

# ADOLESCENTES MIGRANTES SIN REFERENTES FAMILIARES

**Antonio Salvador Jiménez Hernández**

**Beatriz Pedrosa Vico**

**Mariana Gómez Vicario**

**Gema López Lajusticia**

**(Coords.)**

*Dykinson, S.L.*





# ADOLESCENTES MIGRANTES SIN REFERENTES FAMILIARES

**La cooperación al desarrollo en el norte de África y Marruecos**

ANTONIO SALVADOR JIMÉNEZ HERNÁNDEZ

BEATRIZ PEDROSA VICO

MARIANA GÓMEZ VICARIO

GEMA LÓPEZ LAJUSTICIA

(COORDS.)

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web [www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com) o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial

Para mayor información, véase [www.dykinson.com/quienes\\_somos](http://www.dykinson.com/quienes_somos)

©Copyright by Los autores  
Madrid, 2024

Editorial DYKINSON, S.L.  
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid  
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869  
e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.es>  
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1170-188-4  
DOI: 10.14679/2794

*Preimpresión:*  
New Garamond Diseño y Maquetación, S.L.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO 1. ADOLESCENCIA MIGRANTE. VIDAS EN TRÁNSITO .....	11
<i>Gema López Lajusticia</i>	
CAPÍTULO 2. PROGRAMA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y BÚSQUEDA ACTIVA DE EMPLEO EN JÓVENES EX-TUTELADOS MIGRANTES SIN REFERENTES FAMILIARES .....	19
<i>María José Pascual García y Antonio Salvador Jiménez Hernández</i>	
CAPÍTULO 3. ACERCAMIENTO A LAS NECESIDADES DE MENORES NO ACOMPAÑADOS EN SITUACIÓN DE CALLE .....	27
<i>Ana García Martínez, Beatriz Pedrosa Vico y Neri Koutchala</i>	
CAPÍTULO 4. PROYECTO DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN ZONAS RURALES DEL NORTE DE MARRUECOS.....	35
<i>Mariana Gómez Vicario y Soulayman Hsina</i>	
CAPÍTULO 5. RECURSOS PERSONALES Y SOCIALES PARA LA PREVENCIÓN DE LA EMIGRACIÓN EN EL PAÍS DE ORIGEN.....	41
<i>Daniel Cortés-Denia, Karima El Ghoudani, Esther Lopez-Zafra y Manuel Pulido-Martos</i>	
CAPÍTULO 6. TRAYECTORIAS DE VIDA Y MEJORAS DE LAS CONDICIONES DE VIDA DE LOS ADOLESCENTES Y JÓVENES DE ZONAS RURALES EN SITUACIÓN DE POBREZA EXTREMA: EL MODELO EDUCATIVO DEL BACHILLERATO DEL CESDER DE MÉXICO.....	49
<i>Gabriela Gómez-Zepeda</i>	

CAPÍTULO 7. EL MENOR MIGRANTE EN EL PAÍS DE DESTINO:  
UNA DESCRIPCIÓN A PARTIR DEL ESTUDIO DE CASO ÚNICO ..... 57

*Jesús Palenzuela-Bautista*

CAPÍTULO 8. RELATOS DE SUPERACIÓN DE JÓVENES QUE HAN  
MIGRADO SOLOS A MELILLA..... 65

*Jhandy Mohamed Abderrahman, Francisca Ruiz Garzón y Ruth Vilà Baños*

CAPÍTULO 9. FACTORES Y ELEMENTOS QUE INFLUYEN EN LA IN-  
CLUSIÓN Y LA PREPARACIÓN PARA LA VIDA AUTÓNOMA DE LOS  
JÓVENES EXTUTELADOS SIN REFERENTES FAMILIARES..... 75

*Marcos Javier Barriga Ávila*

CAPÍTULO 10. INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA ATENDER LAS  
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES QUE PRESENTAN LOS  
ADOLESCENTES MARROQUÍES..... 81

*María Dolores Pérez Esteban*

CAPÍTULO 11. LA VOZ DE LA JUVENTUD EXTUTELADA MIGRAN-  
TE A TRAVÉS DE LAS TERTULIAS DIALÓGICAS ..... 89

*Miguel Ángel Hurtado Romero y Rosana Palomares Mas*

CAPÍTULO 12. EL VÍNCULO EDUCATIVO: ESTRATEGIA DE IN-  
TERVENCIÓN CON JUVENTUD EXTUTELADA MIGRANTE EN  
HOGARES DE EMANCIPACIÓN DE LA RED DE LA COMUNITAT VA-  
LENCIANA ..... 97

*Rosana Palomares Mas y Miguel Ángel Hurtado Romero*

CAPÍTULO 13. ESPAÑA: IMPUGNACIONES DEL PRINCIPIO DE NO  
DEVOLUCIÓN: NEGACIÓN DEL PRINCIPIO O SIMPLE VIOLACIÓN  
DEL DERECHO..... 105

*Mohamed Mzireg*

CAPÍTULO 14. ASOCIACIONISMO Y VOLUNTARIADO EN LA DE-  
FENSA DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS MIGRANTES..... 113

*Myriam Rivero Daniel*

CAPÍTULO 15. DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN MEDIACIÓN INTERCULTURAL Y COMUNITARIA: UNA HERRAMIENTA PARA GENERAR INTERSABERES DIALÓGICOS.....	121
---	-----

*Paz Peña García*

CAPÍTULO 16. EL ESPACIO PÚBLICO COMO LUGAR DE INTERVENCIÓN: SERVICIO DE DETECCIÓN E INTERVENCIÓN CON NIÑOS, ADOLESCENTES Y JÓVENES MIGRADOS SOLOS EN SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN Y ALTA COMPLEJIDAD .....	129
--	-----

*Silvia Martos Martínez, David Fisas Masferrer y Diana Ulldemolins Urrea*

CAPÍTULO 17. TENSIONES ENTRE EL APOYO SOCIOEDUCATIVO Y LA GESTIÓN DIARIA EN UN CENTRO RESIDENCIAL PARA JÓVENES TUTELADOS .....	135
--	-----

*Sergio Sánchez-Castiñeira*

CAPÍTULO 18. EL ACOMPAÑAMIENTO A JÓVENES MIGRADOS DESDE LAS ZONAS RURALES EN CATALUÑA.....	143
--	-----

*Anna Vila Vilardell, Alba Ruíz Homedes y Joana Ortega Pinuaga*

CAPÍTULO 19. ¿ES LA DESINSTITUCIONALIZACIÓN UNA FINALIDAD EN SI MISMA? .....	149
--	-----

*Ferran Capità y Hatim Bourkadi*

CAPÍTULO 20. CÁDIZ Y TAPACHULA: DOS CONTEXTOS DE LOCALIZACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES (NNA) MIGRANTES NO ACOMPAÑADOS.....	157
--	-----

*Macarena Machín Álvarez, Manuel de-Besa Gutiérrez y Gloria Graterol Acevedo*



## INTRODUCCIÓN

El fenómeno de los adolescentes migrantes sin referentes familiares está generando en el momento presente un importante aumento en el número de chicos que llegan a territorio europeo, teniendo como puerta de entrada las Islas Canarias. Poco a poco los sistemas de protección de la infancia y la adolescencia de las diferentes comunidades autónomas se están situando por encima de la capacidad de acogida de la que disponen. Igualmente aumenta la probabilidad de exponernos a situaciones en la que la falta de comunicación originará problemas de convivencia con intenso debate político.

Lejos del componente sociológico, personas jóvenes y de todas las edades se juegan la vida, cuando no la pierden, por su intento de llegar al archipiélago canario. Las rutas pueden variar, pero el drama humano continúa siendo el mismo. Los medios nos informan de la llegada masiva de migrantes provenientes de África y de este modo, casi con total normalidad, los que tenemos el privilegio de vivir en otro lugar del mundo, lo asimilamos sin más.

Desde la convicción de que la sensibilización social y la formación profesional no pueden cesar, una vez más un grupo de expertos reunidos al otro lado del Mediterráneo, hemos compartido nuestros conocimientos basados en la praxis y la investigación, y hemos contribuido a esta compilación de capítulos aportando una visión general del fenómeno que nos ocupa.

Veinte aportaciones y cuarenta autores integran esta publicación que lleva por título *Adolescentes migrantes sin referentes familiares: La cooperación al desarrollo en el norte de África y Marruecos* y que forma parte del camino iniciado en el año 2017 cuando en la ciudad de Tetuán nos reunimos por primera vez para debatir profesiones e investigadores de diferentes lugares del mundo.

Estamos convencidos que en las siguientes páginas los lectores encontrarán información de interés y se sentirán en parte identificados con las ideas y experiencias compartidas. Esperamos que en ellas se encuentren el consuelo y la fuerza necesaria para seguir inspirándonos y trabajando por una sociedad más justa y por aminorar el sufrimiento de quienes cruzan océanos y mares en búsqueda de un mundo mejor. Que este mundo, el mundo construido en sus imaginarios les ofrezca amabilidad, empatía y compasión. Quienes coordinamos esta obra les invitamos a disfrutar de ella.



# CAPÍTULO 1

## ADOLESCENCIA MIGRANTE. VIDAS EN TRÁNSITO

Gema López Lajusticia

*Consejo Independiente de Protección a la Infancia*

### **Introducción**

El concepto de adolescencia migrante evoca términos que hacen referencia a movimiento, a camino, a proceso, a cambio... y lo hace en un doble sentido.

Cuando se habla de la adolescencia, se hace referencia a una etapa evolutiva de transición entre la niñez y la adultez. Fandiño y Rodríguez (2021) la comparan con la desembocadura de un río, la niñez; en el océano, la adultez, donde el adolescente añora lo que deja atrás y se siente temeroso por lo que ha de venir. Las referencias anteriores ya no sirven y ha llegado el momento de construir otras nuevas, de construir su propio yo.

En segundo término, por su condición de migrantes, estos chicos y chicas se han desplazado física y mentalmente desde sus lugares de origen hacia otros destinos, cuestionándose quiénes son en el nuevo entorno y su sentido de pertenencia en la sociedad receptora. La identidad de estos jóvenes se conforma en relación con varios países de forma transnacional (Mendoza, 2017).

De esta manera, la adolescencia migrante presenta una serie de características particulares. Mir (2022) lo plantea como una doble transición, la vital y la cultural, provocando construcciones identitarias singulares que pueden condicionar el futuro de estos chicos.

Las siguientes páginas tratan de mostrar algunas pinceladas de cómo llevar a cabo el proceso de acompañamiento hacia la vida adulta de estos jóvenes desde su condición de

adolescentes migrantes en un contexto de protección, sin que esto suponga una forma de categorización, sino un punto de partida desde el que ubicarse.

## **Acompañando los tránsitos**

Para construir su identidad y convertirse en jóvenes autónomos, las personas necesitan de otros para desarrollarse. Cuando se habla de acompañamiento se hace referencia a un espacio de transformación. Planella (2016) y Castillo (2018) lo plantean como un espacio relacional (estar con), un encuentro relacional dirigido a alguien que va en la dirección hacia. Tal como plantea López (2022) se establece una relación de bidireccionalidad donde educador y educando se sitúan en el mismo plano, desempeñando cada uno su función.

La capacidad empática, la escucha activa, el que se sientan reconocidos y respetados, la paciencia, poner en valor a la persona que tiene delante reconociéndolo como sujeto, no como objeto de intervención, la proximidad, de ser referente... son elementos claves para ir construyendo ese espacio de relación en el que se sientan seguros y puedan ir construyendo una relación de confianza a partir de la cual nuevos aprendizajes sean posibles.

Para ello, será necesario que los educadores se doten de competencias profesionales que permitan entender las situaciones vitales de estos adolescentes, conocer los efectos que tiene en sus vidas el proceso migratorio y tener en cuenta todos los contextos significativos en los que se desarrolla la función educativa.

## **Duelo y trauma**

La decisión de migrar de estos adolescentes, en ocasiones, está condicionada por las complejas situaciones que viven en su país de origen. Pero, aunque esta decisión se produzca partiendo de mejores condiciones, el proceso migratorio los va a enfrentar a situaciones traumáticas que van a dejar una profunda huella.

Además, la migración viene asociada a un proceso de duelo por todo lo que dejan atrás.

Hacer una primera evaluación sobre la situación en la que se encuentra el adolescente durante el periodo de observación es fundamental para poder realizar un proyecto educativo individualizado lo más acorde posible a su situación vital.

Alguno de los aspectos que debe contener la ficha de evaluación<sup>1</sup>:

---

<sup>1</sup> Datos extraídos de la ficha de evaluación de un centro de protección de FAIM adaptada del Modelo de Vinculación Emocional Validante.

- El análisis de la demanda del chico y del sistema de protección de menores.
- La detección o sospecha de adversidades en la infancia: maltrato físico y/o psicológico, abuso sexual, negligencia o cualquier situación vital que haya podido suponer algún tipo de maltrato en el adolescente.
- Los antecedentes de salud, haciendo hincapié en la salud mental.
- Los antecedentes de conductas de riesgo: consumos y/o adicciones, conductas sexuales de riesgo, autólisis, ideación y/o tentativas de suicidio. Es importante en este apartado tener en cuenta la edad de inicio.
- Los tipos de conducta externalizante: violencia, consumos, adicciones al juego, fugas y absentismo, trastornos del sueño.
- Los tipos de violencia: reactiva, instrumental o mixta.
- El estilo de apego: seguro, ambivalente, evitativo, desorganizado.
- Rasgos de dureza o sensibilidad afectiva.
- Las emociones: reguladas, desreguladas, invalidadas.
- Los procesos de responsabilización: conciencia de daño, conciencia para abordar sus dificultades, negación, conciencia de haber producido daño, necesidad de reparación, responsabilización.
- Factores de protección: recursos personales, recursos sociofamiliares, redes en el entorno.
- Sistema familiar.
- Consumos: sustancia que consume, desde cuándo, en qué contextos lo hace, causas, atribuciones positivas hacia el consumo, atribuciones negativas hacia el consumo, con quién consume.

Respecto al duelo migratorio, Achotegui (2012) establece las siguientes características:

### **CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DEL DUELO MIGRATORIO**

1. Es un duelo parcial: no hay una desaparición, sino una separación
2. Es un duelo recurrente: va y viene durante la vida del sujeto.
3. Es un duelo vinculado a aspectos infantiles muy arraigados
4. Es un duelo múltiple: los 7 duelos de la migración
5. Da lugar a un cambio en la identidad
6. Da lugar a una regresión
7. Tiene lugar en una serie de fases
8. Supone la puesta en marcha de mecanismos de defensa y de errores cognitivos en el procesamiento de la información
9. Se acompaña de sentimientos de ambivalencia
10. El duelo migratorio también lo viven los autóctonos y los que se quedan en el país de origen
11. El regreso del inmigrante es una nueva migración
12. Es transgeneracional

Características específicas del duelo migratorio.  
Del libro *Estrés y duelo migratorio* (Achotegui, 2009).

A esto habría que añadirle la intensidad del duelo: simple, complicado o extremo. Este último es el que muchas veces viven los adolescentes que residen en los centros, condicionado por las situaciones traumáticas que han vivido durante el trayecto migratorio.

### **Competencias profesionales**

Por la parte que les toca a los profesionales es necesaria la adquisición de una serie de competencias que ayuden a acercarse a las personas con las que trabajan desde la perspectiva de lo que estos adolescentes están viviendo.

López (2020) habla de una serie de aspectos que hay que tener cuenta.

Saber mirar a cada chico desde su individualidad para ir descubriendo poco a poco su historia de vida: sus habilidades, motivaciones, expectativas, emociones, sentimientos, miedos...

Entender lo que hay detrás de lo que se actúa. El miedo está muy presente en sus vidas debido a todas las experiencias traumáticas vividas con anterioridad. En muchas ocasiones este se externaliza mediante conductas agresivas y violentas, o creando mecanismos de defensa que les permitan salir adelante. Hay que ir más allá de lo que se ve a simple vista y ser capaces de interpretar cuál es el origen de los malestares. En ocasiones, de forma no consciente, se producen conflictos por evocar situaciones que producen dolor en el adolescente. Entender qué está pasando en ese momento y dar una respuesta capaz de contener su malestar es de gran ayuda para que se sienta comprendido y vaya aprendiendo a regularse.

Las diferencias culturales e idiomáticas, la diferencia entre las expectativas que se han creado antes de venir y lo que realmente encuentran cuando ya están aquí, la dificultad para adaptar las capacidades adquiridas en sus países de origen en el nuevo entorno, son algunas de las dificultades con las que se encuentran. El proyecto migratorio es un camino en construcción, por eso los educadores sociales en el proceso de acompañamiento a estos adolescentes deben ayudarles a generar nuevas expectativas y adquirir nuevos aprendizajes que les permitan seguir avanzando en su transición hacia la autonomía y en la construcción de una nueva identidad que nos les haga sentir ciudadanos de segunda.

El conocimiento de aspectos de su cultura, sus creencias, el idioma. No se trata de que los educadores hablen todos los idiomas, pero conocer algunas palabras en su lengua materna puede ser una buena ayuda en la construcción del vínculo educativo. Un punto importante es el conocimiento de los códigos culturales del lenguaje no verbal. Entender esta forma de comunicación es necesario para que el chico se sienta comprendido.

## **Contextos en los que se proyectan**

El proceso de construcción de la identidad de los adolescentes migrantes durante su estancia en el centro no solo viene definido por la interacción entre el equipo educativo y los chicos. Hay que tener en cuenta también, los demás espacios en los que estos chicos interactúan y se van construyendo.

Los centros formativos, donde adquieren conocimientos y otros aprendizajes necesarios para su desarrollo personal a la vez les sirve de entramado para su integración social y cultural. Mir (2022) hace referencia a las experiencias vividas en sus países de origen para entender la transcendencia que tienen los espacios formativos en sus vidas.

Y los espacios de ocio donde socializan con su grupo de iguales y principalmente lo hacen con otros adolescentes de su mismo origen, de alguna manera para resaltar el sentido de pertenencia.

Pero no solo hay que tener en cuenta lo que ocurre en los entornos presenciales. Las redes sociales han supuesto un cambio en los procesos de socialización durante la ado-

lescencia. Martínez y Sánchez (2016) y Barroso et al. (2019) hablan de la influencia de estas en la construcción de la identidad de los jóvenes respecto al sentido del yo y del grupo, a su imagen, a las formas de vinculación y/o participación dentro de la sociedad, a lo que es importante en cada sociedad y en cada época.

Prola (2021), al hacer referencia sobre el uso de las redes sociales que hacen los adolescentes que viven en centros, considera que es su forma de socialización por excelencia y una forma de inclusión en el entorno al poder participar en otros grupos.

Los adolescentes migrantes no acompañados, no son ajenos a este proceso.

Para ellos, además, tal como plantea Mendoza (2017), el móvil posibilita la construcción de una imagen fuera de la etiqueta “menor extranjero” y más acorde a como él quiere verse. Por otro lado, también les sirve como herramienta educativa, favoreciendo el uso del lengua escrito y hablado y la adquisición de competencias digitales. También es el lugar donde almacenan una parte de su vida a través de las fotos, los videos y lo que van guardando en sus cuentas. La pérdida del móvil supone mucho más que dejar de comunicarse.

Y principalmente, es la forma de poder tejer puentes con su familia y con sus seres queridos manteniendo el cuidado, el apoyo afectivo y los vínculos familiares. En ocasiones, son los propios adolescentes los que prefieren mantener la distancia al serles difícil gestionar la distancia o los mensajes que reciben. Esto ha supuesto un cambio importante respecto a los procesos migratorios de los adolescentes que tenían lugar hace unos años en los que la familia estaba prácticamente ausente debido a la distancia, de ahí la importancia de incorporar una mirada trasnacional. En la actualidad, la familia adquiere un gran protagonismo en la vida de estos chicos por lo que debería ser muy tenida en cuenta a la hora de plantear el proyecto educativo individualizado del adolescente migrante no acompañado.

## Conclusión

Acompañar a adolescentes migrantes no acompañados en centros de protección, supone dar una respuesta relacional singular en cada situación. De ahí el valor de dejarse interpelar por la experiencia vital del chico o la chica y adquirir competencias que ayuden a hacer más personal el acompañamiento, teniendo siempre en cuenta que cada situación vendrá definida por un contexto determinado, al que habrá que adecuar la respuesta, de ahí la importancia de este.

## Referencias bibliográficas

Achotegui, J. (2012). La crisis como factor agravante del síndrome de Ulises (síndrome del duelo migratorio extremo). *Revista Temas de Psicoanálisis*, 3, 1-16.

- Barroso, R. Marí, R y Moreno, R (18 y 19 de noviembre de 2019) *Viviendo en la red: jóvenes, TIC e identidades en y desde las redes sociales* [Comunicación] *La pedagogía social en un entorno VICA: ¿Viejos problemas. Nuevas perspectivas?* Congreso Internacional SIPS 2019/ XXXII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=767788>
- Castillo, R. (2018) *Acompañamiento social: construyendo relaciones que transforman. Revisando el concepto de acompañamiento desde una mirada común del tercer sector*. Equipo del Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia.
- Fandiño, R. y Rodríguez, V. (2021) *Ser adolescente ¿transición o destino?* UOC
- López, G. (2020) Competencias profesionales para la intervención educativa. En Jiménez y Martín (coord.) *Menores extranjeros no acompañados. Una perspectiva integral del fenómeno*. Cipi Ediciones.
- López, G (2022) Qué significa acompañar a la infancia y a la adolescencia desde el acogimiento residencial. *RES: Revista de Educación Social* (34), 10-34.
- Martínez, M. y Sánchez, E. (2016). Construcción de la identidad y uso de redes sociales en adolescentes de 15 años. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 2(4), 17-23.
- Mendoza, K. (2017). *Adolescentes y jóvenes migrantes en Bizkaia: Prácticas de vida y socialidad* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid).
- Mir Gual, A. (2022). Identidad, inmigración y adolescencia: Una propuesta de componentes identitarios para adolescentes de origen inmigrante en España. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (54), 1–20. <https://doi.org/10.14422/mig.i54y2022.005>
- Planella, J. (2016) *Acompañamiento social*. UOC.
- Prola, T. A. (2021). Redes sociales en los Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE): usos e impactos sobre la construcción de la subjetividad de los y las adolescentes. *RES: Revista de Educación Social*, (32), 381-412. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2021/05/res-32-prola.pdf>



## CAPÍTULO 2

# PROGRAMA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y BÚSQUEDA ACTIVA DE EMPLEO EN JÓVENES EX-TUTELADOS MIGRANTES SIN REFERENTES FAMILIARES

María José Pascual García  
Antonio Salvador Jiménez Hernández  
*Universidad de Extremadura*

### **Introducción**

Este trabajo surge a raíz de la observación de las distintas situaciones relacionadas con el proceso de inserción laboral durante el período de prácticas de la carrera de Educación Social en la Universidad de Extremadura, en las que la orientación no está basada en la prioridad de los jóvenes, sino en un proceso generalizado que conduce a elegir entre unas opciones previamente seleccionadas. Este hecho es lo que promueve la realización de una serie de entrevistas para conocer cuáles son sus preferencias laborales, observándose que entre las necesidades que presenta el colectivo, además de la carencia afectiva como consecuencia del abandono de su país de origen y las dificultades que se encuentran al llegar al país receptor, destaca la falta de formación individualizada basada en las preferencias de los jóvenes.

## De adolescentes migrantes tutelados a mayores de edad

Los adolescentes migrantes, tutelados, al cumplir su mayoría de edad, pasan a ser ex-tutelados; la tutela deja de tener efecto y empieza una nueva etapa en la que, a pesar de no haber cambiado su situación de vulnerabilidad, dejan de ser reconocidos como menores en desamparo para convertirse en jóvenes adultos/as (Ruíz, et al., 2019). Aunque la edad media de emancipación de los jóvenes españoles, se sitúa en los 29,8 años, según datos de Eurostat 2021, los adolescentes migrantes deben emanciparse al cumplir la mayoría de edad, o como mucho tardar a los 21 años, sin el apoyo familiar y permaneciendo su situación de vulnerabilidad, necesitando los recursos educativos, económicos, u otros de distinta índole, para integrarse socialmente e incorporarse al mercado laboral con plena autonomía. Esto supone para ellos mayores riesgos que para los jóvenes que se independizan en otras condiciones (Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos [FEPA], 2016). Estos adolescentes se encuentran en una situación de desventaja respecto a jóvenes de su misma edad, sintiéndose inferiores por su condición de migrante y estar en régimen de acogimiento, y debido también a los inconvenientes del idioma y no tener una formación apropiada que les permita llevar una vida independiente al cumplir la mayoría de edad (López, 2019). Para que estos jóvenes, cuando alcancen la mayoría de edad, no queden en situación de vulnerabilidad sería conveniente ampliar el tiempo de permanencia en el sistema de protección u organizar algún otro sistema de protección o acompañamiento acorde a las nuevas circunstancias de los jóvenes (Vinaixa, 2019). Esto requiere que tanto el Estado como las Comunidades Autónomas inviertan más recursos económicos en servicios de protección y personal especializado para la atención de este colectivo. De acuerdo con Jariot et al. (2015), el proceso de emancipación de estos jóvenes requiere acciones de orientación que les ayuden a adquirir competencias personales, sociales, académicas y laborales; una planificación minuciosa de todo el proceso, adaptada a las necesidades individuales de los adolescentes; realizar itinerarios de inserción y seguimiento de sus actuaciones, para que puedan insertarse laboralmente. La poca preparación de los jóvenes les aboca a trabajos temporales y precarios que requieren escasa cualificación profesional, lo que les provoca desconfianza y falta de seguridad en sí mismos. En líneas generales, los adolescentes tutelados y jóvenes ex-tutelados no logran los niveles educativos alcanzados por los jóvenes que viven en situaciones normalizadas, debido a las dificultades y traumáticas experiencias vividas, por lo que tienen bastantes problemas para conseguir el título de las enseñanzas obligatorias (Montserrat et al., 2011). El precario nivel educativo les dificulta el acceso al mercado laboral y la imposibilidad de competir con otros jóvenes, por lo que a veces se aproximan a la marginalidad (Vinaixa, 2019). Las prioridades más acuciantes de los jóvenes que alcanzan la mayoría de edad y tienen que abandonar el centro de acogida, no suelen ser formativas, sino que lo primordial para ellos es encontrar un empleo para poder subsistir y pagar el alquiler de una vivienda; por lo que estos inconvenientes les impiden continuar con su formación educativa a pesar de tener buenas aptitudes (Montserrat et al., 2011). Estos adolescentes tienen muy difícil su integración en la so-

ciudad del país de acogida, debido a la preeminencia y exigencias de esta, a los discursos públicos estigmatizadores basados en prejuicios y datos erróneos, la discriminación, el rechazo, etc. (Quiroga et al., 2021). “El número de menores extranjeros no acompañados, que, pasando por el sistema de protección, han acabado en prisión es significativo” (García España, 2016 a, como se citó en García España, 2017, p. 12).

## **Contexto de la intervención**

CERUJOVI es una entidad sin ánimo de lucro, que colabora con la Junta de Extremadura, prestando servicios sociales en favor de personas en riesgo de exclusión social para su integración en la sociedad. Ha sido en un centro de esta empresa donde se ha realizado este estudio, concretamente en un piso semiautónomo.

El proyecto educativo-social que se desarrolla en este centro está dirigido a ocho jóvenes de edades comprendidas entre 18 y 21 años, residentes en el recurso, que presentan dificultades de emancipación debido a su situación sociofamiliar y personal.

El objeto del servicio de plazas de hogares semiautónomos es proporcionar a los jóvenes una atención integral y personalizada y la cobertura de sus necesidades para conseguir su bienestar y el desarrollo de su potencial evolutivo en sus diferentes facetas: afectivo, emocional, creativo, educativo, social relacional y de participación en la sociedad.

## **Destinatarios**

Jóvenes residentes en piso semiautónomo con edades comprendidas entre 18-19 años, la mayoría procedentes de Marruecos, salvo dos de ellos que son de origen español.

Usuarios Y/L

Se han detectado carencias a nivel de gestión de emociones en la resolución de conflictos.

Usuarios A/M

Se ha detectado falta de motivación para la búsqueda de trabajo.

Usuarios W/J

Se ha detectado falta de conocimiento y de objetivos específicos para la búsqueda de trabajo.

## Objetivos

General:

Ofrecer una orientación laboral basada en las preferencias y necesidades de los jóvenes.

Específicos:

Usuarios Y/L.

Contribuir al desarrollo del conocimiento y control de las emociones.

Aumentar la capacidad de escucha y asertividad.

Concienciar sobre aquellas conductas perjudiciales y que pueden causar conflictos.

Fomentar las técnicas de relajación.

Usuarios A/M.

Favorecer el desarrollo personal, clarificando y analizando metas a corto plazo.

Conocer la motivación intrínseca y extrínseca.

Aceptar nuevos retos formativos y laborales.

Acordar un compromiso laboral.

Usuarios W/J.

Desarrollar el autoconocimiento.

Facilitar nuevas estrategias de búsqueda de trabajo.

Promover la participación en la elaboración de un itinerario personal laboral.

## Evaluación

La evaluación inicial se ha basado en el diagnóstico realizado en el periodo de prácticas curriculares llevadas a cabo en el piso semiautónomo, donde se han detectado las carencias y necesidades que han impulsado este trabajo.

Seguidamente se ha realizado una evaluación procesual, de carácter cualitativo, en la que se ha utilizado la técnica de observación participante, empleando como instrumento el diario de campo, que ha permitido registrar de manera minuciosa cada una de las actitudes y comportamientos de los chicos del recurso.

Todas las actividades contienen indicadores y rúbricas de evaluación adaptadas al contenido de las mismas, que permiten identificar la implicación de los participantes, así como detectar los fallos que se han producido durante el proceso.

Por último, la evaluación final ha posibilitado conocer el grado de satisfacción que han tenido los jóvenes con respecto a las actividades realizadas.

En cuanto al grado de satisfacción con respecto al proyecto, en líneas generales, se ha conseguido entender cuáles son las necesidades y puntos de mejora en el proceso de inserción laboral con los jóvenes; saber qué quieren y cuáles son sus expectativas en un futuro tanto a nivel personal como profesional. Debido a esto se ha podido comprobar el grado de utilidad que tiene este proyecto.

## **Desarrollo de la intervención**

En este proyecto se trabaja el aspecto actitudinal y aptitudinal de los jóvenes migrantes con el objetivo de transformar el proceso de inserción laboral, actualmente centrado en directrices despersonalizadas, en un proceso en el que tengan una oportunidad real de integración en el mundo laboral, utilizando una orientación individualizada para conocer sus prioridades y objetivos en el ámbito profesional.

Utilizando una metodología aplicada de carácter activa/participativa se han realizado un total de tres actividades de las seis diseñadas. El contenido de las mismas se ha realizado en tres sesiones con una duración de dos horas cada una.

Se llevaron a cabo distintas formas de evaluación que permitirán controlar toda la evolución del proceso e identificar los posibles errores.

## **Conclusiones**

La actitud de los chicos del recurso durante la realización de las actividades propuestas ha sido activa y participativa, han mostrado en todo momento interés y no han tenido reparo a la hora de manifestar sus emociones. El objetivo de las actividades ha sido conseguir unos hábitos que les permitan llevar a cabo formas de comportamiento más asertivas, controlar sus emociones para facilitar su convivencia diaria y disponer de estrategias para la búsqueda de trabajo.

En las tres sesiones efectuadas manifiestan no conocer las técnicas tanto de relajación como de búsqueda de empleo. Reconocen que, en situaciones de conflicto, no son capaces de controlar sus emociones y que, a pesar de conocer el concepto de habilidades sociales, no siempre entienden su verdadero significado, ni saben llevarlo a la práctica.

En cuanto a la búsqueda de empleo, no han reflexionado sobre sus preferencias personales y las dificultades que tienen en el momento de intentar encontrarlo.

Este tipo de proyecto sería útil si tuviera una continuidad en el tiempo, para poder adecuar el proceso de inserción laboral a la identidad de cada uno de los chicos del recurso, centrándose en sus objetivos personales, y dotándoles de las herramientas necesarias para participar en su propio proceso, con responsabilidad y compromiso y ser capaces de modificarlo si cambian las circunstancias, mejorando su autoconfianza y tener la posibilidad de tomar sus propias decisiones sobre su futuro profesional.

Las actividades realizadas con los jóvenes han mostrado las limitaciones que tiene el sistema con respecto a las técnicas de búsqueda de empleo utilizadas.

Habitualmente estos jóvenes se ven abocados a elegir entre las ofertas de trabajo previamente seleccionadas por las técnicas de empleo del propio centro, sin tener en cuenta sus preferencias. El objetivo del proceso de inserción del recurso es que los jóvenes estén trabajando o cursando estudios, ya que si no cumplen con uno de estos dos requisitos quedarían fuera del sistema de protección. Se ha observado que existe por parte de la entidad un cierto recelo a cambiar las técnicas de búsqueda de empleo instauradas en el centro, limitando las posibilidades para que los jóvenes sean partícipes de su proceso de inserción laboral

Se ha percibido también que la entidad no utiliza las técnicas apropiadas para la resolución de los conflictos, empleando el sistema de castigo en lugar de ahondar en el origen del problema mediante estrategias que permitan un manejo adecuado de las emociones.

Consideramos que aunando ambas propuestas se podría conseguir un verdadero y exitoso proceso de inserción laboral en estos jóvenes.

Con respecto a los objetivos planteados en el presente trabajo, se han abordado en su totalidad, se ha podido realizar el diagnóstico de necesidades a través de las entrevistas que se han diseñado con los chicos del recurso y que se ha permitido llevarlas a cabo gracias al consentimiento de los propios chicos y del equipo educativo. Por ello, se ha conseguido implementar la mitad de las actividades diseñadas acorde con la propuesta de orientación basada en sus preferencias, aunque no con todas las sesiones que serían necesarias para garantizar los objetivos de las mismas.

Conforme al desarrollo del trabajo se he tenido en cuenta y se ha revisado la documentación y literatura del colectivo, tanto su historia actual como su origen y evolución, además de datos estadísticos.

## Referencias bibliográficas

- Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos. FEPA. (2016). La emancipación de jóvenes tutelados y extutelados en España. [https://www.fepa18.org/wp-content/uploads/2018/12/Mapa\\_emancipacion\\_FEPA.pdf](https://www.fepa18.org/wp-content/uploads/2018/12/Mapa_emancipacion_FEPA.pdf)
- García España, E. (2017). Extranjeros sospechosos, condenados y excondenados: Un mosaico de exclusión. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 19 (15), pp. 1-28. Disponible en: <http://criminet.ugr.es/recpc/19/recpc19-15.pdf>
- Jariot García, M., Sala Roca, J., y Arnau Sabatés, 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>
- López Lajusticia, G. (2019). Procesos identitarios en menores extranjeros no acompañados. En A. S. Jiménez y O. Ghannami (Coords.), *Menores extranjeros no acompañados y otras cuestiones sobre migración y cooperación al desarrollo* (pp. 49-62). CIPI ediciones. [https://www.cipinfancia.org/images/pdf/Libro-final\\_con-cubierta.pdf](https://www.cipinfancia.org/images/pdf/Libro-final_con-cubierta.pdf)
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S., y Bertran, I. (2011). Los itinerarios educativos de los jóvenes ex-tutelados. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Centro de publicaciones. <http://www.observatoriodelainfancia.mscbs.gob.es/productos/pdf/UCI2011.pdf>
- Quiroga, V., Chagas, E., Camerota, N., Molero, L. y Moral, I. (2021). Adolescentes y jóvenes migrantes no acompañados/as: de la discriminación al reconocimiento de los saberes. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, 37(1), 87-108. Barcelona: ICA. [ISSN 2385-4472]. <https://publicacions.antropologia.cat/quaderns/article/view/325/174>
- Ruiz Mosquera, A. C., Palma García, M. de las O. y Vives González, C. L. (2019). Jóvenes inmigrantes extutelados. El tránsito a la vida adulta de los menores extranjeros no acompañados en el caso español. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (12), 31–52. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0009>
- Vinaixa Miquel, M. (2019). La mayoría de edad: un mal sueño para los menores extranjeros no acompañados. *Cuadernos de Derecho Transnacional*, 11(1), 571- 602. <https://doi.org/10.20318/cdt.2019.4633>



## CAPÍTULO 3

### ACERCAMIENTO A LAS NECESIDADES DE MENORES NO ACOMPAÑADOS EN SITUACIÓN DE CALLE

Ana García Martínez  
Beatriz Pedrosa Vico  
Neri Koutchala  
*Universidad de Granada*

#### **Introducción**

En el presente capítulo se expone la situación de los menores extranjeros no acompañados en situación de calle en Ceuta. Para entender esta realidad, tendremos como base una revisión bibliográfica y un diagnóstico de necesidades realizado con el colectivo anteriormente citado. A través de este cómputo de información, conoceremos los antecedentes del problema, los motivos que dan pie a que la situación perdure, así como, la situación que estos menores sigan viviendo cada día en las calles de la ciudad.

La intención es que la problemática existente se conozca, con el fin de propagar esta información, seguir realizando estudios sobre ella y encontrar líneas de trabajo efectivas y duraderas que erradiquen la situación actualmente vivida por los menores.

#### **Menores migrantes en la Frontera Sur**

La Frontera Sur y, concretamente, la frontera física existente entre Marruecos y la Ciudad Autónoma de Ceuta, es una de las vías más concurridas dentro del fenómeno

migratorio en dirección a Europa. Por dicha frontera, no solo vemos la entrada de personas adultas al territorio español, sino que, desde los años 90, se observa el aumento del fenómeno migratorio infantil y juvenil.

Este aumento de menores migrantes no acompañados ha ocasionado que muchos de ellos terminen “viviendo” o, mejor dicho, sobreviviendo, en zonas urbanas y/o portuarias de la ciudad, sin algunas de sus necesidades cubiertas. Las necesidades propuestas por Maslow (1943), a través de su pirámide, son modificadas dependiendo de factores como el colectivo al que pertenece, la cultura, tu situación socioeconómica o tu lugar de nacimiento.

Sobre la situación social de estos menores en Ceuta, solo encontramos un estudio, fruto del Programa de Prevención de la Delincuencia en Ceuta (PREMECE). Este programa piloto se llevó a cabo entre 2018 y 2019 por el Gobierno de Ceuta y la Universidad de Málaga. Tuvo como objetivo reducir la delincuencia y la victimización entre los menores en situación de calle en Ceuta.

La intervención la llevó a cabo un equipo de educadoras sociales y psicólogas, al que acuñaron el nombre de “equipo Drari”. Fueron localizados 229 menores en situación de calle, pero se intervino con el 30% de ellos. De estos, 32 regresaron a Marruecos y 59 aceptaron ingresar en el centro de menores.

Según los datos obtenidos, el programa PREMECE ha detectado que el 68% de los menores en situación de calle son victimizados.

Según la Fiscalía de Menores de Ceuta, el número de medidas judiciales impuestas a menores en situación de calle por infracciones penales se redujo del 30% al 7% entre 2017 y 2019, lo que indica un éxito en la reducción de las conductas transgresoras.

## **Objetivos de la investigación**

### ➤ Objetivo General:

- Conocer las necesidades reales de los menores no acompañados en situación de calle en Ceuta.

### ➤ Objetivos Específicos:

- Entrevistar a menores en situación de calle.
- Indagar sobre los motivos de abandono del centro de acogida.

- Diagnosticar las necesidades básicas y psicosociales existentes en estos menores.
- Conocer las demandas para la creación de un centro que atienda realmente sus necesidades.

## **Proceso de investigación para el diagnóstico**

El diagnóstico de necesidades comienza con el establecimiento de una pregunta de investigación; en este caso, la propuesta fue la siguiente: ¿Qué necesidades presentan los menores en situación de calle en la Ciudad Autónoma de Ceuta?

Los sujetos que participan en la recogida de datos se dividen en tres grupos: la institución o administración, los profesionales y el colectivo con el que se va a intervenir. En este caso, se entiende por institución a los agentes implicados de los Cuerpos de Seguridad que estén en contacto con menores, la Fiscalía de Menores y el Área de menores a nivel local y nacional. Los profesionales serían aquellas personas que, desde la administración o asociaciones, han trabajado de manera directa con los menores en situación de calle en Ceuta, en este caso, lo idóneo serían las educadoras del equipo Dradi de PREMECE y componentes de asociaciones como No Name Kitchen, Maakum y Luna Blanca. Finalmente, se harán entrevistas a los menores con los que queremos intervenir. Esta división de los agentes elegidos a la hora de la recogida de datos para el análisis está basada en una teoría de Marco Marchioni.

### ➤ 1º Fase o fase de diagnóstico

El diagnóstico de necesidades se llevó a cabo mediante la recopilación de datos e información a través de una investigación directa, utilizando técnicas de investigación social como entrevistas y observación, descartando otras opciones como grupos de discusión o cuestionarios debido a las características y la complejidad del colectivo.

El instrumento principal utilizado en el diagnóstico fue la entrevista, realizándose todas de manera individual. Las entrevistas tenían un formato semiestructurado, lo que significa que no todas siguieron el mismo orden de preguntas y en ocasiones se modificaron o agregaron preguntas adicionales para profundizar en temas relevantes.

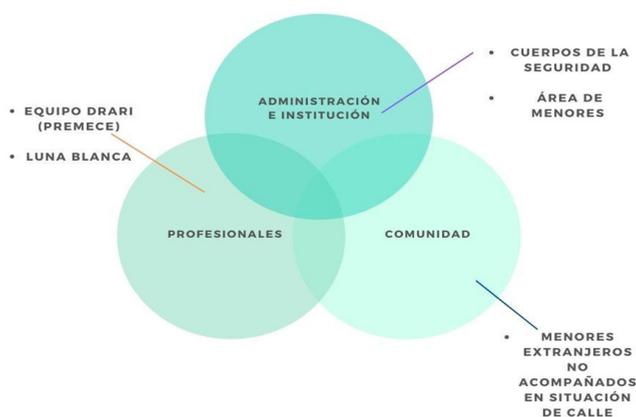
Se enfatizó la ética y la confidencialidad en cada una de las entrevistas. Antes de comenzar, se informó a los participantes sobre el objetivo de la investigación y su papel en ella. Se obtuvo el consentimiento de todas las personas entrevistadas y se les ofreció la opción de permanecer en el anonimato si lo deseaba. Contamos con tres tipos de entrevistas dirigidas a diferentes grupos de agentes implicados: administración (Guardia Civil, Policía Nacional, Policía Portuaria y Área de Menores), profesionales (Educadoras Sociales y miembros de las asociaciones Luna Blanca y Fundación Cruz Blanca), y

menores en situación de calle. Para garantizar una recopilación exhaustiva de la información proporcionada por los entrevistados, se utilizó la grabadora del móvil y se contó con la ayuda de una colega con conocimientos en *daríja* (dialecto árabe-marroquí) para traducir las entrevistas con los menores. Algunas entrevistas se llevaron a cabo a través de correo electrónico debido a la limitada disponibilidad de los trabajadores.

Además de las entrevistas, en esta fase se realizó un análisis teórico exhaustivo de todos los aspectos relacionados con la situación de los menores en situación de calle en Ceuta.

El grupo de profesionales se eligió según criterios personales, priorizando a las educadoras base de la intervención de PREMECE y personas de asociaciones cercanas a los menores.

El grupo de las administraciones fue el más difícil de acceder debido a la complejidad del tema. Sin embargo, se logró establecer contacto con instituciones como la Guardia Civil, la Policía Nacional y la Autoridad Portuaria. Se optó por diferentes instituciones.



Elaboración Propia

## ➤ 2º Fase o fase de reconocimiento

El sistema de categorías y codificación se inicia con la elección de las categorías a través de métodos inductivos y deductivos, ya que, se han hecho uso de sistemas existentes, modificando a elección propia algunas de las categorías, con motivo de las entrevistas realizadas en este trabajo. Para la elección de estas categorías, el método deductivo, se ha realizado a través de una revisión bibliográfica, gracias a la cual se ha encontrado información veraz sobre métodos de investigaciones cualitativas. En este sentido, el trabajo



➤ 3º Fase o fase de toma de decisiones

En esta última fase del diagnóstico, se priorizan los problemas y necesidades identificados y se buscan soluciones para abordarlos. Se ha observado que el colectivo estudiado presenta una amplia variedad de problemas y necesidades. Entre los problemas más destacados y de mayor peso se encuentran:

- - La preocupación de los jóvenes en situación de calle por llegar rápidamente a la Península, poniendo en riesgo su integridad física.
- La falta de intervenciones dirigidas a este grupo.
- El descuido en diferentes aspectos de la vida de estos jóvenes.
- En cuanto a las necesidades, se presenta una priorización en función del peso y la frecuencia identificados en la Fase de Reconocimiento, así como desde la perspectiva obtenida a través de la observación durante las entrevistas. Los detalles se encuentran en la siguiente tabla:

<b>PRIORIZACIÓN DE NECESIDADES</b>	
1.	Falta de centros de menores equipados tanto de profesionales como de instalaciones óptimas.
2.	Necesidades básicas no cubiertas (higiene, comida, ropa y comodidad)
3.	Aprendizaje del castellano
4.	La falta de oferta de formación académica y profesional para los jóvenes, con la intención de poder encontrar un trabajo en el futuro.
5.	Recibir apoyo psicológico y emocional
6.	La integración e inserción con la población general.

## Conclusiones

Tras revisar la literatura sobre las necesidades básicas y psicosociales de los menores, se puede concluir que desde el momento en que llegan, presentan carencias significativas. Por ejemplo, experimentan miedo e incertidumbre al expresarse y contar su historia de vida. Por lo tanto, Mitchell (2003) y Westwood (2012) concluyeron que es necesario capacitar a mediadores culturales y educadores en los idiomas maternos de los menores.

Por otro lado, Santos et al. (2010) llegaron a la conclusión de que los menores no acompañados tienen diversas necesidades, algunas de las cuales incluyen la consideración individual de sus casos, la participación en decisiones personales, la agilización de

la documentación, la atención adecuada a la salud mental, la promoción de la inserción e integración social, y el apoyo en la transición a la vida adulta, entre otros.

Las necesidades identificadas en este colectivo son múltiples y variadas, por lo que se requiere una intervención integral y un enfoque multidisciplinario por parte de los profesionales. Algunas de las conclusiones que nosotros añadimos son:

- La falta de formación académica o profesional es un obstáculo que dificulta su progreso en un futuro cercano.
- La mayoría de los menores en situación de calle tienen dificultades para comunicarse en castellano, lo cual les perjudica en varios aspectos de sus vidas.
- La falta de preparación de los centros de menores.
- El deseo de acceder al ferry y alcanzar la Península es un motivo importante por el cual estos jóvenes sobreviven en las calles de la ciudad. Esto se debe a los obstáculos administrativos y a la expulsión de los centros a los 18 años, lo que los deja sin formación, empleo y sin posibilidad de salir de la ciudad.

Se plantea una perspectiva futura y se sugieren posibles direcciones para futuros trabajos e investigaciones, como aumentar la muestra, diseñar programas o proyectos que aborden las necesidades identificadas, realizar diagnósticos similares en otras regiones, realizar análisis comparativos y proponer políticas públicas para resolver los problemas identificados.

## Referencias bibliográficas

- Fernández de Castro, P. y Díaz-Herráiz, E. (2021). Necesidades sociales Básicas: Categorías Referenciales para el Diagnóstico Social. *Trabajo Social Global – Global Social Work*, 11, 105-134
- Marchioni, M. (2010). Planificación social y organización de la comunidad. *Alternativas avanzadas a la crisis*. Popular.
- Maslow, A. (1943). *La teoría de la motivación humana*.
- Mitchell, F. (2003). The social services response to unaccompanied children in England. *Child Family and Social Work*, 8, 179–189.
- PREMECE (2020). Informe Menores marroquíes en las calles de Ceuta: una cuestión de Políticas Públicas. Universidad de Málaga.
- Pérez-Campanero, M. P. (1991). Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa. Narcea.

- Santos, I., Bravo, A., del Valle, J. F., López López, M., Sainero, A. (2010). Evaluación de necesidades de los menores extranjeros no acompañados. En *Trabajo en Red: Claves para avanzar en el buen trato a la infancia: Reflexiones y alternativas* (Vol. 7, pp. 307-313). Social Services Department.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Edulp.
- Westwood, J. L. (2012). Constructing risk and avoiding need: Findings from inter-views with social workers and police officers involved in safeguarding work with migrant children. *Child Abuse Review*, 21, 349–361.

## CAPÍTULO 4

# PROYECTO DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN ZONAS RURALES DEL NORTE DE MARRUECOS

Mariana Gómez Vicario  
*Universidad de Jaén*  
Soulayman Hsina  
*Open Hands*

### Introducción

El proyecto socioeducativo “Ven Conmigo” nace de las necesidades detectadas por el equipo técnico de *Open Hands* en la juventud de Tetuán. Desde hace décadas, se viene detectando una realidad compleja, en la que la juventud manifiesta la falta de oportunidades a la hora de encontrar un empleo, emanciparse y/o formar una familia. Lo que les llevan a ver su salida principalmente en la emigración (Jiménez, 2011; Quiroga y Soria, 2010; Rinaldi, 2019).

La base de este proyecto es acercar a un grupo de jóvenes a zonas rurales del norte de Marruecos, donde generalmente, la pobreza golpea más fuerte que en las ciudades (Berlanga-Adell y Lacomba-Vázquez, 2022); (Laghdas, et-al., 2022). Algunas de las zonas donde se ejecutan las actividades carecen de agua potable, centros sanitarios, colegios y luz.

Los participantes son jóvenes tetuanís entre 17 y 27 años, inscritos como voluntarios en *Open Hans*. Para formar parte del proyecto, reciben una formación previa por parte de las personas coordinadoras, y a continuación, participan en la realización del diagnóstico de las necesidades, visitando los diferentes territorios. Una vez realizada la evaluación inicial, se elige un destino en el cual las carencias sean más significativas, y se

trabaja durante tres meses en la búsqueda de recursos materiales y el diseño de actividades. De acuerdo a Hulshof (2019) y Purdy y Spears (2020), implicar a la juventud en la participación de proyectos, así como en su toma de decisiones fomenta la participación infantil, por tanto, facilita que un mayor número de niños y niñas se adhieran a las actividades propuestas.

El objetivo principal es empoderar a un grupo de jóvenes voluntarios, a través de la ejecución de proyectos socioeducativos con infancia y juventud en las zonas rurales del Norte de Marruecos.

Se trata de una iniciativa social que brinda mejoras en infraestructuras, educación, ocio y tiempo libre. Además, incluye actividades socioeducativas dirigidas a personas de diferentes edades comprendidas entre la infancia y la adultez.

### *Open Hands*

*Open Hands* es una asociación formada por jóvenes voluntarios y voluntarias de Tetuán (Marruecos). Nació en el año dos mil diecinueve, debido a la necesidad detectada por los trabajadores de un centro de protección de menores. El recurso no contaba con personal suficiente para atender a los menores acogidos de forma integral, ya que no podían llevar a cabo una programación de actividades que respondiera a todas las necesidades. Por tanto, pensaron en crear un grupo de voluntarios que diera cobertura a la implementación de talleres en diferentes ámbitos, que iban desde el apoyo educativo hasta actividades de ocio y tiempo libre.

Las primeras acciones de la asociación comenzaron con formaciones destinadas a las personas voluntarias, y desde ese punto de partida, fueron surgiendo oportunidades de nuevas actividades, aprovechando las habilidades y competencias de las diferentes personas que formaban parte del grupo. La programación que se empezó a llevar a cabo en el centro por parte de los voluntarios de *Open Hands* contaba con actividades como: apoyo escolar, talleres de baile, reciclaje, teatro, cocina, informática, fotografía, etc. Dada la gran aceptación por parte de los menores acogidos, la programación fue creciendo y se introdujeron colonias infantiles y juveniles en periodos de vacaciones, que contaban, además, con salidas de ocio a zonas de montaña, playas, visitas culturales, etc.

La evaluación de esta primera fase fue inmensamente positiva, y de ahí surgió la idea de acceder a otros sectores de la población que pudieran beneficiarse de las acciones de esta asociación. Desde entonces, la asociación tiene diferentes proyectos socioeducativos llevados a cabo en barrios, medina antigua de Tetuán, zonas rurales, colegios, guarderías, etc.

## Objetivos

Generales:

- Empoderar a un grupo de jóvenes voluntarios a través de la ejecución de proyectos socioeducativos con infancia y juventud en las zonas rurales del Norte de Marruecos.
- Remodelar infraestructuras destinadas a la educación.

Específicos:

- Definir una metodología de trabajo enfocada en la prevención y atención a las situaciones de marginalidad.
- Implicar a la población en la mejora de sus infraestructuras y en la inclusión social, a través de la creación de espacios de participación ciudadana.
- Promover la participación juvenil en el medio rural.
- Fomentar las habilidades sociales, aprendiendo a desenvolverse en diferentes entornos y con personas de diferentes edades.

## Metodología

Este proyecto implica la participación activa de un grupo de jóvenes, con el objetivo de mejorar su autoconcepto, empatía y autoestima, a través, de la implicación social en zonas desfavorecidas, además, se fomenta la participación infantil en la mejora y mantenimiento de los espacios.

### *Participantes*

*Ven conmigo* es un proyecto que va dirigido por un lado a un grupo de jóvenes voluntarios de Tetuán que forma parte de la asociación *Open Hands*, y por otro a, los habitantes de las diferentes zonas rurales donde se ejecutan. La mayoría de los participantes suelen pertenecer a la infancia y juventud, con edades comprendidas entre dos y diecinueve años, además, participan familias y profesionales de los recursos educativos de cada zona.

### *Desarrollo de la intervención*

La intervención se lleva a cabo en seis fases diferentes.

- 1ª. Selección y formación de los jóvenes voluntarios, definición de roles y responsabilidades.
- 2ª. Visitas, selección y diagnóstico de las zonas rurales.
- 3ª. Programación de actividades y recopilación de los recursos materiales.
- 4ª. Recogida, limpieza y clasificación de ropa usada.
- 5ª. Ejecución de la programación de actividades.
- 6ª. Evaluación final.

La recopilación de los materiales es responsabilidad de los coordinadores, participando en ella los jóvenes voluntarios a través de la captación de donaciones por parte de personas particulares y empresas, esto tiene una duración de tres meses y se enmarca en la tercera fase del proyecto. A continuación (cuarta fase), un grupo se dedica a recoger donaciones de ropa, llevando a cabo su limpieza y clasificación por tallas y temporadas.

La programación de actividades llevada a cabo en terreno, se basa en una serie de actividades socioeducativas en la que participan niños, jóvenes y personas adultas. En ellas se trabaja la remodelación de la zona, así como pautas de mantenimiento, reciclaje y limpieza, además, una variedad de actividades de carácter lúdico destinadas a la infancia. Por otro lado, se reparte ropa a las familias que lo necesitan y se les brinda el apoyo necesario, es decir, una vez se está ejecutando el proyecto, se pueden ir implementando actividades en función a las necesidades que vayan surgiendo. Esta es la quinta fase y su duración depende del nivel de deterioro que tengan las infraestructuras que se van a restaurar y de la participación local, generalmente el tiempo mínimo es de una semana.

El equipo de voluntarios parte de una programación de tareas y objetivos claramente definidos y distribuidos (tercera fase). Cada persona es responsable de una serie de funciones que los coordinadores tienen la obligación de supervisar para que se lleven a cabo de manera adecuada.

## **Evaluación**

La evaluación inicial comienza con el diagnóstico que se realiza en las zonas rurales, donde se detectan las carencias y necesidades, para a posteriori, diseñar un programa que se ajuste a la realidad, y conseguir los recursos materiales necesarios.

Durante todo el proceso se realiza una evaluación continua, en ella se requiere monitorear el desempeño y la consecución de los objetivos deseados, solventando los desafíos y aprovechando las oportunidades. Todas las actividades contienen indicadores y rúbricas de evaluación adaptadas al contenido de las mismas, para permitir identificar la motivación y el nivel de implicación de los participantes.

Por último, la evaluación final, permite conocer el grado de satisfacción que han tenido los jóvenes con respecto a las actividades realizadas.

En cuanto al grado de satisfacción, *Ven conmigo* es un proyecto que se está realizando desde hace cuatro años en diferentes pueblos del norte de Marruecos, consiguiendo gran implicación por parte de los habitantes de las zonas rurales y de las personas voluntarias que van a realizar las intervenciones.

## Conclusiones

Los resultados obtenidos en las diferentes ediciones de este proyecto han sido muy satisfactorios. La actitud de los jóvenes voluntarios durante la realización de las actividades ha sido activa y participativa. Además, manifiestan haber aprendido metodologías socioeducativas muy interesantes, que no solo proporcionan aprendizaje a los niños de las zonas rurales, sino que, a su vez, suponen la consecución de un crecimiento personal para ellos, y ven posibilidades de proyectos e iniciativas en su país que antes no imaginaban. Por otro lado, conocer realidades diferentes a las suyas, les permite valorar sus situaciones, y ver oportunidades de mejora donde antes no las veían.

Los objetivos planteados en las zonas rurales también se logran de forma satisfactoria, mejorando espacios educativos como escuelas, guarderías y parques infantiles a través de talleres de participación comunitaria basados en la limpieza, embellecimiento, pintura, arte, construcción de muebles con materiales reciclados. Además, se trabaja con la infancia una serie de actividades enfocadas en el aumento de la autoestima, cohesión grupal, habilidades sociales, reciclaje, mantenimiento saludable del medio, sensibilización con el medio ambiente, hábitos de higiene, etc. Todas las actividades se llevan a cabo con metodologías participativas a través del juego y dinámicas atractivas para todas las edades.

Las actividades realizadas, pretenden forjar lazos entre personas de diferentes generaciones, creando espacios intergeneracionales donde todas las personas se sienten útiles y con ideas que aportar, lo que supone una oportunidad para aprender y crecer. Además, los participantes manifiestan haberse esforzado como nunca antes imaginaban y esto les produce felicidad. En definitiva, aprenden de los desafíos y fortalecen vínculos seguros, donde las sonrisas de los niños les permiten olvidar las inseguridades y barreras del día a día.

Dada la satisfacción de los participantes, el proyecto ha tenido continuidad durante cuatro años en diferentes zonas rurales del norte de Marruecos y se pretende seguir avanzando en él, mejorándolo en función a las nuevas necesidades que se vayan detectando.

## Referencias bibliográficas

- Berlanga-Adell, M.J. y Lacomba-Vázquez, J. (2022). ¿Cuándo llega el desarrollo? Transformaciones e incertidumbre en una pequeña comunidad rural de Marruecos. *Ehquidad*, 18, 115-136.
- Hulshof, H. (2019). Child participation in evaluating social protection projects: Do global development actors walk the talk? *Progress in Development Studies*, 19(1), 1–20. <https://doi.org/10.1177/1464993418805170>
- Jiménez, M. (2011). *Intrusos en la fortaleza. Menores marroquíes migrantes en la Frontera Sur de Europa*. [Tesis doctoral], Universidad Autónoma de Madrid.
- Laghdas, M, Cejudo-García, E. y Navarro-Valverde, F.A. (2022). La lucha contra la pobreza en Marruecos logros realizados. De la planificación a la Iniciativa Nacional para el Desarrollo Humano. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 92,2605-2232. <https://doi.org/10.21138/bage.3178>
- Purdy, N., & Spears, B. (2020). Co-participatory approaches to research with children and young people. *Pastoral Care in Education*, 38(3),187–190.<https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1788816>
- Quiroga, V. y Soria, M. (2010). Los y las menores migrantes no acompañados/as: entre la indiferencia y la invisibilidad. *Educación Social*, 45, 13-35. <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/3280580>
- Rinaldi, P. (2019). Menores Migrantes No Acompañados en la Frontera de los Derechos Humanos. El Caso Español, *Revista Internacional de los Derechos del Niño*, 27 (4), 796-820. <https://doi.org/10.1163/15718182-02704008>

## CAPÍTULO 5

### RECURSOS PERSONALES Y SOCIALES PARA LA PREVENCIÓN DE LA EMIGRACIÓN EN EL PAÍS DE ORIGEN

Daniel Cortés-Denia<sup>1</sup>

Karima El Ghoudani<sup>2</sup>

Esther Lopez-Zafra<sup>1</sup>

Manuel Pulido-Martos<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Universidad de Jaén (Jaén, España)*

<sup>2</sup>*Université Hassan 1er (ESEF) (Settat, Marruecos)*

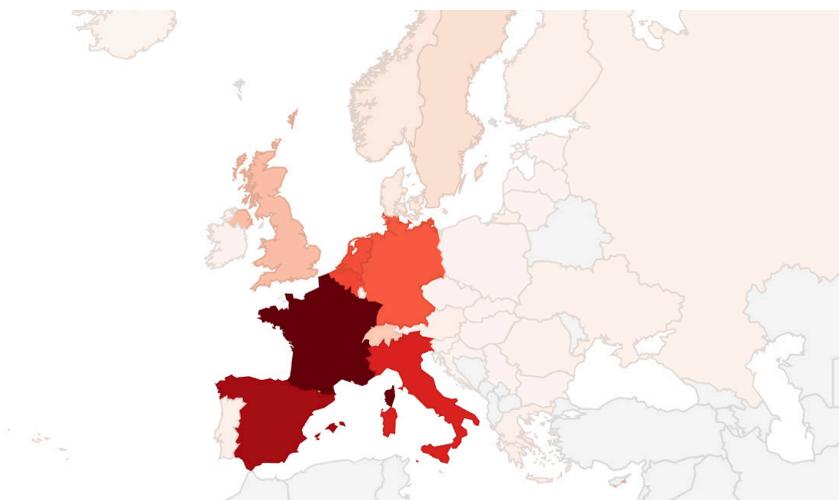
#### **Emigración en Marruecos**

Los niveles de emigración de la población marroquí se han ido incrementando a lo largo de estos últimos años (Berriane et al., 2015). Son más de tres millones de marroquíes (9.07% de su población total; Tabla 1) los que residen fuera de su país (Naciones Unidas, 2021), siendo fundamentalmente los países como Francia (1.059.918 emigrantes), España (785.884) e Italia (451.960) los que presentan los mayores corredores migratorios de marroquíes en el año 2020 (Organización Internacional de Migración, 2022) (ver Figura 1). Estos datos tan elevados con relación a los movimientos migratorios han despertado el interés de diferentes disciplinas por conocer y analizar los factores sociodemográficos, económicos y psicológicos que llevan a las personas a tomar la decisión de emigrar (Gibson & McKenzie, 2011; Simpson, 2022).

**Tabla 1.** Cifras de emigración marroquí

Fecha	Emigrantes hombres	Emigrantes mujeres	Emigrantes	% Emigrantes
2020	1.707.428	1.554.794	3.262.222	9.07%
2015	1.575.252	1.396.518	2.971.770	8.71%
2010	1.580.278	1.280.424	2.860.702	8.89%
2005	1.367.790	1.102.866	2.470.656	8.18%

Fuente: Datosmacro. Valores extraídos de los datos de ONU

**Figura 1.** Distribución de emigrantes marroquíes en Europa (2020)

Fuente: Datosmacro. Valores extraídos de los datos de ONU

*Nota.* Cuanto mayor es la intensidad del color rojo, mayor número de residentes marroquíes en el país.

## Factores psicológicos de la emigración en Marruecos

Desde una perspectiva psicológica, variables como la satisfacción vital y el autoconcepto académico se han asociado con la decisión de emigrar (Ullman & Tatar, 2001). De hecho, las personas que toman la decisión de emigrar lo hacen para satisfacer necesidades y alcanzar metas que no han podido ser conseguidas en sus países de origen, generando

así una menor satisfacción vital. Asimismo, son diversos los estudios que afirman que la probabilidad de decidir emigrar se reduce en la medida en que se incrementan los niveles de satisfacción vital (Aliyev et al., 2021; Otrachshenko & Popova, 2014). Así, la experiencia de bajos niveles de satisfacción en el país de origen incrementaría la probabilidad de tomar la decisión de emigrar, fomentando los denominados “movimientos infelices” (Aliyev et al., 2021). De hecho, la satisfacción vital es un indicador fundamental durante el desarrollo de adolescentes y jóvenes (Proctor et al., 2009), que junto al autoconcepto académico, podrían incidir en la permanencia dentro del sistema educativo, y reducir el abandono escolar (Geisler et al., 2023). En concreto, gran parte de los y las emigrantes marroquíes poseen un nivel de educación bajo (59% de los mayores de 15 años) (De Bel-Air, 2016), por lo que percibir un bajo autoconcepto académico podría incrementar el abandono escolar y llevar así al éxodo de los ciudadanos.

## **Variables implicadas en la satisfacción vital y autoconcepto académico**

Aunque la satisfacción vital y el autoconcepto académico en adolescentes han tenido un papel fundamental en la toma de decisión de emigrar, la investigación sobre las variables que pueden producir cambios en las mismas es escasa. Por ello, en este capítulo nos centraremos, desde una perspectiva psicológica, en comprobar qué variables socioemocionales y cognitivas pueden estar implicadas en estos constructos implicados en la decisión de emigrar. Para ello, analizaremos, desde una aproximación centrada en personas, la forma en que se combinan recursos socioemocionales, como la inteligencia emocional y el apoyo social, y cognitivos, como el rendimiento académico, a la hora de explicar los niveles de satisfacción vital y el autoconcepto académico de los adolescentes marroquíes.

### *Recursos socioemocionales*

La inteligencia emocional, como recurso emocional, se define como la capacidad de percibir y utilizar las emociones, así como comprender y regular las emociones de forma intra e interpersonal (Mayer & Salovey, 1997). Se ha caracterizado por cuatro dimensiones: a) la capacidad de percibir y expresar emociones; b) la facilitación emocional; c) capacidad para comprender las emociones; y d) la capacidad de regulación emocional. Este recurso se relaciona con la satisfacción vital (Kong et al., 2012; Rey et al., 2011; Schoeps et al., 2019) y el autoconcepto en adolescentes (Martínez-Monteagudo et al., 2021).

Un recurso social en adolescentes es el apoyo social caracterizado por la presencia de apoyo emocional, informativo e instrumental por parte de la familia, la escuela y los amigos (Cortés-Denia et al., 2021; Zimet et al., 1988). Los resultados de diferentes investigaciones muestran que este recurso social se relaciona de forma positiva y

significativa con los niveles de satisfacción vital de los adolescentes (Heng et al., 2020; Izaguirre et al., 2021).

### *Recursos cognitivos*

El rendimiento académico, como recurso cognitivo, también muestra relaciones positivas y significativas con la satisfacción vital (Ng et al., 2015) y el autoconcepto académico (Cortés-Denia et al., 2020; Marsh & Martin, 2011) de los estudiantes.

## **Objetivos**

A pesar de la importancia de los recursos socioemocionales y cognitivos sobre la satisfacción y el autoconcepto académico, no existen estudios que permitan identificar y detectar perfiles de riesgo con la combinación de recursos en adolescentes marroquíes. Por este motivo, se plantean los siguientes objetivos:

1. Identificar perfiles de recursos socioemocionales y cognitivos, combinando las dimensiones de inteligencia emocional, apoyo social y rendimiento académico en una muestra de estudiantes marroquíes.
2. Examinar las posibles relaciones entre la pertenencia a los perfiles obtenidos y los indicadores de satisfacción vital y autoconcepto académico, permitiendo identificar así posibles subgrupos de riesgo que pueden llevar a los adolescentes a tomar la decisión de emigrar.

## **Participantes**

Para alcanzar estos objetivos participaron 958 estudiantes marroquíes (56.6% mujeres), con una edad media de 15.5 años (DT = 1.7; rango de 13 a 18), de diferentes niveles y centros educativos de la región de Fez-Mequinez.

## **Perfiles de recursos socioemocionales y cognitivos en adolescentes**

A través de los análisis de perfiles latentes (LPA) en MPlus, se identificaron dos tipos de perfiles en adolescentes marroquíes. El Perfil 1 “bajos recursos” se caracterizó por niveles promedio en el apoyo social de amigos; moderadamente bajos en evaluación de las emociones de los demás y en rendimiento académico; y extremadamente bajos en los indicadores en evaluación de las emociones propias; uso de las emociones; regulación emocional; apoyo social de la familia y en la escuela. Por otro lado, el Perfil 2 “altos

recursos” presentó niveles promedio en rendimiento académico, en evaluación de las emociones de los demás y en el apoyo social de amigos; y moderadamente altos en el resto de indicadores socioemocionales (regulación emocional, evaluación de las emociones propias, uso de las emociones y apoyo social de la familia y en la escuela).

Los análisis de la relación de los perfiles identificados sobre las variables resultado mostraron que el perfil de “bajos recursos” (Perfil 1) se asoció con bajos niveles de satisfacción vital y autoconcepto académico, mientras que el perfil de “altos recursos” (Perfil 2) se asoció niveles elevados de satisfacción vital y autoconcepto académico.

## Conclusión

Los estudiantes marroquíes muestran una polarización ante la presencia de recursos socioemocionales y cognitivos (perfil con altos recursos *vs.* perfil con bajos recursos). La pertenencia al perfil con altos recursos aseguraba niveles elevados de satisfacción vital y autoconcepto. La pertenencia al perfil con bajos recursos implicaba justo lo contrario. En esta línea, el perfil con bajos recursos se podría considerar un grupo de riesgo a la hora de decidir emigrar. Son adolescentes que no tendrían recursos suficientes para proteger su autoconcepto y unos niveles de satisfacción vital elevados. Estas variables se han asociado con la decisión de emigrar (Ullman & Tatar, 2001). Por ello, sería recomendable el desarrollo de programas de intervención enfocados a incrementar los niveles de inteligencia emocional y apoyo social (específicamente en la escuela y de sus familiares) en el país de origen, sin olvidar la importancia del rendimiento académico como indicador, todo ello con la finalidad de reducir el abandono escolar y prevenir la emigración en adolescentes.

## Referencias bibliográficas

- Aliyev, K., Ismayilov, A., Gasimov, I., & Isayeva, A. (2021). Unhappy moves? Assessing the link between life (dis)satisfaction and intention to emigrate in Azerbaijan. *Economics and Sociology*, 14(3), 127–145. <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2021/14-3/7>
- Berriane, M., De Haas, H., & Natter, K. (2015). Introduction: Revisiting moroccan migrations. *The Journal of North African Studies*, 20(4), 503–521. <https://doi.org/10.1080/13629387.2015.1065036>
- Cortés-Denia, D., El Ghoudani, K., Pulido-Martos, M., Alaoui, S., Luque-Reca, O., Ramos-Álvarez, M. M., Augusto-Landa, J. M., Zarhbouch, B., & Lopez-Zafra, E. (2020). Socioemotional resources account for academic adjustment in Moroccan adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, 1609. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01609>

- Cortés-Denia, D., Ramos Álvarez, M. M., Expósito Puerta, M. R., & Lopez-Zafra, E. (2021). Apoyo social: Escala multidimensional de apoyo social percibido. In B. Zarhbouch & K. El Ghoudani (Eds.), *Escalas de evaluación psicológica: Adaptación cultural y validación psicométrica al ámbito educativo. En lengua árabe para adolescentes marroquíes* (pp. 265–285). Univ. Sidi Mohamed Ben Abdelah, Faculté de Sciences Dhar Mahraz.
- De Bel-Air, F. (2016). Migration profile: Morocco. *European University Institute Migration Policy Centre, 2016*(5). <https://doi.org/10.2870/392631>
- Geisler, S., Rolka, K., & Rach, S. (2023). Development of affect at the transition to university mathematics and its relation to dropout-identifying related learning situations and deriving possible support measures. *Educational Studies in Mathematics, 113*, 35–56. <https://doi.org/10.1007/s10649-022-10200-1>
- Gibson, J., & McKenzie, D. (2011). The microeconomic determinants of emigration and return migration of the best and brightest: Evidence from the Pacific. *Journal of Development Economics, 95*(1), 18–29. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2009.11.002>
- Heng, M. A., Fulmer, G. W., Blau, I., & Pereira, A. (2020). Youth purpose, meaning in life, social support and life satisfaction among adolescents in Singapore and Israel. *Journal of Educational Change, 21*(2), 299–322. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09381-4>
- Izaguirre, L. A., Fernández, A. R., & Palacios, E. G. (2021). Adolescent life satisfaction explained by social support, emotion regulation, and resilience. *Frontiers in Psychology, 12*, 694183. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.694183>
- Kong, F., Zhao, J., & You, X. (2012). Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Personality and Individual Differences, 53*(8), 1039–1043. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.07.032>
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology, 81*(1), 59–77. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>
- Martínez-Monteagudo, M. C., Inglés, C. J., Suriá, R., Lagos, N., Delgado, B., & García-Fernández, J. M. (2021). Emotional intelligence profiles and self-concept in Chilean adolescents. *Current Psychology, 40*, 3860–3867. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00350-6>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3–34). Basic Books.
- Naciones Unidas. (2021). *Situation Report on International Migration 2021 Building forward better for migrants and refugees in the Arab region*. ESCWA, United Nations House.
- Ng, Z. J., Huebner, S. E., & Hills, K. J. (2015). Life satisfaction and academic performance in early adolescents: Evidence for reciprocal association. *Journal of School Psychology, 53*(6), 479–491. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.004>

- Organización Internacional de Migración. (2022). *Informe sobre las migraciones en el mundo*. <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/?lang=ES>
- Otrachshenko, V., & Popova, O. (2014). Life (dis) satisfaction and the intention to migrate: Evidence from Central and Eastern Europe. *The Journal of Socio-Economics*, 48, 40–49.
- Proctor, C., Linley, P., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10, 583–630. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9110-9>
- Rey, L., Extremera, N., & Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227–234. <https://doi.org/10.5093/in2011v20n2a10>
- Schoeps, K., Montoya-Castilla, I., & Raufelder, D. (2019). Does stress mediate the association between emotional intelligence and life satisfaction during adolescence? *Journal of School Health*, 89(5), 354–364. <https://doi.org/10.1111/josh.12746>
- Simpson, N. (2022). Demographic and economic determinants of migration. *IZA World of Labor*, 373. <https://doi.org/10.15185/izawol.373.v2>
- Ullman, C., & Tatar, M. (2001). Psychological adjustment among Israeli adolescent immigrants: A report on life satisfaction, self-concept, and self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(4), 449–464. <https://doi.org/10.1023/A:1010445200081>
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2)



## CAPÍTULO 6

# TRAYECTORIAS DE VIDA Y MEJORAS DE LAS CONDICIONES DE VIDA DE LOS ADOLESCENTES Y JÓVENES DE ZONAS RURALES EN SITUACIÓN DE POBREZA EXTREMA: EL MODELO EDUCATIVO DEL BACHILLERATO DEL CESDER DE MÉXICO

Gabriela Gómez-Zepeda  
*Universidad de Barcelona*

### Introducción

Este capítulo es parte de una investigación más amplia<sup>1</sup> realizada en el contexto de América Latina y el Caribe (ALC), cuyo objetivo central es comprender la relación entre las prácticas educativas y la disminución de la pobreza. El trabajo empírico se realizó en la zona rural e indígena de Zautla ubicada en Puebla, México. Esta se caracteriza por el alto nivel de pobreza y fuerte migración hacia los Estados Unidos, hacia el interior de ese estado y de otros estados. El estudio se centró en el nivel educativo medio superior<sup>2</sup> y en la población juvenil, pero los resultados obtenidos pueden brindar un aporte significativo a la educación de niños, niñas y adolescentes, especialmente en regiones de origen de la migración.

---

<sup>1</sup> Investigación: *La educación media superior: una oportunidad para el mejoramiento de las condiciones de vida en contextos rurales*, presentada por la autora de este capítulo como tesis doctoral en la Universidad de Barcelona en el 2021 (Gómez, 2021). Acceso: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/672106#page=1>

<sup>2</sup> En la *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*, se especifica que el nivel CINE 3 suele comenzar después de 8 a 11 años de educación a partir del inicio del nivel CINE 1 (nivel primaria en México).

En este estudio se consideró la juventud como el periodo entre los 15 y 24 años de edad. No se cuenta con una definición internacional aceptada que determine los grupos de edad para la adolescencia y para la juventud<sup>3</sup>. En este sentido, se conservaron las categorías utilizadas en las fuentes consultadas.

## **América Latina y el Caribe, tres grandes desafíos**

En América Latina y el Caribe, al igual que África se encuentran la mayor parte de los países con índices más altos de pobreza y de desigualdad de ingresos. Su histórica migración forzada tiene un crecimiento actual sin precedentes en ambos territorios. Destacan sus índices de migración infantil y juvenil como los más altos del mundo durante los últimos años (Portal de Datos Mundiales sobre la Migración, 2021). La expansión educativa realizada en ALC desde las últimas décadas del siglo pasado, ha logrado importantes avances, pero pese a ello no hay un cambio significativo en los niveles regionales de pobreza.

Los grupos más vulnerables en estas zonas son los pueblos indígenas y los afrodescendientes, las personas migrantes, las mujeres, los jóvenes y quienes residen en zonas rurales. Cabe mencionar que quienes han sido históricamente más afectados e invisibles son los jóvenes del ámbito rural y en situación de pobreza. La juventud rural ha sido un actor clave en el desarrollo rural de ALC. Dar respuestas a las necesidades de la juventud vital para el futuro del planeta (ONU, 2018), ya que para el 2020 alcanzamos la población juvenil más grande de la historia, 1,800 millones, la cuarta parte de la población mundial. Esta población se concentra especialmente en territorios con mayor índice de pobreza del mundo. Así, dentro de los grandes desafíos en ALC encontramos el responder a las problemáticas migratorias, garantizar una educación que contribuya a la mejora de las condiciones de vida de las personas y de las zonas más empobrecidas, así como lograr el desarrollo del máximo potencial de la juventud.

## **La educación: medio para mejorar las condiciones de vida**

La educación ha sido ampliamente reconocida como uno de los factores más importantes para el desarrollo de las personas y comunidades, así como para la superación de la pobreza. La educación es un derecho humano básico que permite acceder a otras oportunidades y la falta de escolarización, en sí misma; excluye, margina y empobrece (Reimers,

---

<sup>3</sup> Sus significados pueden variar según diferentes sociedades al tratarse de constructos sociales. Sin embargo, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) delimitan la juventud de los 15 a los 24 años y la Organización Mundial de la Salud (OMS) considera la adolescencia en el periodo de 10 a 19 años.

2022). Diversas iniciativas internacionales desde 1976<sup>4</sup> han promovido a la educación como un medio para superar la pobreza, generando un proceso que en la actualidad se concreta en el *Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*, destinado a *Garantizar una educación inclusiva y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos y todas*. Dentro de las propuestas teóricas y empíricas, destacamos los aportes de las teorías críticas. Freire (1997) y Giroux (1997) han sentado las bases para que las propuestas educativas asuman a las personas como sujetos sociales y políticos capaces de cambiar sus contextos y de construir sociedades más justas y democráticas. Reimers (2022) quien se centra en *la educación de los hijos e hijas de las personas pobres*, resalta la importancia de la igualdad de oportunidades, no sólo en el acceso, sino en la calidad de la formación, que la educación sea de utilidad para el contexto y distintos escenarios sociales, así como el garantizar largas trayectorias educativas, que repercutan en la mejora de las vidas de las personas.

## El enfoque de capacidades, un cambio de mirada

Uno de los principales referentes teóricos de la investigación realizada es el *Enfoque de Capacidades* del economista Amartya Sen (2000), quien propone un giro en la mirada tradicional de la pobreza, para partir desde una propuesta multidimensional. Esta perspectiva ha ayudado a ampliar la mirada de las restricciones que causan la pobreza, pues se consideran no sólo los *factores objetivos* asociados a los satisfactores básicos (bajos niveles de escolarización, acceso limitado a bienes y servicios, etc.), sino los *factores subjetivos* (limitación de la capacidad de decisión y acción de las personas, limitaciones en el contexto o relaciones que permitan una autopercepción para alcanzar metas) y los *factores sistémicos o estructurales* (baja calidad en la representación social, poca posibilidad para hacerse escuchar, etc.). A partir de este enfoque, en el estudio realizado se pretendió identificar si los y las jóvenes egresados del Bachillerato del CESDER, se constituían a través de esta escuela como «agencia» (Sen, 2000). Es decir, si son capaces de provocar cambios en sus vidas, que consideren valiosos desde sus propios valores y objetivos, es decir, que permite a los individuos constituirse como *sujetos capaces* de establecer y realizar sus propios proyectos de vida e influir en el mundo provocando cambios.

## Metodología, participantes del estudio

La metodología utilizada en este estudio fue cualitativa y se basó en la narrativa y en los relatos de vida. Estos últimos fueron compartidos por seis exalumnos y cuatro exalum-

---

<sup>4</sup> Tres de las iniciativas más destacada son: la Conferencia General de la UNESCO realizada, Nairobi 1976; el *Movimiento de Educación para Todos* (primera Conferencia Mundial, Jomtien 1990, segunda Conferencia Mundial Dakar, 2000); la *Declaración de Incheon*, que es el Marco de Acción para los Objetivos de Desarrollo Sostenibles.

nas del Bachillerato del CESDER. Estos estudiaron durante el segundo plan de estudios de esta escuela y al salir del Bachillerato, sus trayectorias de vida estaban asociadas a las que ordinariamente transitan los jóvenes campesinos al terminar el bachillerato, tales como: migrar internamente en el estado, país o al extranjero o quedarse en la zona rural; trabajar en el sector terciario (servicios) o como docentes, emprender un negocio, ocupar cargos públicos, dedicarse a las labores del hogar y/o realizar estudios universitarios. Los egresados y egresadas participantes tenían entre 10 y 14 años que habían terminado el Bachillerato. Este estudio se centró en el segundo plan de estudios de esta escuela.

## El modelo educativo del Bachillerato del CESDER

El Bachillerato del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER)<sup>5</sup> es una referencia en el contexto mexicano por innovar en la construcción de un modelo alternativo a las propuestas oficiales y por sus aportes al desarrollo rural. Este Bachillerato se fundó con el *objetivo de fomentar medidas que eleven el nivel de vida de los miembros de la comunidad, para que ayudara a mejorar las condiciones de vida* que eran extremadamente precarias y estaban vinculadas a una agricultura de la pobreza.

Con base en los fundamentos pedagógicos de los cuales partieron<sup>6</sup>, se diseñó un modelo alternativo a los tradicionales. En el segundo plan de estudios las cuatro *Estrategias educativas* fueron: i) la generación de situaciones educativas; ii) La alternancia educación producción; iii) la apropiación de la palabra y iv) la vida en comunidad. Estas permitieron que el trabajo educativo se basara en «temas generadores» que partían de las problemáticas locales para generar procesos de «investigación acción». La escuela puso como centro la generación de situaciones reales de producción, dentro de un marco de economía solidaria y popular. Fomentar la capacidad de expresión y comunicación para romper con la «cultura del silencio» y para generar un punto de vista crítico de la realidad; así como propiciar nuevas formas de relación basadas en valores de convivencia, comunidad, solidaridad, respeto, equidad y democracia.

La propuesta curricular se organizó en cuatro ejes curriculares desde donde se organizaron las principales acciones educativas. Estos ejes son: i) la empresa educativa; ii) el trabajo para el bienestar laboral; iii) el trabajo comunitario; y iv) contenidos del nivel. El cuarto eje curricular conservó su desarrollo de acuerdo con las áreas generales de conocimiento propias de los planes educativos oficiales, siendo un complemento y apoyo para los otros tres ejes. Todas las actividades curriculares se realizaban desarrollando «centros

---

<sup>5</sup> El Bachillerato del CESDER, se fundó en 1986 y fue una opción educativa para jóvenes de diversas zonas rurales e indígenas de varias regiones de México durante 16 años. A partir de esta escuela se generó *Promoción y Desarrollo Social A.C.*, también conocida como *Centro de Estudios para el Desarrollo Rural* (CESDER) (<https://cesder-prodes.com/>).

<sup>6</sup> Para profundizar sobre el modelo educativo de este Bachillerato ver el informe de la investigación que presentamos (Gómez, 2021).

de interés prácticos». Un aspecto relevante para la formación en este modelo educativo es *la vida escolar como comunidad educativa*, siendo claves las *Actividades de autosubsistencia del internado* (cocinar, aseo, compras, etc.) y las *Plenarias escolares* desde las cuales el alumnado y los docentes (denominados asesores y asesoras) organizaban y evaluaban todo el trabajo escolar y la vida cotidiana.

## Resultados

Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que las personas egresadas, independientemente de las trayectorias de vida que tuvieron al salir del Bachillerato, logran constituirse como agencia. Esto significa que logran alcanzar, en gran medida, lo que consideran valioso para sí mismas, para sus familias y para sus comunidades, reconociendo que esto ha tenido un impacto positivo en sus vidas.

Tras salir del Bachillerato seis de las diez personas participantes migraron: tres hombres hacia los Estados Unidos, dos hombres y una mujer lo hicieron internamente en el país para realizar estudios superiores. Por otra parte, dos mujeres se desplazaron en la misma región o cerca de ella para establecer sus propias familias, una de ellas emprendió una microempresa con su esposo. Un hombre y una mujer se quedaron en la región, él ocupó un cargo público y emprendió proyectos comunitarios, para luego realizar estudios superiores en el CESDER, mientras que ella se incorporó de inmediato al CESDER para trabajar y realizar sus estudios superiores.

Los tres exalumnos que migraron a los Estados Unidos, lo realizaron de forma ilegal y consideran que lo aprendido en el Bachillerato ha sido de gran utilidad en *el periodo de tránsito* para que fuera más seguro y en mejores condiciones que las que viven muchas personas. Destacan que de lo que aprendieron en el Bachillerato les ayudó: el buen nivel de lectura y comprensión, el saber expresar y comunicar sus ideas, el saber relacionarse y saber tomar decisiones. En el *periodo de estancia en los Estados Unidos*, lo aprendido en el Bachillerato consideran que les ha ayudado para que en poco tiempo logran una ocupación bien remunerada, segura y un buen puesto de trabajo, así como una vivienda digna y una buena alimentación. Asimismo, de los aprendizajes adquiridos destacaron la utilidad de: la capacidad de liderazgo, la gestión de procesos y microempresas, saber trabajar en grupo, organizar y cuidar el espacio en donde viven, saber alimentarse sanamente, la capacidad de ahorro y de gestión, la fuerza de voluntad y constancia. En general, las personas egresadas consideran que el migrar a este país, de una forma permanente o durante un periodo corto, es buena opción para generar en menor tiempo recursos económicos que pueden invertir para mejorar las condiciones de vida de sus familias. Otros motivos que mencionan para migrar son el deseo de conocer otro país, de viajar y vivir otras experiencias.

En cuanto a los impactos más significativos en las vidas de las personas egresadas, sus familias o comunidades, se encontró todos los exalumnos y exalumnas alcanzaron logros asociados con: la mejora de ingresos económicos y en especie; la mejora en factores básicos, especialmente la alimentación, la salud y la vivienda; avances el nivel educativo y utilidad de lo aprendido; el fortalecimiento de la identidad y de la autonomía y mejoras en las relaciones de género. Cabe mencionar que hay impactos que están más asociados a las personas que permanecen en su región y que tienen fuerte relevancia en el ámbito local y comunitario, estos son: la defensa de sus recursos y su territorio, la dinamización del territorio y las comunidades, así como la concientización de las personas. Es importante precisar que las mujeres egresadas reportan menos logros que los hombres, en relación con sus propias aspiraciones, pese a que consideran que sus logros son altamente significativos en comparación con lo que hubieran alcanzado si no si no hubieran estudiado el Bachillerato.

Las personas egresadas consideran que para realizar mejoras en sus vidas es clave «sentirse capaces» y «ser capaces», así como contar con capacidades técnicas y humanas. Esto es algo que valoran profundamente de este Bachillerato, ya que su modelo educativo contribuyó a ello. Al igual, valoran como que esencial aprender a valorar la vida campesina e indígena, así como su región, incluyendo en ellos sus saberes tradicionales y locales.

A partir de este estudio se identificaron siete prácticas educativas que les ayudaron a mejorar las condiciones de vida o para transferir conocimientos. Estas son: i) trabajo en equipo; ii) relación constante entre la teoría y la práctica; iii) análisis, reflexión y comprensión de la realidad; iv) expresión oral de ideas; v) planeación; vi) promoción de relaciones igualitarias; y, por último, vii) elaboración y presentación de trabajos. El papel docente como asesor o asesora fue clave, ya que permitía el protagonismo del alumnado y la generación.

## Conclusiones

Es vital garantizar la educación formal a los adolescentes y jóvenes dentro de las *zonas de origen de la migración*, así como promover que alcancen altos niveles educativos. En este contexto, la educación puede ser una vía para habitarles como «agentes» o «sujetos sociales». Pero para ello hay que cambiar los modelos educativos tradicionales y apostar para que permitan respuesta *de forma inmediata* a las necesidades de las personas pobres. Las escuelas pueden contribuir a la generación de condiciones de vida digna en las comunidades, para que sean sitios viables y atractivos para vivir. Se debe priorizar que lo que aprendan adolescentes y jóvenes les sea de utilidad, independientemente de sus trayectorias de vida y que les ayude a enfrentar los riesgos que se les presenten. Asegurar la escolarización de las niñas, adolescentes y jóvenes debe ser primordial, a fin de habilitarlas ante las desventajas que enfrentan. Por último, se debe seguir indagando sobre

modelos educativos que contribuyan en el mejoramiento de las condiciones de vida en las zonas donde se origina la migración.

## Referencias bibliográficas

Freire, P. [Paulo]. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.

Giroux, H. A. [Henry Armand]. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza, una antología crítica*. Amorrot.

Gómez, G. [Gabriela]. (2021). *La educación media superior: una oportunidad para el mejoramiento de las condiciones de vida en contextos rurales*. [Tesis doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/672106>

Portal de Datos Mundiales sobre la Migración (2021). *Tipos de migración. Niños y jóvenes migrantes*. <https://www.migrationdataportal.org/es/themes/ninos-migrantes>

Reimers, F. [Fernando]. (2022) Educando a los hijos de los pobres. Un Movimiento Mundial Paradójico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*. XLV(4),13-40. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27043549003.pdf>

Sen, A. [Amartya]. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Planeta.



## CAPÍTULO 7

# EL MENOR MIGRANTE EN EL PAÍS DE DESTINO: UNA DESCRIPCIÓN A PARTIR DEL ESTUDIO DE CASO ÚNICO

Jesús Palenzuela-Bautista  
*Universidad de Granada*

### **Introducción**

En este trabajo se presenta una investigación de índole cualitativa a partir de la implementación de una entrevista como herramienta de recogida de información en la que se abordan temáticas relacionadas con el día a día de la familia en riesgo de exclusión social, con una particularidad, la situación irregular que viven en el país de destino.

El estudio se centra en la realidad del menor abordando elementos de su contexto como los derechos y las necesidades, la vivienda, la situación económica y laboral que enfrenta la familia o los apoyos con los que esta cuenta para afrontar un entorno rodeado de dificultades. Además, se proponen varios objetivos de investigación con los que enmarcar un propósito en el proceso investigador. Entre ellos: conocer la realidad del menor (OG1), identificar posibles necesidades que pongan en riesgo un buen desarrollo psicosocial en la infancia del menor (OE1) y formular un posible plan de actuación a partir de las necesidades detectadas (OE2).

### **Marco teórico**

Cuando las personas deciden emigrar del país que les vio nacer, se ponen en marcha una serie de mecanismos que los van a llevar prácticamente a destruir su universo simbólico, mientras permanezcan en la cultura de adopción (Oliver et al., 1993).

Es el comienzo de otra vida como individuos, en ocasiones lejos de su familia, esto conlleva a un claro sentimiento de soledad y una falta de apoyo que repercute también negativamente ya que la familia es un recurso de protección y estabilidad para el individuo (Casas-Cortés y Cobarrubias, 2020). En la convivencia un gran problema es el yo, entendido como la persona ubicada en el mundo. El rechazo se puede dar por varios motivos, el miedo a la persona de enfrente o querer salvaguardar la integridad del yo. También se puede observar desde diversas posturas, de acercamiento o de lejanía entre dos personas. Aquí conviene recurrir a un fenómeno bidireccional -inclusión y/o exclusión social- (Bondanini, 2014).

Respecto al día a día de la persona migrante y de acuerdo con su realidad se puede destacar que el lugar en el que vive es insalubre, además de habitar en zonas muy determinadas de la urbe. A nivel sanitario, también hay dificultades con relación a la utilización de determinados servicios, prestando especial atención a la explotación laboral en la que se encuentran sumergidos muchos de ellos. Su ocupación se vincula con el sector primario, especialmente, la actividad agrícola (Moldes-Anaya et al., 2017). De acuerdo con el empleo, generalmente son los amigos y los parientes más cercanos las personas que sugieren ofertas laborales. Son contratos temporales los que se firman relacionados con el sector primario o secundario (Barros, 2017).

A nivel psicológico conviene abordar ciertos elementos para encajar el objeto de estudio como la calidad de vida, definida como el conjunto de factores que ofrece bienestar a nivel personal, material, social y emocional. En este sentido, la persona debe tener unos condicionantes favorables con el fin de satisfacer sus necesidades y que no solo sobreviva, sino que pueda vivir con comodidad (Aguilar et al., 2011). Diversas investigaciones apuntan a varias características que van en la dirección de predecir si la calidad de vida es positiva o no. En este caso, se pueden mencionar la salud mental, la salud física (percibida y real), la capacidad de independencia de la persona y su predisposición al desarrollo de actividades de la vida diaria, la integración social, la calidad del entorno, la satisfacción o descontento con la vida y los servicios sociales y de salud (Aguilar et al., 2011).

Con relación a esto, Guerrero et al. (2016) señalan los siguientes indicadores:

Partiendo de que el concepto en sí es bastante complejo proponen una serie de componentes objetivos y subjetivos en los que el punto de encuentro es el bienestar individual. Los elementos previamente mencionados son el bienestar físico (salud y seguridad física), bienestar material (derecho a lo privado, alimentación, vivienda, transporte, posesiones personales), bienestar social (relaciones interpersonales con los amigos, la familia...), desarrollo personal (producción, contribución) y bienestar emocional (salud mental, autoestima, autopercepción). Los autores refieren también que las posibles respuestas a cada una de las aristas planteadas son subjetivas y variables debido a que existe una clara y notoria influencia de los factores sociales y materiales, la edad de la persona, la situación de empleabilidad que tenga o las políticas de salud que se estén llevando a cabo en el contexto vital.

## Metodología

La metodología del presente estudio es de tipo cualitativo, con una entrevista como herramienta de recogida de información implementada a través del estudio de caso único, en el que se le exponen una serie de interrogantes a una familia migrante procedente de Marruecos y que actualmente reside en la ciudad autónoma de Ceuta. Según Ulloa et al. (2017) la investigación cualitativa se enmarca en una perspectiva humanista considerando todas las posibles áreas de conocimiento de un hecho concreto como dignas de ser parte de un proceso investigador.

La entrevista se articula a partir de tres temas, diez subtemas y dieciséis cuestiones, abordando elementos como la vivienda, la situación desencadenante de la exclusión social, la familia, la escolarización, enfocado desde la perspectiva del menor y su contexto. Conviene subrayar también que la duración de la entrevista es de 53:09 minutos, previamente habiendo explicado el protocolo de implementación de esta, que se basa en la confidencialidad, el anonimato de la persona entrevistada y rigor científico. Las personas que acuden son dos, la madre del menor de cuarenta y tres años y su pequeño de año y medio de vida.

**Tabla 1**

*Presentación de la entrevista*

<b>Temas</b>	<b>Subtemas</b>	<b>Preguntas</b>
<p><b>I. Factores desencadenantes de la situación de pobreza</b></p> <p>Análisis de las causas que provocan visitar la entidad social.</p>	<p>Coyuntura anómala</p> <p>Contexto económico y/o familiar desfavorable</p>	<p>¿Cuándo fue el momento para que tuviera que pedir ayuda?</p> <p>¿Qué problemas ha tenido para verse en la situación de acudir a la entidad?</p>
<p><b>II. Familia</b></p> <p>El objetivo es recabar información para conocer las características de la composición familiar.</p>	<p>Historia vital de los miembros</p> <p>Organización familiar</p> <p>Posible apoyo externo</p>	<p>¿Dónde nació?</p> <p>¿Dónde nacieron sus hijos/as y/o pareja?</p> <p>¿Cuántos hijos hay en la familia?</p> <p>¿Utilizan comedor?</p>

<b>III. Situación vital y condiciones de vida</b>  En este apartado se busca profundizar en la economía familiar, incluyendo otros bienes básicos para vivir como son la vivienda o la alimentación.	Economía familiar	¿En qué gasta el sueldo mensual?
	Empleo actual	¿Tiene empleo? ¿Es fijo o temporal?
	Formación	¿Pudo estudiar? ¿Posee de estudios básicos?
	Vivienda	¿Vive en una casa de alquiler o es en propiedad?
	Alimentación	¿Ha pedido alojamiento alternativo? ¿La vivienda es confortable? ¿Come variado en casa? ¿Cree que la alimentación es de calidad?

Fuente: Elaboración propia

A partir de la transcripción de la entrevista se extraen diversas categorías según los objetivos propuestos aportando a cada una de ellas un código y una definición que generan una cosmovisión de la realidad del menor migrante.

**Tabla 2**

*Desarrollo de la formulación de categorías*

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Etiqueta</b>
Alimentación	Calidad y variedad existente en el consumo de los productos.	A1
Búsqueda de ayuda	Acciones llevadas a cabo por su tutora legal para cubrir gastos del menor.	B1
Derechos y necesidades del menor	Demandas básicas para el desarrollo vital.	D1
Familia	Realidad estructural de la familia.	F1

Situación económica y laboral	Ingresos y empleo de la sustentadora de la familia.	S1
Vivienda	Características del hogar del menor.	V1

Fuente: elaboración propia

## Resultados

A partir de la transcripción de la entrevista y junto con la codificación de esta, se extraen los siguientes resultados de acuerdo con las características económicas, sociales, políticas y psicológicas del menor en el país de acogida:

- Alimentación (A1):
  - La alimentación está condicionada por lo que se coma en la casa ya que no hay posibilidad de tener potestad de elección debido a los bajos recursos económicos de la familia. En términos generales es deficiente.
  - La base nutricional se fundamenta en legumbres y pasta.
  - Se advierte de una notable reducción de alimentos perecederos como la carne y el pescado.
- Búsqueda de ayuda (B1):
  - La tutora del menor solicita recursos a diversas entidades sociales de la ciudad de Ceuta encontrándose con la negativa de las mismas, alegando una situación irregular en España. Las consecuencias son devastadoras, generando un sentimiento de impotencia y frustración constante, encarando un futuro con desazón e incertidumbre.
  - Expresa la dificultad de encontrar medios con los que satisfacer las necesidades básicas del menor, ya que confluyen su situación de extranjera y una economía deficiente, que en ocasiones unificadas dificultan el desarrollo vital familiar.
- Derechos y necesidades del menor (D1):
  - Sufre una restricción al acceso a la educación, en este caso a la guardería.
  - Imposibilidad de tener un calendario vacunal de acuerdo con su salud. La madre tiene que costear el precio a través de entes privados.

- La tutora legal no puede hacer frente a todas las demandas que el hijo genera, ya que su tiempo es limitado porque tiene que satisfacer las de la persona que está a su cargo.
- Familia (F1):
  - Es tradicional, conformada por un menor y un matrimonio.
  - El marido vive en Marruecos mientras que el menor y la tutora legal viven en España.
  - La madre llega a Ceuta a través de la frontera del Tarajal, así pues, tiene condición de transfronteriza.
- Situación económica y laboral (S1):
  - La progenitora tiene un trabajo temporal, el cual no genera estabilidad económica al menor. Además de ser precario, porque no se cumplen con unos derechos laborales elementales para la empleada.
  - El salario que percibe es subsistente ya que apenas se pueden soportar necesidades básicas fundamentales.
- Vivienda (V1):
  - Imposibilidad de tener una vivienda en propiedad, sus características económicas y legislativas le impiden tenerla y poder desarrollarse con su familia en España.
  - La vivienda es de alquiler y confortable, puesto que se puede hacer vida en ella.
  - La tutora legal no ha podido solicitar alojamiento alternativo por su condición de extranjera.

## Conclusiones

De acuerdo con todo lo expuesto, se puede concluir que el hecho de hacer vida en el sentido más amplio de la palabra en otro país que no sea el que al individuo le vio nacer, puede ser una verdadera odisea. Un proceso cargado de dificultades, máxime si se parte con familia o incluso con cónyuge. La repercusión del cambio es notable en todos los ámbitos que engloban al ser humano, desde lo sociológico hasta lo psicológico pasando por lo educativo. En este andamiaje ya comenzado, hasta la plena integración, la forma perfecta de encaje en una sociedad, la persona comienza y acaba desarrollando un paisaje interior cargado de nueva simbología entremezclada con aquella que dejó atrás.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar, J. M., Álvarez, J., y Lorenzo, J. J. (2011). Factores que determinan la calidad de vida de las personas mayores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 161-168. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832331017>
- Barros, F. (2016). *Inmigración y mercado de trabajo en España: los trabajadores marroquíes procedentes de la industria exportadora* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Digibug. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/45491>
- Bondanini, F. (2014). *La construcción identitaria de los migrantes en las fronteras de Europa. El caso del centro de estancia temporal de inmigrantes de Melilla* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=58020>
- Casas-Cortés, M., y Cobarrubias, S. (2020). La autonomía de la migración: Una perspectiva alternativa sobre la movilidad humana y los controles migratorios. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 46, 65-92. DOI/ empiria.46.2020.2697
- Guerrero, J. G., Can, A. R., y Sarabia, B. (2016). Identificación de niveles de calidad de vida en personas con un rango de edad entre 50 y 85 años. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 5(10), 623-636. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=503954317026>
- Moldes-Anaya, S., Romero-Béjar, J. L., y Jiménez Bautista, F. (2017). Diagnóstico de factores de riesgo del rechazo social a inmigrantes en un municipio del Poniente Almeriense según un modelo Logit. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(2), 235-263.
- Oliver, M., Vargas, D., Escartín, M<sup>a</sup> J., Lorenzo, J., Bellido, A., Mohedano, R., Palomar, M., Suárez, E., y Villegas, E. (1993). Inmigración y cultura: reflexiones críticas sobre las diferencias sociales y culturales que produce el hecho migratorio. *Inmigración y cultura: Reflexiones críticas sobre las diferencias*, 2, 251-258.
- Ulloa, H., Gutiérrez, M. A., Nares, M. L., y Gutiérrez, S. L. (2017). Importancia de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa para Educación. *Revista EDUCATECONCIENCIA*, 16(17), 163-174. <https://n9.cl/98cpj>



## CAPÍTULO 8

# RELATOS DE SUPERACIÓN DE JÓVENES QUE HAN MIGRADO SOLOS A MELILLA

Jhandy Mohamed Abderrahman<sup>1</sup>

Francisca Ruiz Garzón<sup>1</sup>

Ruth Vilà Baños<sup>2</sup>

*Universidad de Granada (1) y Universidad de Barcelona (2)*

### Introducción

Este trabajo de investigación tiene como objetivo indagar sobre el proceso migratorio de los jóvenes que han migrado solos a la Ciudad Autónoma de Melilla (CAM), empleando un enfoque cualitativo.

El incremento del número de estos jóvenes, que han accedido a España de manera irregular por Melilla, Ceuta y las costas de Andalucía, en los últimos años está originando un hándicap de sostenibilidad humanitaria, social, educativa y económica para la sociedad española (López Belmonte *et al.*, 2019). Así, según el “Acuerdo de la Excma. Asamblea de 18/2/ 2019”, publicado en el Boletín Oficial de Melilla (número 5633), la presencia de estos menores ha ido creciendo significativamente desde el año 2014 hasta convertirse en un problema relevante, especialmente en la CAM donde la situación es crítica, debido al número de jóvenes que migran solos, la escasa extensión de su territorio (12,3 km<sup>2</sup>), la población (alrededor de 87.000 habitantes) y su situación fronteriza con Marruecos, país del que proviene la gran mayoría de ellos (López Belmonte *et al.*, 2019). Debido a esta situación, los menores ven Melilla como el puente que les permitirá llegar a la Península en busca de trabajo y una vida mejor, pero una vez en España muchos se quedan en la calle, aunque por ley tienen derecho a ser protegidos por el sistema de aten-

ción pública (Suárez, 2004). Por tanto, es relevante realizar este estudio desde Melilla, puesto que forma parte importante del trayecto migratorio de estas personas.

## Los jóvenes que migran solos

A pesar de que la denominación “menores extranjeros no acompañados” (MENA) es la más utilizada en la mayoría de la literatura especializada en este tema y la más empleada por las instituciones gubernamentales del Estado, en el presente trabajo, tomando como referente el artículo “Los mal llamados MENA”, de Vilà *et al.* (2021), se hará referencia a estas personas como “jóvenes que han migrado solos” por ser la designación menos ofensiva.

En el artículo 189 del RD 557/2011, de 22 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por la Ley Orgánica 2/2009, se define al joven que migra solo como:

Extranjero menor de dieciocho años que llegue a territorio español sin venir acompañado de un adulto responsable de él, ya sea legalmente o con arreglo a la costumbre, apreciándose riesgo de desprotección del menor, mientras tal adulto responsable no se haya hecho cargo efectivamente del menor, así como a cualquier menor extranjero que una vez en España se encuentre en aquella situación. (p. 118)

Estos menores suelen tener una edad media de 15 años, de religión musulmana y de origen predominantemente marroquí (Vicente Lorca, 2022). Asimismo, poseen una media superior a 3 hermanos, mantienen contacto telefónico con su familia y han migrado a España convencidos por sus familias y amigos (López Belmonte *et al.*, 2018). Además, poseen una madurez superior a la que corresponde su edad cronológica, tienen un proyecto migratorio claro (conseguir la documentación y trabajar lo antes posible), no contemplan el retorno a su país de nacimiento, mayoritariamente hablan árabe y “tamazigt”, conservan una relación periódica con sus familias de origen y muestran rechazo o abandono reiterado de los proyectos de acogimiento residencial (Mohamed-Abderrahman *et al.*, 2018).

Según el “Acuerdo de la Excm. Asamblea de 18/2/2019”, se pueden distinguir dos grupos: los que migran en busca de protección y los que lo hacen para mejorar su situación económica; gran parte de los menores que entran en Melilla persiguen este último objetivo.

## Objetivos

La finalidad de este trabajo es indagar sobre el proceso migratorio de los jóvenes que han migrado solos a Melilla, las razones que les han motivado a migrar, las circunstancias adversas que han atravesado y sus expectativas de futuro, con los siguientes objetivos específicos:

- Averiguar las razones que les empujaron a migrar.
- Conocer el proceso migratorio desde que abandonaron sus “hogares” hasta que llegaron a Melilla.
- Saber las circunstancias adversas que han atravesado.
- Comprender los objetivos que se plantean para el futuro.

## Metodología

Para desarrollar este estudio se ha empleado un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico. Para ello, se ha llevado a cabo una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas. Asimismo, se ha empleado el diario de campo y el registro anecdótico. Para finalizar, se ha procesado la información recogida mediante el programa “Atlas.ti”<sup>7</sup> y se han redactado los resultados.

Respecto a los criterios de calidad, el guion de la entrevista fue evaluado por investigadoras externas que verificaron que las preguntas que se formulaban eran adecuadas para dar respuesta a los objetivos. Asimismo, los propios entrevistados ejercieron de expertos, implicando la modificación de aquellas cuestiones que no comprendían en su totalidad.

Para garantizar la validez de las entrevistas se han abordado los temas desde distintas perspectivas y se ha obtenido la información desde diferentes tipos de preguntas, procesos de triangulación y contrastación. Además, las entrevistas se han llevado a cabo en la lengua materna de los participantes, siendo traducidas al castellano para su posterior análisis. Así, se han empleado como criterios de calidad la dependencia, la credibilidad, la confirmación o confirmabilidad y la transferibilidad.

La población está compuesta por los jóvenes que migran solos acogidos en los centros de Melilla (“Fuerte Purísima” y “Gota de Leche”) y por aquellos que viven en las calles de esta ciudad. Así, la muestra estuvo constituida por un total de 52 individuos: 22 de los que viven en la calle, 15 de “Gota de Leche” (8 niñas y 7 niños) y 15 de “Fuerte Purísima”.

La edad asignada de los entrevistados fluctúa entre los 10 y los 18 años, siendo los menores los acogidos en “Gota de Leche” y los mayores, los que viven en la calle. Excepto 2 sujetos que han cumplido recientemente la mayoría de edad (Mimun y Hamza), el resto son todos menores de edad. Su antigüedad en la CAM va de 1 semana a 12 años. Respecto al origen, menos 2 menores de Guinea y Angola, el resto son todos de Marruecos. Asimismo, salvo 2 casos aconfesionales, los demás se consideran de religión musulmana. El nombre que se ha utilizado para los entrevistados no es el real, con el fin de proteger su identidad.

## **Análisis de los resultados**

### *Motivos de migración*

Todos los jóvenes de la calle han tenido como motivo principal de migración hacer “risky” desde el puerto de Melilla para llegar a la Península en busca de un futuro mejor: trabajar y conseguir la documentación, mejorando así su situación económica. Han relatado que en su país de origen no hay esperanzas de futuro y que provienen de familias sin recursos.

“En Marruecos no hay futuro. No es como aquí, ahí estudias y cuando terminas no tienes futuro, no hay trabajo. Mi familia es muy pobre. He venido a Melilla para hacer ‘risky’ y buscarme la vida, coger los papeles y trabajar” (Brahim).

En cambio, casi todos los jóvenes que se encuentran acogidos en los centros han migrado para quedarse en el centro, formarse, obtener la documentación y trabajar en España, viajando de manera legal.

“He venido aquí para estar en el centro y tener documentación para ir a trabajar fuera” (Yawad).

Así, este último grupo también ha relatado como motivos de migración: problemas familiares, maltrato, expulsión de sus hogares, abandono, orfandad y haber sido convencidos u obligados por sus padres.

“Vine a Melilla a comprar con mi padre cuando tenía 6 años y me abandonó aquí. Vine con él para comprar y cuando llegamos a Melilla me abandonó y la policía me encontró en la calle y me llevó a la ‘Gota de Leche’” (Mimun).

*Proceso migratorio hasta Melilla*

Antes de partir de sus “hogares”, algunos informaron a la familia e, incluso, contaron con el apoyo de la misma y, otros, migraron sin informar.

“Sí, mi familia lo sabía. Me decía que no migrara, que me podría pasar algo malo, pero yo no le hice caso. Ahí estaba condenado al fracaso” (Kamal).

“No lo sabían hasta que llegué a Melilla y les llamé por teléfono. Al principio me decían que volviera a casa, que no tenía porqué irme. Pero yo les decía que no quería volver, que aquí me iban a dar los papeles, que me iban a ayudar. Cuando vieron que no les hacía caso, me aconsejaron que me buscara la vida, que no me metiera en problemas...” (Yasin).

A excepción de unos pocos, que viajaron acompañados por sus progenitores y con documentación, el resto migraron solos.

“Mi madre me acompañó hasta cruzar la frontera. Mi primo estaba esperándome ahí. Después me acompañó hasta ‘Purísima’” (Yawad).

Así, unos incluso planificaron el trayecto y salieron de casa con algo de dinero ahorrado para pagar el transporte, la comida, el alojamiento...

“14 horas en un autobús desde Marrakech hasta Nador. Y desde Nador hasta Beni-Enzar en autobús por 4 dirhams. Había ahorrado dinero. Vine con 400 dirhams desde Marrakech. 200 dirhams me los gasté por el camino en el transporte y 200 dirhams me los gasté en el alquiler de una habitación en Beni-Enzar para dormir, junto con 5 menores más” (Marzok).

Una vez que llegan a la frontera con Melilla, algunos consiguen acceder el mismo día y otros tienen que intentarlo durante días o meses y, mientras tanto, viven en la calle, trabajan de lo que encuentran, mendigan, caen en las drogas, se meten en conflictos...

“En Beni-Enzar estuve 3 meses intentando entrar a Melilla. Había muchos niños como yo, viviendo en la calle, en la misma situación” (Farid).

Respecto a la forma de acceso, algunos entrevistados han entrado de manera regular, por la frontera en compañía de sus progenitores y con el pasaporte.

“Por la frontera, con mi pasaporte. Con mi madre. Tenía unos 15 años cuando entré” (Hamza).

En cambio, la mayoría lo ha hecho de forma irregular, ya sea por la frontera (caminando, escondidos entre la gente u ocultos en los vehículos), por la costa (nadando o en pequeñas embarcaciones u objetos flotantes) o traspasando la valla que separa Melilla de Nador.

“Por la frontera de Farhana. Me colé entre la gente” (Brahim).

“Llegué a Melilla nadando, con un amigo. Desde la Bocana (playa de Nador) hasta la Hípica (playa de Melilla). Subido en una colchoneta que iba inflando durante el camino. Me tumbé en la colchoneta y empecé a remar con los brazos. Desde las 20:00 hasta las 5:00 horas de la noche” (Zaki).

“Saltando la valla y pasando por debajo del puente de Marigüari (Marruecos)” (Kamal).

Ya en Melilla, aquellos que tenían como objetivo el acogimiento se dirigieron a la Policía Local, con la intención de que los trasladase al centro.

“Cuando llegué a Melilla, fui a la Policía Local y me llevó a Purísima. En Purísima me hicieron la prueba del COVID-19 y estuve ahí dentro 10 días. Después, me llevaron a comisaría y me hicieron la prueba de la edad y de ahí me llevaron a Extranjería (Achraf).

En cambio, los que tenían como fin hacer “risky” han ido directamente al puerto de Melilla y han permanecido en “situación de calle”.

“Conforme he entrado en Melilla, he venido directamente al puerto porque tengo algunos amigos aquí. Y desde entonces estoy intentando hacer ‘risky’” (Tarek).

### *Circunstancias adversas*

El alto nivel de pobreza, el entorno desfavorable del que proceden, el abandono, la expulsión de sus hogares, el fallecimiento de un ser querido, la orfandad, los problemas familiares, la soledad, las graves situaciones de maltrato, la vida en la calle, la drogadicción, la explotación laboral, el abandono de la escuela, la procedencia de núcleos familiares desestructurados (violencia de género, padres drogadictos, alcohólicos, presidiarios, traficantes de drogas...), los obstáculos encontrados durante el proceso migratorio, el rechazo, la marginación y la discriminación o el ingreso en un centro educativo para menores infractores han sido factores adversos que han tenido que superar los jóvenes participantes de este estudio.

“Éramos muy pobres, no teníamos nada, siempre veía sufrir a mi familia y no aguantaba más” (Mohamed).

“No tengo padres. Tenía una relación buena con mi familia, pero mis padres fallecieron” (Abderrahim).

“Mis padres están separados. Yo vivo con mi madre. Mi padre está en la cárcel porque maltrataba a mi madre” (Tarek).

### *Objetivo actual y expectativas de futuro*

Respecto al objetivo actual, coincidiendo con lo recogido en el “Acuerdo de la Excm. Asamblea de 18/2/2019”, mientras los que viven en la calle persiguen hacer “risky” hacia la Península para trabajar y obtener la documentación española, los acogidos pretenden quedarse en el centro, formarse y obtener la documentación.

“Lo más importante para mí ahora mismo es hacer ‘risky’ y llegar a Europa para trabajar y ayudar a mi familia” (Haid).

“He venido aquí para estar en el centro y tener documentación” (Yawad).

En cuanto a las expectativas de futuro en 10 años, la mayoría se perciben casados, con trabajo estable y viviendo en otra ciudad española.

“Me gustaría estar en cualquier sitio de España que no sea Melilla. Me imagino con trabajo, casado, con documentación y viviendo bien” (Amin).

## **Conclusiones**

La situación de pobreza, los problemas familiares o haberse quedado solos han sido razones importantes que les han empujado a migrar. No obstante, mientras los acogidos han migrado buscando protección, los de la calle lo han hecho por razones claramente migratorias, para trabajar y mejorar su situación económica (Acuerdo Excm. Asamblea de 18/2/2019).

Habiendo migrado casi todos de Marruecos, los principales obstáculos que se han encontrado han sido el acceso a Melilla, malvivir en la calle y el rechazo por parte de la sociedad de acogida.

Afrontan de forma positiva las adversidades vividas (fallecimiento de familia, abandono, expulsión de sus hogares, maltrato, la vida en la calle, etc.). Ello se debe, sobre

todo, a factores de protección como contar con el apoyo familiar o, en su defecto, con un tutor de resiliencia que escuche, apoye y muestre afecto al menor, como puede ser la figura del educador.

Mientras los acogidos tienen como objetivo beneficiarse del sistema de acogida, formarse y obtener la documentación, los de la calle pretenden hacer “risky” en busca de trabajo (Acuerdo Exma. Asamblea de 18/2/2019).

Así, mantienen una actitud positiva hacia el futuro y la mayoría se imagina con trabajo estable, formando una familia y viviendo fuera de Melilla, donde haya trabajo (López Belmonte et al., 2018).

## Referencias bibliográficas

Acuerdo de la Excm. Asamblea de fecha 18 de febrero de 2019, relativo a la aprobación de la incorporación de una disposición adicional 4ª a la Ley Orgánica 1/1996. Boletín Oficial de Melilla, de 12 de marzo de 2019, núm. 5633.

López Belmonte, J., Fuentes Cabrera, A., y Pozo Sánchez, A. (2018). Educación inclusiva e intercultural al borde de la frontera: la escolarización del colectivo MENA. *Revista de Pedagogía*, 39, (105), 173-196. [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_ped/article/view/16497](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/16497)

López Belmonte, J., López Meneses, E., Vázquez Cano, E., y Fuentes-Cabrera, A. (2019). Avanzando hacia la inclusión intercultural: percepciones de los menores extranjeros no acompañados de centros educativos españoles. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12 (1), 331-350. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/482>

Mohamed-Abderrahman, J., Ruiz, F. y Vilà, R. (2018). Historia de vida de un menor extranjero no acompañado de Melilla. *MODULEMA*, 2, 86-112. <http://hdl.handle.net/10481/53998>

Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009. Boletín Oficial del Estado, de 30 de abril de 2011, núm. 103.

Suárez, L. (2004). Niños entre fronteras: migración de menores no acompañados en el Mediterráneo occidental. *Migración y Desarrollo*, (2), 35-48. [file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/art%C3%ADculo\\_redalyc\\_66000204.pdf](file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/art%C3%ADculo_redalyc_66000204.pdf)

Vicente Lorca, A. (2022). Revisión jurídica de los menores extranjeros no acompañados en el espacio europeo. Análisis de la situación en España. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, 22, 101-130. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2022.6809>

Vilà, R., Freixa, M., Sánchez, A., Massot, I., y Ruiz, F. (2021). Los mal llamados “Menores extranjeros no acompañados” (MENA) en Barcelona desde la visión de las y los educadores. En C. Pérez., et al. (Eds), *La convivencia escolar: un acercamiento multidisciplinar a las nuevas necesidades* (pp.107-118). Dykinson SL.



## CAPÍTULO 9

# FACTORES Y ELEMENTOS QUE INFLUYEN EN LA INCLUSIÓN Y LA PREPARACIÓN PARA LA VIDA AUTÓNOMA DE LOS JÓVENES EXTUTELADOS SIN REFERENTES FAMILIARES

Marcos Javier Barriga Ávila  
UNED

### Introducción

De acuerdo con Luque y Herrera (2015) hay una serie de proposiciones que “recogen factores vinculados a la opresión y el bienestar como componentes de los procesos de *aculturación*”. De este modo, indican tres ejemplos de proposiciones que pasan por condiciones estructurales de opresión, estrategias de acción e interacción y consecuencias. Los tres componentes, surgen del estudio de la “aculturación en el marco de las relaciones de poder como estructura de análisis”. Ralph Leon Beals (Baucells Mesa, 2001) como referente clásico de la antropología y etnología es uno de los autores más importantes a la hora de abordar el estudio del concepto “aculturación”. Para llegar a definir la inclusión social de niños, niñas y adolescentes/jóvenes (en adelante, NNAJ) migrantes sin referente familiar, hay que contemplar, además de la aculturación, otros conceptos como integración, justicia social, sensibilidad social, conexión, comunidad, territorio, participación social/ciudadana inserción sociolaboral y antónimos como marginalidad, exclusión social, discriminación o segregación. Igualmente, el papel de la tecnologías de la relación, la información y la comunicación (Gabelas y Marta-Lazo, 2020) hacen que no obviemos su interés a la hora observar y analizar los modos de interacción y socialización de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes. Para Ruth Lister (citada en

Gaitán, 2018, p. 25), la ciudadanía se entiende como un “conjunto de derechos que se adquieren con la llegada a la edad adulta, mientras que para los niños se reservan formas como *ciudadanos en espera* o *aprendices de ciudadanos*”.

Para Gaitán Muñoz (2018a) la protección, la provisión y la participación van a ser los tres elementos de referencia para la acción de los NNAJ. Así estudia y describe los artículos de la Convención sobre los Derechos del Niño, en la cual el niño es toda persona desde los cero a los 18 años. Es pertinente recurrir al concepto “puerto” y “puerta” desde el análisis etimológico que Herrera Pastor et al. (2022) comparten acerca del término “oportunidad”. “Tanto el puerto como la puerta ofrecen una salida y la oportunidad de trasladarse de un sitio a otro” (p.21). La representación del mar y su significado en el caso de los NNAJ migrantes cuando ha hecho uso de las rudimentarias embarcaciones (pateras) o han tenido que llegar nadando a la costa dota de un significado más especial a la llegada al puerto que es lo que los navegantes anhelaban cuando había especiales dificultades en su trabajo de pesca o transporte de mercancías en altamar. Multitud de expresiones del castellano hablado y escrito nos llevan a estos términos en expresiones del tipo de “llegar a buen puerto” o “Dejar la puerta abierta a nuevas experiencias”, que sirven de ilustración. Cuando nos referimos a la inclusión social, de manera automática nos ha venido a la mente la idea de su antónimo “exclusión social” y esta nos lleva al de la marginalidad. Así, recurriendo nuevamente a Herrera Pastor et al. (2022), encontramos una referencia en el trabajo e investigación con poblaciones vulnerables a partir de un reciente estudio de los migrantes no acompañados que forma parte del Proyecto LEMA: *Learning from the margins*. Encontramos en los “márgenes”, un espacio en el que actuar e intervenir por parte de profesionales educativos. Tratamos de asociar conceptos que sirvan de referencia dentro de la acción socioeducativa. La Universitat de Valencia publica “pedagogías alternativas y educación en los márgenes a lo largo del siglo XX” (Payà Rico, 2022), recopilación de trabajos presentados en el XXI Coloquio de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Historia de la Educación, *SEDHE*. El saber y la pedagogía del conocimiento puede ser abordado y trasladado a espacios menos tradicionales o sistematizados y desarrollarse en territorios y ecosistemas socioeducativos (Moreno Gálvez, 2022) que reconocen la comunidad y las personas que la componen sin obviar la fortaleza de las instituciones educativas como escuelas o institutos de educación de secundaria y centros de formación profesional o escuelas y facultades universitarias. Gaitán (2018), apunta al hecho de que los NNAJ han de ser incorporados a la sociedad de manera similar a la del adulto y a que “la inclusión de los niños, según la versión actual de ciudadanía supone una oportunidad para repensar su posición como ciudadanos” y su idea entronca con el cumplimiento de deberes pero también con el ejercicio de derechos. Hemos de contemplar en la definición de inclusión social y de la preparación para la vida adulta un aspecto esencial que es la relación directa con los demás (Gimeno Sacristán, 2011).

El menor extranjero sin referente familiar que llega a un nuevo territorio se adentra en un escenario convivencial nuevo. Esta relación directa es inherente a la actividad

personal que es desarrollada cada día. Si el NNAJ migrante ha de cursar una actividad formativa de preparación para el empleo, compartirá un nuevo espacio con el grupo heterogéneo que ha elegido la realización de dicha acción formativa. Es por lo tanto, una *oportunidad* para establecer contacto con personas pertenecientes a la cultura de acogida aunque sea en el terreno semiprofesional o formativo y no en el de ocio y tiempo libre.

“La huida y el retorno del vencedor: El que sueña no queda nunca atado al lugar. Al contrario, se mueve casi a su antojo del lugar o de la situación en que se encuentra (...) Animán el día en efervescencia, sobrevuelan la escuela y la casa, se llevan consigo lo que nos es caro y bueno. Son las avanzadas en la huida y preparan un primer alojamiento para nuestros deseos, cada vez más distintos.” (Bloch, 2007, p. 50)<sup>1</sup>

Bravo & Del Valle (2007) nos mostraron cómo hay que incidir en el aspecto relacional de los menores migrantes y determinar el grado de integración en la comunidad a través de un modelo de Proyecto Educativo Individualizado, *PEI*, específico, que añade más aspectos a valorar que el modelo genérico de trabajo. El “contexto comunitario-cultural” es añadido al *PEI* y los indicadores que componen los apartados de “adaptación al contexto cultural”, específico para menores migrantes, y de “adaptación al contexto comunitario”, con desdoblamiento de ciertos indicadores.

Los pisos semiautónomos de preparación para la emancipación, que forman parte de la red del programa de preparación para la vida independiente, son financiados por el Fondo Social Europeo y su contrato y Pliego de Prescripciones Técnicas, PPT, pueden ser consultados (Contrataciondelestado.es, 2020). Herrera Pastor et al. (2022) exponen la puesta en práctica de recursos residenciales, pisos, para la autonomía de los chicos y chicas que llegan a la mayoría de edad. Se trata de pisos que son un recurso convivencial con un objetivo claro de acompañamiento y de búsqueda de la inserción sociolaboral. La Federación de Entidades de Proyectos y Pisos Asistidos, *FEPA*, realiza una labor importante en la gestión de estos pisos en parte del territorio estatal, aunque aún desconocemos la influencia de esta federación en Extremadura. La inclusión social así como la preparación para la vida autónoma nos llevan al estudio de un amplio abanico de trabajos relacionados con estas materias. El análisis de diferentes textos científicos publicados compone el método por el cual definimos el objeto de estudio. Siguiendo a José Manuel Del Barrio Aliste (1996), doctor en sociología, decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Salamanca y profesor en el Máster en servicios públicos y políticas sociales:

---

<sup>1</sup> El filósofo alemán Ernst Bloch, nos acerca en una obra cumbre “*Principio Esperanza [I]*”, en la Parte Primera (Informe): “*Pequeños sueños diurnos*”, al mundo de ensueño que viven aquellos que luchan cada día por sus vidas. Se infiere una diferencia entre estos característicos y legítimos anhelos y deseos de los seres humanos y los sueños propiamente dichos que tienen lugar mientras dormimos.

Todo individuo que vaya a incorporarse a una sociedad será sometido a un proceso de socialización consistente en la transmisión y /o interiorización de elementos culturales que la definen. Si el proceso es exitoso, el individuo es aceptado como sujeto socialmente útil; si, por el contrario, fracasa, la sociedad se encarga de establecer los cauces y ámbitos de marginación. (p. 27)

Carrera-Fernández et al. (2022) analizan las diferentes identidades de género como riesgo de padecer discriminación y violencia en España. Un estudio anterior de Carrera-Fernández et al. (2021) apunta a la realidad “cisheteronormativa y etnocéntrica” que estigmatiza la diversidad cultural y sexual. Oviedo (2023) nos recuerda que “los conceptos responden a posiciones epistemológicas” y que “los conceptos no son neutros, obedecen a derivadas sociohistóricas y desde el mismo posicionamiento epistemológico tienen implicaciones políticas”.

El concepto de inclusión emerge de las críticas a los conceptos de “integración, discapacidad y anormalidad.” Gallardo-López, (2023), pone su interés en “las migraciones que se producen en todos los territorios, configurando sociedades integradas por personas de diferentes países y culturas en un contexto sociocultural cada vez más diverso.” Rebolledo Gámez & Rodríguez Casado (2023), afirman que las migraciones son una realidad multifactorial. Compartimos con estas dos autoras que “es de suma importancia para las mujeres migrantes profundizar en el análisis y conocimiento veraz de su realidad sociolaboral, así como en otros campos de inclusión e integración como son la sanidad y otros servicios sociales y de participación ciudadana”. Muchos factores entran en juego: mercado laboral, procedencia, discriminaciones y desvalorización de algunos segmentos laborales. Victoria Camps (2021) alude a una “ética del cuidado, que tiene una prolongación cada vez más amplia y compleja en las distintas necesidades surgidas de las varias formas de dependencia”. Asegura que el “proletariado” de otros tiempos es el *cuidatoriado* actual.

## Conclusiones

“La ciudadanía, es culturalmente diversa y de esa forma debe ser considerada en el propio desarrollo de la Educación Social con las comunidades y los pueblos” (Gallardo-López, 2023). Este trabajo también insiste en las identidades y las sociedades inclusivas. Es muy interesante el objetivo de establecer sinergias entre unos profesionales y otros que también desempeñan la mediación intercultural en favor de los procesos de autonomía de las personas. Se quiere incidir en el concepto de identidad desde su matiz psicológico, social, filosófico y ciudadano, en definitiva. Como citó Caballero Arencibia (2010, p. 24), para Zygmunt Bauman las fronteras tendrían un “papel inespecífico y *a-geográfico*”. Añade Caballero (2010a, p.24): “Las lindes no nos libran de la irrupción simbólica multicultural, del colonialismo económico e ideológico. El planeta se ha

convertido en un espacio de frontera. Somos testigos de un proceso acelerado de balcanización del mundo.”

## Referencias bibliográficas

- Baucells Mesa, S. (2001). Sobre el concepto de aculturación: una aproximación teórica al estudio de los procesos de interacción cultural. *Revista tabona*, 10; julio 2001, pp. 267-290. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/20452/10%20%28sergio%20baucells%20mesa%29%20%281%29.pdf?sequence=1>
- Bloch, E. (2007). *El principio esperanza [1]* (F. Serra, Editor; F. González Vicén, Traductor. Segunda edición. Editorial Trotta. ISBN: 978-84-8164-696-2
- Bravo, A. y Del Valle, J. (2007). *Manual Cantabria. Sistema de Evaluación y Registro en Acojimiento Residencial*. Gobierno de Cantabria. [https://www.serviciosocialescantabria.org/uploads/documentos%20e%20informes/06.Manual%20Cantabria%20\(SERAR\)\\_jul2007.pdf](https://www.serviciosocialescantabria.org/uploads/documentos%20e%20informes/06.Manual%20Cantabria%20(SERAR)_jul2007.pdf)
- Caballero Arencibia, A. (2010). *Identidades y fronteras: las sinergias del nosotros*. Amará ediciones. ISBN:978-84-8196-322-9
- Carrera-Fernández, M. V., Blanco-Pardo, N., & Deibe, F. (2022). Queering Prejudice and Violence Toward Trans and Gender-Diverse People. En Martin, C., Preedy, V. R. & Patel, V. B. (Eds.). *Handbook of anger, aggression and violence*. (pp. 1-22). [https://doi.org/10.1007/978-3-030-98711-4\\_58-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-98711-4_58-1)
- Carrera-Fernández, M. V., Lameiras-Fernández, M., Blanco-Pardo, N. & Rodríguez Castro, Y. (2021). Preventing Violence toward Sexual and Cultural Diversity: The Role of a Queering Sex Education. *International Journal of Environmental Research and Public health*, 18. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042199>
- Contrataciondelestado.es. (2020). *Contrato de servicio de 14 plazas en 2 Hogares Semiautónomos (TIPO I y TIPO II) de inserción sociolaboral, destinadas a menores/jóvenes pertenecientes al sistema de protección de la comunidad autónoma de Extremadura, por lotes. Pliego de Prescripciones Técnicas*. <https://contrataciondelestado.es/wps/wcm/connect/3dbd303e-9092-487e-be14-73bee7c687a1/DOC20201204123350huella+PPT.pdf?MOD=AJPERES>
- Del Barrio Aliste, J. M. (1996). *Espacio y estructura social. Análisis y reflexión para la acción social y el desarrollo comunitario*. Amará ediciones. ISBN: 84-8196-060-8
- Federación de Entidades de Proyectos y Pisos Asistidos (Director). (2023, mayo 12). *Claves para la buena vida en comunidad* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=IzMC-PjI57E>

- Gaitán Muñoz, L. (2018). Los derechos humanos de los niños: Ciudadanía más allá de las “3Ps”. *Sociedad e Infancias*, 2, 17-37. ISSN: 2531-0720 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6724736>
- Gallardo-López, J. A. (2023). Mediación Intercultural como paradigma preventivo, transformador y socioeducativo: El papel de la Pedagogía Social y de la Educación Social. En *Livro de atas. XXXIV Congresso Internacional da SIPS. (Sociedade Iberoamerica de Pedagogia Social) e 10ª Conferencia Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social.* (pp. 601-613). [https://eu-central-1.linodeobjects.com/evt4-media/documents/LIVRO\\_DE\\_ATAS\\_10.%C2%AA\\_Conf.\\_MIIS\\_\\_v.final\\_DOI.pdf](https://eu-central-1.linodeobjects.com/evt4-media/documents/LIVRO_DE_ATAS_10.%C2%AA_Conf._MIIS__v.final_DOI.pdf)
- Gimeno Sacristán, J. (2011). *Educar y convivir en la cultura global* (3ª edición). Editorial Morata. ISBN: 978-84-7112-466-1.
- Herrera Pastor, D., Ruiz Román, C., Bernedo Muñoz, I. M., & Crecente Dapena, M. (2022). Acompañamiento socioeducativo y resiliencia en jóvenes migrantes extutelados: Una aproximación desde las oportunidades, los sueños y los apoyos. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 41, 15-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8582525>
- Ledgard, D. (2014). Reforma del Estado e inclusión social. *VII Seminario de Reforma del Estado : Inclusión social : enfoques, políticas y gestión pública en el Perú.* <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/191420>
- Moreno Gálvez, A. (2022). La acción comunitaria en y desde el centro educativo. En Jiménez Jiménez, R. & Martín Cuadrado, A. M<sup>a</sup>, *Retos actuales del sistema educativo. Propuesta de actuación desde la Educación Social* (pp. 137-151). Primera edición.. Editorial octaedro. ISBN: 978-84-19023-51-3.
- Oviedo, A. (2023). Inclusión, exclusión, justicia social. *Revista Andina de Educación*, 6 (1), 006101. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.1.01>. ISSN:2631-2816
- Payà Rico, A. (Coord.). (2022). *Pedagogías alternativas y educación en los márgenes a lo largo del siglo xx.* <http://dx.doi.org/10.273/PUV-OA-479-8>. ISBN: 978-84-9133-479-8
- Rebolledo Gámez, T., & Rodríguez Casado, R. (2023). Migraciones femeninas en la frontera sur de Europa: Principales características y necesidades para la integración. En *Livro de atas. XXXIV Congresso Internacional da SIPS (Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social) e 10ª Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social.* (XXXIV, pp. 60-73). [https://eu-central-1.linodeobjects.com/evt4-media/documents/LIVRO\\_DE\\_ATAS\\_10.%C2%AA\\_Conf.\\_MIIS\\_\\_v.final\\_DOI.pdf](https://eu-central-1.linodeobjects.com/evt4-media/documents/LIVRO_DE_ATAS_10.%C2%AA_Conf._MIIS__v.final_DOI.pdf)
- Victoria Camps. (2021). *Tiempo de cuidados: Otra forma de estar en el mundo.* Primera edición.Arpa. ISBN:978-84-17623-82-1

## CAPÍTULO 10

# INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA ATENDER LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES QUE PRESENTAN LOS ADOLESCENTES MARROQUÍES

María Dolores Pérez Esteban  
*Universidad de Almería*

### **Introducción**

Los centros educativos desempeñan un papel crucial al atender las necesidades educativas y sociales de todos los estudiantes que forman parte de ellos. En este sentido, es fundamental establecer entornos educativos inclusivos dentro del sistema educativo para asegurar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades y acceso a una educación de calidad (Guerra, Arteaga & Londoño, 2020).

La creación de contextos educativos inclusivos implica reconocer y valorar la diversidad de los estudiantes. Cada estudiante es único, con habilidades, intereses y necesidades individuales (Escobar et al., 2020). Es importante garantizar que se satisfagan estas necesidades de manera equitativa, brindando los apoyos y recursos necesarios para que todos los estudiantes puedan aprender y desarrollarse plenamente (Pérez-Esteban, 2022).

La inclusión educativa va más allá de la mera integración de los estudiantes con discapacidades o necesidades educativas especiales en las aulas regulares. Se trata de crear un ambiente acogedor y respetuoso que celebre la diversidad y promueva la participación activa de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Domingo Martos, Pérez-García & Domingo Segovia, 2019).

Al establecer contextos educativos inclusivos, se adoptan enfoques pedagógicos y estrategias de enseñanza adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes. Esto implica utilizar métodos diferenciados de instrucción, proporcionar apoyos adicionales cuando sea necesario y fomentar la participación activa de los estudiantes en el diseño de su propio proceso de aprendizaje (Figuroa-Céspedes & Yáñez-Urbina, 2020).

Además, la inclusión educativa implica la colaboración entre todos los actores educativos, incluyendo a los docentes, personal de apoyo, familias y la comunidad en general. La participación de todos estos actores es fundamental para identificar las necesidades individuales de los estudiantes y desarrollar estrategias efectivas de apoyo (Abellán & Sáiz, 2020).

Crear contextos educativos inclusivos no solo beneficia a los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que también enriquece la experiencia educativa de todos los estudiantes. Al promover la diversidad y el respeto mutuo, se fomenta un ambiente de aprendizaje enriquecedor que prepara a los estudiantes para vivir en una sociedad diversa y globalizada (Hernández, 2019).

La creación de contextos educativos inclusivos es esencial para garantizar la igualdad de oportunidades y acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes. Esto implica reconocer la diversidad, adaptar las estrategias de enseñanza, promover la participación activa de los estudiantes y fomentar la colaboración entre los actores educativos (Gutiérrez & Martínez, 2020).

Es fundamental establecer entornos educativos inclusivos dentro del sistema educativo para asegurar el derecho a la educación, valorar la diversidad, promover el aprendizaje para todos, desarrollar habilidades sociales, preparar a los estudiantes para una sociedad inclusiva y generar un impacto positivo a largo plazo. La inclusión educativa no solo tiene beneficios individuales para los estudiantes, sino que también desempeña un papel crucial en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y respetuosa.

Tras la exposición detallada de los principales antecedentes que han permitido establecer una argumentación sólida sobre el tema que versa esta investigación resulta imprescindible determinar cuál ha sido la principal pregunta que ha originado la realización de este estudio. La formulación de esta cuestión se ha realizado gracias al desarrollo de un profundo análisis sobre los datos e investigaciones que se han presentado en la parte introductoria de este estudio.

A este respecto, se plantea a continuación la pregunta de investigación, la cual pivota en torno a: ¿Cómo debe ser la intervención educativa de los docentes para poder atender las necesidades del alumnado marroquí que presenta algún tipo de NEAE?

Tal y como se ha comentado anteriormente, de esta pregunta de investigación deriva el objetivo principal de este trabajo, el cual se encuentra focalizado en:

- Realizar una revisión bibliográfica para analizar la importancia de la intervención educativa para trabajar con el alumnado marroquí que presenta algún tipo de NEAE.

## **Método**

Una vez que ha sido expuesto el objetivo principal de este estudio, es momento de detallar minuciosamente cuál ha sido la estrategia de trabajo empleada para su consecución. De esta manera, se ha optado por el empleo de una metodología de corte cualitativo, que se encuentra basada en la realización de una revisión bibliográfica de carácter exploratorio y descriptivo de la literatura, en la que se ha aplicado un enfoque interpretativo de los datos resultantes.

La utilización de este modelo metodológico se argumenta principalmente porque en sus fases de ejecución se posibilita la realización de un estudio donde poder esbozar una panorámica que refleje aquellos aspectos más significativos que se encuentran estrechamente relacionados con el objetivo principal de este trabajo. Como se ha mencionado anteriormente, la finalidad principal de este estudio es realizar una revisión bibliográfica para analizar la importancia de la intervención educativa para trabajar con el alumnado marroquí que presenta algún tipo de NEAE.

De este modo, y para la consecución de la revisión bibliográfica de la literatura, ha sido necesario analizar diversos trabajos e investigaciones que se encuentran relacionados con dicha temática, para que, una vez que se hayan obtenido los resultados finales, se proceda a realizar un análisis profundo donde poder esbozar cuáles han sido las conclusiones principales de este trabajo, de manera que se puedan compartir a la comunidad científica y resulten de un gran interés para la mejora de la práctica docente.

## **La intervención educativa para atender al alumnado que presenta NEAE**

La intervención educativa destinada a atender las necesidades de los adolescentes marroquíes que presentan algún tipo de Necesidades Educativas Especiales (NEAE) se basa en la idea de proporcionar una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o discapacidades (Franco García, 2014).

En Marruecos, al igual que en muchos otros países, se reconoce la importancia de garantizar que los adolescentes con NEAE tengan acceso a una educación de calidad y se les brinde el apoyo adecuado para alcanzar su máximo potencial. Esta intervención educativa se enfoca en identificar las necesidades individuales de cada estudiante y pro-

porcionarles los recursos y servicios necesarios para ayudarles a superar las barreras que puedan enfrentar en su proceso educativo (Quiroga et al., 2023).

Algunas de las estrategias clave utilizadas en la intervención educativa para adolescentes marroquíes con NEAE incluyen:

1. **Evaluación y diagnóstico:** Se realiza una evaluación completa de las necesidades de cada estudiante para identificar sus fortalezas y áreas de dificultad. Esto implica la participación de profesionales de la educación especial, psicólogos y otros especialistas (de Valderrama, 2001).
2. **Programas educativos individualizados:** Se desarrollan programas educativos adaptados a las necesidades específicas de cada estudiante. Estos programas se basan en los resultados de la evaluación y se enfocan en el desarrollo de habilidades académicas, sociales y emocionales (Vázquez & Vázquez, E. M. (2013).
3. **Apoyo especializado:** Los adolescentes con NEAE reciben apoyo especializado dentro del entorno educativo regular. Esto puede incluir la presencia de profesionales de la educación especial en el aula, recursos educativos adaptados y técnicas de enseñanza diferenciadas (Rodríguez-Izquierdo & Antolínez-Domínguez, 2023).
4. **Formación docente:** Los maestros reciben capacitación en educación inclusiva y en la implementación de estrategias de enseñanza adaptadas a las necesidades de los estudiantes con NEAE. Esto les permite brindar un apoyo más efectivo y crear entornos educativos inclusivos (Abdelhak, 2020).
5. **Colaboración entre profesionales:** Existe una colaboración estrecha entre diferentes profesionales, como maestros de educación especial, psicólogos, terapeutas ocupacionales y logopedas. Esto permite abordar las necesidades del estudiante de manera integral y proporcionar un apoyo holístico (Brey, 2022).
6. **Participación de los padres:** Se fomenta la participación activa de los padres en el proceso educativo de sus hijos. Se les brinda información y apoyo para comprender las necesidades de sus hijos y se promueve la colaboración entre la escuela y la familia (Abdelhak, 2020).

La implementación de esta intervención educativa requiere un enfoque inclusivo y colaborativo, así como recursos y apoyo adecuados por parte de las autoridades educativas. A través de este enfoque, se busca brindar a los adolescentes marroquíes con NEAE las oportunidades necesarias para desarrollar su potencial y participar plenamente en la sociedad.

## **Conclusiones**

La intervención educativa destinada a atender las necesidades de los adolescentes marroquíes que presentan algún tipo de NEAE es de vital importancia para garantizar

una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes. Al reconocer y atender las necesidades específicas de estos adolescentes, se les brinda igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad y desarrollar su máximo potencial.

La intervención educativa debe estar basada en enfoques pedagógicos inclusivos, adaptados a las características individuales de cada estudiante. Esto implica proporcionar apoyos y recursos adicionales, implementar estrategias de enseñanza diferenciadas y promover la participación activa de los adolescentes en su propio proceso de aprendizaje.

Además, es fundamental fomentar la colaboración entre los diversos actores educativos, incluyendo a los docentes, familias y profesionales especializados. Trabajar en conjunto permite una atención integral y personalizada, garantizando que los adolescentes marroquíes con NEAE reciban el apoyo adecuado en todas las áreas de su desarrollo.

La intervención educativa no solo busca abordar las necesidades académicas de los adolescentes, sino también promover su bienestar socioemocional y su inclusión en la sociedad. Esto implica brindar espacios seguros y libres de discriminación, donde los adolescentes se sientan aceptados, valorados y respetados.

Al implementar una intervención educativa efectiva y centrada en las necesidades de los adolescentes marroquíes con NEAE, se contribuye a construir una sociedad más inclusiva y equitativa. Estos adolescentes son parte integral de la comunidad y tienen mucho que ofrecer. Al brindarles las herramientas y oportunidades necesarias, se les empodera para que se conviertan en miembros activos y productivos de la sociedad, rompiendo barreras y superando estigmas.

La intervención educativa dirigida a los adolescentes marroquíes con NEAE es esencial para garantizar su pleno desarrollo y participación en la sociedad. Esta intervención busca proporcionar una educación inclusiva, adaptada y de calidad, donde cada adolescente tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial. Al invertir en su educación, se está invirtiendo en un futuro más inclusivo, equitativo y respetuoso para todos.

## **Agradecimientos/Apoyos**

Este trabajo ha sido posible gracias al contrato predoctoral FPU-18/05887 correspondiente a la autora, sin el cual no habría sido posible su realización.

## **Referencias bibliográficas**

Abdelhak, H. I. R. I. (2020). La integración del inmigrante marroquí en el ámbito educativo: una propuesta desde la mediación cultural. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (28), 36-53.

- Abellán, C. M. A., & Sáiz, M. P. (2020). Guías para orientar a los centros educativos en su camino hacia la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 100-117.
- Brey, E. (2022). Procesos de regularización y crisis económica: las redes de apoyo de los migrantes en el sur de Madrid. *Mediterráneo económico*, (36), 267-280.
- de Valderrama, C. B. F. (2001). La integración de los inmigrantes. fundamentos para abordar una política global de intervención. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (10), 207-248.
- Domingo Martos, L., Pérez-García, P., & Domingo Segovia, J. (2019). Miradas Críticas de los Profesionales de la Educación ante las Respuestas Educativas al Reto de la Inclusión en la Escuela Andaluza (Critical Views of Education Professionals Regarding Educational Responses to the Challenge of Inclusion in Andalusian Schools). *Domingo, L., Pérez-García, P., & Domingo J. (2019). Miradas críticas de los profesionales de la educación ante las respuestas educativas al reto de la inclusión en la escuela andaluza. Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27, 118.
- Escobar, M. P., Muñoz, D. C., Piñones, C. D., & Cuadra, D. J. (2020). Tiempo escolar e inclusión educativa: un estudio de teorías subjetivas de profesores. *Información tecnológica*, 31(5), 139-152.
- Figuroa-Céspedes, I., & Yáñez-Urbina, C. (2020). Voces y culturas estudiantiles en la escuela: una reflexión teórico-metodológica desde procesos de autoexploración de barreras a la inclusión educativa. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 109-126.
- Franco García, M. J. (2014). Escuela de papel: Intervención educativa en una institución donde asisten niñas y niños migrantes. *Sinéctica*, (43), 01-20.
- Guerra, L. M. E., Arteaga, I. H., & Londoño, H. D. U. (2020). Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural. *Delectus*, 3(2), 47-57.
- Gutiérrez, M. F., & Martínez Fernández, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22.
- Hernández, H. J. R. (2019). La Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones*, 49(3), 211-225.
- Pérez-Esteban, M. D. (2022). Educación inclusiva en entornos universitarios para mejorar la atención a la diversidad: propuesta de innovación docente. In *Educación siglo XXI: Nuevos retos, nuevas soluciones. Volumen 2* (pp. 339-347). Dykinson.
- Quiroga, V., Venceslao, M., Chagas, E., & Lapadula, M. C. (2023). Evaluación participativa en un proyecto de integración con jóvenes migrantes no acompañados. Una apuesta por la transformación social. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (57), 1-20.

Rodríguez-Izquierdo, R. M., & Antolínez-Domínguez, I. (2023). Barreras y estrategias del alumnado inmigrante en su experiencia escolar. *Revista mexicana de sociología*, 85(2), 339-369.

Vázquez, C. M., & Vázquez, E. M. (2013). Absentismo escolar en Secundaria: diferencias entre nacionales e inmigrantes en la provincia de Huelva. *En-clave pedagógica*, 13.



## CAPÍTULO 11

# LA VOZ DE LA JUVENTUD EXTUTELADA MIGRANTE A TRAVÉS DE LAS TERTULIAS DIALÓGICAS

Miguel Ángel Hurtado Romero

*Fundación Asilo San Juan Bautista*

Rosana Palomares Mas

*Universitat de València*

### **Introducción**

Las tertulias dialógicas con juventud extutelada migrante residente en hogares de emancipación en la Comunitat Valenciana, constituyen en todo momento el elemento esencial de este trabajo, al centrar nuestro interés en dialogar, compartir y contrastar opiniones sobre temas que, de un modo u otro, influyen en su inclusión en la sociedad de acogida. A través de sus voces, se exponen *temas para la vida* que cobran sentido al compartirlos en grupo y en primera persona.

Aspectos relevantes como las diferentes narrativas sobre discursos de odio y discriminación, la dificultad de encontrar vivienda, la participación, las redes sociales o el vínculo con profesionales, son tratados en las diferentes tertulias. La percepción que tienen los jóvenes sobre los citados temas y la opinión que les merece, es lo que vamos a ver a continuación.

### **Ruido mediático**

En la actualidad nos enfrentamos a un ruido mediático que reacciona más a los debates políticos, que a las cuestiones sociales reales sobre el creciente número de ni-

ños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) bajo el acogimiento de la administración pública española, incluyendo los educativos, que puedan servir como creadores de un futuro mejor. Gómez-Quintero, Aguerri y Gimeno-Monterde (2021) confirman un aumento progresivo del número de informaciones difundidas por la prensa española sobre NNA que migran solas a España entre 2017 y 2019. En líneas generales, son numerosas las noticias publicadas por los medios de comunicación protagonizadas por NNA migrantes que llegan y permanecen en España sin una persona adulta de referencia (Andrés-Laso, 2020).

### **Maltrato institucional**

Un tema que resulta de interés escuchar las opiniones de la juventud extutelada es el maltrato institucional sufrido en su camino hacia la inclusión. Bourgois (2009), define la violencia normalizada como aquella conformada por prácticas institucionales, valores culturales, discursos de sentido común y burocracias rutinarias que invisibilizan la violencia y producen indiferencia social, siendo clave en el ámbito de esta violencia, el maltrato institucional. Cabe destacar que dicho maltrato se puede ejercer a través de la violencia estructural que puede ser puntual, pero también recurrente, reiterada, sistemática o estructural.

Tanto la demora en la resolución de expedientes, los requisitos casi inalcanzables de algunas gestiones y trámites administrativos o la dificultad de acceso a solicitudes de citas y a diversos recursos, ejemplifican este tipo de violencia relacionada con el citado maltrato institucional. Para Martínez Roig (1989), el maltrato institucional hace referencia a cualquier vulneración de derechos, dejadez, abuso, daño o menoscabo al bienestar emocional o físico, derivado de una normativa, procedimiento, programa o actuación generada por los poderes políticos y administraciones públicas o de manera individual por profesionales de organizaciones y sistemas institucionales.

### **Acceso a una vivienda**

La segregación residencial, el racismo inmobiliario y los precios del alquiler se describen como tres problemas específicos al que se enfrentan al encontrar una alternativa habitacional. Los alquileres han ido en constante aumento en los últimos años. “No disponer de lugar alguno para vivir implica una precariedad que afecta el acceso al trabajo, la educación y otros derechos civiles y políticos, pero, sobre todo, impide construir un proyecto de vida digna”.

## Propuesta metodológica

La mejor forma para cambiar o transformar la realidad a la que se enfrentan estos jóvenes, es la educación. En nuestro caso, una de las acepciones que consideramos más idónea para esta transformación es el aprendizaje dialógico, base para la metodología que proponemos, las tertulias dialógicas. Constituyen en todo momento el elemento esencial de este trabajo, al centrar el interés en dialogar, compartir y contrastar opiniones sobre temas que, de un modo u otro, influyen en su inclusión en la sociedad de acogida y les hacen sentir *más o menos ciudadanos*.

Resulta interesante dicho aprendizaje ya que, éste y la construcción de significados se crean a través del diálogo igualitario (frente a los mensajes de odio) y de la interacción entre personas (Elboj et al., 2002; Canal 2022), llegando a producir nuevas transformaciones personales y colectivas que pueden cambiar las realidades en las que se encuentran (Flecha, 1997).

Bajo esta concepción de la educación, en todo momento se tienen en cuenta y se respetan las diferencias personales, y se consideran muy importante las interacciones ya que favorecen y potencian el aprendizaje y la transformación de los contextos en los que se encuentran, hacia otros más democráticos e igualitarios (Canal, 2022).

De este modo, destacamos aquellos principios del aprendizaje dialógico que consideramos inspiradores del funcionamiento de las tertulias (Canal, 2022; González Manzanero, 2016): igualdad de diferencias, solidaridad y diálogo igualitario.

Por lo tanto, las tertulias pedagógicas adquieren una gran importancia para la juventud atendida, pues pueden tratar temas importantes de su realidad y que influyen directamente en sus vidas (discursos de odio y discriminación, la dificultad de acceso a la vivienda, el maltrato institucional, las redes sociales o el vínculo con profesionales, entre otros), en espacios como los hogares de emancipación. Estos espacios les ofrecen confianza y seguridad, donde a través de la interacción y la relación entre ellos, son capaces de mejorar y aprender a relacionarse a través de actos comunicativos dialógicos.

Otro aspecto a destacar de las tertulias dialógicas es que pueden desarrollarse en cualquier contexto, infiriéndose de un contexto, a otros diferentes.

Todo lo anteriormente expuesto, lo vemos reflejado en la definición que realiza González Manzanero (2016, p. 42), definiendo las tertulias dialógicas como “espacios de reflexión intersubjetiva en los que cada participante establece relaciones con sus vivencias previas, conocimientos o emociones y las comparte y debate con el resto del grupo, a través de una situación interactiva basada en el diálogo igualitario”.

En este sentido, consideramos que son una propuesta de intervención muy interesante para trabajar con estos jóvenes, ya que puede ser una experiencia educativa y de crecimiento personal donde pueden crear nuevo conocimiento, y a su vez, una fuente

de transformación personal y de otros contextos en los que se desenvuelven (González Manzanero, 2016).

## Metodología

En nuestro caso, la población participante en las tertulias pedagógicas fueron seis jóvenes extutelados que habían sido residentes en dos hogares de emancipación de la fundación FISAT. Para acceder a ellos, se tuvieron en cuenta su disponibilidad, la relación de éstos con las educadoras y la facilidad de acceso y contacto con ellos.

La metodología seguida se fundamentó, además, en las características del grupo de jóvenes, el número de personas y la duración y frecuencia de las tertulias. De este modo:

- Se formó un grupo heterogéneo de 6 jóvenes. Su participación fue voluntaria, previa petición personal para colaborar. La persona moderadora del grupo fue una educadora.
- El grupo se reunió en 3 ocasiones, durante un mes, quedando pendientes otras tres sesiones. La duración de las sesiones fue entre 60 y 75 minutos, excepto la primera, que duró 90 minutos ya que se les explicó el funcionamiento y las normas de las tertulias.
- Los textos utilizados fueron elegidos previamente por la educadora responsable de dirigir las tertulias, y facilitadas con tiempo suficiente para su lectura y comprensión previa.
- Los temas tratados en las tertulias fueron diversos, pero de interés para los jóvenes, como: el maltrato institucional, el acceso a la vivienda y el ruido mediático.
- Durante las sesiones, se trabajó a través del diálogo, el debate, las argumentaciones, los posicionamientos y sus defensas, el establecimiento de acuerdos, etc., siempre con el propósito del crecimiento personal y el respeto hacia todas las personas participantes.

Así pues, las tertulias sirvieron para crear un contexto de diálogo, reflexión y comprensión para los jóvenes participantes, donde se han construido nuevos contenidos y opiniones sobre los temas tratados, sirviéndoles como un nuevo enfoque sobre las problemáticas abordadas.

Para todo esto, el método utilizado fue el análisis de contenido de las transcripciones de las sesiones, además de las impresiones de los jóvenes sobre su participación en ellas. En todo momento dieron su consentimiento para tratar la información que se registrase y, además, se ha mantenido el anonimato de sus identidades.

## Resultados

En cuanto a los temas tratados, en referencia al **maltrato institucional**, la mayoría de jóvenes coinciden en el largo tiempo de demora y en la dificultad para poder realizar diferentes gestiones y trámites como solicitar cita para la huella y la resolución de expedientes.

A modo de ejemplo, uno de los jóvenes verbaliza: “(...) cada vez es más difícil coger cita. Cada día la ponen a una hora, y sacan tan pocas que se acaban muy pronto, y ale, a esperar otro día para intentarlo. Así, durante muchos días. Esto me enfada y me pone nervioso. No es justo. Así como voy a conseguir los papeles como las demás personas”.

“En algunas comisarías, en ocasiones algunos policías nos hablan mal, gritando y no nos dejan explicar lo que nos pasa, no nos dejan preguntar. También hay otros policías que no son iguales...”

Por lo que respecta al **ruido mediático**, las personas participantes son conscientes que ciertos medios de comunicación e incluso algunos partidos políticos utilizan a las personas migrantes como foco o argumento de otros problemas que no tienen nada que ver con ellos.

“(...) ahora que han pasado las elecciones y otras que hubo, había carteles en las calles que decían cosas de nosotros que son mentira. Todos no robamos, no somos malas personas...queremos trabajar y estudiar cómo otras personas, vivir tranquilos, ganar dinero y casarnos, tener hijos... No queremos problemas. El gobierno tiene que hacer algo para que esto no pase...”

En referencia al acceso a una **vivienda**, son conscientes que tienen los mismos problemas que los jóvenes españoles, como pueden ser: la edad y una nómina, pero además se suma su procedencia, su acento y su color de piel, aspectos que hacen que las personas arrendatarias les pongan trabas o les denieguen el acceso a un alquiler.

“(...) me ha pasado que he intentado alquilar, y al escuchar mi voz, sin verme, me han dicho que ya estaba alquilada. Después, llama la educadora a la misma persona para alquilar, y a ella la tratan mejor y le dan cita para que pueda ver el piso. Esto no es justo. A mí no, pero a ella que es española sí. No lo entiendo. No he hecho nada malo...”

## Valoración de las tertulias

Por otro lado, respecto a la valoración que realizan los jóvenes sobre las tertulias dialógicas, la mayoría de ellos verbalizan haberse sentido muy cómodos, muy bien y

tranquilos, ya que podían realizar aportaciones, hablar y expresar opiniones, ideas y creencias libremente sin ser juzgados o señalados, debido a que el contexto hacía fácil poder expresarse.

Los participantes coinciden en que han podido hablar en profundidad sobre temas que, en algunas ocasiones, sólo tratan de forma superficial, a modo de comentarios, teniendo en estos espacios la oportunidad de escuchar con tranquilidad, aprender y reflexionar sobre otras ideas y opiniones de compañeros, abriéndoles un poco más sus perspectivas y creencias. Todos coinciden en que han conseguido entenderse entre ellos, han aprendido mucho, han podido reflexionar sobre ellos mismos y sobre los temas tratados, y, sobre todo, a valorar y respetar las aportaciones diferentes de los demás compañeros.

Respecto a las ventajas de las tertulias dialógicas, todos coinciden en que han podido expresar libremente sus opiniones, ideas, pensamientos... sin ser interrumpidos ni juzgados. Además, al escuchar sin interrumpir, han podido conocer otras ideas, opiniones y creencias que podrían resultarles útiles en otros contextos o ante situaciones tratadas en las tertulias.

En cuanto a los inconvenientes, si bien es cierto que no encuentran en exceso, algunos participantes verbalizan que les ha costado esperar el turno de palabra, sin poder interrumpir al otro compañero. Por todo lo demás, muestran su satisfacción por la participación.

Ante la petición de qué mejorarían, algún participante verbaliza que le hubiese gustado poder discutir en el momento y no tener que esperar a que el compañero finalizase el turno de palabra, si bien es cierto que, todos se han mostrado muy respetuosos al margen de que las opiniones y creencias del resto, coincidiesen con las suyas o no.

Para finalizar, desde la perspectiva de la educadora responsable, como propuesta de mejora para otras ocasiones, se valora la formación de otros grupos de jóvenes que no fuesen todos migrantes, sino también nacionales. Otra propuesta sería la de grupos mixtos, donde se pudiese originar una paridad de género, ya que, en los grupos creados para esta propuesta de intervención, las personas participantes eran todos hombres jóvenes migrantes.

## **Conclusiones**

En conclusión, consideramos las tertulias dialógicas como una herramienta importante para dar voz a estos jóvenes que favorecen el análisis y la reflexión de temas que les afectan directamente, en su día a día, convirtiéndose en espacios seguros y de respeto desde donde poder construir nuevos discursos y contenidos, y como un elemento potenciador de cambio de sus realidades.

## Referencias bibliográficas

Andrés Laso, A. (2020). Menores extranjeros no acompañados (MENA). Revista jurídica de Castilla y León, (50). <https://www.jcyl.es/web/jcyl/AdministracionPublica/es/Plantilla100Detalle/1215245063566/Publicacion/1284921998019/Redaccion>

Bourgois, P. (2009). "Recognizing Invisible Violence. A Thirty-Year Ethnographic Retrospective. B. Rylko-Bauer; L. Whiteford, y P. Farmer (eds.). *Global Health in Times of Violence*. Santa Fe, NM: School of Advanced. Research Press, 18-40.

Canal, J. M. (2022). Tertulias Dialógicas. Promotoras de nuevas masculinidades alternativas en Educación Primaria. Un análisis desde los actos comunicativos dialógicos para la prevención de la violencia de género. (Tesis, Universitat Rovira i Vigili) <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/675486/TESI%20Josep%20Maria%20Canal%20Barbany.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Graó.

Flecha, R. (1997). Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Paidós.

Gómez-Quintero, J., Aguerri, J., & Gimeno-Monterde, C. (2021). Media representation of minors who migrate on their own: The 'MENA' in the Spanish press. [Representaciones mediáticas de los menores que migran solos: Los MENA en la prensa española]. *Comunicar*, 66, 95-105. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-08>

González Manzanero, V. (2016). De la formación permanente del profesorado a la formación dialógica de la comunidad: análisis de una tertulia pedagógica comunitaria. (Tesis, Universidad Complutense de Madrid) <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40521/>

Martínez Roig A. (1989). Malos tratos institucionales. Barcelona: Congreso Estatal sobre la infancia maltratada. Libro de Acta. I



## CAPÍTULO 12

# EL VÍNCULO EDUCATIVO: ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN CON JUVENTUD EXTUTELADA MIGRANTE EN HOGARES DE EMANCIPACIÓN DE LA RED DE LA COMUNITAT VALENCIANA

Rosana Palomares Mas

*Universitat de València*

Miguel Ángel Hurtado Romero

*Fundación Asilo San Juan Bautista*

### **Introducción**

En el presente capítulo, se abordan las dificultades de inclusión a las que se enfrenta la juventud extutelada migrante que se encuentra en hogares de emancipación de la Red pública de la Comunitat Valenciana.

El trabajo se enfoca a partir de la importancia de la relación educativa generada a través del vínculo y la cercanía profesional como estrategias de intervención.

Resulta necesario encontrar estrategias conjuntas y creativas que den respuesta a las nuevas necesidades y retos que ofrece una era marcada por la incertidumbre, la inmediatez y la complejidad.

### **Movilidad humana: cuestión migratoria en sociedades complejas**

La diversidad de orígenes y experiencias migratorias son factores indispensables de la riqueza social, que se ve reforzada por el impacto de los flujos migratorios. Como cual-

quier realidad humana compleja, no se pueden simplificar muchas de sus consecuencias, reduciéndose a un equilibrio entre beneficios y costes, sino que requiere un enfoque integral y amplio. En tiempos de incertidumbre y gran complejidad, como los que atravesamos actualmente, la migración resulta ser un tema dinámico de gran actualidad, que ocupa espacios de debate de primer nivel.

### **La realidad de la migración: una construcción social**

Para Berger y Luckman (2003), la realidad se establece como consecuencia de un proceso dialéctico entre relaciones sociales, hábitos tipificados y estructuras sociales, visto desde un punto de vista social, donde el sentido y el carácter de esta realidad es comprendido y explicado a través del conocimiento. Las relaciones sociales no tienen nada de natural, ya que la realidad está socialmente construida.

Es, en torno a la migración, en el que giran representaciones, ideas y cuestiones que afectan a la forma de percibirla, entenderla y relacionarnos con ella.

Es importante tomar conciencia acerca de la construcción simbólica que se realiza sobre el fenómeno migratorio, pero también lo es poder cuestionarnos cuáles son los agentes que influyen y participan en dicha construcción. Todo ello bajo el prisma de complejidad en el que se encuentran las sociedades actuales. García Borrego (2005) realiza la siguiente clasificación: a) Instituciones políticas, como la Unión Europea y agentes políticos; b) instituciones culturales como la universidad, por su capacidad de producir un saber legítimo, un discurso legitimado y reconocido por el resto de agentes; c) medios de información; d) instituciones económicas como las organizaciones empresariales y los sindicatos, organizaciones cívicas como las ONGs y los movimientos sociales, etc.

### **Discurso público vulnerabilizador para la juventud extutelada migrante**

El racismo, la discriminación y la intolerancia destruyen vidas y comunidades, afectando diariamente a millones de personas en todo el mundo. La población extranjera en España ha experimentado un incremento significativo (Mahía, 2016) y ha habido un aumento de actitudes racistas y xenófobas.

Las sociedades están jerarquizadas en posiciones de poder en las que los agentes construyen aquellos discursos que les sustentan en dicha posición. La polarización del discurso público sobre la migración ha ido en notable aumento, con una disminución de espacios para elaborar análisis equilibrados, rigurosos y basados en datos contrastados a lo largo del tiempo.

De acuerdo con Zappettini y Krzyzanowski (2019), aunque ha ido variando con el paso del tiempo, no cabe la menor duda que nos enfrentamos a la toxicidad de un debate público cada vez más candente sobre la migración.

Baumgärtel (2021) hace referencia al concepto de vulnerabilidad migratoria y la describe como un conjunto de características objetivas, socialmente inducidas y temporales que afectan a las personas en diferentes grados y formas.

Algunos trabajos indican que un porcentaje muy alto de adolescentes y jóvenes experimentan durante el proceso migratorio, mayor vulnerabilidad, situaciones traumáticas y de violencia de un nivel muy superior en relación con NNA que viajan acompañados de sus familias, ya que el viaje es más largo y más difícil para ellos. Así, Ivert y Magnusson (2019) mostraron cómo el racismo y la discriminación eran experiencias adversas que afectaban psicológicamente a estos/as adolescentes y jóvenes en sus procesos de inclusión.

## **Contextos bientratantes y experiencias reparadoras**

Sin duda, urge establecer un vínculo de confianza con la juventud extutelada migrante que les ayude a aceptar su situación y les motive para afrontar el duelo, siendo un elemento fundamental para acompañarlos en la gestión del proceso como herramienta profesional para la intervención social con adolescentes y jóvenes.

Frente a todos estos contextos de maltrato, una de las formas en las que podemos intervenir las profesionales de los hogares de emancipación, sería ofreciendo modelos socioeducativos estables y alternativos a los que han recibido. Estos modelos, se basan en dos características esenciales: por un lado, ofreciendo contextos bientratantes y experiencias reparadoras, donde se sientan seguras (Barudy y Dantagnan, 2005; Sala-Roca, 2019) y por otro lado, a las profesionales como figuras responsables cuya función será la de crear relaciones significativas, vínculos emocionales y la promoción de buenos tratos hacia estos jóvenes. Al mismo tiempo, serán figuras de responsabilidad, referencia y autoridad en el proceso de crecimiento y acompañamiento de esta juventud hacia la consecución de su propia emancipación.

## **Profesionales en un hogar de emancipación**

Las educadoras de los hogares de emancipación son las profesionales de atención directa que realizan su práctica profesional en el día a día con la juventud extutelada a través de la acción socioeducativa. Son las figuras responsables de acompañar y estar presentes en las vidas de la juventud extutelada, para que ésta sea capaz de cubrir sus necesidades en un contexto estable, seguro y bientratante (Sala-Roca, 2019; Barudy y Dantagnan, 2013), donde se fomentarán y se crearán relaciones afectivas y significativas

entre las educadoras y esta juventud, fundamentadas en el establecimiento de vínculos afectivos y emocionales.

Así, dentro de su intervención socioeducativa adquiere gran importancia la creación del vínculo afectivo, base desde donde se fundamentará la relación y el acompañamiento socioeducativo, y en la que la profesional debe convertirse en una figura cercana, disponible y de confianza.

## **El vínculo afectivo**

La educadora fundamenta su acción socioeducativa en dos aspectos sumamente importantes: “el saber hacer” y “el saber ser” (Tarín y Navarro, 2010). De este modo, el “saber hacer” se refiere a los conocimientos técnicos y específicos de estas profesionales y “el saber ser” hace referencia a la actitud, la personalidad y la disponibilidad de las educadoras con las personas atendidas.

En nuestro caso, nos centraremos en el “saber ser” de las educadoras, haciendo referencia a la capacidad de transmisión de sus experiencias socioeducativas, en el cómo transmiten estas experiencias, siendo la propia educadora un recurso socioeducativo y un referente para esta juventud, estableciendo un modelo de relación socioeducativa basada en el vínculo afectivo.

Por este motivo, la relación que se establece entre la educadora y las personas atendidas se fundamenta en el vínculo afectivo, donde cada una de ellas desempeñará un rol afectivo y donde este vínculo ejercerá de enlace entre ellas, para que puedan abordar las problemáticas que les conciernen.

## **El vínculo afectivo**

Así, la educadora ejercerá un rol profesional de experta en relaciones personales, desarrollando y favoreciendo la creación de esta relación, mientras que el joven, cuando llega al hogar de emancipación, lo hace con unas características personales que influyen en su crecimiento como persona y en la forma de establecer ciertas relaciones personales (Lletjós, 2003).

En esta línea, la educadora desarrollará un modelo de acompañamiento socioeducativo, en el día a día de estos jóvenes, para que vayan adquiriendo gradualmente mayor autonomía con el propósito de alcanzar su propia emancipación.

Para este fin, y coincidiendo con Martínez Vázquez y Gonzalo Marrodán (2021), las educadoras desarrollarán unas capacidades esenciales como: la creación de una alianza terapéutica, respeto de los tiempos de las personas atendidas, valorar las formas de

pensar y de actuar que han utilizado hasta el momento, habilidad comunicativa de la educadora y una aceptación incondicional de la persona acompañada, si bien es cierto que ciertas conductas que pueda presentar no sean aceptadas.

La relación establecida entre la educadora y los jóvenes acompañados, se basará en el respeto, la seguridad, la atención y el afecto (Martínez Vázquez y Gonzalo Marrodán, 2021), ofreciéndole un modelo relacional que posiblemente sea diferente a los recibidos anteriormente en algunas Residencias de Acogida. Como hemos comentado, esta relación estará fundamentada sobre la creación de vínculos emocionales, que habrán sido creados, planificados y organizados mediante las actuaciones, acciones e intervenciones socioeducativas, con el propósito de establecer relaciones significativas con los jóvenes acompañados.

De este modo, en esta relación significativa, basada en la vinculación afectiva que se establece entre ambas figuras, adquiere gran importancia el concepto de cercanía profesional como elemento regulador subjetivo para que cada educadora pueda entender el concepto de vinculación afectiva (Sala-Roca, 2019). Por lo tanto, coincidiendo con Lletjós (2003), las educadoras deben analizar y reflexionar acerca de lo que entienden sobre la vinculación afectiva pues, esto les puede facilitar su posicionamiento respecto a la cercanía profesional que desean establecer en las relaciones educativas.

### **La cercanía profesional**

El concepto de cercanía profesional lo consideramos como un elemento esencial en el establecimiento del vínculo afectivo, pues es una de las funciones que debe realizar la educadora en los hogares de emancipación, contribuyendo al desarrollo y mejora de la autonomía personal para, finalmente, conseguir la emancipación de estos jóvenes.

Por lo tanto, es muy importante la percepción personal que cada educadora tenga acerca de la cercanía profesional, pues la realización de sus funciones y responsabilidades dependerá de esta percepción.

Para nuestra labor profesional, tendremos en cuenta la definición que realiza Sala (1995) del concepto distancia profesional, definiéndolo como “(...) el posicionamiento afectivo y relacional del educador respecto el educando, que evita una proximidad o un distanciamiento afectivos excesivos, sin menoscabo de la comprensión empática, la consideración positiva incondicional o la autenticidad de la relación de ayuda” (p. 482).

De esta definición entendemos que, este concepto es un continuum entre una distancia emocional mínima que podría derivar en cierto proteccionismo, sobreimplicación, identificación, entre la educadora y los jóvenes acompañados, que podría entorpecer o impedir la comprensión profesional debido a un gran compromiso emocional; o entre una distancia emocional excesiva que podría derivar en una mínima implicación de la

educadora en la relación educativa que sea un obstáculo para comprender, atender y seguir la situación personal de estos jóvenes.

Con todo esto, entendemos que, podemos encontrar tantas cercanías profesionales como educadoras y situaciones se establezcan en las intervenciones socioeducativas llevadas a cabo, por lo que cada educadora podrá definir y redefinir su propia definición subjetiva del concepto de cercanía profesional.

Por lo tanto, las educadoras en sus intervenciones tendrán en cuenta tanto a las personas a las que acompañan como a las dificultades y circunstancias a las que se enfrentan hacia la inclusión, con las que se relaciona y con las que se vincula, mostrando en todo momento su capacidad de análisis y de reflexión sobre estas intervenciones, y al mismo tiempo, teniendo en cuenta los sentimientos, afectos y emociones que se generan en estas relaciones educativas y en la vinculación afectiva.

## Conclusiones

Consideramos la relación establecida entre las educadoras y los jóvenes extutelados, basada en el vínculo afectivo y en la cercanía profesional, como una herramienta principal en el proceso de acompañamiento frente a todas estas violencias y maltratos sufridos y como elemento clave en el proceso de crecimiento personal que finalizará en su futura emancipación.

## Referencias bibliográficas

- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). Buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2013). Buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia. Gedisa. <https://docer.com.ar/doc/nss158n>
- Baumgärtel, M. (2021). Facing the challenge of migratory vulnerability in the European Court of Human Rights". *Netherlands Quarterly of Human Rights*, Vol. 38, n.º 1, pp.12-29.
- Berger, P. L., y Luckmann, T. (2003). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Vozes.
- García Borrego, I. (2005). La construcción social de la inmigración: el papel de la Universidad.
- Ivert, A. y Magnusson, M. (2019). Drug use and criminality among unaccompanied refugee minors: a review of the literature. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, 16, (1), 93-107. <https://doi.org/10.1108/IJMHSC-05-2019-0050>.

- Lletjós Llambias, E. (2003). El aspecto relacional del trabajo del educador social. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, 25, 48-70. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165442/379905>
- Mahía, R. (2016). Evolución de la inmigración en España y mercado de trabajo. Anuario CIDOB de la Inmigración, Universidad Autónoma de Madrid. <https://raco.cat/index.php/AnuarioCIDOBInmigracion/article/view/317564>
- Martínez Vázquez, C. y Gonzalo Marrodán, J. L. (2021). Tutores de resiliencia y adopción. Una propuesta desde el modelo de Traumaterapia sistémica infanto-juvenil de Barudy y Dantagnan. *DEDiCA Revista De Educação E Humanidades (dreh)*, (18), 25-44. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi18.21004>
- Sala, E. (1995), “La Tutoría como instrumento de personalización de la intervención educativa en medio residencial”, comunicación presentada en el Ier. Congrés Estatal d’ Educació Social celebrado en Murcia, en abril de 1995. <https://www.eduso.net/recursos/la-tutoria-como-instrumento-de-personalizacion-de-la-intervencion-educativa-en-medio-residencial/>
- Sala-Roca, J. (2019). Parentalidad profesional en el acogimiento institucional: propuesta para mejorar la atención a los niños acogidos en centros de protección. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34 97-109. DOI:10.7179/PSRI\_2019.34.07
- Tarín, M. y Navarro, J.J. (2010). *Adolescentes en riesgo. Casos prácticos y estrategias de intervención socioeducativa*. Editorial CCS. Madrid.
- Zappettini, F. & Krzyżanowski, M. (2019) The critical juncture of Brexit in media and political discourses: from national-populist imaginary to cross-national social and political crisis, *Critical Discourse Studies*, 16:4, 381-388, DOI: 10.1080/17405904.2019.1592767



## CAPÍTULO 13

# ESPAÑA: IMPUGNACIONES DEL PRINCIPIO DE NO DEVOLUCIÓN: NEGACIÓN DEL PRINCIPIO O SIMPLE VIOLACIÓN DEL DERECHO

Mohamed Mzireg  
*Universidad de Jaén*

### Introducción

El instinto de supervivencia y la necesidad de seguridad han empujado más de 89,3 millones de personas en todo el mundo, entre ellos casi 27,1 millones de refugiados, de los cuales casi el 41% son menores de 18 años<sup>1</sup>, a abandonar el difícil contexto sociopolítico de su país de origen por estados calificados de seguros. Aunque sus vidas se han visto gravemente amenazadas, no han podido encontrar protección de las autoridades de sus países de origen, ya que a menudo cometen violaciones de los derechos humanos. Para huir de la persecución, estas personas se ven obligadas a abandonar su país y buscar asilo en otro lugar.

En virtud de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951, los Estados contratantes tienen la obligación de conceder protección internacional a los refugiados y solicitantes de asilo y darles acceso a las garantías que ofrecen otros instrumentos internacionales de derechos humanos.

El endurecimiento de las políticas de migración y asilo que se ha observado en algunos Estados ha provocado un aumento de las tasas de rechazo de las solicitudes de asilo. Las políticas de disuasión, como la detención, la deportación, la devolución, los plazos

---

<sup>1</sup> Datos básicos | ACNUR

obligatorios para las solicitudes de asilo y las prácticas administrativas que impiden la reunificación familiar, son algunas de las medidas adoptadas por los Estados para controlar y disuadir a los solicitantes de asilo.

La norma de no devolución (recogida en varios tratados internacionales y regionales de derechos humanos) no es inmune a la violación por parte de los Estados, a pesar de la centralidad de esta norma en el derecho de los refugiados, como se desprende del artículo 42 de la Convención de 1951, que prohíbe cualquier reserva al principio de no devolución en el momento de la adhesión al tratado.

Inicialmente aplicable sólo a los Estados que se adhirieron a la Convención de 1951, la norma de no devolución se extiende ahora a cualquier nación.

De hecho, la ratificación de la Convención de 1951 y su Protocolo Adicional de 1967 obligó a los Estados a adoptar la definición internacional de refugiado y a respetar las obligaciones establecidas en ella.

España, al haber ratificado la Convención de Ginebra, está obligada a respetar el principio de no devolución, mediante el artículo 36.1.a) de la Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria<sup>2</sup>, introduce la cláusula de no devolución de refugiados en su derecho interno, sin embargo, es pertinente preguntarse, especialmente en el contexto actual de presión migratoria, si realmente respeta el principio de no devolución en caso contrario cuáles son las excepciones que se hacen a esta limitación internacional.

*“La concesión del derecho de asilo o de la protección subsidiaria implicará el reconocimiento de los derechos establecidos en la Convención de Ginebra sobre el Estatuto de los Refugiados, en la normativa vigente en materia de extranjería e inmigración, así como en la normativa de la Unión Europea, y, en todo caso”*

*a) la protección contra la devolución en los términos establecidos en los tratados internacionales firmados por España;”*

España, Estado miembro de la Unión Europea: de la emigración a la inmigración, un país que hasta los años 80 era un país de emigración, se ha convertido desde entonces en un país de acogida cada vez más sometido a la presión de la inmigración, al encontrarse en las fronteras de la Unión Europea.

---

<sup>2</sup> La Ley incorporó las siguientes Directivas; 2003/86/CE, de 22 de septiembre, Directiva 2004/83/CE, de 29 de abril, y Directiva 2005/85/CE. La demora en la transposición de la segunda mencionada, motivó que el Tribunal de Justicia de la Unión Europea condenara a España. En STJUE de 9 de julio de 2009.

## **Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria**

La nueva ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria, cuyo Preámbulo reconoce su relevancia e innovación respecto a su predecesora, se regula conforme a los requisitos esenciales que se derivan de los acuerdos de Dublín<sup>3</sup> y del sistema EURODAC, “Reglamento, Dublín II de 2003 , sustituido por Dublín III de 2013 : Firmado en 2013 entre los países miembros de la Unión Europea, así como Suiza, Islandia, Noruega y Liechtenstein, este sistema consiste en delegar la responsabilidad de examinar la solicitud de asilo de un refugiado al primer país que lo haya acogido.

Dicha ley, consta de un título preliminar y otros cinco títulos que incluyen el objeto de la ley, la definición del derecho de asilo, el estatuto de refugiado, la protección subsidiaria, los derechos garantizados a los solicitantes de asilo y a los beneficiarios de protección subsidiaria, los procedimientos para la obtención de la condición de refugiado, la reagrupación familiar de los beneficiarios de protección internacional, el cese y revocación de la protección internacional y el régimen de protección de los menores y de las personas vulnerables.

La introducción explícita del derecho a la protección subsidiaria, las nuevas vías para la reagrupación familiar y la especial consideración a los colectivos vulnerables son las novedades de la Ley 12/2009, tal y como indica el artículo 4 de la misma.

En cuanto a la protección frente a la devolución, piedra angular de uno de los convenios internacionales contemporáneos más importantes y objeto de nuestro capítulo, se estipula en el artículo 36, apartado 1, primer inciso, de la Ley 12/2009, de 30 de octubre.

Acceso al procedimiento de asilo en territorio español: El acceso al procedimiento de asilo de todas las personas necesitadas de protección internacional es uno de los mayores retos a los que se enfrenta el sistema español y europeo. La Oficina Europea de Apoyo al Asilo (OEAA) recordó en su informe anual de 2013 que el acceso al procedimiento en la UE sigue presuponiendo en la práctica el acceso al territorio. El Sistema Europeo Común de Asilo (SECA) trata más bien de garantizar que los solicitantes de asilo reciban el mismo trato en toda la UE, pero deja de lado el acceso al procedimiento, en el que cada Estado de la UE es libre de imponer sus propias normas<sup>4</sup>.

La Ley 12/2009 en su conjunto no menciona los lugares donde pueden presentarse las solicitudes de protección internacional. El Real Decreto 203/1995, de 10 de febrero, vigente en todo lo que no se oponga a esta Ley 12/2009, indica que la solicitud se puede formalizar en la Oficina de Asilo y Refugio OAR, en los puntos fronterizos de

---

<sup>3</sup> Convenio de Dublín: qué es | eACNUR

<sup>4</sup> V. Informe Anual de Migración y Asilo (2013) Bruselas, 22.05.2014. COM (2014) 288 final

entrada del territorio nacional, en las oficinas de extranjeros, en las comisarías provinciales o en las comisarías de distrito que señale la Orden del Ministerio de Justicia e Interior y que sólo pueden solicitar protección internacional los nacionales de terceros países y la Ley 12/2009, a diferencia de la anterior, no permite la presentación de solicitudes de asilo ante las representaciones diplomáticas y deja en manos de los embajadores el derecho a promover el traslado del solicitante a España si consideran que se encuentra en peligro físico.

El método de acceso a la protección del asilo en el estado español consta de varias fases: a) Solicitud; b) Admisión a trámite; c) Instrucción; y d) Resolución.

En resumen, las nuevas normas de concesión de asilo en España introducidas por las últimas reformas se basan en procesos complejos, que requieren la intervención de varios organismos (gubernamentales, jurídicos e intergubernamentales, véase la Figura 1 en la página 11). La toma de decisiones es muy compleja en un sistema en el que todos los organismos implicados en la cuestión de los refugiados están enfrentados entre sí y, en algunos casos, la decisión la toma un tercer Estado, ya que afecta a la vida, la libertad y la seguridad de las personas afectadas.

Con la aplicación del nuevo sistema en España, los solicitantes de asilo se encuentran en un dilema: la falta de tiempo para presentar y preparar las presentaciones y solicitar asilo de forma eficaz y convincente, así como los recursos y resultados adecuados en caso de denegación.

La complejidad de las normas de concesión de asilo, el entrelazamiento y el endurecimiento de los procedimientos confirman la adopción por parte de España de un enfoque de seguridad basado en la protección de las fronteras, los nacionales y la lucha contra el terrorismo internacional, la delincuencia organizada y la inmigración ilegal, incluido el tráfico de inmigrantes.

### **Ley 12/2009 reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria: devolución directa e indirecta**

- Omisión implícita del derecho a la asistencia letrada en el procedimiento de asilo

El artículo 16-2 de la Ley 12/2009 establece que los solicitantes de protección internacional tienen derecho a asistencia jurídica gratuita. Este derecho también se menciona en el artículo 18-1b de la misma ley. La asistencia sólo es necesaria cuando las solicitudes se presentan en los pasos fronterizos y en los Centros de Acogida Temporal de Inmigrantes CETI.

Sin embargo, cuando el solicitante concierta una cita para formalizar su solicitud de protección internacional en las Oficinas de Asilo y Refugio (OAR), no se le facilita tal información y si se le informa declina esta oferta de asistencia jurídica porque la aceptación supone el aplazamiento de la solicitud hasta que cuente con un asesor jurídico y concierte una nueva cita.

La asistencia jurídica es esencial para explicar detalladamente el procedimiento y los pasos posteriores a los solicitantes de protección internacional. También ayuda a encauzar la entrevista intentando, a través de los candidatos, aclarar cualquier punto que pueda resultar confuso. El abogado puede hacer observaciones por escrito sobre aspectos que puedan afectar al normal desarrollo de la entrevista: estado del solicitante, problemas de comunicación, condiciones de la sala, etc.

Es esencial garantizar la asistencia jurídica a los solicitantes, ya que se trata de un aspecto muy importante del procedimiento de asilo.

➤ Retraso en las citas para la presentación de solicitudes de asilo

Los retrasos en la formalización de las solicitudes de asilo han sido frecuentes, especialmente desde finales de 2014 y durante 2015, y se han producido en algunas comunidades autónomas como Madrid, Valencia y Andalucía.

La Oficina de Asilo y Refugio, ante la falta de personal para tramitar el gran número de solicitudes de asilo recibidas, ha tenido que recurrir a la colaboración de la policía nacional.

Hay que recordar que hasta que no se formalice la solicitud, los interesados no tienen derecho a las prestaciones que les otorga el reglamento por su condición de solicitantes, lo que incluye alojamiento, manutención, asistencia sanitaria, etc. Además, hasta que no se presenta efectivamente la solicitud, están expuestos a la apertura de un procedimiento de expulsión, al encontrarse en situación irregular.

➤ Incumplimiento de los plazos de resolución de las solicitudes de asilo.

El artículo 31.3 de la Directiva 2013/32/UE, de 26 de junio, establece que los Estados miembros velarán por que el procedimiento de examen concluya en un plazo de seis meses a partir de la presentación de la solicitud y prevé un aplazamiento máximo de nueve meses en determinadas circunstancias. Excepcionalmente, para garantizar un examen correcto y completo de la solicitud, el plazo podrá ampliarse un máximo de tres meses.

El apartado 4 de esta disposición establece que los Estados miembros podrán aplazar la conclusión del procedimiento de examen si no cabe esperar razonablemente que la autoridad decisoria adopte una resolución en el plazo establecido debido a una situación incierta en el país de origen, que se prevé temporal.

El artículo 51 de la Directiva 2013/32/UE, de 26 de junio, en su apartado 5 establece que “En cualquier caso, los Estados miembros completarán el procedimiento de examen en un plazo máximo de 21 meses a partir de la fecha de presentación de la solicitud”.

En España, el artículo 19 apartado 7 de la Ley 12/2009, establece que, si la tramitación de una solicitud puede exceder de seis meses prorrogables de acuerdo con lo previsto en el artículo 49 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, se comunicará al interesado el motivo del retraso en la resolución y notificación de su solicitud.

En algunos casos, el retraso en la resolución de las solicitudes es razonable y depende de la evolución de la situación en el país de origen, lo que requiere un margen razonable de cautela en el análisis de la información procedente de ese país.

## Conclusiones

De conformidad con todos los instrumentos de derecho internacional, el principio de no devolución es un derecho absoluto contra la devolución directa o indirecta de una persona a un país en el que corra el riesgo de sufrir malos tratos o desde el que corra el riesgo de ser devuelta a dicho país. Sin embargo, España, como se expone en este artículo, aunque es consciente del principio de no devolución y lo ha incorporado a su ordenamiento jurídico, niega el carácter absoluto de este principio.

Así, a pesar de las advertencias de los distintos tribunales e instituciones de defensa de los derechos humanos, los cambios introducidos en los sistemas legislativos de los Estados no permiten respetar plenamente el principio de no devolución.

Estados como España, considerado país de acogida, opta por políticas de individualismo y aislacionismo, aplicando la regla del sálvese quien pueda en un mundo globalizado, en el sentido de cerrarse sobre los demás y replegarse sobre sí mismo. Un comportamiento que España justifica por su obligación de garantizar la seguridad de su territorio, de sus ciudadanos y de luchar contra el tráfico ilegal. Este comportamiento afecta directamente a la seguridad humana de los solicitantes de asilo y los refugiados.

## Referencias bibliográficas

- Comisión Española de Ayuda al Refugiado. (2018). Las personas refugiadas en España y Europa. Madrid.
- Oficina Europea de Apoyo al Asilo (EASO). (2014). Annual Report Situation of Asylum in the European Union 2013. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). (2004). Informe global 2004 del ACNUR: Estados partes en la Convención de 1951 sobre el Estatuto de los Refugiados y/o su Protocolo de 1967 (al 31 de diciembre de 2004).<https://www.unhcr.org/fr/4ad2f34fe.pdf>

Defensor del Pueblo. (2005). Informe sobre Asistencia Jurídica a los Extranjeros en España. Madrid, España: Editorial.

United Nations High Commissioner for Refugees. (2017). Global Trends: Forced Displacements in 2016.



## CAPÍTULO 14

# ASOCIACIONISMO Y VOLUNTARIADO EN LA DEFENSA DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS MIGRANTES

Myriam Rivero Daniel

*Asturias Acoge*

### Introducción

La atención social se ha ido configurando a lo largo de la historia en respuesta a las necesidades y problemáticas sociales surgidas por causas socioeconómicas y políticas. Ha variado la estructura de los procesos migratorios internacionales en los que además de los intercambios y diversificación en los focos de expulsión y recepción, fueron cambiando las causas que motivaron dichos intercambios, conformando diferentes cosmovisiones en torno a los migrantes, hasta configurar el actual imaginario social en el cual las migraciones representan un fenómeno problemático.

Aunque las distintas etapas migratorias hayan tenido factores determinantes en común, debemos recordar que las realidades de la inmigración son cambiantes y plurales. Se habla de migrantes como de un colectivo homogéneo, personas que, dependiendo de su lugar de procedencia, nivel socioeconómico o religión, tienen mejor o peor adaptación, se integran o no se integran, etc. Los falsos mitos generados por quienes consideran a las personas migrantes como seres invasores y problemáticos son una constante, entre los más habituales, quitan el trabajo a las personas nacionales o precarizan el mercado laboral por aceptar sueldos más bajos, también se piensa generalizadamente que la mayoría carece de titulaciones o cualificación suficiente.

Esos falsos mitos se acompañan de posiciones cada vez más racistas y xenófobas entre posturas políticas partidistas y ciudadanía que asume dichos discursos, los interioriza y reproduce.

La reproducción y legitimación de estereotipos y prejuicios se materializan en acciones diarias que generan la estigmatización y marginalización de las personas inmigrantes dificultando aún más sus vidas.

En este contexto social, en el cual pobreza y migración es un combinado que aumenta los obstáculos para transitar el difícil y complejo proceso de integración, es donde las asociaciones sin fines de lucro y a través de ellas, el voluntariado, asumen el desafío de cubrir las necesidades asistenciales y socioeducativas, y lo más importante, defender los derechos de todas las personas migrantes.

### **El valor del voluntariado para el Tercer sector**

En el año 1985 la Comisión Europea dio reconocimiento al voluntariado, definiéndolo como “trabajo realizado de manera desinteresada por personas que por su propia voluntad participan de la acción social”.

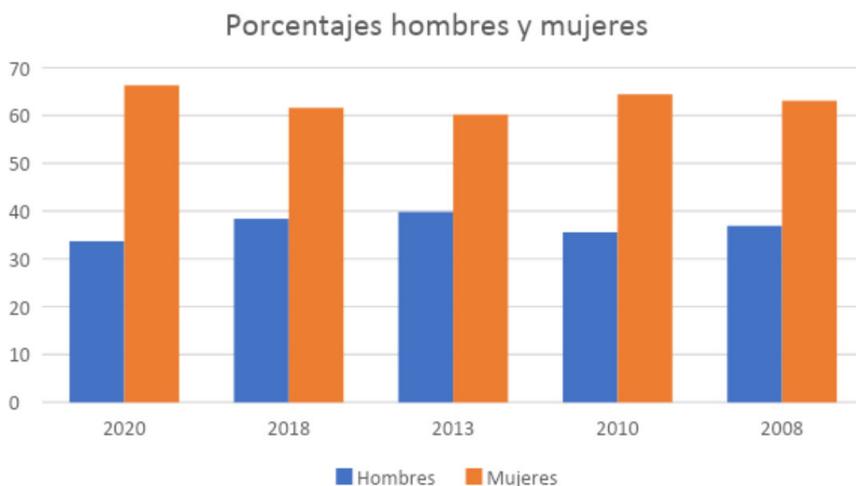
En España el creciente aumento de la migración proveniente de África y Latinoamérica a finales del siglo XX y comienzos del XXI, tuvo un fuerte impacto en los sistemas de salud, educación y servicios sociales e impulsó el incremento de las asociaciones y ONGs, para la atención social de las personas más vulnerables y en riesgo de exclusión. Esta importante contribución social condujo a la sanción de la primera Ley Estatal del Voluntariado 6/1996. Con dicha ley quedó definido el marco jurídico que además de reconocer derechos, sentaría los principios básicos para el ejercicio de las funciones propias del Voluntariado.

En el año 2015, con la Ley del Voluntariado 45/2015 se introdujo adaptaciones a las nuevas necesidades del siglo XXI, y se reconoció el derecho de los menores de edad a ejercer voluntariado y el reconocimiento de las TICS como un nuevo medio para desarrollar dicha actividad.

La Ley sobre voluntariado a nivel nacional ha sido el marco jurídico de referencia para que cada comunidad autónoma elaborara su propia Ley del Voluntariado y en todas se promueven los siguientes principios:

- La promoción y defensa de los Derechos de la sociedad.
- El apoyo en el acceso a los Derechos sociales.
- La denuncia, reclamación y atención de necesidades sociales.
- La sensibilización social (desmontar bulos)
- El desarrollo comunitario y la participación activa como agentes de transformación y cambio social.

En el año 2007 se creó el Observatorio del Voluntariado de España, una organización no gubernamental que coordina la promoción y difusión del voluntariado y la acción solidaria a nivel estatal. La Plataforma del Voluntariado de España (PVE) a través de un informe realizado en el año 2022 ha resaltado que en ese año España había alcanzado los 3,3 millones de voluntarios. Dicho informe también destaca la presencia mayoritaria de mujeres, 56% de mujeres frente a 44% de hombres.



*Fuente: Informe sobre El Tercer Sector de Acción Social en España 2021:  
Respuesta y resiliencia durante la pandemia.*

Según el último informe sobre el Voluntariado, realizado por la Plataforma del Voluntariado de España, la feminización del voluntariado se debe a que las mujeres se vinculan más a la atención que implica cuidado y acompañamiento de personas vulnerables. También se aprecia mayor presencia de mujeres jóvenes, sin cargas familiares. Por su parte los hombres se vinculan a proyectos relacionados al deporte, la instrucción y protección civil. En base a estos datos podríamos inferir en la estrecha relación del voluntariado con la sensibilidad y predisposición de las mujeres hacia las necesidades que requieran no solo cuidado personal sino también más sensibilidad hacia el cuidado psicológico y emocional.

Ser voluntario se vincula a cualidades como el altruismo, el optimismo, la generosidad y la entrega desinteresada, y puede ser que haya mucho de ello entre las características de las personas voluntarias, sin embargo, hay un componente aún más fuerte y más decisivo que impulsa la necesidad de implicarse como agente activo: el compromiso social. Este compromiso nace del conocimiento de las problemáticas y necesidades del contexto, de la comprensión y la empatía hacia las personas que por diversas razones se hallan inmersas en situaciones de dificultad o en riesgo de exclusión social.

Entre los distintos factores personales que nos conducen a convertirnos en voluntarios hay uno que suele incidir fuertemente, éste es el pesimismo. La RAE define al pesimismo como “la propensión a ver y juzgar las cosas en su aspecto más desfavorable”. Tener una mirada crítica hacia nuestras políticas migratorias, el marco jurídico y administrativo que las legitima, nos hace pensar de manera pesimista. El blindaje creado en torno a la regularización administrativa, el acceso al empleo y otros obstáculos y dificultades, restringen los derechos y las oportunidades a las personas migrantes.

A la vista de muchos hechos no parece exagerado referirse metafóricamente a vallas personales, que dentro del territorio español siguen aislando y perpetuando situaciones de pobreza y desigualdad social y que al igual que ocurre con las vallas fronterizas, es difícil o imposible superar.

Asociaciones como Asturias Acoge, que ofrecen atención social a las personas migrantes dependen fundamentalmente de las personas voluntarias que desarrollan diversas acciones de formación, asesoramiento y acompañamiento.

A través de diversos proyectos socioeducativos el voluntariado participa en acciones de promoción y defensa de los derechos de las personas migrantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad ofreciendo asesoramiento jurídico, cursos y talleres para la inserción laboral, clases de español, apoyo escolar para niños y adolescentes y proyectos diseñados para el desarrollo de habilidades personales y sociales que ayude a las personas a tener autonomía, a participar en su entorno y lo más importante, a fortalecer la autoestima.

## **Voluntariado, mucho más que compromiso social**

Para dialogar con los demás es crucial primero dialogar con uno mismo, reflexionar sobre qué queremos hacer, hacia dónde queremos conducir nuestras vidas. Indagar en las dimensiones de nuestra personalidad: ser, saber y saber hacer. El voluntariado sin dudas es un ámbito idóneo para ese diálogo interno, y sobre todo para el diálogo con el mundo. A continuación se plantea una serie de interrogantes que pueden facilitar la toma de conciencia y la reflexión de quienes desarrollan o están a punto de desarrollar un voluntariado.

### **¿Cuál es el propósito para hacer voluntariado?**

Si hay una característica que define a quienes toman la decisión de introducirse en el mundo del voluntariado es la conciencia social. Es importante la mirada crítica a la realidad, a las necesidades sociales y también a nuestro compromiso con la justicia social y con las personas que por diversas circunstancias se encuentran en situación de vul-

nerabilidad. En Asturias Acoge el respeto a la diversidad es el eje transversal a todas las actuaciones y proyectos. La atención a la infancia y adolescencia no solo comprende actuar conforme a sus derechos, también promueve el pleno conocimiento de los mismos, informar y desarrollar habilidades para la vida, para la autorrealización.

Es por ello que antes de tomar la decisión de comenzar a hacer un voluntariado es preciso analizar nuestras propias habilidades, nuestros prejuicios y expectativas, porque para ayudar se necesita estar dotado de autoestima, autoconfianza y fundamentalmente creer en el potencial transformador de nuestra acción como voluntarios.

### **¿Aprovecho el tiempo que dedico?**

Aprovechar el tiempo dedicado al voluntariado significa estar abiertos al aprendizaje, a los cambios internos que genera poder vincularnos con distintas personas y sobre todo, hacer de ese tiempo compartido, tiempo de calidad. A menudo me preguntan de dónde saco tiempo para dedicarme a mis tareas en la asociación, inclusive alguien ha hablado de ese “tiempo que me sobra”, ¿realmente alguien cree que existe tiempo de sobra?, el tiempo que invertimos en hacer todo aquello que nos ayuda a reconocernos, a sentir, a pensar y definitivamente, el tiempo que dedicamos a otras personas es el más valioso, el más útil y edificante. Asignando al tiempo empleado en el voluntariado este significado y sentido, lo que comienza con una hora de voluntariado a la semana en una asociación o cualquier otra entidad, en poco tiempo se amplía a dos horas o más y sin darnos cuenta se convierte en una necesidad personal que afianza más nuestro compromiso.

### **¿Soy capaz de autoevaluar mis acciones?**

En Asturias Acoge, las personas voluntarias reciben una formación previa y permanente para adquirir conocimientos sobre la entidad, legislación en materia de extranjería, programas, proyectos y todo tipo de información relevante en términos de actuación como voluntarios. Si bien es una formación que cumple con lo dictado por la normativa vigente para el voluntariado, tiene como objetivo principal partir de una base de conocimientos, principios y valores esenciales compartidos más allá del nivel formativo que cada voluntario posea y del método con el que cada uno elija abordar sus actividades. Es imprescindible complementar la práctica a través de la autoformación, el trabajo colaborativo que implica aprender con y de otros voluntarios y al final del día ser capaces de autoevaluarnos. La interacción con las personas abre un abanico inmenso de posibilidades, estrategias y preguntas que siempre deben impulsarnos a mejorar nuestra práctica.

### **¿Sé “escuchar” y “mirar” a los otros?**

Cuando nos relacionamos con las personas a través de nuestra acción de Voluntariado, hacemos mucho más que asistir, enseñar, atender o asesorar; a menudo las necesidades más importantes no son las que se ven o las que se expresan verbalmente, y es ahí donde se torna imprescindible la mirada y la escucha. Saber identificar factores de riesgo social desde la conectividad emocional, la observación y el diálogo.

Desde mi experiencia pude comprobar que cuando he expresado mis sentimientos, preocupaciones o simplemente he hablado de mi vida como migrante, las personas también se expresaban conmigo y ello mejoraba muchísimo la relación y la confianza.

### **¿Comprendo el valor positivo de la Diversidad social?**

Una de las mayores aportaciones que brinda el Voluntariado es tomar contacto con la diversidad, deconstruir discursos, prejuicios y estereotipos sobre otras culturas y colectivos sociales. No se puede hablar de justicia social si no somos capaces de apreciar el valor incalculable que tiene cada ser humano en el mundo. Antes hablé de la importancia de escuchar y mirar al otro, no desde una posición de superioridad sino desde la igualdad y el respeto.

Vivimos en un mundo en el que nuestras diferencias aún son sinónimo de discriminación, desventajas sociales y falta de oportunidades, y es necesario actuar, combatir y eliminar todo pensamiento y comportamiento que dé continuidad a todo tipo de discriminación y exclusión social. En definitiva, defender la dignidad humana.

### **Conclusiones**

Todos tenemos una historia, una trayectoria de vida que en algún momento confluye con las historias de los demás y en ese punto de encuentro, unas veces nos toca ayudar y otras ser ayudados. Asociaciones pequeñas como Asturias Acoge no podrían sobrevivir sin la colaboración de las personas voluntarias. Muchas de ellas, son personas migrantes que en algún momento también necesitaron ayuda.

Desde la regulación del Voluntariado hay voces en contra argumentando que el Estado delega en las asociaciones y particularmente en las personas voluntarias, las competencias que le corresponden como garante de los derechos sociales y económicos. Más allá de cualquier debate, hay situaciones que no pueden esperar, necesidades que exceden completamente lo asistencial, que requieren de actos tan humanos como brindar apoyo emocional a quien está sufriendo, lejos de su familia, el duro duelo migratorio. Un abrazo siempre es más urgente que rellenar un formulario de servicios sociales.

La solidaridad es inmanente al ser humano, ponerla en práctica es lo que nos hace mejorar como sociedad. Cuando somos conscientes de que cada individuo es un eslabón esencial, con plenos derechos y que todos merecemos tal reconocimiento, en cualquier lugar del mundo, es cuando comprendemos que el verdadero desarrollo humano no es posible sin el desarrollo en conjunto, el de todos.

Paulo Freire, uno de los grandes pedagogos de nuestra historia dijo en su obra *Pedagogía del oprimido*, que para alcanzar el diálogo había primero que amar el mundo y amar la vida y que no era posible el diálogo sin humildad y creo firmemente que ayudar es abrazar ese diálogo, es amar al mundo y hacerlo un poco mejor.

## Referencias bibliográficas

Arango, Joaquín, “Inmigración y diversidad humana. Una nueva era en las migraciones internacionales”, *Revista de Occidente*, nº 268, 2003, pp. 5-20. url: <https://ortegaygasset.edu/producto/no-268-septiembre-2003/>

Ley 45/2015, de 14 de octubre , de Voluntariado.

Plataforma del Voluntariado de España. Informe , La acción voluntaria en 2022. <https://plataformavoluntariado.org/wpcontent/uploads/2022/11/laaccionvoluntaria-2022.pdf>.

Plataforma del Voluntariado de Asturias. <https://pvasturias.org/observatorio-del-voluntariado/>

Rodrigo Alsina, Miquel. «Elementos para una comunicación intercultural». *Revista CIDOB d' Afers Internacionals*, 1997, n.º 36, pp. 11-21, url: <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/view/28020>



## CAPÍTULO 15

# DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN MEDIACIÓN INTERCULTURAL Y COMUNITARIA: UNA HERRAMIENTA PARA GENERAR INTERSABERES DIALÓGICOS

Paz Peña García  
UNED

### Introducción

Se presenta la evaluación de una iniciativa formativa, correspondiente al *Programa Tandem* integrado por distintos subprogramas desarrollados por la Fundación Secretariado Gitano, compuesto por 16 alumnos/as de 16 ciudades. Este grupo de jóvenes gitanos desempleados con edades comprendidas entre 16 y 29 años realiza la formación online con profesionales expertos de distintas universidades (UNED, Universidad de Córdoba, Universidad de Granada, etc.) y ámbitos de la intervención sociocomunitaria. La finalidad es gestionar alternativas para la prevención y resolución de conflictos entre personas migradas y/o pertenecientes a minorías étnicas nacionales o de otro origen, adquiriendo para ello las competencias profesionales necesarias para aplicar estrategias de mediación intercultural, proporcionando herramientas para la promoción de valores igualitarios y el respeto dialógico desde la perspectiva intercultural. De esta manera se facilitará la inserción laboral de las personas con difícil acceso al mercado laboral, promoviendo sinergias entre los agentes sociales.

## **La mediación intercultural: herramienta metodológica para la sensibilización y resolución de conflictos**

Los enfoques de la educación intercultural están basados en el reconocimiento de la pluriculturalidad y la simetría cultural, donde los modelos educativos interculturales insisten en reconocer las distintas culturas y vivirlas como propias. Según Bernabé (2012), entre dichos modelos cabe destacar el de relaciones humanas, asentado en el respeto y aceptación de diversos grupos culturales presentes en la sociedad; el modelo de currículum multicultural, que modifica el currículo educativo para mejorar el éxito formativo de las minorías; el de educación antirracista, identificado con la construcción de espacios contra la intolerancia y el racismo cultural para lograr el reconocimiento del pluralismo cultural, valorando, respetando y reconociendo la existencia de grupos culturales distintos dentro de la sociedad (Bernabé, 2012; Castro, 2019); el holístico que promueve la igualdad de oportunidades sociales, económicas y educativas; el modelo tecnológico que busca compensar el déficit de las minorías; el hermenéutico que estimula la cooperación cultural; y el crítico que trata de conseguir una sociedad plural y solidaria. En definitiva, cada modelo se enfoca en aspectos distintos, pero todos tienen algo que aportar para una buena formación en interculturalidad.

Según Aguado (2020), la pedagogía intercultural considera que la cultura es crucial para reflexionar y afirma que toda educación es un proceso de cambio, transformación y construcción cultural en base a referentes culturales. En muchas ocasiones, se utilizan las características culturales como etiquetas con las que clasificar y seleccionar a personas y grupos. En pedagogía todos los grupos y personas tienen características culturales diferentes (visión del mundo, expectativas, creencias, etc.), que influyen en nuestro aprendizaje promoviendo el enriquecimiento y la transformación.

Las bases teóricas de la pedagogía intercultural se forman a partir de las aportaciones de la antropología, la sociología, la psicología y la pedagogía. La evolución de las propuestas interculturales en pedagogía está asociada a la construcción de una teoría que proporciona problemáticas que a su vez producen reflexión de cara a prácticas educativas. La antropología ha elaborado conceptos clave como cultura, minoría, identidad cultural, entre otros; la sociología describe las relaciones sociales entre culturas; la psicología social explica las interacciones sociales entre las personas y la psicología educativa define el aprendizaje significativo. La pedagogía intercultural propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades, desde afirmaciones en las que se respeta o valora el pluralismo como recurso educativo Aguado (2020). En este sentido esta pedagogía asume una serie de objetivos, algunos de ellos compartidos por enfoques educativos como la educación antirracista, la educación inclusiva, que describe los procesos por los que determinados grupos e individuos son discriminados y excluidos del sistema social y académico o educativo formal y no formal.

La mediación es un proceso que actúa sobre la elaboración de normas, prácticas e instituciones de una sociedad, que tienen que ver con aspectos por los que la gente entra en conflicto, cómo se desenvuelve en los conflictos y la forma en que terminan. La mediación intercultural es un proceso que contribuye a mejorar la comunicación, la relación y la inclusión intercultural entre personas o grupos presentes en un territorio. Esta labor se lleva a cabo mediante intervenciones que abarcan tres aspectos fundamentales: facilitar la comunicación, fomentar la cohesión social y promover la autonomía e inserción social y laboral de las minorías en orden a construir un nuevo marco común de convivencia.

La sociedad española se caracteriza por su diversidad sociocultural reconfigurada a lo largo de la historia por las aportaciones de otros pueblos; diversidad ampliada por los procesos migratorios dentro de España y hacia fuera de ella. El fenómeno de la diversidad se va extendiendo, enfrentándose a fortalezas y debilidades que forjan procesos de diversificación sociocultural generando oportunidades para profesionales de distintos ámbitos vinculados con la intervención social, destacándose la formación en mediación intercultural como herramienta que genera reflexiones participativas desde los propios protagonistas, provocando debates pedagógicos dentro de un programa específico (Cohen-Emerique, 2013; Dietz, 2011), desde una metodología pedagógica interna, cualitativa y centrándose en una etnografía reflexiva (Dietz, 2011).

### **Desarrollo de las competencias profesionales necesarias para aplicar estrategias de mediación intercultural: institucionalización del perfil del mediador/a**

En la última década, el quehacer antropológico, sociológico, pedagógico (...) se ha topado con una paradoja aún incomprendida. Por un lado, a nivel interno, en las disciplinas se perciben las consecuencias conceptuales y metodológicas de la llamada *crisis del referente etnográfico* iniciada en los años ochenta del siglo pasado. Por otro lado, y hacia fuera se distingue una exitosa y casi excesiva proliferación tanto del bagaje conceptual—la *culturalización*” y *posterior multi*— e interculturalización de las ciencias sociales y humanas —como de su núcleo metodológico disciplinar— como de la “*etnografización*” de las metodologías cualitativas y participativas de investigación.

Para quienes trabajamos en los márgenes de la disciplina antropológica en estrecho intercambio con otras ciencias sociales y educativas, como en el caso del emergente campo de los estudios interculturales, esta paradoja se vuelve aún más acuciante (Mateos Cortés y Dietz, 2009).

Esta idea de trabajo analiza cómo en el proceso de interculturalización educativa surgen nuevas opciones metodológicas, así como nuevos discursos que redefinen conceptos y visibilizan otras opciones; y cómo estas pueden retroalimentar, rejuvenecer y decoloni-

zar la clásica etnografía antropológica, así como la propia idea de cultura- en este caso-, hacia el exterior.

Como en otros países europeos, los gitanos españoles han sufrido persecución, encarcelamiento, exclusión social y segregación espacial, sedentarización y asimilación, la prohibición de su lengua y cultura (Alfaro, 2009, 1993; Peña, 2017), así como la negación de su reconocimiento como minoría étnica y cultural. Estos procesos de exclusión, altamente contradictorios y a menudo cambiantes, no son sólo el resultado del rechazo social y la estigmatización de la sociedad mayoritaria; al mismo tiempo, son activamente promovidos y aplicados mediante una amplia gama de medidas gubernamentales.

Comprender las relaciones interculturales en una situación práctica, supone comprender la cultura de las sociedades complejas. Por ello resulta oportuno preguntarnos acerca de cuáles son los espacios de creación de identidad, de interrelación culturales, atendiendo tanto al concepto de etnicidad como al de cultura (Dietz, 2000, p. 26), ambos claves en la antropología social. Si definimos a la cultura como la malla de significados o sentidos, que dan sentido a la vida cotidiana (Weber, 2003) en la forma de “programas” computacionales (Geertz, 2003) que en la práctica se convierten en sistemas de valores y normas que rigen la acción (Giddens, 1995), la comunicación intercultural se realiza donde hay contacto entre dos o más de esas mallas de significados y sentidos. Luego, la interculturalidad se da cuando un grupo comienza a entender (con la idea de asumir) el sentido que tienen las cosas y objetos para los “otros”.

Por su trayectoria histórica y los distintos contextos en los que ha vivido, el pueblo gitano es heterogéneo y diverso, pero si algo ha caracterizado a la población gitana en los países en los que se han ido asentando son sus condiciones de pobreza y marginación. La exclusión social y el rechazo por parte de la sociedad mayoritaria son condicionantes que han marcado su trayectoria de vida. Aunque esta situación ha ido mejorando para muchas personas gitanas, sigue siendo acuciante para una gran parte de la población gitana europea: sufren unas tasas de desempleo muy superiores a las del resto de la ciudadanía, sus niveles educativos son mucho más bajos, su salud más precaria y las condiciones de las viviendas, continúan muy deterioradas.

Tanto la Encuesta sobre Integración y Necesidades Sociales (FOESSA) (2019), como FSG (2016), afirman que España es, en la actualidad, uno de los cuatro países de la Unión Europea con mayor número de población gitana, pudiendo representar alrededor del 8 % del total de población gitana europea, lo que significa un importante peso específico en el conjunto de la población en Europa. Pero a pesar de ser la minoría étnica más importante en España y de llevar casi seis siglos de historia en el país, el pueblo gitano es un grupo cultural que no ha tenido un proceso de inclusión social fácil y sigue siendo uno de los más excluidos social y económicamente. El marco político e institucional ha apostado por la inclusión de la población gitana mediante una visión muy pragmática. Podemos decir que el tema gitano se ha mantenido en la

agenda política española con un perfil bajo, pero de manera sostenida. Existe un consenso político e institucional en reconocer unos derechos de ciudadanía y, sobre todo, unos derechos sociales, pero en realidad nunca ha sido un tema que haya estado en el centro del debate político. Se ha abordado siempre desde la perspectiva del acceso a esos derechos sociales y la garantía de la protección social, y el escaso debate público que ha generado se ha mantenido en términos de inclusión social y condiciones de vida, más que vinculado a temas culturales o identitarios. La actividad en los espacios de participación social, así como la incorporación cada vez mayor de gitanos y gitanas en los contextos de formación, ha promovido un cambio procesual en la reformulación del discurso y de las acciones políticas, ya que la Romipen/identidad gitana ha adquirido una dimensión política activa, aunque aún se estigmatiza al asociarse etnicidad con marginalidad (Peña, 2020).

Así, formar a profesionales en interculturalidad y minorías étnicas implica la necesidad de conocer la realidad, ser consciente de los cambios que genera el impulso para que, desde ese espacio institucional, surjan discursos a nivel individual que permitan visibilizar y teorizar la heterogeneidad de los gitanos a modo de una “liberación cognitiva” (MacAdam, 1982, p.234). La implementación de políticas activas de empleo y formación ha dado lugar al surgimiento de este tipo de iniciativas como puede ser el programa TánDEM en Mediación Intercultural, financiado por la Unión Europea Next Generation EU, dentro del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia: Política Palanca VII “Nueva Economía de los cuidados y políticas de empleo”, Componente 23 “Nuevas políticas públicas para un mercado de trabajo dinámico, resiliente e inclusivo”, Inversión 1 “Empleo Joven”.

La finalidad es desarrollar itinerarios modulares formativos en los ámbitos socio educativo, laboral, sanitario, y comunitario, apostando por profundizar en la competencia intercultural, asumiéndolas como una combinación de capacidades específicas mediante el fomento de actitudes positivas hacia la diversidad cultural, para resolver conflictos en situaciones interculturales, adquirir habilidades comunicativas, así como estrategias para tener conciencia de la propia cultura e identificar cómo ésta influye en la interpretación de la realidad para realizar intervenciones socio comunitarias desde la descentralización cultural.

Dicho programa posee un formato de semipresencial desarrollándose gran parte de la docencia a través de la plataforma online de formación propia denominada Campus Gitanos.Org. Se trata de una plataforma basada en la herramienta LMS EvolCampus, producto tecnológico de EvolMind, empresa española especializada en el desarrollo de plataformas e-learning desde 2006. Ésta cuenta con distintas herramientas de comunicación tanto asíncronas (mensajería interna, foros de debate, tablón de anuncios) como síncronas (chat, y Videoconferencia) ofreciendo una dimensión novedosa en un programa mixto de formación y empleo.

## Conclusiones

Avanzamos hacia propuestas que apuestan por implementar programas plurales que transforman los contextos sociales diversos mediante un desarrollo sostenible para conseguir sociedades justas, pacíficas e inclusivas.

Así, la mediación como proceso actúa en una sociedad sobre la elaboración de normas, prácticas e instituciones, que condicionan de forma directa la generación, evolución y gestión de los conflictos. En este contexto, la mediación intercultural es una herramienta que contribuye a mejorar la comunicación, la relación y la inclusión intercultural entre personas y grupos presentes en un territorio. Esta labor se lleva a cabo mediante tres intervenciones que abarcan aspectos fundamentales, a saber, precisar la percepción que tenemos del contexto o de las realidades desde el continuo diálogo, ofrecer herramientas para afrontar la mirada del grupo y facilitar la expresión de una vertiente cultural abierta y dispuesta a enriquecerse y servir de motor de cambio e inclusión, promoviendo la autonomía e inserción social y laboral de las minorías en orden a construir un nuevo marco común de convivencia.

## Referencias bibliográficas

- Aguado Odina, T. (2020) *Pedagogía Intercultural*. UNED.
- Alfaro, A. (1993). La gran redada de Gitano. Colección Interface, 2. Madrid, Presencia Gitana.
- Alfaro, A. (2009). Escritos sobre gitanos. Barcelona, Asociación Enseñantes con gitanos.
- Bernabé Villodre, M.M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11, pp. 67-76. file:///C:/Users/34638/Downloads/Dialnet-PluriculturalidadMulticulturalidadEInterculturalid-4059798%20(4).pdf
- Castro Suárez, C. (2019). Los modelos de educación multicultural e intercultural. Una revisión necesaria desde una sociedad diversa. *Revista Amauta* 17 (33), pp 87-104. DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/am.33.2019.7>
- Cohen-Emerique, Margalit (2013). Por un enfoque intercultural en la intervención social. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 54, 11-38. file:///C:/Users/34638/Downloads/267189-Text%20de%20l'article-385967-1-10-20141016.pdf
- Dietz, G. (2000). *El desafío de la interculturalidad. El voluntariado y las ONGs ante el reto de la inmigración. El caso de la ciudad de Granada*. Granada: Laboratorio de estudios Interculturales.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad/Towards a Doubly Reflexive Ethnography: A

- proposal from the anthropology of interculturality, AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 1, vol. 6, 3-26. file:///C:/Users/34638/Downloads/62321332002.pdf
- FSG (2013). El alumnado gitano en educación secundaria: un estudio comparado. Madrid: Ministerio de Educación, cultura y deporte.
- FSG (2016). Estudio-Mapa sobre vivienda y población gitana, 2015. Informe septiembre de 2016. Madrid: Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad. file:///C:/Users/34638/Downloads/informecompletoe-mobreviviendaypg.pdf
- FOESSA (2019). Situación social de la población gitana en España: balance tras la crisis. VIII Informe FOESSA. Documento de trabajo 3.12 file:///C:/Users/34638/Downloads/3.12.pdf
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Greertz, C. (2003). *Los usos de la diversidad*. Barcelona-Buenos Aires-México. Paidós
- McAdam, D. (1982). *Political Process and the Development of Black Insurgency, 1930-1970*. The University of Chicago Press. USA.
- Mateos Cortés, L. S. y Dietz G. (2009). El discurso intercultural como fenómeno transnacional: migraciones discursivas y estructuraciones subyacentes de la educación intercultural. En Patricia Medina Melgarejo (ed.), *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México. Plaza y Valdés [en prensa].
- Peña, P. (2017). *El asociacionismo Romani en Europa como nuevo intermediario entre los Estados-naciones, las Instituciones supranacionales y las comunidades gitanas*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Weber, M. (2003). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.



## CAPÍTULO 16

# EL ESPACIO PÚBLICO COMO LUGAR DE INTERVENCIÓN: SERVICIO DE DETECCIÓN E INTERVENCIÓN CON NIÑOS, ADOLESCENTES Y JÓVENES MIGRADOS SOLOS EN SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN Y ALTA COMPLEJIDAD

Sílvia Martos Martínez

David Fisas Masferrer

Diana Ulldemolins Urrea

*Servicio de Detección e Intervención con niños, adolescentes y jóvenes migrados solos (SDI) del Ayuntamiento de Barcelona*

### **Introducción**

El Servicio de Detección e Intervención con niños, adolescentes y jóvenes migrados solos (SDI en adelante) está incluido en la cartera de los servicios sociales municipales básicos y específicos del Ayuntamiento de Barcelona desde 1999. El servicio depende de la Dirección de Servicios de Atención al Sinhogarismo del Instituto Municipal de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Barcelona. Se trata de un servicio externalizado y desde sus inicios lo gestiona la empresa Progress S. L.

El SDI interviene socialmente con niños, adolescentes y jóvenes de hasta 21 años, que han migrado solos y que se encuentran en la ciudad de Barcelona sin contar con referentes adultos y en situación de vulnerabilidad social. A lo largo de los años de

existencia el SDI, el servicio ha desarrollado una metodología de intervención propia, desarrollada y diseñada a partir de la experiencia y el ensayo-error.

Este capítulo explica cuál es el encargo del SDI y cómo se organiza, ofrece algunos datos relacionados con el fenómeno de la presencia en Barcelona de niños, adolescentes y jóvenes migrados solos y describe la metodología de trabajo diario que desarrollan sus profesionales.

## El SDI

### *Encargo y organización del SDI*

El encargo del SDI es la detección e intervención social con niños, adolescentes y jóvenes migrados sin referentes adultos y en situación de elevada vulnerabilidad social, que se encuentran en el ámbito territorial de la ciudad de Barcelona. Por un lado, el servicio interviene con personas menores de edad recién llegadas, realizando un acompañamiento amable al circuito de protección de la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia (DGAIA) de la Generalitat de Cataluña, así como con personas menores de edad fugadas de larga duración de centros de protección. Además, el SDI interviene con jóvenes de 18 a 21 años con el objetivo de orientar y ofrecer atención socioeducativa, grupal e individual. Todo ello se realiza a través de la prospección del espacio público, la valoración de los usos e impactos y el trabajo comunitario.

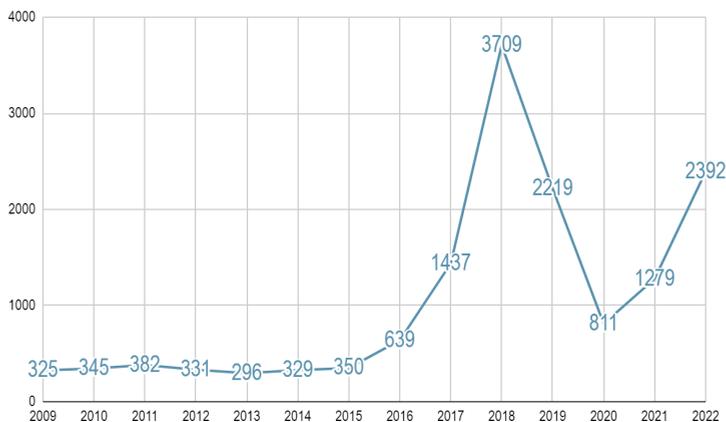
El equipo está formado por un total de 20 profesionales: la dirección, 16 profesionales de intervención con perfiles multidisciplinares, incluyendo 2 psicólogas con encargos específicos, y diversas complementaciones (abogado, soporte a la gestión y una formadora para proyectos grupales). Los horarios de trabajo quedan repartidos en horarios de mañana, tarde y noche, de lunes a domingo.

El SDI trabaja en red con un gran mapa de actores diferentes, entre los que destacamos: otros servicios sociales, distritos municipales, DGAIA, Justicia Juvenil, Agencia de Salud Pública de Barcelona, Cuerpos de Seguridad, Limpieza, entidades sociales, gestoras de servicios, etc.

### *Algunos datos*

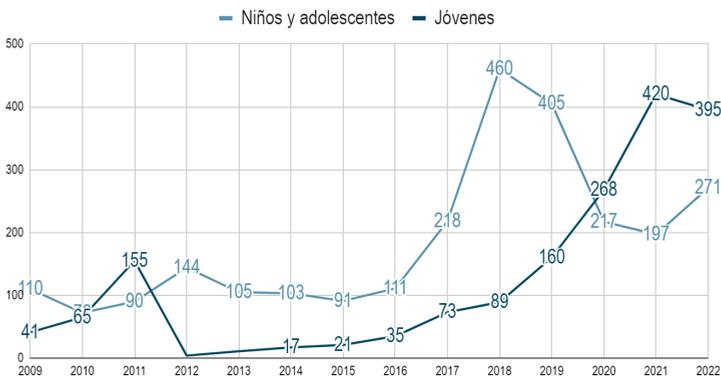
Antes de exponer los datos de actividad del SDI en los últimos años, es importante mencionar que el fenómeno de la llegada de niños menores de edad a Cataluña ha experimentado un aumento significativo desde el año 2017, con un pico de 3.709 llegadas en el año 2018, una situación que hizo tambalear a todo el sistema de protección de la

DGAIA. Tras ese año se produce un leve descenso, acentuado durante la pandemia de la Covid-19, y en 2022 la cifra de llegadas se situó ligeramente por encima de la de 2019.



**Gráfico 1:** Niños y adolescentes migrados solos acogidos por la DGAIA anualmente (2009-2022). Fuente: Departament de Drets Socials de la Generalitat de Catalunya.

En 2022 el servicio detectó y atendió a un total de 666 personas, de las cuales 271 (41%) menores de edad y 395 (59%) mayores de edad en el momento de inicio de la atención. Según la franja de edad, 2 tenían menos de 14 años, 42 tenían 14-15, 227 tenían 16-17 años, 217 tenían 18-19 años y 120 tenían más de 19 años. Se atendieron 35 chicas, lo que representa un 5% del total de personas atendidas. Se atendieron personas de 24 países de procedencia distintos, aunque en la línea de años previos destaca Marruecos como país de procedencia mayoritario, con un peso relativo del 62% de las personas atendidas, seguido de los países del África Occidental (20%).



**Gráfico 2:** Niños y adolescentes menores de 18 años y jóvenes de 18 a 21 años atendidos por el SDI anualmente (2009-2022) Fuente: SDI, elaboración propia.

### *Rasgos generales de la población atendida por el SDI*

Una vez analizadas las características demográficas, se apuntan algunas consideraciones que los jóvenes atendidos comparten y que adquieren relevancia en la intervención. En cualquier caso, no podemos olvidar que cada persona es singular y, por lo tanto, se hace del todo necesario que la intervención social se ajuste a la personalidad y las necesidades individuales.

Si el paso de la infancia supone un primer duelo entre la vida infantil y la adulta, la migración supone un segundo duelo: el cambio de un país a otro. La migración puede provocar ansiedad, incertidumbre y estrés (Anchotegui, 2009). En tercer lugar, la institucionalización también atraviesa a los jóvenes migrados, que atendidos en la red de recursos de protección a la infancia o en los recursos para personas sin hogar una vez han asumido la mayoría de edad, adquieren un conocimiento práctico de relación y dependencia con las administraciones. Así pues, la etapa vital, el hecho migratorio y la institución representan al conjunto de las situaciones en la población atendida. La suma de estas situaciones tiene como resultado una construcción identitaria desarraigada y a menudo vulnerabilizada en cuanto a derechos, lo que supone un reto para el trabajo social.

## **Metodología de intervención del SDI**

### *Consideraciones para el acompañamiento*

Las situaciones de vulnerabilidad en las que se encuentran los niños y jóvenes que migran sin referentes familiares son complejas. Las expectativas de mejora de las condiciones de vida así como de búsqueda de derechos y oportunidades, tiene que leerse desde una perspectiva transcultural. Por tal de llegar a una comprensión del fenómeno adecuada, que nos permita el acompañamiento social, se hace necesario cuestionar el etnocentrismo implícito en nuestras ideas sobre la protección hacia los menores de edad, y aproximándonos al fenómeno con una mirada transnacional y globalizada.

Así pues, es necesario poner a los jóvenes en el centro, acompañar el proceso de mejora, la inclusión y facilitar la adaptabilidad. Para desarrollar este trabajo, los profesionales del ámbito social deberán tener competencias específicas, conformar equipos sólidos y aplicar criterios de intervención claros. Se necesitan políticas públicas locales que favorezcan el despliegue de los medios necesarios y permitan ver e imaginar a los adolescentes y jóvenes con potencial y capacidad para desarrollarse y llegar a la autonomía, con capacidad de contribución social.

### *Estrategias metodológicas*

Desde el SDI se utilizan unas estrategias metodológicas propias, que parten de un proceso de reflexión y que ponen de manifiesto que cada joven tiene una situación diferenciada y particular, y que las posibilidades de intervención están totalmente ligadas a estas situaciones. Básicamente, utilizamos cinco estrategias diferentes: el trabajo según escenarios y ámbitos de intervención, la adecuación y estructuración de los recursos, el trabajo comunitario, las redes sociales y, por último, los circuitos interdepartamentales. Desarrollaremos aquí la estrategia de trabajo por escenarios y ámbitos de intervención.

En el SDI se diferencian seis escenarios donde se sitúan los jóvenes como destinatarios de proyectos. Esto nos permite hacer una exploración cuidadosa de la situación de cada uno de ellos. Este trabajo de exploración se hace a través de los referentes sociales, mediante el vínculo profesional, la exploración y el contraste de información poniendo énfasis en el contexto y no solo en las características personales de los jóvenes.

Para determinar el escenario donde valorar a cada joven, se tiene en cuenta la situación personal y social, la conciencia de la situación, las habilidades y hábitos, así como también la motivación al cambio.

Esta estrategia nos permite utilizar unas categorías útiles para el diagnóstico y la intervención, pero que a la vez son dinámicas, en cuanto que permiten a los individuos moverse de un escenario a otro, evitando así conceptos más estáticos y estigmatizados como el de perfil. De esta forma, el escenario puede ir cambiando y por tanto las opciones de intervención y los proyectos que se le ofrecen también son diferentes. Los escenarios son los siguientes: reducción de daños, diagnóstico técnico, atención especializada, atención especializada en salud, y por último, el escenario de preautonomía.

En el escenario de reducción de daños, por ejemplo, tenemos chicos en situación de calle o de alojamiento inestable, sin las necesidades básicas cubiertas, con notable falta de conciencia de la situación personal, con consumo de tóxicos abusivo y con cierta carencia de voluntad para iniciar un proceso de cambio en su situación personal y social. En cuanto a la necesidad de acompañamiento socioeducativo, se requiere una intervención basada en la baja exigencia.

Además de considerar esta diversidad de escenarios, y a fin de desarrollar un acompañamiento social, ponemos el foco en unos ámbitos de intervención concretos como son la situación general del joven, estructuración de recursos y trabajo en red, el ámbito jurídico y documental, el ámbito de salud y la supervisión interna.

Para facilitar la intervención según esta estrategia se ha desarrollado una herramienta de trabajo que nos permite tener un criterio unificado de intervención, establecer unos patrones y protocolos para desarrollar el plan de acompañamiento individual y, además, nos permite registrar y analizar la información a lo largo del proceso de recuperación de cada individuo. En un primer momento, la herramienta nos ayuda a situar a los jóvenes

en un escenario concreto. Así, según el escenario en el cual lo situamos, se realizan un conjunto de posibles intervenciones basadas en los ámbitos enumerados. Estas pautas de seguimiento sirven de guía a la hora de intervenir con los jóvenes en situación de exclusión residencial y de alta complejidad.

Además, proponemos que los proyectos de atención social (servicios y recursos de atención) sean específicos y diferenciados según los destinatarios. De este modo, tanto las situaciones de los jóvenes, como los proyectos de atención social específicos diseñados para atenderlos serán concordantes.

## Conclusiones

Poner el foco en los ámbitos de salud y jurídico es básico para llevar a cabo el proceso de acompañamiento para la mejora de la situación personal. El conocimiento de la situación de salud, documental y jurídico ha de ser el punto de partida para establecer un proceso de acompañamiento y recuperación.

Adecuar y estructurar los servicios de atención y generar itinerarios que favorezcan la emancipación y la autonomía de los jóvenes ha de ser prioritario en la red de servicios y entidades sociales. El trabajo por proyectos es clave, pero hay que clarificar los escenarios donde están situados los destinatarios para dar una respuesta cuidadosa.

Queda pendiente trabajar con una mirada preventiva. La cronificación de las situaciones de riesgo ha de evitarse. La detección e intervención en estadios tempranos es de gran importancia, y hay que impulsar dispositivos de prevención para atender los posibles picos de llegada de juventud en movimiento.

Para terminar, se valora la necesidad de continuar trabajando en clave comunitaria. Entidades, servicios, políticos, medios de comunicación han de conocer las diferentes situaciones, y a ser parte de la respuesta colectiva que como sociedad de acogida damos a la llegada de niños y jóvenes migrados solos. Por supuesto, y sin lugar a dudas, ellos han de estar representados en la construcción del relato.

## Referencias bibliográficas

Achotegui, J. (2009). Migración y salud mental. El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises). *Zerbitzuan*, 46(163), 163-171: <https://zerbitzuan.net/documentos/zerbitzuan/ZERBITZUAN%2046.pdf#page=163>

Datos estadísticos del Departament de Drets Socials de la Generalitat de Catalunya: [https://dretssocials.gencat.cat/ca/ambits\\_tematics/infancia\\_i\\_adolescencia/estrategiacatalanaacollida/dades/index.html](https://dretssocials.gencat.cat/ca/ambits_tematics/infancia_i_adolescencia/estrategiacatalanaacollida/dades/index.html)

## CAPÍTULO 17

# TENSIONES ENTRE EL APOYO SOCIOEDUCATIVO Y LA GESTIÓN DIARIA EN UN CENTRO RESIDENCIAL PARA JÓVENES TUTELADOS

Sergio Sánchez-Castiñeira  
*Universidad de Barcelona*

### **Introducción**

Este capítulo explora la realidad y las experiencias de chicas y chicos tutelados por la administración autonómica que viven en un centro residencial. Más concretamente, se analiza la forma y la experiencia de las interacciones que se establecen en el centro en el día a día entre educadoras y jóvenes. Estas relaciones tienen una doble importancia. Por un lado, el continuo de interacciones permite el funcionamiento cotidiano del centro tanto desde su vertiente instrumental (tareas domésticas) como del ajuste mutuo de expectativas y necesidades (cohesión y convivencia). Por el otro, las relaciones que establecen las educadoras con los jóvenes tienen un componente intencionadamente educativo, ya que la institución tiene el encargo de favorecer el desarrollo y la autonomía de los jóvenes.

Este estudio parte de la premisa que el análisis del día a día de los centros es importante para identificar aquellos “contextos conflictivos” (Bargach, 2006) que no derivan de los supuestos déficits personales de los jóvenes, sino que la propia organización del centro puede producir (Goffman, 1968). Más concretamente, los jóvenes pueden manifestar comportamientos considerados disruptivos como reacción a que no se les reconozca como sujetos activos con derecho a participar en sus decisiones (Quiroga, 2010). Desde este punto de vista, las muestras de resistencia o rebeldía de los jóvenes a

determinadas demandas de la institución deberían interpretarse como actos de autonomía o de afianzamiento de la propia identidad (López-Lajusticia, 2018).

## Contextos de estudio y métodos

Este estudio se realizó en un Centro Residencial de Acción Educativa de una entidad no lucrativa que se ubicaba en una ciudad del área metropolitana de Barcelona. Este tipo de residencias acogían de forma permanente a jóvenes tuteladas por la Dirección General de Atención a la Infancia de la *Generalitat de Catalunya*. En el centro objeto de este estudio vivían 7 jóvenes, tres chicos y cuatro chicas, entre 12 y 17 años. El centro contaba con una directora y siete educadoras fijas (más las que hacían suplencias) y una persona que preparaba la comida del mediodía y hacía la limpieza.

El centro consistía en una casa con tres plantas ubicada en el centro de la ciudad. La primera planta tenía el despacho de las educadoras, un garaje y un recibidor. La segunda planta tenía una sala de estudio, un salón-comedor, una cocina y un pasillo. La tercera planta tenía tres habitaciones (una de tres camas y dos de dos camas).

El trabajo de campo se trata de una experiencia de investigación iniciática realizada en 2006 (observación participante) y 2008 (entrevistas individuales) en el marco de los estudios de licenciatura de antropología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Durante el otoño de 2006, realicé diez observaciones participantes los jueves entre las 19h y las 23h aproximadamente. La mayor parte del tiempo lo pasé en los espacios comunes con las jóvenes y trataba de integrarme en la vida del grupo a través de compartir actividades (poner la mesa, jugar a la consola, etc.). Este trabajo me permitió conocer la vida del centro durante las tardes y noches, cuando la mayoría de las jóvenes estaban en la casa. Observé atentamente las interacciones que se producían entre educadoras y jóvenes, sobre todo aquellas que comportaban una demanda por parte de las educadoras.

En 2008 realicé dos entrevistas en profundidad, a Kaula (17 años, chica) y a Henry (14 años, chico). Ambas llevaban cuatro años y medio en el centro y, durante la observación participante me habían parecido las principales protagonistas de los conflictos con las educadoras. En este caso, mi objetivo era explorar cómo interpretaban las normas y las formas de funcionamiento del centro, así como las relaciones que establecían con las educadoras (Silverman, 2019).

## Resultados

### *Observación participante*

La realización por parte de las jóvenes de tareas cotidianas (poner la mesa, recoger lavavajillas, poner la lavadora, etc.) es ciertamente importante para el funcionamiento

diario del centro. Sin embargo, esta responsabilidad aún resulta más importante desde un punto de vista educativo, pues uno de los objetivos de la institución es preparar a las jóvenes para vivir autónomamente. La dinámica observada durante la investigación apunta a que las educadoras a menudo deben avisar o recordar a las jóvenes la realización de alguna tarea que parece ser que la joven tiene asignada. En otros contextos de intervención, la falta de atención o de caso a las llamadas de una autoridad podrían generar una escalada de tensión. Sin embargo, en la vida cotidiana del centro, la educadora de alguna manera entiende las posibles resistencias y posicionamiento de las jóvenes, de forma que despliega sus habilidades relacionales para contener posibles conflictos:

Elena avisa varias veces a Thais para poner la mesa y la joven dice repetidamente que ya va [no se eleva el tono de ninguna de las dos, a pesar de la insistencia y la repetición]

En otras ocasiones, las educadoras pueden considerar que a través del humor o de ostentar una cierta renuncia a su posición de poder pueden movilizar mejor a las jóvenes para que cumplan las responsabilidades asignadas:

Edu ha pedido a David y Henry que recojan las zapatillas de deporte que han dejado en el medio del salón, mientras estos ven la televisión y no le responden. Cinco minutos más tarde regresa y se autoparodia poniéndose grotescamente serio en su demanda. Entonces, ambos jóvenes ríen y Henry le dice amablemente que ahora lo harán.

Por otra parte, parece que incluso cuando las jóvenes pudieran transgredir activamente alguna norma ya establecida, las educadoras no parecen poder imponer su autoridad de forma directa y a través de aludir únicamente a la existencia de la norma, o a las razones de esta:

Falta una hora para la cena y Henry entra en la cocina, donde estamos Elena, David y yo. Sin decir nada y con mucha naturalidad, el joven coge la bolsa de magdalenas del armario. Elena no le permite comer ninguna, pero lo hace a través de un tono amigable casi como si Henry estuviera gastando una broma y la educadora le siguiera la broma. No obstante, ella se mantiene firme para no permitirle consumir la magdalena.

Las comidas están consideradas como unos de los espacios más importantes de relación donde las normas de sociabilidad y de acompañamiento educativo se manifiestan y se negocian. Educadoras y jóvenes son plenamente conscientes que todos los miembros de la casa (incluido el etnógrafo) deben coincidir en la cena, así como que todos deben comer los principales platos de comida que se presentan. Bien por cierta repulsa al gusto de determinados alimentos, bien por manifestar protesta o malestar por otras acciones

previas que han sucedido con las educadoras, o bien por manifestar cierta individualidad o agencia, las jóvenes pueden mostrar resistencia ante ciertas comidas. En tanto que este comportamiento desafía una norma clave del centro, las jóvenes difícilmente lo manifiestan de forma completa o totalmente unilateral. Asimismo, la educadora comprende estos posibles condicionantes y trata de negociar la norma a través de ser paciente y tolerar una actitud que no es manifiestamente subversiva:

Kaula comenta que no le gusta el pescado [tiene ante ella un plato de merluza a la plancha con verduras y patatas]. La educadora le responde que la joven ya sabe que debe comérselo. Kaula vuelve a mirar el plato con un ligero gesto de asco, y comienza a mover y desmenuzar el trozo de pescado con el tenedor. Durante unos minutos Kaula va moviendo los trozos de pescado, sin haber probado todavía la comida. La educadora, que hasta el momento no había vuelto a hablarle, le dice con tono amable pero firme que al menos lo pruebe, y que lo haga ya. La joven acentúa esta vez algo más el gesto de asco, pero acto seguido come un trozo.

En el caso anterior la educadora trata de implementar la norma a través de contentarse con aceptar un gesto más bien simbólico por parte de la joven (“al menos probar la comida”). En la siguiente situación, por el contrario, la educadora trata de redefinir la descripción negativa que realiza el joven de un determinado alimento para que el joven lo acabe aceptando. La educadora entiende que esta exigencia puede abrumar al joven y entreteje esta redefinición de la situación con muestras de atención y cuidado:

David ha manifestado que no quería albóndigas pero la educadora ha ignorado este comentario y le ha puesto el plato sin dirigirle la palabra. El joven no toca el plato durante unos minutos y Elena le pide que se coma las albóndigas. El joven no le hace caso y entonces Elena le dice que son como las hamburguesas. Finalmente, se sienta a su lado y les corta las albóndigas en trozos pequeños. El joven se come toda esta carne.

### *Entrevistas*

Kaula lamenta que, en contraposición a lo que podría ser la vida familiar, no haya un trato o unos acuerdos personalizados y que las normas sean iguales para todos en el centro:

Me molesta que no distinguan que hay uno que es mayor y otro que es pequeño, sabes. Aunque tú tengas 17 siempre tienes que hacer lo mismo que el que tiene uno de 14. Y yo no lo veo normal, sabes, pero dicen que son así las normas y ya está.

Otro rasgo que Kaula considera que afecta su vida en el centro no es tanto la existencia de la norma en sí como su implacabilidad, independientemente de las circunstancias particulares de la menor:

Me gustaría que te entendieran más, no sé, que, a lo mejor tenías que llegar a una hora y no has llegado, y has llamado y has dicho “voy a llegar tarde porque estoy en tal sitio” y pues te dicen bueno me da igual, te quedas castigado. Hablarlo no sirve de mucho. Como sé las respuestas, me lo guardo y ya está. Porque es que, si no, empezaremos a discutir y no me gusta a mí discutir para nada.

En la anterior cita la joven también menciona que algunos conflictos no se acaban resolviendo, sino que la propia menor puede aceptar una situación que considera injusta porque el centro o la educadora no facilitan la resolución. De hecho, la joven muestra capacidad de crítica reflexiva del funcionamiento del centro:

Es que las normas las ponen ellos, no me digas que son normas, si son normas es porque las pones tú, ¿no? Digo yo, no sé”. Los educadores pueden ser “humanos” pero, en el centro, tienen un “rol” a desarrollar.

De esta forma, establece implícitamente una distinción entre el “yo educador” y el “yo persona”, así como la dramatización que supone el rol de educador en el centro (Goffman, 1990). La menor identifica agudamente una injusticia que pueden parecer las jóvenes del centro cuando perciben que las educadoras pueden utilizar implícitamente la confusión entre ambas dimensiones de su “yo” para justificar la arbitrariedad en la aplicación de ciertas normas y, en cambio, no se muestran tan tolerantes cuando se ha de aplicar a las jóvenes:

No se controlan, te chillan, pero dicen que eso es normal porque una persona está enfadada, sabes, pero es que no lo tendrían que hacer, porque si tú le estás mostrando un ejemplo a un niño no es el más adecuado ¿no? Un educador que le dijo a un niño: “pues vete a la mierda no sé qué” O sea, le dices que hable bien y tú eres peor que él, sabes, tú tienes tu edad y él no. Dices que todo el mundo se puede equivocar, claro, pero luego no te quejes, porque si tú te puedes equivocar, pues el más pequeño se puede equivocar muchas veces, ¿no? Digo yo... que no pidan cosas que ellos no hacen.

A su vez, la menor defiende espacios de su vida que el centro debería respetar (conversaciones privadas entre amigas, opiniones que consideran personales, por ejemplo):

Y que me da rabia una cosa porque a lo mejor entre yo y la Thais siempre hablamos de los educadores, porque somos así, y siempre hay la típica que lo escucha y, claro, no te dice nada, pero cuando baja lo escribe todo en el diario, y al

día siguiente me empieza a comer la olla la Ana, que si he dicho no sé qué, de este educador, que no sé qué, porque la otra lo escribe en el diario, y tampoco lo veo justo. Sí, es que son tope de raros, tío, no sé, a mí ninguno me cae bien últimamente, porque qué es eso de ir escondiéndote, vas escribiendo en el diario porque te piensas que no me voy a enterar y sí me voy a enterar, sabes, y sé que ha sido esa persona, se meten en conversaciones que nadie les llama, sabes.

Este espacio de entrevista acaba suponiendo para Kaula un reconocimiento (Coutant, 2005) de su experiencia vivida en el centro:

Tenía ganas de decirlo la verdad. Esto nunca lo hablo, me he quedado a gusto porque lo quería decir... ¿No te quedas a cenar?

En la segunda entrevista Henry, más joven que Kaula, presenta una imagen de los educadores muy comprensiva:

A veces no tienen sus razones, claro, luego lo admiten claro, que había cosas que no tenían su razón, y eso. Pero tanto como nosotros nos equivocamos ellos se pueden equivocar perfectamente.

En su caso, las normas pueden experimentarse con un carácter rectificado:

Las normas son las que son y ellos tampoco pueden hacer nada.

Esta actitud más dócil de cara al centro podría explicarse quizás porque él si que percibe una atención personalizada, donde no solo se le valora, sino que se le distingue positivamente de otros jóvenes:

Mi tutora me dijo que hay gente que sabes que no tiene remedio, pero que hay gente como en mi caso que aspira a más.

## Conclusiones

Este estudio exploratorio se basa en la observación participante y las entrevistas individuales y muestra diversas realidades complementarias que permiten comprender mejor y captar la complejidad de la vida en los centros residenciales de jóvenes, así como las experiencias y las identidades que emergen de estos contextos (Silverman, 2019). El análisis muestra que el día a día en el centro comporta demandas complejas y a veces excluyentes, que pueden tensar las relaciones entre educadoras y jóvenes. Ante esta si-

tuación, estas profesionales de lo social desempeñan un habilidoso trabajo relacional que no siempre resulta evidente (Sánchez-Castiñeira, 2021) y que, en este caso, permite el funcionamiento ordinario del centro y el mantenimiento de la convivencia. Sin embargo, las reflexiones de las jóvenes pueden mostrar una identidad igualmente fragilizada, debido, seguramente, a las constricciones inherentes que comporta vivir en un centro institucionalizado.

## Referencias bibliográficas

- Bargach, A. (2006). Menores tras la frontera: otra inmigración que aguarda. En Checa, F. y Arjona, A. (coord), *Menores tres la frontera. Otra immigració que aguarda*. Barcelona: Icaria. págs. 51-62
- Goffman, E. (1968). *Asiles*. Paris. Minuit.
- Goffman, E. (1990). *The presentation of self in everyday life*. London. Penguin.
- Coutant, I (2005). *Délit de jeunesse. La justice face aux quartiers*. Paris. La decouverte.
- López-Lajusticia, G. (2018). La construcción de la identidad. Menores extranjeros no acompañados, en contextos de protección. *Revista de Educación Social* 27, pp. 71-92. Recuperado de: [https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/construciden\\_res\\_27.pdf](https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/construciden_res_27.pdf)
- Quiroga, V. (2010). *Rutas de pequeños sueños. Los menores migrantes no acompañados en Europa. Informe comparativo*. Barcelona: Pere Tarrés.
- Sánchez-Castiñeira, S. (2021). *El trabajo social en acción. Práctica profesional en los servicios sociales básicos*. Barcelona: Colegio Oficial de Trabajo Social de Cataluña. Recuperado de [https://www.tscat.cat/download/web/2022/Gener/Monografic\\_X%20Dolors%20Arteman\\_castell%C3%A0\\_web.pdf](https://www.tscat.cat/download/web/2022/Gener/Monografic_X%20Dolors%20Arteman_castell%C3%A0_web.pdf)
- Silverman, D. (2019). *Interpreting qualitative data*. London: Sage.



## CAPÍTULO 18

# EL ACOMPAÑAMIENTO A JÓVENES MIGRADOS DESDE LAS ZONAS RURALES EN CATALUÑA

Anna Vila Vilardell  
Alba Ruíz Homedes  
Joana Ortega Pinuaga  
*Suara Cooperativa*

### **Introducción**

Somos trabajadoras-socias de SUARA, que es la cooperativa más grande de Cataluña en el sector de atención a las personas, con más de 40 años de experiencia y cerca de 5.000 profesionales. Ofrecemos atención, apoyo, asistencia y educación a niños y jóvenes, familias y/o personas que requieren algún tipo de apoyo para ser más autónomas.

Lo hacemos a través de servicios y equipaciones: residenciales, diurnos y nocturnos, escuelas y centros educativos, servicios de orientación, preventivos y de apoyo, servicios a domicilio... Entre los servicios que ofrecemos están los PIL.

### **¿Qué es un PIL?**

El PIL -piso de inserción laboral- es un servicio de vivienda temporal destinada a jóvenes de entre 16 y 21 años, vinculados a programas de inserción laboral.

Este recurso tiene como principal objetivo acompañar a jóvenes en el proceso de maduración y emancipación, a través del seguimiento socioeducativo. Buscamos que los usuarios obtengan las habilidades necesarias para la vida autónoma.

Los jóvenes a los que atendemos no disponen de recursos propios, ni familiares, para poder desarrollar un proyecto personal de autonomía y emancipación con garantías de éxito.

Al ser un recurso destinado a promover la autonomía y finalista (no existen recursos más allá del PIL), se caracteriza por no tener un equipo las 24 h del día en la vivienda, sino que se concreta con cada joven las reuniones o encuentros necesarios para ayudarle a emprender el camino de vida que él o ella elija. A través de un plan de trabajo individualizado, guiamos y ayudamos a cada uno para que sigan el desarrollo de su proyecto de vida adulta y la mejora de su bienestar emocional, que consiguen a través de poder cubrir con la máxima autonomía todas sus necesidades: formativas, laborales, sociales, documentales, etc.

## **PILs Freser i Tortosa**

Ribes de Freser es un pueblo situado al noreste de la provincia de Gerona, en la comarca del Ripollès. Con una superficie de 41 kilómetros cuadrados, y al pie de los Pirineos, se trata de un pueblo de unos 1800 habitantes, con una larga tradición payesa y minera.

A finales del siglo XIX, a través de la revolución industrial que afectó a toda la comarca, empezó a acoger fábricas de papel e industria textil. Algunas de ellas están aún presentes en el Ripollès.

Debido a su privilegiada situación, Ribes es un pueblo con mucho turismo de montaña y de esquí, ya que queda cerca de las pistas de La Molina. Actualmente, la población acoge un gran número de visitantes, por lo que el sector servicios predomina en el pueblo, lo que, por otro lado, perjudica a sus habitantes debido a la gentrificación: existen muy pocos pisos para alquilar, ya que la mayoría son de temporada.

El PIL Mas Pinyol se encuentra situado en la ciudad de Tortosa, capital de la comarca del Baix Ebre. Tortosa tiene aproximadamente 33.445 habitantes. Está situada a la parte baja del río Ebro, que atraviesa el municipio. El Baix Ebre lo forman la ciudad de Tortosa y las localidades del Reguers, Vinallop, Jesús, Campredó y Bitem (las tres últimas constituidas en entidades municipales descentralizadas).

Tortosa, a pesar de ser una ciudad, tiene los encantos de un pueblo, con sus fiestas mayores, la gastronomía, la tradición y la cultura. Es un territorio de gran valor histórico.

El PIL se ubica en el barrio de Ferreries, a la derecha del río Ebro. Se trata del barrio más poblado de la ciudad, donde vive una sexta parte de toda la población.



*Ribes de Freser y Tortosa*

## Ventajas e inconvenientes de la ruralidad

### Inconvenientes

- Falta de recursos: Transporte, formativos, laborales...
- Al ser sitios con poca población, enseguida son reconocidos. Esto les puede causar cierta presión o sentirse “diferentes”

- El acceso a los servicios: sanidad, educación, ocio... es más deficitario
- Menos fuentes de trabajo
- La escasez de transportes y conexión con localidades cercanas
- Mayor porcentaje de población adulta

### Ventajas

- Baja conflictividad en el entorno
- Buena acogida por parte del pueblo hacia los jóvenes: comercios, entidades deportivas, ayuntamiento, vecindario, etc.
- El porcentaje de personas migradas es muy bajo, lo que se traduce en la falta de comunidades de personas del mismo país de origen: por un lado, a los chicos les es más complicado relacionarse con “paisanos”. Por otro, fomenta que se relacionen más con las personas “autóctonas” o de culturas diferentes a la suya.
- Hay un estilo de vida más relajado y menos estresante, lo que se traduce en niveles de ansiedad menores
- El acceso y la conexión con la naturaleza es más sencillo
- Los vínculos que se establecen con las personas son más cercanos y seguros, lo que implica una socialización más efectiva.
- Todo el mundo se conoce, por lo que existen más oportunidades y se dispone de más tiempo para establecer lazos fuertes entre personas

### Buenas prácticas

Mentorías a partir del *Voluntariat per la llengua*:

El *Consorci per la normalització lingüística*, organismo que depende directamente de la Generalitat de Catalunya, ofrece el *Programa VxL*, que invita a personas que no hablan catalán a practicar el idioma a partir de la conversación.

Se basa en la creación de parejas lingüísticas, formadas por un voluntario que hable catalán con fluidez, junto con un aprendiz que tenga conocimientos básicos y quiera adquirir práctica.

A lo largo de más de dos años, y ocho parejas lingüísticas formadas, hemos podido comprobar que en una población pequeña es mucho más fácil que, a partir de un pretext-

to como el aprendizaje del idioma, se generen vínculos más profundos y un voluntariado se convierta en algo más parecido a una mentoría: la mayoría de personas voluntarias han seguido quedando con sus parejas después del período “obligatorio”, los han ayudado a obtener trabajos, a estudiar y a conocer la cultura y sociedad de la comarca. Y lo que nos parece más importante: han hecho que cada joven tenga más red social.

### Trabajar el duelo en la salida

Después de estar tanto tiempo institucionalizados, los jóvenes que pasan por un PIL puede que presenten algunas resistencias en el momento de abandonar el proyecto. Debido al duelo y la inseguridad de empezar a vivir por su propia cuenta, pueden experimentar estados de miedo, frustración e incluso bajar el rendimiento y empeorar su actitud en el piso.

Es por este motivo que nos hemos planteado la importancia de anticipar la futura salida de cada joven a más de medio año vista. De esta forma, queremos acompañar a los chicos emocionalmente para que acojan mejor su emancipación, así como asegurar que están plenamente preparados para la salida.

### Prospección laboral exitosa, con empresarios de la zona

En los PIL contamos con programas de orientación e inserción laboral para garantizar que los adolescentes y jóvenes puedan emanciparse con garantías de éxito. Pero además, los educadores y educadoras de nuestro servicio, nos hemos convertido, de alguna manera, en prospectores de empleo: buscando empresas por la zona, creando contactos con empresarios, gestionando contratos de prácticas y programas de ocupación varios...

Muestra de estas buenas prácticas son el testimonio de algunas de las empresas que colaboran con nosotros, que nos han brindado su confianza y que, a día de hoy, siguen ofreciendo oportunidades a nuestros jóvenes:

- En el *Forn Carlos Ripollès*, que tiene pastelerías y cafeterías por toda la comarca, actualmente trabajan 4 chicos, tres de ellos con contrato indefinido.
- Con la empresa *New Diver*, dedicada a parques infantiles, atracciones y actos festivos, tenemos establecido un convenio de colaboración por el que ofrecen a nuestros jóvenes contratos de trabajo temporales.

## Referencias bibliográficas

*Consorti per la normalització lingüística de catalunya* <https://www.cpln.cat/voluntariat-per-la-llengua/>

*Institut d'estadística de Catalunya* [www.idescat.cat](http://www.idescat.cat)

*Suara Cooperativa*, [www.suara.coop](http://www.suara.coop)

*Demografia i pressupostos oficials* *Web oficial de l'Ajuntament de Ribes de Freser* <https://ajribesdefreser.cat/>

## CAPÍTULO 19

# ¿ES LA DESINSTITUCIONALIZACIÓN UNA FINALIDAD EN SI MISMA?

Ferran Capità

Hatim Bourkadi

*Plataforma Educativa*

### **Introducción**

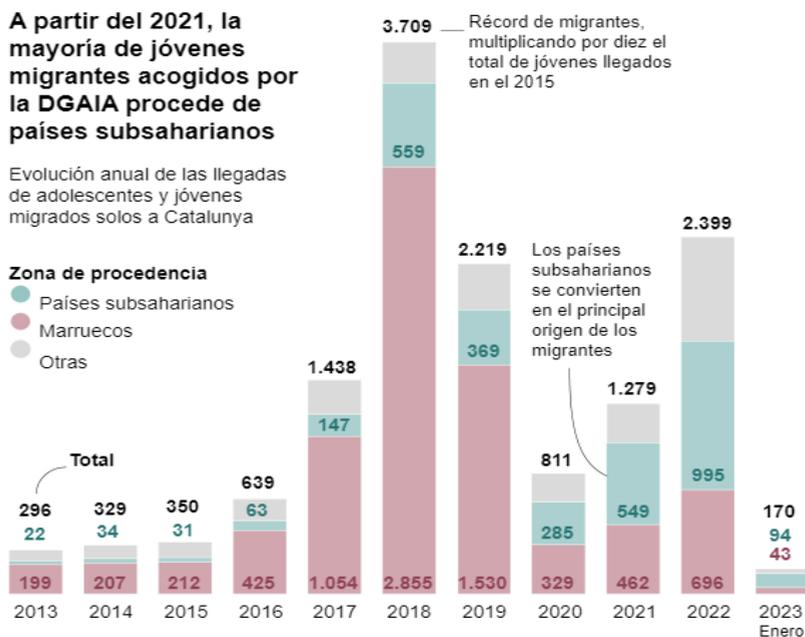
En este capítulo intentaremos realizar una aproximación objetiva al proceso de desinstitucionalización de las adolescencias sin referentes familiares, acogidas por el sistema de protección de Catalunya. Intentaremos reflexionar sobre el fenómeno, sus retos, dificultades, y si es una finalidad en sí mismo.

La llegada a Catalunya de jóvenes migrantes sin referentes en el territorio supone un reto al sistema de protección a la infancia que tiene la obligación de protegerlos sin ningún tipo de discriminación. Para garantizar una intervención educativa integral enfocada a un proceso de empoderamiento de este colectivo, la desinstitucionalización se convierte en una acción indispensable para el éxito de cualquier proyecto migratorio y de futuro.

Para introducirnos en el tema intentaremos aportar datos relacionados con la evolución de la llegada del colectivo de niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad en Catalunya. Así mismo, analizaremos algunos datos del contexto, del marco legal con el objetivo de identificar los elementos críticos que hay que tener en cuenta en el modelo de atención a este colectivo y las claves para una transición a la vida adulta con plenas garantías de éxito.

Para finalizar trataremos de poner el foco sobre algunas experiencias que pretenden dar respuesta al tema objeto de estudio mediante proyectos creados para responder a este proceso tan complejo de la desinstitucionalización.

Datos relacionados con el colectivo de niñas, niños y adolescentes en movilidad en Cataluña.



Fuente: LA VANGUARDIA

El gráfico refleja la evolución de la llegada de los niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad a Catalunya, en el cual se observa un aumento desde el año 2015, que llega a multiplicarse por diez en el 2018, pasando de 350 en 2005 a la cifra récord de 3709 en el año 2008.

La procedencia de la mayoría de estos jóvenes es de Marruecos y la media de edad es de 15 a 17 años y un porcentaje amplio de chicos al borde de la mayoría de edad, sin embargo, a partir del año 2021 el colectivo mayoritario que llega a atender la DGAIA procede de los países subsaharianos, superando así al colectivo marroquí, con una llegada de 549 frente a 462 marroquíes y 995 subsaharianos frente a 696 marroquíes en 2022, sin ninguna variación en la edad.

## Datos de contexto

A partir del año 2018, coincidiendo con unas cifras muy elevadas de llegadas de niñas, niños y adolescentes migrantes sin referentes a Catalunya, se produce un cambio de paradigma en la atención del colectivo en Catalunya, en el cual se hace una apuesta firme por los recursos de promoción de la autonomía con el objetivo de acompañar a este colectivo en el proceso de la transición a la vida adulta y la desinstitucionalización como eje transversal a la atención educativa dentro de las instituciones que atienden a este colectivo.

En ese sentido, aparecen elementos claves que ayudan a este cambio de paradigma y, por ende, facilitan el camino hacia una desinstitucionalización con garantías y menos traumática.

Este cambio de paradigma afecta a varios colectivos vulnerables como el de personas jóvenes tuteladas y extuteladas, personas con discapacidad, personas mayores, en situación de sin hogar, etc.

Este cambio es debido, entre otros factores, a un cambio de visión política y estratégica de la Unión Europea con el objetivo de poner a la persona en el centro de toda acción educativa o de acompañamiento y reducir el número de las personas en situación vulnerable de las instituciones.

## Marco legal

— La Estrategia nacional para la desinstitucionalización como elemento normativo y visión política procedente del Consejo de Europa. Se trata de una estrategia promovida por el Consejo Europeo y liderada por el ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, que propone medidas para pasar del sistema de cuidado asistencial a las personas en situación de vulnerabilidad, y que viven en instituciones, a un modelo de atención comunitaria donde las personas puedan elegir dónde y con quien vivir. (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 [MDSA 2030], 2023).

— La modificación de la Ley de Extranjería (Real Decreto 903/2021) a favor de la integración de jóvenes bajo tutela y de personas extuteladas, que viene a dar respuesta a una demanda histórica por parte del colectivo y de las personas profesionales que trabajan en el ámbito de atención a la infancia y la adolescencia.

Se trata de la modificación del reglamento en el cual se aumenta la vigencia del permiso de residencia de las adolescencias tuteladas de uno a dos años, y convirtiendo el permiso de residencia en un permiso de trabajo que les permite el acceso al mercado laboral, que es su objetivo principal.

Este real decreto, a su vez, abre la posibilidad de recuperar el permiso de residencia a jóvenes que no han podido renovar su documentación, en la mayoría de los casos, debido a un procedimiento complejo, en el cual se exige certificar unos ingresos equivalentes al ingreso mínimo a unas personas que se les ha denegado el derecho a trabajar y en consecuencia a obtener dichos ingresos convirtiéndoles así, en personas en situación de ilegalidad sobrevenida.

## ¿Pero qué componentes deben tener los modelos de atención?

1. **La atención integral:** entendido como la acción educativa y el acompañamiento; se basa en dos ejes:

La atención educativa desde el vínculo afectivo y el cuidado a la salud mental y emocional de las adolescencias. La educación entendida no solo como proceso formativo, sino que también, como un viaje hacia un aprendizaje significativo en habilidades de la vida.

2. **Derecho a vivir en familia:** la familia es el entorno natural más adecuado para el desarrollo armónico de todas las infancias, en el caso de niñas, niños o adolescentes en situación de movilidad, cubre especial relevancia el poder contar con el respaldo de algún referente ya sea familiar o no. Muchos jóvenes suelen tener algún referente en el territorio, pero lo mantienen al margen de sus procesos. Incluir a esos referentes en el proyecto de vida de estos jóvenes es un reto, la mayoría de estos referentes se quedan al margen por miedo a entorpecer el proceso o por miedo a asumir responsabilidades; sin embargo, hacer partícipes a la familia en origen en el proceso educativo de sus hijos tiene que ser una prioridad, ya que les puede dar el soporte emocional necesario para disminuir los efectos del duelo migratorio y acompañar a los educadores a inculcar algunos valores como el sentido de la responsabilidad y el esfuerzo.
3. **Redes de apoyo:** Promover la vinculación de niñas, niños y adolescentes con el entorno social y con la red de servicios comunitarios puede facilitar su integración en la comunidad y permitir la socialización y el sentimiento de pertenencia al entorno.
4. **Profesionalización;** entendida como un proceso continuo de acompañamiento y coordinación entre los diferentes profesionales involucrados que permita una atención integral, en calidad y con la transición a la vida adulta como enfoque.

## La desinstitucionalización

El Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 con el apoyo y la financiación de la Unión Europea a través de los fondos *Next generation* y en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, ha diseñado una Plan estratégico con el objetivo claro de promover la desinstitucionalización.

Según la página web del ministerio, la Estrategia Estatal de Desinstitucionalización pretende transformar el modelo actual de la atención y cuidado a las personas, poniendo en el centro de la acción a los derechos de la persona y su proyecto de vida.

La estrategia se basa en promover la participación de la persona en la toma de decisiones a la hora de elegir su proyecto de vida. Tiene como reto cambiar la filosofía de la atención a las personas institucionalizadas, contribuir a transformar y mejorar la tipología de centros, diseñando servicios más pequeños que se asemejen a un hogar, así como la promoción de los apoyos en comunidad y de base familiar. El plan nacional basa su enfoque en la mejora de las políticas de apoyos y cuidados, fortaleciendo la atención personalizada, integral y coordinada y promover entornos comunitarios más inclusivos, acogedores y que tengan en cuenta la diversidad. ([MDSA 2030], 2023)

## Buenas prácticas; Experiencias a compartir y/o replicar

La Generalitat de Catalunya y las entidades del Tercer Sector que trabajan en el ámbito de atención a las personas, especialmente las que atienden a los niños, niñas y adolescentes tutelados, llevan años trabajando en la línea estratégica diseñada por el gobierno, incluso antes de su nacimiento en el marco del Plan estatal.

Han surgido muchos elementos que han favorecido un cambio de paradigma y de modelo de atención a los jóvenes institucionalizados, la media de edad que se aproxima a los 18 años, las expectativas de futuro y el cambio de legislación en materia de extranjería han inducido a los profesionales del sector a buscar alternativas a la vida dentro de una institución.

A continuación, citaremos algunos de los proyectos que han emergido en Catalunya para dar respuesta a la nueva realidad y que van en plena sintonía con la nueva estrategia estatal.

**Proyecto PIL:** Proyecto de Inserción Laboral es un servicio que ofrece alojamiento con un acompañamiento educativo mínimo y tiene como objetivo la autonomía, la emancipación, la inserción laboral y en el entorno de los jóvenes tutelados y ex tutelados de entre 16 y 21 años.

**Proyecto IPI:** Itinerarios de Protección Individual. Este servicio ofrece un acompañamiento en la inserción laboral y vivienda en pisos compartidos para garantizar una

preparación progresiva para la independencia personal, de acuerdo con las necesidades formativas y de integración social y laboral detectadas en cada caso, para jóvenes tutelados de entre 16 y 18 años.

**UFA:** Unidad de Fomento de la Autonomía, este servicio nace como una unidad externa dependiente de un centro de acogida para dar respuesta al perfil de jóvenes que muestran un nivel de autonomía pero no lo suficiente como para ingresar en un recurso de plena autonomía, la UFA los prepara desde el acompañamiento educativo para convertirlos en candidatos a recursos autónomos.

**Pisos 16-18:** Son recursos residenciales para jóvenes tutelados entre 16 y 18 años, para candidatos a iniciar un proceso progresivo de emancipación, manteniendo el seguimiento educativo y la situación de tutela administrativa.

## Conclusiones

El proceso transitorio de la vida en instituciones de atención a la infancia y adolescencia hacia la vida adulta y autónoma es uno de los procesos más complejos al que se tienen que enfrentar los niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad. Para aumentar las posibilidades de éxito del mismo, es importante hacer partícipes a los jóvenes en la toma de decisión, sobre todo la relacionada con su proyecto de vida, sin embargo, este elemento tiene que venir precedido por un proceso de acompañamiento educativo desde la autonomía hacia un proyecto vital y de futuro.

Como hemos mencionado anteriormente, aproximarse a la mayoría de edad, la adquisición de un permiso de Residencia y Trabajo que permite el acceso al mercado laboral, son dos elementos que han cambiado las expectativas de futuro de los jóvenes tutelados y, por ende, el modelo de acompañamiento en la construcción del proyecto de futuro.

En Catalunya se empezó a generar un cambio de visión y de modelo de atención de los jóvenes tutelados, en franjas de edad próxima a la mayoría de edad, a partir del año 2017.

Tal como hemos mencionado, nace la estrategia estatal para la desinstitucionalización con indicaciones de la Unión Europea y la financiación a través de los fondos *Next generation*. Todos estos elementos evidencian el cambio de paradigma y de las políticas públicas, tanto en el ámbito nacional como el europeo, en relación a la institucionalización de algunos colectivos como el de los jóvenes sin referentes familiares en el territorio.

El camino hacia la desinstitucionalización es la respuesta más idónea e eficaz para unos jóvenes llenos de energía, que han empezado un proyecto migratorio con el sueño y la finalidad de acceder al mercado laboral, emanciparse y ayudar a sus seres queridos.

Por otro lado, no queremos dejar de indicar la necesidad de poder incluir también a las niñas, niños y adolescentes migrantes y sin referentes familiares en proyectos y recursos de cuidado alternativo de carácter familiar. Recientemente están surgiendo campañas de promoción del acogimiento familiar y proyectos innovadores de acogimiento familiar profesionalizado y no podemos dejar fuera de estas acciones a casi la mitad de las niñas, niños y adolescentes que se encuentran bajo protección de la administración.

## Referencias bibliográficas

Gencat. Servei de pis assistit per a joves de setze a divuit anys (25 de enero de 2010). [https://dretssocials.gencat.cat/ca/ambits\\_tematics/serveis\\_socials/servei\\_socials\\_especialitzats/infancia\\_adolescencia\\_i\\_joventut/servei\\_de\\_pis\\_assistit\\_per\\_a\\_joves\\_de\\_16\\_a\\_18\\_anys/](https://dretssocials.gencat.cat/ca/ambits_tematics/serveis_socials/servei_socials_especialitzats/infancia_adolescencia_i_joventut/servei_de_pis_assistit_per_a_joves_de_16_a_18_anys/)

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (3 de Febrero de 2023), Plan de Recuperación Transformación y Resiliencia. Estrategia estatal de desinstitucionalización. <https://estrategiadesinstitucionalizacion.gob.es/estrategia/>

PIL Riu Ter. UTE Fundación Mercè Fontanilles y Fundació Resilis <https://www.piltegerirona.org/>

Real Decreto 903/2021, de 19 de octubre, por el que se modifica el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 4/2009, aprobada por Real Decreto 557/2011, de 20 de abril. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2021-17048>

UTE Fundación Mercè Fontanilles y Fundació Resilis (1 de Abril de 2017) <https://mercefontanilles.org/servei-ditineraris-de-proteccio-individual-ipi>



## CAPÍTULO 20

# CÁDIZ Y TAPACHULA: DOS CONTEXTOS DE LOCALIZACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES (NNA) MIGRANTES NO ACOMPAÑADOS

Macarena Machín Álvarez<sup>1</sup>

Manuel de-Besa Gutiérrez<sup>1</sup>

Gloria Graterol Acevedo<sup>2</sup>

*Universidad de Cádiz*<sup>1</sup>

*Universidad Nacional Autónoma de México*<sup>2</sup>

### **Introducción**

El objetivo general de este capítulo es conceptualizar Cádiz y Tapachula como contextos de localización de niños, niñas y adolescentes (NNA) migrantes no acompañados que comparten un conjunto de rasgos similares en materia migratoria y de protección de los derechos de los NNA. En particular, se señalan aquellos condicionantes estructurales que, por ser similares en ambos contextos, constituyen las dimensiones de control de posibles comparaciones futuras en torno al accionar de las autoridades con respecto a este colectivo. Para concluir se introducen aquellos aspectos disímiles como posibles líneas de indagación sobre la influencia del accionar de las autoridades en el acceso/clausura de los derechos de este colectivo a ser abarcados en profundidad en próximas investigaciones.

### **El fenómeno de la migración en España y México**

El siglo XXI ha traído consigo importantes cambios en la configuración social y cultural de las sociedades de España y México. La crisis financiera de 2007, la perpetuación del conflicto bélico y la violencia en determinados países de Centroamérica, Sudamérica y

África junto con el aumento de los dispositivos de control fronterizo en principales puntos de congestión del flujo migratorio internacional, han producido cambios importantes en la intensidad y composición de las migraciones internacionales más recientes y la resignificación de los contextos de llegada, tránsito y destino de estos movimientos de personas.

Por un lado, España pasó en poco tiempo de ser país de emigración a uno de los principales países de recepción de la migración internacional en Europa y, recientemente, también país de acogida de una migración proveniente principalmente de África en busca de refugio (Gandini, 2015; Domingo y Ortega, 2016; CEAR, 2017; APDHA, 2018 y 2019). Por otro lado, México está reconfigurando su dinámica migratoria y a pesar de ser tradicionalmente un país de expulsión de nacionales y extranjeros, también es país de recepción, tránsito y, recientemente, de retorno y acogida de la migración centroamericana (Castañeda, 2015; Rodríguez Chávez, 2016; CEAR, 2018).

Esta migración internacional sur-norte pone de manifiesto los planos de desigualdad regionales que potencian el éxodo y perpetúan los contextos de vida local, a la vez que reproducen fuertes imaginarios de países y regiones con mayores oportunidades de realización sociolaboral y educativa.

Estas desigualdades socioeconómicas entre países son principalmente evidentes en la adolescencia, una etapa de la vida donde se plantea la permanencia en el sistema educativo o bien su salida y consecuente entrada al mercado laboral por medio de trabajos poco cualificados y de bajos ingresos, sin posibilidades de ascenso y perpetuación de su situación de marginalidad (Vacchiano y Jiménez Álvarez, 2011; Rodríguez García, 2016). La migración en esta etapa se vislumbra como una oportunidad de mejora de las condiciones de vida presentes o un medio para huir del juvenicidio que representa el quedarse (Varela, 2015).

Los puntos principales de paso y acogida o retención de la migración irregular de NNA no acompañados se encuentran al sur de ambos países siguiendo esta lógica propia del sistema global capitalista. Las entidades más afectadas por esta migración son Andalucía y Chiapas y, de manera directa, Cádiz y Tapachula, lugares que se configuran en esta investigación como contextos principales de localización de NNA migrantes no acompañados y también de control y contención de esta migración infantil y adolescente ya sea a través de políticas de acogimiento (caso español) o aseguramiento migratorio (caso mexicano) y por tanto, lugares de especial interés para la observación del accionar de las autoridades durante el proceso de intervención que se desarrolla para la atención de este colectivo.

## **Las bases para la comparación de Cádiz y Tapachula**

Cádiz y Tapachula ocupan un lugar estratégico de recibo de migración en situación irregular (CEAR, 2017; APDHA, 2019). Su posición al sur de España y México respectivamente conllevan a que puedan ser conceptualizadas para este capítulo como

contextos principales de localización y también de acogida o retención de la migración de NNA no acompañados. Desde esta condición, Cádiz y Tapachula comparten un conjunto de rasgos similares en materia migratoria y de protección de derechos de los NNA. Estas similitudes recabadas a partir del análisis de la revisión de la bibliografía académica disponible y de entrevistas a actores clave queda recogida de la tesis doctoral de Machín (2019) siendo que estos aspectos constituyen posibles ejes de análisis y dimensiones de control de futuras comparaciones entre ambos contextos.

En cuanto a rasgos similares entre Cádiz y Tapachula en cuanto a protección de derechos de los NNA se encuentran:

- Espacios comprometidos con los derechos de NNA tras la ratificación de los Estados de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1990.
- Reformas recientes en el régimen de protección a la infancia y en el régimen migratorio que integran los principios y derechos de los NNA.
- Existe una figura jurídica de NNA migrante no acompañado reciente.

Con relación a la configuración migratoria de lo nacional, se encuentran varias similitudes entre Cádiz y Tapachula

- Espacios con una política restrictiva de control migratorio.
- Externalización de fronteras regionales en territorio nacional.
- Países de destino, tránsito y expulsión de migrantes en situación irregular.
- Presencia de NNA migrantes no acompañados en sus fronteras sur.
- Presencia de un flujo migratorio necesitado de protección internacional.
- Tienen acuerdos multilaterales en materia de retorno de NNA no acompañados.

Teniendo en cuenta la configuración migratoria de lo local, se destacan las siguientes similitudes:

- Espacios que comparten frontera terrestre/marítima con países de origen de esos NNA.
- Espacios tensionados de intereses entre actores con fines contradictorios: regulación migratoria versus protección NNA.
- Ambos muestran un proceso normativo de incorporación de los derechos de los NNA en sus normativas.

- Presencia de redes de tráfico y trata de NNA migrantes no acompañados en sus espacios.
- Espacio de choque de imaginarios entre lo esperado y la realidad.
- Empobrecimiento del espacio en comparativa nacional.
- Presencia de la división Sur-Norte en la estructura social.

Por último, con respecto al perfil de los NNA migrantes no acompañados se evidencian las siguientes similitudes:

- Presencia mayoritaria de varones en edad adolescente.
- Presencia de colectivos multiculturales según país y zona de procedencia.
- En ocasiones, han cruzado más de una frontera para llegar a los contextos de recepción.
- Motivantes multicausales de la migración.
- Interseccionalidad basada en la edad, género y origen.
- Multidireccionalidad (se desplazan de ese punto local a otros del mismo territorio nacional).
- No configuran un acontecimiento puntual, sino que la presencia en Tapachula y Cádiz de esta migración de NNA es continua en el tiempo desde finales de los noventa hasta ahora.
- Presentan una complejidad factorial como sujetos políticos (migrantes y sujetos de protección).

Abordando un análisis de las similitudes halladas en ambos contextos, es evidente que tanto Cádiz como Tapachula han sido en los últimos años testigos directos del aumento sin precedentes de llegadas de NNA migrantes no acompañados.

Este colectivo migratorio si bien presenta una gran heterogeneidad de situaciones (siendo que cada caso particular es distinto), en ambos contextos comparten ciertas características comunes y que definen un perfil específico: se tratan principalmente de adolescentes varones, con una gran alta movilidad siendo que España y México pueden no ser el primer país que cruzaron.

Los motivos por los que migran son dispares desde fines económicos, educativos, laborales, familiares o huyendo de la violencia estructural y/o familiar de sus países de origen. Se trata de una migración con bajos niveles educativos y con experiencia laboral previa por lo que cabe esperar que su inserción a las actividades propias del mundo adulto haya sido en edades más tempranas en comparación con aquellos NNA que per-

manecen en el sistema educativo por más tiempo (Camargo, 2014; ACNUR, 2014; Quiroga y Sòria, 2010; Fuentes, 2014)

En ambos contextos hay NNA migrantes no acompañados que provienen de zonas rurales. No obstante, la mayoría han pasado por una urbe antes de iniciar el viaje al extranjero. Además, suele existir barreras lingüísticas que dificulten su atención tanto en Cádiz como en Tapachula. Proviene, en términos generales, de familias extensas de escasos recursos económicos, pero no por ello, desestructuradas. Si bien por lo general no provienen de una situación de calle, muchos de ellos han pasado por esta situación durante el viaje referenciándose a esta etapa de su vida como de gran dureza.

Un problema que parece afectar a los NNA migrantes no acompañados en ambos contextos es el consumo de drogas (Camargo, 2014; ACNUR, 2014; Fuentes, 2014).

En Cádiz y Tapachula los NNA migrantes no acompañados son reconocidos jurídicamente como sujetos en situación particular de vulnerabilidad. Desde la ratificación por parte de España y México de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1990, ambos países han ido adaptando sus normativas internas a las nuevas exigencias internacionales en materia de infancia. Esto se ha llevado a cabo a través de la publicación de leyes que incorporan el reconocimiento de los derechos de los NNA, los principios que deben guiar la actuación del Estado en la toma de medidas que les afectan y el establecimiento de mecanismos de supervisión y protección de tales derechos.

Estos cambios legislativos han tenido un impacto en lo local. La Comunidad Autónoma de Andalucía y el estado de Chiapas han incorporado en sus marcos normativos los derechos y principios que emanan de la Convención y las leyes nacionales. Asimismo, cuentan con instituciones locales encargadas de velar por el ejercicio de los derechos de los NNA, destacando el fiscal de menores y el defensor del menor y del pueblo andaluz y la procuraduría estatal de protección de derechos de los NNA y el Sistema de Protección Integral de NNA del Estado de Chiapas. También tienen órganos gestores asociados a los servicios sociales de atención a la infancia y adolescencia siendo así que, en el caso andaluz destaca el servicio de protección de menores y en el caso chiapaneco, el DIF estatal. Estos servicios se guían por planes y programas de la infancia y adolescencia, a semejanza con los planes estratégicos nacionales. Finalmente, también están los servicios sociales municipales y otras entidades de orden público que, cuyo propósito es el de proteger a los NNA y garantizar el ejercicio de sus derechos.

Como espacios fronterizos con los principales países de origen de los NNA migrantes no acompañados, Cádiz y Tapachula son también puertas principales de entrada de esta migración a la península y a México respectivamente. También, en el caso de Tapachula, ocurre el fenómeno de cuello de botella de la migración, que hace referencia a aquellas personas que se quieren dirigir a Estados Unidos y son retenidas para ser retornadas. Son lugares, por tanto, donde se ejerce el control de lo migratorio y, en particular, los acuerdos bilaterales y las restricciones regionales para regular la entrada de personas y que inciden en lo local. Esto es, en la configuración de sus sociedades como espacios

tensionados entre actores con intereses contrapuestos donde unos buscan gestionar lo migratorio y otros, proteger los derechos de los NNA. Finalmente, también son lugares de perpetuación de esta migración ya que en sus territorios se ubican las redes sociales y familiares de los NNA migrantes no acompañados y aquellas que buscan hacer negocio con ellos a través del abuso y la explotación.

## Conclusiones y reflexiones finales

A partir de estas características que comparten Cádiz y Tapachula como contextos principales de localización de los NNA migrantes no acompañados es posible establecer la comparación sobre la forma de actuar de las autoridades con respecto a este colectivo y examinar aquellos factores del proceso de intervención gubernamental que explican el ejercicio diferenciado de sus derechos. Estas diferencias se insertan fundamentalmente en los marcos normativos e institucionales que rigen los procesos de intervención gubernamental con NNA migrantes no acompañados en cada uno de los contextos y que, por ende, determinan la praxis de intervención con respecto a este colectivo. Algunas de estas diferencias entre Cádiz (España) y Tapachula (México) son: la figura jurídica de protección que recae sobre el sujeto de atención (desamparo/tutela vs situación de vulnerabilidad); el predominio de una solución duradera (acogida/permanencia en el país vs retorno asistido); la distribución de competencias institucionales (descentralizada y reglamentada vs centralizada y poco reglamentada); la coordinación entre distintos actores en la atención al colectivo (cuerpos del estado, ministerio fiscal y servicios autonómicos de protección vs INM y SNDIF) y; el tipo de intervención que se realiza (intersectorial vs sectorial con enfoque migratorio). Estas diferencias constituyen, por tanto, posibles dimensiones de análisis del accionar de las autoridades con respecto a este colectivo a ser abordadas en futuras investigaciones.

## Referencias bibliográficas

- Alto Comisionado de Naciones Unidas para Refugiados. (2014). *Children on the run. Unaccompanied children leaving Central America and Mexico and the need for international protection*. <https://www.unhcr.org/us/children-run>
- Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía (2018). *Informe sobre Derechos Humanos en la Frontera Sur 2018*. [https://www.apdha.org/media/informe-frontera-sur-2018-web.pdf\\_\\_](https://www.apdha.org/media/informe-frontera-sur-2018-web.pdf__)
- Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía (2019). *Informe sobre Derechos humanos en la frontera sur 2019*. <https://www.apdha.org/wp-content/uploads/2019/02/informe-frontera-sur-2019-web.pdf>

- Camargo, A. (2014) *Arrancados de raíz. Causas que originan el desplazamiento transfronterizo de niños, niñas y adolescentes no acompañados y/o separados de Centroamérica y su necesidad de protección internacional*. ACNUR. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2014/9828.pdf>
- Castañeda, A. (2015). *Reporte: Programa Frontera Sur o la política de persecución de migrantes en México*. Observatorio de Legislación y Política Migratoria. [https://issuu.com/observamigracioncolef/docs/plan\\_frontera\\_sur\\_noviembre\\_final](https://issuu.com/observamigracioncolef/docs/plan_frontera_sur_noviembre_final)
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado (2017). *Informe 2017: Las personas refugiadas en España y Europa*. <https://www.cear.es/wp-content/uploads/2017/06/Informe-Anual-CEAR-2017.pdf>
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado (2018). *México: Destino forzoso para personas refugiadas, Comisión Española de Ayuda al Refugiado*. [https://www.cear.es/wp-content/uploads/2018/05/INFORME\\_MEXICO.pdf](https://www.cear.es/wp-content/uploads/2018/05/INFORME_MEXICO.pdf)
- Domingo, A. y Ortega-Rivera, E. (2016). La emigración española en tiempos de crisis y austeridad. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 20, 1-29. <https://doi.org/10.1344/sn2016.20.17206>
- Fuentes Sánchez, R. (2014). Menores Extranjeros No Acompañados (MENA). *AZARBE. Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (3), 105-111.
- Gandini, L. (2015). *¿Escapando de la crisis? Trayectorias laborales de migrantes argentinos en la Ciudad de México y Madrid*. [Tesis doctoral, El Colegio de México] <https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/9p290961q?locale=es>
- Machín Álvarez, M. (2019). *¿Sujetos de derechos u objetos de control? Estudio comparado de los procesos de intervención con niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados en Cádiz (España) y Tapachula (México)*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México] <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/58403>
- Quiroga, V. y Sòria, M. (2010). Los y las menores migrantes no acompañados/as: entre la indiferencia y la invisibilidad. *RACO-Educación Social*, (45),13-35.
- Rodríguez Chávez, E. (2016). Migración Centroamericana en Tránsito Irregular por México: Nuevas Cifras y Tendencias. *CANAMID-Policy Brief Series*, (14). <http://doi.org/10.13140/RG.2.2.28698.44483/1>
- Rodríguez García, A. (2008). Reacciones y relaciones de menores marroquíes ante la protección y la exclusión. *E-migrinter*, (2), 153-163.
- Vacchiano, F. y Jiménez, M.G. (2011). De dependientes a protagonistas. Menores migrantes como nuevos sujetos migratorios. En N. Ribas-Mateos (Ed.), *El Río Bravo Mediterráneo. Las regiones fronterizas en la época de la globalización*. (p.p. 493-503). Ediciones Bellaterra.
- Varela, A. (2015). Buscando una vida vivible: la migración forzada de niños de Centroamérica como práctica de fuga de la muerte en vida. *El Cotidiano*, (194), 19-29.



**MANTÉNGASE INFORMADO  
DE LAS NUEVAS PUBLICACIONES**

**Suscríbese gratis  
al boletín informativo  
[www.dykinson.com](http://www.dykinson.com)**

**Y benefíciense de nuestras ofertas semanales**