factores. De hecho, muy pocos jóvenes optaban por ir a la universidad, la mayoría “prefería” realizar estudios de más corta duración que les permitiesen una rápida inserción en el mercado de trabajo. Incluso entre quienes tenían una buena trayectoria académica, la mayoría de los jóvenes no veía la universidad entre las opciones posibles. Para este colectivo, cumplir 18 años supone un hito, ya que cambia su estatus: al cumplir los 18 años la tutela cesa y, automáticamente, desaparece la responsabilidad de la Diputación, la Administración Pública encargada de la cobertura de la mayoría de los recursos y apoyos. En ese momento, deben enfrentarse a lo que la edad adulta les interpele, estén o no preparados y cuenten o no con herramientas y competencias para ello. Son, como los define Melendro (2007), «jóvenes adultos» o «jóvenes sin tiempo». A diferencia de los jóvenes de su edad, la mayoría:

- no tienen posibilidades de convivir con los miembros de su familia,
- no reciben ayudas económicas suficientes hasta la finalización de los estudios universitarios,
- pueden residir, en algunos casos, en un piso de inserción o recibir una ayuda económica de la Diputación, pero no saben si se les mantendrá hasta la finalización del grado universitario. Si se les acaba el plazo o la ayuda económica para residir en ese piso de inserción, tienen que buscar un empleo con dedicación de un gran número de horas para poder sufragar sus gastos (lo que pondría en peligro la finalización de los estudios).

Para hacer frente a esta situación, y con la intención de dar una solución a estas jóvenes que participaban en la investigación y que habían llegado o tenía intención de acceder a la UPV/EHU, se puso en conocimiento del Vicerrectorado de Innovación, Compromiso Social y Acción Cultural este hecho. La respuesta del Vicerrectorado fue positiva y un pequeño grupo de personas comenzamos a trabajar en un proyecto, analizando las situaciones detectadas, los recursos de apoyo de la UPV/EHU y, sobre todo, entendiendo que esta situación iba más allá de la resolución de un problema puntual. De hecho, se trabajó siempre en clave de que era necesario un blindaje institucional para que estas jóvenes accedan y terminen sus estudios universitarios de un modo exitoso, para lo cual era imprescindible la colaboración y coordinación de la Diputación.

La UPV/EHU fue la encargada de realizar las labores de interlocución y la Diputación Foral de Gipuzkoa se mostró, desde el principio, proactiva con las responsabilidades que ambas instituciones debían asumir. Estas responsabilidades se materializaron en un programa con un claro objetivo: impulsar el acceso al máximo nivel de éxito académico dentro del sistema educativo vasco de los jóvenes que salen del sistema de protección, de ahí el nombre de *Arrakasta* (Éxito).

3.2. COMPROMISO INSTITUCIONAL

3.2.1. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

La UPV/EHU asumió el compromiso de establecer un programa de acogida y seguimiento que se pone en marcha desde el mismo momento en que uno de estos jóvenes se matricula en la universidad. Para ayudar en este blindaje utiliza dos tipos de recursos: logísticos y académicos.

- En cuanto al apoyo logístico, al llegar los jóvenes a la universidad se pone en marcha un proceso de acogida que se hace de la mano de los técnicos del Servicio de Orientación Universitaria de la UPV/EHU. Este servicio les ofrece información de los propios servicios de la UPV/EHU y en él se les ayuda en todos los trámites a realizar, como solicitar becas

del Gobierno Vasco y de otras administraciones, realizar el seguimiento de las mismas, acompañarles en el entramado institucional, entre otras. En este momento (2023) hay 4 técnicos distribuidos en la UPV/EHU, uno por campus que asumen la gestión de *Arrakasta* dentro de sus tareas.

- En cuanto al apoyo académico, se les asigna una tutora o tutor en el grado universitario que están matriculados que asumirá el seguimiento académico dentro de la UPV/EHU.

Cabe señalar que la UPV/EHU creó en 2017 un fondo para apoyar los gastos de este tipo de estudios universitarios. Asimismo, en 2018, la UPV/EHU y la Fundación SM suscribieron un convenio de colaboración para la financiación de las «Becas Fundación SM para la inclusión universitaria» en apoyo al alumnado del programa *Arrakasta*. Estas ayudas económicas permiten sufragar gastos necesarios para cursar estudios universitarios como ordenadores, material escolar, fotocopias, bonos de comida, tasas por la realización de la prueba de evaluación de acceso a la universidad, matrícula de másteres profesionales o la expedición de títulos universitarios y expedientes, entre otros.

3.2.2. Diputaciones Forales

En el caso de las Diputaciones Forales de la CAPV, existen algunas diferencias significativas en relación a su blindaje para con este colectivo. En cualquier caso, estas instituciones han activado diferentes medidas para que el éxito académico del alumnado de este colectivo se materialice. En Gipuzkoa, por ejemplo, el Servicio de Protección a la Infancia y la Adolescencia recopila sistemáticamente datos sobre el nivel educativo y la trayectoria educativa de las personas que están sometidas a una medida de protección a partir de los 16 años para poder conocer qué jóvenes pueden participar en el futuro programa *Arrakasta*. Entre las ayudas que materializan el blindaje, cabe destacar el recurso habitacional, una prestación económica o el establecimiento de una cantidad de dinero complementaria a las becas del Gobierno Vasco para hacer frente a los gastos de los estudios, el acompañamiento socioeducativo o el servicio de tratamiento psicológico durante los estudios universitarios, entre otros.

3.3. EVOLUCIÓN DEL PROGRAMA

El programa tiene su origen en Gipuzkoa, pero también se ha extendido a los territorios de Álava y Bizkaia, gracias a la colaboración de la Diputación Foral de Álava y la Diputación Foral de Bizkaia. En ambos territorios se ha seguido un esquema similar al desarrollado en la Diputación Foral de Gipuzkoa, con pequeños matices. Atendiendo a los datos, tal y como se puede observar en la siguiente tabla (Tabla 2), 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 2022/2023, en este último año, participan 42 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 2.

Evolución del programa por sexos

Diputación Foral	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/23
Mujeres	7	12	16	20	28	33
Hombres	0	2	2	4	8	9
Total	7	14	19	24	36	42

Si se hace una lectura de género, cabe destacar que la gran mayoría de las personas que participan en el Programa *Arrakasta* son chicas. No es casualidad.

Como hemos podido ver a lo largo del artículo, son muy pocos los jóvenes atendidos en el sistema de protección que llegan a la universidad; esto no es algo casual, sino fruto de la mezcla de varios factores que influyen en que se encaminen hacia otros itinerarios (Miguelena, 2019) ya que la falta de igualdad de oportunidades para aprender se mantiene en un lugar privilegiado.

3.4. PERCEPCIONES DEL ALUMNADO PARTICIPANTE EN EL PROGRAMA

En 2019 nos pusimos en contacto con una de las técnicas del Servicio de Orientación Universitaria de la UPV/EHU para acercarnos al alumnado participante en el programa *Arrakasta* y conocer sus percepciones sobre el programa. Queríamos preguntarles por lo que les ofrecía el programa y sus percepciones sobre el impacto que éste tenía o podía tener en otras personas. Para ello, elaboramos un breve guion de entrevista compuesto por cuatro preguntas:

- a) ¿Crees que es un programa necesario?
- b) ¿Qué te ofrece el programa *Arrakasta*?
- c) ¿Qué impacto/incidencia puede tener el programa en otras personas?
- d) ¿Crees que el programa *Arrakasta* es suficiente para poder completar con éxito tus estudios universitarios? ¿Qué más necesitarías?

Tras varios intentos de reclutamiento, conseguimos entrevistar a cuatro alumnas que participaban en el programa. A pesar de su reducido número, recoger su experiencia es muy útil, ya que muy pocos de estas jóvenes llegan a la universidad y es difícil encontrarlas. Debemos tener en cuenta, además, que estas personas han pasado una parte muy importante de su vida contando su historia de vida y que cuando llegan a la universidad quieren hacer una vida normalizada, sin reparar en su historia pasada (y en todo lo que ello conlleva).

En cuanto a las características de las cuatro alumnas entrevistadas, todas eran chicas y tenían una edad media de 18,75 años. El tiempo medio de estancia en el sistema de protección era de 4,75 años y, en el momento de la entrevista, dos jóvenes residían en pisos de inserción social de la DFG y las otras dos disponían de una prestación económica para jóvenes egresadas del sistema de protección de la DFG. En cuanto a la especialidad del grado universitario que cursaban, una cursaba el grado de trabajo social, otra el de derecho, la tercera el grado de educación social y la última al grado en traducción e interpretación. En el caso de dos jóvenes, la entrevista la hicimos de forma presencial y, en las otras dos, por correo electrónico.

3.4.1. Resultados de las entrevistas

Las primeras percepciones del alumnado participante en el programa demuestran que el programa va más allá del “blindaje” universitario. Entre las aportaciones que ellas perciben que les ofrece este programa para cursar su itinerario educativo destacan “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 la igualdad de oportunidades. Rescatando sus palabras,

“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 la incidencia que puede tener este programa en otras personas y/o 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 va a posibilitar e impulsar a otras niñas, niños y adolescentes en AR a cursar estudios universitarios, así como animarles a continuar con esta trayectoria académica. 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, por ejemplo, a otras personas que se sepa que no está sólo el CIP (Centro de Iniciación Profesional), 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 subrayado hace referencia a las orientaciones educativas de los equipos educativos de los recursos residenciales de protección. Las jóvenes consideraban que, en ocasiones, estas y estos profesionales solían dirigir a las niñas, niños y adolescentes hacia determinados itinerarios educativos, bajo la premisa de la cercanía de la mayoría de edad y la necesidad de que “puedan valerse por sí mismos”. Estos argumentos favorecerían los itinerarios educativos de corta duración y profesionalizantes. Las jóvenes creen que el programa *Arrakasta* tendrá su reflejo en las orientaciones, ya que también se contemplará la universidad entre sus posibilidades, afectando así a toda la intervención (prioridad del ámbito educativo, expectativas, exigencia). Una de las jóvenes lo narraba del siguiente modo: “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” (María).

En cuanto al tercer aspecto, el programa tendría también un impacto social, contribuyendo a la deconstrucción de las imágenes y representaciones sociales negativas asociadas al colectivo tutelado y egresado del sistema de protección: “con *Arrakasta* se visibiliza que hay gente que llega más o que hay gente que está estudiando en la universidad o lo que sea, y que no sólo son personas que no hacen nada, que son delincuentes” (Iciar).

En respuesta a la última pregunta, ¿es suficiente el programa *Arrakasta* para poder finalizar con éxito tus estudios universitarios? ¿o qué más necesitarías?, las jóvenes hicieron dos propuestas de mejora, ambas dirigidas al Departamento de Educación del Gobierno Vasco. La primera, que el programa *Arrakasta* debería extenderse a todos los estudios superiores y no limitarse a la universidad (por ejemplo, formación profesional), y la segunda, el reconocimiento del colectivo de jóvenes procedentes del sistema de protección como colectivo exento de tasas. Este reconocimiento supondría la visibilización de estas personas como un colectivo en desigualdad de condiciones.

Es interesante mencionar que en otros contextos también se están realizando acciones para contribuir a la igualdad de oportunidades educativas de este colectivo como la reserva de plazas en las universidades, como en el caso catalán.

4. CONCLUSIONES

En este artículo se pone sobre la mesa el reto del ámbito educativo del colectivo de niñas, niños y adolescentes bajo la medida de protección de AR, así como los itinerarios educativos que realizan. Como hemos podido ver a lo largo de esta contribución, muy pocos de estos y estas jóvenes llegan a la universidad, dirigiéndose a itinerarios de corta duración que les permitan insertarse en el ámbito laboral rápidamente. La universidad puede y debe también ser un horizonte en su posible itinerario, horizonte en el que debemos contribuir los distintos agentes de la sociedad, ya que es una responsabilidad compartida. En este artículo, hemos presentado una contribución en esta línea: el programa pionero *Arrakasta*, que tiene como objetivo “blindar” a este colectivo para que estos estudiantes puedan realizar con éxito su itinerario educativo universitaria. Programas como *Arrakasta* son necesarios ya que van más allá del “blindaje” de los estudios superiores; generan esperanza, rompen las fronteras de los niños, niñas y adolescentes atendidos y modifican las perspectivas, expectativas y horizontes de los diferentes agentes y, lo más importante, contribuyen al pleno desarrollo del derecho a la educación y a una educación inclusiva y en igualdad de oportunidades.

Detrás de las trayectorias académicas de quienes salen del sistema de protección intervienen muchos factores que no hemos expuesto en este artículo pero que, en cualquier caso, nos llevan a reflexionar sobre la idoneidad de las políticas educativas y sociales y a replantearnos nuestra responsabilidad social. La responsabilidad no es tarea de una organización ni de un equipo de profesionales, es una tarea común que requiere la coordinación y colaboración de los agentes que reman en la misma dirección. El éxito es el ejemplo de esa responsabilidad común. En este artículo hemos tratado sobre niños, adolescentes y jóvenes concretos, en desigualdad de oportunidades educativas, pero no son los únicos. El programa *Arrakasta* nació con el objetivo de lograr la igualdad de oportunidades, pero son muchos los que desgraciadamente se encuentran en una situación de desigualdad. La apuesta por ellos es el verdadero reto de la educación, el cumplimiento progresivo del derecho a la educación y la esencia del ODS que nos marca Naciones Unidas: una educación inclusiva de calidad para todos, justa y con oportunidades de aprendizaje permanente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beiter, K. D. (2005). *The protection of the right to education by international law: Including a systematic analysis of article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. Boston: Martinus Nijhoff Publishers,.
- Casas, F. y Montserrat, C. (2009). Sistema educativo e igualdad de oportunidades entre los jóvenes tutelados: estudios recientes en el Reino Unido. *Psicothema*, 21(4), 543-547.
- Cashmore, J., Paxman, M. y Townsend, M. (2007). The educational outcomes of young people 4–5 years after leaving care: An Australian perspective. *Adoption & fostering*, 31(1), 50-61.
- Dávila, P. y Naya, L.M. (2009). El derecho a la educación en Europa. Una lectura desde los derechos del niño. *Bordón* (61-1). 61-75.
- Dávila, P. y Naya, L.M. (2011). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Buenos Aires: Buenos Aires.
- Del Valle, J. y Fuertes Zurita, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Dixon, J. (2016). Opportunities and challenges: supporting journeys into education and employment for young people leaving care in England. *Revista Española de Pedagogía*, 13-29.
- Eurostat (2020). Edad media a la que los jóvenes abandonan el hogar parental en países europeos seleccionados. <https://es.statista.com/grafico/18005/edad-a-la-que-los-jovenes-europeos-abandonaron-su-hogar-familiar/> (Recuperado el 19 de febrero de 2023)
- Federació d'entitats Amb Projectes I Pisos Assistits. (2017). *Memòria 2016*. Barcelona: FEPA i Diputació de Barcelona. Accesible en: https://www.fepa18.org/wp-content/uploads/2019/08/Memoria_FEPA_2018_cat.pdf (recuperada el 19 de febrero de 2023).
- Gobierno Vasco (2022). Orden de 10 de junio de 2022, del Consejero de Educación, por la que se fijan los precios de los servicios públicos de educación superior de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, para el año académico 2022-2023, y se definen las condiciones para el beneficio de las exenciones y reducciones de los mismos. https://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/732733-orden-educacion-de-10-jun-2022-ca-pais-vasco-precios-de-los-servicios-publicos.html
- González, P. (2018). *El Acogimiento Residencial Infantil en Tenerife: perfiles atendidos, programas de intervención y evaluación de resultados* (Tesis doctoral tesis). Universidad de la Laguna, La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/9446> (Recuperado el 19 de febrero de 2023).
- Harvey, A., Andrewartha, L. y 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.
- IESALC (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. Caracas: IESALC. Accesible en <https://www.iesalc.unesco.org/wp->

<content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf> (recuperado el 6 de marzo de 2023).

- Jackson, S., y Martin, P. Y. (1998). Surviving the care system: education and resilience. *Journal of adolescence*, 21(5), 569-583.
- López, M. L., Del Valle, J., Montserrat, C. y Bravo, A. (2010). *Niños que esperan: Estudio sobre casos de larga estancia en acogimiento residencial*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- López, M., Santos, I., Bravo, A. y Del Valle, J. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de psicología*, 29(1), 187-196.
- Mallon, J. (2007). Returning to education after care: protective factors in the development of resilience. *Adoption & Fostering*, 31(1), 106-117.
- Martin, P. Y. y Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: Advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work*, 7(2), 121-130.
- Melendro, M. (Dir.). (2007). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. Madrid: UNED.
- Melendro, M. (Dir.). (2016) *Jóvenes sin tiempo: Riesgos y oportunidades de los jóvenes extutelados en el tránsito a la vida adulta*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD)
- 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> (Recuperado el 19 de febrero de 2023).
- Miguelena, J. Garmendia, J., Naya, L.M. y Dávila, P. (2020). IkasLagun Posta. Una iniciativa de refuerzo académico en los recursos residenciales de Gipuzkoa tras el COVID 19. *Sociedad e Infancias*, (4), 187-190.
- Miguelena, J., Dávila, P. y Naya, L.M. (2018). Éxito universitario en el País Vasco: el programa Arrakasta. En I. González y F. Canales (ed.). *XVI Congreso Nacional Educación Comparada Tenerife Educación e Inclusión: Aportes y perspectivas de la Educación Comparada para la Equidad* (pp. 433-442). La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Miguelena, J., Dávila, P., Naya, L.M. y Villar, S. (2022). El ámbito educativo de jóvenes que egresan de recursos residenciales de protección en el Estado Español. *Pedagogía Social* (40), 67-79.
- Miguelena, J., Naya, L.M. y Dávila, P. (2021). *Derechos de la infancia y sistemas de protección*. Delta
- Montserrat, C. y Casas, F. (2010). Educación y jóvenes ex-tutelados: revisión de la literatura científica española. *Educación XXI*. 13, 117-138.
- Montserrat, C., Casas, F. y Baena, M. (2015). *La educación de niños, niñas y adolescentes en el sistema de protección: ¿Un problema o una oportunidad?* Girona: Documenta Universitaria.

- Montserrat, C., Casas, F. y Bertrán, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 443-453.
- Montserrat, C., Casas, F. y Sisteró, C. (2015). Estudi sobre l'atenció als joves extutelats: Ecolúció, valoració i reptes de futur. Informe de resultats. Barcelona: Generalitat de Catalunya. <https://www.fepa18.org/wp-content/uploads/2016/01/Estudi-extutelats-2015.pdf> (Recuperado el 19 de febrero de 2023).
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. y Bertran, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes extutelados*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Naciones Unidas (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible. Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos* <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/> (Recuperado el 19 de febrero de 2023).
- Panchón, C. (2001). *Situación de menores de 16 a 18 años en centros de protección*. Barcelona: Dulac.
- Sala-Roca, J., Biarnés, A. V., García, M. J. y Sabates, L. A. (2012). Socialization process and social support networks of out-of-care youngsters. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 1015-1023.
- Sánchez Valverde, C. y Jiménez, J.F. (2011). La emancipación como eje inspirador y articulador de una acción socioeducativa global con la infancia y la adolescencia. El «espacio joven Cabestany», un ejemplo de buenas prácticas en educación social. En VV.AA. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*.
- Stein, M. (2005). Young people aging out of care: The poverty of theory. *Children and Youth Services Review*, 28(4), 422-434.
- Subirats, J. (ed.) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa. https://fundacionlacaixa.org/documents/10280/240906/vol16_es.pdf. (Recuperado el 19 de febrero de 2023)
- Tilbury, C. (2010). Educational status of children and young people in care. *Children Australia*, 35, 7-13.
- Tomaševski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermon Oxfam.
- Tomaševski, K. (2005). El derecho a la educación, panorama internacional de un derecho irrenunciable. En L. M. Naya (ed.). *La educación y los derechos humanos* (pp. 63-90). Donostia: Erein.
- Tomaševski, K. (2006). Dulces palabras, amargos hechos: el panorama global de la educación. En L.M. Naya y P. Dávila, *El derecho a la educación en un mundo globalizado*, (pp. 21-43). Donostia: Erein.
- UNICEF (2019). *Para cada niño, reimaginemos un mundo mejor. Informe Anual de UNICEF 2019* <https://www.unicef.org/media/71156/file/UNICEF-informe-anual-2019.pdf> (Recuperado el 19 de febrero de 2023).

Zamora, S. y Ferrer, V. (2013). Los jóvenes extutelados y su proceso de transición hacia la autonomía: una investigación polifónica para la mejora. *RES Revista de Educación Social*, 17, 1-17.

SOBRE LOS AUTORES

Joana Miguelena Torrado

Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. Su Trabajo de Fin de Máster obtuvo el premio nacional de UNICEF por su plasmación de los derechos de la infancia en situaciones de desahucio y Premio extraordinario de tesis doctoral 2022 de la UPV/EHU. Es la promotora del programa *Arrakasta* para el éxito de los alumnos egresados del sistema de protección y del programa *IkasLagun* para el acompañamiento académico de los jóvenes que se encuentran en el sistema de protección de Gipuzkoa. Sus líneas de investigación se centran en los derechos de la infancia en el sistema de protección y en su tránsito a la vida adulta. Ha publicado varios artículos sobre los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Es miembro del Grupo Ikasgaraiia “Educación, Cultura y desarrollo sostenible”, reconocido por el Gobierno Vasco con el código IT1637-22

Información de contacto: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, Avda. de Tolosa, 70, 20118 Donostia-San Sebastián, 943015599, joana.miguelena@ehu.eus. Orcid: 0000-0002-7467-1291

Paulí Dávila

Catedrático de Historia de la Educación en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Sus investigaciones se han centrado en la historia de la educación en el País Vasco, con especial énfasis en temas como la política educativa, la alfabetización, la formación del profesorado, el currículo nacional, los libros de texto, la formación profesional, la escolarización, los niños abandonados y las órdenes religiosas. También se ha centrado en el estudio, desarrollo y aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño y las organizaciones internacionales. Ha sido investigador principal del Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación, reconocido por el Gobierno Vasco (IT 911-16), actualmente es miembro del Grupo Ikasgaraiia “Educación, Cultura y desarrollo sostenible”, reconocido por el Gobierno Vasco con el código IT1637-22. Desde 2014 dirige el Museo de Educación de la Universidad del País Vasco.

Información de contacto: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, Avda. de Tolosa, 70, 20118 Donostia-San Sebastián, 943015595, pauli.davila@ehu.eus. Orcid: 0000-0002-3039-8107

Luis M. Naya

Catedrático del Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Es autor de numerosas publicaciones y editor de libros. Sus principales líneas de investigación giran en torno al patrimonio educativo, las órdenes religiosas y la educación y los derechos de la infancia. Es investigador principal del Grupo Ikasgaraiia “Educación, Cultura y desarrollo sostenible”, reconocido por el Gobierno Vasco con el código IT1637-22), así como de la Unidad de Educación e Investigación “Educación, Cultura y Sociedad (UFI 11/54)”. Desde 2014 es miembro del consejo coordinador del Museo de Educación de la Universidad del País Vasco.

Información de contacto: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, Avda. de Tolosa, 70, 20118 Donostia-San Sebastián, 943015601, luisma.naya @ehu.eus. Orcid: 0000-0003-0515-9486