

Adolescentes migrantes sin referentes familiares. Más allá de la mayoría de edad



Antonio Salvador Jiménez Hernández
Otman Ghannami
Mariana Gómez Vicario
Inmaculada Mengual Martín
(Coordinadores)

Colección Cooperación al Desarrollo

8



Segundo García Fernández
Rosana Palomares Mas
Jordi González-García
Andreu Gutiérrez-Sierra
Albert Crosas-Roura
Pedro Puig-Calvó
Eugénia Rainha
Rafael Abreu
Ana Rita Gouveia
Eva Muñiz Raggio
Esperanza Jiménez Campos
Hatim Bourkadi
Ferran Capità
Eduardo Romero Sánchez
Salvador Manzanera-Román
Diego P. López Carmona
Gustavo Solórzano Pérez
Anna Salvadó Viella
Mireia Ferri Segura
M^a Gema López Lajusticia
Olga García Luque
Manuel Hernández Pedreño
Francisco E. Haz Gómez
Aurora Gómez Garrido
Raúl Hernández-Villasol

ISBN: 978-84-09-48538-3

Colaboran



*Foro Social de Cooperación
al Desarrollo en el Norte
de Marruecos*



**ADOLESCENTES MIGRANTES
SIN REFERENTES FAMILIARES.
MÁS ALLÁ DE LA MAYORÍA DE EDAD.**

Antonio Salvador Jiménez Hernández
Otman Ghannami
Mariana Gómez Vicario
Inmaculada Mengual Martín

(Coordinadores)

COLECCIÓN
Cooperación al Desarrollo
Huelva, 2023

© Los autores

ISBN: 978-84-09-48538-3

Edita: CIPI EDICIONES

Colección: Cooperación al Desarrollo

Dirección: Antonio Salvador Jiménez Hernández

Distribuye: Consejo Independiente de Protección de la Infancia

<http://www.cipinfancia.org>

E-mail: info@cipinfancia.org

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

AUTORES

Segundo García Fernández

Rosana Palomares Mas

Jordi González-García

Andreu Gutiérrez-Sierra

Albert Crosas-Roura

Pedro Puig-Calvó

Eugénia Rainha

Rafael Abreu

Ana Rita Gouveia

Eva Muñoz Raggio

Esperanza Jiménez Campos

Hatim Bourkadi

Ferran Capità

Eduardo Romero Sánchez

Salvador Manzanera-Román

Diego P. López Carmona

Gustavo Solórzano Pérez

Anna Salvadó Viella

Mireia Ferri Segura

M^a Gema López Lajusticia

Olga García Luque

Manuel Hernández Pedreño

Francisco E. Haz Gómez

Aurora Gómez Garrido

Raúl Hernández-Villasol

TABLA DE CONTENIDO

	Introducción	8
CAPÍTULO 1	JÓVENES MIGRANTES EXTUTELADOS EN LA COMUNITAT VALENCIANA: UNA NUEVA MIRADA FRENTE A CONDICIONANTES DE INCLUSIÓN Segundo García Fernández Rosana Palomares Mas	9
CAPÍTULO 2	LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERNANCIA: EL RETO DE DIGNIFICAR LAS PERSONAS Y SU TERRITORIO Jordi González-García Andreu Gutiérrez-Sierra Albert Crosas-Roura Pedro Puig-Calvó	22
CAPÍTULO 3	ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS REFUGIADAS. UMA MISSÃO POSSÍVEL Eugénia Rainha Rafael Abreu Ana Rita Gouveia	42
CAPÍTULO 4	FALSAS EXPECTATIVAS: UN LARGO VIAJE PARA DESPERTAR A LA REALIDAD Eva Muñiz Raggio Esperanza Jiménez Campos	54
CAPÍTULO 5	LA OTRA ORILLA Hatim Bourkadi	69

Ferran Capità

CAPÍTULO 6	LA ATENCIÓN A LOS JÓVENES EXTRANJEROS EXTUTELADOS EN LA REGIÓN DE MURCIA. RECURSOS Y RETOS PARA LA EMANCIPACIÓN	78
	Eduardo Romero Sánchez Salvador Manzanera-Román Diego P. López Carmona Gustavo Solórzano Pérez	
CAPÍTULO 7	LAS CHICAS TAMBIÉN MIGRAMOS	91
	Anna Salvadó Viella Mireia Ferri Segura	
CAPÍTULO 8	EL PROCESO DE TRANSICIÓN HACIA LA MAYORÍA DE EDAD DE ADOLESCENTES MIGRANTES	109
	M ^a Gema López Lajusticia	
CAPÍTULO 9	MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS EN EL SISTEMA DE PROTECCIÓN INFANTIL DE LA REGIÓN DE MURCIA	123
	Olga García Luque Manuel Hernández Pedreño Francisco E. Haz Gómez Aurora Gómez Garrido	
CAPÍTULO 10	HECHOS CLASIFICADORES DE LAS ADOLESCENCIAS EN LA GENERACIÓN GLOBAL	137
	Raúl Hernández-Villasol	

INTRODUCCIÓN

El libro *“Adolescentes migrantes sin referentes familiares. Más allá de la mayoría de edad”*, ofrece para la reflexión las diversas situaciones por las que el colectivo atraviesa desde que es menor de edad hasta que alcanza la mayoría al cumplir los dieciocho años.

Los veinticinco autores que han colaborado en la creación de este libro han realizado una apuesta importante para llevar, desde sus quehaceres cotidianos a estas páginas, las inquietudes y preocupaciones más actuales, siempre con la esperanza de que puedan contribuir al cambio social.

El recorrido por sus diez capítulos invita a los lectores a entrar en diálogo con varios conceptos y conocer distintas experiencias, tanto desde la perspectiva investigadora como desde la praxis profesional.

Esta obra se convierte en un conjunto de ideas poderosas para la acción de profesionales, organizaciones y comunidades que intentan buscar otros caminos para la inclusión social de un colectivo con altos niveles de vulnerabilidad. Su estructura, ofrece conceptos, ideas, estrategias y recursos encaminados a enriquecer los saberes sociales necesarios para la construcción de una cultura de la convivencia intercultural comunitaria.

Sabedores de que aún queda mucho camino por recorrer, presentamos este libro como un recurso más y sujeto siempre a la crítica profesional, necesaria para avanzar en el conocimiento cada vez más exhaustivo de todo cuanto acontece en torno al fenómeno.

CAPÍTULO 1

JÓVENES MIGRANTES EXTUTELADOS EN LA COMUNITAT VALENCIANA: UNA NUEVA MIRADA FRENTE A CONDICIONANTES DE INCLUSIÓN

Segundo García Fernández

Fundación Iniciativa Solidaria Ángel Tomás (FISAT)

Rosana Palomares Mas

Universitat de València

Introducción

La mirada se centra en la llegada de niños, niñas y adolescentes migrantes menores de edad que entran de manera irregular y solos a nuestro territorio, suponiendo un reto para los sistemas de protección. Sin ningún género de duda, en la mayoría de casos, viajan en condiciones no solo precarias, sino realmente peligrosas, cruzando las fronteras y arriesgando sus vidas por llegar a un lugar esperanzador. Y es que, no hay imagen que despierte mayor ternura y protección que la de un menor de edad. Más, si está solo, sin una figura adulta, ni referente que lo proteja y acompañe. Pero si, además, está en un país que no es el suyo, donde la lengua que se habla es desconocida y la cultura le resulta extraña, la desprotección es aún mayor. Pero, esta odisea no queda aquí,

ya que de la protección a la desprotección hay un pequeño paso, una línea muy fina, siendo la mayoría de edad, de nuevo, la incertidumbre por conseguir un futuro tan deseado, pero tan incierto a la vez.

El capítulo aquí presentado se elabora a partir de la experiencia y el recorrido después de 12 años de trabajo en el área de emancipación, así como la recopilación de información derivada del trabajo de intervención directa con personas jóvenes migrantes extuteladas de 18 a 25 años que residen en hogares de emancipación de la Fundación Iniciativa Solidaria Ángel Tomás (FISAT), de salesianos y que forman parte de la Red de emancipación de la Comunitat Valenciana, como recursos concertados por la Administración desde junio de 2019.

Previamente a esta etapa, a nivel político, no se había hecho una apuesta clara para trabajar con personas jóvenes extuteladas. Eran las entidades del tercer sector las que ofrecían distintas alternativas. A lo largo del tiempo se ha ido pasando de un sistema de subvenciones graciables, al actual sistema de concierto.

Dicha red la constituyen, por un lado: los hogares de emancipación de 4 y 6 plazas, de chicos, de chicas o mixtos. Por otro, las unidades externas u oficinas mentora, donde se realiza un acompañamiento integral con profesionales que ofrecen apoyo psicológico, inserción laboral o asesoramiento jurídico, entre otros. En los hogares se cuenta con 1 educador/a y 1 técnico de la familia profesional de servicios a la comunidad, ambos a jornada completa; y un trabajador/a social a media jornada. Ampliando en media jornada más de profesional de la educación social, en los hogares de 6 plazas.

La migración como cuestión migratoria.

La migración internacional ha sido una opción en aras de mejorar las condiciones de vida y se torna más atractiva en la medida en que promete opciones de cambio y esperanza de convertirse en realidad (García, Valverde y Hernández, 2018:158).

Es evidente que el proceso migratorio es un fenómeno complejo que implica a personas migrantes y a sociedades de origen y de acogida, y que además tiene múltiples dimensiones y consecuencias. Y es que, sin duda, uno de los acontecimientos sociales más importantes surgidos a lo largo de la historia, son los procesos migratorios, al posicionarse progresivamente como un fenómeno de creciente interés para estudiosos y estudiosas de las Ciencias Sociales debido a las inquietudes generadas a distintos niveles. Su estudio desde la preparación, el acto migratorio, el establecimiento y la integración en las sociedades de acogida, constituyen una buena ocasión para repensar el entramado de la estructura de la realidad social en las sociedades actuales.

En este sentido, la movilidad humana desafía cualquier lógica de pensamiento de los Estados que se ven en la obligación de modificar sus paradigmas, siendo una prioridad partir del conocimiento del proceso migratorio de las personas que lo realizan, de tal modo que se logre una inclusión plena en las sociedades de acogida.

Protección de los derechos de la población migrante en sociedades complejas.

La línea de acción de los temas migratorios debe ir dirigida hacia la protección de los derechos de la población migrante como sujetos vulnerables, más allá de intereses económicos, políticos y laborales de los países de acogida. Por

consiguiente “la movilidad de las personas no debe verse como un problema, sino como un hecho histórico y un fenómeno social que caracteriza al mundo globalizado” (García et al., 2018:166), destacando la complejidad de los procesos migratorios y siendo capaces de vislumbrar como sociedad, oportunidades bajo el prisma de la causalidad de los efectos multifactoriales de los fenómenos sociales, como es la migración.

Sin duda, la creciente afluencia de personas migrantes presenta nuevos retos para las sociedades actuales, sociedades modernas que avanzan y no permanecen estáticas, sino que se van adaptando a los cambios producidos y se van transformando con el fin de conseguir un gran objetivo común. Es por ello que las sociedades complejas en las que nos encontramos actualmente necesitan ser entendidas desde la complejidad de los cambios y los movimientos que se van produciendo y, para ello, es necesario recurrir a nuevos paradigmas teóricos y conceptuales que incorporen explicaciones derivadas de múltiples causalidades y factores para explicar los fenómenos sociales que se suceden con gran rapidez en una sociedad líquida acuñada por Bauman y que da paso a un mundo más precario y complejo, o bien a un nuevo concepto de modernidad gaseosa.

Los cambios se van produciendo con tal rapidez que los procesos vitales en las sociedades se desarrollan en fases sólidas donde se frena el cambio y prevalece lo existente, el statu quo; fases líquidas donde se producen desplazamientos y transformaciones colectivas; fases gaseosas donde lo que reina es la combinación, el caos, la incertidumbre y la inseguridad frente a los cambios. Tal y como afirma Royo (2017), “cuando no queda espacio para lo sólido, solo queda lo superficial, lo efímero, lo gaseoso”.

La migración de menores como un proceso social: de la protección a la infancia, al control migratorio.

Sin duda, la migración cobra mayor sentido cuando nos referimos a menores de edad, una realidad común en el contexto europeo, un fenómeno que acontece en España a partir de mediados de los años noventa (Goenechea, 2006; Lázaro, 2007), siendo a partir de 2002 y 2003 cuando las cifras comienzan a multiplicarse a diferentes ritmos, en cada región. Sin duda, con el paso de los años, este colectivo ha sido uno de los más significativos en el sistema de protección español y en las agendas políticas.

Dentro del fenómeno global que es la migración, destaca el alcance y la complejidad de las migraciones infantiles y juveniles desde el Sur Global hacia el Norte Global, ya que forman parte del actual escenario migratorio (Bhabha, J., Kanics, J., y Senovilla, H.D, 2018) que ha sido definido por autores como Quiroga (2003:17) del siguiente modo:

“La migración internacional irregular de menores de edad no acompañados es un fenómeno global causado por la creciente desigualdad entre el Norte y el Sur debido a la globalización neoliberal. Un fenómeno que se da con gran intensidad en los territorios fronterizos entre el Norte y el Sur pobre, entre la ribera Norte y la ribera sur del Mediterráneo; entre la Europa Occidental y la Europa del Este; entre Norte América y América Latina y, probablemente, entre otras muchas fronteras geográficas y económicas de características similares”.

Es en el marco de una compleja realidad geopolítica caracterizada por importantes desequilibrios sociodemográficos y económicos donde se producen las migraciones en el mundo. En los últimos tiempos se ha podido observar en el contexto europeo una evolución creciente de la

gestión normativa del fenómeno migratorio a partir de la evaluación del grado de vulnerabilidad de las personas migrantes, susceptible de dar lugar a una respuesta protectora por parte de las autoridades, articulando políticas migratorias acordes a cada momento y circunstancias, velando más por la “seguridad y estabilidad” del país, que por las personas migrantes.

Personas jóvenes migrantes extuteladas. De jóvenes sin tiempo a adultas en tiempo récord.

Es por ello que resulta necesario tomar conciencia sobre los procesos de emancipación de las personas jóvenes migrantes extuteladas cuando alcanzan la mayoría de edad tras su paso por el sistema de protección de menores: de jóvenes sin tiempo, a adultas en tiempo récord.

De la protección a la desprotección, hay un pequeño paso, una línea muy fina, ya que la mayoría de edad supone, de nuevo, la incertidumbre por conseguir un futuro tan deseado, pero tan incierto a la vez. De nuevo se encuentran en un escenario de desprotección y desamparo al producirse la caducidad de los derechos de los que disfrutaban bajo la garantía jurídica de menores de edad. Y es que, en un abrir y cerrar de ojos, estos menores tutelados se convierten en personas jóvenes extuteladas; jóvenes paradójicamente sin tiempo, a quienes el sistema obliga a crecer y madurar, jóvenes sin tiempo convertidos en adultos en tiempo récord, jóvenes abocados a una transición acelerada, jóvenes sin tiempo para estructurar su futuro tras alcanzar la mayoría de edad.

El trato ofrecido a los niños y niñas por las administraciones, por servicios sociales, por organizaciones y entidades sin ánimo de lucro y sus propios testimonios, ofrecen un enfoque poco explorado sobre los desafíos de la

migración de menores. Se pone el foco en la particularidad de los diferentes mundos morales y la moralidad interesada entre los que se mueven. Cabe llegar a comprender en profundidad las diferentes formas en las que los menores migrantes viven y dar sentido a estos terrenos sociales morales tan cambiantes entre los que fluctúan sus vidas.

Es evidente que hoy en día no existe un verdadero debate sobre la cuestión migratoria en la sociedad española, donde cobra fuerza el aumento de un apabullante discurso xenófobo, racista y de negación del otro que impregna las raíces de una moralidad sólida, para pasar a una moralidad líquida, fluctuando de un lado al otro de la balanza, situándose entre la defensa de lo conocido frente a la contrariedad de lo desconocido.

El momento de la emancipación. Y ¿qué es eso?

Desde la Federación española de pisos asistidos (FEPA) se define como “la transición de una situación de protección a una situación de autonomía, momento en el que entran en juego el desarrollo de las diferentes competencias alcanzadas y se ponen de manifiesto las dificultades y las carencias personales. Se trata de un camino único y personal en que, factores como la familia, el origen, los recursos disponibles y las propias capacidades juegan un papel decisivo. Esa la vez un proceso dinámico, que evoluciona a lo largo de la vida de la persona y que puede mejorar mediante un plan de acción” (Villa, 2015, 13). Así, se entiende como ese proceso por el cual la persona joven ha de asumir nuevos roles y hacer frente a nuevas tareas relacionadas con la adquisición de unos niveles de autonomía cada vez mayores respecto a sus adultos de referencia. Este camino culmina al completar el proceso educativo, encontrar un trabajo, ser capaz de mantener relaciones maduras y establecer su propio hogar (López,

Santos, Bravo y Del Valle, 2013). Este colectivo se encuentra en una clara situación de desventaja social, interviniendo factores tanto estructurales como individuales, así como desafíos procedentes de la misma sociedad (Casas y Boada 2010).

Realmente se ven obligados a independizarse cuando no están todavía preparados para ser independientes. Estos jóvenes han de tomar las riendas de su vida a los 18 años, teniendo en cuenta que enfrentarse a una vida autónoma a esa edad es una situación especialmente crítica.

En España el acceso a la vivienda y el trabajo es muy difícil para la juventud. Según datos de 2019 de la Oficina Europea de Estadística 3, la edad media de abandono del hogar en España se sitúa en 29 años. En cambio, las personas jóvenes extuteladas se ven obligadas a emanciparse a los 18 años. Y es que, los procesos de emancipación de este colectivo se inician mucho antes que los del resto de jóvenes en el conjunto del Estado.

Sin duda, las deficiencias formativas, problemas socioemocionales, la falta de referentes y la precariedad económica de las personas jóvenes extuteladas hace que éste sea un periodo crítico en su vida, encontrándose nuevamente en una situación de vulnerabilidad (Zamora y Ferrer, 2013).

Garantizar procesos de inclusión.

Frente a estas situaciones que se repiten día tras día, independientemente del lugar de procedencia - sea Marruecos, Argelia, Gambia, Mali, Nigeria o cualquier otro país- hay que arriesgar e invertir en igualdad para garantizar procesos de inclusión reales y efectivos en una sociedad que lucha por los derechos humanos y la justicia social, donde la cohesión

generada sea capaz de aprovechar el potencial social, sin dejar fuera del sistema a parte de esta población.

Llega el momento de detenernos, de reflexionar, de analizar. Es momento de ser capaces de cambiar la mirada, de encontrar la perspectiva inclusiva frente a múltiples condicionantes. Sabemos que son muchísimos los que dificultan que haya una inclusión real y efectiva en la sociedad, pero nos centramos en:

1. Un sistema de protección que te permite flotar entre algodones y que el día que cumples 18 años te lanza a la intemperie de la calle si no hay recursos de emancipación suficientes.
2. Una ley de extranjería de la que podemos decir que te invita a salir del país incluso antes de llegar a entrar, de una manera sutil.

Antes de la entrada en vigor de la reforma del reglamento de la ley de extranjería, nos encontrábamos ante un escenario de inseguridad jurídica y desprotección. La juventud migrada extutelada encontraba numerosas dificultades en el momento en el que cumplía los dieciocho años. Esta injusta situación fue incrementada por la interpretación dada por el Tribunal Supremo en diferentes sentencias exigiendo la acreditación de medios económicos propios. ¿Cómo va a tener un joven, medios propios si no puede trabajar? Además, estamos convencidos y convencidas de que el trabajo, que permite una verdadera autonomía, es un pilar fundamental en los procesos de inclusión.

Pero pese a las dificultades que nos encontramos es muy importante seguir entrenando la esperanza.

1. Poniendo en funcionamiento, con recursos propios, viviendas de emancipación.
2. Haciendo objeto de debate en todos los foros posibles y especialmente con la administración, la necesidad de dar continuidad al trabajo realizado desde el sistema de protección.
3. Participando en las distintas iniciativas en pro de una modificación del reglamento de la ley de extranjería.
4. Poniendo quejas ante el Defensor del Pueblo u otros organismos frente a resoluciones administrativas incomprensibles.
5. Proponiendo la creación de una Red pública de emancipación en la Comunitat Valenciana para este momento de transición.

Del total de 146 plazas residenciales concertadas, FISAT gestiona 8 viviendas con un total de 38 plazas en las 3 provincias de la Comunitat Valenciana.

El número de personas jóvenes que se han beneficiado durante el año 2021 del proyecto de emancipación ha sido 65, de las cuales, 52 han sido chicos y 13, chicas, alrededor del 80% de nacionalidad marroquí y argelina.

Estos hogares de emancipación tratan de ser parte de un proceso facilitador de la autonomía de las personas jóvenes, a través del seguimiento profesional e individualizado que permite de forma progresiva, la desinstitucionalización y la integración social.

1. Este proceso parte de la acogida en un ambiente de afecto, comprensión y seguridad moral y material. Proporciona un hogar para vivir, acompañamiento educativo y referentes adultos.

2. Promueve una educación integral para que los jóvenes alcancen la madurez y autonomía que les permita la absoluta emancipación e inserción social y laboral plena en la sociedad.
3. Se centra en las potencialidades y capacidades de las personas jóvenes como punto de partida de la intervención educativa.
4. La persona joven es la principal protagonista de su proceso.
5. La figura profesional tiene la función de facilitar la toma de conciencia y decisión sobre su vida.

Es esencial un papel activo, de acompañamiento, que debe estimular la pro-actividad de la persona joven en un proceso compartido. El seguimiento tiene la finalidad de escuchar, asesorar, reforzar y orientar a la persona joven. El hogar quiere ser como una comunidad de compañeros/as, con una división de espacios, tareas y responsabilidades comunes e individuales. Es también un espacio de relación, donde los elementos fundamentales del trabajo son el diálogo, la comunicación, el respeto, la confianza y el ambiente de familia.

Todo ello abordando de manera integral y holística el proceso de acompañamiento a través de un Itinerario de emancipación individualizado (IEI) que incluye las siguientes áreas de intervención (área para la convivencia e integración en el hogar, laboral/formativa, de salud, legal y administrativa, familiar y de habilidades sociales y autonomía personal.).

Conclusiones

La reforma del reglamento de la ley de extranjería a nivel estatal ha permitido el acceso a la documentación y al permiso de trabajo, generando un impacto indiscutiblemente

positivo para las personas jóvenes extuteladas, tanto a nivel psicológico y motivacional como a nivel de conseguir una mayor autonomía en sus procesos de emancipación e integración.

Además, ocupar una de las plazas en algún hogar de emancipación, o ser atendidos por la unidad externa (oficina mentora), es una gran oportunidad que los jóvenes suelen aprovechar. Conseguir los objetivos de tener papeles, estudiar, trabajar y ayudar a sus familias se repiten en prácticamente todos ellos. Por todo esto, por la esperanza de seguir mejorando la situación de estas personas jóvenes; porque las dificultades son menos si se lucha por superarlas, vamos a seguir acompañando. Y es que nosotras mientras, seguimos teniendo un sueño: el sueño de seguir creyendo en estas personas jóvenes, en sus voces, en sus potencialidades, en sus ganas por conseguir un futuro mejor y sentirse parte de la sociedad.

Y el sueño de que las diferentes administraciones estatales, autonómicas y provinciales, en diálogo con las entidades del tercer sector, puedan aunar esfuerzos en la elaboración de un plan marco que atienda las necesidades de este colectivo en clave inclusiva. Sin duda, resulta evidente la necesidad de implicación socioeducativa, política e institucional para avanzar en el proceso de inclusión social, donde la línea de acción debe ir dirigida hacia la protección de los derechos de esta población como sujetos de pleno derecho, alejándose de la toxicidad de un debate público cada vez más candente.

Referencias bibliográficas

Bhabha, J., Kanics, J., y Senovilla, H.D. (2018). *Research handbook on child migration*. Elgar.

- Casas, C. y Boada, F. (2010). Educación y jóvenes extutelados: revisión de la literatura científica española. *Educación XXI*, 13, 117-138.
- García, R., Valverde, M. y Hernández, F. (2018). Migración y xenofobia desde el enfoque de igualdad. *Revista Huellas de la Migración*, 3(6), 157-171.
- Goenechea, C. (2006). Menores inmigrantes no acompañados: un estudio de su situación en la actualidad. Universidad Complutense de Madrid.
- Lázaro, I. (2007). Menores extranjeros no acompañados: la situación en España. *Prolegómenos. Derechos y Valores de la Facultad de Derecho*, 10, 149-162.
- López, M., Santos, I., Bravo, A. y Del Valle, J. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Revista Anales de psicología*, 29 (1), 187-196.
- Quiroga, V. (2003). *Els petits Harraga. Menors immigrants irregulars no acompanyats d'origen marroquí a Catalunya. Tesis doctoral.*
- Royo, A. (2017). *La sociedad gaseosa*. Plataforma actual.
- Villa, A. (2015). Jóvenes extutelados: el reto de emanciparse hoy. *Debats Catalunya Social. Propuestas desde el Tercer Sector*, 41, 1-36.
- Zamora, S. y Ferrer, V. R. (2013). Los jóvenes extutelados y su proceso de transición hacia la autonomía: una investigación polifónica para la mejora. *RES Revista de Educación Social. Monográfico 17*.

CAPÍTULO 2

LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERNANCIA: EL RETO DE DIGNIFICAR LAS PERSONAS Y SU TERRITORIO

**Jordi González-García, Andreu Gutiérrez-Sierra,
Albert Crosas-Roura y Pedro Puig-Calvó**

*Asociación Internacional de Movimientos Familiares de
Formación Rural, AIMFR*

Introducción

Cuando se tiene la oportunidad y la suerte de conocer diferentes lugares del mundo, visitando sus centros educativos y observando a los jóvenes, se tiene la sensación de que, a pesar de todas las diferencias culturales, religiosas, lingüísticas, etc., los adolescentes son muy parecidos, si no iguales, en todas partes. Son adolescentes.

Las dificultades con las que se encuentran los jóvenes del medio rural, de Guatemala, Filipinas, Camerún, de cualquier parte del mundo, para acceder a la educación son muy similares. En Marruecos, a pesar de haber experimentado una evidente evolución sobre todo en la última década, esas dificultades no son muy distintas (Guès, 2007). Para simplificar las podemos incluir en cuatro grupos:

1. Escuelas a menudo situadas muy lejos de los domicilios de los alumnos. Si bien la educación primaria está más o menos garantizada para toda la

población, no siempre las escuelas están en la misma población, y esto se agrava cuanto más avanzamos en el nivel educativo.

2. Ausencia de centros de formación profesional. Una vez aprendidas las cuestiones básicas, en la educación primaria, los centros de secundaria y, posteriormente los de bachillerato y formación profesional son escasos o inexistentes. Los alumnos tienen que desplazarse, irse a la ciudad o no estudiar. Por diferentes motivos, en el caso de las chicas, aún es peor.
3. Disparidades culturales. Ya sólo las diferencias culturales entre el entorno rural y el urbano pueden suponer una barrera o una dificultad añadida, pero también las diferentes etnias, religiones, idiomas o grupos culturales diferenciados.
4. Programas inadaptados a la realidad del territorio. Lo que se decide desde la capital, desde un ministerio, desde un despacho alejado de la realidad, está desfasado en el propio contenido o cronológicamente. Entre que se deciden los contenidos de las materias de una determinada formación, especialmente las técnicas, hasta que se ejecutan en los centros, pueden pasar dos, tres o cuatro años, con lo cual ya se empiezan a ejecutar desfasados.

La formación por Alternancia

Uno de los elementos del Sistema Pedagógico de la Alternancia, y de ahí su nombre, es el alternar periodos formativos en el medio laboral con periodos formativos en el medio escolar.

Las investigaciones existentes sobre las modalidades de alternancia desarrollan tipologías para diferenciar las formas de alternancia en función del grado de colaboración entre el

medio educativo y el medio profesional. Podemos clasificarlas en tres niveles de integración (González-García, 2020):

1. La alternancia sin integración empresa-escuela, también calificada como alternancia yuxtapositiva, falsa o aleatoria. Se trata simplemente de trabajar y estudiar sin relación entre sí.
2. La alternancia con alguna integración empresa-escuela, también llamada asociativa, complementaria o aproximativa. Si bien los componentes de la alternancia están presentes, siguen siendo incompletos, dado que se sigue considerando la empresa como lugar de aplicación de los saberes teóricos.
3. La alternancia con fuerte integración empresa-escuela. A este prototipo ideal de alternancia la llaman alternancia real, copulativa, articulada, integrativa o interactiva. El medio laboral y el educativo proponen conjuntamente situaciones-problema, proyectos de investigación-acción y recursos mutuos haciendo de la colaboración entre el mundo educativo y el mundo productivo la palanca central de la alternancia integrativa.

La formación por Alternancia parte de la premisa que la experiencia favorece el desarrollo de competencias. Las prácticas en las empresas constituyen el principal espacio de profesionalización (técnica y humana) para los jóvenes en formación (Correa-Molina, 2014). Los CEFFA practican la alternancia integrativa.

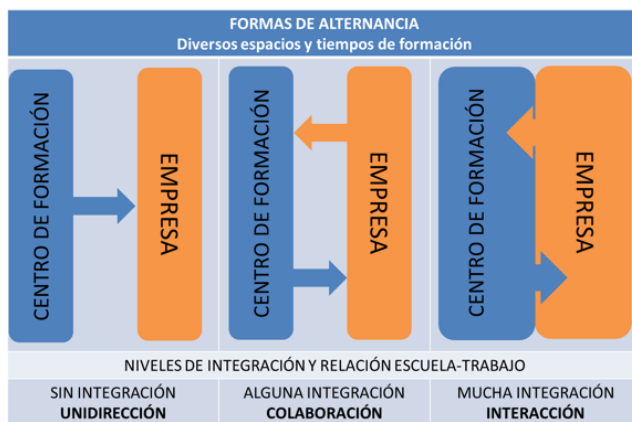


Figura 1: Formas de alternancia.

Fuente: Elaboración propia a partir de Correa-Molina (2015).

El Sistema Pedagógico de la Alternancia en los CEFFA.

Esta pedagogía nació justamente de la necesidad de dar respuesta a una problemática concreta. En la Francia del primer tercio del siglo XX, un cura progresista que resultaba molesto a algunas élites fue destinado a una pequeña población rural agrícola del Sur. Un domingo, al salir de misa, un agricultor le planteó el siguiente problema: “Yo tengo una granja y un hijo. Si mando a mi hijo a estudiar agricultura a la ciudad, no podré seguir con la explotación porque me falta mano de obra y además corro el riesgo de que no regrese. Si se queda en la granja a trabajar conmigo, no adquirirá los conocimientos necesarios para adaptarse a los progresos que el mundo de la agricultura está experimentando y la granja ya no será viable, no tendrá futuro. Estoy en un callejón sin salida. ¿Qué se le ocurre que podría hacer?” (palabras no literales) (Périmony, 2019). El cura le pidió que le dejara reflexionar sobre el tema. A los pocos días le propuso a este padre lo siguiente: matricular al chico a la formación agrícola a distancia en la ciudad y solo se presentaría a los exámenes. El

cura le ayudaría en su formación. Y que fuera algunos días con él y otros días se quedara a trabajar con su padre; incluso podrían concordar en que los días de más trabajo se quedara en la granja y los días de menos trabajo o de lluvia le ayudaría con sus estudios (Puig-Calvó, 2006).

Y empezaron cuatro alumnos del mismo pueblo y ese año obtuvieron unas de las mejores calificaciones de su curso. Al año siguiente, 10 familias solicitaron ese apoyo. A partir de ahí, algunas familias se constituyeron en asociación y con la ayuda de pedagogos y gente del sector educativo empezaron a expandir este modelo pedagógico que, con los años y la experiencia acumulada, se convirtió en lo que hoy llamamos Sistema Pedagógico de la Alternancia.

Los CEFFA son Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia. Este es un nombre que les hemos dado para referirnos a las diferentes nomenclaturas en los diferentes países y diferentes redes. Todos esos centros que están asociados a una Asociación Internacional de Movimientos Familiares de Formación Rural (AIMFR), que se fundó en el año 1971 en Dakar, con el objetivo de aunar esfuerzos, intercambiar experiencias, ofrecer puntos de encuentro, dotar de referentes, dar apoyo político y académico ante las autoridades de los diferentes países (García-Marirrodrga y Puig-Calvó, 2010).

Este sistema se apoya sobre cuatro pilares (Puig-Calvó, 2006) fundamentales que, para decirlo rápidamente, se trata de dos medios y dos finalidades. Los medios son una asociación y un dispositivo pedagógico. Las finalidades son la formación integral del alumno y el desarrollo del medio. Dicho de otra forma, un grupo de personas que, dependiendo de los países y de condicionantes locales crean una asociación, formalmente constituida o no, pero que es la que maneja, promueve y apoya a la escuela. Esta asociación busca la formación integral de sus

jóvenes, atendiendo a la persona, a desarrollar su proyecto personal y profesional o, si no lo conoce, le ayuda a descubrirlo. Ello a través de un dispositivo pedagógico concreto y complejo, con unos instrumentos y unos procedimientos específicos, un elemento del cual es alternar periodos formativos en el medio escolar con periodos formativos en el medio laboral; de ahí el nombre del sistema: Alternancia, para conseguir no sólo la formación individual de las personas, sino también que esas personas sean motor de desarrollo de su medio, que estén implicadas con el desarrollo de las personas y de su territorio (González-García, 2020).

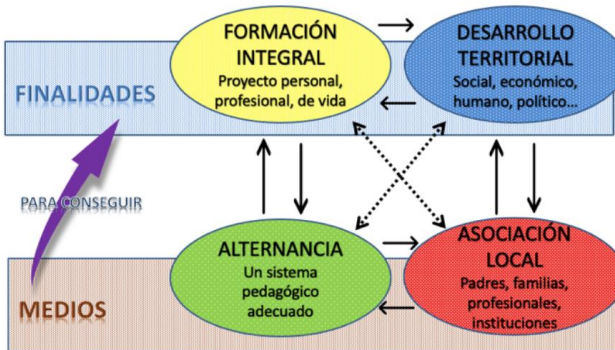


Figura 2: Los cuatro pilares de los CEFFA

Fuente: Elaboración propia a partir de Puig-Calvó (2006).

Para la sostenibilidad y el buen funcionamiento del sistema, son indispensables unos elementos y la interacción entre ellos. Entre otros queremos destacar los siguientes:

1. Relación dialógica entre los diferentes elementos de la red de **actores del territorio** que trabajan conjuntamente. Las familias, las empresas, los líderes locales, los alumnos, los responsables de prácticas, los docentes, las administraciones políticas y

educativas... y que no sólo han de ser actores de la formación, sino que han de ser autores de la formación y del desarrollo territorial.

2. Un **programa educativo adaptado** al contexto del territorio, especialmente en el ámbito rural, que contemple la temporalidad de los trabajos agrícolas, forestales o pesqueros la evolución del manejo de los cultivos y del ganado, la transformación en la demanda del mercado laboral y productivo. Participación de los actores del territorio en la construcción de los programas educativos, porque son los que mejor conocen la realidad y necesidades del territorio, para su desarrollo.
3. Un **acompañamiento personalizado**. Un elemento transversal y esencial de esta formación es el acompañamiento personalizado. Hay que tener en cuenta a la persona. Cada uno de nosotros somos individuos únicos, singulares e irrepetibles. Y en esta singularidad se nos tiene que ayudar. El acompañamiento de las personas puede ser:
 1. Sistémico, que también podemos definirlo como la pedagogía del buen trato, la escucha activa... y que lo aplicamos saludando al alumno por el pasillo, demostrando que nos hemos preparado las clases, devolviendo los trabajos corregidos a tiempo... A fin de cuentas, sí soy exigente con los demás tengo que serlo conmigo mismo y todo esto ya es un tipo de acompañamiento sistémico.
 2. Sistemático, programado. Este acompañamiento se da de diferentes maneras y una de ellas es la **tutoría personalizada** (acompañamiento sistemático, momento

sociabilizador...) planificada de forma puntual o periódica, un encuentro para hablar, pero sobre todo para escuchar activamente, que facilite la creación de “vínculos de conocimiento real, personal, de colaboración y confianza” (González-García, 2020), como fase previa a la adquisición de saber (contenidos técnicos), saber hacer (habilidades) y saber estar (*soft skills*) (Roy, 2015). “Se aprovecha cualquier elemento del diálogo con el alumno como excusa para estimularle a hablar de aspectos de su vida personal que le permitan expresar sus deseos, temores, expectativas, emociones...” (González-García, 2020; p. 126). La tutoría no debe ser el recurso para abordar problemas académicos o actitudinales, sino un instrumento de acompañamiento para todos y en cualquier circunstancia. Esta tarea recae sobre los formadores, que tienen que estar bien formados no solo técnicamente, sino también en habilidades humanas... y acompañados.

4. **Proyecto integral (personal y profesional).** Cuando podemos aportar, no solo se trata de aportar conocimientos técnicos, sino que se trata de formar personas que sean capaces de resolver problemas de la vida, del trabajo, de su medio, de su entorno. Se trata de provocarles un desarrollo personal y del medio. Hay que ofrecerles oportunidades en el territorio y que les permita quedarse en él. No se trata de decirles que no se vayan. No tenemos derecho a obligar a nadie a que se quede en un sitio en cual no se quiere quedar. Y esto vale para las emigraciones

entre países y también para el éxodo rural hacia las ciudades. No funciona el paternalismo y estar a la esperar que los Gobiernos, la administración, las ONG... hagan los cambios necesarios para que se produzca el desarrollo. Hay que ayudarles para que sean ellos que hagan los cambios. Unos cambios en las condiciones del sitio y que han de permitir de quedarse si quieren. Podemos ayudarles a que vean que hay oportunidades, que se den cuenta de que su alrededor ofrece oportunidades. Hay que ayudarles para que ellos creen sus oportunidades. La pedagogía de la Alternancia incorpora diversos instrumentos pedagógicos que facilitan el logro de esas oportunidades para los jóvenes, pero hay dos de ellos, que permiten valorar la capacidad de emprendimiento de los jóvenes. Son instrumentos que tienen una relación muy estrecha con el mundo del trabajo y que permiten visualizar sus inquietudes y sus intereses en relación con el medio laboral. En definitiva, como se desenvuelve en él:

1. Las **Prácticas en Empresas**, permiten experimentar a cada joven, vivir de forma sucesiva, períodos en el mundo de los adultos (Pineau et al., 2009). El alumno alterna dos espacios de formación - empresa y escuela - que facilitan la creación e incorporación de nuevos conocimientos. El joven da los primeros pasos en el mundo del trabajo, adquiere nuevos conocimientos, experimenta y descubre los oficios. En este proceso está supervisado por un profesional - el responsable de prácticas - que lo acompaña durante todo este tiempo y le ayuda a encontrar su sitio en el medio laboral de forma progresiva y sin sobresaltos; para que se

sienta confortable. Cabe destacar que para la empresa es un proceso de selección de personal (Crosas-Roura y Puig-Calvó, 2022). Está formando a un joven - un recurso humano - que se irá adaptando a las necesidades de funcionamiento de la empresa y que podrá monitorizar a lo largo de su formación: intereses, ganas de aprender, adaptación... El joven paralelamente estará recibiendo una formación generalista y académica en la escuela que le ha de permitir el progreso profesional dentro de la empresa (encargado, jefe de equipo, directivo...). Es una situación *win-win* porque los dos actores, alumno y empresa, se retroalimentan del uno con el otro.

2. El **Proyecto Profesional**, es un instrumento pedagógico que los jóvenes realizan al final de la etapa de especialización. Han de desarrollar un nuevo negocio, una mejora, una ampliación... del propio negocio familiar o de un negocio ajeno. Un proyecto nuevo que ha de formar parte del proceso de desarrollo de su territorio al ser un proyecto realizable. Este proyecto será valorado por un tribunal de profesionales del sector (no por los docentes) que tienen la oportunidad de ver las ideas, la creatividad, las iniciativas... que proponen de los jóvenes. A fin de cuentas, una plataforma de proyección personal y profesional de los jóvenes frente los empresarios del territorio.

Todos estos elementos, ya no encajan en los modelos educativos tradicionales. Ya no vale que seamos simples transmisores de conocimiento. No podemos “vomitar” lo que a nosotros nos “vomitaron”, y utilizamos la expresión

“vomitar” porque significa no digerir bien, significa una información que está desestructurada y descontextualizada de la realidad, sin ningún aporte nuevo. Esta visión de la educación ya tendría que haber pasado a la historia. Porque hoy en día todos los jóvenes tienen un teléfono móvil y la información a la que pueden acceder en cuestión de minutos supera toda la información que nosotros podemos acumular en toda nuestra vida. Hay que tener en cuenta al alumno, hay que conocerlo, entablar un ámbito de confianza para poder construir. Hay que saber escuchar para que se sienta cómodo y que le permita conectar para que luego las cosas empiecen a cambiar. Si dentro del grupo tenemos individuos conectados, los que no lo están se dan cuenta de que pasa algo y acaban siguiendo al grupo.

Este es el gran impacto de los CEFFA y se consigue a través de la relación dialógica entre todos los actores de la comunidad. Y no una relación dialógica donde solo unos tienen la palabra, sino que a través de las palabras se construya la relación entre todos los actores. En el centro de este diálogo se encuentra el docente, a quien le llamamos monitor. Es el monitor que se relaciona con las familias, con los alumnos, con las empresas, con los responsables de la administración..., y no solo tiene que desenvolverse en el ámbito de las relaciones, sino que también tiene que desempeñar una variedad de funciones que van más allá de la docencia, entendiendo la docencia como la mera transmisión de conocimiento (Gutiérrez-Sierra y González-García, 2022). Y es el monitor que necesita indefectiblemente una formación específica en formación por Alternancia. Una formación que ha de ofrecer un acompañamiento por parte de los otros actores del sistema para que se pueda dar el desarrollo rural y sostenible:

1. El docente de una escuela de Alternancia es responsable de las relaciones activas con todos los actores del territorio. Es un animador de la

formación, más que un profesor, es él que guía, aconseja, ayuda, enseña cuando hace falta, acompaña en el camino de los aprendizajes y suscitan el interés por emprender (Gimonet, 2009). El sistema de la Alternancia solamente funciona por el compromiso de unos actores interrelacionados entre ellos con sus responsabilidades. Y para que se cumpla este propósito es necesario de un animador que mantenga a los actores unidos y comprometidos y esta responsabilidad recae sobre el monitor por su responsabilidad de formador del alumno.

2. El monitor ha de entender el alumno, como un individuo con un pasado, presente y futuro, una historia de vida. El joven no es un ser abstracto, sino una persona con una familia, un ambiente social, profesional y cultural (Gimonet, 1979; Gimonet, 2008), y que evidentemente todo esto está vinculado con su territorio y su comunidad.
3. El monitor ha de comprometerse en conocer las estructuras sociales y económicas y las dinámicas que ejercen cada uno de los actores sobre el territorio. El conocimiento profundo del medio, junto el conocimiento de unas dinámicas e instrumentos pedagógicos característicos del sistema de la Alternancia, facilitaran con su compromiso de desarrollar exitosamente la tarea de formar al joven y en consecuencia el logro del desarrollo del medio.
4. Basándose en los aspectos anteriores, el monitor encarna una práctica inspirada en un paradigma diferente del oficio de formador con múltiples funciones (Gimonet, 1998). Ha de

tener un perfil polivalente que le proporcione las competencias para desarrollarse en el rol orientativo, para acompañar el joven en la marcha académica y de su proyecto personal de vida; en el rol pedagógico, para aplicar las metodologías y las herramientas características de la Alternancia; en el rol de relaciones y de animación, para dinamizar a los actores; en el rol técnico, que contempla los conocimientos de los campos profesionales a los que se enfrentan los jóvenes (Gimonet, 2009).

Como ya hemos visto, las competencias que se requieren para ser un docente en Alternancia no corresponden con la figura del profesor tradicional. Podemos relacionarlo con Besson (1973) que dice que no puede haber profesores en los CEFFA, en el sentido estricto del término, porque es la vida la que enseña. Y la clave está en unos docentes que sean buenos conocedores del territorio y de sus actores. Para ello, hay que ofrecerles una formación pertinente y coherente con el sistema de Alternancia; que esté contextualizada con el medio y su comunidad; que facilite su desarrollo profesional en la escuela (García-Marirrodiga y Gutiérrez-Sierra, 2019). Han de ser monitores que tengan los recursos pertinentes para el día a día en el CEFFA y que se manejen adecuadamente con las metodologías e instrumentos de la pedagogía. Por ejemplo, a la hora de llevar una tutoría, que es un momento muy adecuado para el acercamiento personal entre alumno y monitor. Si el monitor, durante la charla con el alumno, no dispone de los instrumentos pertinentes que le ayuden a gestionar el dialogo para que tenga un sentido fructífero para el joven, se puede desencadenar una situación incómoda para ambos y, lo que es peor, la pérdida de confianza por parte del alumno (García-Marirrodiga y Gutiérrez-Sierra, 2019). En definitiva, es necesario ofrecer una formación adecuada a los

monitores para que estén bien preparados y para que se desenvuelvan de forma apropiada en el complejo sistema de la pedagogía de la Alternancia.

El éxito del sistema pedagógico de la Alternancia se logra porque todas las actividades, elementos, segmentos... que lo componen están relacionados entre todos ellos, como las piezas de un engranaje, que todas juntas hacen que gire correctamente. La mayoría de estas actividades tienen una estrecha relación con el medio socioprofesional. Sistemáticamente cada 15 días (este ritmo puede variar de una escuela a otra) los alumnos pasan del medio escolar al medio laboral. Los alumnos comparten la experiencia de la vivencia del mundo laboral para luego pasarlo a un contenido técnico y teórico. Estas actividades que deben seguir los alumnos forman parte de un programa educativo nombrado Plan de Formación, en el caso de estudios que duran dos años con un ritmo de 15 días en 15 días, significa unos 18 micro estudios de investigación. Cada 15 días los alumnos tienen que acercarse al mundo laboral y hablar con un profesional para tratar algún tema transversal. Luego, en la escuela, durante la sesión de la Puesta en Común, para socializar, los alumnos comparten la información recolectada. También se hacen unas Visitas de Estudio y Tertulias Profesionales de los temas tratados. En estas actividades el monitor acompaña a los alumnos y le permite estar al corriente de todo lo que pasa en el medio profesional y le mantiene actualizado. También los monitores, dentro de sus programas, tratan de sacar los aspectos que tienen que ver con ese tema.

En este sistema pedagógico la responsabilidad educativa es compartida entre los distintos actores y autores. Para Gaston Pineau (1999),

[...] aprender con la experiencia, o sea, a través de contactos directo consigo mismo, con los otros o las cosas, no se parece de forma alguna al mismo proceso de aprender en la escuela o a través de contactos mediados por una forma, un profesional, un discurso [...] (p. 337).

La Alternancia tiene en cuenta la singularidad de cada alumno, su historia de vida. Muchas veces no comprendemos su realidad, porque tampoco le prestamos atención. La pedagogía de la Alternancia incorpora sus miedos, sus intereses, sus dudas, sus preocupaciones... La Alternancia parte de la experiencia de las personas para dar una respuesta a su proyecto, para que su proyecto profesional se inscriba dentro de su proyecto de vida.

La experiencia socio-profesional es punto de partida y de llegada del proceso de aprendizaje, porque un conocimiento no puede ser adquirido con autenticidad hasta que no está relacionado con situaciones concretas percibidas como problemas personales (Rogers, 1972), (1972). Y el compartir esa experiencia personal con el resto del grupo, en los momentos previstos a tal efecto - Puesta en Común -, genera igualmente conocimiento y da protagonismo a alumnos que, de otro modo, no se habrían atrevido a hablar ante sus compañeros si no fuera por la seguridad que les proporciona el poder hablar de algo que conocen bien, ya sea un trabajo realizado individualmente, la exposición de un caso práctico, etc. Vygotsky (1995) plantea que cualquier conocimiento individual ha sido previamente social (González-García, 2020).

Conclusiones

¿Por qué podemos decir que el Sistema Pedagógico de la Alternancia es un sistema adecuado, que puede dar respuesta a algunos de los problemas, de las carencias y de las

necesidades de la educación? Y sí, se trata de eso, de dar respuesta a necesidades y no de inventar o imaginar sobre ideas.

Los datos preliminares del Estudio de Impacto de los CEFFA en el mundo, realizado por la AIMFR (Asociación Internacional de Movimientos Familiares de Formación Rural), la Fundación Ondjyla y universidades de diversos países, coordinado por la universidad de Sherbrooke (Quebec), extraídos de cuestionarios realizados a ex alumnos de los últimos 50 años, de diferentes edades, muestran que la tasa de inserción laboral es superior a la media de los países donde se ha realizado y la tasa de abandono escolar prematuro es inferior (EUROSTAT, 2021; IDESCAT, 2021; Moncloa, 2021).

Este sistema consigue una relación entre la escuela y el medio social del joven: entorno familiar... y del medio profesional, las dinámicas de funcionamiento y las actividades pedagógicas generan una relación que teje una red de colaboración y un desarrollo del territorio (Crosas-Roura y Puig-Calvó, 2022). Lo que revierte en la actualización de la formación y la hace más atractiva para los jóvenes aumentando su motivación.

Para fomentar su motivación, la Alternancia integra en sus mecanismos pedagógicos la tutoría, un elemento crucial para conseguir el éxito dentro del proceso formativo del alumno con una visión holística integral. La práctica de la tutoría ha de ser dialógica, donde se escucha más que se habla; que se comprende más que se dan instrucciones; en definitiva, no se trata de dirigir sino de acompañar (González-García y Gagnon, 2019). De este modo, la tutoría dejará huella en las actitudes intelectuales y profesionales de los alumnos y, por ende, en los resultados académicos y en las buenas prácticas profesionales en las empresas (González-García, 2020). No

hay que perder de vista que también tiene un impacto sobre las emociones. La tutoría implica la creación de un espacio de confianza entre ambos para poderse expresar libremente y, en consecuencia, hay una transmisión de estados de ánimo y de emociones que son de gran importancia en el proceso formativo de las personas. El *feeling* en ambos sentidos es una necesidad para el buen desarrollo de la tutoría (González-García, 2020).

En conclusión, el sistema pedagógico de la Alternancia prevé una formación integral de los jóvenes para que sean capaces de resolver problemas de la vida, del trabajo, del medio... y provocar su desarrollo personal, el de sus familias y el de su medio de forma sostenible, que les ofrezca oportunidades y que les permita permanecer en el territorio.

Referencias bibliográficas

- Besson, C. (1973). Les maisons familiales, une recherche continue. *Education et développement*, 84, 29.
- Correa-Molina, E. (2014). Compétence: pertinence du concept en formation pratique d'enseignants. En M. Tardif y J.-F. Desbiens, *Les approches par compétences dans les formations à l'enseignement et la profession enseignante: bilan critique et perspectives d'avenir*, p. 145-165. Quebec: Presses de l'Université Laval.
- Correa-Molina, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educator*, 51/2, p. 259-275.
- Crosas-Roura, A., y Puig-Calvó, P. (2022). Recherche comparative de l'application des systèmes pédagogiques de l'alternance et dual en Espagne. *Phornesis*, 11, (1-2), 162-180.

- EUROSTAT. (2021). <https://ec.europa.eu>. Consulté le 08 19, 2022, sur eurostat:
https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training
- García-Marirrodiga, R. y Puig-Calvó, P. (2010). *Formação em Alternância e Desenvolvimento Local. O movimento Educativo dos CEFFA no mundo*. Belo Horizonte: O Lutador.
- García-Marirrodiga, R., y Gutiérrez-Sierra, A. (2019). El perfil multifuncional de los profesores de escuelas rurales de alternancia. *Ver. Bras. Educ. Camp.*, 4 e7254.
DOI:<http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7254> .
- Gimonet, J. C. (1979). *Psychosociologie des équipes éducatives*. Maurecourt: Éditions Univeritaires UNMFREO.
- Gimonet, J. C. (1998). *L'alternance en formation: méthode pédagogique ou nouveau système éducatif? L'expérience de Maisons Familiales Rurales*. Dans J. N. Demol, & J. M. Pilon, *Alternance, développement personnel et local* (pp. 51-66). Paris: L'Harmattan.
- Gimonet, J. C. (2008). *Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance des Maisons Familiales Rurales*. Paris: L'Harmattan.
- Gimonet, J. C. (2009). *Lograr y comprender la pedagogía de la alternancia de los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia*. Guatemala: Serviprensa.

- González-García, J. y Gagnon, C. (2019). La tutoría en el contexto de los CEFFA: el punto de vista de los expertos. *Revista Brasileira de Educação do Campo*(4, e7369).
- González-García, J. (2020). La tutoría personal en el sistema de formación por alternancia. Estudio internacional de impactos en los Centros Educativos Familiares de formación por Alternancia. Vic: Tesis Doctoral. Archivo Digital de la Universitat de Vic - Central de Catalunya.
www.tesisenred.net/handle/10803/670057?locale-attribute=es#page=1
- Guès, P. (2007). Les Maisons familiales rurales au Maroc, un acteur de la formation de plus en plus reconnu. *Grain de Sel*, n° 38 – mars-mai 2007.
- Gutiérrez-Sierra, A., y González-García, J. (2022). La problématique de la formation des formateurs dans le Système Pédagogique de l'Alternance AIMFR. *Phronesis*, 11, (1-2), 75–90.
<https://doi.org/10.7202/1087559ar>.
- IDESCAT. (2021). <https://www.idescat.cat>. Consulté le 08 19, 2022, sur Idescat:
<https://www.idescat.cat/indicadors/?id=ue&n=10101>
- La Moncloa. (2021). www.lamoncloa.gob.es. Consulté le 08 19, 2022, sur La Moncloa:
<https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Paginas/2022/280122-tasa-abandono-educativo.aspx#:~:text=La%20Encuesta%20de%20Popoblaci%C3%B3n%20Activa,no%20segu%C3%ADa%20ning%C3%BAn%20tipo%20de>

- Pineau, G. (1999). Experiências de Aprendizagem e Histórias de vida. En P. Carré, & P. Caspar, Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação. Lisboa: Instituto Piaget. (Coleção Horizontes Pedagógicos).
- Pineau, G., Bachelard, D., Gimonet, J.C. y Puig-Calvó, P. (2009). Alternatives socio-éducatives au Brésil. Expérience d'un master international. París: L'Harmattan.
- Périmony, S. (2019). Une idée, les Maisons Familiales Rurales, un homme l'Abbé Granereau. Recuperado el 20/11/2019, de Solidarité et Progrès: <https://solidariteetprogres.fr/documents-de-fond-7/histoire/une-idee-les-maisons-familiales.html#nb2>
- Puig-Calvó, P. (2006). Los centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y de su medio. Tesis doctoral. Barcelona: Archivo digital UIC. <http://www.tdx.cat/TDX-0129109-133410>
- Rogers, C. (1972). Liberté pour apprendre. Paris: Dunod.
- Roy, S. (2015). Accompagnement de stagiaires dans le milieu de travail en contexte d'alternance en formation professionnelle au Québec. Québec, Canada: Thèse de Doctorat en éducation, Université du Québec.
- Vygotsky, L. (1995). Obras escogidas. Tomos I, III. Madrid: Editorial Visor.

CAPÍTULO 3

ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS REFUGIADAS. UMA MISSÃO POSSÍVEL

Eugénia Rainha, Rafael Abreu y Ana Rita Gouveia

Solar do Mimo

Centro de Acolhimento de Crianças em Risco

Introdução

No atual contexto de guerra na Ucrânia, Portugal é um dos países que sempre afirmou a sua disponibilidade para acolher refugiados, na sua maioria crianças e mulheres que são grupos vulneráveis, tendo o XXII Governo Constitucional aprovado um pacote de medidas especiais para o acolhimento, proteção e integração de pessoas deslocadas da Ucrânia em Portugal, envolvendo serviços públicos, autarquias e sociedade civil.

Neste âmbito, sendo o Solar do Mimo um Centro de Acolhimento de Crianças e Jovens em Risco, cujo principal objetivo é a promoção e proteção dos Direitos das Crianças, enveredou desde o primeiro momento nesta Missão do Acolhimento de Crianças Refugiadas e sua integração na Comunidade em articulação com várias Entidades Locais. Assim, surge o Projeto “Mãos que Acolhem” concretizado na criação de uma Estrutura de Acolhimento e Emergência,

sediada em São Martinho no Concelho de Seia, nas instalações da antiga Escola Primária daquela localidade.

Ao longo deste capítulo, vamos utilizar o conceito de Pessoa/Criança Refugiada que pode ser utilizado em várias aceções e permite incluir no seu âmbito categorias mais ou menos amplas de pessoas que são obrigadas a deixar os seus locais de residência por sentirem as suas vidas ameaçadas (Sousa et al, 2021).

Assim, pretende-se fazer uma resenha entre as boas práticas descritas na teoria e a prática efetiva do Acolhimento de Crianças Refugiadas.

Acolher para Proteger

Os mais recentes desenvolvimentos, numa das maiores crises migratórias na história da Europa, mostrou a clara necessidade de preparação para fornecer ajuda a todos os que estão a atravessar as fronteiras à procura de segurança e de melhor vida, deixando muitas vezes para trás os seus familiares, amigos e bens materiais. O facto de estarem deslocados e as experiências de vida tais como, a exposição à violência e destruição no país de origem ou durante o processo de migração, tem um elevado impacto negativo para a saúde mental e bem-estar das Pessoas Refugiadas, impacto este já comprovado pela investigação e literatura científica (Brito, Arriaga e Gouveia, 2015).

A atual conjuntura de guerra que se vivencia na Ucrânia refletiu-se numa fase inicial no abandono de um número considerável de civis deste país, em particular de mulheres e crianças, e conseqüentemente, na procura de refúgio em países dispostos a prestar acolhimento, como é o

caso de Portugal. Neste contexto, foi aprovada a Resolução do Conselho de Ministros (RCM) n.º 29-A/2022, de 1 de março, alterada pela RCM n.º 29-D/2022, de 11 de março, que veio estabelecer os critérios específicos da concessão de proteção temporária a pessoas deslocadas da Ucrânia, em consequência dos recentes conflitos armados vividos naquele país.

De acordo com essa RCM, a situação de guerra que se verifica na Ucrânia coloca em sério risco milhões de cidadãos que vivem naquele país, conduzindo a uma crise humanitária em larga escala, que levou ao abandono de um número considerável de civis da Ucrânia, que têm procurado refúgio em países disponíveis para o seu acolhimento.

Este conflito armado constitui-se como uma situação objetiva e generalizada de violação dos direitos humanos e de ameaça à vida e à integridade física das pessoas residentes na Ucrânia que impõe a concessão de proteção temporária com dispensa de prova de risco individualizado e concreto. Portugal tem, por outro lado, uma vasta comunidade de cidadãos ucranianos residentes e de cidadãos nacionais com origem ucraniana e reúne condições para acolher os deslocados em consequência da guerra em curso na Ucrânia que procurem o nosso país em busca de um lugar para se instalar e viver em paz e em segurança. No entanto, é importante, que existam mecanismos de acolhimento e integração a um tempo credíveis e céleres, que permitam ter previsibilidade e confiança na capacidade de resposta humanitária do nosso país, disponibilizando, nomeadamente, um conjunto de oportunidades de emprego existentes em Portugal, o que facilita uma mais ampla integração dos cidadãos ucranianos e seus familiares (RCM n.º 29, 2022).

Como já referimos, estes acontecimentos traumáticos implicam um acolhimento e proteção de emergência e é

necessário ter em consideração, para que a resposta seja efetiva e adequada, as consequências nefastas para a saúde mental e física das Pessoas que as vivenciam, nomeadamente para as Crianças.

Em ambientes instáveis, como é o caso de fuga de uma guerra para um País 45onônimo e desconhecido, as crianças precisam de ajuda para serem resilientes e para ajudar no suporte ao seu desenvolvimento e bem-estar e para a sua proteção.

De acordo com, Brito, Arriaga e Gouveia (2015), pode afirmar-se que, em situações de crise, as crianças são mais vulneráveis que os adultos porque:

1. O elevado nível de stresse no meio ambiente pode afetar diretamente as famílias;
2. Verifica-se uma ausência de estruturas de proteção social vocacionadas para as crianças refugiadas;
3. A falta de meios de subsistência e de emprego, levam ao desespero e frustração nas famílias;
4. Pode assistir-se, potencialmente, ao aumento do risco continuado de abuso e exploração sexual, no caso das crianças serem envolvidas para tentar obter recursos para a sua subsistência;
5. A degradação, a rejeição e o terror das crianças é mais comum em situações pós-desastre.

Segundo os mesmos autores, de acordo com as idades em que acontece o evento traumático, assim podem ser os sinais/comportamentos evidenciados pelas crianças, pelo que as respostas devem ser consideradas sempre em função do estágio do ciclo de vida e desenvolvimento em que a criança se encontra (quadro nº1). É também muito importante ter em

atenção nesta análise e respetiva resposta a cultura da criança/família e a sua participação efetiva.

Quadro nº1 – Resposta da Criança por idade a um evento traumático

0-2 Anos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comportamento irritável 2. Chora muito 3. Apego excessivo ou passividade
2-6 Anos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sentem-se impotentes perante o evento crítico 2. Têm medo da separação 3. Podem mostrar-se em negação 4. Falam pouco, evitam companheiros e adultos: isolam-se
6-10 Anos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manifestam culpa, sentimentos de fracasso e raiva 2. Têm fantasias de brincar como salvador 3. Estão muito preocupados com os detalhes do evento traumático
1. nos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Irritabilidade, rejeição de regras, comportamento agressivo 2. Medo; Depressão; Comportamentos de risco e podem tentar suicídio.

Brito, Arriaga e Gouveia (2015) referem que as crianças lidam melhor com as situações 46rigen46ricas, quando têm um adulto equilibrado e calmo por perto. Há também um conjunto de características individuais que podem influenciar a maneira como a criança lida com o evento traumático, nomeadamente:

1. Família de 46rigen;
2. Meio ambiente donde é proveniente;
3. Escola onde está integrada;
4. Forma como ocupa os tempos livres;
5. Rede de amigos que possui.

Mãos que Acolhem: do Projeto à Realidade

O Solar do Mimo é um Centro de Acolhimento de Crianças e Jovens em Risco que há vinte e dois anos desenvolve projetos na área da proteção da infância e juventude, e não poderia ficar indiferente à situação de guerra vivida na Ucrânia, pensando sempre no bem-estar e segurança das crianças e jovens.

Logo no início da invasão da Ucrânia pela Rússia, o Solar do Mimo entrou em contacto com uma instituição Ucrainiana que acolhe crianças órfãs, crianças em risco e acompanha famílias de acolhimento. Apresentou à respetiva Direção a disponibilidade e colaboração para acolher de forma temporária crianças e jovens que necessitassem de ajuda imediata provocada pela Guerra em curso na Ucrânia. Este conhecimento decorreu das relações que construiu ao longo de quatro anos com organizações polacas, ucranianas e de outros países europeus e do resto do mundo, através da participação no torneio Mundial de Futebol de Instituições de acolhimento que se realiza anualmente na Polónia, no qual o Solar do Mimo participa.

A organização homóloga referenciou duas famílias de acolhimento com a necessidade de ajuda imediata e desta forma o Solar do Mimo mobilizou os recursos necessários para providenciar o acolhimento de emergência.

Numa primeira fase de pesquisa de parcerias, a Câmara Municipal de Seia aderiu desde a primeira hora ao projeto “Mãos que Acolhem”, cedendo o edifício para instalação da estrutura de acolhimento e emergência, destinada ao acolhimento das famílias, providenciou também o transporte destas famílias desde a Polónia, e colaborou no

acompanhamento necessário através da equipa criada pelo próprio Município “Seia- Ucrânia”.

No seguimento da criação deste projeto de acolhimento, o Solar do Mimo mobilizou a sociedade civil para esta missão humanitária, à qual dezenas de voluntários aderiram em diferentes áreas, na limpeza e organização do espaço, na preparação e montagem do mobiliário e na angariação de donativos alimentares, vestuário e calçado.

A Estrutura de Acolhimento e de Emergência está instalada no edifício da antiga escola primária de São Martinho o qual, com a colaboração da Câmara Municipal de Seia, foi adaptado para o acolhimento destas famílias. O edifício adaptado para o efeito tem quartos, salas, cozinha, casas de banho, sala de estudo e zona de lazer.

Do Projeto... passando por um caminho célere e planeado com todo o cuidado... até à Realidade...

Após uma viagem de autocarro Portugal (Seia) – Polónia (zona de fronteira com a Ucrânia) – Portugal (Seia) de 5 dias, 6379 Km, 99 horas, 6 motoristas e com 6 voluntários do Solar do Mimo e do Município... duas famílias, constituídas por 4 adultos e 20 crianças Ucrânicas, chegaram ao território nacional à localidade de São Martinho no concelho de Seia, no dia 21 de março de 2022 e foram assim alojadas na estrutura das antigas instalações da escola primária, que foi preparada para o efeito de acolhimento de emergência.

Após serem asseguradas as necessidades básicas de alimentação, saúde e habitação. Após todos os trâmites legais, tal como o contacto prévio com o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), contacto e informação com o Ministério

Público no que respeita ao acolhimento de crianças e jovens inseridas em famílias de acolhimento, contacto com os Serviços da Segurança Social Nacional e Regional, contactos regulares com o Município...

Atualmente, as crianças, jovens:

1. Mantêm aulas on line com a Escola Ucraniana e estão a frequentar a Escola pública Portuguesa. O acesso á Educação foi uma das prioridades pois segundo a Convenção dos Direitos da Criança reconhece que o acesso à educação é um direito de todas as crianças, especificando que essa educação tem como base a igualdade de oportunidades e a promoção da integração na comunidade (artigos 28.º e 29.º).
2. Estão inseridas em diversas atividades da comunidade de forma a promover a sua inclusão e inserção na comunidade (atividades culturais e desportivas inseridas no plano de atividade da instituição Solar do Mimo).
3. Têm acompanhamento regular pela equipa do projeto “Mãos que Acolhem” composta por técnicos e dirigentes do Solar do Mimo, nomeadamente:
 1. A coordenação é da responsabilidade do Diretor Técnico da Instituição;
 2. Uma técnica de acompanhamento social, assistente social;
 3. Acompanhamento psicológico orientado por uma psicóloga;
 4. Orientação a nível da saúde com uma enfermeira;
 5. Acompanhamento administrativo;
 6. Coordenação e gestão dos voluntários do projeto com uma voluntária e Médica dentista

4. As famílias de acolhimento têm um acompanhamento social e de integração proporcionado pela equipa técnica, colaboradores e voluntários do Solar do Mimo.

Dificuldades ou Desafios?

Todo o processo de acolhimento e integração não é fácil para as Pessoas refugiadas, uma vez que, a maioria das vezes a sua partida não é planeada e os eventos pelos quais passam produzem sentimentos de falta de controlo sobre a sua vida e rutura temporal e espacial. Este processo pressupõe que os refugiados iniciem um percurso complexo no qual aprendem a interagir e integrar-se numa nova comunidade, ao mesmo tempo que passam por um processo subjetivo de reconstrução (Alcalá et al., 2008).

A experiência vivida pelos refugiados (adultos e crianças) e as expetativas criadas antes do acolhimento tornam necessário um período de ajustamento, podendo ser natural que a reação às perdas e ao trauma vivido se traduza numa reação de desconforto, desconfiança e reivindicação dirigida ao governo e às instituições que procederam ao seu acolhimento (Nygård, 2006).

De acordo com um estudo realizado por Sousa et al do Observatório para as Migrações (2021), e de acordo também com a nossa realidade no projeto Mãos que Acolhem, as necessidades em que foi mais difícil conseguir encontrar respostas foram:

1. A questão da aprendizagem da língua portuguesa
2. Acesso ao emprego
3. Tratamento de outros documentos como a obtenção de equivalências escolares

4. O reconhecimento de certificados
5. A tradução de diplomas
6. Obtenção da documentação de residência

Segundo o mesmo estudo, relativamente às principais dificuldades encontradas no contacto que a instituição teve com as entidades públicas envolvidas no processo de acolhimento de refugiados foram referidas:

1. A existência de muita burocracia
2. A pouca flexibilidade das entidades para encontrar soluções adequadas às situações
3. desinteresse das entidades pelas situações expostas
4. O desconhecimento pelas entidades das especificidades da situação dos refugiados
5. A ausência de resposta pelas entidades
6. A ausência de um interlocutor nas entidades
7. A impossibilidade de contactar diretamente as entidades
8. A falta de apoio financeiro por parte do Estado
9. O atraso na transferência do financiamento público

Sugestões de melhoria

Neste contexto e atendendo ao que é referido pela literatura, nomeadamente no estudo recente realizado por Sousa Et al (2021) e à realidade vivenciada pela Instituição Solar do Mimo no que respeita ao acolhimento de crianças refugiadas, apresentamos a seguir algumas sugestões de melhoria:

1. Uma maior clareza política dos objetivos do acolhimento e integração de crianças refugiadas.

2. O fornecimento oficial de orientações técnicas quanto ao modo como as instituições devem atuar.
3. Um maior acompanhamento por parte das entidades públicas.
4. A realização regular de formação para as instituições.
5. A troca de experiências com outras instituições de acolhimento.
6. Um maior apoio financeiro para as atividades a realizar e que promovam a integração na comunidade.
7. O conhecimento de outras experiências a nível europeu e mundial.

Considerações Finais

O acolhimento de crianças e jovens refugiadas, é de facto um desafio que não pode ser considerado apenas como a disponibilização de um espaço físico e a satisfação das restantes necessidades básicas.

Trata-se na realidade, de uma Missão que tem de ter continuidade no tempo e que para ter sucesso, implica disponibilidade e formação da equipa multidisciplinar que faz o seu acompanhamento e que em conjunto com a Crianças/Famílias refugiadas contribuem para a sua melhor integração na Comunidade nas várias vertentes tais como: atividades escolares, atividades de lazer, partilha de experiências e culturas, procura de emprego e capacitação para a autonomia.

Todos estes aspectos são de extrema relevância para que as Crianças/Famílias acolhidas se sintam de facto integradas, sejam minimizadas as consequências nefastas do evento traumático que é vivenciar a guerra e ter de deixar o

seu país e a sua “vida” e consigam reconstruir o seu Projeto de Vida.

Referencias bibliográficas

- Alcalá, P. R. et al. (2008). Forced Migration of Colombians: Colombia, Ecuador, Canada, Vancouver: University of British Columbia.
- Alto Comissariado para as Migrações (2017). Relatório de avaliação da política portuguesa de acolhimento de pessoas refugiadas – Programa de recolocação, Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações, I. P.
- Brito, Arriaga e Gouveia (2015). Manual – Apoio Psicossocial a Migrantes. ISBN: 978-989-8690-08-1.
- Convenção sobre os Direitos da Criança. Comité Português para a Unicef (2019). Disponível em https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Nygård, O. (2006). Between care and control: Interaction between refugees and caseworkers within the Norwegian refugee integration programme, Sussex Migration Working Paper, 32, Sussex Centre for Migration Research.
- Resolução Conselho de Ministros nº 29A (2022). Critérios específicos da concessão de proteção temporária a pessoas deslocadas da Ucrânia, em consequência dos recentes conflitos armados vividos naquele país. Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/29-a-2022-179802560> .
- Sousa et al (2021). Integração de refugiados em Portugal: o papel e práticas das instituições de acolhimento. 1ª edição (Estudos OM; 68). ISBN 978-989-685-115-6.

CAPÍTULO 4

FALSAS EXPECTATIVAS: UN LARGO VIAJE PARA DESPERTAR A LA REALIDAD

Eva Muñiz Raggio y Esperanza Jiménez Campos

Trabajadoras Sociales

Introducción

El objetivo de nuestro trabajo es hacer partícipes a aquellas personas que lo lean, de nuestras experiencias (tanto laborales como de voluntariado) con jóvenes migrantes, explicar la base del proceso migratorio por el que pasan los menores, así como la realidad con la que se encuentran cuando llegan a España. Todo ello, a través de terminología básica y datos obtenidos a través de páginas oficiales y experiencias de trabajo directas con los menores.

Tratamos datos estadísticos que muestran la evolución de la inmigración en España desde el 2012, hablamos de los factores que entran en juego en el proceso migratorio, así como de la realidad administrativa que se encuentra detrás de dicho proceso.

Datos estadísticos

El total de personas inscritas en el Padrón Continuo en España, la población de España aumentó en 34.110 personas durante 2021 y se situó en 47.432.805 habitantes a 1 de enero de 2022.

Evolución de la población en España

Año	Población residente a 1 de enero
2012	46.818.216
2013	46.727.890
2014	46.512.199
2015	46.449.565
2016	46.440.099
2017	46.527.039
2018	46.658.447
2019	46.937.060
2020	47.332.614
2021	47.398.695
2022 ^(*)	47.432.805

Fuente: Instituto Nacional de Estadística

Del total de 2022, 41.923.039 tienen nacionalidad española (el 88,4%) y 5.512.558 extranjera (el 11,6%).

Población inscrita en el Padrón Continuo por nacionalidad

Datos provisionales. Avance de la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2022

	Población a 1 de enero de 2022 (Datos provisionales)	
	Número de personas	% respecto al total
TOTAL	47.435.597	100,0
Españoles	41.923.039	88,4
Extranjeros	5.512.558	11,6
UE	1.605.384	3,4
no UE	3.907.174	8,2

Fuente: Instituto Nacional de Estadística

España es un país receptor de inmigrantes desde gran diversidad de países, pero según el INE, desde Marruecos provienen los principales grupos de población inmigrante en España.

Evolución de la población extranjera residente en España.
Principales nacionalidades

Nacionalidad	Población residente	
	1 enero 2021	1 enero 2022
TOTAL	5.368.271	5.417.883
Marruecos	775.294	776.223
Rumania	658.005	632.859
Reino Unido	313.975	316.529
Colombia	297.682	315.885
Italia	279.724	298.817
Venezuela	208.980	220.461
China	197.645	193.129
Alemania	139.635	143.079
Francia	121.732	128.050
Honduras	123.149	125.435
Ecuador	126.868	121.113
Perú	112.042	118.299
Bulgaria	120.836	117.056
Portugal	106.923	107.326
Ucrania	107.234	105.760

Fuente: Instituto Nacional de Estadística

Con el fin de facilitar la visualización de la aproximación geográfica a España de los cinco países desde los que más inmigrantes recibe, a continuación, se muestran marcados en un mapamundi:



Factores del proceso migratorio. Proceso de aculturación

Las motivaciones de estas personas migrantes cuando llegan a España son, básicamente, mejorar su calidad de vida con la posibilidad de encontrar un trabajo y también una vivienda, aunque eso suponga en la mayoría de los casos, alejarse de su familia. Aunque esas son las motivaciones que traen, realmente cuando ya llegan a España, el proceso es más complejo de lo que se imaginan.

Comienza, en ese momento para ellas un proceso llamado “**proceso de aculturación**”. Existen diferentes modelos que hablan de dicho proceso, uno de los más conocidos es el propuesto por Berry (1989), el cual hace referencia a cuatro posibilidades teniendo en cuenta la relación del inmigrante con la sociedad de acogida y con la suya de origen:

1. Asimilación: olvida su identidad de origen y adquiere la del país de acogida.
2. Biculturalismo: se identifica con ambas culturas y consigue integrarse manifestando ambas.
3. Segregación: la persona no establece conexión con el país de acogida, mantiene su cultura de origen intacta.
4. Marginalización: la persona pierde la cultura de su país de origen y además no es capaz de participar en la cultura del país al que ha inmigrado.

Dentro del proceso de aculturación, también nos encontramos con la forma de afrontarlo de las personas inmigrantes, ya que un proceso tan complejo puede percibirse según Lazarus y Folkman (1986) como algo amenazante. Estos autores hablan de diferentes **formas de afrontar la situación**:

5. La valoración: la persona intenta darle a la situación la valoración menos desagradable para afrontarla.
6. El problema: a través de esta conducta, la persona afronta la realidad buscando el equilibrio entre lo nuevo y lo que ha dejado atrás en su país. Va poco a poco de lo simple a lo complejo.
7. La emoción: se centra en las emociones. Pueden darse situaciones de emociones negativas que lleven a la inseguridad y sentimientos de culpa, o a la búsqueda de emociones positivas que faciliten el afrontamiento de la situación.

Dentro del proceso de aculturación, nos encontramos con distintos **factores de integración**, entre los que se encuentran factores estructurales, culturales y sociales:

1. Dentro de los **factores estructurales** nos encontramos con: la vivienda, la reagrupación familiar, la educación y el permiso de residencia.

La necesidad de encontrar una **vivienda** que no se encuentre en situación precaria y permita unas condiciones mínimas de salud, seguridad y comodidad. Por otro lado, la **reagrupación familiar** es un derecho que tienen las personas migrantes de mantener la unidad de su familia a través del traslado de la misma al nuevo país de residencia. Es uno de los factores a tener en cuenta y de los más importantes, ya que para la mayoría de las personas que emigran de su país, la vivencia más dolorosa que encuentran, es el tener que separarse de su familia. Otro factor especialmente necesario e importante para los menores, es la **educación**. A través del acceso a la misma, tienen la posibilidad de labrarse un futuro laboral desde cero, resaltando especialmente la importancia del aprendizaje del idioma, ya que, a través de él, pueden comunicarse y aprender de una forma más rápida y fluida. Además, es una parte esencial dentro del proceso de aculturación e integración.

Por último, dentro de los factores estructurales es indispensable el **permiso de residencia**, debido a que, para poder optar a todas las cosas necesarias nombradas anteriormente, necesitan tener este documento.

A pesar de que según la Encuesta de Población Activa (EPA), la mayor parte de la población extranjera en edad laboral cuenta con bastantes años de residencia en España, no debemos olvidar que dichos casos son los que se denominan “segunda generación” (hijos de inmigrantes pero que han nacido en el país al que

inmigró su familia). Leer datos así de forma aislada puede hacernos pensar que el factor laboral está más que solucionado, pero no debemos olvidar los casos que llegan y parten desde cero dejando a sus familias en sus países de origen.

2. En los **factores culturales**, nos encontramos una cosa muy importante que es la **aceptación cultural** por ambas partes. Tanto de la cultura que entra en el país receptor como de la propia cultura del país receptor. Es un proceso complejo que no depende exclusivamente de las propias personas implicadas, también depende del trabajo que se realiza desde las instituciones públicas y privadas en torno a la promoción y defensa de la diversidad cultural. Como objetivo final, debería estar la interculturalidad, ya que a través de la misma no sólo se aceptan los aspectos de las diferentes culturas si no que incluso se crean patrones comunes que ayudan mucho más a la convivencia. Sin embargo, se necesita aún un largo camino por recorrer en el que (insistimos) se necesita de una mayor implicación de las instituciones.
3. Dentro de los **factores sociales**, nos encontramos sobre todo la **participación ciudadana**. La participación en instituciones y organismos públicos y privados, asociaciones, foros locales, el contacto en general con el resto de personas que viven en el país receptor... Ya que eso lleva a las personas que han emigrado, no sólo a favorecer su integración si no también a desarrollar redes sociales. Las redes son el principal factor social a tener en cuenta. Gracias a ellas se genera un espacio seguro para las personas que

han emigrado a través de núcleos de apoyo concretos, encontrando en las mismas personas que han podido pasar por lo mismo o personas concienciadas con su situación que pueden ayudarles a romper con las posibles barreras que se encuentren.

Debemos tener en cuenta que el proceso de aculturación no es plano ni pautado y mucho menos se da en todos los casos de la misma forma. Depende mucho de la zona del país a la que se llega, así como de la situación individual y personal de todas las personas implicadas en el proceso. Hay muchísimas personas aún con prejuicios que, por desgracia y por miedo a lo diferente y a lo desconocido no aceptan a personas “que se salen de la norma” pretendiendo que su adaptación a su país sea absoluta, eliminando la suya propia.

Se ha explicado anteriormente como un proceso pautado para facilitar su comprensión, pero no es así. Además de con todos los factores nombrados, también nos encontramos con claras dificultades como son el racismo, el machismo, xenofobia, intolerancia religiosa...aspectos discriminatorios que se encuentran en muchos países y que conllevan a una discriminación interseccional.

La categoría de “*discriminación interseccional*” se refiere, en términos generales, a “distintos orígenes estructurales de desigualdad u organizadores sociales que establecen relaciones recíprocas, sobrepasando la noción intuitiva de doble o múltiple discriminación, ya que las identidades son construcciones dinámicas y conforman nuevas organizaciones sociales y desigualdades” (Platero, 2014). Entre las diferentes desigualdades existentes dentro de la inmigración, debemos prestar especial atención al género, teniendo siempre presente la perspectiva de género a la hora de analizar la realidad de la inmigración.

Por todo lo mencionado anteriormente, a la hora de reflexionar sobre el proceso migratorio, son muchos los factores y las cuestiones a tener en cuenta para que nada pase desapercibido. Consideramos necesaria la humanización del proceso, ya que a veces las personas quedan olvidadas o invisibilizadas tras su número de expediente en las administraciones o tras términos como “efecto llamada”, “migraciones exteriores” o “MENAS” entre otros que deshumanizan a las personas que se encuentran detrás de todo.

La documentación

En nuestro país se producen muchas situaciones de racismo, a través de las cuales, se podría hacer un amplio debate y estar compartiendo opiniones de cada situación que vemos o vivimos acerca de este tema, pero un detalle que nos gustaría resaltar es la opresión psicológica interiorizada que sufre la persona, y en el caso que nos ocupa nos vamos a referir a los jóvenes migrantes. Lo que queremos decir con opresión psicológica es que se tiende, por parte de los grupos oprimidos, que en este caso serían los jóvenes migrantes de origen marroquí que llegan a nuestro país, a pensar que prima la cultura del grupo dominante sobre la suya propia.

En muchos casos, vemos que esto es así, a través de los comportamientos que tienen las personas, que tenemos las personas, con ellos. ¿Qué queremos evitar que se produzca? Queremos evitar que se produzcan esas categorizaciones sociales en diferentes estratos sociales según la cultura de cada uno de los grupos, así como el sesgo endogrupal.

Sobre todo, porque la idea principal es evitar ese favoritismo que tendemos, como personas que compartimos una cultura, a integrar en nuestro grupo social a personas de esa misma cultura que compartimos, en vez de acoger a otras personas de culturas diferentes, mediante las cuales podemos

llegar a ese intercambio de experiencias y a esa interculturalidad que hemos nombrado antes y que sería lo más positivo y lo más ideal que se produjera.

Nos parece también importante transmitiros y contaros con este trabajo que en España, en el año 2015, se crea la Fiscalía de Delitos de Odio y Discriminación, a través de una reforma que se produce en el Código Penal, mediante la cual se pueden sancionar las actuaciones de los particulares que trabajan en la Administración Pública frente a situaciones de racismo que se dan, es decir, se puede poner una denuncia frente a estas situaciones y por lo tanto, de esta manera, se visibiliza más y se concientiza más acerca de evitar que se produzcan este tipo de situaciones con otras personas que no son de nuestra propia cultura.

Otro dato importante que queríamos daros, es que en el mes de Octubre del año 2021, se produce una reforma en el Reglamento de Extranjería, la cual nos parece muy positiva de cara a trabajar con estos jóvenes migrantes, debido a que se reducen los plazos administrativos en cuanto a la obtención de la documentación que se les exige para regularizarse en España y también se alarga la autorización de los permisos de residencia.

Todo esto se ha traducido en que actualmente, a partir de los 16 años, un joven que llega de otro país, en este caso Marruecos, tiene autorización para residir y trabajar en España sin ningún tipo de problema, o debería ser así.

Por lo tanto, se reduce esa carga burocrática y esa lentitud a la hora de la obtención de la documentación de estos jóvenes y, es más fácil, una vez que cumplen la mayoría de edad y salen del recurso en el cual se encuentran y empiezan a afrontarse por ellos mismos a la vida real, se les facilita mucho más la obtención de la documentación que les hace falta tener

así como, por ejemplo, el encontrar un empleo, al igual que lo puede encontrar cualquier otro joven español.

Por otra parte, también nos parece importante resaltar la importancia de la documentación que necesitan estos jóvenes para poder comenzar su proyecto de vida.

Como trabajadoras sociales que nos movemos en este campo, lo vemos día a día. Un ejemplo de ello sería la obtención del NIE.

Haciendo referencia a hace unos años atrás, se produjo por parte de algunos países de la Unión Europea el acuerdo Schengen, en el año 1985, mediante el cual se considera a toda persona que no tenga esa documentación, persona extranjera.

Por lo tanto, volviendo a la mención del NIE, nos parece muy importante hacer hincapié en esta importancia de la documentación necesaria, ya que sin esta vía no pueden optar a residir en España de manera legal, a abrirse una cuenta bancaria, a trabajar mediante una autorización de trabajo que les permita trabajar de manera legal, para que no se sigan produciendo las situaciones de trabajos precarios y en negro, los cuales vemos, a través de los datos, que la mayoría los realiza población migrante.

Además, esto les permite poder tener una forma de vida legalizada y regularizada para el acceso a unos servicios públicos de calidad y poder ser considerados en igualdad de condiciones que cualquier persona española, o así creemos que debería serlo.

Por tanto, queríamos reflejar todo esto, ya que, como profesionales de la intervención social, consideramos que ya todos lo conocemos y sabemos, pero no está de más recordarlo para, de nuevo, hacer hincapié en la necesaria agilización de todos los procedimientos administrativos.

Para terminar, esperamos que os haya servido toda la información que os hemos querido transmitir a lo largo de este capítulo y que os haya ayudado a conocer un poco más toda la situación por la que pasan las personas migrantes, concretamente los jóvenes, cuando deciden iniciar su proceso migratorio.

Jóvenes con fecha de caducidad

Según varias sentencias se fija como doctrina jurisprudencial el derecho de los hijos a la prestación alimenticia después de la mayoría de edad si permanece la situación de necesidad.

Esta jurisprudencia hace alusión a la responsabilidad de los padres a seguir manteniendo económicamente a los hijos, una respuesta obvia en una sociedad donde la autonomía e independencia de los jóvenes se demora a causa de las exigencias formativas del mercado laboral, el desarrollo madurativo a esa edad y la independencia económica que puede tener un joven a los 18 años en España. Si la responsabilidad de nuestras madres hubiera finalizado a la mayoría de edad nuestra, nos encontraríamos en la calle con 2º bachiller sin terminar, sin una formación específica y sin autonomía económica para independizarnos, eso sí, nosotras podríamos estar acogidas por la familia extensa u otras redes de apoyo que poseemos.

Esta misma situación ocurre con aquellos menores que declara la administración española en situación de desamparo y los tutela para proporcionar las «medidas necesarias para facilitar la completa realización personal y la integración social y educativa» según la Ley 1/1998, de 20 de abril, de los derechos y la atención al menor (artículo 9) y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. Ahora bien, con el cumplimiento de la mayoría de edad (18) de estos

jóvenes en situación de desamparo y protegidos por la administración, es ésta la que se desentiende. Donde había protección integral de un joven de 17 años para velar por una educación y un desarrollo global óptimo para su integración en la comunidad, ahora al cumplir los 18 se abandona esta responsabilidad.

Si se reconoce que la situación de necesidad persiste en un joven que aún no tiene autonomía suficiente cómo se ha corroborado en la jurisprudencia anterior, debemos garantizar que a la salida de un recurso de protección de menores el joven pueda tener autonomía para valerse por sí mismo.

Abandonar a un joven que has tutelado simplemente por llegar a la mayoría de edad sin tener en cuenta su capacidad de autonomía es negligencia, aunque la ley actualmente lo contempla, no deja de ser una negligencia institucional desde una visión ética. Es dirigir a estos jóvenes a un riesgo inminente en el momento que no tiene cobertura social alguna. Es evidente que “es un problema social y político” la gestión de la protección de jóvenes que la administración española ejerce. Aunque desde el ámbito judicial, la administración y los medios de comunicación nos induzcan a pensar que «(la situación de) los menas en España representa un evidente problema social y político».

Es más atractiva la idea de buscar culpables; los menas, con caras y nombres concretos a los que dirigir nuestro odio, que exigir a una administración que cumpla con su deber de protección.

Otra actuación de irresponsabilidad es la incoherencia y enfrentamientos entre Ministerios que provoca un obstáculo para la mejora del Estado de Derecho de los jóvenes tutelados. Como explica el Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, la propuesta de modificación del actual

Reglamento de la Ley de Extranjería «elimina las trabas actuales (que) evitará la irregularidad, la marginalidad y facilitará el acceso al empleo de los chavales», cuestiones imprescindibles para llegar a la autonomía que procure su independencia de los servicios de protección social. Dificultar una modificación legislativa consultada y consensuada con los movimientos sociales desde hace meses es un obstáculo a la mejora de derechos de estos jóvenes, a facilitar su autonomía y eximir a éstos de la protección institucional.

Dejemos de buscar un chivo expiatorio para señalar culpables, no son los MENAs, no son los nadies los que provocan un «evidente problema social y político», es la gestión política y social que la administración hace de la protección de los menores lo que está en cuestión. Estos jóvenes vienen con fecha de caducidad

Referencias bibliográficas

Consejo Económico y Social de España. (2019). *Informe la inmigración en España: Efectos y Oportunidades* (Nro. 02/2019). Gobierno de España.

De Ortúzar, MG. (2021). *Ética y discriminación interseccional en la atención de la salud de migrantes regionales (género, etnia, diversidad funcional, clase social, factor geopolítico, interculturalidad, eco determinantes)*. Revista de Filosofía y Teoría Política (Nro. 51, 2021). Universidad Nacional de La Plata.

Ferrer, R; Palacio, J; Hoyos, O; Madariaga, C. *Proceso de aculturación y adaptación del inmigrante: características individuales y redes sociales*. Psicología desde el Caribe, vol. 31, núm. 3. Universidad del Norte Barranquilla, Colombia.

- Garcia, F. & Maya, I. (2002). *Social support and locus of control as predictors of psychological wellbeing in Moroccan and Peruvian Immigrant Women in Spain. International Journal of Intercultural Relaciones*, 26, 287-310.
- INE. (2022). *Cifras de Población (CP) a 1 de enero de 2022*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Roca
- Platero, L. (2014). *Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad*. *Quaderns de Psicologia*, 16(1).
- Red acoge. (2017). *Echando raíces, echando de menos: mujeres inmigrantes en España*. Madrid: Red acoge.

CAPÍTULO 5

LA OTRA ORILLA

Hatim Bourkadi y Ferran Capità

Fundación Utopía

Introducción

El centro de acogida es la primera parada que puede tener un niño, niña o adolescente dentro del circuito de protección. La atención educativa y psicoemocional a la infancia tutelada por la administración y residentes en centros se ha convertido en uno de los objetivos de las autoridades competentes en todos los países desarrollados. El acogimiento residencial es una tarea necesaria para minimizar el impacto emocional y los efectos que puede producir la propia convivencia dentro de la institución. Sin embargo, esta atención puede ser aún más indispensable cuando se le añaden factores que pueden considerarse de riesgo en este contexto, como la adolescencia en sí como etapa biológica, la inmigración, la soledad y la frustración.

Las preocupaciones, los riesgos y los desafíos no cambian mucho si los comparamos con las instituciones que atienden a niños, niñas y adolescentes en el vecino del sud. A éstos, hay que añadirles el efecto llamada que produce la cercanía geográfica de la tierra soñada y, sobre todo, el impacto producido por la llegada en varano de compatriotas procedentes de diferentes países europeos aparentemente con

situaciones económicas cómodas y que se convierten en el espejo y la inspiración para estos adolescentes.

El proyecto “La Otra Orilla” pretende prevenir y minimizar los riesgos asociados al más que previsible viaje hacia Europa de NNA (niños, niñas y adolescentes) en situación de pobreza y riesgo de exclusión.

El proyecto “La otra orilla” se centra en los colectivos que son especialmente vulnerables a estos riesgos y que se encuentran en una situación de acogimiento residencial por parte del sistema de protección en Marruecos.

Aproximación teórica al fenómeno de la infancia en movilidad

Para definir la figura de la infancia en movilidad sin referentes en el territorio, debemos evitar etiquetarlos con definiciones simplistas como se ha hecho viral en los medios de comunicación españoles utilizando la palabra (MENA) como abreviación de menores extranjeros no acompañados o (MEI) en la vecina Francia refiriéndose a ellos como menores extranjeros aislados “Mineurs étrangers isolés”.

Comas (2001) los define como jóvenes que arriesgan su vida para llegar a nuestro territorio por un cúmulo de causas, la principal es porque provienen de contextos de pobreza y precariedad donde el entorno familiar considera que la emigración es la única salida posible. La misma autora estima que este colectivo empezó a ser visible, tanto en las calles de España, a mediados de los años 90, pero no empezó a tener eco mediático hasta que a finales de 1998. Los medios de comunicación empezaron a denunciar las duras condiciones en las que sobrevivían estos pequeños adolescentes, llamados

en su momento, “niños de la calle”, ya que utilizaban la calle como espacio de vida, noche y día (Comas, 2001).

La migración de niños, niñas y adolescentes marroquíes ha supuesto una nueva etapa en la cultura migratoria norteafricana hacia Europa. Tal como hemos citado anteriormente, los primeros inicios de este fenómeno se remontan a la década de los 90 del siglo pasado, afecta principalmente a los niños varones, en su mayoría jóvenes entre 15 y 17 años, que crecieron en familias que vivían en condiciones socioeconómicas difíciles. Por tanto, la mayoría de estos niños proceden de barrios marginales de grandes ciudades, especialmente del norte y centro de Marruecos.

Según un estudio elaborado por UNICEF España, los marroquíes representan una proporción de casi el 78% de los migrantes menores de edad llegados a España en 2017, estimándose su número en 4.195 marroquíes del total de 5.380 jóvenes sin referentes familiares en el territorio español.

Según los datos del Ministerio de Interior, a finales del pasado año, en el territorio nacional se encontraban acogidos un total de 9.030 niños, niñas y/o adolescentes en situación de movilidad y sin referentes adultos en el territorio.

La gran mayoría de estos jóvenes se enfrenta a numerosas dificultades en el camino y en el lugar de destino, generalmente porque existen pocas vías seguras y legales para desplazarse con sus familias: viéndose obligados a realizar trabajo infantil, a contraer matrimonio precoz, a estar expuestos a bandas de contrabando, sometidos a la trata de personas y estar en riesgo de violencia y explotación. A menudo no tienen la oportunidad de recibir una educación y una atención psicoemocional de calidad, situaciones que dificultan su proceso de adaptación a la sociedad de acogida.

Intentar aprender un nuevo idioma e integrarse en una nueva cultura puede complicar más aún su situación. Además, estas dificultades tienen consecuencias físicas y emocionales duraderas que pueden impedirles desarrollar todo su potencial. En este sentido, como principio, los niños, niñas y adolescentes deben estar a salvo de la violencia y tener la posibilidad de crecer junto a sus familias.

El sueño europeo de los NNA y sus motivaciones

Son muchas las motivaciones que convierten la migración hacia Europa en salida alternativa y objeto en sí para la mayoría de los NNA en situación de riesgo de exclusión social, entre ellas, citamos las siguientes:

1. El abandono escolar prematuro.

Según las estadísticas oficiales del ministerio de educación marroquí, el abandono escolar, solo en 2021, alcanzó la cifra de 300.000 estudiantes, además de la deserción de años anteriores, por lo que estos niños y jóvenes de entre 14 y 34 años se encuentran al margen del crecimiento económico, cerca del 80% de ellos no ejercen ninguna actividad profesional, y pertenecen a familias incapaces de brindar las condiciones de una vida digna y las necesidades particulares de estos niños y jóvenes.

2. El paro y la ausencia de competencias profesionales.

Debido a los objetivos de cualificación profesional que permiten la inserción de esta categoría en la vida activa, la mayoría de estos jóvenes quedan al margen de la vida económica provocando en ellos sentimientos de frustración y ausencia de perspectivas de futuro. A pesar de varias iniciativas del sistema para integrar esta categoría en la vida

profesional y económica del país, el número de los que se integran el mercado laboral es insignificante en comparación con los jóvenes que no se integran.

El bajo nivel educativo y la falta de competencias profesionales de quienes abandonaron la escuela en la infancia o la adolescencia siguen siendo un obstáculo para cualquier intento de reinserción de estos jóvenes en la vida formativa o profesional.

3. La llegada de inmigrantes marroquíes residentes en el extranjero.

La llegada de la comunidad marroquí residentes en Europa es percibida como atractiva por la población en general y los adolescentes en particular.

Las familias y jóvenes residentes en Europa y que se encuentran en situaciones legales y estables y que regresan anualmente a Marruecos para pasar las vacaciones, transmiten una imagen sólida del lujo y el éxito de los procesos migratorios, esta imagen se convierte en una invitación y verdadero efecto llamada y convierte la idea de la inmigración hacia Europa en la única alternativa y solución para mejorar su situación socioeconómica.

La Otra Orilla - El proyecto

Un reto tan complejo como la migración de la infancia y adolescencia requiere de la implicación y colaboración de todos los actores, especialmente de los titulares de obligación, es decir de los gobiernos. Sin poder ofrecer alternativas reales y expectativas de un futuro digno, difícilmente se reducirán las cifras de movilidad actuales.

El objetivo principal del proyecto “La otra orilla” se centra en el colectivo de niños, niñas y adolescentes, colectivo especialmente vulnerables a estos riesgos, centrándonos especialmente en aquellos que se encuentran en una situación de acogimiento residencial por parte del sistema de protección en Marruecos.

El proyecto “La otra orilla” aborda el reto a través del intercambio de herramientas y experiencias, analizando la realidad desde la perspectiva de los niños/as y adolescentes que pretenden iniciar un proyecto migratorio hacia el territorio europeo, especialmente el español. Si el proyecto vital y de futuro pasa por una migración desde la ilegalidad, crece el riesgo de poner en peligro su integridad física y moral.

Nos encontramos ante una problemática a la que hay que dar una respuesta integral también desde el origen.

El proyecto despliega un programa formativo y de asesoramiento técnico destinado a capacitar profesionales que trabajan en recursos residenciales de protección, empoderándolos y fortaleciéndolos en competencias y aptitudes, proponiendo herramientas para que puedan dar una mejor respuesta socioeducativa al colectivo objeto de intervención.

Este apoyo busca, a la vez, sensibilizar a las autoridades marroquíes, que no dispone de una figura profesional específica y especializada en la atención y la intervención socioeducativa con niñas, niños o adolescentes (como sería la de educación social), en tanto se evidencia una gran diferencia en la atención y calidad de atención que puede recibir este colectivo en situación de vulnerabilidad.

Acción formativa y de acompañamiento a los profesionales del centro de menores D.W de Fez

Partiendo del encargo institucional de todas las instituciones que trabajan en el ámbito de atención a la infancia que tiene que priorizar el interés superior de este colectivo, basamos nuestro apoyo en 4 pilares fundamentales: la función educativa, la reguladora, la organizativa, y diagnóstica.

1. Función educativa:

Se centra en el proyecto Educativo del centro:

1. Modelo de centro (Propósito y marco teórico).
2. Seguimiento individual (Diario de campo, Reuniones periódicas del equipo educativo, Plan de trabajo, etc.).
3. Participación: Asambleas con los NNA y Plan de trabajo.
4. Equipo humano (Organigrama, horarios, capacitación y contención emocional).
5. Infraestructura o instalaciones y ubicación.
6. Función reguladora:

Desarrollo del Marco legal y regulador:

7. Normativa de convivencia.
8. Respuestas educativas.
9. Manual del educador/a.
10. Protocolos varios (ingresos, tutorial, egresos, médico, fugas, etc.).
11. Trabajo en red.
12. Función organizacional:
13. La Programación y Memoria como eje de la acción educativa:

14. Dinámicas de turnos.
15. Ficha de actividades.
16. Participación comunitaria – inclusión.
17. Indicadores de calidad.
18. Evaluación desempeño.
19. Oportunidades de mejora.
20. Función diagnóstica y de restitución de derechos:
21. Exploración social-familiar.
22. Exploración pedagógica.
23. Exploración psicológica.
24. Informe médico.
25. Informe educativo.
26. Propuesta técnica.

Conclusiones

El pequeño grano de arena que aporta el proyecto “La otra orilla” se centra en la intervención socioeducativa centrada en varios focos:

1. Potenciar la formación inicial.
2. Ofrecer alternativas en la formación laboral y emocional.
3. Informar de la realidad de los procesos migratorios.
4. Atención desde la prevención.
5. Actividades deportivas como herramienta de integración y de salud.
6. Acompañamiento y capacitación a los profesionales de atención directa de los centros de acogida de Marruecos.
7. Sensibilización a otros agentes clave del territorio marroquí.

Referencias bibliográficas

Comas, M. (2001). *L'atenció als menors immigrants no acompanyats a Catalunya: anàlisi de la realitat i propostes d'actuació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Coyantes, S. (2021, 3 de febrero). Niños, extranjeros y solos en España: cuando la desprotección se multiplica. UNICEF.

<https://www.unicef.es/blog/ninos-extranjeros-y-solos-en-espana-cuando-la-desproteccion-se-multiplica>

CAPÍTULO 6

LA ATENCIÓN A LOS JÓVENES EXTRANJEROS EXTUTELADOS EN LA REGIÓN DE MURCIA. RECURSOS Y RETOS PARA LA EMANCIPACIÓN

**Eduardo Romero Sánchez, Salvador Manzanera-
Román, Diego P. López Carmona y Gustavo
Solórzano Pérez**

Universidad de Murcia

Introducción

Los contenidos de este capítulo son los resultados parciales del estudio realizado por el Observatorio de la Exclusión Social de la Universidad de Murcia para Accem¹, bajo el proyecto “Estudio sobre las necesidades sociales de los jóvenes que han sido tutelados por las administraciones públicas en la Región de Murcia”, financiado por la Dirección General de Familias y Protección de Menores, de la Consejería de Mujer, Igualdad, LGTBI, Familias y Política Social de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM, en adelante).

¹ Accem (Asociación Comisión Católica Española de Migración) es una organización española sin ánimo de lucro especializada en la atención de personas refugiadas, migrantes y en situación o riesgo de exclusión social.

España es un país receptor de población extranjera desde hace varias décadas, siendo a partir de la década de los años noventa del pasado siglo cuando comenzó a arribar población menor de edad. Estos jóvenes tienen un proyecto migratorio impulsado por sus familias y lo llevan a cabo en solitario. La llegada de estos menores extranjeros en número considerable en los últimos años y su particular situación forzaron el desarrollo de políticas de protección hasta que éstos cumplen la mayoría de edad. Este es un momento crítico, pues los jóvenes pasan de ser tutelados por las administraciones públicas a extutelados, a pesar de que siguen manteniendo intactas todas las necesidades de apoyo para conseguir un proyecto de vida autónomo y emancipado respecto de las instituciones públicas.

En este contexto, hubo dos factores que propiciaron un cambio en la prestación de atención a los jóvenes extranjeros extutelados en la Región de Murcia. Por un lado, la pandemia por la Covid-19 favoreció el desarrollo de intervenciones residenciales de emergencia en todas las autonomías y, por otro, la reforma del reglamento de Extranjería de junio de 2021 que flexibilizó trámites administrativos con el fin de facilitar la regularización de buena parte de estos jóvenes.

Este capítulo se estructura en cinco apartados. En primer lugar, se detallan los objetivos y metodología empleada en la investigación. Seguidamente, se expone el perfil social de los jóvenes extutelados en la Región de Murcia en el año 2021. A continuación, se hace un repaso por los recursos de apoyo existentes en dicha autonomía para los jóvenes extutelados. Posteriormente, se señalan los programas específicos para jóvenes extutelados, atendiendo a las fortalezas y debilidades de éstos. Finalmente, se exponen los retos y propuestas para la mejora de la emancipación de los

jóvenes extutelados considerados a la luz de los resultados de la investigación.

1. Objetivos y metodología

El propósito principal de la investigación se centra en analizar los programas de atención a jóvenes extranjeros extutelados en la Región de Murcia. Este objetivo general, se concreta en dos más específicos. Por un lado, describir el perfil y la situación social de los jóvenes extutelados, y por el otro, analizar la respuesta institucional valorando los recursos de apoyo y los programas específicos para los jóvenes extutelados.

La metodología empleada es cualitativa, desarrollando las siguientes técnicas (cuadro 1): la entrevista semiestructurada, el grupo de discusión y el relato de vida o entrevista biográfica.

Cuadro 1. Síntesis de la metodología aplicada: técnica, agente/informante y fecha

Técnica	Agente / informante	Nº	Fecha realización
Entrevista semiestructurada	Técnicos de Dirección General de Familias y Protección de Menores (T1, T2,...)	4	enero – mayo
	Técnicos de programas específicos para jóvenes extutelados (PEET1,...)	5	marzo – abril
Grupo de discusión	Técnicos de programas específicos para jóvenes extutelados (5) (GD1P1,..)	1	18 de mayo
Entrevista biográfica	Jóvenes extutelados (12) (4 chicas y 8 chicos) (H1, H2,...)	12	abril – junio

Fuente: Elaboración propia

2. Perfil social de los jóvenes extutelados.

Habiendo accedido a los registros que las entidades del tercer sector de acción social disponen de la situación y evolución de los jóvenes extutelados en los programas específicos entre los años 2020 y 2021, se comprueba que creció tanto el número de plazas (hasta en un 52%) como el número de acogimientos, pasando de 64 a 146.

El perfil más repetido es el de un varón joven, extranjero y de origen magrebí. Se trata de jóvenes que entraron a España siendo menores de manera irregular y sin referentes familiares y que, al alcanzar la mayoría de edad, se encuentran con que tienen que abandonar los centros de menores sin una familia ni una alternativa habitacional que les pueda dar soporte.

Considerando el sexo de los jóvenes extutelados, se comprueba que la mayoría son hombres (en torno al 90%-95%). En cuanto a su procedencia, el 80% son magrebíes, siendo la nacionalidad argelina algo superior a la marroquí. El resto proceden principalmente de la zona de África Occidental (Mali, Senegal, Ghana, Guinea conakry, etc.).

Se trata de jóvenes que llevan poco tiempo en nuestro país con lo que su estancia en los centros de menores es corta. En la mayor parte de los casos, no han finalizado unas formaciones que les habiliten para insertarse laboralmente de una manera fácil. Muchos de ellos vienen con una serie de problemas psicológicos derivados de la institucionalización y del desapego con sus familias. Además, tienen otras dificultades añadidas relacionadas con su situación administrativa. Todos estos factores hacen que sufran una distorsión entre lo que ellos pensaban que se iban a encontrar

y lo que realmente se encuentran, ya sea por los tiempos o por las dificultades de acceder al trabajo.

3. Los recursos de apoyo para jóvenes extutelados en la Región de Murcia.

La intervención social con jóvenes extutelados en la Región de Murcia tiene como objetivo principal avanzar en la preparación a la vida independiente de menores tutelados por la administración autonómica para que, una vez cumplida la mayoría de edad, no queden en situación de desprotección y exclusión social. Esta labor es realizada por el Servicio de Protección de Menores dependiente de la Subdirección General de Familias y Protección de Menores que, a su vez, se encuadra en la Consejería de Mujer, Igualdad, LGTBI, Familias y Política Social de la CARM

La intervención social mencionada se realiza a través de dos conjuntos de recursos. Por un lado, los programas generales o tradicionales que comprenden tanto los recursos habitacionales de emergencia para inmigrantes como otros recursos de proyecto de vida; y por otra parte, los programas específicos para jóvenes extutelados surgidos a raíz de la pandemia de la Covid-19.

Programas generales o tradicionales

Los programas generales o tradicionales enfocados a la intervención social, en los que se integran algunos de los jóvenes extutelados en la Región de Murcia, son desarrollados por diversas entidades del tercer sector de acción social entre las que se encuentran Hogar sí, Fundación Jesús Abandonado, Cepaim, Accem y Hospitalidad Santa Teresa.

Los programas generales o tradicionales comprenden tanto los recursos de emergencia para mitigar situaciones de vulnerabilidad sobrevenidas, como los recursos o programas de proyecto de vida. Estos últimos tienen una mayor duración y hacen uso de recursos residenciales.

Programas específicos

Los programas específicos para intervenir con jóvenes extutelados en la Región de Murcia son desarrollados por cinco entidades del tercer sector de acción social: ACCEM, Cáritas Diócesis de Cartagena, Cruz Roja Española–Región de Murcia, Fundación Antonio Moreno y Fundación Diagrama.

Su origen se sitúa en la situación que la crisis sanitaria provocada por la pandemia generó en el colectivo de jóvenes extutelados en la Región de Murcia. A partir de ese momento, el Servicio de Protección de Menores comenzó a formalizar con las entidades que trabajan con jóvenes extutelados una propuesta de contratos de emergencia para la prestación de servicios de atención residencial, fundamentalmente. Finalizado el estado de alarma que daba cobertura legal a los citados contratos de emergencia, la administración autonómica estableció un nuevo procedimiento de urgencia materializado en las órdenes de urgencia. Éstas son una medida transitoria hasta la entrada en vigor del Concierto social para la prestación del servicio de preparación para la vida independiente a personas jóvenes tuteladas y extuteladas en riesgo de exclusión social publicado en la Orden 1689 de 15 de marzo de 2021 por la Consejería de Mujer, Igualdad, LGTBI, Familias y Política Social CARM. De acuerdo con los técnicos responsables entrevistados, las órdenes de urgencia son aprobadas por la administración autonómica con una periodicidad mensual y permiten la asignación de varios jóvenes a diferentes entidades del tercer sector de acción social para que éstas se ocupen de su asistencia residencial,

administrativa o documental, formativa y psicológica a través de equipos multidisciplinares de profesionales: coordinador/a del servicio; trabajador/a social; orientador/a laboral; psicólogo/a; y educador/a social.

4. Los programas específicos para jóvenes extutelados: fortalezas y debilidades.

De acuerdo con los profesionales de los programas específicos para jóvenes extutelados en la Región de Murcia, éstos supusieron un cambio significativo de enfoque en la atención a dicho colectivo al ofrecer la posibilidad de desarrollo de un nivel de autonomía no adquirido en los centros de protección de menores. Sin embargo, no se cuenta con recursos suficientes para mantener una ratio de plazas y personal técnico adecuado y cabe la mejora de la coordinación con los recursos específicos al nivel de la que se tiene con Centros de Salud, Educativos y de Servicios Sociales.

A continuación se realiza el análisis de las fortalezas (+) y debilidades (-) de los programas específicos para jóvenes extutelados en la Región de Murcia, teniendo en cuenta las distintas dimensiones de la exclusión social.

Dimensión económica (ingresos, rentas o financiación).

1. (+) Cobertura de las necesidades básicas e imprescindibles de los jóvenes extutelados (transporte, medicamentos, tasas de extranjería, etc.).
2. (-) No cobertura de necesidades relacionadas con el ocio que contribuye al proceso de inclusión social de manera significativa.
3. (-) La situación económica de las familias de origen es muy precaria.

Dimensión residencial (vivienda o entorno habitacional).

4. (+) Viviendas o residencias con buenas condiciones de habitabilidad y con principales servicios del entorno, ya que su ubicación en los núcleos urbanos en los que se encuentran es céntrica.
5. (+) Existencia de un técnico de referencia de las entidades concertadas para velar por el buen funcionamiento de las viviendas.
6. (-) Las plazas disponibles actualmente resultan insuficientes para albergar a todos los jóvenes extutelados que cumplieron la mayoría de edad cuando se produjo el cambio legislativo.

Dimensión de salud o asistencia sanitaria.

7. (+) El estado de salud de los jóvenes extutelados es bueno, después de haber acabado su estancia en los centros de protección de menores en los que obtienen su tarjeta sanitaria y cartilla de vacunación.
8. (-) Algunos jóvenes extutelados presentan problemas de adicciones a sustancias opiáceas.
9. (-) Algunos jóvenes extutelados presentan problemas de salud mental. El estrés al que están sometidos es muy alto. La principal razón es la obligación de obtener un empleo y ganar dinero con el que sostener a sus familias en el país de origen.

Dimensión de educación o proceso formativo.

10. (+) Cobertura adecuada y conveniente de las necesidades formativas básicas y previas a la inclusión en el mercado de trabajo de los jóvenes extutelados. Los cursos se centran en habilidades manuales y ocupaciones con demanda significativa (Formación Profesional Básica).

11. (-) La limitación temporal en cuanto a la estancia en las viviendas dificulta que el itinerario académico de formación reglada de largo plazo se cumpla.
12. (-) Existencia de desfase curricular por el bajo nivel de destrezas con el idioma castellano, entre otras cosas.
13. (-) Formación únicamente centrada en la Formación Profesional Básica.
14. (-) La existencia de formaciones específicas para extranjeros es negativa por el estigma que genera.

Dimensión de empleo (trabajo o desarrollo de prácticas).

15. (+) El cambio normativo producido con la aprobación del *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 2/2009, aprobado por el Real Decreto 557/2011, de 20 de abril*, ha supuesto un punto de inflexión para la inclusión laboral de los jóvenes extutelados. Ha sido así, por cuanto se facilita la consecución de documentación a la mayoría de dichos jóvenes, que abandonan el recurso después de haber conseguido un empleo.
16. (+) El cambio normativo supone que las entidades concertadas pueden volver a justificar los medios de vida de los jóvenes extutelados y, además, ya no sólo se pueden conseguir autorizaciones de residencia, sino también de trabajo.
17. (-) Los empleos que ocupan los jóvenes extutelados son propios de sectores con una alta presencia de población inmigrante (agricultura y hostelería, fundamentalmente). Igualmente, son aquellos que carecen de atractivo para la población activa de

nacionalidad española, por cuanto las condiciones de empleo son muy precarias.

Dimensión de relaciones familiares.

18. (+) Los jóvenes extutelados mantienen la relación con su familia en el país de origen, lo que favorece la persistencia del apoyo afectivo. Esto puede ser visto como un factor de protección.
19. (-) Los jóvenes extutelados mantienen la relación con su familia en el país de origen, lo que contribuye a la persistencia de la presión que tienen dichos jóvenes para ser fuente económica sustentadora de la familia. Esto puede ser visto como un factor de riesgo.
20. (-) La mayoría de los jóvenes extutelados no tienen pareja.
21. (-) Ausencia de figura paterna en muchos casos de jóvenes extutelados o presencia de figura paterna como maltratador.

Dimensión de relaciones sociales (grupo de pares).

22. (+) Los jóvenes extutelados mantienen vínculos con su grupo de pares en los países de origen. También disponen de una red de apoyo en España formada, principalmente, por jóvenes en su misma situación social y posición en la estructura social.
23. (-) La red de apoyo sociofamiliar y de amigos en España está constituida por jóvenes en su misma situación social y posición en la estructura social, dificultando la inclusión social en ocasiones, ya que impide ampliar el capital relacional con personas que se encuentren en una mejor posición en la estructura social.

Dimensión de participación ciudadana

24. (+) La aprobación del Real Decreto 903/2021, de 19 de octubre, posibilita un escenario de bonanzas para la integración de los jóvenes, desde el punto de vista administrativo y legal, al menos.
25. (+) Existencia de experiencias de buena convivencia con el vecindario. Igualmente, se han dado casos de éxito de proyectos comunitarios en el entorno del barrio de ubicación de las residencias o viviendas.
26. (-) Existencia de experiencias negativas de convivencia con el vecindario, ya que se produjo reactividad al inicio del proceso convivencial, principalmente.
27. (-) Desconfianza social hacia la inmigración favorecida y alentada desde determinadas posiciones políticas contrarias a la inclusión de población inmigrante.

5. Retos y propuestas para la emancipación de los jóvenes extutelados.

En este apartado se incluyen diversas propuestas de mejora de los programas específicos desarrollados por las entidades encargadas de la intervención social con los jóvenes extutelados.

28. Sería deseable incrementar el número de plazas para dar cobertura no solo a los jóvenes que se encuentran en centros de acogida y que cumplen la mayoría de edad, sino también a otros chicos que se encuentran en recursos de personas sin hogar de las distintas entidades y que son financiados con recursos propios.
29. Se debería tender hacia una mayor diversificación de los servicios y especialización: proyectos de

- integración con más recursos de acompañamiento (psicológico, pedagógico...) y recursos de media y larga estancia.
30. Sería preciso mejorar la veracidad de la información contenida en los informes de derivación de los centros de menores con el propósito de identificar las necesidades reales de los jóvenes extutelados.
 31. Desde los centros de protección se debería trabajar de manera real y efectiva la emancipación desde los 16 años. En especial, para aquellos/as jóvenes, que después van a ser derivados a los recursos de emancipación, ya que mejoraría la transición entre la situación de tutela como menores y la de autonomía que requieren como adultos.
 32. Se debe trabajar más para conseguir que los programas de integración sociolaboral permitan a estos jóvenes obtener empleos en sectores menos precarios. Los convenios y la mejora de sus posibilidades de formación pueden ser instrumentos adecuados.
 33. Sería conveniente la creación de recursos habitacionales específicos tras la emancipación, ya que encontrar una vivienda es uno de los principales problemas para los jóvenes extutelados.
 34. Se debería realizar un seguimiento posterior tras la salida del recurso residencial para que se les pueda seguir apoyando, eliminando así la sensación de desprotección y abandono tras salir del recurso.
 35. Es un reto de las entidades y de las administraciones públicas trabajar para cambiar el discurso racista y xenófobo que afecta a los menores no acompañados y acabar, de este modo, con el estigma social que acompaña a este colectivo.
 36. Es necesario mejorar los mecanismos de coordinación y trabajo en red. Tal hecho favorecería compartir más

información y trabajar con una metodología común para todas las entidades.

CAPÍTULO 7

LAS CHICAS TAMBIÉN MIGRAMOS

Anna Salvadó Viella y Mireia Ferri Segura

Suara Cooperativa

Introducción

¿En qué medida el hecho de ser mujer condiciona y modula las experiencias migratorias? Con nuestro trabajo, queremos dar visibilidad al fenómeno migratorio femenino para ponerles voz. En primer lugar, porque trabajamos con esta realidad, que aunque estadísticamente el número de llegadas de niñas/mujeres es mucho menor al de los hombres, no por ello son menos importantes.

La situación mundial actual es precaria para muchas personas. Sin embargo, la mayoría de las mujeres y niñas corren más riesgos. Las desigualdades y discriminación de género impregnan todas las situaciones, ya sea una nueva pandemia o un antiguo conflicto, arraigadas disparidades en los ingresos o falta de voz política. Mujeres y niñas enfrentan riesgos y obstáculos adicionales sólo por ser mujeres y niñas.²

Migraciones femeninas

Empezamos nuestro trabajo de formación reflejando los aspectos más relevantes considerados a lo largo de nuestra

² ONU MUJERES. Informe Anual 2019-2020

trayectoria profesional y nuestro trabajo de campo con las chicas con las que trabajamos. Para contextualizar es importante destacar que las chicas con las que trabajamos son todas procedentes de Marruecos, aunque de diferentes zonas, como veremos más adelante. Todas ellas han realizado el proceso migratorio siendo menores de edad, por lo que han entrado en el sistema de protección catalán.

Los aspectos más importantes, a destacar sobre estas migraciones, son los siguientes:

- Desigualdades de género
- Motivos migratorios
- Dificultades en el país de acogida
- Valores macroculturales y condiciones macrosociales
- Historias de vida

A continuación, comentamos cada uno de ellos para poder hacernos una mejor idea de las situaciones con las que se pueden llegar a encontrar tanto antes de marchar de sus países, como en el trayecto y una vez que llegan al país de acogida.

Desigualdades de género

Con nuestro trabajo uno de los principales objetivos es poder visualizar la perspectiva de género femenino en los procesos migratorios. Ya que es de especial relevancia el género en los diferentes momentos del proceso, las mujeres parten, en el país de origen, de una desigualdad de género que también perciben en el país de acogida. A este hecho además se le suman las diferencias culturales y religiosas con las que se encuentran. Aunque se enfrenten a este gran impacto es importante resaltar la fuerza y perseverancia con la que afrontan el día a día en el país de acogida.

Como bien sabemos, en la sociedad podemos decir que el sistema patriarcal está muy presente de manera global. En todos los lugares del mundo y desde siempre, se viene ejerciendo una violencia sistemática sobre la mitad de la población, las mujeres³, hecho que afecta directamente al fenómeno migratorio femenino, ya que el sistema patriarcal es el desencadenante de la violencia de género.

Gerda Lerner confirma que el control sexual de las mujeres está relacionado con la dependencia a la protección paternalista que en las diferentes etapas de su vida afronta, concluyendo que la mujer siempre ha cambiado la protección masculina sin superar nunca la etapa infantil de estar subordinada y protegida⁴. Esto conlleva que cuando las chicas llegan al país de acogida, en un primer momento no observan grandes diferencias en cuanto a las relaciones de género, todo y que conforme pasa el tiempo, hay ciertas diferencias que se van evidenciando en el día a día en cuanto a derechos y el rol de la mujer en la sociedad de acogida, aunque todavía queda un gran camino para poder hablar de igualdad.

Debido a todo lo mencionado anteriormente, las chicas que llegan a nuestro país están expuestas a una doble vulnerabilidad, por el hecho de ser mujer y por el de ser migrante. Los procesos migratorios aumentan las vulnerabilidades de las personas, ya sean hombres, mujeres o niñas. El problema es que las mujeres “ya parten con desventaja”, como migrantes y debido a su género.

³ Gil, Maria Isabel. El Origen del Sistema Patriarcal y la Construcción de las relaciones de género.

⁴ Lerner, Gerda. La Creación del Patriarcado.

Las mujeres y las niñas siempre están en situación de vulnerabilidad, “incluso en contextos que consideramos normalizados y estables”, pero esa vulnerabilidad se agrava con los procesos migratorios, y más aún si se trata de desplazamientos forzados⁵.

Motivos migratorios

La mayor parte de los MENA que llegan a España proceden de países del Magreb, fundamentalmente Marruecos y Argelia. Sin embargo, para algunos el viaje es mucho más largo y llegan solos desde Europa del Este, África Subsahariana, Siria o Bangladesh.

En su camino a España, estos menores recorren las mismas rutas migratorias que los adultos. Durante su viaje, que puede durar meses o incluso años, se exponen a múltiples abusos y violaciones de sus derechos: violencia, trata, explotación, violaciones... e incluso a la muerte⁶.

Las menores extranjeras no acompañadas llegadas al Estado son, en comparación con los varones, muchas menos. Ellas son sólo el 8% de los menores migrantes que hay en España. A pocas les permiten emigrar y enfrentan grandes peligros en su viaje.

Son una minoría absoluta respecto a los *MENAs* varones. Como ellos, son menores, migrantes y están en soledad. Pero, además, son mujeres o niñas. Es decir, su migración está peor vista en sus países de origen, son carne de mafias sexuales y viven ocultas por las redes de tráfico

⁵ Lorenzo, Lucia. La doble vulnerabilidad de las mujeres migrantes.

⁶ Ayuda en Acción. ¿Quiénes son los MENA?

de personas. Por eso, son más invisibles. Y por eso, se sabe poco de ellas⁷. De hecho, para llevar a cabo esta investigación ha sido complicado encontrar estadísticas exclusivamente sobre las migraciones juveniles femeninas.

Los motivos para escapar de su país e intentar construir una vida mejor lejos de sus fronteras son muy variados. Entre los más comunes se encuentran: la pobreza, la guerra, las catástrofes naturales, la falta de oportunidades, la desestructuración familiar, la desprotección institucional y la persecución.

En el caso de las chicas otro motivo que les llevan a realizar la migración es el hecho de huir de un matrimonio forzado, con hombres mucho más mayores que ellas. También el derecho a poder escoger para ellas mismas, como el hecho de poder continuar estudiando, derecho que pierden en muchos casos cuando se hacen mayores.

También hemos podido comprobar que la validación de los progenitores para iniciar la migración no es fácil o no se lleva a cabo cuando existe un hermano mayor en la casa. Como se ha mencionado anteriormente, el rol otorgado a las mujeres por el sistema patriarcal sería otro.

Dificultades en el país de acogida

El incremento en el número de MENAs hacía países de Europa ha estado acompañado por un notorio aumento en el número de expresiones xenófobas. En este sentido, las redes sociales y los medios de comunicación se han convertido en los principales canales de difusión de mensajes y contenido

⁷ Garaikoetxea, Eider. Mujeres, migrantes, menores y... solas.

(que en ocasiones fomenta la desinformación y mensajes estigmatizantes) relacionado con la movilidad humana⁸.

A continuación, se expondrán las principales dificultades que encuentran las chicas una vez están en territorio español.

- Expectativas Vs. Realidad: Generalmente parten de una idea errónea de su proceso en el país de acogida antes de llegar. Lo que suele generar un impacto emocional cuando se encuentran con la realidad y empiezan a tomar consciencia de las dificultades que se encontrarán.

- Impacto Cultural y Emocional: Al llegar al país de acogida las chicas sufren un gran impacto cultural que a la vez le afecta a nivel emocional. En primer lugar, se encuentran con la barrera idiomática, en el caso de Cataluña con dos lenguas, las cuales tienen que aprender de manera forzosa para comunicarse y poder ir construyendo su proyecto de vida. El idioma como vía de comunicación para poder entender y hacerse entender es clave en un proceso de adaptación a un país extranjero. En segundo lugar, se encuentran con unas costumbres y tradiciones a las que ellas no están acostumbradas, este hecho las confronta con ellas mismas y con el grupo, o con las otras chicas con las que pueden compartir ya que a cada una de ellas le afecta de diferente manera, dependiendo de la zona de procedencia. Las chicas pueden llegar a reaccionar diferente forma según su personalidad, pero en el día a día en el servicio nos hemos encontrado con crisis importantes, autolesiones, fugas, situaciones en las que las chicas llevan a cabo conductas destructivas para ellas mismas, ya que les cuesta gestionar todo lo vivido y todo con lo que se encuentran. Por lo que es importante iniciar procesos terapéuticos que les ayuden a aceptar la realidad con la que se encuentran, y poder identificar

⁸ ONU Migración. Escobar, Carlos.

los hechos vividos para poder expresarlos. Todo esto se hace siempre respetando el ritmo y el "tempo" de cada chica, para realizar un buen proceso terapéutico.

- Libertad Vs represión: Uno de los principales motivos por el que las chicas inician su proceso migratorio es el anhelo de buscar la libertad que muchas veces no pueden obtener en sus países de origen. Este hecho conlleva que en un primer momento encontramos a chicas que necesitan de un mayor acompañamiento para poder decidir por ellas mismas.

Cuando hablamos de libertad nos encontramos con un arma de doble filo, vinculado con el impacto de la realidad que se encuentran, básicamente las expectativas con las que llegan no son lo que esperan. Por lo que siguen sintiendo una represión importante hacia su persona. Muchas veces es difícil de gestionar, por lo que es importante trabajar este aspecto.

- Documentación: La legislación de extranjería provoca una desigualdad de derechos ya que este marco legal consolida ciudadanos/as de segunda categoría fomentando la exclusión social, la explotación laboral y el racismo. Además, no podemos obviar la invisibilidad de la inmigración femenina que generalmente relega a la mujer a un plano secundario dentro del proceso migratorio provocando que repita aquellos roles que la mujer autóctona está abandonando. Sin dejar de lado el escaso reconocimiento social que se manifiesta en la falta de presencia visible en la vida pública, en la desigualdad de oportunidades y en la existencia de tópicos y prejuicios negativos hacia el colectivo que van más allá de los ya existentes y generales que alimentan el racismo social hacia los inmigrantes extracomunitarios.⁹

Una realidad que se encuentran en el día a día, en la lentitud en sus procesos documentales comparado con el sexo

⁹ Sánchez B, Mujer e inmigración

opuesto, por lo que generalmente podemos decir que hablamos de procesos que necesitan un tiempo todavía más prolongado, impidiéndoles avanzar en su trayectoria de vida; formación, trabajo, sanidad.

- **Vulnerabilidad:** Ser migrante significa ser otro. Más específicamente, "el otro" o incluso "lo otro". Los extranjeros/as han sido definidos como *peligrosos/as*, lo cual es una definición amplia y generalmente ambigua¹⁰. Ser mujer constituye ya una posición de vulnerabilidad en la sociedad patriarcal. La violencia ocupa un papel protagónico en los procesos migratorios femeninos. Está presente en las sociedades de origen, en el trayecto, en los lugares de tránsito y en los de destino.

Valores culturales y condiciones macrosociales

En este apartado podemos observar las estrategias que las chicas utilizan para poder integrarse en las sociedades receptoras, haciendo del género una seña de identidad. Muchas veces las estrategias de inserción de las mujeres producen cambios en los roles femeninos una vez en la sociedad de acogida¹¹. Para poder explicar este fenómeno diferenciaremos tres grupos, en que la nostalgia es inevitable y la manera de gestionarla diferente.

- **Persiste la tradición:** Una vez las chicas llegan a territorio español deciden mantener sus costumbres y tradiciones e intentan no hacer grandes cambios en su manera de llevar su día a día. Las creencias religiosas se presentan en

¹⁰ Torres Falcon, Marta La inmigración y sus efectos en la cultura, Yerko Castro Neira

¹¹ R.A, C.G, R.M, M.R. Las mujeres marroquíes en Cataluña entre la transgresión y el cambio

ocasiones como fuentes de integración, especialmente porque suponen un apoyo de tipo comunitario, facilitando el establecimiento de relaciones. En algunos casos también las mujeres lo experimentan como un modo de mantener la vinculación de costumbres con el origen ofreciendo estabilidad en este sentido¹².

- Crisis del modelo tradicional: Como se ha comentado en el punto anterior hay chicas que una vez están establecidas en el país de acogida, empiezan a cuestionarse su identidad, valores y costumbres, pudiendo entrar en una crisis personal, cultural y religiosa, que se puede desencadenar de diferentes maneras. Por un lado, las chicas pueden generar una nueva identidad propia, más o menos crítica con su modelo tradicional, o bien pueden verse sobrepasadas por el cuestionamiento y no saber procesarlo correctamente, a veces escogiendo caminos poco adecuados.
- Cambio en roles de género: Después de la crisis del modelo tradicional, algunas de las chicas, deciden adquirir nuevos roles de género lejos de sus costumbres y tradiciones, desvinculándose en cierta manera de los establecidos cultural y religiosamente. Generalmente, no son cambios fáciles para ellas, ya que sienten presión tanto por las personas de su familia y país de procedencia, como por las personas del país de acogida.

Historias de vida

Para realizar este trabajo nos hemos centrado en entrevistar a varias de las jóvenes con las que trabajamos, para poder tener información real sobre sus procesos migratorios y sus expectativas sobre los mismos.

¹² Red acoge III Informe de atención psicosocial a mujeres inmigrantes de red Acoge

En este punto destacaremos que los nombres de las chicas son totalmente ficticios, pero los hemos puesto para personalizar un poco más.

Nos hemos centrado en hacer un pequeño resumen de las entrevistas realizadas a cada una de las chicas entrevistadas para poder reflejar sus historias y poder acercarnos un poco más a su realidad.

Podemos encontrar las historias en el Anexo I, pero no sin antes destacar las facilidades que nos han brindado para poder realizar estas entrevistas, la entrega, las ganas, la implicación y la facilidad para abrirse y contar sus historias para que la gente sepa que ellas también migran y, como toda migración, no les resulta fácil.

Conclusiones

Los movimientos migratorios son tan antiguos como el mismo desarrollo de la historia de la humanidad. Somos seres migrantes de la misma manera que lo fueron los grupos que cruzaron el estrecho de Behring, los comerciantes que siguieron la ruta de la seda o los navegantes que buscaban “Las Indias”. Somos migrantes desde el momento que nos alejamos de nuestro lugar de origen para encontrar un mejor lugar para vivir, escapando de desastres naturales, guerras o regímenes políticos amenazantes¹³.

Como se ha podido observar a lo largo de nuestro trabajo, las migraciones femeninas todo y ser menores estadísticamente, no son menos importantes.

¹³ Gaytán, Cuesta, A.

Son muchas las mujeres que migran y por diferentes circunstancias, aunque nuestro trabajo está enfocado en las migraciones femeninas de menores marroquíes.

Cuando hablamos de procesos migratorios, hablamos de procesos complejos, y más siendo mujeres. Destacamos nuevamente el sistema patriarcal que se extiende alrededor del mundo.

Como se puede observar en las historias de vida de las chicas, generalmente hablamos de procesos de éxito, en los que las jóvenes van consiguiendo los objetivos que tenían marcados antes de iniciar los mismos.

Consideramos que, en estos casos, las chicas luchan por conseguir sus objetivos, y aunque hay casos, normalmente no se suelen desviar de su trayectoria hasta conseguir lo propuesto.

Uno de los pilares fundamentales dentro de estos procesos es que puedan encontrar el acompañamiento educativo y psicológico que necesitan una vez llegan al país de acogida. Es importante que se sientan seguras y acompañadas, para conseguir la estabilidad emocional necesaria, aceptar y poder gestionar su realidad y experiencias vividas para continuar construyendo su futuro.

Para ello una base del acompañamiento es tener presente e incluir a las familias en sus procesos y trayectorias vitales, validando sus emociones, y ayudándolas a muchas veces reconstruir los lazos familiares que se han podido ver afectados en el momento de la migración.

Consideramos que todas estas chicas son personas muy valientes, que llegan a arriesgar sus vidas en busca de un

futuro mejor. Como se ha dicho anteriormente, los motivos por los cuales deciden iniciar estos procesos pueden ser muy diversos, pero los objetivos principales siempre suelen coincidir.

Destacamos nuevamente la doble vulnerabilidad a la que se ven expuestas y con todos los cambios culturales con los que tienen que lidiar para poder integrarse en la nueva sociedad.

Nos gustaría finalizar nuestro trabajo con la siguiente frase a modo de reflexión y dar las gracias a todas las chicas con las que hemos trabajado por todo lo que nos han enseñado:

“No reconstruyamos un mundo como el anterior, coloquemos a las mujeres y las niñas al centro de los planes para un futuro mejor”¹⁴

Referencias bibliográficas

Alcalde. R, García. C, Moreno. R. y Martínez. R. (2002). Las mujeres marroquíes en Cataluña entre la transgresión y el cambio. Revista Catalana Sociológica. *Volumen* (18). 27-44. <https://documentcloud.adobe.com/gsuiteintegration/index.html?state=%7B%22ids%22%3A%5B%221ME2Q6hUYb-4ogQImt1FFHQd5ncc0q4Xi%22%5D%2C%22action%22%3A%22open%22%2C%22userId%22%3A%22116402803288507912301%22%2C%22resourceKeys%22%3A%7B%7D%7D>

Ayuda en Acción. (27 de marzo de 2019). *¿Quiénes son los MENA?*. Ayuda en Acción.

¹⁴ ONU MUJERES

<https://ayudaenaccion.org/blog/infancia/quienes-son-los-mena/>

Gil, M.I. (26 de diciembre de 2019). *El origen del sistema patriarcal y la construcción de las relaciones de género*. Corporación para el desarrollo regional. <http://corporacionparaeldesarrolloregional.org/wp-content/uploads/2020/09/LECTUR1.pdf>

Lorenzo, L. Lucia. (01 de agosto de 2019). *La doble vulnerabilidad de las mujeres migrantes*. La Vanguardia. <https://www.lavanguardia.com/vida/20190801/463808013417/la-doble-vulnerabilidad-de-las-mujeres-migrantes.html>

Escobar. C. (25 de febrero de 2022). *¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan las personas refugiadas y migrantes venezolanas en el Caribe?*. OIM ONU Migración. <https://rosanjose.iom.int/es/blogs/cuales-son-las-principales-dificultades-que-enfrentan-las-personas-refugiadas-y-migrantes-venezolanas-en-el-caribe>

Garaikoetxea. E. (13 de junio de 2019). *Mujeres, menores, migrantes y.. solas*. EITB.EUS. <https://www.eitb.eus/es/noticias/sociedad/detalle/6476272/re-portaje-mujeres-menores-extranjeras-no-acompanadas-menas/>

Gaytán, A. *Mujeres Cruzando Fronteras: La Feminización de las Migraciones y la Incorporación de la Teoría del Género a las Teorías Migratorias*.

Lerner, G. (2027) *La Creación del Patriarcado*. Katakarak.

ONU Mujeres. (2020). *El Mundo para las mujeres y las niñas*. Informe Anual 2019-2020. ONU Mujeres.

<https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2020/UN-Women-annual-report-2019-2020-es.pdf>

Red Acoge, (Marzo 2017). *III Informe de atención psicosocial a mujeres inmigrantes de Red Acoge*. Red Acoge.

https://redacoge.org/wp-content/uploads/2020/11/Atencio%CC%81n-Psicosocial-a-Mujeres-Inmigrantes_v05.pdf

Sánchez, B. (2006). *Mujer e inmigración. SOS Racisme Catalunya*.

Torres, M. (2012). *La inmigración y sus efectos en la cultura*, Yerko Castro Neira (coord.). *Sociológica (México)*. Volumen (27). 77.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732012000300010

Valverde, A. (2013). *Inmigración extranjera desde una perspectiva de género. El caso gallego*.

Anexo I

Entrevistas

- *Sara*: Joven procedente de Kenitra, Marruecos, 16 años. Inició su proceso migratorio a los 13-14 años, con la ilusión de estudiar, trabajar y salir de su país. La familia estaba de acuerdo con que la niña migrara. Llegó en patera en su primer intento, tardando 3 días y saliendo desde Silha, siendo rescatada por la policía en aguas andaluzas. En su caso, por suerte no ha vivido ninguna situación de abuso o violencia por ser mujer durante el trayecto, pero manifiesta conocer a chicas

que han sido abusadas o han tenido que prostituirse durante su proceso migratorio. Afirma que estos procesos generalmente son más difíciles siendo chica, ya que están expuestas a muchos más peligros en la calle que si fueran hombres. Verbaliza que está consiguiendo sus objetivos iniciales, estudiar, trabajar, sacarse el carnet de conducir... está contenta con su proceso, pero manifiesta haberse encontrado en España situaciones de machismo o violencia de género como decirle cosas por la calle, seguirla hasta casa...En 2-3 años se ve siendo independiente y con sus objetivos cumplidos.

- *Soukaina*: Joven procedente de Fez, Marruecos, 17 años. Inició su proceso migratorio a los 15 años, para buscar un futuro mejor, estudiar y trabajar. Desde su pueblo se desplaza a Tánger, y cruza el estrecho en patera después de 2 intentos. Su familia estaba de acuerdo con iniciar este proceso. Personalmente ella no sufrió ningún abuso sexual durante el trayecto, pero si conoce a otras chicas que, para poder llegar a España, fueron abusadas. Considera que el proceso de inmigración de una chica es mucho más difícil que el de un chico, porque le pueden llegar a pasar muchas más cosas. Está satisfecha con el proceso que está haciendo porque está consiguiendo sus objetivos, ha finalizado la ESO, y a día de hoy, está estudiando un ciclo formativo para atender a personas en situación de dependencia. Actualmente está viviendo en un recurso tutelado. Siente que por el hecho de ser mujer, inmigrante y tutelada está en una situación de mayor vulnerabilidad. Dentro de 2-3 años se ve acabando sus estudios, emancipada y visitando a su familia.

- *Amanda*: Joven de 18 años, procedente de Kenitra, Marruecos. Inició su proceso migratorio a los 16 años. Tardó una semana en llegar a España en patera. Desplazándose de su pueblo a Tánger y de ahí a Andalucía. La familia no estaba de acuerdo con este proceso. Durante su trayecto, la joven, todo

y ser difícil para ella, reconoce que se vio expuesta a situaciones de peligro, un hombre abusó sexualmente de ella, obligándola y chantajeándola a hacer cosas sin su consentimiento. Decidió iniciar este proceso, para tener un futuro mejor, acabar sus estudios y dejar atrás situaciones de maltrato familiar que estaba viviendo. A día de hoy, considera que está consiguiendo sus objetivos iniciales. Siente que por el hecho de ser chica ha sufrido situaciones de peligro, ya que ha llegado a sufrir violencia verbal por el hecho de ser mujer y estar aquí sin su familia. Dentro de 2-3 años se ve estudiando y trabajando, le gustaría poder ser educadora infantil.

- *Siham:* Joven de 18 años procedente de la zona del Atlas, Marruecos. Inició su proceso migratorio para mejorar personal y profesionalmente, poder conseguir un buen trabajo y empezar a descubrir otras partes del Mundo. Tardó más de un mes en poder llegar a España, ya que una vez en Tánger, tuvo que intentar cruzar el estrecho hasta 7 veces. Durante su proceso migratorio no sufrió ninguna situación de peligro, pero también reconoce haber conocido chicas durante su viaje, que habían sido abusadas incluso por mafias. Considera que según de la familia que procedan, para ellas, las chicas, tienen todo más difícil que ellos. Cree que está en proceso de conseguir sus objetivos, ya que ha podido estudiar, regularizar su documentación y conseguir un trabajo. Manifiesta que en el país de acogida le ha costado adaptarse y afirma que hay gente que le impide ir a su propio ritmo llegando a aprovecharse de estas situaciones. De aquí 2-3 años se ve viajando otra vez, está vez en Nueva York, empezando una vida nueva con su familia, estudiando y trabajando.

- *Zaira:* Joven de 18 años, procedente de la zona del Atlas, Marruecos. Inició su proceso migratorio a los 15 años, con el objetivo de estudiar y trabajar para conseguir un futuro mejor, ya que en su país no disponía de los recursos

económicos necesarios. Su proceso migratorio se alargó hasta dos meses. Estuvo viviendo en Tánger, en una casa de alquiler con más chicos y chicas, esperando su oportunidad para viajar a España. En su cuarto intento consiguió llegar a la península. Durante el viaje no sufrió ninguna situación donde corriera peligro su integridad, pero algunas de las chicas con las que compartía casa sí que se encontraron con situaciones de abuso y violencia. Afirma que por el hecho de ser chica lo tienes más difícil para migrar y tienes que ser muy fuerte para ignorar y evitar todos los peligros a los que se enfrentan. Su objetivo en España es estudiar para ser policía y en Marruecos por falta de dinero no lo podía llevar a cabo. En el país de acogida, la joven ha sufrido algunas situaciones violentas por parte de algunas personas que no ven bien que resida aquí por el hecho de ser de otro país. Dentro de 2-3 años se ve estudiando para poder llegar a ser policía.

- *Mariam*: Joven de 17 años, procedente de Beni Melal, Marruecos. Decidió iniciar su proceso migratorio a los 14 años, porque en su país hay menos posibilidades de trabajo y las chicas lo tienen más difícil. Vivía en un pueblo pequeño en el que no había bachillerato y debía ir a otra ciudad para estudiar. Fue orientada por otras chicas que conocía que ya vivían en España y le afirmaban que aquí tendría más oportunidades respecto al camino que quería emprender. Al principio su familia no aprobaba su decisión, pero al ver que lo tenía claro y argumentarles sus motivos, la apoyaron. En su proceso migratorio no ha estado expuesta a ninguna situación de peligro por el hecho de ser mujer. Consiguió cruzar en patera al sexto intento. Al hacer el primer intento, lo pasó muy mal y volvió a su pueblo donde continuó estudiando una temporada, pero se dió cuenta que no podía quedarse en su país. Su familia se negaba a que volviera a intentarlo, pero finalmente la volvieron apoyar en su decisión. Mientras estuvo en Tánger residió en casa de unos familiares. Piensa que su

proceso migratorio es más difícil por el hecho de ser chicas. Afirma que la gente de allí tiene una mentalidad muy cerrada y por ello creen que un chico es más fuerte, generalmente se extrañan cuando una chica quiere iniciar un viaje así. Cree que está en camino de conseguir sus objetivos, estudiando 4º ESO y un ciclo formativo de electrónica, que es lo que le prometió a su madre. Cuando cumpla 18 años quiere estudiar para ser azafata de vuelo. En unos años también desea poder visitar a su familia.

CAPÍTULO 8

EL PROCESO DE TRANSICIÓN HACIA LA MAYORÍA DE EDAD DE ADOLESCENTES MIGRANTES

M^a Gema López Lajusticia

FAIM

Introducción

La adolescencia es la etapa de la vida en el que las personas se integran en el mundo y construyen su identidad. Fandiño y Rodríguez (2021) la definen como una etapa de crisis que bien resuelta tiene que terminar con el acceso a la autonomía y al control de la propia vida. Un proceso de cambio que está determinado por lo que se proyecta de dentro hacia afuera, pero también, por el contexto de socialización en el que se produce

Para las/os adolescentes migrantes sin referentes familiares que residen en los centros de acogimiento residencial, esta etapa se vuelve más compleja todavía. Además de los procesos de cambio propios de la edad, deben aprender a convivir en un contexto social y cultural muy diferente del que proceden, a la vez que van resolviendo un proceso de duelo por la separación de sus familiares y amigos, y de todo aquello que forma parte su sistema de referencia.

Tratar de acompañar este proceso para que, una vez cumplida la mayoría de edad, puedan tener acceso a la autonomía y al control de su propia vida es la finalidad de nuestro trabajo y lo que voy a tratar de exponer en las siguientes líneas.

Plan de Transición a la Vida Independiente

Según los datos aportados por el IASS en la presentación de la Estrategia aragonesa para niños, niñas y adolescentes que migran solos 2022-2025, en julio de 2022 había en Aragón bajo su cargo 223 chicos/as migrantes sin referentes familiares (67 menores y 156 mayores de edad).

Todos estos/as adolescentes y jóvenes están incluidos en un programa de autonomía y transición a la vida independiente. Tal como se describe en la web del IASS (2022)

El Plan de Transición a la vida independiente consiste en un conjunto de medidas y actuaciones conducentes a apoyar y preparar para la autonomía personal a jóvenes tutelados por el IASS y a aquellos que al alcanzar la mayoría de edad precisen continuar con un período de acompañamiento transitorio. La finalidad es que sean capaces de gestionar competencialmente sus propias dependencias personales, sociales y laborales de cara a alcanzar la emancipación, dotándoles para ello de las herramientas adecuadas, a través de itinerarios personalizados que prevean y minimicen el riesgo de acabar en circuitos de exclusión.

El/la adolescente debe entender que los recursos de mayoría de edad no son un premio a su buen comportamiento

durante la etapa anterior, sino más bien parte de un proceso de aprendizaje hasta convertirse en un adulto independiente. Los pisos no son lugares donde residir y en los que convivir con otros/as jóvenes que están en su misma situación, más bien son lugares donde continuar madurando. Las ganas de seguir aprendiendo y dejarse ayudar son dos características necesarias para poder pasar a la siguiente etapa.

Los apoyos profesionales que tienen en estos recursos son bastante más limitados que los que tenían cuando eran menores, en el que estaban acompañados las 24 horas del día. Por lo que además de las habilidades instrumentales que han tenido que adquirir durante su estancia en el centro, (orden, limpieza, gestión del dinero, cocinar, comprar, pedir una cita médica, inscribirse a un curso, saber cómo buscar empleo, realizar gestiones en el INAEM...) es necesario que hayan adquirido una cierta madurez emocional que les permita hacer frente a las situaciones que la vida les plantea de una forma equilibrada. Saber pedir ayuda cuando se sienten desbordados a los/as educadores que trabajan con ellas/os, se convierte en muchas ocasiones en una pieza clave para no acabar perdiéndose.

El proceso educativo

Para ayudar a construir este proyecto de vida, la estancia en el centro de protección de menores se divide en una serie de etapas enmarcadas en una estructura diaria que permite establecer unas rutinas que ayuden a centrarse. Un marco de actuación, unas coordenadas sobre el que el equipo educativo pueda pensar y traducir las prácticas educativas, un lugar donde poder definirse y encontrarse.

La formación, el conocimiento del idioma, alternativas de ocio saludables compartiendo espacios con otras jóvenes de su edad, el proceso de legalización y adquisición de documentación, la salud física y mental son aspectos que trabajamos y que consideramos imprescindibles para que estos/as adolescentes puedan construir un proyecto de vida sano.

Las fases

Los/as adolescentes migrantes sin referentes familiares no son un grupo homogéneo, López (2018). Los procesos migratorios son distintos, sus capacidades, sus expectativas, sus limitaciones, sus sueños, la edad con la que llegan... lo que los convierten en únicos e irrepetibles, por lo que cada uno/a necesita su tiempo y su ritmo. Hablar de fases es hablar de procesos.

- Acogida.
- Observación
Desarrollo
- Autonomía
- Salida

Acogida

Previamente a la entrada en el centro el/la chico/a ha realizado una visita al centro. Ha conocido a algunos de los miembros del equipo educativo, seguramente a algunos/as de sus compañeros/as ya los conozca. En esa primera visita, de forma muy sintética, se le ha intentado explicar, simbolizado en diferentes objetos, cuáles son los elementos que definen el centro: su avatar, el chico o la chica en el que quiera llegar a convertirse, un corazón grande que nos une en un abrazo donde sentirnos queridos y arropados, unos cascos, son nuestra

oreja gigante dispuesta siempre a escuchar, una llave que abre y cierra puertas, propuestas que le hará el equipo educativo y que la vida irá poniendo en su camino, libertad para hacer tuyas esas propuestas cómo crea más conveniente, unida a la responsabilidad de saber qué camino se quiere tomar y cómo. Una cuchara, el cariño con el que la cocinera del centro cuida de ellos y que expresa en la forma en que cocina. Y una herramienta, la importancia del trabajo compartido con la persona que se ocupa del mantenimiento de la casa y de que el lugar en el que viven sea un espacio acogedor.

Una vez en el centro se inicia la acogida propiamente dicha. Esta fase abarca los dos primeros días de estancia. Es el momento de la bienvenida, de situarle en el lugar que va a ser su casa los próximos meses y de darle su espacio para que pueda sentirse cómodo/a como un/a miembro más.

El equipo educativo debe mostrarse disponible para la/el joven. Es el momento de empezar a construir esa relación de confianza que va a permitirnos caminar juntos durante el periodo de tiempo que compartamos. de ir resolviendo sus dudas, de hacer que se sienta cuidado/a.

En esos primeros días le pedimos que permanezca en el centro o si sale, lo haga acompañado de algún/a educador/a. No queremos que esto lo vivan en sentido negativo, simplemente queremos conocerle, por eso necesitamos pasar tiempo con ella/él.

Observación

Esta segunda fase tiene una duración aproximada de un mes. Es la etapa de conocimiento del/la joven que nos permitirá construir su proyecto educativo individualizado, la base para trabajar su futuro proyecto de autonomía.

Intentaremos recoger la mayor información posible centrándonos en los siguientes aspectos: análisis de la demanda del/a joven y de la institución, adversidades en la infancia y en el trayecto migratorio, antecedentes de salud física y mental, antecedentes de conductas de riesgo (consumos, intento autolíticos, conductas sexuales de riesgo...), conductas externalizantes, tipos de violencia, estilos de apego, expresión de las emociones, procesos de responsabilización, factores de protección y dinámica del sistema familiar. Es en esta fase donde nos marcamos los objetivos de trabajo que van a marcar la estancia del/a joven en el centro. No son los objetivos que nosotros queremos trabajar con el/la chico/a, sino los que este/a debe conseguir para ser cada día más autónomo/a de ahí la importancia de la participación del/la chico/a en la propuesta de los objetivos.

Tal como comenta Madrid (2005), para que el/la educador/a y el/la adolescente puedan llegar a entenderse debe crearse un espacio de confianza en el que el/la joven pueda comunicar su mundo íntimo.

Antes de que la relación de ayuda se produzca debe producirse un encuentro entre ambos, donde el/la chico/a tiene que sentirse escuchado, y para ello el/la educador/a tiene que mostrarse conductualmente a través de la expresión y posición corporal, la mirada, la expresión del rostro...

En este proceso de relación, el/la educador/a observa el lenguaje no verbal, teniendo en cuenta que el silencio también es comunicación y que no se debe juzgar nunca al/la joven Hay que observar comportamientos, pero no interpretar, ni realizar conjeturas.

Desarrollo

Esta etapa no tiene una duración determinada. La planificación se realiza de forma individual, dependiendo de la situación de cada adolescente. Es una fase de evolución en el que cada chico/a va adquiriendo los conocimientos y responsabilidades necesarias para poder desenvolverse una vez alcance la mayoría de edad y tenga que salir del centro.

Se inicia con la elaboración del proyecto educativo individualizado marcando los objetivos que se van a trabajar en cada una de las áreas y contextos de intervención. Estos objetivos son acordados con la/el adolescente y firmados por el/ella.

Esta etapa requiere de un acompañamiento explícito por parte del equipo educativo. No se trata de que el/la educador/a realice todas las gestiones y el/la joven se despreocupe de todo, se trata de que hagan las cosas los/as dos juntos/as para que, en las siguientes etapas, el/la chico/a aprenda a hacerlo y pueda finalmente desenvolverse solo/a.

Autonomía

Conforme va avanzando en el proceso la/el joven va adquiriendo una serie de competencias. El cambio de fase está relacionado con cierto grado de madurez alcanzado lo que le permitirá obtener más privilegios, pero también más responsabilidades. Al igual que en la etapa anterior la duración de esta viene marcada por el proceso del/a adolescente.

En esta etapa la implicación del/la chico/a en su proceso aumenta. Existe una mayor implicación en todos los asuntos. Él/ella junto a su tutor/a marca los objetivos semanales en los que quiere ir profundizando, realiza de

manera autónoma sus gestiones: solicitud de citas médicas, renovación del DARDE, búsqueda de recursos formativos y laborales... El equipo educativo supervisa y asesora en todas las cuestiones que le sean requeridas por el/la joven.

Salida

Es la última fase antes de producirse su salida del centro. No siempre coincide con la mayoría de edad ya que en ocasiones al llegar esa fecha todavía hay cuestiones pendientes que trabajar o el proceso desde su llegada al centro ha sido muy corto (a veces les faltan escasos días para cumplir los 18 años), por lo que el Servicio de Protección de Menores concede una prórroga de estancia en el centro.

Esta fase se corresponde con las últimas semanas de permanencia del/a joven en la residencia mientras se prepara el proceso de transición a un recurso de mayoría de edad que están gestionados por diferentes entidades y en la mayoría de los casos se intenta que las/os chicos/os vayan a recursos que están gestionados por la misma entidad, de esta manera el proceso de transición de un dispositivo a otro es más sencillo y se puede hacer de forma más gradual.

En esta etapa es importante trabajar la desvinculación. El abandono está muy presente en sus vidas por eso es importante que entiendan que ambas palabras no significan lo mismo. Han pasado con nosotros varios meses, algunos/as incluso años, compartiendo su vida con nosotros/as, ahora les toca irse. Avanzan para convertirse en adultos y eso significa aprender a caminar haciéndose responsables de sus propias vidas, sin tener permanentemente a su lado a un adulto que los/as acompañen y los/as guíen.

Otras cuestiones importantes

La estructura del centro

El desarraigo, la sensación de no pertenencia, está muy presente en sus vidas, por lo que todo aquello que tenga que ver con el control va a suponer una suerte de rechazo. Por otro lado, necesitan de un marco de referencia que los contenga y los sostenga, un lugar donde poder anclarse. El establecimiento de rutinas y horarios, el orden de la casa, las actividades... son elementos necesarios para que puedan configurar un espacio en el que se sientan recogidos, al que puedan asirse. Hay que tener en cuenta que el choque cultural y la barrera idiomática van a generar un escollo añadido, López (2018) que va a dificultar el trabajo.

La documentación

La aprobación del Real Decreto 903/2021, de 19 de octubre ha supuesto una mejoría en las condiciones de vida de estas/os adolescentes. Conseguir la condición de residente legal y que además permita poder trabajar, es el primer objetivo para ellos/as colocándoles en la misma situación que otros/as chicos/as que, por el hecho de haber nacido y crecido aquí, ya tenían ese derecho adquirido. Por ello, desde el sistema de protección es un aspecto que se comienza a trabajar desde que se confirma que el/la chico/a se va a quedar.

La obtención de la documentación y posteriormente la obtención de un permiso de trabajo era en muchas ocasiones la mayor fuente de frustración y desesperanza, empezando por obtener un pasaporte de su país de origen. La falta de documentación ha sido la clave que destruido muchos de los proyectos migratorios de estos/as chicos/as.

La formación

Estas chicas/os vienen en busca de una vida mejor, encontrar un trabajo es una de sus grandes prioridades, pero sin el conocimiento del idioma y una formación adecuada es difícil que esto suceda. Tras la vuelta a la normalidad después de la pandemia, la disminución de los/as adolescentes migrantes dentro del sistema de protección en Aragón y la mejora de los recursos ha hecho que la estas/os jóvenes tenga acceso a una oferta formativa más adecuada a sus expectativas de futuro. Motivarles para que asistan a clase, aprendan y puedan tener acceso a un futuro mejor es uno de nuestros objetivos de trabajo.

¿Cómo lo hacemos?

Nuestro trabajo se centra en dos pilares fundamentales, el acompañamiento educativo y en la medida de lo posible el trabajo conjunto con la familia de origen.

Acompañamos procesos

Hablamos de acompañar procesos de adolescentes por lo que implica establecer una relación dirigida hacia, en un lugar y momento concreto que va a posibilitar un cambio, López (2022). El equipo educativo oferta, pone a disposición de las/os adolescentes la posibilidad de desarrollar todas aquellas competencias de desarrollo cognitivo, emocional, instrumental, físico y de la salud y actitudes y valores que les ayuden a crecer y madurar. Todo ello desde un enfoque relacional donde las/os educadores y las/os adolescentes se colocan en el mismo plano desempeñando cada una/o su función.

Partiendo de las necesidades de cada chica/o se plantea la propuesta educativa para que cada joven la haga suya. Una propuesta que transmite a través del discurso, la presencia, el silencio, el testimonio. Siguiendo la pedagogía del testimonio que plantea Mèlich (2010) se debe buscar la complementariedad entre el decir y el mostrar, entre el signo y el símbolo. El educador debe ser a la vez profesor que explica, dice y explicita y maestro que transmite conocimientos a través del testimonio, a través de lo que muestra sobre su modo de ser y vivir. No se trata de decirle a las/os chicas/os lo que deben hacer, sino de mostrarse a través de la experiencia, de ser su referente.

Planella (2018) plantea la educación como un arte, un oficio. Se busca en las/os jóvenes una intencionalidad que les conduzca a la consecución de sus objetivos haciéndolo protagonista de su propio proyecto de vida.

La familia

Pese a la distancia, la familia ocupa un lugar muy importante en el proceso migratorio del/la adolescente. Por lo general no son padres negligentes que no pueden hacerse cargo de sus hijas/os, sino padres que acompañan a sus hijas/os en la distancia, se preocupan por ellas/os y forman parte de sus vidas.

Por otro lado, también hemos podido comprobar como la presencia familiar en los centros de estas/os chicas/os ha experimentado grandes cambios. Hace unos años la interacción con la familia se limitaba a las llamadas desde el Servicio Provincial de Menores y a las idas y venidas al locutorio. Con el paso del tiempo las TIC han generado nuevas formas de comunicación y de creación de redes. Tanto adolescentes como educadoras/es mantienen un contacto

estrecho con los familiares de estas/os chicas/os a través de las redes sociales comunicándose en formatos diversos (videoconferencia, mensajes, audios...), lo que ha favorecido el fortalecimiento de los vínculos familiares y el trabajo conjunto con equipo educativo.

Conclusiones

A lo largo de estas líneas he intentado transmitir el diseño de un itinerario de cualquiera de estos/as adolescentes, pero como en todo proceso no es un camino en línea recta, también hay retrocesos y momentos complicados en los que cuesta ver los avances. En estos momentos es muy importante la posición en la que se colocan los/as educadores/as frente a las dificultades que tiene el/la chico/a, la forma que tienen de mirarle.

Quedarse solo en lo que se actúa, sin llegar a entender la situación por el que está pasando el/la adolescente en ese momento, hace que nuestras intervenciones sean superficiales, dejemos de acompañar y nos limitemos a atender los hechos de forma puntual y deshilvanada e incluso desacertada.

Las dificultades idiomáticas, la desconfianza hacia el mundo de los adultos, el miedo a lo que desconocido y a lo que va a venir, los procesos de duelo sin terminar de cerrar, las mochilas que portan... van a ser barreras que el equipo va a tener que ir desmontando para llegar a conocer al/la chico/a e ir ajustando su proyecto educativo a su realidad.

El/la adolescente debe tener claro hacia dónde va y el equipo educativo saber hacia dónde van dirigidas sus acciones. Pero en la práctica no siempre esto es fácil de discernir, ya que la velocidad del día a día nos hace perdernos en lo urgente. Ayudarle a construir una demanda al/la joven con el que

trabajamos es uno de los pasos fundamentales para no perdernos.

Tan importante es el proceso de vinculación como el de desvinculación. Como equipo educativo tenemos que aprender a soltar y a dejar que las/os adolescentes con los que trabajamos crezcan y vuelen por sí mismos.

Referencias bibliográficas

- Fandiño, R. y Rodríguez, V. (2021) *Ser adolescente ¿transición o destino?* UOC
- IASS (2022) Atención a la Infancia y la adolescencia. Programas de intervención: separación definitiva. Instituto Aragonés de Servicios Sociales. <https://www.aragon.es/-/atencion-a-la-infancia-y-a-la-adolescencia.-programas-de-intervencion-separacion-definitiva>
- López, G. (2018) La construcción de la identidad. Menores extranjeros no acompañados en contextos de protección. *RES n 27* pp 71-92
- López, G. (2022) Qué significa acompañar a la infancia y a la adolescencia desde el acogimiento residencial. *RES n 34* pp 10-34.
- Madrid, J. (2005) La destreza de escuchar a. *Los procesos de la relación de ayuda*. Desclée de Brouwer
- Mèlich, J.C. (2010) *Ética de la compasión*. Herder Editorial.

Planella, J. (2018) El oficio del educador social. Una mirada crítica. En Planella (coord.) *Practicum III: análisis de la práctica educativa*. FUOC

Real Decreto 903/2021, de 19 de octubre, por el que se modifica el Reglamento de la Ley Orgánica de 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por la Ley Orgánica 2/2009, aprobado por el Real Decreto 557/2011, de 20 de abril. *Boletín Oficial del Estado* 251, de 20 de octubre de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/10/19/903>

CAPÍTULO 9

MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS EN EL SISTEMA DE PROTECCIÓN INFANTIL DE LA REGIÓN DE MURCIA

**Olga García Luque, Manuel Hernández Pedreño,
Francisco E. Haz Gómez y Aurora Gómez Garrido**

Universidad de Murcia

Introducción

En las últimas décadas asistimos a un crecimiento muy importante del número de niños desplazados entre países. Según estima Naciones Unidas, en 2020, a pesar de que se ralentiza el crecimiento de las cifras totales migratorias ese año, debido a la pandemia de COVID-19, se ha registrado una cifra récord de migración infantil: 35,5 millones de niños migrantes en todo el mundo (Naciones Unidas, 2021).

Los niños migrantes están expuestos, en mayor medida, a situaciones de violencia y a la trata de personas con fines de explotación sexual y laboral, sobre todo, si viajan solos y de forma irregular. Conocer los datos por edad y género de los niños migrantes y si están, o no, acompañados por un familiar o tutor legal es importante para determinar los niveles de vulnerabilidad y las necesidades de protección durante el tránsito y a la llegada. Sin embargo, pese a la importancia de estos datos para el diseño de las políticas y los

programas de protección y apoyo, la disponibilidad, comparabilidad y fiabilidad de las estadísticas es muy limitada, tanto a nivel internacional como nacional. De ahí que, recientemente, en el seno de UNICEF, se haya creado la denominada Alianza Internacional de Datos para Niños en Movimiento (IDAC, por sus siglas en inglés). Se trata de una coalición global compuesta por gobiernos, organizaciones internacionales y regionales, ONG, grupos de expertos, académicos y sociedad civil, cuyo principal reto es mejorar las estadísticas y los datos sobre los niños migrantes y desplazados forzados. Para ello, se plantea tres acciones (IDAC, 2021):

- Fortalecer los sistemas de datos nacionales.
- Promover la colaboración entre instituciones nacionales e internacionales.
- Mejorar la visibilidad y accesibilidad de los datos.

A través de la Unión Europea (UE), nuestro país participa en esta alianza internacional, IDAC, quedando comprometido con estas acciones. España se ha convertido en uno de los principales países receptores de población extranjera y parte de la población que llega tiene edades cada vez más tempranas, incluyendo niños de terceros países que migran solos. A este colectivo menor de edad se le ha denominado MENAS “Menores Extranjeros No Acompañados”. Dada la situación social y económica de sus países, estos menores desarrollan su proyecto migratorio en solitario, o impulsados por la familia, siendo España un destino prioritario, sobre todo para aquellos que proceden de Argelia y Marruecos.

Este fenómeno plantea la necesidad de desarrollar políticas de protección para estos menores extranjeros, tanto a nivel nacional como autonómico. Esta necesidad de

desarrollar políticas de protección se extiende a la mayoría de edad de este colectivo. Es un hecho que solo un pequeño porcentaje de jóvenes menores tutelados consigue trabajar o emanciparse antes de los 18 años. La razón se encuentra en las trabas burocráticas, que dificultan la inclusión sociolaboral de los jóvenes inmigrantes llegados a España sin la compañía de un adulto. La reforma del reglamento de Extranjería aprobada en junio de 2021 flexibiliza estos trámites y facilita la regularización de gran parte de estos jóvenes.

Objetivos y metodología

El objetivo general de este trabajo es analizar la evolución experimentada por los menores tutelados en España y la Región de Murcia, prestando especial atención a los de origen extranjero. Este objetivo se alcanza a través de tres objetivos específicos:

1. Visibilizar el fenómeno de la migración de menores solos, proporcionando sus cifras
2. Contextualizar las cifras españolas en comparación con el conjunto de la UE.
3. Verificar la existencia de distintos modelos de acogida en las comunidades autónomas, más orientados al cuidado institucional (centros) o hacia el acogimiento familiar.

La metodología es cuantitativa, a partir de diversas fuentes de información estadística, pese a que la medición del

fenómeno migratorio infantil entraña importantes dificultades¹⁵:

- Normas de protección de los datos de niños migrantes (garantizar su privacidad, dignidad y bienestar).
- Datos incompletos, no fiables o duplicados.
- Diferentes definiciones de las categorías de edad.
- Diferentes criterios en el registro de los datos para las mismas categorías.
- Diversidad de definiciones en los sistemas nacionales de acogimiento residencial (centros, familias, pisos tutelados y otros tipos).
- Ausencia de indicadores comparables a nivel internacional que aseguren la calidad de los datos.

La mayoría de los datos proceden de registros de origen administrativo y, por tanto, no han sido concebidos, ni diseñados, con fines estadísticos. La escasez de estadísticas disponibles sobre el fenómeno ya se viene advirtiendo en el seno de la UE (Comisión Europea, 2017); en especial, se ha destacado la escasa comparabilidad de los datos de los sistemas de protección al menor entre los estados miembros, sobre todo en lo que se refiere a menores inmigrantes solos. Recientemente, la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA, en sus siglas en inglés) ha publicado un informe donde examina las diferencias existentes en los sistemas nacionales de tutela y los cambios legislativos emprendidos para adaptarse al aumento de menores no acompañados (FRA, 2022).

¹⁵ Según recoge la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), en su portal de datos sobre migración: <https://www.migrationdataportal.org/es/themes/ninos-migrantes>.

Entre la información utilizada en este trabajo, se encuentran los datos proporcionados por la oficina de estadística europea, Eurostat, de carácter periódico, sobre niños que solicitan asilo, donde se proporcionan datos sobre menores no acompañados. En nuestro país, el actual Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 es el encargado de publicar, a través del Observatorio de la Infancia, el *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia*, que recopila las cifras de menores en acogida de todas las comunidades y ciudades autónomas; correspondiendo a 2020 los últimos datos disponibles en este momento. Sin embargo, los datos de menores extranjeros no acompañados no están desglosados territorialmente, proporcionándose únicamente a nivel nacional. En el ámbito regional, se han utilizado algunos datos extraídos de las Memorias de la Consejería de Mujer, Igualdad, LGTBI, Familias y Política Social de la Comunidad Autónoma de la Región Murcia (CARM).

Menores extranjeros no acompañados en la UE y España

El peso de la población de niños no nacionales en la población infantil total de la UE se ha incrementado notablemente, del 5,8 % en 2013 al 8,0 % en 2020 (Eurostat, 2021: 8). Los principales Estados miembros de acogida de los menores extranjeros son cuatro: Alemania, Francia, Italia y España; donde residen casi 3 de cada 4 niños sin la ciudadanía de su país de residencia en 2020.

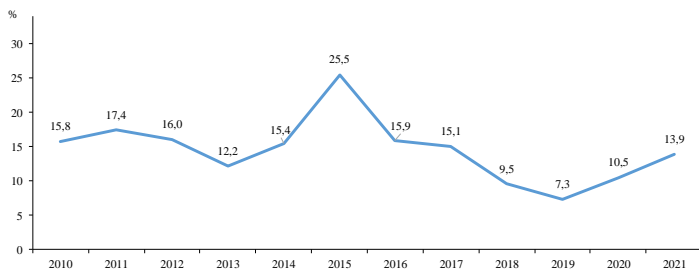
Según los datos estimados conjuntamente por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización Internacional para las

Migraciones (OIM), en 2020, a la UE llegaron unos 16.700 niños a la UE, a través de Grecia, Italia, Bulgaria, España, Chipre y Malta; suponiendo la mitad de los que entraron en 2019, que fueron 33.200 niños (Khan, Mahmudlu y Todorovska, 2021). El sexo masculino predomina claramente (83%) y unos 10.300 niños (un 62%) iban solos o estaban separados de sus familias.

En el caso español, se estima la llegada de unos 3.890 niños en 2020 (3% más que en 2019: 3.775). Un 86% no estaba acompañado (3.340), un 56% más que en 2019 (2.147); siendo los principales países de procedencia: Marruecos, Malí, Argelia y Senegal (Khan, Mahmudlu y Todorovska, 2021: 1).

En el gráfico 1 se muestra la evolución del porcentaje de menores no acompañados, sobre el total de menores solicitantes de asilo por primera vez en algún Estado miembro de la UE.

Gráfico 1. Menores extranjeros no acompañados, UE, 2010-2021 (% total de menores solicitantes de asilo por primera vez)



Fuente: Elaboración propia a partir de Eurostat, Children in migration database

Como se observa, en 2015 se alcanza la proporción más elevada de menores no acompañados solicitantes de asilo

en la UE (gráfico 1). Los principales países de procedencia, para el promedio del periodo 2010-20, fueron: Afganistán (38%); Siria (13,9%); Eritrea (5,9%); Somalia (5,8%) e Iraq (4,6%).

Por su parte, en España, las cifras de menores extranjeros no acompañados, a cargo del sistema de protección a la infancia, no han dejado de crecer, al tiempo que aumentaba el número de niños extranjeros atendidos (tabla 1).

Tabla 1. Evolución de los menores en protección según nacionalidad, 2015-2020 (31 de diciembre)

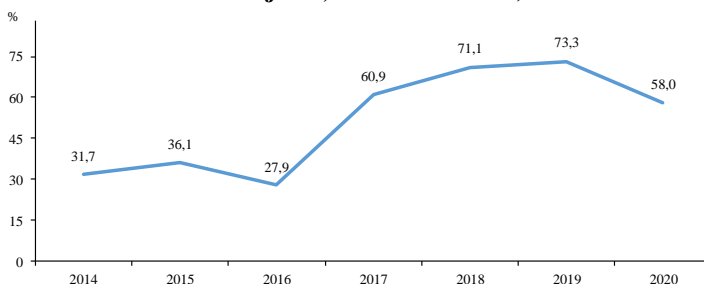
Nacionalidad	Número de menores en acogimiento					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Española	28.394	24.685	27.026	27.193	26.852	26.109
Extranjera	5.374	9.060	9.505	13.635	15.677	9.774
No acompañados	1.940	2.524	5.787	9.690	11.490	5.670
Total	33.768	33.745	36.531	40.828	42.529	35.883
	% Total					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Española	84,1	73,2	74,0	66,6	63,1	72,8
Extranjera	15,9	26,8	26,0	33,4	36,9	27,2
No acompañados	5,7	7,5	15,8	23,7	27,0	15,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Observatorio de la Infancia, Boletín de datos estadísticos de protección a la infancia, 2021.

Los menores de edad extranjeros comenzaron a ser mayoritarios en el acogimiento residencial en España desde 2018, tendencia que se rompe en 2020 (Observatorio de la Infancia, 2021: 83). Este comportamiento tiene que ver con la importante llegada al sistema de protección infantil de menores extranjeros no acompañados entre 2015-2019, cuyo número se multiplica por 6 en esos años, para descender a la mitad en 2020, con respecto al año anterior. De este modo, la nacionalidad extranjera incrementa su participación en el total de los acogimientos de menores hasta 2019, año en el que

supone casi el 37% del total de las guardas infantiles. Después de alcanzar la máxima representación en 2019, un 27%, los menores extranjeros no acompañados suponen cerca del 16% del total de acogimientos en 2020, cifra similar a la registrada en 2017.

Gráfico 2. Evolución del porcentaje de menores extranjeros no acompañados, España, 2015-2020 (% total de acogimientos de extranjeros, 31 de diciembre)



Fuente: Observatorio de la Infancia, Boletín de datos estadísticos de protección a la infancia, varios años.

El aumento tan intenso de los menores extranjeros no acompañados incrementó su importancia relativa dentro del total de extranjeros custodiados por el sistema de protección infantil, llegando a representar casi las tres cuartas partes del total de menores extranjeros en acogimiento en el año 2019 (gráfico 2). En el año 2020, la pandemia de covid-19 redujo su número y su presencia relativa dentro del colectivo de menores extranjeros a cargo del sistema de protección infantil.

En el sistema de protección español hay una mayor importancia relativa del acogimiento residencial en comparación con el total de la UE, un 52,1% frente al 40,0% (Herczog et al., 2021: 8-9). Además, los niños con discapacidad, de origen étnico y migrantes están

sobrerrepresentados en los entornos de acogimiento residencial (Eurochild, 2022). A menudo, los niños que crecen en el sistema de protección han experimentado situaciones traumáticas antes de ser protegidos (Herczog et al., 2021: 17). Asimismo, cuando se acoge al menor en centros, este queda expuesto a nuevos riesgos derivados de la falta de atención individualizada que necesita para su desarrollo. De ahí que se promueva el acogimiento familiar, entorno en el que es más probable que se creen las relaciones estables y seguras con adultos afectuosos que los niños requieren.

Tabla 2. Menores en protección según tipo de guarda y nacionalidad por autonomía, 2020 (31 de diciembre)

Autonomía	Total	Acogimiento residencial				Acogimiento familiar			
		Español		Extranjero		Español		Extranjero	
		VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
Andalucía	5.559	1.325	57,4	984	42,6	3.133	96,4	117	3,6
Aragón	369	122	47,7	134	52,3	96	85,0	17	15,0
Asturias	759	294	82,6	62	17,4	358	88,8	45	11,2
Baleares	1.059	272	65,4	144	34,6	594	92,4	49	7,6
Canarias	1.755	749	100,0	-	-	1.006	100,0	-	-
Cantabria	354	139	77,2	41	22,8	150	86,2	24	13,8
Castilla y León	1.309	416	81,1	97	18,9	746	93,7	50	6,3
Castilla-La Mancha	1.098	306	64,4	169	35,6	572	91,8	51	8,2
Cataluña	7.879	1.781	41,9	2.465	58,1	3.129	86,1	504	13,9
C. Valenciana	4.043	969	65,2	518	34,8	2.342	91,6	214	8,4
Extremadura	522	218	86,9	33	13,1	252	93,0	19	7,0
Galicia	1.973	689	77,4	201	22,6	867	80,1	216	19,9
Madrid	3.802	835	55,7	663	44,3	1.819	78,9	485	21,1
R. de Murcia	1.200	195	45,2	236	54,8	687	89,3	82	10,7
Navarra	467	103	45,4	124	54,6	229	95,4	11	4,6
País Vasco	2.126	712	53,2	626	46,8	693	87,9	95	12,1
La Rioja	236	74	75,5	24	24,5	112	81,2	26	18,8
Ceuta	533	7	1,5	468	98,5	42	72,4	16	27,6
Melilla	840	39	4,9	757	95,1	37	84,1	7	15,9
España	35.883	9.245	54,4	7.746	45,6	16.864	89,3	2.028	10,7

Fuente: Observatorio de la Infancia, Boletín de datos estadísticos de protección a la infancia, 2021.

El acogimiento residencial es casi la única opción en Ceuta y Melilla, al representar cerca del 90% o más de los casos (tabla 2). Esta modalidad también predomina en 2020 en Aragón, País Vasco y Cataluña, mientras en el resto de Autonomías, la guarda familiar es la más frecuente.

El predominio de un modelo u otro depende, en gran medida, de la nacionalidad de los menores custodiados. En el acogimiento familiar la nacionalidad española representa alrededor del 80% de los menores o más. En el caso del acogimiento residencial, la nacionalidad extranjera se eleva en todas las autonomías, llegando casi al 100% en Ceuta y Melilla; siendo, claramente, mayoritaria en Murcia, Navarra, Cataluña o Aragón.

Como sucede a nivel nacional, el porcentaje de menores extranjeros en acogimiento en la Región de Murcia ha aumentado en los últimos años, situándose en el 20,6% en 2021. Los datos disponibles sobre la evolución de los menores extranjeros no acompañados de la Región de Murcia se ofrecen en la tabla 3, donde además del stock de menores a 31 de diciembre se proporcionan las altas en el sistema registradas cada año.

Tabla 3. Menores extranjeros no acompañados en protección, Murcia, 2016-2021

31 de diciembre	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Extranjeros	197	211	265	384	318	230
No acompañados	-	-	210	216	187	127
Altas en el año	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Total no acompañados	195	414	501	327	413	-
Hombre	192	410	486	315	405	-
Mujer	3	4	15	12	8	-
Argelia	138	348	292	229	377	-
Marruecos	39	43	186	75	28	-
Otras	18	23	23	23	8	-

Fuente: Consejería de Mujer, Igualdad, LGTBI, Familias y Política Social de la CARM, Memoria anual, varios años.

Aunque el número de menores extranjeros no acompañados en la Región de Murcia se reduce en 2020 y 2021, produciéndose un cambio en la tendencia observada en 2019, se mantiene un peso importante sobre el total de menores extranjeros en acogimiento a 31 de diciembre, un 55,2% en 2021 (tabla 3). Con respecto a los ingresos anuales entre 2016-2020, el perfil de los menores no acompañados es claramente masculino y procedente del norte de África.

Conclusiones

Existen importantes limitaciones de medición y de calidad de la información disponible para cuantificar los movimientos migratorios de menores. Pese a ello, se constata una evolución alcista del número de migrantes infantiles y de aquellos que viajan solos en todo el mundo; siendo España uno de los principales países de acogida en la UE.

La proporción de menores extranjeros no acompañados supone alrededor de un 16% del total de menores acogidos en el sistema de protección español. La distribución del acogimiento es heterogénea entre las comunidades autónomas según nacionalidad, predominando el de tipo residencial (centros) entre los menores de nacionalidad extranjera y el acogimiento familiar entre los de nacionalidad española.

En la Región de Murcia, los menores extranjeros no acompañados representan, aproximadamente, un 60% del total de menores en acogida por el sistema de protección regional en 2020. Su origen mayoritario son los países del norte de África, siendo muy baja la presencia femenina entre ellos.

Disponer de información estadística de calidad resulta fundamental para orientar la formulación de políticas y programas que protejan a los niños migrantes; sobre todo, en el caso de aquellos que se desplazan solos, cuya identificación y seguimiento resultan fundamentales.

En el seno de la UE existe un firme compromiso con la desinstitucionalización de los menores y la transición hacia un modelo basado en la atención familiar y comunitaria (Herczog et al., 2021: 12). Este compromiso se ha visto reforzado por el anuncio de la Comisión Europea relativo a la adopción, para el tercer trimestre de 2022, de una Estrategia Asistencial Europea, dirigida a reforzar los cuidados de larga duración y la atención a la infancia, en el marco de acuerdos previos, como el Pilar europeo de derechos sociales y la Garantía Infantil Europea. En este contexto, junto con la propuesta de acabar con el acogimiento residencial infantil, se demanda unas mejores estadísticas sobre el cuidado infantil formal e informal en toda la UE, incluyendo las experiencias de los cuidadores y el seguimiento de quienes deben abandonar el sistema con la mayoría de edad (Eurochild, 2022). En el caso de los menores extranjeros no acompañados todavía son más necesarias estas medidas; así como, garantizar su acceso a la educación, la atención sanitaria y el apoyo psicosocial en todo el territorio nacional. Como recuerda la Agencia Europea de los Derechos Fundamentales (FRA, 2022: 7-8):

Los Estados miembros de la UE deben armonizar las disposiciones y los servicios de tutela [...] los gobiernos nacionales deben garantizar la coherencia de las normas y prácticas entre las diferentes regiones y localidades dentro de su territorio.

Referencias bibliográficas

- Comisión Europea (2017). Protección de los menores migrantes. COM (2017) 211 final.
- Eurochild (2022). European Care Strategy. Eurochild position. Brussels: Eurochild.
- Eurostat (2021). Children in migration - population and international migration statistics. Statistics Explained.
- FRA (2022). *Guardianship systems for unaccompanied children in the European Union*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Herczog, M.; Koenderink, F.; O'Donnell, C. y Teltschik, A. (2021). *Better data for better child protection systems in Europe: Mapping how data on children in alternative care are collected, analysed and published across 28 European countries*. United Nations Children's Fund (UNICEF) and Eurochild. Disponible en: <https://www.eurochild.org/resource/better-data-for-better-child-protection-systems-in-europe/>.
- IDAC (2021). Missing from the story the urgent need for better data to protect children on the move, DATA InSIGHT, #1.
- Khan, J., Mahmudlu, S. y Todorovska, I. Z. (2021). Refugee and Migrant Children in Europe Accompanied, Unaccompanied and Separated. Overview of Trends, January to December 2020. ACNUR, UNICEF y OIM.
- Naciones Unidas (2021). International Migrant Stock 2020 database. Disponible en <https://data.unicef.org/resources/international-data-alliance-for-children-on-the-move/>.

Observatorio de la Infancia (2021). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Boletín número 23. Datos 2020*. Madrid: Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030.

CAPÍTULO 10

HECHOS CLASIFICADORES DE LAS ADOLESCENCIAS EN LA GENERACIÓN GLOBAL

Raúl Hernández-Villasol

Universidad de Barcelona

*Departamento de Ciencia Política, Derecho
Constitucional y Filosofía del Derecho*

Introducción

Cuando hablamos de adolescentes tanto en España como en Marruecos frecuentemente eludimos las circunstancias compartidas para centrarnos en las particularidades locales contingentes a sus circunstancias. Este texto pretende profundizar en el marco generacional que comparten los adolescentes a ambos lados del estrecho en un mundo globalizado. Entre lo compartido hay que empezar por lo más evidente: unos derechos comunes en tanto que menores de edad. En la actualidad, este grupo social está dotado de derechos específicos compartidos desde finales de la década de los 80 (Convención de Naciones Unidas de 1989). El origen de esta declaración se remonta a la iniciativa de Eglantyne Jebb, fundadora de Save the Children, que tras la Gran Guerra advirtió las necesidades de protección para niñas y niños, intentando superar así el paradigma de la beneficencia y centrándose en la noción del derecho. Consiguió que *La Declaración sobre los Derechos del Niño* fuera adoptada por

la Sociedad de Naciones en 1924. Más tarde en 1959, Naciones Unidas aprobó la *Declaración de los Derechos del Niño* y, finalmente, en 1989 llegaría la *Convención sobre los Derechos del Niño* (Bofill, A.; Cots, J., 1999).

A pesar de estar amparados bajo estos derechos, las personas adolescentes crecen en una sociedad con una marcada estratificación social en un mundo sumamente desigual. Su edad y su condición de adolescentes es compartida con el resto de las categorías sociales, como pueden ser el género o la clase social. No obstante, cabe aclarar que la edad cuenta con la particularidad de una mayor mutabilidad. Se trata de una categoría siempre transitoria, frente al resto de categorías menos o nada cambiantes, como la estratificación por género, clase o casta. Estas clasificaciones en función de condiciones sociales como son la edad, junto al género y la clase social producen orden imponiendo límites para que cada individuo ocupe un lugar en la sociedad (Bourdieu, 2002).

A pesar de esta mayor mutabilidad, la edad es lo que enmarca a las personas en una generación, como un grupo de individuos que nacen y viven contemporáneamente. A continuación, se pretende contextualizar y explicar una selección teórica que intente señalar algunas de las diversas circunstancias con las que las personas adolescentes pertenecen a lo que Ulrich y Elisabeth Beck conceptualizaron como *generación global*.

La edad adolescente

Adolescentes es el término con el que frecuentemente nos referimos a las personas que están entre la niñez y la mayoría de edad. Todas las sociedades contemplan la edad como un hecho que permite la clasificación de los individuos

y realizan agrupamientos sobre esa base. Este concepto de adolescencia responde a la constitución de un grupo de edad como periodización ritualizada, una edad absoluta dentro de la sucesión de las principales etapas del ciclo vital.

Será durante la primera mitad del siglo XX cuando se irán consolidando los cambios sociales fundamentales que tienen origen en las sociedades burguesas del siglo XIX, y que afectarán al desarrollo de esta etapa social adolescente. La escolaridad obligatoria se ampliará a más capas de la población. También en la lógica del desarrollo de la corriente nacionalista se impondrá el servicio militar, idea surgida de la Revolución Francesa. Será en este umbral del paso de un siglo al otro donde las prácticas deportivas experimentarán un proceso de formalización y se internacionalizarán los Juegos Olímpicos. La población urbana de los países industrializados seguirá aumentando respecto a la rural, provocando cambios en las familias que pasarán cada vez a ser más nucleares. Mediante la legislación, y en parte a causa de los avances tecnológicos, se expulsará a los más jóvenes del mercado de trabajo. También surgirán instituciones propias para los adolescentes, ya sea en el mundo del deporte, el ocio, la estética, lo religioso, lo militar o lo político. También el consumo de productos industriales se irá incrementando y los medios de comunicación de masas empezarán a tener un impacto cada vez mayor en la sociedad (Hall, 1904; Ariès, 1973; Gillis, 1981; Feixa, 1996).

En este contexto la adolescencia se constituye cada vez más como una categoría autónoma. Y, como explica Gillis, se irá extendiendo “de forma simultánea en cada país occidental, el concepto de adolescencia se democratizó,

ofreciéndose, o mejor exigiéndose, a todos los adolescentes”¹⁶ (Gillis, 1981 citado en Feixa, 2006). Este grupo de edad lo encontramos analizado desde la etnografía urbana americana que investigó las relaciones entre esta incipiente “cultura juvenil” que surgía de este grupo social cada vez más excluido del mundo del trabajo y su espacio en las ciudades. Frederik Thrasher, desde la perspectiva de la escuela de Chicago, en su obra *The Gang*, en 1927, teoriza la “cultura de la esquina” en el estudio de grupos juveniles de los barrios populares de Chicago. Dos años más tarde, Robert y Helen Lynd publican la obra *Middletown* (1929), donde analizan las culturas formales e informales en un instituto de una ciudad norteamericana. El instituto, o educación secundaria, facilitó a los adolescentes un espacio social más allá de las aulas, donde se pudieron llevar a cabo muchas más actividades que las estrictamente académicas. Más tarde, en 1943, Whyte publicó la obra de referencia *Street Corner Society* (1943), donde comparaba a dos grupos diferentes en el barrio italiano de Boston.

Hechos clasificadores y reproducción social

El hecho clasificador en relación con la adolescencia tiene la función de otorgar una condición social al individuo y pautar su comportamiento en cada una de las etapas, a la vez que se le asigna una serie de estatus y roles desiguales. Es ingenuo, pues, afirmar que las divisiones por edad son arbitrarias, puesto que sus consecuencias tienen una clara implicación en relación con las posiciones que ocupan los

¹⁶ “El descubrimiento de la adolescencia perteneció a las clases medias, que lo monopolizaron hasta comienzos del siglo XX (...) Entonces, de forma simultánea en cada país occidental, el concepto de adolescencia se democratizó, ofreciéndose, o mejor exigiéndose, a todos los adolescentes” (Gillis, 1981). Citado en (Feixa, 2006)

sujetos con el resto de las personas que son o no son de su misma categoría etaria. Estos hechos están sujetos a una gran variabilidad, tal como demostrará Mead, problematizando la universalización de las periodizaciones con su etnografía en *Coming of Age in Samoa* (1928), los límites de edad y las cualidades psíquico-físicas que se les suponían a los chicos y chicas en cada edad variaban transculturalmente (Bertran, M.; Carrasco, S., 2002).

Siguiendo con la obra de Mead vemos cómo esta categoría de edad no es independiente del resto que componen la identidad, asociada con ella van múltiples categorías entre la que destaca la categoría del sexo. Como explicó Mead en *Male and Female: A Study of the Sexes in a Changing World* (1949) entre las diversas sociedades que habitan el planeta, existe una gran variabilidad del argumento de las características sociales y psicológicas asignadas a uno u otro sexo. Por ello, resulta necesario aclarar mediante la investigación la inconsistencia de las fronteras establecidas entre los sexos y los medios educativos y represivos implicados. Cada sociedad elabora una gramática sexual, en este caso no será lo mismo hablar de *el* adolescente que hablar de *la* adolescente, ya que *lo femenino* y *lo masculino* son imposiciones culturales al macho y a la hembra que sobrepasan las relevancias biológicas. Es a través del género como se construye una opresión patriarcal que crea jerarquías. Y debido a esta cuestión, se entiende la utilidad necesaria de la perspectiva de género para analizar mecanismos y formas que diferencian socialmente los sexos. Como demuestra Mead, las personas adolescentes tienen sexo y culturalmente están expuestas a socializaciones de género que las construyen de forma radicalmente opuesta en la mayoría de las culturas conocidas.

Posteriormente, fue la escuela de Birmingham, y más en concreto Paul Willis en *Aprendiendo a trabajar*, quien acentuó la clase social y no la edad para explicar las “culturas juveniles” de los adolescentes británicos. En este trabajo, llevado a cabo entre 1972 y 1975 en una escuela masculina de una ciudad obrera, Willis aborda la cuestión de “¿Por qué los chavales de clase obrera acaban eligiendo trabajos de clase obrera?”. Sus conclusiones encuentran respuesta en la *cultura contraescolar*, explicada como “el medio específico en que se produce una determinada concepción subjetiva de la fuerza de trabajo y la decisión objetiva de aplicarla al trabajo manual” (2005: 13). Esta *cultura contraescolar* es producida por un grupo de adolescentes, estudiados en los años de transición de la escuela a la fábrica, al que se refiere como *lads*. Ellos no son víctimas pasivas del sistema que impone una reproducción social determinada. A través del grupo informal producen esta cultura de resistencia con actitudes inconformistas que los llevan a reproducir la estructura de la sociedad capitalista. El análisis de esta *cultura contraescolar* se realiza utilizando los conceptos de penetración y de limitación, exponiéndolos mediante la interdependencia de clase, género y origen étnico.

Willis también mostró a los otros grupos de chicos pertenecientes a otros orígenes étnicos y cómo estos eran objeto de racismo, planteando una inferioridad de estos adolescentes y argumentando su filiación a un grupo étnico determinado, por parte de los *lads*. También han existido líneas de investigación que se han centrado en analizar la reproducción social mediante la escuela de estas minorías. Destacamos aquí las que parten del modelo que propuso John Ogbu desde la antropología de la educación de los Estados Unidos, destacando su diferenciación entre “minorías voluntarias” y “minorías involuntarias” (Ogbu, 1974; 1978; 1981). Las “minorías voluntarias” corresponderán a migrantes por motivos económicos o políticos con un marcado doble

marco de referencia entre situación en el origen y proyecto de destino, que les ayuda a desarrollar una mayor resiliencia al rechazo. Por su parte, las “minorías involuntarias” o de casta son producto de un proceso histórico de conquista, colonización o esclavitud o de exclusión social generada por procesos de modernización, que generan fuertes resistencias militantes ante la relación impuesta por la mayoría (Carrasco S., 2004, pág. 51).

Margaret Gibson amplió, desarrolló y enriqueció, etnográficamente y teóricamente, el modelo propuesto por Ogbu en sus estudios de las comunidades sijs en California, donde desarrolla conceptos como el de *acomodación sin asimilación* o *aculturación aditiva* para las “minorías voluntarias” (Gibson M., 1988). Otra aportación posterior siguiendo este modelo será la de Marcelo Suárez-Orozco, con el análisis comparativo entre los nuevos migrantes mexicanos y las poblaciones mexicanas pertenecientes a los territorios anexados por los Estados Unidos (Suarez-Orozco, 1989). Para el caso español, destaca la adaptación del modelo por parte de Sílvia Carrasco, que realiza un trabajo de comparación junto con Margaret Gibson entre la situación de los jóvenes migrantes de California y España (Gibson, M.; Carrasco, S., 2009), sumado al resto de sus trabajos etnográficos sobre la desigualdad de oportunidades, minorías étnicas y migración en la educación catalana.

Como nos muestran estas investigaciones también existe gran diversidad dentro de las minorías (Carrasco S., 2004). No podemos entender a cualquiera de las personas pertenecientes a estos grupos en un sentido unidimensional. Angela Davis, en los 80, teorizó acerca de los límites de la unidimensionalidad de la identificación de las mujeres negras de clase trabajadora entendiendo de una forma más compleja la identidad a través de sus condiciones de género, “raza” y

clase (Davis, 2004 (1981)). Más tarde, en 1989, Kimberlé Crenshaw acuñó, también desde la línea del feminismo, el concepto de *interseccionalidad*, mediante el cual se entiende la interrelación de las categorías de una forma multidimensional. La *interseccionalidad* se entiende como una categoría que se constituye de forma simultánea con las otras creando una experiencia vivida única, es en sí una epistemología ajustada a la autosubjetividad de los “otros” generizados, racializados, claseados, sexualizados, colonizados, entre otras categorías de diferencia (Narciso, 2018).

Willis también estudiará la creatividad simbólica que tienen estos grupos juveniles (1990). Aparte de analizar cómo los grupos de adolescentes producen activamente su propia “cultura juvenil” dentro de sus contextos sociales específicos, es necesario analizar en qué términos se muestra la reproducción cultural que como afirma Willis contribuye “a producir una pauta global de actitudes sociales y de supresión de penetraciones culturales como base para la decisión y para la acción, de manera que tales actitudes supresiones han de ajustarse debidamente al funcionamiento del modo capitalista de producción. Solo este último efecto debe designarse como Reproducción Social” (Willis, 1993: 451).

En este sentido, al examinar la reproducción del género en una sociedad es necesario tener en cuenta los roles adultos de dicha sociedad y qué impacto tienen en la producción cultural de los adolescentes. En este tema, por ejemplo, las investigaciones de Angela McRobbie (1978) nos muestran como las jóvenes de clase trabajadora anticipan la asimilación de su rol adulto a la de los chicos, asumiendo labores de cuidado y trabajo doméstico, mientras que los chicos suelen gozar de un periodo de excepcionalidad. McRobbie, estudió cómo la producción cultural de las chicas

de clase obrera que se centraba en el estilo, maquillajes, ocios y amistades, generaba una cultura de resistencia al mundo escolar, adoptando valores de romance y matrimonio. Esto comportaba una lógica de aceptación sin resistencia a un acceso a instituciones como el matrimonio o la maternidad, siendo estas opresivas para ellas en los términos en los que se daban. Unos años más tarde, Donna Eder y Stephen Parker analizaron el efecto de las actividades extracurriculares en la cultura de los grupos de pares de una posición social más de clase media. En este estudio se analizaba cómo en estos grupos se daba la producción cultural y la reproducción de género, y comprobaron cómo las chicas y los chicos estaban expuestos a valores muy diferenciados mediante estas actividades. Por ejemplo, se promocionaba mediante el deporte una cultura de logros y competitividad entre los chicos; en cambio, a las chicas porristas se les orientaba en el manejo de las emociones mientras se les recordaba constantemente la importancia de la apariencia (Eder, 1987). Por otra parte, el consumo de estilos juveniles será también para las chicas pertenecientes a las minorías en sociedades racistas y xenófobas una forma de acceder a la igualdad racial, como muestra Helena Wulff en sus trabajos etnográficos con chicas de diversos orígenes en barrios ingleses de clase trabajadora (Wulff, 1988; Amit-Talai, 1995). Estas cuestiones de producción cultural serán analizadas desde la perspectiva *interseccional* por Heidi Safia Mirza, con mujeres musulmanas de origen turco y con mujeres negras en Gran Bretaña. Para ello acuña el concepto de *interseccionalidad encarnada* para analizar la representación corporal en base a la racialización masculinizada o feminizada, teniendo en cuenta que esto definirá materialmente su experiencia escolar o profesional (Mirza, 2013; Mirza, 2009)

Generaciones en un mundo globalizado

La imagen cultural de la adolescencia ha sido cambiante en el tiempo a través de otra construcción sociocultural, las generaciones. Desde la visión más particular y micro, entendemos generación como un componente esencial de los sistemas de parentesco. No obstante, ampliando el foco a uno más general y macro, entendemos generación como una unidad social que se comprende como una comunidad de edad de un grupo de individuos que han nacido en un mismo contexto socio geográfico (Ortega y Gasset, 1923). Estas personas que comparten generación son contingentes a compartir experiencias, valores y actitudes experimentando los mismos acontecimientos históricos y sociales. Fue Karl Mannheim, en su ensayo *The Problem of Generation* (1952), el primero que describe cómo las personas que comparten la misma generación pueden ver el mundo de maneras muy diferentes a sus homólogos de la generación anterior. Finalmente, desde una perspectiva más cercana a la visión de las personas adolescentes la generación es un sistema de relaciones entre ellos y los adultos (Gaitán, 1999). A grandes rasgos encontramos 5 generaciones que coexisten en la actualidad. Cada una de ellas ha sido testigo de acontecimientos históricos y fue etiquetada desde los adultos de la época con diferentes significados y valores.

Muchas de las características de la generación actual se pueden extender a los adolescentes de la denominada generación *milénial*, o generación Y. La actual, a la que Carles Feixa denomina *generación viral* (2021), está en su etapa de consolidación como generación marcada a diferencia de sus padres, por los estragos de las últimas crisis capitalistas (Carrasco, S.; Narciso, L.; Bertran-Tarrés, M., 2018) y la pandemia de la Covid19 (Feixa, 2021). Esta será la generación protagonista de la era digital y la globalización. Para el

contexto más amplio donde podemos situar el fenómeno es necesario abordar el concepto de generación global que definen Ulrich y Elisabeth Beck para el papel de la sociología cosmopolita considerando:

“las generaciones globales no como una única generación universal, con símbolos comunes y una única conciencia, sino más bien, conceptualizar y analizar una multiplicidad de generaciones globales que aparecen como un conjunto de futuros entrelazados” (Generación global, 2008, pág. 34).

Beck sitúa la generación global dentro de lo que denomina *la sociedad del riesgo*. Un tipo de sociedad que Beck teoriza en los años 80 casi de forma simultánea a la catástrofe nuclear de Chernóbil. Sostenía que se estaba entrando en una nueva modernidad donde la protección, el control y la solvencia de la sociedad industrial se mostraban incapaces de hacer frente a los riesgos naturales, sociales, económicos, políticos e individuales. Para Beck la problemática del riesgo y su cálculo constante a través de la predicción que nos permite el desarrollo de la ciencia como la estadística sitúa a la sociedad en un mecanismo dramático. Realizamos acciones sobre algo que “no tiene lugar”, no obstante, podrían suceder si no realizamos acciones que cambien el sentido de una tendencia. Estos riesgos que existen en nuestra conciencia mantienen las acciones del presente. Así pues, cuanto más aciaga sea la amenaza futura en el presente más persistentes serán las convulsiones que puedan provocarse mediante lo que Beck llama “la dramaturgia del riesgo” (Beck U., 1996, pág. 175).

Aunque se puede discutir el peso de la realidad global en la producción y reproducción cultural de los adolescentes, no obstante, es incuestionable que dentro de una diversidad local existe un espacio común. Este espacio es el que destacan

los Beck en el sentido histórico, afirmando que por primera vez se está viviendo en un presente común. Un ejemplo de este espacio común es, cómo la mayoría de jóvenes en el mundo actual, a los que Feixa ha denominado generación@ o generación viral (Feixa, 2000; 2014; 2021; Feixa, C.; Fernández-Planells, A.; Figueras-Maz, M., 2016), viven, como teoriza Manuel Castells, en una sociedad red. Esta sociedad, característica de *La era de la información*, se desarrolla desde la década de 1970, cuando se empieza a producir el cambio de una sociedad industrial a una sociedad informacional más compleja e interconectada. Una sociedad construida a través de redes personales y colectivas operadas por redes digitales que se comunican mediante redes activadas por tecnologías digitales de la comunicación y la información, como internet, fundamentadas en la microelectrónica (Castells M., 1996, 2010).

Rescapitulaciones

Finalmente, dando por válidas las categorías generalizadoras de generación global y adolescencia, es necesario destacar la diversidad con la que se viven estos fenómenos por parte de las personas por medio de una perspectiva interseccional, que nos advierte de la interrelación de los modelos de discriminación y opresión dentro de la sociedad como los basados en el racismo/etnicidad, género, religión, nacionalidad, orientación sexual, clase o discapacidad.

La adolescencia es un periodo crucial como edad ritualizada que marca el paso de la niñez a la adultez. Una fase liminal en la que seguramente no se es ni una cosa ni la otra, y en la que las circunstancias marcan una desigualdad de oportunidades con las que afrontar la reproducción social. Las personas jóvenes que alcanzan la mayoría de edad tanto en

Marruecos como en España pertenecen a estas generaciones globales. En todas sus variables las generaciones que coexistirán tienen ante sí un futuro cada vez más entrelazado puesto que el mayor riesgo colectivo al que se enfrenta su porvenir es la capacidad de la humanidad para hacer frente a los cambios necesarios que se requieren para continuar haciendo posible la vida humana en la tierra ante el cambio climático. La solución a este riesgo pasa por este paradigma de globalidad y una conciencia de especie humana, puesto que no existe una solución parcial o nacional. No hay una solución unidimensional marroquí o española a la transición ecológica que tienen que afrontar sus sociedades. Puede que la hegemonía del tiempo histórico de la globalización se encuentre estancada desde la crisis financiera de 2008, pero la realidad en la que viven las nuevas generaciones no deja de desarrollarse hacia espacios comunes interconectados que reproducen a su vez la estratificación y la desigualdad.

Referencias bibliográficas

- Amit-Talai, V. &. (1995). *Youth cultures: A cross-cultural perspective*. Routledge.
- Ariès, P. (1973 (1960)). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (Vol. 286). Random House Inc.
- Beck, U. (1996). Teoría de la sociedad del riesgo. En A. &. Giddens, *Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo* (Vol. 12). Anthropol Editorial.
- Beck, U.; Beck-Gernsheim, E. (2008). *Generación global*. Buenos Aires: Paidós.
- Bertran, M.; Carrasco, S. (2002). La evolución de la teoría de la enculturación y el redescubrimiento de la infancia. En A. G. Echevarría, & J. L. Molina, *Abriendo*

surcos en la tierra. Homenaje a Ramón Valdés del Toro. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

- Bofill, A.; Cots, J. (1999). *La Declaración de Ginebra. Pequeña historia de la primera carta de los derechos de la infancia.* Barcelona: Comissió de la Infància de la Justícia I Pau.
- Bourdieu, P. (2002). La Juventud No es Más que una Palabra. *Sociología y Cultura*, 163 – 173.
- Castells, M. (1996). *La sociedad red* (Vol. 1). Madrid: Alianza.
- Carrasco, S.; Narciso, L.; Bertran-Tarrés, M. (2018). Neglected aspirations: Academic trajectories and the risk of early school leaving amongst immigrant and Roma youth in Spain. En C. P. Union.
- Carrasco, S. (2004). Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo. *Ofrim suplementos* (11), 37-68.
- Davis, A. (2004 (1981)). *Mujeres, Raza y Clase.* Ediciones Akal.
- Eder, D. &. (1987). The cultural production and reproduction of gender: The effect of extracurricular activities on peer-group culture. *Sociology of education*, 200-213.
- Español, U. C. (2016). *Convención sobre los Derechos del Niño.* Fundación UNICEF-Comité Español.
- Feixa, C. (1996). Antropología de las edades. La edad desde la Antropología. *Biblioteca Virtual de Ciencia Sociales*, 1-23.
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 21-45.

- Feixa, C. (2014). *De la Generación @ a la # Generación*. Ned ediciones.
- Feixa, C. (2021). Uma geração viral?: adolescência e confinamento. *Tomo* (38), 17-36.
- Gaitán, L. (1999). *El espacio social de la infancia. Los niños en el Estado de Bienestar*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Gibson, M.; Carrasco, S. (2009). The education of immigrant youth: some lessons from the US and Spain. *Theory Into Practice*, 28 (4), 249-257.
- Gibson, M. (1988). *Accommodation without assimilation. Punjabi sikhs in a California high school*. Ithaca: Cornell University Press.
- Gillis, J. R. (1981). *Youth and History. Tradition and Change in European Age Relations, 1770-Present*. NY: Academic Press.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. NY: Appleton.
- Lynd, R. S., Lynd, H. M. (1965 (1929)). *Middletown: A study in American culture*. NY: Harcourt Brace.
- Mannheim, K. (1970 (1952)). The problem of generations. *Psychoanalytic review*, 57(3), 378-404.
- McRobbie, A. (1978). Working Class Girls and the Culture of Femininity. *Women take issue: Aspects of women's subordination*, 96-108.
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa: A study of sex in primitive societies*. Morrow.
- Mead, M. (1994 (1949)). *Masculino y femenino*. Madrid: Minerva Ediciones.

- Mirza, H. S. (2009). Race, Gender and Educational Desire: Why Black Women Succeed and Fail, by Heidi Safia Mirza. *Gender y Education* (21(6)), 789–90.
- Mirza, H. S. (2013). 'A Second Skin': Embodied Intersectionality, Transnationalism and Narratives of Identity and Belonging among Muslim Women in Britain. *Women's Studies International Forum* (36), 5–15.
- Narciso, L. (2018). *Juventud negroafricana en Cataluña. De la inmigración a la emancipación*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ogbu, J. (1974). *The next generation: an ethnography of education in an urban neighbourhood*. Orlando: FL: Academic Press.
- Ogbu, J. (1978). *Minority education and caste. The American system in cross-cultural perspective*. New York: Academic Press.
- Ogbu, J. (1981). School ethnography: a multilevel approach. *Anthropology & Education Quarterly*, 12.
- Ortega y Gasset, J. (1923). *El tema de nuestro tiempo* (Vol. 3). Obras completas 1917-1928.
- Suarez-Orozco, M. (1989). Achievement motivation among Mexican immigrants and Mexican American students in the USA. SPINDLER, G & TRUEBA, H *What do anthropologists have to say about dropouts?* AERA Annual Conference. NY: The Falmer Press.
- Thrasher, F. M. (1963 [1927]). *The Gang. En Study of 1313 gangs in Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.

- Whyte, W. F. (2012 (1943)). *Street corner society: The social structure of an Italian slum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Willis, P. (1977). *Aprendiendo a trabajar* (2005 ed.). Madrid: AKAL.
- Willis, P. (1990). *Common Culture. Symbolic work at play in the everyday cultures of the young*. Milton Keynes: Open University Press.
- Willis, P. (1993 (1981)). Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción. En *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.
- Wulff, H. (1988). *Twenty Girls: Growing up, Ethnicity and Excitement*. Stockholm: Doctoral dissertation, Almqvist & Wiksell International.