

FORJÓNTEA 2
Formación en Interculturalidad y Migraciones



MATERIALES FORMATIVOS

La niñez y juventud en los contextos migratorios

AUTORES

Ángel Madero Arias,
Azahara Leal del Pozo

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
MÓDULO 1: ENFOQUE TEÓRICO, MARCO LEGAL Y PRINCIPALES CONCEPTOS.....	5
1.1 CONTEXTUALIZACIÓN.	5
1.1.1. MARCO NORMATIVO.	5
1.1.2. MARCO SOCIAL.	11
1.1.3. III PLAN INTEGRAL PARA LA INMIGRACIÓN EN ANDALUCÍA	25
MÓDULO 2: REALIDADES SEGÚN EL PROCESO MIGRATORIO PROPIO Y DE SUS FAMILIAS: ¿DÓNDE LOS SITUAMOS? ¿DÓNDE SE SITÚAN?	28
2.1. HIJOS E HIJAS DE FAMILIAS MIGRANTES, NACIDOS EN ESPAÑA:	32
2.2. HIJOS E HIJAS QUE HAN EMIGRADO JUNTO A SUS PROGENITORES.	33
2.3. HIJOS E HIJAS REAGRUPADOS.	34
2.4. HIJOS E HIJAS CON PADRE O MADRE DE DISTINTO ORIGEN CULTURAL.	36
2.5. JÓVENES A LA ESPERA DE RETORNO.	38
2.6. OTRAS REALIDADES.....	39
MÓDULO 3: JÓVENES QUE DECIDEN EMIGRAR SOLOS ¿MENORES O INMIGRANTES?	41
3.1 PERFILES, ORÍGENES Y MOTIVACIONES DE LA INMIGRACIÓN DE MENORES.	41
3.2 MENAS EN EL SISTEMA DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA EN ANDALUCÍA.	47
3.3 JÓVENES EXTUTELADOS Y EXTUTELADAS.	54
MÓDULO 4: EL PERFIL DEL PROFESIONAL ESPECIALIZADO. PRINCIPALES HERRAMIENTAS PARA LA INTERVENCIÓN:	62
4.1. EL PERFIL DEL PROFESIONAL ESPECIALIZADO.....	62
4.1.1. EL ENFOQUE INTERCULTURAL.	63
4.1.2. MÉTODO MULTIFACTORIAL.....	66
4.2. PRINCIPALES HERRAMIENTAS PARA LA INTERVENCIÓN	67
4.2.1. MEDIACIÓN SOCIAL INTERCULTURAL.	67

4.2.2. NEGOCIACIÓN.....	68
4.2.3. INTERVENCIÓN COMUNITARIA.....	70
4.2.4. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.....	71
4.2.5. APRENDIZAJE SERVICIO.....	72
MÓDULO 5: CASOS PRÁCTICOS.....	74
5.1. CASO PRÁCTICO 1.....	74
5.2. CASO PRÁCTICO 2.....	77
5.3. CASO PRÁCTICO 3.....	80
5.4. CASO PRÁCTICO 4.....	84
MÓDULO 6: BUENAS PRÁCTICAS.....	90
6.1. GRUPOS DE AUTOGESTIÓN.....	91
6.2. PROGRAMAS DE MENTORIA SOCIAL.....	93
6.3. PROGRAMAS DE APOYO A LA REAGRUPACIÓN FAMILIAR.....	95
6.4. MEDIACIÓN SOCIAL INTERCULTURAL DESDE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ANDALUCÍA..	96
6.5. TIME FOR CHANGE- TIEMPO DE CAMBIO.....	98
6.6. OTRAS BUENAS PRÁCTICAS.....	100
MÓDULO 7: GLOSARIO.....	101
MÓDULO 8: EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN.....	114
RESULTADOS DE AUTOEVALUACIÓN.....	118
MÓDULO 9: RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS Y DE INFORMACIÓN ONLINE.....	119
ANEXO 1.....	125
ANEXO 2.....	133

"Aléjame de la sabiduría que no llora,
la filosofía que no ríe
y la grandeza que no se inclina ante los niños."

Khalil Gibrán

INTRODUCCIÓN

Dentro de las competencias que corresponden a la Comunidad Autónoma, establecidas en el artículo 62.1.a) del Estatuto de Autonomía se definen las políticas de integración y participación social, económica y cultural de la población inmigrante. Dichas políticas de carácter transversal se han concretado en una serie de actuaciones en diferentes ámbitos y niveles estructurados en los Planes Integrales para la Inmigración en Andalucía que dieron su inicio con el Decreto 1/2002 de 9 de enero.

El Decreto 124/2014, de 2 de septiembre, aprueba el III *Plan Integral para la Inmigración Horizonte 2016* con objeto de dar continuidad a las actuaciones de los anteriores planes, manteniendo los logros alcanzados y enfatizando en un modelo de intervención centrado en la gestión de la diversidad y la inclusión de la perspectiva de género.

En el Área de Formación de dicho Plan señala expresamente que: “para mejorar la atención hacia el colectivo de población extranjera es imprescindible que las personas profesionales de los distintos ámbitos conozcan la cultura y las costumbres de las personas inmigrantes; tanto el personal técnico, como todas las personas profesionales en general que trabajan en el ámbito de la inmigración, deben adquirir cada vez mayores herramientas, estrategias y habilidades que les permitan concretar de manera eficaz la efectiva inserción social de las personas extranjeras, cumpliendo así con un itinerario que se ajuste en buena medida a sus expectativas y que se adapte plenamente a las situaciones cotidianas”.

En este sentido la Consejería de Justicia e Interior de la Junta de Andalucía, a través de la Dirección General de Políticas Migratorias, lleva a cabo un conjunto de acciones formativas integradas en el Plan de Formación en materia de Interculturalidad y Migraciones FORINTER 2 que han sido organizadas en esta edición junto con la empresa Management & Research y el Comité Español de Ayuda al Refugiado (CEAR), con un 80% de cofinanciación del Programa Operativo del Fondo Social Europeo para Andalucía 2007-2013.

Como parte de los instrumentos para facilitar el proceso formativo se ha elaborado el presente manual correspondiente al curso “La niñez y juventud en los contextos migratorios”, que recoge algunas de las aportaciones teórico-conceptuales existentes acerca de las temáticas en cuestión, acompañadas de ejemplos prácticos, recursos bibliográficos y una autoevaluación que sirve para afianzar los conocimientos adquiridos.

MÓDULO 1: ENFOQUE TEÓRICO, MARCO LEGAL Y PRINCIPALES CONCEPTOS

1.1 CONTEXTUALIZACIÓN.

1.1.1. Marco Normativo.

La evolución y desarrollo de los derechos de la infancia se corresponde con el nivel de desenvolvimiento, alcanzado en la sociedad en lo referente a los derechos humanos y derechos sociales.

Los textos legales traducen los valores de una sociedad en un momento dado y, en nuestro caso, nos señalan el concepto y tratamiento del menor y la menor en cada época.

Es a finales del siglo XIX cuando, por parte de los Estados, se empieza a reconocer la existencia de necesidades específicas de la infancia, es decir, el derecho de todo niño y niña, por el hecho de serlo, a recibir atención, primando sus derechos como personas.

A continuación exponemos las normativas más importantes en relación a los derechos y deberes de la infancia y la juventud. Dicha legislación afecta tanto a la infancia y adolescencia autóctona como a la infancia y adolescencia alóctona. Más adelante en el punto donde desarrollaremos la realidad de los menores extranjeros no acompañados (MENAS), profundizaremos en la legislación que les afecta.

a. La Normativa Internacional.

Las medidas internacionales para la protección a la infancia fueron prácticamente inexistentes hasta el siglo XX. Es a partir de esta época cuando se inicia un desarrollo normativo internacional que será progresivamente ratificado e incorporado al marco legal de los diferentes Estados.

Declaración de los derechos del niño:

La primera Declaración de los Derechos del Niño, conocida como la Declaración de Ginebra, data de 1924. Esta medida internacional surge con posterioridad a la Primera Guerra Mundial, vinculada a los primeros movimientos en la defensa de los derechos del niño, quizá como reacción a las grandes

Normativa Internacional.

Normativa Estatal.

Normativa Autonómica.

calamidades y tragedias que la Gran Guerra había ocasionado en la infancia, y hace recaer sobre el Estado y la sociedad la responsabilidad de asegurar el futuro de los y las menores.

La Declaración de los Derechos del Niño fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959.

Esta Declaración reconoce a los niños y niñas los siguientes derechos:

- Derecho a la igualdad sin distinción de raza, credo o nacionalidad.
- Derecho a una protección especial, oportunidades y servicios para su desarrollo físico, mental y social en condiciones de libertad y dignidad.
- Derecho a un nombre y una nacionalidad.
- Derecho a la salud, alimentación, vivienda y recreo.
- Derecho a una educación y cuidados especiales para los niños y niñas física, social o mentalmente disminuidos.
- Derecho a crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y en todo caso, en un ambiente de afecto y seguridad moral y material. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente de los niños y niñas sin familia o sin medios de subsistencia.
- Derecho a recibir educación y a disfrutar del juego.
- Derecho a estar en todas las circunstancias entre los primeros que reciben protección y auxilio.
- Derecho a ser protegidos y protegidas contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No se permitirá el trabajo antes de una edad determinada.
- Derecho a formarse en un espíritu de solidaridad, comprensión, amistad y justicia entre los pueblos.

La Convención de los Derechos de la Infancia:

Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1989, y *ratificada por el Estado Español el 30 de noviembre de 1990*, la Convención recoge los principios contenidos en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y los completa, cubriendo los vacíos

existentes y creando un instrumento internacional obligatorio por el que los estados que la ratifican se comprometen formalmente a respetar los derechos y deberes enunciados, pasando a formar parte del derecho interno de los países.

En este caso, los estados se comprometen a:

- Satisfacer las necesidades básicas de la infancia, proporcionando atención sanitaria, educación y formación, seguridad social, oportunidades de juego y recreo.
- Proteger a la infancia contra toda forma de crueldad y explotación: maltrato y abandono, tortura, pena de muerte, consumo y tráfico de drogas, explotación laboral y sexual, etc.
- Ayudas a la familia, respetando sus responsabilidades y sus derechos y deberes, y creando servicios de atención a la infancia, para que atiendan convenientemente las necesidades de sus hijos e hijas.
- Dedicar una atención especial a los niños y niñas particularmente vulnerables, tales como los niños y niñas con diversidad funcional, refugiados, los pertenecientes a minorías étnicas e indígenas, víctimas de malos tratos, abandono, conflictos armados, niños y niñas sin familia, etc.
- Permitir al niño y niña expresar su opinión en los asuntos que le conciernen, profesar su religión, buscar y difundir informaciones y asociarse, todo ello en función de su edad y madurez.

b. La Normativa Estatal.

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor y de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

Es este un texto fundamental en materia de protección a los y las menores de edad. Se integra en el mismo la corriente legislativa que tiene como base un mayor reconocimiento del papel que los y las menores desarrollan en la sociedad actual, con el objetivo último de consagrar el interés superior de los mismos. Ya no se considera, según declara su Exposición de Motivos, que él y la menor sea un sujeto pasivo sino que se tiende al pleno reconocimiento de la titularidad de sus derechos y de una capacidad progresiva para ejercerlos. Con esta filosofía de actuación se pretende que los y las menores puedan

construir progresivamente una percepción de control acerca de su situación personal y de su proyección de futuro.

Se establece una serie amplia de derechos en el Título I:

- Derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen (art. 4).
- Derecho a la información (art. 5).
- Derecho a la libertad ideológica (art. 6).
- Derecho de participación, asociación y reunión (art. 7).
- Derecho a la libertad de expresión (art. 8).
- Derecho a ser oído y escuchado. (art. 9).



En el artículo 10 se establecen las medidas para la defensa y garantía de los derechos de las y los menores:

- Solicitar la protección y tutela de la entidad pública correspondiente.
- Poner en conocimiento del Ministerio Fiscal las situaciones que considere que atentan contra sus derechos con el fin de que este promueva las acciones oportunas.
- Plantear sus quejas ante el Defensor del Pueblo.
- Solicitar los recursos sociales disponibles de las Administraciones Públicas.

Como resultado de un largo proceso, en el que han participado diferentes agentes, se ha producido una intensa reforma a nivel Estatal con la aprobación de dos leyes: **La Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia;** y **la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.** Se han realizado dos leyes porque todo lo que afecte a derechos fundamentales y libertades públicas debe ser aprobado por Ley Orgánica y las demás cuestiones han sido reguladas por Ley ordinaria.

La nueva normativa distingue, tal como venían haciendo numerosas normativas autonómicas, entre infancia y adolescencia, haciendo notar, desde el mismo título, que no es lo mismo la protección que necesitan los y las menores adolescentes que la que precisan los niños y las niñas de corta edad. En

relación con este aspecto, se usa ahora el término madurez en lugar de juicio, para definir el momento en que ha de ser oído el/la menor.

El problema al que se enfrentan los y las profesionales y agentes sociales que tienen que aplicar las nuevas normas, es que al haberse modificado casi 20 disposiciones normativas, y en especial el Código Civil y la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, en distintos textos y de forma parcial, resulta ahora complicado comprender cómo afecta la reforma al trabajo individual de cada uno, para ayudar en este proceso Save the Children ha publicado una guía para sistematizar la información. La guía se inicia con la referencia al contenido general de las dos leyes y seguidamente se abordan aspectos sustantivos referidos al sistema de protección, que sin ser exhaustivos, dan una visión general de la reforma; haciendo especial hincapié en cuestiones como la técnica para la valoración del interés superior del menor, las medidas de protección y el sistema de plazos implantado. Se puede consultar la guía [pinchando aquí](#).

c. Normativa de la Comunidad Autónoma de Andalucía

A la Comunidad Autónoma de Andalucía le corresponde la competencia exclusiva en materia de protección de menores, residentes en su territorio. Esto comporta la constitución y aplicación de los distintos instrumentos que dan lugar a la acción protectora de la Administración; todo ello con el objetivo final de conseguir un mayor nivel de bienestar para los menores de Andalucía.

Ley 1/1998, de 20 de abril, de los derechos y la atención al menor:

Esta Ley entronca con la corriente legislativa que en los últimos años ha ido reconociendo paulatinamente la existencia de una serie de derechos de los que son titulares los y las menores de edad, concediendo a los poderes públicos amplias potestades para que, en caso de que las personas en principio encargadas de velar por el bienestar del menor (titulares de la patria potestad o tutores) incumplan sus deberes para con el mismo, pueda intervenir la Administración por el superior interés del niño.

El Título I se denomina de los derechos de los menores, en él se establece el objeto y el ámbito de aplicación, los principios generales que la inspiran y las actuaciones concretas a que se comprometen

las Administraciones Públicas de Andalucía para la promoción y protección de los derechos de los menores que se consideran de mayor importancia para su desarrollo integral.

Los derechos que recoge la ley andaluza son los siguientes:

- Derecho a la identificación (art. 5).
- Derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen (art. 6).
- Derecho a la información y a una publicidad adecuada (art. 7).
- Derecho a la prevención de los malos tratos y de la explotación (art. 8).
- Derecho a la integración (art. 9).
- Derecho a la salud (art. 10).
- Derecho a la educación (art. 11).
- Derecho a la cultura, ocio, asociacionismo y participación social de la infancia (art. 12).
- Derecho al medio ambiente (art. 13).
- Derecho a ser oído (art. 14).

Si desea profundizar en el marco legal, pinche sobre los siguientes títulos para acceder a una relación actualizada:

- Normativa infancia y familia de ámbito Estatal.
- Normativa infancia y familia de ámbito Andaluz.
- Normativa de participación e integración social.
- Régimen General de Extranjería.

1.1.2. Marco Social.

Antes de dibujar un posible escenario de la niñez y la juventud en un contexto migratorio, le proponemos que se haga una pregunta: ¿Cuántas personas conoce que sean iguales? Como “dos gotas de agua” en lo físico, en lo racional, en lo emocional... ¿Necesita más tiempo? Podría estar todo el tiempo del mundo pensándolo y la respuesta siempre sería la misma **NINGUNA**.

Ámbito Comunitario.

Ámbito Educativo.

La diversidad es algo inherente al ser humano, por ello es fundamental aprender a “gestionar la diversidad”, a convivir en diversidad, atender a la individualidad de cada persona es la única manera de conseguir una transformación continuada.

Y esa diversidad de la que hablamos no es sólo fruto de la cultura, el lugar de nacimiento o el género, parte de la propia persona. Aunque usemos categorizaciones, argumentaciones o perfiles para intentar comprender la realidad, a la hora de interactuar con la persona, sea menor o adulta, extranjera o española, deberemos tomar conciencia de que estamos trabajando con Mohamed, Jessica, Juan o Fátima y que no existen dos iguales.

Para dibujar el escenario que comentábamos proponemos hacerlo con una mirada desde el ámbito comunitario y otra desde el ámbito educativo formal.

a. Ámbito Comunitario.

La llegada y permanencia de población procedente de los movimientos migratorios ha cambiado el escenario de las calles y plazas del entorno. A la diversidad cultural ya existente se añaden nuevos perfiles y elementos de diversidad, fuente de enriquecimiento pero también de situaciones de desigualdad y desencuentro que es necesario gestionar. El ámbito comunitario es un potente contexto de socialización, y por ende ofrece múltiples oportunidades para articular acciones que faciliten la inclusión de la población de origen extranjero y crear una convivencia positiva en la diversidad.

Hay múltiples factores culturales que influyen en la utilización del espacio público, en este contexto y si no es gestionado de forma positiva florecen estereotipos y prejuicios. Pero también es un espacio privilegiado para fomentar relaciones de igualdad e intercambio, el trabajo que se realice desde el espacio público será clave en los procesos de inclusión de los hijos e hijas de las personas de origen

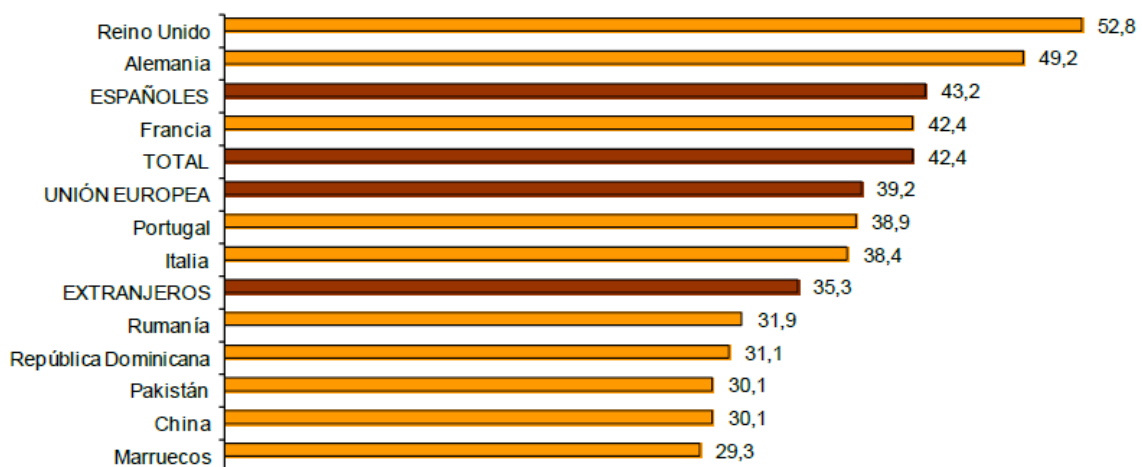
extranjero y para la construcción de una convivencia positiva en la que todas y todos se sientan reconocidos.

Todo el mundo habrá escuchado, incluso dicho, aquello de “la juventud es el futuro”, es ley de vida, las niñas y niños de hoy serán las personas adultas de mañana. Suena a obviedad, a “perogrullada” pero por la simpleza del razonamiento, en demasiadas ocasiones lo pasamos por alto. No hay inversión con mayor tasa de retorno que la inversión en educación.

La inmigración supone para una Europa envejecida un aporte fundamental a corto y medio plazo. En España la edad media de la población autóctona es de 43,2 años (41 años en Andalucía) (datos 1 enero 2015 INE), mientras que la edad media de la población extranjera es de 35,3 años (38 años en Andalucía), media que sube por el aporte de países Europeos como se puede apreciar en el siguiente gráfico.

Edad media por países (principales nacionalidades)

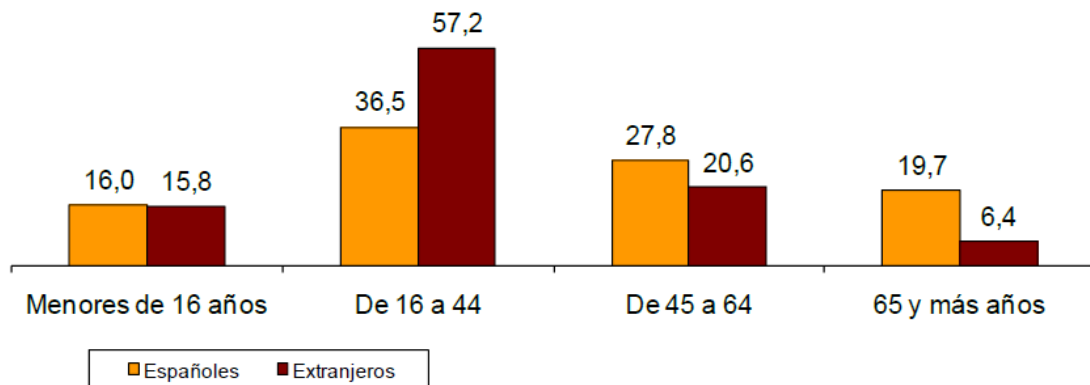
Datos provisionales. Avance de la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2015



Esa juventud de la población extranjera, hace que incida directamente, entre otros indicadores, en la tasa de natalidad, en 2014 en el 21,6% de los nacimientos al menos uno de los progenitores eran de origen extranjero. En el siguiente gráfico podemos comprobar la aportación de la población extranjera a la contención del envejecimiento general de la población. Debemos señalar que existe una cantidad sin determinar de personas extranjeras que no cuentan en estas estadísticas por no encontrarse empadronadas.

Porcentaje de inscritos por nacionalidad y grupos de edad

Datos provisionales. Avance de la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2015



Así pues, a la luz de estos datos podemos decir que la atención a los niños, niñas y jóvenes de origen extranjero debería ser tomada muy en cuenta. Y pese al rápido incremento y a las percepciones subjetivas aún estamos hablando de un volumen que se puede gestionar con relativa facilidad, en Andalucía sólo el 6,45% de las personas menores de 19 años tienen una nacionalidad diferente a la española. Si desea profundizar en los datos puede hacerlo consultando el informe del Observatorio de la Infancia en Andalucía [pinchando aquí](#).

La niñez y la juventud inmigrante no dejan de tener las mismas necesidades que la niñez y juventud española. No obstante existen situaciones concretas que requieren de intervenciones específicas, o al menos, que se tenga en cuenta la influencia de haber vivido un proceso migratorio. Como veremos más adelante no se trata de un colectivo homogéneo, existiendo realidades diferenciadas; frente a jóvenes con altos niveles de inclusión, encontramos personas en situaciones de alta vulnerabilidad social, lo que les puede llevar a padecer situaciones de exclusión social.

Una de las principales preocupaciones con respecto a la infancia y juventud migrada, es todo lo que concierne a las (mal llamadas) segundas generaciones, a pesar de que no existe acuerdo ni término adecuado para hablar de los hijos y las hijas de las personas de origen extranjero, podemos decir que son aquellos reconocidos como descendientes de inmigrantes, que ni se han desplazado ni son considerados como si nunca lo hubieran hecho. Dicho grupo social, experimenta dificultades y estrategias de adaptación en una nueva sociedad, relacionados con el hecho de ser descendientes de inmigrantes.

La situación de crisis económica, por la que estamos atravesando, está afectando en mayor medida al colectivo de inmigrantes. Según datos de la Encuesta de Población Activa (EPA) publicada por el INE la

tasa de desempleo entre la población extranjera en el segundo trimestre del 2015 es del 30,84%, frente al 21,22% de la población española. Sin embargo, el aspecto laboral es el que mayores rechazos propicia en la sociedad andaluza con respecto a la población extranjera, según confirman los datos del último Informe de la OPIA (2015) “OPINIONES Y ACTITUDES DE LA POBLACIÓN ANDALUZA ANTE LA INMIGRACIÓN” donde aparece que pese a tener una valoración positiva de la inmigración el aspecto laboral es el que más rechazo presenta.

Todo esto se ve acrecentado por los estereotipos que se crean en los imaginarios de la población tanto autóctona como alóctona, propiciando la aparición de prejuicios que dificultan la convivencia.

La situación administrativa- legal condiciona el proceso de adaptación e integración. Algunos de ellos y ellas, no están en situación regular, sin duda es el colectivo más vulnerable, con pocas posibilidades, y que están accediendo a los servicios sociales de la ciudad buscando respuesta a las necesidades más primarias como alimentación, vivienda, Relacionado con este tema, debemos mencionar al colectivo MENAS, la mayoría adolescentes, a los que dedicaremos un punto más adelante.

La Administración local, supone un nivel administrativo clave en materia de inmigración. La importancia que tiene facilitar el acceso a los servicios y el desarrollo de políticas sectoriales en esta materia, junto con el hecho de que la Administración Local es la primera con la que las personas inmigrantes tienen un contacto directo hacen que la actuación local, respecto a las personas inmigrantes, tenga una relevancia especial. Las Administraciones locales deben propiciar políticas concretas de integración social por la cercanía a las demandas y a las necesidades de ciudadanos y ciudadanas, independientemente de su origen, creencia, clase social o género.

b. Ámbito Educativo.

El ámbito educativo es de especial importancia en los procesos de inclusión y en la mejora de una convivencia en diversidad.

La escuela, siendo un agente de cambio importante y un medio fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades, no representa el único elemento transformador. Es necesaria la generación de espacios de intervención impulsados por profesionales de todo el ámbito comunitario, que pongan en marcha actuaciones desde una dimensión integral que permitan conectar con lo que ocurre en el centro escolar, con lo que sucede en la calle, la familia, etc.

La escuela, situándose en la educación formal y dentro de un marco normativo ofrece un espacio flexible en el que fomentar la comunicación entre las diferentes personas que forman parte de ella, tanto las que pertenecen al sistema educativo como las que no.

Por lo tanto, la escuela constituye un espacio idóneo desde el que articular actuaciones que promuevan la convivencia y el encuentro de personas con diferentes referencias culturales.

El hecho de que la educación sea un derecho universal y gratuito hace que en muchas ocasiones las familias de origen extranjero tengan su primer contacto con la sociedad receptora a través del centro educativo, al igual que muchas familias autóctonas tiene contacto con personas de diferente origen únicamente a través de la escuela.

Además concebimos la formación como una vía de promoción social y para las familias de origen extranjero en muchos casos de especial importancia ya que las expectativas de mejora formativa para sus hijos e hijas suele ser uno de los motivos del proyecto migratorio que iniciaron.

Como se ha citado con anterioridad, la llegada y permanencia de población de origen migrante añade nuevos perfiles a la sociedad española tradicionalmente diversa. La escuela siendo reflejo de dichos cambios, representa en sus aulas una diversidad creciente. Importante es señalar que ya existía diversidad en las aulas, la llegada de población de origen extranjero lo que propicia es que se visualice con mayor intensidad.

La llegada de alumnado de origen extranjero pone de manifiesto una serie de carencias del sistema educativo y la necesidad de poner en marcha actuaciones y recursos que atiendan a las necesidades del alumnado recién llegado así como atender a los retos de una convivencia positiva en contextos de diversidad cultural.

De especial importancia a nivel andaluz es la orden del 15 de enero de 2007, amparada en la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación así como el Decreto 167/2003, de 17 de junio.

La orden tiene como objetivo regular las actuaciones destinadas a la educación intercultural y la enseñanza del español como lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje y, de manera específica, la organización y funcionamiento de las ATAL (aulas temporales de adaptación lingüística).

Del mismo modo se realizan en el año 2006 convenios con entidades sin ánimo de lucro para desarrollar programas de mediación social intercultural desde los centros educativos. Posteriormente se realizan a través de una convocatoria de subvenciones de la Consejería de Educación.

Para ampliar información recomendamos la lectura de la Guía Básica de Educación Intercultural editada por la Junta de Andalucía en 2011 y que pueden consultar [pinchando en este enlace](#).

Dice el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos humanos que **toda persona tiene derecho a la educación y que toda la educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental**. Y que también debe ser obligatoria.

Son las administraciones y los órganos competentes los que deben velar por conseguir una educación de calidad para todas las personas, independientemente de su nivel sociocultural, las características socioeconómicas, lugar de residencia, nacionalidad... *“Si nos fijamos en lo que ha sucedido en otros países de nuestro entorno, el peor rendimiento medio de algunas escuelas suele tener mucho más que ver en el medio y largo plazo con la desventaja de clase de las familias de sus alumnos que con su lugar de nacimiento”*, asegura Héctor Cebolla, profesor de Sociología de la UNED, en el trabajo La concentración de inmigrantes en las escuelas españolas (Revista ARI, 2009). También lo dice el sociólogo y experto en analizar los datos PISA, **Julio Carabaña**, explica que la presencia del alumnado de origen extranjero en el sistema *“no explica por sí sola el nivel intermedio alcanzado por el sistema educativo español”*.

La llegada de personas inmigrantes en la década precedente al estallido de la crisis alrededor de 2008 ha influido, obviamente, en el aumento del alumnado de origen extranjero en las aulas españolas. Por un lado, porque muchas de las personas que han llegado al país trajeron a sus hijos e hijas consigo y, por otro, porque las familias ya instaladas han tenido descendencia. Sin embargo, a pesar de este aumento en tan poco tiempo, aún siguen siendo una cantidad poco significativa respecto al total de estudiantes.

En el curso 2014/2015, a nivel estatal, el alumnado con nacionalidad diferente a la española ascendía a 712.098 estudiantes, lo que representaba el 8,8 por ciento respecto al alumnado total, formado por 8.090.611 estudiantes. Se consolida el descenso del número de alumnado en los tres últimos años como podemos observar en el siguiente gráfico.

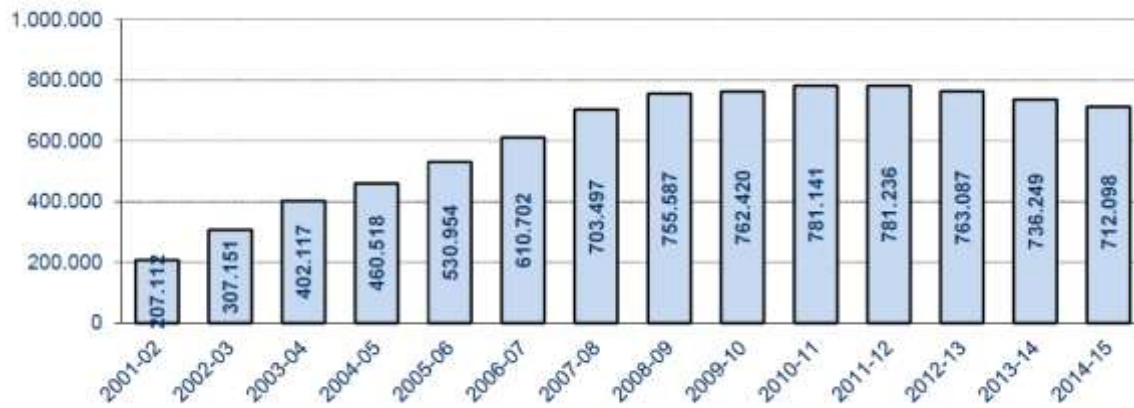


Gráfico Evolución del alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General no Universitarias y de Régimen Especial
Curso 2014-2015 (Fuente: INE)

Como bien reflejó Ortiz, Mónica (2008) en el estudio *Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes*, “*En el ámbito escolar, el incremento de alumnado inmigrante extranjero está siendo percibido como una amenaza y como uno de los principales problemas del sistema educativo*”. En un primer momento parece claro que esta percepción puede encontrar respaldo en el aumento exponencial que hasta esa fecha estaba protagonizando un tipo de alumnado que ponía a prueba las debilidades y fortalezas de un sistema educativo y de su capacidad de gestionar la diversidad. Pero pasados estos primeros años de incertidumbre, se han podido hacer diversos estudios que muestran la inclusión del alumnado inmigrante como una riqueza y no como una amenaza.

Según los datos del informe *Actitudes hacia la inmigración*, realizado por el CIS en 2014, el 70% de las personas encuestadas cree que la presencia de hijos/as de inmigrantes en las escuelas es enriquecedora para el conjunto de los alumnos/as. En el mismo informe podemos apreciar como los estereotipos y prejuicios sobre el alumnado inmigrante siguen extendidos en la sociedad, aunque poco a poco se van superando como lo demuestran los datos: Hasta un 39,7 (44,8% en 2012) de las personas encuestadas creen que “la calidad de la educación empeora en los colegios donde hay muchos hijos de inmigrantes”, que refleja también que un 48,9% (56% en 2012) cree que “los españoles deberían tener preferencia a la hora de elegir colegio para sus hijos” y un 48% (53% en 2012) piensa que “Aunque tengan los mismos ingresos, se les da más ayudas escolares a los inmigrantes que a los españoles”.

Como podemos observar en el siguiente gráfico, la presencia de alumnado inmigrante no es significativa en números absolutos para el Sistema Escolar, en Andalucía supone el 5,1%, pese a ello la sobrerrepresentación del alumnado inmigrante en algunos centros escolares (fundamentalmente

públicos) ha incrementado más aún esa imagen negativa y se ha usado como una de las explicaciones del bajo nivel educativo que demuestran los alumnos y las alumnas respecto al resto de países europeos como indican frecuentemente los conocidos informes del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA por sus siglas en inglés).

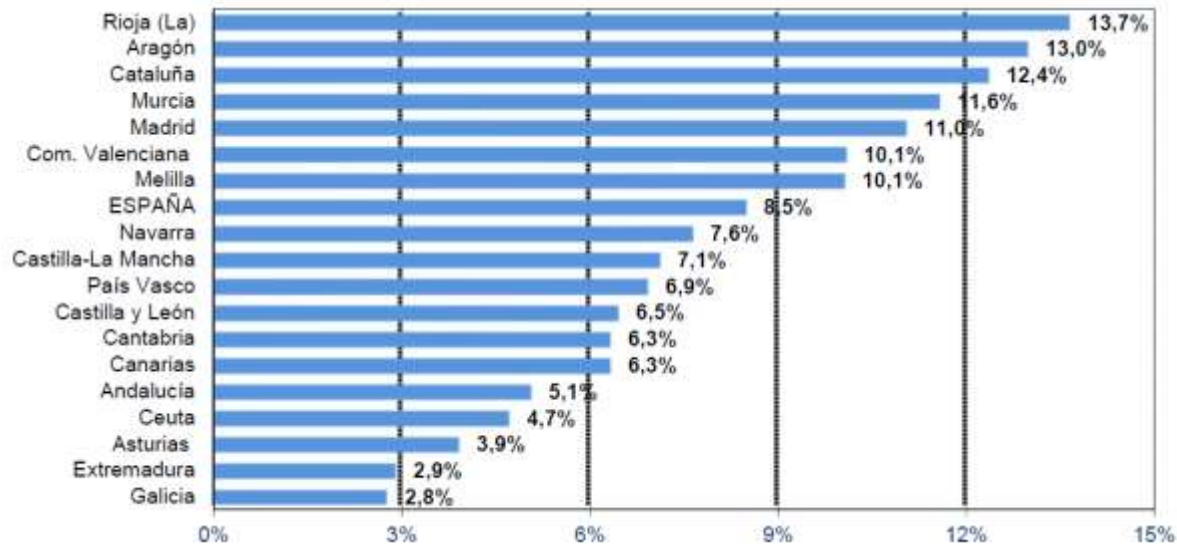


Gráfico Porcentaje de alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General no Universitarias Curso 2014-2015

(Fuente: INE)

No hay nada más lejos de la realidad. Los informes, estudios y análisis realizados hasta la fecha indican claramente que “la proporción de alumnos extranjeros en las clases no parece afectar a los resultados de los nativos ni a los de los inmigrantes”, como refleja el estudio *Inmigración y Resultados Educativos en España*, publicado por la Fundación de Estudios de Economía Aplicada (Fedea) (2009). Una idea que queda reflejada en otros muchos trabajos como en el informe de *El impacto de la inmigración en el sistema educativo español*, Carabaña, Julio (2008) o en el estudio *Educación e Inmigración en España*, Palomares. Ascensión.

En España, el alumnado nativo obtiene –de media- 52 puntos más que el alumnado inmigrante en las pruebas PISA, según el último informe de 2012, aunque la diferencia se estrecha cada vez más respecto a anteriores ediciones de este estudio, fundamentalmente en lectura y ciencias, siendo el de las matemáticas un comportamiento algo más diferente. Sin embargo, los datos de los informes PISA revelan que en todos los países de la UE-15, los nativos obtienen mejores puntuaciones en lectura que los inmigrantes, algo lógico cuando se piensa en el idioma.

Pero los resultados indican también que las diferencias en cuanto al nivel de éxito de integración y rendimiento escolar del alumnado inmigrante varía también mucho en función de las regiones donde

residan. Y, de la misma manera, también “existen grandes diferencias entre los resultados de los inmigrantes de primera y segunda generación. Así, los inmigrantes de primera generación obtienen 62 puntos menos que los nativos, mientras que la diferencia desciende a solo 26 puntos en el caso de los (mal llamados) inmigrantes de segunda generación. “Las razones que pueden estar detrás de las diferencias en rendimiento entre los nativos de primera y segunda generación estriban en que los inmigrantes de segunda generación han nacido en el país de acogida, no requieren de periodo de asimilación para adaptarse al entorno, no se incorporan de forma tardía al sistema escolar, conocen perfectamente la lengua autóctona y, en la mayoría de los casos, su situación socioeconómica está más asentada que la de los alumnos inmigrantes de primera generación” como indica el trabajo Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades, de Marta Rahona López y Susana Morales Sequera, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

El nivel de integración es básico y se demuestra por ejemplo en el caso de las familias mixtas: las diferencias en el rendimiento de los hijos e hijas de parejas mixtas inmigrante-nativo son muy escasas y en algunos casos hasta positivas en comparación con los hijos e hijas de matrimonios nativos. Además, el mencionado informe (Educación e Inmigración...) asegura que cuando se controla por el nivel socioeconómico del alumnado, las diferencias en rendimiento entre nativos e inmigrantes se reducen de forma significativa en todos los países analizados, ya que los inmigrantes suelen pertenecer a entornos socioeconómicos más desfavorecidos”. Es el denominado Índice Social, Económico y Cultural (ESCS, en sus siglas en inglés), que refleja la ocupación profesional y el nivel educativo de los padres, así como los recursos disponibles en el hogar, por ejemplo, el número de libros en casa. Un sistema educativo se considera tanto más equitativo cuanto menor sea el impacto de la variación del ESCS del alumnado en su rendimiento educativo”. (PISA 2012).

A pesar de todo ello, hemos de tener en cuenta que las pruebas realizadas para para la elaboración del informe PISA, no tienen en cuenta la influencia del contexto, los recursos destinados y los diferentes factores socioculturales del alumnado.

En general, los estudios indican que los factores de mayor influencia en el éxito escolar del alumnado, son el estatus socioeconómico y el nivel formativo de sus progenitores. Hay varios estudios que consideran que reducir el éxito escolar a estos dos factores vinculados con el ámbito familiar es una simplificación. Un ejemplo es el informe “Actuaciones de éxito en las escuelas europeas” realizado por La Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad, IncluD-ed, en colaboración con el Ministerio de Educación.

En él se señala la importancia de los tipos de agrupamiento de alumnado, la segregación del alumnado genera desigualdad. Sobre el nivel formativo de las familias señala que es mucho más importante el tipo de participación de las familias y la comunidad en los centros educativos.

Además, el hecho de que el rendimiento académico del alumnado extranjero sea menor, en el primer periodo de adaptación al sistema educativo en España, no afecta de ninguna manera a la calidad de la enseñanza o al ritmo de aprendizaje del alumno de origen español.

Como bien indica el trabajo de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura titulado Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades (Rahona, Marta y Morales, Susana) “la inmigración en la escuela es un fenómeno poliédrico y que presenta una fuerte heterogeneidad, dependiendo de las características de los alumnos inmigrantes”, de tal manera que es no es posible tratar el aspecto como un todo sin hacerlo de manera equivocada; y que es necesario acudir a cada centro de manera concreta y entender sus características concretas para poder emitir cualquier juicio. Entre otros aspectos, por ejemplo, por la variación de la distribución del alumnado extranjero a lo ancho del territorio español, muy desigual y con concentraciones muy superiores en la capital, el litoral mediterráneo, el nordeste peninsular y las Islas Baleares, muy ligada a la pauta de asentamiento general de la población inmigrante, como refleja el informe El alumnado extranjero en el sistema educativo español, de la fundación Bancaja.

Además, tampoco es igual la situación en la escuela pública que la escuela concertada o privada. Los datos apuntan a que hay mayor concentración de estudiantes inmigrantes en los centros de titularidad pública (algo más del 80%), entre otros aspectos, porque las familias de nativos de la sociedad de acogida muestran una mayor preferencia por la escuela concertada, evitando de esta forma los centros escolares en los que se concentra una elevada proporción de alumnado de origen extranjero. Pero también porque el alumnado inmigrante también muestra un comportamiento proclive a la concentración en centros públicos. “En primer lugar, porque suelen vivir en barrios o zonas de bajo nivel socioeconómico, donde la escuela pública es, frecuentemente, o bien la única opción o bien la opción mayoritaria. A su vez, los inmigrantes suelen escolarizar a sus hijos en centros en los que su minoría étnica está sobrerrepresentada, como mecanismo para favorecer la integración de sus hijos en el sistema educativo y como forma de impedir una posible discriminación por parte de los nativos hacia los alumnos recién llegados” (Rahona, Marta y Morales, Susana). “Existen mayores proporciones de alumnado inmigrante en los Centros públicos, especialmente en los situados en zonas marginales, resultando evidente el contexto general de exclusión social en que se encuentran estos alumnos,

situación muy similar a la existente respecto a la etnia gitana. Este tema es muy preocupante”, subraya por su parte Ascensión Palomares Ruiz en el estudio Educación e Inmigración en España. Un proceso que, sin embargo, y como refleja el estudio del Defensor del Pueblo La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico, el sistema asumido "razonablemente y sin conflictos extraordinarios" dicha mayor presencia de alumnado inmigrante. Por su parte, la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) reclama un mayor esfuerzo para garantizar la distribución equilibrada del alumnado y que la escuela concertada no margine al alumnado que no le es grato."La escuela debe ser un reflejo de la sociedad y está claro que la diversidad siempre enriquece y es positiva. El problema no es que haya alguien diferente en el aula, sino atenderle adecuadamente", explicaba su presidente, Pedro Rascón.

El ya mencionado sociólogo Carabaña, tras un estudio sobre el nivel de concentración de alumnado inmigrante en las escuelas españolas, subraya en sus conclusiones que "sólo el 1% de los alumnos españoles está en escuelas donde hay un 30% de inmigrantes" y está demostrado que "en el 90% de las escuelas de España o no hay inmigrantes o hay sólo uno". Igualmente, ha quedado demostrado que "tampoco aporta mejoras en el resultado medio el hecho de establecer políticas segregacionistas en función del rendimiento de los alumnos, es decir, la formación de grupos homogéneos en función del rendimiento educativo de los alumnos. En términos generales, se constata que los alumnos con buenos resultados académicos no incrementan significativamente su rendimiento por el hecho de agruparse en la misma clase, mientras que esta opción segregadora penaliza los resultados de los alumnos de bajo rendimiento", como destacan (Rahona, Marta y Morales, Susana)

Es importante destacar que seis de cada diez españoles/as (población general) valora de manera positiva la multiculturalidad de las aulas escolares, según el Estudio sobre la inmigración y el sistema educativo español, de la fundación Pfizer. De hecho, la inmigración puede aportar una valiosa contribución cultural y educativa a los colegios: La confrontación con otros puntos de vista y otras perspectivas puede resultar enriquecedora tanto para el alumnado como para el profesorado y las habilidades interculturales y la capacidad de entablar un diálogo tolerante y respetuoso con personas de distintas culturas son cualidades que pueden y deben cimentarse. "La inmigración puede ser una experiencia educativa enriquecedora para todos: la diversidad lingüística y cultural puede aportar fabulosos recursos a los colegios. Puede ayudar a profundizar y reforzar las pedagogías, las capacidades y los propios conocimientos", como refleja el Libro Verde: Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE, publicado por la Comisión de las Comunidades Europeas. "Los colegios deben adaptarse a su presencia e integrar sus necesidades particulares en el

objetivo tradicional de ofrecer una educación equitativa y de alta calidad. La educación es clave en la preparación de estos alumnos para que se conviertan en ciudadanos integrados, realizados y productivos del país de acogida, lo que significa que la inmigración puede ser positiva tanto para los inmigrantes como para el país de acogida. Los colegios deben desempeñar un papel destacado en la creación de una sociedad inclusiva, puesto que representan la principal oportunidad para los jóvenes de las comunidades inmigrantes y de acogida de conocerse y respetarse mutuamente”, añade el mismo estudio. En definitiva “La diversidad cultural en el aula nos anima a la creación de valores universales buscando lo que nos une y tomando las singularidades como valor y riqueza y en esta tarea debe implicarse al completo la comunidad educativa”, como bien cuenta Manuela Chica Jiménez, Doctora en Pedagogía y Profesora de Secundaria en Andalucía en su trabajo *Diversidad cultural en el aula, versus, diversidad cultural en la sociedad*.

Los sociólogos Cebolla y Garrido destacan además si el rendimiento escolar de las alumnas y los alumnos extranjeros es menor, es porque llegan a las aulas con ciertas desventajas añadidas. No es lo mismo incorporarse al comienzo o a mitad de curso, conocer o no el idioma, el origen social de la familia a la que pertenece, la edad o el sexo del estudiante. “Gran parte de la desventaja escolar de los inmigrantes está relacionada con los recursos socioeconómicos y no tanto por su condición de inmigrante per se”. Es lo mismo que subrayan en *Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático?* realizado por Miguel Ángel Alegre Canosa en el Department of Social and Political Sciences, European University Institute (Florencia, Italia), donde ponderan la importancia en el rendimiento académico del alumno o alumna de variables como la edad de llegada e inicio de la escolarización, el conocimiento o no de la lengua de instrucción, y la trayectoria educativa y el nivel de aprendizajes previos.

Quisiéramos compartir ejemplos de centros con alta proporción de alumnado de origen extranjero con un alto nivel educativo. Tras la prueba de nivel realizada por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid en mayo de 2008, la consejera destacó que 11 colegios con elevado porcentaje de alumnado inmigrante obtuvieron notas superiores a la media y un alto porcentaje de aprobados. Un ejemplo es el colegio público Ortiz de Etagüe de Getafe, con un 50% de alumnado inmigrante, el que mejores resultados obtuvo entre los 32 colegios públicos, privados y concertados del municipio. El mismo estudio reflejaba que 11 de los centros públicos y concertados con más de un 50 por ciento de alumnado inmigrante han obtenido notas superiores a la media y un alto porcentaje de aprobados, principalmente en matemáticas. Además, la propia Comunidad de Madrid destacaba casos como el del colegio público Lope de Vega, de Carabanchel, con una nota media de 22,47 y un porcentaje de aprobados en Matemáticas del 76,67%, lo que lo ubica como el segundo colegio de su

distrito en esta prueba y el primero público. Es destacable asimismo el resultado en Matemáticas del colegio público Cuba (también con más de 50% de inmigrantes), que con un porcentaje de aprobados del 75,86%, se ubica como el 6 colegio de entre los 42 del distrito de Latina, y el segundo mejor público.

Para terminar este punto nos gustaría hacer referencia a dos procesos que son muy importantes para cualquier persona, pero mucho más para niños, niñas y jóvenes que están en proceso de construir su identidad:

Efecto Pigmalión o la profecía autocumplida.

El efecto Pigmalión tiene su origen en un mito griego, en el que un escultor llamado Pigmalión se enamoró de una de sus creaciones: Galatea. A tal punto llegó su pasión por la escultura que la trataba como si fuera una mujer real, como si estuviera viva. El mito continúa cuando la escultura cobra vida después de un sueño de Pigmalión, por obra de Afrodita, al ver el amor que éste sentía por la estatua, que representaba a la mujer de sus sueños. Este suceso fue nombrado como el efecto Pigmalión ya que superó lo que esperaba de sí mismo y al creer que la estatua estaba viva esta llegó efectivamente a estarlo.

Esta teoría la entendemos como uno de los factores que influyen en la motivación del alumnado en el aula (aunque también se da en otros ámbitos). Aparentemente parece que es un efecto mágico, pero no lo es, lo que ocurre es que el profesorado formula expectativas acerca del comportamiento en clase de diferentes alumnos/as y los van a tratar de forma distinta de acuerdo con dichas expectativas. Es posible que a los/as alumnos/as que ellos consideran más capacitados les den más y mayores estímulos, más tiempo para sus respuestas, etc. Estos alumnos, al ser tratados de un modo distinto, responden de manera diferente, confirmando así las expectativas de los profesores y proporcionando las respuestas acertadas con más frecuencia. Si esto se hace de una forma continuada a lo largo de varios meses, conseguirán mejores resultados escolares y mejores calificaciones en los exámenes.

[Pinchando aquí](#) puede acceder al artículo de Ballestín, Beatriz (2015) De “su cultura es muy fuerte” a “no se adapta a la escuela”: alumnado de origen inmigrante, evaluación y Efecto Pigmalión en primaria.

Indefensión Aprendida

La indefensión es una sensación, en la que un sujeto emite una conducta en la que se muestra pasivo ante una situación en la que puede cambiar su respuesta para encontrarse bien, e incluso encontrar la solución adecuada. La pasividad aparece como un aprendizaje de una situación en la que se ha visto desprovisto de recursos para poder darle solución. La persona aprende que haga lo que haga no va a poder cambiar sus circunstancias, y ante esta creencia aparece la depresión, la desmotivación, desilusión y desgana. Estas personas llega un momento en el que son incapaces de ayudarse así mismas debido a la indefensión aprendida.

[Pinchando aquí](#) puede ver un interesante video donde se aprecia cómo funciona el proceso de indefensión aprendida.

1.1.3. III Plan Integral para la Inmigración en Andalucía

De acuerdo con el III Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, la atención a menores y jóvenes inmigrantes o hijos/as de inmigrantes ocupa un lugar importante. De hecho, la juventud es uno de los ejes transversales de dicho Plan.

La atención a este colectivo se extiende desde la infancia hasta que empiezan a ser *visibles* como adolescentes y jóvenes con demandas específicas en su proceso de transición a la vida adulta y a su integración social. Todo ello al objeto de asegurar la disponibilidad de los recursos adecuados para que la infancia y juventud inmigrante acceda a esas oportunidades que ofrece la sociedad andaluza en todos los sectores de la sociedad, y especialmente en el acceso a la educación, el empleo y la vivienda. Metas, objetivos y recursos para menores y jóvenes inmigrantes se distribuyen a lo largo de diversas áreas de intervención del Plan.

a) Área socio-educativa: sus actuaciones se dirigen a garantizar la escolarización de los y las menores y jóvenes extranjeros/as en igualdad de condiciones que los y las autóctonos/as, a través de:

1. Programas que faciliten y promuevan la interculturalidad, el aprendizaje de la lengua española, la integración en el ámbito escolar, el mantenimiento de sus referentes culturales.
2. La difusión de valores democráticos en la comunidad educativa y en el entorno social con objeto de favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia.
3. El fomento de la perspectiva intercultural en los centros educativos.
4. La participación de madres, padres y alumnado inmigrante, etc.

Para alcanzar estos objetivos se proponen una serie de medidas tales como la facilitación de la escolarización en cualquier época del año, la sensibilización de la población inmigrante para la escolarización de los niños y niñas en la etapa de Educación Infantil, el acceso a los servicios complementarios, la incorporación al sistema de ayudas al estudio, la formación y asesoramiento específico al profesorado, o el apoyo a programas para la enseñanza de la lengua y la cultura de origen.

b) Área socio-laboral: La adecuada integración laboral de la población inmigrante es un factor decisivo para conseguir su integración efectiva en el seno de la sociedad. Para hacerla posible es necesario que el colectivo inmigrante se encuentre en igualdad de oportunidades con el resto del mercado laboral.

Se propone facilitar la integración social y laboral de menores procedentes de la inmigración para lo cual se establecerán programas específicos antes de cumplir la mayoría de edad, se incorporarán al Plan de Mayoría de Edad aquellos/as menores que han estado tutelados/as, etc.

c) Área socio-sanitaria: Desde esta área se desarrolla ampliamente el derecho a la asistencia sanitaria en las mismas condiciones que los españoles y españolas de los extranjeros y extranjeras menores de dieciocho años que se encuentren en España. Por tanto, son de aplicación los distintos objetivos, medidas y recursos que se establecen en el III Plan dentro del área. Así por ejemplo, se pretende mejorar la accesibilidad y conocimiento del Sistema Sanitario Público de Andalucía, o adoptar la perspectiva de la diversidad en la atención socio sanitaria.

Igualmente se hace especial hincapié en impulsar el acceso y la adaptación de la atención socio-sanitaria y la promoción de la salud a aquellos/as jóvenes de origen extranjero con problemas de drogodependencias y/o adicciones, mediante medidas y actuaciones adaptadas a sus características culturales y lingüísticas.

d) Área de inclusión y bienestar social: La promoción, defensa, atención y protección de los derechos de la población infantil y adolescente que vive en Andalucía es uno de los pilares básicos en los que se fundamentan las políticas sociales. A través de este Área se fomentará el acceso normalizado de menores y jóvenes inmigrantes a los servicios y recursos públicos, y se garantizarán sus derechos reconocidos, se fomentará el asociacionismo y la participación social, y se asesorarán y acogerán a mujeres y menores víctimas de explotación sexual. Por medio del acogimiento residencial en los Centros de Protección de Menores se ejerce la guarda y tutela de menores procedentes de la inmigración en situación de desamparo, y, en su caso, se preparará el retorno y la reinserción familiar en el lugar de origen.

e) Áreas de cultura, ocio y participación: El III Plan entiende que el movimiento asociativo debe apostar por la diversidad cultural como medio para lograr una sociedad más justa, donde todas las personas tengan cabida. Por ello pretende continuar los esfuerzos por conseguir la participación de la juventud inmigrante en asociaciones, como garantía de su plena integración en la sociedad andaluza.

Desde este Área se fomentará la constitución de asociaciones, y la integración en otras preexistentes, que reúnan los intereses de personas migrantes, especialmente para aquellos colectivos como las mujeres y la juventud andaluza, a través de las acciones del Instituto Andaluz de la Mujer y del Instituto Andaluz de la Juventud.

Igualmente se promoverá y favorecerá el intercambio de culturas en todas sus manifestaciones, con el propósito de conformar una sociedad abierta, rica y plural. El ocio, como instrumento de integración, debe ser fundamental en la configuración de una sociedad intercultural.

Asimismo, se fomentará la participación de la población extranjera en los distintos ámbitos de la sociedad en aras de una mayor integración, estableciendo espacios de comunicación que impliquen a todos y a todas, tanto en el ámbito de la sociedad civil como en foros oficiales o promocionados por la Administración Andaluza.

MÓDULO 2: Realidades según el proceso migratorio propio y de sus familias: ¿Dónde los situamos? ¿Dónde se sitúan?

Menores inmigrantes, segunda generación, hijos e hijas de inmigrantes, alumnado extranjero, niños, niñas y jóvenes de origen extranjero... y un largo etcétera de términos con los que designamos a una realidad muy heterogénea y diversa.

Una realidad creciente de jóvenes, niños y niñas con nombres y apellidos, con el factor común de haber vivido por ellos mismos o a través de sus familias un proceso migratorio.

La diversidad cultural de la infancia y juventud vinculada a los movimientos migratorios, va más allá de lo reflejado en las estadísticas de población. Las estadísticas reflejan la heterogeneidad en base a la nacionalidad, pero no hablamos sólo de orígenes dados por la nacionalidad, sino que se contemplan otros factores que dan un sentido más enriquecedor a esta realidad, a la vez que complejo.

Como profesionales tenemos un papel esencial en la construcción de una sociedad inclusiva y por ende de los procesos de inclusión de las familias de origen extranjero. El éxito del proyecto migratorio de las familias, de forma generalizada, se focaliza en el éxito de la vida de sus hijos e hijas en el país de destino. Las expectativas de mejores posibilidades de vida y la promoción formativa y social constituyen uno de los motivos principales para iniciar un proceso migratorio.

Un elemento clave para el éxito del proceso migratorio es la elaboración del duelo migratorio que afecta especialmente a la infancia y juventud al ser influenciados no sólo por el propio duelo, sino por el de su entorno.

El duelo podemos decir que es la reacción natural en forma de sufrimiento y aflicción, ante la pérdida de un ser querido, objeto o evento significativo.

El duelo migratorio es el proceso por el que atraviesa todo inmigrante al migrar a un nuevo país, es un proceso de reorganización en el cuál asimila la pérdida y se adapta a la nueva situación de vida. La no superación, la no “elaboración” de ese duelo puede dar como resultado la aparición de lo que el doctor Achotegui (2005) denominó como síndrome del emigrante con estrés crónico y múltiple o “El Síndrome de Ulises” En el que pueden profundizar [pinchando en este enlace](#).

“Con frecuencia se referían a nosotros como inmigrantes de segunda generación, de modo que no cabía ningún error respecto de nuestra no pertenencia a lo británico.”

(Hanif Kureishi, novelista, autor teatral, guionista y director de cine británico)

Se pueden distinguir las siguientes fases en la elaboración del duelo migratorio:



Según [González, V \(2005\)](#) podemos definir algunas características del duelo migratorio que nos puede ayudar a comprender la influencia que puede suponer para el proceso de socialización de un/a menor:

1. Es un **duelo parcial, múltiple y recurrente**: Es un duelo **parcial** porque el objeto perdido (el país de origen) no se pierde por completo, sino que queda allí e incluso se puede volver a él. Es **múltiple** porque implica una multiplicidad de pérdidas, la familia y amigos, en muchos casos el idioma, la cultura, la tierra, la identidad. Y es **recurrente** porque puede reactivarse con mucha facilidad.

2. **Se vive en una continua ambivalencia:** El inmigrante vive ambiguamente entre la adhesión y la resistencia hacia el país de acogida. Así mismo, es frecuente que idealice al país de origen o bien sienta rabia por haber tenido que marchar, por no ofrecerle las condiciones necesarias para su supervivencia. La ambivalencia entre el origen y el destino puede ser continua.
3. Es **transgeneracional:** Muchos hijos de los inmigrantes tienen la sensación de estar atrapados en un callejón sin salida. De una parte, han nacido o se han criado en el país de acogida y de otra, han interiorizado fuertemente la cultura de los padres del país de origen. No se sienten completamente ni de aquí, ni de allí. La inclusión no es completa en el país de acogida, sin embargo, tampoco lo es en el país de origen.
4. **Lo sufren también los que se quedan:** La inmigración también afecta a los que se quedan en el país de origen. Estos últimos notan la ausencia de quién se marchó, viven la separación de manera dolorosa. La comunicación intermitente reaviva el dolor.
5. **Afecta la identidad:** El proceso migratorio genera muchos cambios y nuevas situaciones que hay que integrar, tanto es así que se modifica la propia identidad del sujeto.
6. **Conlleva regresiones psicológicas:** Regresión es el mecanismo generado por el bloqueo que supone afrontar situaciones complejas para las cuales el individuo no está preparado. Las conductas regresivas más frecuentes son conductas de dependencia y comportamiento sumiso y conductas de queja y protesta infantil ante situaciones de frustración y dolor.

“Nosotras tenemos que explicarnos millones de veces «quiénes somos» para no resultar o bien devoradas por el relato paterno, o bien demasiado diluidas en los discursos alternativos de la «sociedad de acogida» que parece, a menudo sólo parece, que nos quiera incorporar.”

(Najat El Hachmi, escritora)

Además los jóvenes, niños y niñas pertenecientes a familias migrantes cuentan con una serie de factores, derivados de los procesos migratorios, tanto externos como internos con los que hemos de contar de cara a realizar una acción/atención socioeducativa de calidad.

Entre otros factores podemos destacar los siguientes:

- Edad de llegada a España.
- Cultura de origen.
- Estructura familiar.

- Relación y vínculos con la familia en el país de origen.
- Roles de género predominantes tanto en la sociedad receptora como la cultura de origen.
- Tipo de proceso de aculturación en el país receptor.
- Expectativas de éxito familiares que frecuentemente se contraponen a las bajas expectativas de la sociedad receptora.
- Vivir situaciones de discriminación de forma implícita o explícita.
- Procesos de construcción identitaria complejizados por la vivencia y necesidad de incluir varias referencias culturales en ocasiones opuestas.
- Estabilidad administrativa de las familias.
- Conflictos intergeneracionales agravados por diferentes pautas educativas en país de origen y destino, además de las diferencias intergeneracionales desde una perspectiva intercultural.

Todos estos factores y un largo etcétera que nos acercan a la gran heterogeneidad de la niñez y la juventud migrante.

A lo largo de este apartado nos acercaremos de forma sintética pero práctica a dicha realidad. Para ello reflejamos diferentes testimonios de personas que han vivido un proceso migratorio, para analizar los procesos sociales, si no escuchamos a los y las protagonistas, sus vivencias y como ellos y ellas las interpretan, perderemos elementos clave en dicho análisis. Especialmente reveladores son los textos de Hanif Kureishi y Najat el Hachmi.

Los hijos e hijas de las personas migrantes no han tomado la decisión de emigrar, son espectadores en los proyectos migratorios de las familias, en la mayoría de las ocasiones viven el proceso migratorio y todo lo que ello conlleva, pero no participan activamente en los proyectos migratorios.

La vivencia de los duelos migratorios y el proceso de inclusión en la sociedad receptora dependerán en gran medida del tipo de proyecto y proceso migratorio propio y de las familias, además de diversas variables que a continuación detallaremos.

En base al proceso y proyecto migratorio propio y de sus familias, podemos distinguir diferentes perfiles. Aún así es importante que incidamos en la heterogeneidad dentro de los siguientes perfiles, volvemos a repetir que son jóvenes, niños y niñas con nombres y apellidos, por lo tanto cada uno/a es diferente:

2.1. HIJOS E HIJAS DE FAMILIAS MIGRANTES, NACIDOS EN ESPAÑA:

Según los datos provisionales del INE, en 2014 hubo 51.215 nacimientos en España donde ambos progenitores eran de origen extranjero. Eso supone algo más del 12% de los nacimientos de ese año.

Si bien por el hecho de nacer en España no se accede de manera inmediata a la nacionalidad, si pueden hacerlo al cumplir el año de haber nacido a través de la nacionalidad por residencia. Mientras tanto se debe solicitar una autorización de residencia del hijo/a de residente legal nacido en España. Es una autorización de residencia que adquieren los/as hijos/as nacidos/as en España de padres extranjeros que se encuentren residiendo legalmente en España. Los hijos nacidos en España de padre o madre reconocidos como refugiados o beneficiarios de protección subsidiaria pueden optar entre solicitar la extensión familiar del derecho de protección internacional o una autorización de residencia, en función del interés superior del menor.

Este perfil se suele asociar al término (mal llamado) segunda generación muy extendido y procedente de la bibliografía anglosajona, es un concepto disperso, difuso y multifuncional porque engloba a niños/as de reciente llegada o nacidos/as aquí, y es una forma de perpetuar el estigma de inmigrantes a lo largo de varias generaciones. (Massot, 2001)

Aún cuando han nacido en España y su socialización se ha desarrollado en España, en dicha socialización influyen dos referencias culturales como mínimo. Por un lado las referencias culturales de la familia y de la comunidad de origen en el país de destino, dicha referencia cultural está influenciada por el proceso migratorio y proceso de aculturación de los miembros de la comunidad y la familia. Por otro lado, las referencias culturales de la sociedad mayoritaria del país en el que viven.

A pesar de haber nacido en España, que ellos se identifiquen como españoles/as, que puedan tener la nacionalidad en muchos casos, en muchas ocasiones se los/as continúa percibiendo como extranjeros/as, tanto en su país como en el de sus padres.

“Pero para mí y para los otros chicos de mi generación, nacidos aquí, Inglaterra siempre fue el país al que pertenecíamos, incluso aunque nos dijeran – a menudo en términos de maltrato racial- que eso no era así. Lejos de resultar un conflicto de culturas, nuestras vidas parecían sintetizar elementos dispares: el pub, la mezquita, dos o tres idiomas, rock and roll, películas indias. Nuestra amplia familia y nuestra individualidad británica se entremezclaban.”

Hanif Kureishi

2.2. HIJOS E HIJAS QUE HAN EMIGRADO JUNTO A SUS PROGENITORES.

Los hijos e hijas que han realizado el proceso migratorio junto a sus familias pueden haber llegado en la primera infancia, segunda infancia o adolescencia.

Los y las menores que llegan en la primera infancia viven un proceso muy similar al de los hijos e hijas de personas migrantes que nacen en España. Su socialización se desarrolla casi al completo en el país receptor.

Los que han llegado en la etapa de segunda infancia o adolescencia, han vivido la socialización casi completa en el país de origen. Viven de forma consciente los duelos migratorios propios y de su familia, la aculturación e inclusión se convierten en procesos más complicados en la etapa adolescente, etapa especialmente crítica en lo que concierne al proceso de construcción identitaria.

En los casos en los que los y las menores han realizado el proceso migratorio junto a sus familias, las relaciones familiares y la estructura familiar se ve modificada ante la separación de la familia extensa y las exigencias de adaptación al nuevo entorno. La vivencia compartida, entre ascendientes y descendientes, de los duelos migratorios y el proceso de aculturación, permite una reestructuración familiar más “fluida” que en los procesos de reagrupación.

Por otro lado la adaptación de los y las descendientes es mucho más rápida partiendo de la escuela como un importante espacio de socialización y facilitador del proceso de inclusión. A través de la escuela y la importancia de las relaciones establecidas entre iguales los/as descendientes conocen y manejan mucho más rápido que sus progenitores los códigos culturales del país receptor.

En muchas ocasiones ello hace que los hijos e hijas se conviertan en los guías para los padres y las madres en la sociedad receptora, un ejemplo muy revelador es el acompañamiento para las traducciones. Hablamos del proceso de parentalización, al hacerse el o la hija responsable de la interacción de sus progenitores con la nueva realidad, en dicho proceso los padres y las madres ven menoscabada su autoridad.

2.3. HIJOS E HIJAS REAGRUPADOS.

La reagrupación de hijos e hijas se puede producir de diferentes formas en base a los proyectos migratorios de los progenitores y progenitoras.

Siguiendo a Rosalina Alcalde Campos, podemos distinguir diferentes modelos de emigraciones de los/as ascendientes, los diferentes modelos parten de la idea originaria en el proyecto migratorio de reagrupar, que en muchas ocasiones se ve modificada:

- Uno/a de los/as progenitores/as emigra buscando la promoción social de los/as hijos/as en el país de origen, frecuentemente este proyecto inicial acaba en una reagrupación en el país de destino.
- Reagrupación de los hijos e hijas. Un miembro o los dos miembros emigran y cuando reúnan las condiciones necesarias reagrupan a los/as hijos/as.
- La migración familiar es concebida como una inversión para la promoción en el país de origen, se invierte en la formación en España. En este caso los/as jóvenes también han sido reagrupados/as.

“Cuando mi madre se fue, me compré un calendario en el que tachaba los días que quedaban para que viniese a por mí. Después del segundo año ya no compré más”

(J., joven 17 años. Segundo mes de estancia en España)

La vivencia de un proceso de reagrupación familiar experimentado bien en la adolescencia o en la infancia añade una serie de factores que agravan los duelos migratorios inherentes al hecho de emigrar.

Los procesos de reagrupación familiar, son procesos de migración secuencial. El tiempo esperado para poder realizarla se alarga frecuentemente ante el requerimiento y exigencias legislativas para realizarlo. ([Pinchando aquí puede acceder a los requisitos para la reagrupación familiar](#)).

La reagrupación supone un reajuste y reconocimiento de la estructura familiar y sus miembros, los y las menores se han criado en el país de origen con algún miembro de la familia y su padre o madre dejan de ser su referencia materna o paterna.

Las familias sufren un fuerte sentimiento de culpabilidad por haber dejado en el país de origen a sus hijos/as. Los hijos e hijas son conscientes de los motivos por los que sus padres emigraron, aunque el sentimiento de abandono pervive.

A ello hemos de unirle el hecho de que la emigración a España para vivir con sus padres es algo muy deseado, pero conforme va llegando el momento de la reagrupación o una vez que están en España ese deseo va perdiendo fuerza. Tanto las familias como los/as menores han de vivir un ajuste de expectativas. Frecuentemente las familias ofrecen a sus hijos/as una visión sesgada de su vida en España, ello influye en el aumento de la distancia entre el proyecto y el proceso migratorio de los hijos e hijas.

Por otro lado, el cambio de estatus con respecto al país de origen suele ser mayor que en los y las jóvenes que migran junto a sus familias. Ser hijo o hija de emigrante en el país de origen implica contar con una serie de recursos económicos con los que sus iguales no cuentan.

La reunificación familiar y como ésta se desarrolle, está marcada por factores como el tiempo de separación; la calidad, cantidad y tiempo de contacto en la distancia y la estabilidad del entorno y espacio familiar que cuida a los hijos e hijas en el país de origen.

2.4. HIJOS E HIJAS CON PADRE O MADRE DE DISTINTO ORIGEN CULTURAL.

Los hijos e hijas de padre y madre con distinto origen cultural, cuentan con diferentes pertenencias e identificaciones culturales. No sólo se trata de parejas donde uno de los dos miembros son es de nacionalidad española, sino de parejas que pertenecen a dos orígenes culturales diferentes.

Aún así resulta interesante señalar el número de nacimientos de “parejas mixtas” que se han producido en España 41.166 nacimientos en 2014 (datos provisionales del INE) donde uno de los dos progenitores era de origen extranjero lo que supone el 9,6% del total de nacimientos de ese año. En el caso de Andalucía de los 81.470 nacimientos en 2013 (último dato publicado), el 5,9% (4.811) fueron de parejas donde una de las dos partes era de origen extranjero. Es importante señalar que en este

caso el niño/a si adquiere la nacionalidad española de manera inmediata, pero eso, por sí sólo, no le asegura sentirse reconocido como tal por su entorno.

El hecho de que los miembros de la pareja cuenten con diferencias culturales significativas, no quiere decir que la educación de los

descendientes sea una educación intercultural ni atienda a las diferentes referencias interculturales. El contar con diferentes referencias culturales dentro de la familia nuclear, es una fuente de enriquecimiento en el proceso de socialización de los hijos e hijas, aunque no está exenta de conflictos que es necesario gestionar.

Dentro de la pareja es necesario el conocimiento, reconocimiento y puesta en valor de los diferentes códigos culturales. Con el nacimiento de hijos e hijas esta necesidad se hace más visible ya que es necesario negociar que códigos se les transmiten durante la socialización.



Es fundamental reconocer y compartir con la pareja aquellos aspectos que nos parece importante transmitir y aquellos con los que no estamos de acuerdo. Si esto no se da la crianza de los hijos e hijas se complicará. De por sí la socialización de los hijos e hijas con parejas que comparte similares códigos culturales y se han socializado en un mismo entorno suele generar conflictos, cuando ambos miembros de la familia pertenecen a diferentes orígenes la gestión de dichos conflictos se complejiza. Otro factor a tener en cuenta es que en la socialización de los y las menores no solo participa el padre y la madre si no también la familia extensa.

2.5. JÓVENES A LA ESPERA DE RETORNO.

A partir de la crisis económica y la mejora en algunas de las economías de los países de origen de las personas migrantes en España, muchas familias deciden volver. Principalmente familias originarias de países latinoamericanos con economías emergentes y países de Europa del Este.

Los hijos/as de las familias a la espera de retorno en la mayoría de los casos han pasado la mayor parte de su vida en España o han nacido aquí. La decisión de volver al país de origen es transmitida a los hijos e hijas desde este planteamiento hasta su materialización pasa un plazo amplio de tiempo. Durante este plazo los jóvenes viven una situación de inestabilidad que provoca desmotivación hacia su desarrollo formativo y social en España.

Volver al “país de origen” es en muchos casos emigrar a un país que conocen a través de los relatos de sus padres y madres, en muchos casos desde una visión idealizada. El retorno al país de origen de sus progenitores supone un proceso migratorio con los duelos migratorios que conlleva y un cuestionamiento de la identidad en continuo cambio.

“Llegué muy pequeño, mi país...bueno el de mis padres...bueno también el mío, me gusta pasar las vacaciones allí. Siempre hablo con mi familia, ellos me dicen el español, cuando voy allí me siento bien todo el mundo está pendiente de mí y me invitan a su casa, mi padre me cuenta muchas cosas de cuando tenía mi edad de cómo pasaba el día en la calle con sus primos.

(...) el curso me da igual perderlo, total mis padres dicen que vamos a volver, si me voy da igual que apruebe o no (...)

Cuando volví a mi país me sentí raro, no sabía de qué hablar con mis compañeros de clase, creo que no me entendían, solo les interesaba saber cómo era España y a mí no me gustaba hablar de mi vida aquí. También note que mis padres no se sentían bien, discutían con frecuencia, yo creo que se esperaban que todo fuese mejor.”

(Diferentes fragmentos extraídos de las entrevistas realizadas con los jóvenes protagonistas del caso práctico nº1)

2.6. OTRAS REALIDADES.

Como hemos visto a través de los diferentes perfiles, la cuestión de la construcción de la identidad es más complejo en el caso de los hijos e hijas procedentes de familias migrantes. Han de compaginar diferencias culturales sin sentir que traicionan a la familia a la vez que viven la exigencia de la integración en la sociedad en la que se desarrollan, viven y forman parte. Las familias viven la construcción de la identidad de sus hijos e hijas de forma ambigua, por un lado desean que su proceso de inclusión sea exitoso pero por otro sienten miedo ante la pérdida de identidad bajo la presión implícita o explícita de la familia de origen.

La identidad no es solo como nos vemos nosotros mismos, sino también como nos vemos en la mirada de los demás. En la construcción de la identidad la sociedad receptora y como esta percibe a los y las jóvenes de origen extranjero tiene un gran peso.

En los procesos de construcción de identidad e inclusión la cuestión de género es un factor clave. Dichos procesos no son vividos bajo las mismas exigencias si son chicos o chicas. Las diferencias y roles de género desiguales es algo generalizado en todas las culturas y sociedades, la manifestación de estas desigualdades se manifiesta con simbologías diferentes. Estas desigualdades en algunos casos se ven acentuadas por el proceso migratorio ya que el mantenimiento de la cultura de origen se focaliza en determinadas prácticas y comportamientos que se les exigen a las adolescentes, bajo la presión de la comunidad de origen.

“Todos hablan del choque de civilizaciones refiriéndose a la problemática de la integración de los inmigrantes y a elementos relacionados con la convivencia en espacios comunes y públicos, pero pocos hablan del conflicto interior de los inmigrantes y sus familias.”

(Najat El Hachmi, escritora)

“Las mujeres, más que los hombres, han estado siempre en el punto de mira: si ellas se habían adaptado demasiado al nuevo país, eso quería decir que en cuatro días no quedaría nada de nuestra forma de vivir, de nuestros valores y costumbres. Así, los hijos, alentados por el proceso de adaptación de las madres, se integrarían tanto entre la gente de los países extranjeros que muy pronto mirarían más al presente que al pasado, y dejarían de volver «a casa». Por todo ello, en aquellas ciudades o pueblos europeos donde las comunidades de inmigrantes se concentran y además proceden de una misma zona, sucede a menudo que el control social se centra en la indumentaria de las madres y las hijas”

(Najat El Hachmi, escritora)

A todo lo expuesto hasta ahora hay que sumarle las muchas variables a las que puede estar expuesta la niñez y la juventud más allá de su condición de extranjero/a: realidades de nuevas formas de familia, condicionantes socioeconómicos, alteraciones del comportamiento, víctimas de violencia de género, altas capacidades intelectuales, Bullying, identidad sexual...

Por eso queremos volver a incidir una vez más; son importantes las categorizaciones y los perfiles para tener una visión general, pero a la hora de intervenir en un caso, sólo atendiendo a las características individuales podremos estar cerca del éxito en la intervención.

Pero es mucho mejor que escuchemos a los protagonistas, la protagonista en este caso, en el Anexo II podrá encontrar un magnífico artículo escrito por una joven inmigrante a modo de carta.

Son muchas cosas, pero sobre todo son niños, niñas, jóvenes.



MÓDULO 3: Jóvenes que deciden emigrar solos ¿menores o inmigrantes?

3.1 PERFILES, ORÍGENES Y MOTIVACIONES DE LA INMIGRACIÓN DE MENORES.

El fenómeno de los/as niños/as que emprenden su proyecto migratorio en solitario empieza hacerse presente en España en la segunda mitad de los años 90, incrementándose y consolidándose desde el inicio del presente siglo hasta nuestros días.

Sin ánimo de realizar un profundo análisis del complejo entramado de motivaciones y realidades que determinan que un/a niño/a migre sólo/a, podemos resaltar dos circunstancias que creemos básicas para entender el por qué de la existencia de un mayor número de Menores Extranjeros No Acompañados (MENAS) en España que en otros países de su entorno:

- La cercanía geográfica a África, continente emisor de migraciones. Los 14 km. del Estrecho, las fronteras terrestres de Ceuta y Melilla o la cercanía de la islas Canarias al Oeste africano facilitan la posibilidad de ese salto que, por razones puramente “logísticas”, es mucho más difícil en cualquier otro país europeo.
- La frontera entre España y el Magreb es una de las más desiguales del planeta. Representa un verdadero abismo desde el punto de vista de renta “per capita”, y lo que es más importante, la igualmente abismal diferencia de índice de desarrollo humano entre las dos orillas refleja la creciente brecha entre países empobrecidos y enriquecidos.

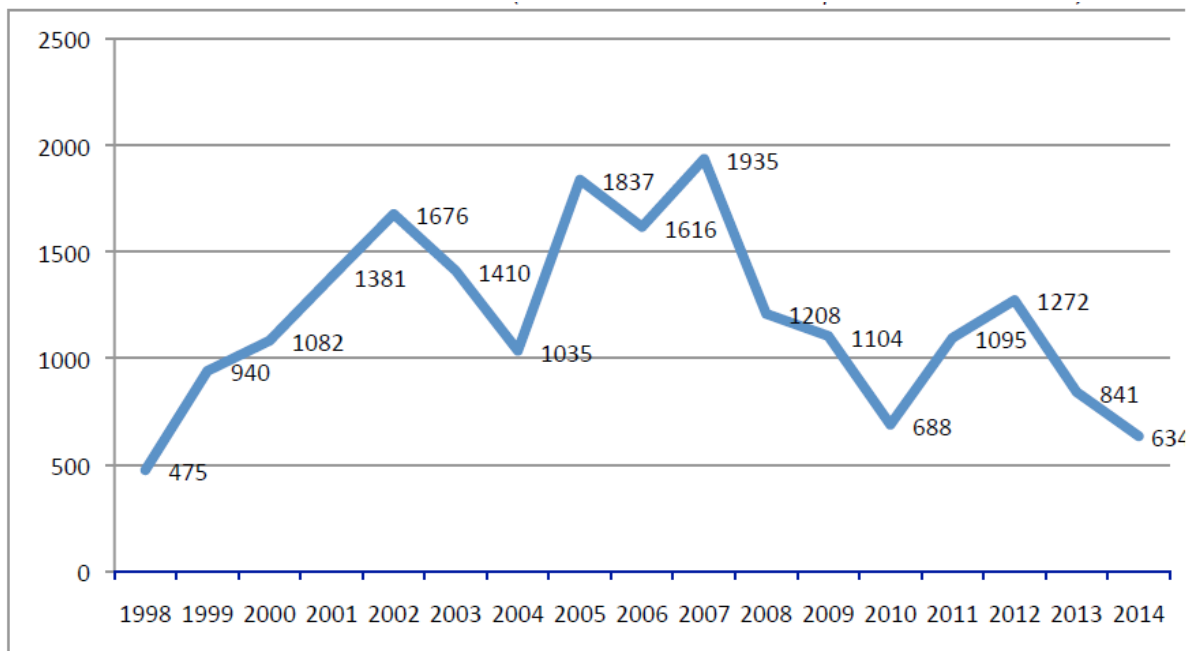
La combinación de ambos factores tiene como resultado por una parte, el “efecto expulsión” de la pobreza y falta de oportunidades para la niñez y juventud del Magreb y del África subsahariana y por otra el “efecto atracción” que supone la cercanía no sólo geográfica, sino también cultural/mediática (el gran impacto que tiene el fuerte seguimiento de los medios de comunicación españoles en el Norte de África y la imagen idealizante que transmiten aquéllos/as compatriotas que consiguieron llevar hacia adelante su proyecto migratorio).

De todas maneras, sean cuales sean las causas que provocan la presencia de los denominados “MENAS” en nuestra Comunidad, como en el resto de España, su situación es clara y concreta: **son niños/as y carecen de la protección de padres o tutores en nuestro país.**

Se trata de menores de edad que se encuentran en una situación de desamparo y, esa condición, por encima de cualquier circunstancia (por supuesto independientemente al hecho de cuál sea su situación administrativa respecto a su entrada, estancia o residencia en España) es la que debe

primar a la hora de la toma de decisiones que les afecten. Y lo anterior, no se basa en un posicionamiento filosófico o ideológico, sino que es un mandato expreso del ordenamiento jurídico vigente en España en general, y en Andalucía en particular.

Según Rodríguez (2014) desde 1998 hasta Septiembre de 2014, han ingresado en el Sistema de Protección de Menores de la Junta de Andalucía 20.229 menores inmigrantes con la progresión que muestra en su gráfico.



Evolución del ingreso de menores inmigrantes en el Sistema de Protección de la Junta de Andalucía (Desde 1998 hasta Septiembre de 2014). Rodríguez (2014)

La mayor parte de esta población tiene sus origen en países africanos, y más concretamente en Marruecos, aunque también hay menores procedentes de Argelia, Senegal, Angola, Burundi, Nigeria o Etiopía, entre otros. En menor medida también hay presencia de menores procedentes de Europa del Este, con Albania y Rumania como máximos exponentes. (Etxeberria, Murua, Garmendia & Arrieta, 2012).

Nos resultan interesantes los diferentes perfiles que propone Jiménez, M (2003) para entender la importancia del punto de partida del proceso migratorio.

Perfil 1: Menores insertados en redes migratorias familiares que asumen su papel en un proyecto migratorio muy claro.

- Menores que manifiestan una vinculación directa con familiares que han emigrado a otros países, y cuya referencia constituye el modelo de proyecto de futuro más acorde con sus intereses.
- Suelen utilizar las redes migratorias familiares para iniciarse en la salida, siendo introducidos directamente por estas en el contexto de destino.
- La calidad de la relación con la familia es estable.
- Necesitan cubrir su necesidad de alojamiento pero, al mismo tiempo, exigen estabilidad en el ambiente interno del centro.
- Aprovechan la formación que se les ofrece siempre y cuando se adecue a sus pretensiones de encontrar un trabajo y obtener documentación.
- Su inserción en un contexto laboral formalizado es manifestada como la necesidad más prioritaria en su proyecto migratorio.
- Este grupo constituiría una minoría.

Perfil 2: Menores sin vinculaciones firmes con redes migratorias de proximidad y que asumen su papel en un proyecto migratorio, frente a una situación familiar inestable económicamente.

- Menores que se encuentran en un núcleo familiar en su contexto de origen, y que debido a la precaria situación socioeconómica de la familia comienzan a trabajar.
- La familia ejerce sus funciones básicas y constituye un factor socializador del niño/a en su entorno inmediato.
- El proyecto migratorio se adscribe en un proyecto de apoyo familiar.
- La familia termina asumiendo implícitamente el proyecto migratorio del menor o la menor, aunque no lo consienta en un principio.
- La persecución de un éxito inmediato y la propia dinámica de la calle supondrían para este colectivo dos factores de riesgo graves que incrementarían las posibilidades de desestructuración de la personalidad del menor o la menor una vez en el país de destino.
- Bajo este perfil identificaríamos al grupo mayoritario.

Perfil 3: Menores sin vinculaciones firmes con redes migratorias de proximidad y que asumen su papel en un proyecto migratorio como salida a una situación familiar desestructurada y económicamente precaria.

- Menores que manifiestan una situación desestructurada en el ámbito familiar, originada por divorcios, orfandad, maternidad no reconocida, abusos sexuales...
- Menor que ha vivido en un ambiente poco estable y esto conforma su desarrollo psicológico.
- Es muy frecuente que a esta situación se añada una economía muy precaria, con lo que el modo de vida de la familia pone en situación de peligro social a los hijos e hijas.
- Bajo este perfil identificaríamos a un grupo significativo

Perfil 4. Menores de la calle en origen.

- Los niños y niñas de la calle son los que hacen de ésta su modo de vida.
- Es común encontrarse con estos niños/as de la calle entre los y las menores que emigran a Ceuta y Melilla. “enquistados”
- En Marruecos tendríamos que diferenciar a los/as menores llegados de otras ciudades o pueblos a los enclaves urbanos, identificados como puntos de salida para su iniciación en el proyecto migratorio, de los niños y niñas de la calle de esos mismos enclaves urbanos.
- Este grupo es muy vulnerable, pues en su llegada a estos enclaves no cuentan con redes de apoyo de referencia (familiares, grupo de iguales) con los que establecer las estrategias mínimas de supervivencia (alojamiento, alimentación, higiene, comunicación, etc.).
- Los y las que no consiguen “pasar” son candidatos/as a quedarse en las calles de estas ciudades y terminan engrosando la lista de niños y niñas de la calle, pero es grupo minoritario.

Pero si tuviéramos que hacer una sola relación de características de los MENAS, usaríamos el listado realizado por Bravo en 2005, sobre el perfil tipo de los MENAS en España, señalando algunas evoluciones que se han producido en estos diez años y así reflejar mejor la realidad Andaluza:

- Fundamentalmente se trata de varones: En la actualidad siguen siendo mayoría los varones en éste perfil, pero ha habido un aumento significativo (o quizás una mayor visibilización) de la inmigración en solitario de niñas y jóvenes, en muchos casos asociados a situaciones de trata.

- Suele tener bastantes hermanos/as.
- Proceden en la mayoría de los casos de Marruecos: Continúan siendo mayoría pero en los últimos años ha habido un aumento de nacionalidades como Senegalesa o Nigeriana.
- La edad media se sitúa alrededor de los 16 años: La edad media de los primeros MENAS que llegaron a Andalucía era muy próxima a los 18 años, una de las posibles explicaciones para la reducción de esa edad media fue las dificultades que se pusieron para el acceso a la documentación, reduciéndose sustancialmente esa edad media, lo que hizo que la presencia en el Sistema de Protección fuese mayor.
- Presenta una mayor madurez que la que le corresponde a su edad cronológica: Aquí haya que señalar cierta tendencia a la “infantilización” una vez dentro del sistema de protección. Cuando ven que su objetivo de trabajar se alarga en el tiempo sufren una pérdida de esa madurez.
- Mantiene una relación normalmente periódica con su familia de origen.
- Muestra deseos de mejorar su situación personal y familiar
- Su proyecto migratorio es generalmente muy claro: conseguir la documentación y trabajar lo más pronto posible.
- Presentan una gran movilidad geográfica tanto dentro de España, trasladándose de una Comunidad Autónoma a otra, como incluso dentro de la Unión Europea. La opción por un determinado lugar siempre tiene siempre un elemento de provisionalidad ya que depende de la consecución de sus objetivos: Esta movilidad se ha reducido en los últimos años, inicialmente esta movilidad hacía que los datos reales de menores acogidos fuesen difíciles de calcular, ya que un mismo menor podía entrar en diferentes provincias con diversos nombres.
- Suele tener redes de compatriotas que facilitan el acceso.
- Rechazan el sistema de protección ofrecido decantándose por opciones de mayor autonomía tal como el alojamiento en pisos.
- Tiene un bajo nivel de calificación, habiendo estado escolarizado/a varios años pero sin haber terminado la escolaridad obligatoria.
- Suele tener algún tipo de experiencia laboral.

- Rechaza la escolarización mientras que opta por aquellas actividades formativas que le permitan conseguir un empleo: Sin embargo de manera general su comportamiento en clase es mejor que el resto del alumnado.
- Se relaciona poco con jóvenes autóctonos/as.
- Sufre un gran choque entre las expectativas que tenía al venir a España y la realidad con la que se encuentra.
- No contempla el retorno.
- Conoce la legislación y el sistema de protección y hace uso de él.

3.2 MENAS EN EL SISTEMA DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA EN ANDALUCÍA.

Antes de entrar en presentar el Sistema de Protección a la Infancia creemos necesario hacer una breve reseña del ordenamiento jurídico de referencia que ampara a los MENAS.

Dentro de los instrumentos de Derecho Internacional ratificados (y por tanto vinculantes) por España, se puede partir del art. 25 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), que mandata en general una especial protección a la infancia. Concretando ese mandato surge la Convención ONU sobre los Derechos del Niño en 1989, donde se explicita que en **el reconocimiento de los derechos del/la niño/a no se puede hacer distinciones por el origen nacional** (art. 2), construye el concepto conocido como *“interés superior del menor”* que es el que debe presidir todas las decisiones que les afecten (art. 3), afirma que en la atención de las necesidades de los/as niños/as no puede ser “excusa” la limitación de recursos sociales –reenviando incluso a la cooperación internacional- (art. 4), el derecho del menor a ser escuchado (art. 12), derecho a la protección pública para menores que no puedan recibir la de su familia (art. 20) o la obligación de las Partes en este tratado de tener como objetivo educativo para sus niños/as: ***“Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre...”*** (art. 29.1.d).

En el ámbito de la Unión Europea España ha ratificado la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea (CDFUE), que también reconoce explícitamente el derecho de los/as menores a la especial protección pública, la primacía del “interés superior del menor” y el derecho a ser oídos/as en las decisiones que les afecten (art. 24).

Todos estos principios tienen su reflejo en la legislación española, donde la propia Constitución en su art. 39.4 dispone que *“Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos”*.

Como desarrollo específico de la normativa internacional, a la que reenvía el citado artículo de la Constitución, se aprobó en 1996 la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor (LO 1/1996): art. 1 afirma que esta ley se aplica a todo/a menor que se encuentre en España sin distinción por nacionalidad o situación administrativa, art. 2 establece la prevalencia del “interés superior del menor”, art. 9 reconoce el derecho del menor a ser oído, art. 10 establece el derecho de los MENA bajo tutela de la administración el acceso en igualdad a los servicios públicos y el derecho a ser documentados, art 11 insiste en que no pueden ser excusa para desatender los derechos del menor la falta de recursos sociales y que las actuaciones de los poderes públicos deben tener entre sus objetivos la

inserción social de los menores y los arts. 12, 18 y 21 recogen las obligaciones de la administración en situaciones de desamparo y en la gestión del acogimiento residencial.

Por su parte, el art. 172 del Código Civil establece lo que se conoce como “tutela automática” de la administración competente en protección de menores para todo/a niño/a (sin distinción por origen o situación administrativa) que se encuentre en situación de desamparo y define que se entiende por situación de desamparo “...*la que se produce de hecho a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material...*”

Ya de una forma específica para los denominados MENA, el art. 35 de la LO 4/2000 (“Ley de extranjería”), insiste en la asunción por parte de las administraciones competentes de la tutela de los MENA en caso de que no sea posible la reagrupación familiar. Determina también la **obligación de impulsar la regularización administrativa de los niños/as por esas administraciones**. El art. 196 del Reglamento que desarrolla la LO 4/2000 concreta el proceso administrativo para hacer efectivo lo anterior, siendo especialmente reseñable lo dispuesto en su apartado 3 respecto a los plazos en los que se debe otorgar la autorización de residencia a los MENA bajo tutela de los servicios de protección de menores y a la situación de los MENA tutelados que alcanzan la mayoría de edad sin haber obtenido la citada autorización, cuya interpretación jurídica ha sido bastante polémica y el optar por una u otra interpretación tiene consecuencias prácticas de gran calado para los/as chicos/as.

Por último, es necesario acercarse a la legislación andaluza que afecta a estas cuestiones. Para empezar hay que centrarse en lo dispuesto en el recientemente reformado Estatuto de Autonomía. En su art. 12 establece que son destinatarios de las políticas públicas andaluzas y titulares de todos los derechos del Estatuto toda persona con vecindad administrativa en Andalucía, el art. 18 recoge una vez más la especial protección de la que son acreedores los menores de edad sin distinción y la primacía de su interés superior y el art. 37 prevé como principios rectores de las políticas públicas:

“8. La integración de los jóvenes en la vida social y laboral, favoreciendo su autonomía personal.”

“9. La integración laboral, económica, social y cultural de los inmigrantes.”

En materia de competencias, el Estatuto, en sus arts. 61, 62 y 63, establece que son competencias de la Comunidad Autónoma de Andalucía:

- La competencia exclusiva en materia de protección de menores.

- Las políticas de integración y participación social, económica y cultural de los inmigrantes, en el marco de sus competencias.
- Las políticas activas de empleo.

La Ley del Menor de Andalucía (1/1998) por su parte comienza proclamando en el art. 2 que todos/as los/as menores en Andalucía gozarán de todos los derechos reconocidos por los tratados internacionales ratificados por España, por la Constitución... sin distinción por razón de nacionalidad y reconoce el interés superior del menor y el derecho a ser oído (arts. 3 y 14). Art. 9 determina la obligación de la administración andaluza de facilitar la integración social de los menores, haciendo una especial referencia a los menores extranjeros. El art.19 recoge lo siguiente: *“f) Se potenciará el desarrollo de programas de formación profesional e inserción laboral de los menores sometidos a medidas de protección, con el fin de facilitar su plena autonomía e integración social al llegar a su mayoría de edad.”*

De capital interés para la cuestión que nos ocupa resulta lo establecido por el art. 37 de la Ley del Menor de Andalucía:

2. Al menos, durante el año siguiente a la salida de los menores de un centro de protección, la Administración de la Junta de Andalucía efectuará un seguimiento de aquéllos al objeto de comprobar que su integración socio-laboral sea correcta, aplicando la ayuda técnica necesaria.

3. Para llevar a efecto lo señalado en el punto anterior, la Administración de la Junta de Andalucía podrá recabar la colaboración de los Servicios Sociales Comunitarios gestionados por las entidades locales, así como de cualesquiera otros organismos e instituciones públicas o privadas que se consideren convenientes, los cuales vendrán obligados a prestarla.

En la misma línea, el art. 41 de la citada ley contempla que: *“...compete a las Administraciones Públicas de Andalucía la responsabilidad en el seguimiento de las medidas por ellas adoptadas para la protección de los menores, así como de los recursos necesarios para la adecuada aplicación de tales medidas durante la vigencia de las mismas...”* y que en ese seguimiento *“... la administración competente podrá recabar la colaboración de otras administraciones, así como de cualesquiera otros organismos o instituciones públicos o privados que se consideren convenientes, los cuales vendrán obligados a prestarla siempre que resulte posible, en función de las atribuciones del órgano requerido.”*

La disposición adicional 8ª de la Ley del Menor de Andalucía concluye: “ La Administración de la Junta de Andalucía , en colaboración con la Administración del Estado, procurará la adecuada atención e integración social de los menores extranjeros que se encuentran en situación de riesgo o desamparo, durante el tiempo que éstos permanezcan en nuestra Comunidad Autónoma...”

La Ley andaluza 1/1998 ha tenido su desarrollo reglamentario a través del Decreto 42/2002 (Régimen de desamparo, tutela y guarda administrativa en Andalucía) y del Decreto 353/2003 (Acogimiento residencial en Andalucía). Aunque como dijimos en el marco normativo general, próximamente deberán adaptarse a la luz de las nuevas leyes La Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia; y la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.

Todo esto nos muestra un desarrollo normativo y un marco legal que vela por los intereses de la infancia migrante, tanto la acompañada como la que se encuentra sin compañía de un adulto responsable. Podemos decir que es un desarrollo mucho más garantista que el que se da en la mayoría de los países de nuestro entorno. Lamentablemente en ocasiones las interpretaciones de ese marco legal dependen demasiado del momento y el lugar donde se encuentren los niños y niñas que deben ser protegidos. A la luz de ese marco normativo se ha ido conformando un sistema de atención social a la Infancia que el caso de la Comunidad Autónoma Andaluza tiene la siguiente estructura.



Fuente: Observatorio de la Infancia en Andalucía (OIA)

De esta manera, actualmente en Andalucía nos encontramos con la siguiente estructura dentro de las Delegaciones Provinciales de la Consejería para la Igualdad y Políticas Sociales.

Servicios de Prevención y Apoyo a la Familias que tiene como finalidad coordinar los recursos a disposición de las corporaciones locales, además de disponer de una serie de recursos especializados a nivel provincial como son los Equipos de diagnóstico y tratamiento de menores que han sufrido abusos sexuales, las Ayudas Económicas Familiares, los Equipos de Mediación o los programas facilitadores de relaciones familiares (puntos de encuentro familiar).

Servicios de Protección de Menores que se organizan actualmente en torno a tres grandes áreas, Equipos de Menores, Centros de Protección y Acogimiento Familiar y Adopción.

- **Equipos de Menores:** Éste área está integrada por un número variable de equipos (Unidades Tutelares) en función de la provincia, compuestos por distintos profesionales del ámbito de la Psicología, Trabajo Social y Derecho. Estos/as profesionales de los equipos llevan a cabo toda la intervención protectora con el o la menor de referencia desde el inicio de la misma hasta su cierre definitivo. Estos equipos ponen en marcha los mecanismos necesarios, a través de lo que se conoce como expediente de protección, recibiendo la información sobre el posible desamparo de los o las menores, elaborando y recabando los informes necesarios para su estudio y proponiendo a la Comisión Provincial de Medidas de Protección declarar la situación de desamparo, asumir su tutela y adoptar las medidas adecuadas para el ejercicio de la guarda del o la menor. En el caso de los MENAS nos encontramos con que en ocasiones este trabajo es delegado en el equipo técnico de los centros donde se encuentran acogidos con la supervisión del Departamento de Centros. La gran movilidad de muchos de estos equipos, la escasez de personal para hacer frente a la totalidad de los expedientes y la necesidad de unas competencias interculturales que en ocasiones no son adecuadas, hacen que los expedientes de los/as menores de origen extranjero sufran retrasos que afectan tras su salida del Sistema de protección.
- **Centros de Protección.** Este departamento está integrado por profesionales del ámbito del Trabajo Social, la Psicología y la Educación Social. Desde el mismo se trata de garantizar que las características y oferta educativa de los recursos residenciales no sólo se ajusten a lo dispuesto en la normativa vigente, sino que ofrezcan realmente un marco de convivencia normalizada y una atención educativa adecuada a las características y necesidades de cada menor. También se lleva a cabo un programa de atención residencial e inserción socio-laboral

dirigido a menores extutelados/as. Aunque una vez más la sobresaturación en los recursos hacen que muchos de los y las jóvenes que los necesitan, ya sean de origen español o de origen extranjero, no puedan acceder a ellos, con especial dificultad en el caso de los y las jóvenes que no tienen una red de apoyo para asistirlos.

- **Acogimiento Familiar y la Adopción.** Está integrada por distintos profesionales del ámbito de la Psicología, el Trabajo Social y el Derecho. Estos/as profesionales son los responsables de llevar a cabo el programa de acogimiento familiar, tanto en familia extensa como ajena, así como en relación a las distintas modalidades de Acogimiento Familiar, Simple, Permanente o Preadoptivo y el programa de Adopción Nacional e Internacional. A la misma se encuentran vinculadas las Instituciones Colaboradoras de Integración Familiar, Entidades Colaboradoras de Adopción Internacional u otras entidades que realizan funciones de apoyo a las competencias que tiene encomendadas, como las encargadas de la formación y la valoración de las familias o el apoyo postadoptivo.

Por otra parte, y desde el año 2002 cada provincia cuenta con una Comisión Provincial de Medidas de Protección. Se trata de órganos colegiados presididos por el titular de la Delegación Provincial respectiva y en los que están representados todos los ámbitos de actuación competentes en materia de infancia y familia (salud, educación y servicios sociales municipales). Sus competencias se relacionan fundamentalmente con la toma de decisiones en todos los asuntos de protección de menores: desamparo y guarda, acogimiento residencial o familiar, idoneidad de familias, etc. (Decreto 42/2002 de Desamparo, Guarda y Tutela).

Es en este nivel donde nos encontramos con las decisiones que tienen que ver con la separación del o la menor de su entorno familiar y las que tienen que ver con el retorno o no de estos a su núcleo familiar de origen. Legalmente, en un primer momento se debe decidir si la situación descrita conlleva la declaración de la situación de desamparo y la asunción de la tutela del o la menor, separando a éste de sus padres, para en segundo lugar determinar quien se ocupara de ese menor y durante cuánto tiempo. Es decir, si quedará en un centro de menores mediante la figura del acogimiento residencial o en una familia en régimen de acogimiento familiar y si ese acogimiento tendrá carácter temporal (simple), permanente o definitivo (preadoptivo). Si las medidas son de carácter temporal, hay que decidir sobre su duración y, finalizado el mismo, cuál será la alternativa posterior a la misma. Tras la intervención hay que decidir si reintegrar al menor con sus padres (inmediatamente o en un futuro),

integrarlos/as en otra familia (sustituta o extensa) en sus distintas modalidades o preparar su emancipación.

Como se puede ver en el Anexo, dentro del III Plan de Integral para la Inmigración en Andalucía, existen dos objetivos que persiguen directamente la mejora de la intervención de los MENAS dentro del sistema de protección.

Objetivo específico 2.8. Facilitar la integración social y laboral de menores procedentes de la inmigración: El proyecto migratorio de las personas que acceden a nuestra Comunidad es personal y se produce en un contexto global, ya que no sólo se ven afectadas por este proceso las personas migrantes, sino también sus familias. Esta circunstancia se acentúa en el caso de las personas menores de edad inmigrantes no acompañados (MENAS), las cuales son sólo un eslabón más de la cadena familiar que se inserta en los flujos migratorios mundiales. El trabajo con estos y estas menores en los centros que gestiona la Junta de Andalucía no está enfocado hacia la mera estancia en dichos centros, sino que permite mejorar su cualificación para su posterior integración en la sociedad andaluza con las mismas posibilidades que cualquier otra persona. Garantizar, al menos, las mismas posibilidades de formación que cualquier ciudadano o ciudadana de su misma edad es un deber ineludible de la Junta de Andalucía.

Objetivo específico 4.6. Ofrecer atención inmediata y primera acogida a menores extranjeros y extranjeras no acompañadas: La calidad en la atención inicial a los y las menores extranjeras no acompañadas es el tema central de este objetivo específico lo cual incluye la definición de conceptos, competencias y procedimientos, así como el desarrollo de un protocolo de actuación.

3.3 JÓVENES EXTUTELADOS Y EXTUTELADAS.

En este punto queremos hacernos eco de la investigación "Destutelados": Jóvenes extutelados en desamparo (Ramos, JM 2015) y que fue expuesta en el pasado VIII Congreso Internacional sobre las Migraciones en España.

“De toda la compleja realidad de los y las menores y jóvenes que son o han sido acogidos/as por la Administración -en nuestro caso la Junta de Andalucía- consideramos de especial importancia profundizar en la situación de aquellos/as que están en acogimiento residencial al cumplir la mayoría de edad, puesto que todos ellos se convierten en jóvenes extutelados/as el día que cumplen 18 años, viéndose obligados a abandonar la que hasta ese cumpleaños fue su casa. Si salen de los centros sin tener una red social o familiar de apoyo y/o sin que les proporcionen recursos, estarán solos/as y con pocas perspectivas de futuro, por lo tanto son, con diferencia, los/as más vulnerables de todos/as los/as jóvenes de nuestra sociedad, volviendo a la situación inicial de desamparo.

En un Estado donde se ha duplicado la tasa de pobreza, el paro juvenil rebasa el 50% y la media de edad de emancipación ronda los 29 años, no son difíciles de imaginar las enormes dificultades a las que se enfrentarán los futuros y futuras jóvenes extutelados/as, sean españoles/as o extranjeros/as, obligados y obligadas a emanciparse con 18 años.

Si al salir de los centros de protección no acceden a un recurso de vivienda o tienen un empleo, caen rápidamente en la exclusión. Son chicos y chicas que suelen carecer de redes sociales y familiares afectivas, efectivas y estables, y más aún si son jóvenes migrantes que vinieron solos/as siendo menores sin ningún referente que les acompañase. Este hecho tan significativo, que no es otra cosa que “estar solo/a en este mundo”, hace que puedan caer rápidamente en el sinhogarismo (que duermen en la calle, bajo los puentes o en parques, o que en el mejor de los casos ocupen una infravivienda), se queden en situación administrativa irregular, sufran explotación laboral y/o caigan en la delincuencia o la prostitución. Todo ello, partiendo desde una situación de carencias afectivas y sociales que los hace aún más vulnerables.

A la salida de los centros de protección se espera que los y las menores salgan con una serie de habilidades personales, sociales y laborales suficientes como para poder ser autónomos/as y mantenerse por sí mismos. Sin embargo, no es poco común que los y las menores salgan de los centros sin haber adquirido estas habilidades necesarias para la emancipación, llegando (los y las que llegan) a los recursos de extutelados/as u otros recursos como en una especie de “burbuja”. Así, es en

esos recursos para mayores donde se ponen de manifiesto todas las carencias existentes, dándose ocasiones en que los y las jóvenes no han adquirido ni siquiera los hábitos imprescindibles para actuar con cierta autonomía, como despertarse solos/as (porque siempre les ha despertado un educador/a) o saber cocinar (ya que donde han vivido ni siquiera han visto cocinar, pues es un catering quien llevaba la comida al centro).

Rodríguez Gómez (2006:256), en su descripción del perfil de los y las jóvenes extutelados/as que llegan a los recursos del Plan +18 (de la Junta de Andalucía), plantea que es muy común que los y las jóvenes posean, entre otras características:

- Un bajo nivel de autoestima
- Problemas relacionados con la afectividad
- Importantes déficits a nivel de aprendizaje
- Falta de hábitos laborales básicos
- Dificultad inicial para asumir responsabilidades

Aunque sea una descripción muy general y elaborada hace casi una década, lo cierto es que hay muchos jóvenes que tienen estas características al salir de los centros de protección, por lo que habría que plantearse qué se puede mejorar en la intervención mientras los y las menores aún se encuentran en esos centros.

Dejando de lado la calidad de la formación que reciben los y las profesionales en la Universidad para obtener la titulación, el contacto real entre lo teórico y lo práctico que se da en la carrera o la formación continua que reciben los profesionales en su trabajo, entendemos que existen buenos profesionales del ámbito social que intervienen con los y las menores; por lo tanto, habría que plantearse qué ocurre para que los y las menores no salgan con las habilidades que deberían haber adquirido. La respuesta será multicasual, pero podríamos partir de la propia concepción de la infancia en la que se fundamenta el sistema: tal y como apunta Santiago Agustín Ruiz en el libro *Dejadnos Crecer* (Editorial Virus, 2014:25), no se ha hecho una verdadera transición en la concepción de la infancia y seguimos viendo a los y las menores como seres vulnerables que -desde un enfoque caritativo- simplemente hay que guardar (cuidar), en lugar de considerarlos agentes activos a los que hay que educar y acompañar para que puedan llevar las riendas de su propia vida. Desde esta concepción de una infancia concebida desde la vulnerabilidad se han proyectado cambios y “mejoras” de corte material en los centros de

protección, sobre todo en los pasados años de bonanza, que han dejado una sensación agrídulce, porque la gran cantidad de recursos se podrían haber invertido en un cambio de enfoque y en la puesta en práctica de nuevos modelos de intervención en los centros, donde se diese más importancia a fomentar en los y las menores las habilidades personales y sociales, partiendo de un trabajo en la resiliencia y dotando a los centros de mayores profesionales (sobre todo de educadores y psicólogos) que se fuesen capacitando debidamente con respecto al perfil que atienden.

En este sentido, estamos convencidos de que es preciso potenciar el papel de los/as psicólogos/as, ya que se trata de menores con historias de vida complejas, ya sea por las relaciones familiares deficientes que hayan tenido hasta el momento, por sufrir carencias afectivas o materiales o por el hecho de pasar por un proceso migratorio (contemplando desde la situación sociofamiliar de partida, el viaje, la llegada, hasta la adaptación al lugar de "acogida"), que requieren de una gestión emocional y psicológica acompañada por unos profesionales conscientes de dichos procesos.

Es fundamental que se lleve a cabo un trabajo en inteligencia emocional y desarrollo de la resiliencia fuera de los despachos, trabajándolo desde la vida cotidiana de los y las menores, pero en lugar de ello, no es poco frecuente que la figura del psicólogo acabe confinada en el despacho, interviniendo con los y las menores en citas individuales como si se tratara de un ambulatorio médico. En opinión de (Ramos, JM 2015) a pesar de todas las oportunidades perdidas en épocas de bonanza, aún se está a tiempo de potenciar cambios y mejoras en la atención a los y las menores, dando la razón a los y las que piensan que las crisis son oportunidades de cambio.

Así parece habérselo planteado la Junta de Andalucía, que en estos tiempos de crisis está apostando por cambios, asumiendo la importancia de potenciar los acogimientos familiares o remodelando los centros de protección, e incluso creando un nuevo modelo de centro, los COILS (Centros de Orientación e Inserción Sociolaboral para menores entre 16 y 18 años). Aunque este nuevo tipo de centro vino acompañado de nuevos recortes para el resto de centros en la misma circular de junio de 2012, parece estar teniendo buenos resultados -aun cuando sería recomendable dejar pasar un mayor periodo de tiempo para evaluar seriamente su eficacia-, pues hay que poner en valor que ya parte de una concepción más activa de la infancia, siendo los y las menores más partícipes de las decisiones que les afectan, además de realizar una labor más proactiva en el trabajo de inserción laboral y apostando por una mayor implicación del empresariado. La apuesta por estos centros definitivamente viene a confirmar que algo estaba fallando anteriormente, por lo que hay que valorar la respuesta de la administración; esperamos que haya una repercusión positiva real en la autonomía y emancipación de

los y las jóvenes, y que no suponga únicamente un ahorro económico para la administración, que vuelve a favorecer los grandes centros (los COILS tienen unas 15 plazas) en detrimento de las pequeñas unidades convivenciales de 6 plazas, cuyo objetivo era acercarse lo más posible a un modelo familiar.

Lamentablemente, los avances que se están potenciando en la inserción laboral de los y las menores tutelados/as y jóvenes extutelados/as, con gran implicación y esfuerzo de los y las profesionales que trabajan con ellos/as, se ven asiduamente deslucidos por las trabas documentales que se encuentran los y las jóvenes de origen extranjero al salir de los centros de protección, pues, si bien se ha dado una mejora generalizada en la concesión de las autorizaciones de residencia, la mayoría de los jóvenes salen sin la autorización para trabajar, y prueba de ello es la [Respuesta Parlamentaria del Gobierno Andaluz de 2014](#) donde se expone que entre 2008 y el primer trimestre de 2013 cumplieron los 18 años en Andalucía 2.408 MENAs, de los que tan sólo 132 salieron con autorización de trabajo (en un periodo mayor de 5 años), frente a 1.716 con autorización de residencia.

Se producen, pues, enormes trabas para los y las jóvenes extutelados/as de origen extranjero a la hora de conseguir un empleo, ya que para poder cambiar el permiso de residencia por el de residencia y trabajo necesitan tener una oferta de contrato de trabajo que cumpla numerosos requisitos, como un contrato de trabajo de un año con un salario igual o superior al salario mínimo interprofesional, la presentación de la declaración de la renta del empleador (a lo que muchos empresarios son reticentes), el certificado de que la empresa no tiene deudas ni con la Seguridad Social ni con Hacienda o la demostración de que el empleador tiene "suficientes medios económicos".

Todo este proceso burocrático puede ser muy largo (a veces dura meses) y muchos/as empresarios/as no están dispuestos/as a pasar por él, y por eso es fundamental realizar una labor de cercanía con el empresariado, se necesita fidelizar a las empresas y asegurarse de que los chicos y chicas realmente accedan a un contrato de trabajo con las condiciones requeridas. Creemos firmemente que las administraciones competentes (el Servicio de Protección de Menores en coordinación con las respectivas Subdelegaciones de Gobierno) deben establecer los mecanismos oportunos para cambiar esta dinámica y lograr que los y las jóvenes salgan con la autorización de trabajo desde los centros de protección de menores.

El empleo es la única manera para que una persona puede conseguir autonomía y una verdadera emancipación, por lo que hay que seguir haciendo esfuerzos por ahondar en nuevas metodologías de inserción laboral con los y las jóvenes extutelados/as. Para lograrlo es igualmente necesario mejorar

las capacidades laborales de los jóvenes y su empleabilidad, lo cual pasa por que obtengan una adecuada formación escolar y laboral. En este sentido nos encontramos con un lastre histórico en cuanto a los niveles de formación de los y las jóvenes extutelados/as en nuestro país: "Entre los adolescentes que estaban en centros residenciales en España, un 69% tenía un nivel que no correspondía con su edad" (Panchón, 1999)

"Las vías que ofrece el actual sistema educativo, desde la perspectiva de la población tutelada resultan especialmente rígidas cuando se intenta permanecer "dentro" del sistema y no entrar en "vía muerta". De esta forma, los itinerarios que los y las jóvenes tutelados/as construyen a lo largo de sus trayectorias vitales para la obtención de algún título son a menudo muy complicados. También Melendro (2007) piensa que los modelos escolares son poco flexibles y por tanto constituyen un factor que contribuye a explicar el fracaso escolar. (Boada y Casas Aznar, 2010:133)

A todo esto habría que añadir las dificultades de acceso que tienen los y las menores extranjeros para acceder a algunos cursos de formación, especialmente aquellos que aún no han conseguido el permiso de residencia, quedando excluidos a menudo de la oferta formativa. Paralelamente habría que observar qué importancia se le está dando al aprendizaje del idioma desde el sistema y los centros de protección, así como cuántos recursos se invierten en ello, pues parece que en ocasiones se le da la forma de una actividad extraescolar en recursos externos, a los que acuden los menores un par de veces por semana.

Aprender a manejar bien el idioma es una cuestión esencial para poder desenvolverse en la vida cotidiana, pero muy especialmente en el ámbito laboral, por lo que habría que darle máxima prioridad, ofreciendo a los y las menores unas clases de calidad impartidas por un profesorado especializado, más si cabe cuando hay dificultades añadidas, como en los casos de menores que no están alfabetizados/as en su propia lengua materna, con las dificultades que ello conlleva en el aprendizaje de una nueva lengua.

Volviendo al empleo, aparte de su importancia para la emancipación de cualquier joven, es necesario tomar en cuenta que se trata de la mejor vía de normalización de los y las jóvenes extutelados/as (ya sean de origen español o extranjero), puesto que supone una pieza fundamental en la inclusión de éstos/as en su entorno y en la sociedad en la que viven. Bien por las circunstancias sociofamiliares que tuvieron mientras eran menores o por todo lo que conlleva el proceso migratorio siendo menor, estos/as jóvenes comparten incertidumbres e inseguridades comunes a la hora de enfrentarse a la

emancipación, y la mejor manera de afrontarlas es a través del empleo, porque la inserción laboral asienta, estabiliza y aporta la madurez que necesitan los y las jóvenes para afrontar su vida en autonomía. En oposición, es igualmente necesario abordar cuáles son las consecuencias psicosociales que puede conllevar el desempleo para cualquier persona, con la consecuente pérdida de autoestima y una creciente desorientación, pero si a ello se le suman otros factores que suelen afectar a los y las jóvenes extutelados/as, como el hecho de estar solos/as y no contar ningún tipo de apoyo familiar o social que los/as sostenga (y mantenga), un apoyo que les permita reasentarse y replantearse su futuro al quedar sin trabajo, las necesidades básicas se vuelven la prioridad. Así, se ven en la coyuntura de replantearse su futuro y buscar un empleo, a la vez que tienen que buscar un sitio donde dormir, un lugar donde encontrar comida y, en ocasiones, acordarse de que no son ciudadanos de pleno derecho y que pueden perder el permiso de residencia, quedando en la más absoluta exclusión. Y estas circunstancias tan difíciles coinciden, además, con una etapa vital especialmente complicada y definitoria, como es la adolescencia.

Por esta razón, consideramos que, paralelamente al trabajo de inserción laboral, es esencial fomentar la normalización de los y las jóvenes a través de la ampliación de redes en la intervención comunitaria, con objeto de potenciar la red social de apoyo de los jóvenes extutelados, a menudo muy debilitada. Para ello es fundamental que accedan a los recursos normalizados, principalmente al resto de recursos para jóvenes que existan en el entorno, evitando “recursos gueto” para “chicos de centros”, siendo necesario hacer un esfuerzo por parte de todas las instituciones implicadas, principalmente desde las instituciones educativas-formativas y las de ocio juvenil (aunque estos recursos suelen ser bienes escasos), en coordinación con las entidades residenciales y sociales que atienden a los y las jóvenes.

Una de esas necesidades básicas, así como un derecho básico de toda persona, es la vivienda. Se trata de un derecho que con frecuencia se ve gravemente afectado en el caso de los y las jóvenes extutelados/as, que tienen acceso a una red de recursos residenciales específicos que a todas luces se queda insuficiente, pues existen pocas plazas para el número de chicos y chicas que cumplen la mayoría de edad cada año, teniendo que acudir algunos de ellos/as a otros recursos para personas en exclusión social, como albergues o pisos para personas sin hogar, que también son escasos y en los que la media de estancia no suele sobrepasar los dos meses (sólo en algunos casos se puede permanecer un máximo de nueve meses). Por otra parte, los chicos y chicas que sí acceden a los recursos residenciales de extutelados/as no pueden permanecer en ellos más de un año (excepcionalmente año y medio), un tiempo excesivamente breve si tomamos en cuenta que tienen que

aprovecharlo para terminar de formarse, encontrar un empleo y emanciparse. Por ello, cuando no tienen el amparo de ninguna institución, los y las jóvenes extutelados/as conforman un grupo de extrema vulnerabilidad, pues se encuentran solos/as en su mayoría de edad, donde la combinación de las circunstancias estructurales que tienen (no teniendo ninguna de sus necesidades básicas cubiertas), las consecuencias de su historia pasada (en la que juega un importante papel su estancia en los centros de protección) y su juventud (encontrándose en plena adolescencia, aun siendo mayores de edad administrativamente hablando) hacen que puedan caer rápidamente en la exclusión, dándose una espiral de infortunios, del desempleo al sinhogarismo (con la consecuente mella en su salud física y mental), siendo en ocasiones imposible esquivar la drogadicción, la delincuencia o la prostitución. Además, si son extranjeros/as y no cuentan con medios económicos ni red social que les mantenga, no podrán mantener el permiso de residencia y acabarán en situación irregular, cayendo en la absoluta invisibilidad, lo que les obligará a estar constantemente pendientes de la posible expulsión y a vivir escondidos/as, en permanente situación de estrés.

Y en esas circunstancias, a pesar de la situación de precariedad en la que se encuentran, la última opción que barajan es la de retornar a sus países de origen, porque ello supondría perder la esperanza y asumir el fracaso en su proyecto vital, por el que ya han perdido demasiado (no es cuestión baladí pasarse toda la adolescencia sin ver a sus padres y hermanos) como para además volver sin haber logrado nada. Además, las propias políticas europeas impiden que estos chicos y chicas se planteen retornar, porque abandonar el país en situación irregular supondrá que no puedan regresar a España de forma regular: en efecto, es muy probable que algunos/as se plantearan probar suerte en sus países de origen si se les abriera esa posibilidad de poder volver aquí con garantías. Pero la única vía que realmente ofrece garantías para no caer en la invisibilidad y que aleja definitivamente el fantasma de una posible expulsión (y que permite plantearse un retorno con posibilidades de regreso) es la adquisición de la nacionalidad, a la cual pueden tener acceso con mayor facilidad los y las jóvenes extutelados/as si han estado al menos dos años bajo la tutela de la administración. Sin embargo, es una vía que con frecuencia no se les plantea ni facilita a los y las menores; no sabemos si por desinformación de los y las profesionales e instituciones o por que exista interés de no hacerlo (en cualquier caso, supone una dejación de funciones). Esperemos que se reflexione sobre la cuestión y se potencie esta vía de regularización desde el propio Sistema de Protección, y que no dependa de los conocimientos jurídicos y/o buenas intenciones de los y las profesionales de cada centro el comenzar o no esta vía de regularización con los y las menores que pueden acogerse a ella.

Carlos Arce (2014:44) plantea sobre este tema: (...) esta posibilidad supone una gran oportunidad de cara al proceso de emancipación de los MENA, ya que la adquisición de la nacionalidad española supone, entre otras cosas, superar la constante “espada de Damocles” de conseguir y mantener las correspondientes autorizaciones de residencia y en su caso de trabajo. Las entidades públicas y privadas con responsabilidad en la tutela y guarda del/la MENA, en el cumplimiento de impulsar todas las medidas más beneficiosas para el/la menor a su cargo, deberían tener siempre en mente esta opción e impulsarla salvo que las circunstancias concretas del caso la desaconsejen. Sin embargo, los expedientes de nacionalidad de MENA tutelados/as son mucho menos numerosos de lo que inicialmente cabría esperarse, por lo que dichas entidades deberían revisar su actuación en este ámbito. Formalmente, la nacionalidad puede solicitarla el/la chico/a una vez tenga los 18 años, él/ella con asistencia de su tutor entre los 14-18, y directamente su tutor cuando es menor de 14.

La nacionalidad es requisito indispensable para poder tener acceso a algunas ayudas sociales, incluso cuando se contempla la excepción para jóvenes extutelados, como ocurre con el Salario Social (o Ingreso Mínimo de Solidaridad) de la Junta de Andalucía, a pesar de que la discriminación por nacionalidad sea inconstitucional. En otras se exige la autorización de trabajo, como en el “Sistema de Garantía Juvenil” del gobierno central. Por tanto, la gran mayoría de MENAs quedan excluidos de estas ayudas. Tampoco lo tienen fácil para el resto de ayudas, pues si son del SEPE se exigen unos mínimos de cotización que normalmente los jóvenes extutelados no tienen (suelen tener una corta vida laboral) o no entran dentro de los colectivos prioritarios como ocurre en la RAI (Renta Activa de Inserción), que se usa preferentemente para personas con diversidad funcional o para víctimas de violencia de género.

No podemos olvidarnos de la especial situación de vulnerabilidad y el riesgo de exclusión social y olvido de los y las jóvenes que presentan problemas de conducta y/o de drogadicción, los y las que han tenido problemas con la justicia o los y las que sufren enfermedades de salud mental (ya que existen poquísimos recursos para los y las jóvenes con problemas de salud mental). Igualmente, queremos mostrar nuestra preocupación por las jóvenes víctimas de trata que han estado en los centros de protección sin que se les haya otorgado la protección suficiente y que al salir de los centros vuelven a caer en las redes (algunas de ellas incluso vuelven a ser captadas estando aún en los centros de menores), problema que no se está combatiendo con los medios necesarios, puesto que los propios profesionales que intervienen con víctimas de trata no cuentan a menudo con suficiente información y formación para abordarlo.

MÓDULO 4: EL PERFIL DEL PROFESIONAL ESPECIALIZADO. PRINCIPALES HERRAMIENTAS PARA LA INTERVENCIÓN:

4.1. EL PERFIL DEL PROFESIONAL ESPECIALIZADO.

El aprendizaje es algo que acompaña al ser humano toda su vida, en ocasiones buscado y en otras encontrado, para las y los profesionales es una necesidad (y una obligación) para adaptarse a las necesidades que presenta la realidad social en la que trabajan.

Las acciones de los profesionales y las profesionales que desarrollan su labor con personas, y más aun las que lo hacen con niños, niñas y jóvenes deben estar enfocadas a producir cambios estructurales y facilitar la comunicación e intercambio de cara a regular y prevenir conflictos, en muchos casos derivados de relaciones de desigualdad y no reconocimiento.

Trabajamos en un contexto de realidad en continuo cambio y de diversidad creciente derivada en gran medida de cambios sociales y movimientos migratorios. Para ello la formación continua de los y las profesionales, partiendo de la reflexión de las acciones que se están desarrollando, el análisis de prácticas y la elaboración de nuevas propuestas de trabajo, se hace imprescindible.

Dentro de esa formación necesaria para la acción en contextos de diversidad cultural, debemos identificar cuatro dimensiones del Saber (Luján, A. 2014):

- **saber ser** (relacionado con los valores y actitudes propios y la capacidad de percibir al otro),
- **saber** (el conocimiento del mundo y el sociocultural)
- **saber aprender** (la capacidad de observar y participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los existentes).
- **saber hacer** (la capacidad de integrar y poner en funcionamiento los saberes anteriores en situaciones específicas de interculturalidad).

Más allá de la formación inicial (Educación Social, Trabajo Social, Psicología, Derecho, Pedagogía...) las profesionales y los profesionales especializados en la intervención con población migrante deberían poseer competencias culturales y manejar con fluidez propuestas para la gestión de la diversidad como el Enfoque Intercultural (Cohen-Emerique, 2011) y el Método Multifactorial (Gimenez, Carlos).

4.1.1. El enfoque Intercultural.

A continuación reproducimos un breve acercamiento que la propia autora hace sobre este enfoque que emerge gracias al método de choques culturales (incidentes críticos) creado por M. Cohen-Emerique.

*¿Por qué se denomina **enfoque** y no **competencia**?*

La noción de *competencia intercultural* ha adquirido mucha importancia con la globalización. Se define como la capacidad de comunicarse con otras personas de cultura diferente, de superar los problemas de comunicación y de ser más eficaz. Sin embargo, Cohen utiliza el término *enfoque* porque tiene la ventaja de incluir un proceso dinámico y complejo que, en cada una de sus tres etapas, implica unas competencias. De la misma forma, prefiere denominar estas competencias *recursos*, un término que incluye tanto a los actores y sus estatus, como el contexto y los retos de la interacción (Cohen-Emerique; Hohl, 2002).

El enfoque intercultural se aleja de las competencias comportamentalistas que dan recetas del tipo *¿cómo se debe trabajar en un determinado entorno poblacional?* Justamente la ventaja es que propone un modelo que se podrá aplicar a todos los usuarios, independientemente de su origen, dado que proporciona un sentido muy amplio al término *cultural*.

Éste método permite acceder a conocimientos teóricos sobre la multiplicidad y la complejidad de los factores que interfieren en cualquier encuentro intercultural. Y, además, ha hecho posible delimitar las zonas sensibles que aparecen en las interacciones de ayuda y acompañamiento a los y las migrantes en dificultad. Estas zonas se denominan sensibles porque, por un lado, para el profesional son una fuente de incomprendiones asociadas a juicios de valores erróneos; y por otro, para el usuario/a, representan un no-reconocimiento de sus identidades, que son múltiples y únicas al mismo tiempo.

El enfoque intercultural está constituido por tres etapas que permitirán mejorar tanto la capacidad de conocerse uno mismo como la comprensión del otro, abriendo una vía a la gestión de los conflictos de valores inherentes a la pluralidad de las actuales sociedades occidentales. Estas tres etapas son: el descentramiento, el descubrimiento del marco de referencia del otro y la negación y la mediación. Las tres etapas se puedan entrecruzar. Sea como sea, la primera, el descentramiento, es siempre la que guía las otras dos.

En la etapa del descentramiento implica un trabajo reflexivo sobre *quién soy*, en un contexto de interacción intercultural, para superar el propio marco de referencia cultural y entrar en la lógica del marco de referencia del otro. Aparecen las zonas sensibles siguientes:

- **La representación de uno/a mismo/a en relación con su cuerpo y su integración, dentro del espacio y el tiempo.** Desde la antropología se ha demostrado que el cuerpo, con todas sus dimensiones (las maneras de hacer y de sentir, las representaciones que la actualizan, los símbolos que lo definen, lo protegen y lo preparan; las distancias con los demás, las posturas, gestuales y mímicas según la circunstancia; las prescripciones, los tabús y los rituales que lo socializan), es un indicador muy importante de las diferencias sociales y culturales que tiene interiorizadas de forma inconsciente.
- **Los códigos de convivencia y la donación.** Los usuarios/as borran las fronteras con el profesional y a menudo le ofrecen regalos o le invitan a fiestas familiares, lo que puede llegar a desconcertarle.
- **Las creencias mágicas y las prácticas religiosas.** Hay poblaciones que cuestionan su propio posicionamiento ante la dicotomía religión-racionalismo.
- **Las estructuras familiares y su funcionamiento.** Los papeles y los estatus que asume cada uno de los miembros de la familia, así como las relaciones hombre-mujer, constituyen una zona muy sensible sobre todo en lo que concierne a las mujeres profesionales.
- **La educación del niño/a y la evaluación de los malos tratos.** Pese a que los profesionales están obligados a proteger al niño/a, cuando las normas de educación son diferentes no siempre es fácil gestionarlo.
- **La actitud de los padres en relación con el éxito escolar de los hijos e hijas.** La actitud de los padres es una apuesta segura para la futura inserción social, por eso, es muy importante para los asistentes y los educadores/as escolares y, evidentemente, para los profesores/as.

En la etapa de descubrimiento del marco de referencia del otro también surgen dificultades. Se pueden señalar algunos puntos:

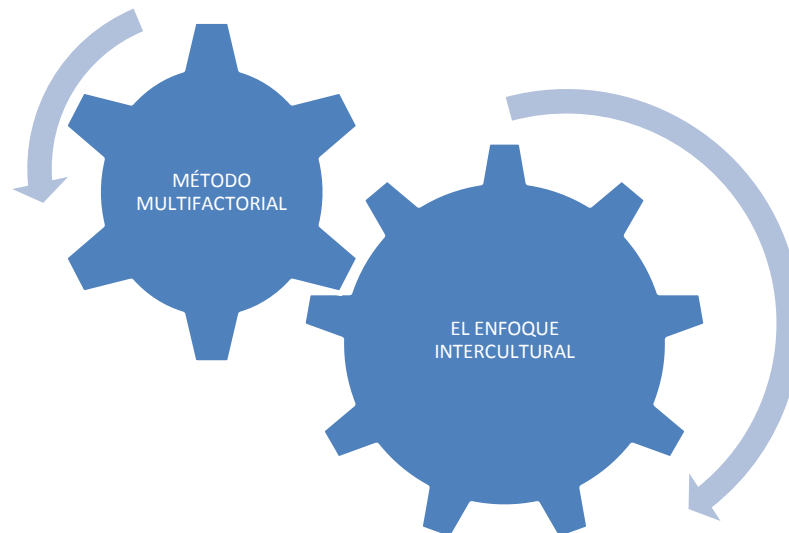
- Ya hemos puesto distancia con nuestros propios marcos de referencia.

- Actitud de escucha, interés por “el otro”. Iniciamos un proceso de conocimiento y reconocimiento.
- Diferencias culturales. Trayectoria y proyecto migratorio. Lo positivo y lo negativo. Experiencias de discriminación.
- Personas en proceso de aculturación.

Las dos etapas anteriores no son nuevas, de hecho, son las que caracterizan el método etnológico. Pero los y las profesionales, han de hacer frente a otra etapa: gestionar las diferencias que se derivan de los conflictos de valores y de las normas a través de la negociación y la mediación.

La negociación y la mediación son importantes si no se quiere imponer la asimilación, y es importante si no se quieren respetar ciegamente las diferencias, pero en esta etapa aún hay muchas cuestiones a las que no se han encontrado respuesta.

Aconsejamos la lectura del artículo original, al que pueden acceder [PINCHANDO AQUÍ](#).



4.1.2. Método Multifactorial.

Detectamos el riesgo que provoca las carencias en la formación de las y los profesionales, que lleva a analizar los casos y situaciones destinatarias de la acción basándose únicamente en códigos culturales, olvidándose de los factores situacionales y personales llegando en muchos casos a que la intervención tenga como consecuencia la estigmatización de la población y discriminando en base al origen de cara a realizar una u otra acción, ¿qué peso le daríamos al origen cultural ante una situación de malos tratos dentro del núcleo familiar o de absentismo escolar? Para ello consideramos esencial que las acciones que realicemos tengan en cuenta el planteamiento multifactorial propuesto por Carlos Giménez (Giménez, C. 2005) a partir del cual hemos de realizar un análisis teniendo en cuenta de forma conjunta los factores situacionales, personales y culturales.

Ejemplos de algunos Factores Personales o Idiosincrásicos.

- Autopercepción o idea de sí mismo.
- Pautas de percepción del otro y de lo ajeno.
- Actitudes básicas del individuo.
- Pautas habituales en el comportamiento.
- Talante: agresividad/conciliación.
- Habilidades sociales.
- Sentimientos y estructura afectiva y emocionalidad.
- Axiología o “escala de valores” de la persona.
- Filosofía particular de la vida.

Ejemplos de algunos Factores predominantemente Situacionales. (Para el caso de sujetos individuales, no para grupos o instituciones)

- Situación familiar.
- Situación económica.
- Situación laboral.
- Situación de género
- Situación de edad
- Clase social
- Prestigio social
- Poder e influencia

Ejemplos de algunos Factores predominantemente Situacionales en inmigrantes.

- Estatus jurídico: irregularidad, precariedad, en trámite, etc
- Nivel de ingresos de la persona y la familia
- Compromiso económico con familiares y otras personas en origen
- Condiciones de trabajo (jornada laboral, existencia o no de contrato, explotación...)
- Condiciones de vida (habitación alquilada, hacinamiento, infravivienda, ...)
- Desarrollo escolar
- Situación de salud y acceso al sistema sanitario.
- Proyecto migratorio, estrategias y expectativas

Ejemplos de algunos Factores predominantemente Culturales.

- Normas; prohibiciones y prescripciones (dieta, costumbres en la mesa, vestido, celebraciones, etc.)
- Estructura y jerarquía de valores
- Roles y estereotipos de edad
- Roles y estereotipos de género
- Sistemas de parentesco, familia y herencia.
- Concepciones y prácticas religiosas (espiritualidad)
- Otras concepciones y creencias (espacio, tiempo, etc)
- Rituales y ciclo festivo
- Identidad étnica.

4.2. PRINCIPALES HERRAMIENTAS PARA LA INTERVENCIÓN

4.2.1. Mediación Social Intercultural.

La Mediación es un proceso de comunicación entre partes en conflicto con la ayuda de un/a mediador/a imparcial, que procurará que las personas implicadas en una disputa puedan llegar, por ellas mismas, a establecer un acuerdo que permita recomponer la buena relación y dar por acabado, o al menos mitigado, el conflicto, que actúe preventivamente o de cara a mejorar las relaciones con los demás. Se le atribuye las siguientes funciones: reducción de la hostilidad, establecimiento de la comunicación, ayudar a comprender necesidades e intereses, plantear y aclarar cuestiones, planteamiento de nuevas ideas, reformular propuestas, moderar exigencias y ayudar a formular nuevos acuerdos. El/a mediador/a no asume capacidad de decisión alguna, simplemente orienta a las partes para que éstas lleguen a un acuerdo conjunto.

La definición de mediación social intercultural que aquí ofrecemos parte de la definición elaborada por Carlos Giménez (1997), según la cual estaríamos ante una modalidad de intervención de terceras partes en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciados con el objetivo de:

- Conseguir el reconocimiento del otro y el acercamiento de las partes.
- La comunicación y la comprensión mutua.
- La regulación de los conflictos.
- La adecuación institucional.

La Mediación Social Intercultural actúa como **punto** con el fin de **facilitar las relaciones, fomentar la comunicación** y promover la integración entre personas o grupos de diferentes orígenes culturales. Podemos identificar tres tipos o momentos de aplicación:

- **Mediación Preventiva:** facilita el acercamiento, la comunicación y la comprensión.
- **Mediación Rehabilitadora:** regula y resuelve conflictos.
- **Mediación Creativa-transformadora:** nuevas formas de hacer.

4.2.2. Negociación.

Con el término negociación suele hacerse referencia a un proceso a través del cual dos o más partes intentan resolver un conflicto de intereses o de derechos entre ellas modificando sus demandas iniciales de modo que al final se llegue a un resultado relativamente aceptable para todos. La negociación integradora tiene una serie de principios que favorecen el proceso, según el modelo Harvard es preciso intentar las siguientes recomendaciones:

1) Centrar la negociación en los intereses (considerando de forma conjunta tanto los propios intereses como los intereses de la otra parte) y no en las posiciones, para favorecer la búsqueda conjunta de la mejor solución para todas las partes implicadas. Uno de los errores que con más frecuencia se comete, en este sentido, es plantear desde un principio una determinada propuesta, creyendo que es la mejor forma de defender los propios intereses y defenderla sin modificaciones hasta el final. Esto dificulta la negociación porque las personas se identifican con dichas propuestas y cualquier cambio suele percibirse como una derrota.

2) Separar a las personas del problema. La tensión originada por el conflicto suele dificultar considerablemente la comunicación entre las distintas partes, contribuyendo así a producir, además del conflicto inicial, entre intereses o derechos por ejemplo, un conflicto interpersonal (desconfianza, rivalidad...) que obstaculiza su resolución. Para evitarlo es muy importante no mezclar ambas cosas y ser muy cuidadoso con el estilo de comunicación:

- Expresando los propios intereses de forma que parezcan legítimos para la otra parte.
- Manifestando que se comprenden cuales son los intereses de la otra parte y que se desea resolver el problema teniéndolos en cuenta;
- No criticar a la otra parte para evitar que ésta tenga que defenderse y puede dedicar toda su atención a la búsqueda de soluciones aceptables para todos.

3) Generar alternativas para beneficio mutuo. Hay que evitar pensar en la existencia de una solución determinada y no caer en la rivalidad con la otra parte, no pensar que cualquier mejora en el respeto a nuestros intereses exige una pérdida para los de la otra parte. Para generar alternativas eficaces conviene:

- Identificar intereses compartidos.

- Mezclar los intereses de las distintas partes para ver si se complementan.
- Presentar varias alternativas que puedan ser válidas para nosotros y preguntar a la otra parte cuál de dichas alternativas prefiere.
- Facilitar la decisión de la otra parte (buscar precedentes, resaltar su legitimidad..).

4) Insistir en criterios objetivos. Es importante negociar en base a algo que está más allá de la voluntad de cada parte, en base a criterios como la justicia, el mantenimiento de la relación, los intereses de toda la comunidad, la viabilidad de las soluciones, etc.

La divulgación del modelo anteriormente expuesto y su aplicación a contextos escolares suele conocerse como negociación “yo gano, tu ganas”, y para su puesta en práctica los negociadores pueden seguir las siguientes fases (Fisher y Ury, 1990):

- 1) Identificar necesidades e intereses: expresando lo que se quiere y por qué de la forma más específica posible.
- 2) Escuchar con cuidado lo que el otro quiere y cuáles son sus intereses; y si no se entiende algo pedirle que lo especifique.
- 3) Tormenta de ideas sobre las posibles soluciones, pensando en todas las posibilidades de resolución del conflicto, sin criticarlas por el momento, sin decidir todavía si son buenas o malas.
- 4) Elegir la mejor solución, considerando cada idea en función de las ganancias conjuntas.
- 5) Elaborar un plan de acción en el que se decida exactamente quien hará qué y cuándo.

Tanto en la negociación como en la mediación se trata de abrir puentes entre uno y otro, de forma bidireccional, y no tan solo desde el punto de vista del migrante, como suele suceder. En ambos casos se ponen de manifiesto las capacidades para encontrar, mediante el diálogo y el intercambio, un espacio que propicie el acercamiento recíproco y los acuerdos, para llegar a un compromiso aceptable para las partes, o como mínimo, para llegar a un entendimiento en algunos de los puntos importantes, un entendimiento en el que cada persona reconozca la potestad y la virtud de lo que expone y admite la otra.

4.2.3. Intervención Comunitaria.

Este planteamiento metodológico se sitúa de manera decisiva en el terreno de la democracia y, en particular, de la democracia participativa como elemento fundamental de integración, desarrollo y profundización de la democracia formal y representativa.

La Intervención Comunitaria es necesaria, y potencialmente realizable, en cualquier territorio (comunidad). Se trata de una propuesta “política” de interés general y no limitable a comunidades particulares con grandes necesidades o en situaciones críticas. Se contempla como una mejora y modificación de las políticas sociales existentes, en las que prevalece la visión asistencial que “atiende a usuarios” y que excluye, de hecho, la posibilidad de un papel activo de la ciudadanía.

Por ello, la finalidad de la Intervención Comunitaria solo puede ser ‘la mejora de las condiciones de vida de la población interesada’. El contenido concreto de esta mejora dependerá de la realidad de cada comunidad. Este elemento es fundamental, ya que se asume el principio de que cualquier situación (individual y/o colectiva) es mejorable y evita el ‘peligro’ de vincular el trabajo comunitario a las comunidades marginales o a situaciones sociales extremadamente deficitarias.

La Intervención Comunitaria identifica tres protagonistas: las administraciones en primer lugar y la ciudadanía en segundo lugar, ya que ambos son básicos en un sistema democrático. Identifica como tercer protagonista a los recursos profesionales y técnicos (es decir, todas aquellas personas que se relacionan directa y diariamente con la población y que gestionan servicios, programas y prestaciones). Este tercer protagonista aporta su trabajo junto con elementos técnico-científicos de conocimiento de la realidad en la que se interviene, a las personas que administran (administraciones) y a las personas que participan (la ciudadanía).

Creemos que la metodología de la Intervención Comunitaria es ideal para conseguir una convivencia inclusiva, donde los niños, niñas y jóvenes se sientan reconocidos y actores de su vida.

Para profundizar en esta herramienta recomendamos el Manual de Intervención Comunitaria en Barrios (Coord. Buades, Josep y Giménez, Carlos: 2013) que puede consultar [PINCHANDO AQUÍ](#)

4.2.4. Comunidades de aprendizaje.

Es un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa. Ha demostrado ser efectivo en la superación del fracaso escolar y la mejora de la convivencia multicultural. Este modelo educativo destaca dos factores claves para el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la participación de la comunidad.

Las Comunidades de Aprendizaje (ELBOJ et al., 2002) implican a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo de las y los estudiantes, incluyendo a profesorado, familiares, amigos y amigas, vecinos y vecinas del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias, etc. Esta implicación de toda la comunidad en la educación escolar, incluida la participación en las aulas, recupera el sentido original del concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1979), que no limita la guía adulta que es necesaria para aprender, a la guía ofrecida por personas expertas.

El enfoque de las Comunidades de Aprendizaje es precisamente el contrario a la adaptación y la segregación. Las Comunidades de Aprendizaje transforman el contexto, por ejemplo, mediante la creación de grupos heterogéneos dentro del aula en los que participan profesorado y voluntariado. En estos grupos interactivos (AUBERT y GARCÍA, 2001) la persona adulta sirve de referente y dinamiza las interacciones en el grupo, promoviendo la solidaridad entre las y los estudiantes con el objetivo de que todas y todos resuelvan con éxito las actividades. Esta actuación es de carácter inclusivo y parte de las posibilidades del alumnado, no de sus dificultades. Además, en lugar de invertir más recursos, utiliza los existentes de forma inclusiva y los aumenta a través de la participación de miembros de la comunidad en las aulas.

Así mismo, en lugar de centrarse en lo que un estudiante no sabe hacer y en el discurso de la queja (“esa niña viene de un contexto familiar muy difícil, es normal que le cueste escribir bien”, “no saca buenas notas porque no sabe bien nuestra lengua, no se le puede pedir más”), el aprendizaje dialógico parte de la inteligencia cultural no sólo de todos los y las estudiantes sino también de todas las personas adultas con las que el alumnado se relaciona. En base a ese reconocimiento, en las Comunidades de Aprendizaje se organizan los espacios de aprendizaje de forma que se aproveche la diversidad de inteligencias presentes en toda la comunidad.

Para profundizar en las Comunidades de Aprendizaje puede [PINCHAR AQUÍ](#).

[Aquí podrá acceder a la Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje.](#)

4.2.5. Aprendizaje servicio.

El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los y las participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig, J 2007).

Como bien indica su nombre, el Aprendizaje Servicio (en adelante AySS) representa el binomio resultante de dos elementos (el aprendizaje y el servicio solidario), que al unirse generan una realidad nueva que intensifica los efectos de cada uno de ellos tomados por separado:

- **El aprendizaje** mejora el servicio, lo que se aprende se puede transferir en forma de acción y permite prestar un servicio de calidad a la comunidad.
- **El servicio** mejora el aprendizaje, lo motiva y dota de sentido, le aporta experiencia vital y permite extraer nuevos aprendizajes.

En el AySS se funden intencionalidad pedagógica e intencionalidad solidaria. El AySS es un proyecto educativo con utilidad social. Tiene un gran potencial pedagógico, por lo que debería coexistir junto a muchas otras actividades y métodos, también válidos y necesarios.

La definición de AySS se fundamenta en ciertos principios pedagógicos que enmarcan la propuesta:

1. Parte de una concepción del **aprendizaje** basada en la exploración, la acción y la reflexión para destacar la aplicabilidad del conocimiento.
2. Además, el AySS entiende que la **educación en valores** supone partir de situaciones problemáticas y enfrentarse a estos retos desde la experiencia directa, a través de las herramientas que nos brinda la inteligencia moral y con la ayuda de la cultura moral.
3. Finalmente, el AySS parte de la idea de que la **educación para la ciudadanía** debe estar basada en la participación activa, responsable, cooperativa y solidaria que pretende contribuir a la mejora de la sociedad.

En este sentido, podemos decir que el AySS supone:

Un proyecto educativo con utilidad social:

- El AySS ha de detectar necesidades reales de la comunidad y actuar sobre ellas.

Un método para la educación formal y no formal, para todas las edades y que ha de contar con un tiempo y espacio precisos:

- El AySS debe enmarcarse en la estructura organizativa de trabajo de las instituciones educativas de manera flexible y adaptada a cada situación.

Un servicio para aprender y colaborar en el marco de reciprocidad:

- En AySS todas las partes implicadas reciben algo valioso, superando así prácticas de carácter asistencialista.

Un proceso de adquisición de conocimientos y competencias para la vida:

- El AySS pone en juego objetivos pedagógicos, contenidos curriculares y competencias aplicables propias de la institución en la que se desarrolla, de manera consciente, planificada.

Un método de pedagogía activa y reflexiva:

- El AySS se inspira en una pedagogía basada en la experiencia, la participación, la interdisciplinariedad, el trabajo en equipo y el papel esencial de la reflexión.

Un trabajo en red que coordine las instituciones educativas y las entidades sociales que intervienen sobre la realidad:

- El AySS abre y proyecta a las instituciones educativas al entorno social, promueve el partenariado y permite el trabajo en red.

Un impacto formativo y transformador:

- El AySS incide directamente en el desarrollo de las personas participantes, las instituciones implicadas y el entorno.

Puede profundizar más en esta herramienta [PINCHANDO AQUÍ](#)

MÓDULO 5: CASOS PRÁCTICOS

5.1. CASO PRÁCTICO 1.

La familia protagonista del caso lleva viviendo en España 15 años. Tienen tres hijos, con edades de 16, 14 y 10 años, uno de ellos nació en Ecuador y los dos siguientes en España.

Ambos han trabajado durante todo el tiempo de estancia en España, él como carretillero y ella en empleo doméstico. La pareja cuenta con una red social bastante amplia, tanto el padre y la madre como los hijos son muy activos en el centro educativo y en las actividades del barrio.

Con el comienzo de la crisis económica el marido pierde su empleo, ella lo mantiene, aunque no cuentan con ingresos suficientes.

Coincidiendo con la pérdida de empleo del marido, el padre de este cae enfermo y la familia le plantea que vuelva a Ecuador a encargarse del negocio familiar. La familia procede del ámbito rural y se dedican a la cría de ganado. La mujer no está de acuerdo con la vuelta ya que allí vivirá en el mismo núcleo familiar con la familia del marido y no contará con independencia económica que cuenta aquí en España. Por otro lado, está muy preocupada por las posibilidades formativas de sus hijos y por el desarraigo que pueden vivir en una etapa tan compleja como es la adolescente.

Al final consensuan que el marido se irá primero con dos de los hijos, los mayores, y ella se quedara aquí con el pequeño y posteriormente se marchará con ellos.

Al año vuelven los cinco a España.

Actualmente los tres hermanos tienen dificultades de adaptación en el centro educativo, mostrando una actitud retadora tanto con sus padres como con el profesorado y sus iguales. Dos de los hermanos adolescentes, comienzan a tener conductas de riesgo en los espacios de ocio.

PROPUESTA DE RESOLUCIÓN CASO 1

Para el trabajo del caso 1 es necesario que tengamos en cuenta varios factores que influyen en gran medida en su desarrollo y en las acciones que emprendamos.

- Por un lado, estamos ante una familia establecida con tres hijos socializados en España, que no han experimentado previamente ni un proyecto ni un proceso migratorio. Es importante

resaltar “no experimentado”, porque aunque no sea experimentado si es vivido a través de sus padres, la historia de migración está presente en el proceso de socialización de los menores a través de los ojos y los relatos de sus padres.

- Por otro lado, dos de los hijos se encuentran en etapa adolescente, momento crítico y clave en lo referente a la construcción de identidad y la importancia que se le otorga al vínculo con el grupo de iguales en contraposición al detrimento del peso del vínculo con la madre y el padre.

En el caso se cita a la familia de origen y cómo esta desencadena en gran medida la decisión de volver al país de origen y responder a las “responsabilidades familiares”. La estructura familiar en los procesos migratorios se modifica, el hecho de no residir en el mismo país no debilita los vínculos si no que se transforman y la persona que migra en muchos casos cuenta con un sentimiento de deuda con la familia de origen.

Los hijos han crecido en España y conocen el país de origen de sus padres en etapas vacacionales y a través de relatos, relatos muchas veces idealizados. Cuando una familia decide emigrar el proceso de planificación, el proyecto migratorio, suele alargarse en el tiempo. Durante este periodo de planificación de vuelta a “nuestro país” los menores comienzan a sentir el “vivir entre dos aguas “el no ser de aquí pero tampoco ser de allí.

Porque la identidad no solo se construye a través de cómo nos miramos, sino también como nos vemos a través de los ojos de quien nos mira.

Al llegar al país de origen, los menores y los padres viven una serie de duelos migratorios siendo mayor el espacio entre las expectativas idealizadas de vuelta al país de origen y la realidad. La vuelta a España supone otro ajuste de expectativas y la vivencia de nuevo de unos duelos migratorios unidos a la focalización de dichos conflictos en el padre y la madre.

Para la gestión del caso es necesario trabajar desde una perspectiva integral, será necesario realizar acciones desde los diferentes ámbitos que forman parte de la socialización de los jóvenes: familia, escuela y entorno comunitario. La figura del educador y la educadora social en los centros educativos se constituye como una figura de enlace entre el centro educativo y los miembros de la comunidad educativa y el entorno comunitario, pudiendo articular las acciones que se desarrollen.

Para ello proponemos el uso de las siguientes herramientas y acciones a desarrollar:

- La **mediación familiar desde una perspectiva intercultural** y apoyo en la gestión de los duelos migratorios conjunta entre padres e hijos. En muchas ocasiones los y las profesionales interpretamos la irritabilidad de los y las jóvenes como problemas de conducta, sin embargo, no son más que la manifestación de los duelos migratorios que están viviendo. Así mismo, las familias no identifican lo que les está sucediendo, es positivo ponerle nombre y compartir lo que están sintiendo los diferentes miembros de la familia para acercar posiciones y realizar acuerdos. En este proceso los jóvenes deben de ser escuchados, facilitando la expresión de sentimientos y opiniones desde las propias vivencias.
- Teniendo en cuenta las claves para el trabajo del caso, potenciar la relación entre iguales y el reconocimiento del grupo de iguales se hace imprescindible. De esta forma se fomenta el sentimiento de estabilidad. Dichas acciones deben de realizarse desde los principales espacios de socialización: el centro educativo y los espacios de ocio comunitarios.
- El centro educativo con especial capacidad socializadora y catalizadora de los conflictos del alumnado debe potenciar y facilitar la creación de identidades múltiples, el poder sentirte de aquí y también de allí. Actualmente los centros educativos cuentan con la gestión de la convivencia positiva como uno de los retos principales, todo ello en contextos de diversidad múltiple. Las actuaciones de prevención facilitan el abordaje de conflictos como el descrito en el caso. Es necesario poner en positivo la diversidad de cada uno y una no solo vinculándola al origen, a través del trabajo de sensibilización en el aula.
- Ayuda entre iguales: La ayuda entre iguales es un recurso fundamental, ofrece la oportunidad de compartir experiencias con personas con las que te puedas sentir identificado o que hayan vivido el mismo proceso. Desde los centros educativos la figura del Alumnado Ayudante y Alumnado Mediador, enmarcado dentro de los Planes de Convivencia constituye una herramienta exitosa a la vez que fomenta el papel activo de los y las jóvenes en la construcción de una convivencia positiva, a la vez que pone en valor lazos de solidaridad.
- Las Escuelas de Familias que se desarrollan tanto desde entidades sociales del entorno comunitario, administración pública son un gran apoyo para padres y madres de adolescentes. A partir de diferentes aspectos y dificultades en la educación de hijos e hijas en etapa adolescente, se crean redes de apoyo y comparten experiencias que ayudan a mejorar la relación con los hijos e hijas y el establecimiento de pautas educativas más democráticas.

5.2. CASO PRÁCTICO 2.

El caso se sitúa en servicios sociales comunitarios, donde llega el caso de un menor de origen chino con maltrato moderado. La educadora social de servicios sociales se pone en contacto con el Departamento de Orientación del centro educativo para obtener más información sobre el caso. El menor en una clase sobre el acoso escolar manifiesta abiertamente que sus padres le pegan. Ante esta manifestación y posterior entrevista con el alumno, se mantiene una reunión con la familia informando de que se va a iniciar el protocolo de maltrato.

Además, desde el centro educativo intuyen que el menor puede sufrir síndrome de asperger, teniendo en cuenta las relaciones con los iguales y el desarrollo social del alumno en el centro, tanto en el aula como en los espacios de ocio.

En la primera reunión se detecta que la familia a pesar de hablar bien español no comprende ciertas palabras y la complejidad de la conversación. Se baraja la posibilidad de que en la próxima reunión los acompañe algún conocido que hable bien español.

En varias entrevistas que se mantienen se detecta que para la familia el castigo físico es necesario para educar a su hijo, además la madre se muestra mucho más abierta que el padre. El padre se muestra hermético. Para realizar la escala de asperger es necesaria una entrevista en profundidad con la familia ya que influyen en gran medida aspectos sociales. Una vez realizada desde servicios sociales se deriva a salud mental. La familia se niega rotundamente a que el menor sea atendido en salud mental, esto es interpretado por los diferentes profesionales como muestra de desatención por parte de la familia del menor.

PROPUESTA DE RESOLUCIÓN CASO 2

El caso que nos ocupa es de especial dificultad si atendemos al papel que desempeñen los profesionales que intervienen, la distancia en las referencias culturales en lo que respecta a las pautas educativas y el concepto de salud y la relación de confianza que se establezca.

En primer lugar, una vez detectado un caso de maltrato es ineludible e imprescindible iniciar el protocolo de maltrato establecido. Siempre debe primar el interés superior del niño por encima de códigos culturales y situaciones específicas. Cuando detectamos un caso de maltrato debemos de tener en cuenta la conceptualización diferente del castigo según las referencias culturales de las

familias. El castigo físico es más o menos tolerado según las diferentes sociedades de origen. Este factor no implica tolerarlo, si no tenerlo en cuenta a la hora de desarrollar acciones. No es lo mismo trabajar sobre un caso de maltrato infantil cuando la familia es consciente de que está maltratando a su hijo o hija y además cuenta con otras herramientas para educarlo, que trabajar sobre un caso en el que los padres creen que han de pegar a su hijo porque es una forma de educarlo y no conocen otras herramientas.

Es importante tener en cuenta que la derivación a servicios sociales e iniciar dicho protocolo influirá en gran medida en la relación de la familia con los profesionales. Se han de poner en marcha mecanismos que poco a poco vayan apaciguando la actitud de desconfianza y recelo de la familia en el proceso iniciado y en las acciones que se desarrollen.

Por otro lado, la distancia entre la familia y las diferentes instituciones implicadas en el caso no es solo lingüística. Esta distancia hace que las familias se sientan más vulnerables experimentar situaciones de incomprensión y por lo tanto se muestren herméticas al proceso que se inicie. En muchas ocasiones y ante la escasez de recursos, se recurre a personas de confianza del ámbito familiar para que colaboren en las traducciones. La participación de otro miembro de la familia o de la comunidad resulta perjudicial en temas tan delicados como es el que nos ocupa. Es necesaria la participación de profesionales que más allá de traducir, interpreten y faciliten el acercamiento multidireccional, tanto de cara a la familia como de cara a los y las profesionales.

El concepto de salud y enfermedad así como la vivencia de la misma, está fuertemente marcada por la cultura. En España la atención psicológica sigue siendo un tabú para muchas familias, en el caso que nos ocupa hemos de añadirle una diferente conceptualización y reminiscencias de las instituciones que se atienden la salud mental en el país de origen. Debemos facilitar que la familia interiorice esta atención como un elemento de ayuda y mejora para su hijo y para el núcleo familiar.

A modo de recopilación se proponen las siguientes líneas de acción desde Servicios Sociales Comunitarios y Departamento de Orientación desde un modelo dialógico. Es decir, atendiendo a la multidimensionalidad del caso, bidireccional valorando aspectos de la familia y con relaciones de empoderamiento de los diferentes actores.

- Ofrecer pautas educativas y herramientas alternativas al castigo físico, cercanas y viables en la estructura familiar.

- Fomentar la relación entre iguales del alumno no solo en el centro educativo sino también en el entorno comunitario.
- Búsqueda de profesionales para la traducción e interpretación.
- Establecer una relación de ayuda y confianza desde alguno de los profesionales que puedan constituirse como referencia para la familia. Dicho profesional podrá acompañar a la familia a los diferentes dispositivos de atención a salud mental para paliar el sentimiento de angustia y desconfianza que éstos le generan a la familia y al joven.

5.3. CASO PRÁCTICO 3.

Desde el centro educativo la tutora de 1º de primaria comunica a jefatura de estudios los continuos episodios de violencia, llamadas de atención, falta de atención y comportamientos que ella interpreta como bloqueo emocional.

El alumno es hijo de padre de origen marroquí y madre española. El padre llegó hace 15 años a España para estudiar en la universidad procedente de una familia con un nivel socioeconómico medio alto y de una zona rural, la madre tiene estudios básicos y procede de una familia de nivel socioeconómico medio bajo.

La jefatura de estudios cita al padre y a la madre para mantener una reunión e indagar sobre las causas del comportamiento del menor, así como solicitar su colaboración y apoyar en el proceso educativo en casa.

A la reunión solo puede asistir el padre y desde el centro educativo se propone que en lugar de que la reunión se mantenga con la tutora sea con un profesor. Presuponen que al ser mujer, el padre no la va a considerar una figura de autoridad.

Finalmente asisten padre y madre y mantienen la reunión con la profesora, el profesor y la educadora social del centro educativo.

Durante la reunión las manifestaciones de culpabilización mutua son constantes así como las referencias a las respectivas familias de origen.

PROPUESTA DE RESOLUCIÓN CASO 3

Las parejas mixtas o transculturales están compuestas por miembros con diferencias culturales significativas. La familia que se atiende desde el centro educativo y que nos ocupa el caso está formada por dos personas con diferentes referencias culturales, origen, nivel socioeconómico de origen, religión. Este tipo de diversidad en la familia puede constituir una fuente de enriquecimiento en la crianza y socialización, pero requiere de una regulación y consenso entre progenitores. Es fundamental conocer y reconocer las referencias culturales y la importancia que cada persona le otorga a estas, poner en valor los códigos culturales y negociar la transmisión de estos.

De por sí, el establecimiento de pautas educativas consensuadas en parejas que comparten similares códigos culturales y se han socializado en un mismo entorno suele generar conflictos, cuando ambos miembros de la familia pertenecen a diferentes orígenes la gestión de dichos conflictos se complejiza. Otro factor a tener en cuenta es que en la socialización de los menores no solo participa el padre y la madre si no también la familia extensa, en menor o mayor medida dependiendo del lugar y de las situaciones, y el contexto en el que se desarrollan.

En la transmisión de códigos culturales nos encontramos ciertas casuísticas que suelen ser frecuentes:

- Para la transmisión de códigos culturales, no todos tienen el mismo peso, hay ciertos códigos culturales que tienen más importancia que otros, unos podrán ser negociables y otros no.
- En la importancia de la transmisión de códigos culturales influye el hecho de que cuando no vives en el país de origen hay ciertos códigos que se convierten en simbólicos para el mantenimiento de la cultura de origen.
- Los estereotipos y prejuicios que ambos miembros de la familia tienen sobre la cultura de origen de la pareja.
- Focalizar en hijos e hijas la transmisión de la cultura de origen, ante el miedo a la pérdida de identidad.
- No reconocimiento por parte de la familia extensa de los códigos culturales de la pareja y la manifestación de ésta.

Otro factor a tener en cuenta en la resolución del caso es el papel desarrollado por los y las profesionales. En un principio la intervención se ve sesgada por las presunciones sobre la respuesta del padre.

A la hora de citar a la familia desde el centro citan solo al padre llevados por factores estereotipados. El desarrollo de competencias interculturales es fundamental. En casos en los que los roles de género y la identidad de género influyen especialmente como profesionales nos vemos cuestionados, no solo como profesionales, sino también como personas y la identidad que cada uno y cada una tiene (zonas sensibles). Es necesario que como profesionales conozcamos las claves

culturales de origen de las personas con las que trabajamos, pero no menos importante es conocer nuestros propios estereotipos especialmente en lo referente a las zonas sensibles.

Para la resolución del caso se propone partir de un análisis multifactorial (GIMENEZ, 2000) de modo que los factores culturales se analizan de forma conjunta a los factores situacionales, familiares..., pero no de forma predominante.

Los estereotipos son multidireccionales, las personas con las que trabajamos son conscientes de los estereotipos mayoritarios existentes en la sociedad receptora en la que viven. Las expectativas que se tienen sobre las familias influirán en el éxito de la resolución de los casos y en las posibilidades de promoción social y educativa de los menores.

Para la resolución del caso se proponen las siguientes líneas de trabajo:

Se propone la intervención de un equipo de mediación social intercultural, desarrollando las siguientes líneas de acción:

- Mediación social intercultural: Como hemos visto en las claves de intervención lo prioritario es que cada miembro de la pareja reconozca las referencias culturales del otro. Para ello la propia persona se ha de hacer consciente de éstas así como de sus propios estereotipos y prejuicios sobre la cultura de origen de la pareja. Una vez puestas en valor será necesario que decidan y consensuen cuales de ellas serán transmitidas al hijo y en qué medida.
- Apoyo en el establecimiento de pautas educativas: los mensajes transmitidos en la familia y los transmitidos en la escuela no pueden ser contrapuestos. Por lo tanto será adecuado apoyar a la pareja y al profesorado para consensar unas pautas educativas que refuercen el aprendizaje en casa y viceversa.
- Formación y asesoramiento a profesorado:

Los cambios constantes en la realidad en la que desarrollamos la práctica profesional requieren de una formación continua. Las acciones de asesoramiento y formación destinada tanto a profesorado como a agentes socioeducativos que trabajan en la comunidad educativa, adaptada y partiendo del contexto mejoran en gran medida la atención que se realice no solo al alumnado y a su proceso socioeducativo, sino también a las familias y la relación que se establezca con éstas.

La formación y el asesoramiento no solo repercuten de forma positiva en la atención que se realice al alumnado a nivel individual, sino también a las actuaciones que se realicen desde el aula para el reconocimiento de la cultura de origen del alumnado y los cambios a nivel de centro que contemplen la diversidad existente.

La formación y asesoramiento debe de ir más allá de la mera transmisión de códigos culturales de origen, en muchos casos homogeneizadores y desde un concepto estático de la cultura sin tener en cuenta la influencia de los procesos migratorios y aculturación en las personas. Proponemos trabajar el enfoque intercultural y a partir de éste facilitar la creación de herramientas y metodologías desde el propio profesorado con la participación activa de las familias y el asesoramiento de profesionales especializados.

5.4. CASO PRÁCTICO 4.

El centro educativo en el que se desarrolla el caso está ubicado en un barrio en el que tradicionalmente han convivido, en mayor o menor medida, personas con diferentes orígenes culturales, de etnia gitana, y procedentes del éxodo rural en los años sesenta. Desde hace diez años el barrio comienza a recibir familias de origen extranjero.

El nivel socioeconómico y formativo de la población del barrio es medio-bajo, en muchos casos el nivel formativo de las personas de origen inmigrante es mayor. El porcentaje de desempleo es alto y muchas de las familias subsisten con economía sumergida.

Hay un tejido asociativo consolidado, bastante activo y con una larga trayectoria de reivindicación para las mejoras en el barrio, aunque para los jóvenes hay pocos recursos y alternativas de ocio.

El centro educativo es un Instituto de Enseñanza Secundaria Obligatoria (I.E.S.), que cuenta con un tanto por ciento representativo de alumnado de origen extranjero, con diferentes perfiles en cuanto al proceso migratorio propio y de sus familias.

En el I.E.S. hay una larga trayectoria de atención a alumnado extranjero y gestión de la diversidad cultural, contando con los recursos de Atención a Alumnado Inmigrante de la Consejería de Educación.

La actitud del profesorado hacia la gestión de la diversidad cultural es muy heterogénea como en la mayoría de centros educativos, hay un grupo de profesorado muy implicado interesado en seguir recibiendo formación sobre interculturalidad y que percibe la necesidad de poner en marcha actuaciones para mejorar la convivencia y la atención al alumnado de origen extranjero. Otro sector del profesorado no ve prioritario el trabajo en la gestión de la diversidad argumentando que “están superados” y que “lo importante es que el alumnado apruebe las asignaturas”. Este sector del profesorado no se implica activamente, pero deja hacer.

El centro cuenta con un plan de acogida destinado a alumnado de origen extranjero recién llegado a España, en general se realiza con el alumnado que llega sin conocimiento de español. Cuando el alumnado llega al centro se suelen ubicar en clases en las que haya un alumno/a del mismo origen para que le ayude con el idioma.

En las tutorías se realizan talleres de educación intercultural y todos los años se celebran unas jornadas interculturales.

La participación de las familias suele ser escasa, a excepción de actividades puntuales. El AMPA (Asociación de madres y padres) colabora en muchas ocasiones con el centro pero cuenta con muy pocas familias.

En el contexto actual de crisis económica, han aumentado entre el alumnado comentarios basados en prejuicios sobre la inmigración de tipo “yo no sé porque vienen si no hay trabajo”, “mi padre dice que los chinos nos están invadiendo”..., aunque estos comentarios no derivan en “conflictos importantes”.

En el centro no hay un número elevado de conflictos de carácter intercultural y el alumnado se relaciona en las aulas, aunque en el recreo se puede observar que en general el alumnado se agrupa por origen y también en los espacios de ocio fuera del centro.

PROPUESTA DE RESOLUCIÓN CASO 4

Como podemos apreciar en el caso, la atención a la diversidad cultural está centrada en el alumnado de origen extranjero, realizándose acciones de carácter puntual dirigidas a todo el alumnado como son los talleres en el aula y las jornadas interculturales.

Las necesidades en cuanto a atención a alumnado de origen extranjero y gestión de la diversidad cultural han ido cambiando desde los comienzos de la llegada de inmigración a España.

En un primer momento había que dar respuesta a necesidades derivadas de una llegada reciente de alumnado con un bagaje cultural y académico con características diferentes al alumnado autóctono a un sistema educativo que no contaba con recursos, experiencia ni suficiente formación al respecto.

A lo largo de estos años se han puesto en marcha iniciativas y recursos a nivel institucional que dan respuesta a estas necesidades, actualmente además de seguir recibiendo alumnado recién llegado de origen extranjero, surge la necesidad de construir una escuela con una heterogeneidad acentuada, en la que todos y todas se sientan reconocidos.

Si las actuaciones que se desarrollen están centradas en el alumnado de origen extranjero, estaremos entendiendo que la integración es un proceso unidireccional.

La gestión de la diversidad cultural no debe estar vinculada exclusivamente a la migración, la diversidad cultural viene determinada por factores más amplios como el género, el contexto social, el nivel formativo de las familias...

La intervención con la población receptora es básica para conseguir una integración intercultural, debe plantearse como un acercamiento mutuo y como una condición necesaria para una convivencia positiva.

En ocasiones las actuaciones de sensibilización intercultural centran su interés en el conocimiento del “otro” acentuando las diferencias, homogeneizando las características de las personas por el origen y desde el folclorismo.

Para una verdadera inclusión de la diversidad es necesario, no ya que se realicen acciones específicas dirigidas al alumnado de origen extranjero, si no que los planes y proyectos estén dirigidos a todo el alumnado contemplando medidas que respondan a la diversidad existente. Es decir, no se trata de hacer proyectos y programas dirigidos únicamente a familias y alumnado extranjero, si no acciones que tengan en cuenta necesidades como aprendizaje del idioma, desconocimiento del sistema educativo, diferentes códigos culturales, diferentes modelos de familia...etc.

La participación de un grupo profesorado podemos considerarla una fortaleza para la resolución del caso ya que propone iniciativas y colabora en las actuaciones que se realizan. El hecho de que haya profesorado que no ve prioritaria la gestión de la convivencia desde una perspectiva intercultural dificulta que estas actuaciones se lleven a cabo con los resultados deseables. Las actuaciones a desarrollar han de partir del consenso, participación e implicación de toda la estructura escolar.

El centro expresa que no existen conflictos “importantes” por cuestiones culturales y que los conflictos existentes son abordados. El conflicto debe ser percibido como algo inherente a las relaciones humanas, una oportunidad de crecimiento, siendo necesario gestionarlo para sacar provecho de él. Podemos considerar que la agrupación del alumnado por origen junto con el rechazo explícito o implícito de parte alumnado hacia el alumnado de origen extranjero, son conflictos que no se han abordado de una forma integral.

El hecho de que el alumnado se agrupe por origen en los espacios de ocio y no en el aula, muestra que es necesario fomentar las relaciones, incidiendo en el proceso de acogida del alumnado recién llegado y en los espacios de ocio en los que las actividades no están dirigidas. El alumnado de origen extranjero no se encuentra en condiciones de igualdad con el alumnado autóctono a la hora de establecer relaciones con los iguales, se encuentran en un entorno desconocido, en ocasiones no conocen el lenguaje verbal o no verbal, los códigos culturales y están inmersos en procesos migratorios que en algunas ocasiones habrán sido elegidos y en otras no. Estas circunstancias hacen que la

relación con el alumnado del mismo origen resulte más fácil al compartir experiencias comunes. La acogida por parte de alumnado del mismo origen refuerza este hecho, ya que la persona que recibe será un referente importante en el proceso de integración del alumno o alumna.

En el actual contexto de crisis económica la inmigración ha sido tratada en ocasiones como chivo expiatorio, la vinculación de las personas inmigrantes a puestos de trabajo que no eran ocupados por la población autóctona hace que en la situación actual no se vea necesaria la presencia de personas extranjeras, en especial en zonas en las que el desempleo alcanza unos niveles altos y afecta en mayor medida el recorte de recursos sociales y económicos. Este rechazo afecta en gran medida a la convivencia tanto dentro como fuera de los centros educativos, viéndose afectados no solos los menores recién llegados, también el alumnado que ha nacido aquí y que ha crecido en España. Se acentúa el sentimiento de no pertenecer a ningún lugar, no ser de aquí pero tampoco de allí.

El trabajo desde la educación no formal es imprescindible para reforzar las actuaciones desarrolladas desde el centro educativo tanto con las familias como con el alumnado, las entidades sociales que intervienen en el centro educativo tienen un papel clave en la conexión de las actuaciones. Lo que ocurre en el entorno del centro influye en el centro educativo y a la inversa.

La dinámica y características de las asociaciones del entorno, como las asociaciones de vecinos y la utilización los espacios públicos del entorno son cuestiones que deben ser tenidas en cuenta para el análisis y la resolución del caso, así como los medios de comunicación en la socialización de los y las adolescentes.

La participación de las familias en el centro educativo ha de pasar de ser una mera colaboración en las propuestas realizadas por el centro educativo, a una participación activa.

La participación de las familias en los centros educativos en líneas generales es escasa por diferentes motivos, este hecho se acentúa notablemente en los centros de secundaria con respecto a los de primaria.

Desde el centro educativo se considera la participación de las familias positiva y necesaria, realizando esfuerzos para fomentarla.

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN:

Las propuestas de intervención que a continuación se realizan responden a procesos de trabajo a largo plazo. Si lo que pretendemos es la transformación de la realidad, los pasos se deben realizar, en la medida de lo posible, a partir del consenso y la participación activa de los agentes implicados (centro educativo, familia y barrio). Las propuestas de intervención son las siguientes:

- **Consolidación de espacios de intercambio y formación.**

Los objetivos de las jornadas son los de ofrecer formación sobre convivencia y gestión de la diversidad cultural, poner en común las necesidades detectadas, realizar propuestas y elaborar planes de trabajo. La dinámica y el horario de las jornadas han de ser flexibles teniendo en cuenta las características heterogéneas de los participantes en cuanto a edades, intereses, nivel formativo, origen cultural...etc. Las jornadas ofrecen a su vez un espacio de encuentro y conocimiento entre las personas, facilitando la comunicación en un plano horizontal. Para la implicación de la mayor parte del profesorado, el equipo directivo y el profesorado ya implicado tiene un papel clave en la sensibilización hacia el resto del profesorado. La coordinación de las jornadas se realiza a través del programa de mediación social intercultural desarrollado desde el centro educativo.

- **Participación del alumnado, familias y entidades desde la educación no formal en el Plan de Acogida y Plan de Convivencia del centro educativo.**

El proceso de acogida es un momento clave, tanto para las personas recién llegadas como para las personas que reciben. En muchos casos la llegada al centro educativo es el primer contacto que las familias migrantes tienen con las instituciones de la sociedad a la que llega e incluso con la “sociedad de acogida”.

La acogida en el centro educativo es un periodo fundamental para el buen desarrollo del alumnado, en especial en el caso de las familias migrantes recién llegadas y aún más cuando se produce una incorporación tardía al centro educativo. Es necesario desarrollar mecanismos que faciliten el conocimiento mutuo como base para mantener una relación de confianza.

La participación de las familias y el alumnado, se realizará a través de la creación de un grupo de alumnado guía y un grupo de familias acogedoras dirigido tanto a población de origen extranjero como población autóctona. Las familias y alumnado que realicen la acogida no deberán ser del mismo origen que los y las recién llegados, siendo acompañados en caso que sea necesario por un traductor o traductora.

El proyecto alumnado guía consiste en la creación de un grupo de alumnado que reciben una formación para colaborar en la acogida del alumnado recién llegado al centro, sea de origen extranjero o autóctono, facilitando de este modo la integración en el aula y los espacios de ocio.

Para la participación del alumnado en el plan de convivencia se pondrá en marcha un programa de mediación entre iguales. La formación se realizará tanto desde la educación formal como desde la educación no formal con la participación de las entidades socioeducativas. De esta manera la gestión convivencia, en el centro educativo y los espacios de ocio, se lleva a cabo con la participación directa de los jóvenes, y deja de ser percibido como algo impuesto.

Para el desarrollo de los planes es necesario una coordinación periódica, la coordinación será realizada por un grupo en el que estén representados los diferentes agentes.

El grupo de familias acogedoras actúa de puente entre el centro educativo y el entorno. El centro educativo deberá estar coordinado con las entidades socioeducativas para la participación en el plan de acogida.

- **Dinamización de los espacios de ocio en el centro educativo, a través del deporte y actividades lúdicas dirigidas por el profesorado, especialmente en los recreos.**
- **Introducción de actividades sobre educación en valores, diversidad cultural y análisis crítico de medios de comunicación en las diferentes asignaturas.** El alumnado desarrollará actividades de sensibilización en los espacios públicos y en las asociaciones del barrio, a partir de lo trabajado en el aula. Para el desarrollo de esta actuación se ha de trabajar con especial atención la motivación e implicación del alumnado y la coordinación con el tejido asociativo. Los encargados y/o encargadas de realizar las actuaciones de sensibilización son los alumnos y alumnas con el apoyo del centro educativo y las entidades sociales.

MÓDULO 6: BUENAS PRÁCTICAS.

A continuación se exponen experiencias de acción socioeducativa enfocadas al trabajo con jóvenes y niñez, enmarcadas dentro de diferentes programas o que parten de determinadas metodologías.

Estas experiencias han sido seleccionadas como buenas prácticas atendiendo a diferentes criterios:

- Son fácilmente extrapolables a diferentes contextos.
- Atienden a necesidades específicas derivadas de los procesos migratorios y diversidad cultural más allá del origen nacionalidad.
- Fomentan la implicación de toda la comunidad desde una perspectiva integral.
- Parten del principio de la inclusión intercultural como una tarea de todos y todas independientemente del origen cultural. Trabajo tanto con población autóctona como población de origen extranjero.
- Suponen cambios a nivel estructural desde un principio de transformación social.
- Fomentan la participación activa.
- Conectan la intervención desde los diferentes ámbitos de trabajo.

6.1. GRUPOS DE AUTOGESTIÓN.

AMICS (Agencia de Mediación para la Integración y la Convivencia Social), AYUNTAMIENTO DE CASTELLÓN.

http://www.castello.es/web30/pages/contenido_web20.php?cod0=11&cod1=70&cod2=223&cod3=173

Los Grupos de Autogestión se desarrollan dentro del programa Paso a Paso II, titularidad del Ayuntamiento de Castellón y cofinanciado por el Ministerio de Trabajo e Inmigración, se desarrolla desde el Negociado de Inmigración y Convivencia Social en el que se enmarca la Agencia de Mediación para la Integración y la Convivencia Social (AMICS).

El programa se constituye como un programa innovador de intervención integral dirigida a menores y jóvenes, tanto dentro en los centros educativos a través de los Módulos de Sensibilización Intercultural y Programas de Mediación Escolar, como a nivel comunitario a través de los Grupos de Autogestión repartidos por diferentes distritos de la ciudad de Castellón.

Los Grupos de Autogestión se constituyen como un programa integral donde prima el dinamismo y la adaptabilidad en cada uno de los barrios/distritos donde se enmarca, aglutinando un trabajo integral a nivel comunitario que se resume en:

1. Primera fase: Análisis de la Realidad por barrios/distritos. Dirigida a la detección de las necesidades reales que presentan los/las jóvenes del municipio de Castellón. Tras la primera fase de análisis se valorarán las necesidades específicas de cada barrio/distrito, a raíz de lo cual se planteará una estrategia de intervención dentro de los Grupos de Autogestión adaptada a la realidad social del barrio.
2. Segunda fase: Intervención a través de Grupos de Autogestión sectoriales. En la que, a través de Asambleas Participativas, se busca generar espacios donde se propicie el intercambio cultural, mediante acciones que favorezcan tanto una gestión positiva del ocio y tiempo libre, como el acceso a la educación formal y/o al mundo laboral.

A través de estas acciones se favorece una transformación en las relaciones multiculturales que constituyen los barrios/distritos, prestando una especial atención al paso de la coexistencia a la convivencia intercultural siendo las y los propios jóvenes los responsables de generar un sincronismo

nuevo para establecer acuerdos comunes en los que múltiples perspectivas sean puestas en juego como aportes a los valores del grupo, colectivo o barrio en el que conviven.

¿Por qué consideramos que es una buena práctica?

- Es un proyecto enmarcado en un programa más amplio que atiende a diferentes ámbitos.
- Fomenta la participación activa de los y las jóvenes para partir de sus propios intereses e inquietudes, siendo éstos agentes activos en todas las fases del proceso de transformación social de su entorno más inmediato.
- Está destinado a jóvenes con perfiles muy heterogéneos, fomentando el conocimiento y reconocimiento mutuo.

6.2. PROGRAMAS DE MENTORIA SOCIAL.

Coordinadora de mentoría per a la inclusió. <http://mentoriasocial.org/es>

La mentoría es un instrumento de intervención social que promueve la relación entre personas que voluntariamente se ofrecen para proporcionar un apoyo individual a otra persona que se encuentra en una situación de riesgo de exclusión. Esta relación está motivada y tutorizada por un profesional.

Los principios básicos de la Mentoría, según la Carta Europea de Mentoría 2010 son:

1. El proceso de acompañamiento reúne a dos partes que muestran el compromiso compartido de compartir su experiencia y conocimiento, con el apoyo de una tercera parte.
2. Es un proceso voluntario para todas las partes, que se basa en la confianza y el respeto mutuo, del cual todos los participantes obtienen un beneficio.
3. Las entidades garantizan que la persona que recibe el acompañamiento lidere su proceso, de manera que sus necesidades, decisiones y objetivos marquen la base de la intervención y esta sea acordada por todas las partes.
4. El compromiso se fija por un periodo de tiempo determinado, acordado por todas las tres partes implicadas.
5. El proceso de acompañamiento debe ser confidencial. Se enmarca en los límites establecidos por cada organización, además de los propios de las circunstancias personales. Todas las partes aceptan el respeto de estos límites.
6. El acompañamiento da a todas las partes el derecho a la protección de posibles daños. Cada entidad debe implementar políticas y procedimientos para garantizar el seguimiento de prácticas seguras por parte de todos los participantes.
7. Las organizaciones forman a los voluntarios y voluntarias eficientemente para ayudarlos/as a desarrollar su rol y supervisan regularmente sus funciones.
8. La supervisión de cada relación es responsabilidad de la organización, por este motivo se establece un seguimiento riguroso y continuado de cada una y se establecen procesos de evaluación.

En la actualidad encontramos diferentes tipos de programas de mentoría. Estos se diferencian por la especificidad de la situación de vulnerabilidad de los usuarios y usuarias finales (end-users) a los que estos programas intentan dar respuesta.

Todos ellos comparten un mismo colectivo, el de niños, niñas y jóvenes en riesgo de exclusión social y el objetivo de favorecer procesos de inclusión educativa, laboral y social de estos niños, niñas y jóvenes:

Programas dirigidos a jóvenes ex tutelados/as.

- Programas de acompañamiento voluntario que ofrece a los y las jóvenes una persona voluntaria que da apoyo en el día a día de un/a joven, tanto en lo relativo a las cuestiones prácticas, como a las emocionales. Se establece una relación de 1 joven + 1 adulto
- Acogida familiar para jóvenes. Convivir con una familia durante 8 meses, que facilite la creación de un vínculo emocional perdurable en el tiempo. Se establece una relación de 1 joven + 1 adulto.

Programas dirigidos a niños y niñas y jóvenes escolarizados.

Promueve la inclusión social de menores provenientes de familias inmigrantes con bajo nivel social y económico a partir de la confianza y la amistad con el mentor. A la vez, quiere sensibilizar a los jóvenes estudiantes universitarios/as catalanes/as para implicarlos e implicarlas en un proyecto social común. Se establece una relación de 1 joven + 1 adulto/a

Programas dirigidos a jóvenes que buscan trabajo.

Forma a voluntariado corporativo de grandes empresas para que éstos/as puedan hacer de coach a jóvenes en riesgo de exclusión social, para que el o la joven conozca el mundo de la empresa por dentro y reciba el apoyo de un profesional con trayectoria durante el proceso de creación de su proyecto profesional. Se establece una relación de 1 joven + 1 trabajador/a.

¿Por qué consideramos que es una buena práctica?

- Implica a personas con características muy heterogéneas en un proyecto común.
- Acerca la realidad social al ámbito universitario y del tejido empresarial.
- Fomenta la creación de referentes positivos.
- Fomenta la solidaridad.

6.3. PROGRAMAS DE APOYO A LA REAGRUPACIÓN FAMILIAR

Queremos resaltar los programas destinados de forma específica a familias que viven procesos de reagrupación familiar. La complejidad de dichos procesos y las implicaciones que tienen en la inclusión social de los hijos e hijas y de las familias requieren de actuaciones específicas que al mismo tiempo estén conectadas con prácticas desde el ámbito comunitario y de la escuela. Se están desarrollando varias experiencias tanto desde dispositivos de la administración pública como desde entidades sociales.

A continuación resumimos una de las prácticas:

Programa “Familias transoceánicas” una experiencia llevada a cabo por la Fundación ACOBE en España (www.acobe.org) y en coordinación con proyectos de codesarrollo en Bolivia a través de la Fundación Amibe. El programa tiene como objetivo principal facilitar la comunicación entre las familias con miembros en ambos países, en especial a madres e hijos e hijas. A través del proyecto se realiza asesoramiento a las familias para mantener una comunicación efectiva y apoyo psicosocial a los y las menores y madres ante los desajustes y reestructuración que supone el proceso migratorio en las relaciones familiares. Cuando hablamos de migración casi siempre ponemos el foco en el país de destino. Los movimientos migratorios tienen consecuencias tanto en los países de origen como en los países de destino. Los procesos migratorios tienen especial repercusión en la estructura y relaciones familiares. Consideramos una buena práctica el acompañamiento a las familias en la gestión de los conflictos familiares derivados de la migración, constituye así mismo un trabajo de prevención de cara a la reagrupación de hijos e hijas, que en muchos casos sufren diferentes desajustes provocados por los duelos migratorios propios y el tiempo de separación familiar.

6.4. MEDIACIÓN SOCIAL INTERCULTURAL DESDE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ANDALUCÍA.

Federación Andalucía acoge. www.acoge.org

El programa de “MSI desde los centros escolares de Andalucía” es desarrollado por la Federación Andalucía Acoge, desde 2006, en las diferentes provincias andaluzas y subvencionado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Las acciones que se desarrollan desde el programa están dirigidas a toda la comunidad educativa, salvo excepciones o valoración de la necesidad de intervención específica e individualizada, no se orientan con exclusividad al alumnado de origen migrante.

Las líneas de trabajo que se desarrollan, se adaptan a la especificidad de la zona. Intervención enmarcada en procesos de cambio y transformación social.

Las líneas de trabajo del programa de Programa de Mediación Social Intercultural desde los Centros Escolares de Andalucía son las siguientes:

- Coordinación con la administración educativa, tanto a nivel provincial como a nivel autonómico, para la puesta en marcha, seguimiento y evaluación de las actuaciones diseñadas.
- Colaboración con el profesorado de los centros educativos, aportando asesoramiento e información especializada para el mejor desarrollo de la tarea docente en contextos de diversidad cultural y social.
- Trabajo de mediación en casos específicos. Mediación entre personas e instituciones.
- Jornadas de intercambio y formación dirigidas a los agentes educativos, alumnado, familias y entidades socioeducativas vinculadas a los centros educativos en el programa, de toda Andalucía, en coordinación con centros de Formación del Profesorado.
- Actuaciones de sensibilización dirigidas a la comunidad educativa inmersas en procesos de mediación preventiva para la construcción de mensajes positivos a favor de la convivencia intercultural y de la diversidad.
- Propuestas y colaboración en el desarrollo de proyectos de mediación entre iguales en los centros educativos.
- Conexión de la intervención con el entorno comunitario.

- Trabajo con las familias del alumnado: tanto con las familias migrantes, como las familias del alumnado autóctono.
- Identificación de situaciones de discriminación por razón de género, y puesta en marcha de propuestas de trabajo y medidas que nos permitan abordar estas dificultades.

6.5. TIME FOR CHANGE- TIEMPO DE CAMBIO.

www.acoge.org/proyectos

Proyecto enmarcado en el Programa Erasmus + en el que participa Andalucía Acoge junto con entidades sociales de Alemania, Lituania y Reino Unido (Irlanda del Norte). Está destinado a jóvenes con edades comprendidas entre 16 y 25 años en riesgo de exclusión social.

Time for Change Europe abordará algunos de los retos más difíciles que los y las jóvenes de Europa enfrentan: el desempleo, la falta de vivienda, problemas en las relaciones familiares, pérdida de la confianza, situaciones o contextos de exclusión social, problemas para continuar sus estudios, etc.

El método innovador Time for Change se ha desarrollado en Belfast a través de la organización Possibilities NI dando respuesta a la falta de intervenciones eficaces para las personas jóvenes que se enfrentan grave peligro de exclusión. La propuesta aborda directamente las necesidades de los y las jóvenes que están en mayor riesgo, incluyendo aquellos/as que han estado bajo tutela, se encuentran fuera del sistema educativo y tienen problemas de acceso al mercado laboral.

A través del proyecto `Time for Change Europe`, la propuesta metodológica validada en Belfast, será estudiada, transferida y validada en España, Alemania y Lituania.

El proyecto tiene una duración de 2 años y contempla acciones de investigación sobre las diferentes realidades de los países participantes y el pilotaje de la metodología transferida por una entidad social de Irlanda.

Los objetivos principales del proyecto son fomentar la participación activa de la juventud en la sociedad trabajando el desarrollo personal a partir del apoyo y orientación de profesionales.

El programa consta de 4 fases:

- Pre-programa: información y contacto con las familias y proceso de selección de jóvenes participantes.
- 1º fase: formación del grupo y autoconocimiento personal.
- 2º fase: 5 días de residencia en algún lugar alejado de su realidad para poder profundizar más en sus vidas sin tener “obstáculos diarios”.

- 3º fase: orientada a presentar y conocer más a fondo su entorno. Elaboración de plan de acción personal junto al respectivo referente.
- 4º fase: De seguimiento, apoyo y celebración del cambio realizado con las familias. Al final de esta fase se realiza un intercambio juvenil con Irlanda.

6.6. OTRAS BUENAS PRÁCTICAS.

A continuación le presentamos una relación de guías donde se recogen buenas prácticas en el ámbito de las migraciones y la infancia y juventud migrante.

- [Guía de buenas prácticas en educación intercultural y escuela inclusiva \(2014\)](#)
- [Catálogo de buenas prácticas en acción comunitaria intercultural en España y Europa \(2013\)](#)
- [Diversidad cultural y eficacia de la escuela \(2012\).](#)
- [Guía de Buenas Prácticas en las relaciones entre familias inmigrantes y escuela \(2010\)](#)
- [Buenas prácticas en la atención a menores inmigrantes en Andalucía \(2006\)](#)
- [Buenas prácticas de intervención social con jóvenes en ámbitos de diversidad social y cultural \(2009\)](#)
- [Programa de menores no acompañados en Europa. Declaración de buenas prácticas \(2004\).](#)

MÓDULO 7: GLOSARIO.

Actividades de Acogida en el Aula: Actividades que tratan de facilitar la inclusión del alumnado recién llegado al aula. Las actividades de acogida deben de estar orientadas a todo el alumnado que se incorpora por primera vez al centro educativo independientemente del origen. Las actividades de acogida implican a todo el alumnado partiendo del principio de inclusión como proceso bidireccional, el tipo de actuaciones deberán estar adaptadas a las características del alumno o alumna recién llegado/a.

Aculturación: Adopción progresiva de elementos de una cultura extranjera (ideas, términos, valores, normas, conductas, instituciones) por personas, grupos o clases de una cultura determinada. La adaptación parcial o total es el resultado de contactos e interacciones entre diferentes culturas a través de la migración y de las relaciones comerciales. Se han planteado cuatro formas de aculturación en los/as inmigrantes: integración, asimilación, marginación y segregación.

Adaptación: Proceso de modificación de algunas o de todas las creencias personales y/o actitudes a fin de ajustarse a las nuevas condiciones de vida.

Alumnado de origen extranjero: Hijos e hijas de familias extranjeras, matriculados/as en el sistema educativo del país receptor, que, o bien han nacido en él, o han migrado con su familia (al tiempo o con reagrupación familiar posterior).

Alumnado-Tutor/a: se trata de un alumno o alumna de la clase del recién llegado/a, preferentemente de diferente origen, y que voluntariamente, se ofrezca para ayudarlo y acompañarlo en sus primeros días:

- Acompañarlo en cada una de las acciones rutinarias que se realizan en el aula y fuera de ella pero evitando la sobreprotección.
- Explicarle las actividades a realizar mediante pictogramas, en el caso de que no tenga control del castellano.
- Ser un enlace entre el profesorado y el alumnado recién llegado
- Facilitarles la inclusión en el grupo-clase y en el centro escolar.

Asimilación: Adaptación de un grupo social o étnico -generalmente una minoría- a otro. Asimilación significa la adopción del idioma, tradiciones, valores y comportamientos e incluso de cuestiones vitales fundamentales y la modificación de los sentimientos de origen. La asimilación va más allá de la aculturación. En el ámbito migratorio es una política social orientada a que las personas de origen inmigrante interioricen y se adapten, de forma unidireccional y unilateral, a las formas, costumbres, normas y otras señas de identidad de la comunidad receptora, en todos los ámbitos. Esta política

entiende la diversidad como un fenómeno transitorio: se parte de la homogeneización cultural y se busca la uniformización. Son los sectores sociales subordinados los que tienen que esforzarse si quieren llegar a ser “iguales”. Ver también aculturación, integración.

Aula Inclusiva: aula con alumnos heterogéneos en la que todos y todas participan y trabajan el mismo currículum.

Autorización administrativa de residencia y trabajo por cuenta ajena: autorización administrativa que deben obtener los extranjeros no comunitarios mayores de dieciséis años previamente a la realización de la actividad laboral para que el contrato de trabajo despliegue todos sus efectos.

Autorización de Residencia: Todo permiso o autorización expedido por las autoridades de un Estado miembro, que permita a un nacional de un tercer país o a un apátrida residir en su territorio

Autorización de trabajo: Documento legal expedido por las autoridades competentes de un Estado, necesario para el empleo del trabajador migrante en el país huésped.

Buenas Prácticas: La transparencia de conocimientos y de Buenas Prácticas es imprescindible para ir avanzando en el camino de la integración social y laboral de la población inmigrada. Dicho intercambio debe dar pie a difundir iniciativas y experiencias innovadoras e integradoras que se puedan ir aplicando en nuevas situaciones y territorios. Se trata de recoger actitudes, comportamientos y acciones llevadas a cabo para favorecer el buen desarrollo de la población inmigrada y para evitar su exclusión por parte de grupos discriminatorios, racistas o xenófobos.

Carácter holístico de las políticas de integración: Las políticas de integración deben tener en cuenta no sólo los aspectos económicos y sociales de la integración, sino también los problemas relacionados con la diversidad cultural y religiosa, la ciudadanía, la participación y los derechos políticos.

Centros con Programas de Acogida Inmediata: Son aquellos destinados a la primera acogida, diagnóstico y derivación de las personas menores de edad hacia las distintas alternativas. En estos programas se atienden tanto situaciones de urgencia e imprevistas como situaciones ya programadas. Igualmente se adecuan a las situaciones de diversidad que puedan presentar aquéllas en su primera acogida por el sistema: bebés, grupos de hermanos y hermanas, menores extranjeros no acompañados (MENAs) etc.

Centros con Programas de Atención Residencial Básica: Se trata del acogimiento residencial de carácter general y normalizado, que incluye el abordaje de la diversidad desde una perspectiva integradora.

Estos programas son los que mejor y de forma más general reflejan la vocación socializadora de acogimiento residencial y los que se desarrollan en la mayor parte de los Centros de Protección de Menores. También se atenderá desde estos programas a menores que presenten algún tipo de discapacidad leve o moderada y otras situaciones transitorias.

Centros con Programas Específicos de Atención a la Diversidad: Son todos aquellos a través de los cuales se atiende a menores cuyas necesidades específicas exigen un abordaje diferenciado. Se desarrollan en centros que reúnen las condiciones adecuadas para un acogimiento terapéutico, ya sea de forma temporal para después retornar a los residenciales básicos o permanente si lo exigiera la situación de la persona menor de edad. Las situaciones o perfiles que se incluyen entre estos programas son: el abordaje de graves trastornos del comportamiento, relacionados con patologías psicosociales y educativas; el tratamiento de graves trastornos de conducta, asociados con patologías psiquiátricas y la atención a menores con grave discapacidad.

Centros de Protección: Según el Decreto 355/2003, de 16 de diciembre de Acogimiento Residencial de Menores son establecimientos destinados al acogimiento residencial de menores sobre quienes se asuma u ostente previamente alguna de las medidas de tutela o guarda, sin perjuicio de la atención inmediata que se les preste cuando se encuentren transitoriamente en una supuesta situación de desprotección. Son tanto centros propios (aquellos cuyo titular es la Junta de Andalucía) como centros colaboradores (aquellos que pertenecen a entidades sin ánimo de lucro).

Choque cultural: Conjunto de reacciones que puede llegar a experimentar las personas al entrar en contacto por primera vez con una cultura diferente de la propia, cuyo grado de conocimiento puede ser muy diverso entre individuos. Tal impacto suele tener una variable afectiva y una variable cognitiva. Desde el punto de vista afectivo, es posible que el sujeto experimente emociones como el miedo, la desconfianza, la incomodidad, la ansiedad o la inseguridad. Desde el cognitivo, puede experimentar un conflicto cognitivo entre su conocimiento del mundo por un lado y los marcos de conocimiento, los valores o las interpretaciones propias de la nueva cultura, por otro. Cuanto mayor es la distancia entre la cultura propia y la extranjera mayor es el choque cultural. Sin embargo, la reacción de la persona viene condicionada por los factores personales (como, por ejemplo, la personalidad, la actitud, los conocimientos previos, la experiencia en situaciones de comunicación intercultural o las expectativas creadas en torno a la cultura en cuestión) y los factores ambientales. Además de estos factores, también cabe destacar la importancia del tiempo de permanencia en el país extranjero, el establecimiento de vínculos profesionales y/o personales con miembros de la nueva cultura o la

frecuencia de los encuentros con miembros de la propia cultura. Parece obvio que el desarrollo de un determinado nivel de competencia comunicativa y competencia intercultural se corresponde con una mayor habilidad para superar las posibles consecuencias negativas o traumáticas de esta experiencia.

Competencia cultural: - Conjunto de conocimientos, conductas, actitudes y, en su caso políticas que confluyen en una persona, sistema, organismo o entre profesionales, que capacitan para el trabajo en contextos y/o situaciones interculturales. Es procesual, multidimensional (deseo, conciencia, conocimientos y habilidades) y multicontextual (género, etnia, edad, status, etc.). - Estrategia de intervención que pretende reflejar el conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades que los/as profesionales del trabajo social deben tener para desempeñar con éxito su labor en contextos multiétnicos. Modifícalo según lo que pongas en la parte de competencias

Comunidad educativa: Conjunto de agentes sociales y educativos que participan en el proceso educativo y de socialización del/la menor, encaminado a formar y fortalecer la capacidad de pensar, sentir y actuar del alumnado. Está compuesta básicamente por alumnado, profesorado y familias. También puede incluirse a agentes del entorno social ligados al desarrollo educativo del alumnado.

Cultura: - Modelos implícitos y explícitos de y para el comportamiento, adquiridos y transmitidos mediante símbolos, que constituyen realizaciones distintivas de grupos humanos. El núcleo esencial lo componen las ideas creencias tradicionales, los valores, etc. Los sistemas culturales son (1) productos de acción, pero también (2) condicionantes de acciones futuras. - Sistema de creencias, valores, costumbres, producciones, etc. de los miembros de una sociedad o grupos social, que son transmitidos de una generación a otra. Refleja la visión del mundo de sus miembros y la forma en que satisfacen sus necesidades materiales, sociales, espirituales, etc. Es dinámica y en proceso de transformación permanente. Está determinada por factores (físicos, sociales, etc.). La dimensión cultural de los problemas sociales debe tenerse en cuenta en el diseño e implementación de las intervenciones comunitarias.

Desplazamiento de menores extranjeros en el marco de programas de carácter humanitario: aquellos que tienen específicamente una finalidad de tratamiento médico de los menores extranjeros o de disfrute, por parte de éstos, de unas vacaciones.

Discriminación racial: Conducta discriminatoria o abusiva hacia miembros de otra raza. La discriminación racial "denota toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen étnico o nacional que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar

el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública”. (Art. 1 (1) de la Convención internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, de 1965)

Educación Inclusiva: Es un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano. El concepto es más amplio que el de integración, implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de una escuela que no pone requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales. Se presenta como un derecho de todos los niños, y no sólo de aquellos calificados como con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Pretende pensar las diferencias en términos de normalidad (lo normal es que seamos diferentes) y de equidad en el acceso a una educación de calidad para todos. La educación inclusiva no sólo respeta el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad. Desde esta postura, el uso de espacios y tiempos separados para cualquier alumno en determinados momentos se niega por su carácter excluyente.

Educación Interculturalidad: La expresión “educación intercultural” supone un uso abusivo del término intercultural, que no debería utilizarse como adjetivo. No existen “escuelas interculturales” o “sociedades interculturales”, sino una forma específica de mirar la escuela, la sociedad, la educación. Se recurre a la denominación de educación intercultural para describir “una práctica, una forma de pensar y hacer que entiende la educación como transmisión y construcción cultural; que promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto; que propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Los objetivos de esta educación son la igualdad de oportunidades, entendida como oportunidades de elección y de acceso a los recursos sociales, económicos y educativos, la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural (Aguado, 2003:63).

Emigración: Acto de salir de un Estado con el propósito de asentarse en otro. Las normas internacionales de derechos humanos establecen el derecho de toda persona de salir de cualquier país,

incluido el suyo. Sólo en determinadas circunstancias, el Estado puede imponer restricciones a este derecho. Las prohibiciones de salida del país reposan, por lo general, en mandatos judiciales

Estereotipo: Creencia consensuada en la sociedad, asociada con las costumbres o atributos de un determinado grupo o categoría social, cuya función es justificar la conducta en relación con dicha categoría de gente. La generación de estereotipos obedece tanto a la necesidad de simplificar la realidad, como a la dificultad para crear una opinión en función de la experiencia propia (o de un conocimiento directo). Del estereotipo nace el prejuicio (actitud), que antecede a la discriminación (comportamiento).

Etnocentrismo: Etnocentrismo es el acto de entender y juzgar otra cultura acorde con los parámetros de nuestra propia cultura. Sin embargo existen otras definiciones tales como: Es encontrar nuestra propia cultura más excitante, interesante, variada y mejor aprovechada por el potencial humano que otras culturas. La gente puede sentirse inferior o superior a otros. Consiste en reimplantar las diferencias del/a otro/a dentro de mis esquemas conocidos. Quitarle sus referencias propias, no considerar sus esquemas culturales específicos. Me meto en su mundo para hacerlo como el mío.

Exclusión social: Se entiende por exclusión social el proceso por el que una persona o grupo social no se desarrolla en forma integrada dentro de una determinada sociedad, generalmente debido a razones socioculturales que así lo han determinado. La falta de participación política, económica, social y cultural es uno de los síntomas visibles de la exclusión.

Extranjero: Persona que no es nacional de un Estado determinado. El término abarcaría el apátrida, el asilado, el refugiado y el trabajador migrante.

Familia transnacional o de techo abierto: familias formadas por núcleos familiares ubicados tanto en el país de origen como en el país de destino. A pesar de la distancia geográfica las relaciones no se fracturan sino que se modifican.

Gestión migratoria: Término que se utiliza para designar las diversas funciones gubernamentales relacionadas con la cuestión migratoria y el sistema nacional que se encarga, en forma ordenada, del ingreso y la presencia de extranjeros dentro de los límites de un Estado y de la protección de los refugiados y otras personas que requieren protección

Grupo social: constituye el tejido de la vida social. Existe un grupo cuando se establece entre varios individuos un sistema de relaciones más o menos estable y característico. Estas relaciones definen una

estructura de grupo. Hay una gran diversidad de grupos: grupos biológicos de base -célula familiar-, grupos de habitación (pueblo, barrio, ciudad); grupos sociopolíticos (nación); grupos voluntarios (amistades, asociaciones, etc.).

Grupos vulnerables: Grupos o sectores de la sociedad con mayores posibilidades que otros grupos dentro del Estado de ser sometidos a prácticas discriminatorias, violencia, desastres naturales o ambientales o penuria económica. Cualquier grupo o sector de la sociedad (mujeres, niños, ancianos) más vulnerables en período de conflicto o de crisis

Guarda: Institución en virtud de la cual los poderes públicos asumen la protección de la esfera personal de un menor durante el tiempo necesario, cuando sus padres o tutores, por circunstancias graves no puedan cuidarlo. (Art. 172.2 del C.C.). Así como en situaciones de desamparo y por decisión judicial.

Identidad: Conjunto de valores, tradiciones, símbolos, creencias, modos de comportamiento y expectativas que configuran las múltiples pertenencias de un individuo. La identidad no está determinada por el lugar de nacimiento y es cambiante en el tiempo y en el espacio, cada pertenencia que constituye la identidad de un individuo es vivida con diferente intensidad. Una persona puede definirse a través de varias filiaciones identitarias (Andalucía Acoge, 2010).

Inmigración: Es la entrada a un país o región de personas que nacieron o proceden de otro lugar. Representa una de las dos opciones o alternativas del término migración, que se aplica a los movimientos de personas de un lugar a otro y estos desplazamientos conllevan un cambio de residencia temporal o definitiva. Las dos opciones de los movimientos migratorios son: emigración, que es la salida de personas de un país, región o lugar determinados para dirigirse a otro distinto e inmigración, que es la entrada en un país, región o lugar determinados procedentes de otras partes. De manera que una emigración lleva como contrapartida posterior una inmigración en el país o lugar de llegada.

Inmigrantes de segunda o tercera generación: Se denomina así a los hijos, hijas, nietos o nietas de inmigrantes nacidos/as en el lugar de destino. El término en realidad no es correcto porque los/as nacidos/as en un país no son inmigrantes en ese país.

Integración: Contrariamente a la asimilación, la integración, alude al proceso sociocultural interactivo fundado sobre la interdependencia, la confrontación, el intercambio, la igualdad. Es pues, el proceso gradual mediante el cual los/as nuevos/as residentes se hacen participantes activos/as de la vida económica, social, cívica, cultural del país de inmigración. En la integración, cada uno conserva su

identidad y su originalidad, inversamente a la asimilación, que implica sumisión y una identificación completa al cuerpo dominante. La integración pone énfasis en una relación dinámica entre el/a inmigrante o los grupos de inmigrantes y la sociedad de recepción. Supone el reconocimiento de valores de cada grupo, así como la puesta en marcha de condiciones para que éstos puedan enriquecerse mutuamente. El/a "otro/a" es reconocido/a en su diferencia, así como en su igualdad para aportar y enriquecer al conjunto social. La responsabilidad de la integración recae no solamente en los y las inmigrantes sino también en el gobierno receptor, las instituciones y las comunidades.

Interculturalidad: Posicionamiento ideológico que considera la diversidad étnica en una sociedad como un factor positivo, y considera la necesidad de establecer un diálogo entre los grupos para el establecimiento del consenso social desde la igualación de las diferencias. Se trataría de avanzar en la transformación de los valores culturales, aceptando la diversidad como factor de igualdad. Se trata de conseguir una sociedad en la que la diferencia no sea un factor de jerarquización, no cree diferencias en definitiva. Desde el punto de vista socio político, la sociedad intercultural, es un proyecto político que partiendo del pluralismo cultural ya existente-pluralismo que se limita a la yuxtaposición de la cultura y se traduce en una revalorización de las culturas etnogrúpaes- tiende a desarrollar una nueva síntesis cultural. La noción de interculturalidad introduce una perspectiva dinámica de la cultura y de las culturas; se centra en el contacto y en la interacción, en la mutua influencia, el sincretismo, el mestizaje cultural; Los elementos centrales son la dimensión política del proyecto, el respeto por y la asunción de la diversidad existente, la recreación de las culturas en presencia y la emergencia de una nueva síntesis. Se habla de ciudadanía común y diferenciada.

Marco de referencia: Modelo personal de organización de los conocimientos propios. Un modelo explicativo que da sentido y significación a las situaciones que se nos presentan.

Marginalización: se caracteriza por un retraimiento y la distancia respecto a la sociedad de acogida, con el sentimiento de alienación, de pérdida de identidad y de estrés ligados a la aculturación. Los grupos que sufren la marginalización pierden el contacto cultural y psicológico tanto con su sociedad tradicional como con la sociedad más amplia.

Mediación Social Intercultural en Contextos Socioeducativos: Recurso que actúa como puente, con el fin de facilitar las relaciones, fomentar la comunicación y promover la integración entre personas o grupos pertenecientes a una o varias culturas. Dicho proceso puede ser realizado por una persona, grupo o institución, de manera objetiva, a través de una metodología y funciones determinadas. Tiene por objetivo la construcción de un nuevo marco de convivencia. En este sentido, la mediación en el

ámbito socio educativo favorece las relaciones entre la comunidad educativa, esta y su entorno (Andalucía Acoge, 2010).

Mediación social Intercultural: - Modalidad de intervención de terceras partes, en y sobre situaciones de multiculturalidad significativa, orientada hacia: el reconocimiento del/a otro/a, fomentar la cohesión social, la comunicación y comprensión, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional entre actores sociales o instituciones etnoculturalmente diferenciados. - Recurso profesionalizado que pretende contribuir a una mejor comunicación, relación e integración entre personas o grupos presentes en un territorio, y pertenecientes a una o varias culturas.

Mediación: - Proceso de comunicación entre partes en conflicto con la ayuda de un/a mediador/a imparcial, que procurará que las personas implicadas en una disputa puedan llegar, por ellas mismas, a establecer un acuerdo que permita recomponer la buena relación y dar por acabado, o al menos mitigado, el conflicto, que actúe preventivamente o de cara a mejorar las relaciones con los demás. Se le atribuye las siguientes funciones: reducción de la hostilidad, establecimiento de la comunicación, ayudar a comprender necesidades e intereses, plantear y aclarar cuestiones, planteamiento de nuevas ideas, reformular propuestas, moderar exigencias y ayudar a formular nuevos acuerdos. - Mediación es un proceso en el cual las partes en conflicto se comunican con la ayuda y guía de un/a mediador/a neutral con el objeto de finalizar su conflicto. El/a mediador/a no asume capacidad de decisión alguna, simplemente orienta a las partes para que éstas lleguen a un acuerdo conjunto.

Menor en situación de desamparo: el desamparo es una situación de desprotección del menor o la menor de tal intensidad - quedan privados de la necesaria asistencia material o moral establecida en las leyes para la guarda de los y las menores por sus padres o tutores- , que provoca que se suspenda la patria potestad o tutela de los representantes del menor o la menor (padres o tutores) y dicha tutela pase a ser tutela administrativa (por parte de los Servicios de protección de menores de las CCAA). Se define el concepto de desamparo en el art. 172.1 del Código Civil aunque algunas leyes autonómicas de protección de menores introducen algún matiz, normalmente en las situaciones que consideran desamparo porque el del Código Civil es un concepto jurídico indeterminado a concretar caso por caso.

Menor en situación de riesgo: cuando la desprotección del menor o la menor no es tan intensa que requiera que sacarlo de su entorno familiar, la administración en lugar de una situación de desamparo del menor o la menor puede declarar que se encuentra en riesgo, y esta declaración será el instrumento jurídico que permitirá una actuación de los servicios sociales y de protección de menores

con el/la menor en el seno de su familia y con la familia para evitar que se agrave la situación o se cronifique y llegue a producirse el desamparo del menor o la menor.

Menor extranjero no acompañado (MENA): según el artículo 2F de la Directiva 2003/86/CE del Consejo de Europa de 22/09/2003, es aquél nacional de un tercer país o el apátrida menor de 18 años que llegue al territorio de los Estados Miembros sin ir acompañado de una persona adulta responsable de él o ella, ya sea legalmente o con arreglo a la costumbre, mientras tal persona adulta responsable no se haya hecho cargo efectivamente del menor o la menor, o cualquier menor al que se deje solo/a tras su entrada en el territorio de los Estados Miembros.

Migraciones: desplazamientos de población con un cambio de residencia. Es un fenómeno difícil de medir. Con frecuencia el cruce de un límite administrativo suele ser el único medio para diferenciar las migraciones de otro tipo de desplazamientos locales. Existen varias clasificaciones, desde la que toma como criterio el tiempo (estacionales, pendulares, definitivas) hasta las que se centran en el espacio (interiores e internacionales), pasando por las que tienen en cuenta la voluntad del individuo (voluntarias, forzosas). En cualquier caso, el tipo de migraciones que es objeto de debate público es aquel marcado por el desarraigo con el país de origen y la singularidad de relaciones con el país de acogida (asimilación, segregación...).

Modelo sociocultural: cada grupo social se caracteriza por una identidad que le es propia, en función de un modo de producción específico que se manifiesta en distintos niveles: tecnología, economía, política, sistema sociofamiliar, organización psicológica e intelectual e ideología y valores. Las interacciones entre estos niveles configuran un modelo sociocultural.

Multiculturalidad: Es un concepto sociológico o de antropología cultural. Significa que se constata la existencia de diferentes culturas en un mismo espacio geográfico y social.

Parentalización: proceso por el cual uno o varios de los hijos/as asumen el rol parental en el sistema familiar.

Plan de Acogida: Contempla el conjunto de actuaciones que un centro educativo pone en marcha para facilitar la adaptación del alumnado recién llegado al centro. Estas actuaciones deben quedar sistematizadas y recogidas en un documento, de referencia para todo el profesorado, y en lo posible, para toda la comunidad educativa. La concreción de las actividades de cada plan de acogida estará en función del contexto y de la realidad de cada centro y su comunidad educativa. Este documento facilita y unifica los criterios para el desarrollo de una buena acogida a toda persona que se incorpora al

sistema educativo independientemente del tramo educativo en que lo haga. Deben elaborarlo todos los centros educativos y tendrá en cuenta: qué y quién atenderá a la familia recién llegada, qué información se facilitará en primera instancia, y quién y cómo ayudará a entender el funcionamiento de los centros educativos.

Plan de Convivencia: Documento que sirve para concretar la organización y el funcionamiento del centro escolar en relación con la convivencia y establecer las líneas generales del modelo de convivencia a adoptar en el mismo, los objetivos específicos a alcanzar, las normas que lo regularán y las actuaciones a realizar en este ámbito para la consecución de los objetivos planteados (Orden de 18 de julio de 2007, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos, publicada en BOJA núm 156 de 8 de agosto de 2007) .

Población extranjera: Se refiere a quienes ostentan otra nacionalidad distinta de la española o son hijos o hijas de nacionales de otros países, con independencia de que su residencia en España obedezca o no a razones económicas.

Prejuicio: Idea preconcebida, juicio de valor o generalizaciones hechas en relación con una persona, grupos de personas o cosas generalmente asociados a cultos o creencias religiosas, color de la piel, orientación sexual o género. Todo esto vinculado al desconocimiento de la realidad de estas personas, cosas o grupos de personas. Dicha idea puede ser positiva o negativa, pero la acepción más utilizada es la negativa.

Protección: Existen diferentes medidas de protección a la infancia que las entidades públicas competentes pueden adoptar en función de cada caso particular. Una de ellas es la tutela, a la que hace referencia este artículo, otras son el acogimiento residencial, el acogimiento familiar administrativo y judicial y la adopción.

Racismo: Concepción ideológica que asigna a cierta raza o grupo étnico una posición de fuerza superior, en función de sus cualidades físicas o culturales, así como por dominio económico u otro. El racismo puede ser definido como una doctrina o creencia basada en la superioridad racial. Ello incluye la creencia de que la raza determina la inteligencia, las características culturales y las actitudes morales. El racismo incluye prejuicio racial y discriminación racial

Raza: noción que tiene su origen en la biología y viene a designar a una especie animal que es genéticamente distinta a otra. En el siglo pasado los etnólogos dividieron la especie humana en tres

razas (negra, amarilla y blanca). Sin embargo, esta noción biologizante ha sido criticada en nuestros días por numerosos científicos. Estos coinciden en afirmar que el término “raza” no puede aplicarse a los seres humanos en tanto en cuanto categoría biológica, ya que las pretendidas diferencias son muy variadas y existen en el mismo grado entre individuos supuestamente pertenecientes a una misma raza.

Relativismo cultural: es una actitud que propone el conocimiento y análisis de otras culturas desde sus propios valores culturales. Además establecen la igualdad de todas las culturas. Cuando se adopta esta actitud evitamos la valoración y nos mostramos respetuosos con las diferentes expresiones culturales. El principal defecto del relativismo cultural radica en que se queda en un respeto superficial (“yo te respeto, te comprendo, pero tú en tu casa y yo en la mía”).

Reunificación Familiar: Proceso por el cual los miembros de un grupo familiar separados forzosamente o por migración voluntaria, se reagrupan en un país distinto al del origen. La admisión es discrecional del Estado receptor.

Riesgo: se consideran situaciones de riesgo aquellas en las que existan carencias o dificultades en la atención de las necesidades básicas que los y las menores precisan para su correcto desarrollo físico, psíquico y social, y que no requieran su separación del medio familiar.

Servicios de protección de menores: Los Servicios de Protección de Menores (SPM) son servicios especializados para la protección del menor, que intervienen cuando se producen graves carencias en su cuidado y en la atención de sus necesidades básicas.

Sistema de protección de menores: las competencias de protección de menores en España son de las Comunidades Autónomas, aunque conceptos clave como los de riesgo y desamparo se definen para que no sean diferentes según la Comunidad autónoma en el Código Civil y la Ley Orgánica 1/1996 de protección jurídica del menor.

Tutela: Es la resolución que adoptada la entidad pública competente en caso de desamparo de un menor. La tutela se asume por mandato legal. Las resoluciones son individuales, produciéndose una para cada niño o niña desamparado.

Tutoría de Acogida: función que realiza la persona encargada de coordinar el plan de acogida en el centro.

Unidades Tutelares: Equipos de Trabajo Interdisciplinar que componen los Equipos de menores, de los Servicios de Protección de menores, formados por Trabajador/a Social, Asesor/a Jurídico y Psicólogo/a.

Xenofobia: existen múltiples definiciones y enfoques, desde las psicoanalíticas hasta las sociológicas. Una definición muy extendida, que utiliza conceptos psicológicos, la caracteriza como un prejuicio etnocentrista con antagonismo, rechazo, incompreensión, recelo, fobia contra grupos étnicos minoritarios a los que no se pertenece. Etimológicamente, la palabra tiene su origen en dos vocablos griegos que significan “extranjero” y “temer” o “asustarse de”. Del temor se pasa inmediatamente a una actitud de hostilidad hacia los extranjeros. Existe una continuidad conceptual con racismo; sin embargo, xenofobia es un fenómeno más general, que abarca a todo un sistema de actitudes y comportamientos de evitación y discriminación de los extranjeros, enquistado bajo la forma de estereotipos y prejuicios. Sus manifestaciones son múltiples, sutiles y a veces ocultas. Su grado de intensidad también es muy variable: desde el desdén al grafiti, desde el ostracismo hasta la agresión física. En los últimos años, la xenofobia ha tomado el relevo ideológico del desacreditado racismo biológico en el discurso político-electoral de la extrema derecha-europea.

MÓDULO 8: EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN.

1. La convención de los derechos de la infancia:

- a) No ha sido ratificada por el Estado Español.
- b) Fue ratificada por el Estado Español en 1990.
- c) Fue ratificada por el estado español en 1990, mismo año que es aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

2. En Andalucía, las competencias en Protección de Menores corresponden a:

- a) La Administración Local.
- b) La Administración Autonómica.
- c) La Administración Central.

3. La diversidad cultural en la sociedad viene dada por:

- a) Principalmente las diferentes manifestaciones religiosas.
- b) Principalmente el país de origen.
- c) Influyen múltiples factores y variables.

4. En el curso 2014/2015 el porcentaje de alumnado de origen extranjero en los Centros Educativos de Andalucía fue del:

- a) 5,1 %.
- b) 10,1 %.
- c) 20,1 %.

5. Para la mayoría de las familias de origen extranjero, la formación de sus hijos e hijas:

- a) No le dan importancia, la mayoría de las familias tienen un nivel formativo bajo o no cuentan con formación reglada.
- b) Es una vía de promoción social y las posibilidades de mejora formativa para sus hijos/as unos de los principales motivos para iniciar el proyecto migratorio.
- c) Sólo le dan importancia a los estudios básicos.

6. Cuando hablamos de niños, niñas y jóvenes de origen inmigrante:

- a) Hablamos de un colectivo homogéneo.
- b) Hablamos de un colectivo heterogéneo.
- c) Ninguna de las dos es verdadera.

7. Los jóvenes, niños y niñas pertenecientes a familias migrantes cuentan con una serie de factores, derivados de los procesos migratorios, tanto externos como internos con los que hemos de contar de cara a realizar una acción/atención socioeducativa de calidad. Entre otros factores podemos destacar los siguientes:

- a) Principalmente los roles de género sólo en la cultura de origen.
- b) Vivir situaciones de discriminación de forma implícita o explícita.
- c) Participar activamente en las festividades religiosas del país en el que viven.

8. Los hijos e hijas de las familias de origen extranjero nacidos en España:

- a) No cuentan con dificultades ni factores diferentes a los niños y las niñas hijos de personas españolas.
- b) Acceden de forma inmediata a la nacionalidad española.
- c) A pesar de haber nacido en España, que ellos se identifiquen como españoles/as, que puedan tener la nacionalidad en muchos casos, en muchas ocasiones se los/as continúa percibiendo como extranjeros/as, tanto en su país como en el de sus padres.

9. En los casos en los que los y las menores han realizado el proceso migratorio junto a sus familias, las relaciones familiares y la estructura familiar se ve modificada ante la separación de la familia extensa y las exigencias de adaptación al nuevo entorno:

- a) No, al haber realizado el proceso migratorio con sus progenitores no se modifica.
- b) Es correcto.
- c) Depende del país de origen.

10. Para poder realizar la reagrupación de hijos e hijas:

- a) Se puede realizar al año de residencia en España, y suele ser rápido.
- b) El tiempo esperado para poder realizarla se alarga frecuentemente ante el requerimiento y exigencias legislativas para realizarlo.
- c) Si no viven los dos progenitores en España no se puede realizar.

11. Existen dos circunstancias básicas para entender el porqué de la existencia de un mayor número de Menores Extranjeros No Acompañados (MENAS) en España que en otros países de su entorno. Una de ellas es la siguiente:

- a) El efecto llamada de la Ley de Extranjería.
- b) Cercanía geográfica a África.
- c) Tienen familiares en España.

12. Los MENAS son:

- a) Chicos.
- b) Chicas.
- c) Mayoritariamente chicos, pero con una presencia cada vez mayor de chicas.

13. En el Sistema de Protección de menores...

- a) Deben ser prioritarias las intervenciones con los y las menores de origen extranjero.
- b) Deben ser prioritarias las intervenciones con los y las menores de origen español.
- c) a y b son ciertas.

14. Los y las MENAS, cuando cumplen los 18 años...

- a) Todos/as tienen la oportunidad de ingresar en un centro para continuar su proceso.
- b) Todos/as tienen una autorización de residencia y trabajo para apoyar su emancipación.
- c) a y b son falsas

15. Un o una joven de origen extranjero extutelado/a puede acceder a la nacionalidad española...

- a) Si ha tenido un comportamiento adecuado.
- b) Si ha estado durante uno o más años tutelado/a.
- c) Si lo ha solicitado antes de salir del Sistema de Protección.

16. La mediación:

- a) Es una herramienta destinada sólo a crear puentes entre dos personas.
- b) La mediación es una herramienta útil sólo para trabajar en casos de conflictos latentes.
- c) La mediación es una herramienta que actúa como puente entre personas o grupos de personas y podemos diferenciar tres modalidades interrelacionadas: preventiva, rehabilitadora y transformadora.

17. La Intervención Comunitaria identifica:

- a) Tres protagonistas: las administraciones en primer lugar, la ciudadanía en segundo lugar, y los recursos profesionales y técnicos.
- b) Principalmente a ong que trabajan en el contexto comunitario.
- c) Dos protagonistas: las administraciones en primer lugar y los recursos profesionales y técnicos.

18. El aprendizaje servicio:

- a) Solo es una propuesta educativa útil con jóvenes mayores de 13 años.
- b) Parte de una concepción del aprendizaje basada en la exploración, la acción y la reflexión para destacar la aplicabilidad del conocimiento.
- c) Se realiza sólo en la Educación Formal.

19. Las zonas sensibles:

- a) Se manifiestan en situaciones de violencia verbal y física.
- b) Aparecen en la etapa de descentramiento.
- c) Aparecen en la etapa de descubrimiento del marco de referencia del otro.

20. Según el método multifactorial:

- a) Hemos de tener en cuenta tres factores, pero el que más peso tiene de cara al desarrollo del caso es el factor cultural.
- b) Hemos de realizar un análisis teniendo en cuenta de forma conjunta los factores situacionales, personales y culturales.
- c) La situación familiar es un factor predominantemente cultural.

RESULTADOS DE AUTOEVALUACIÓN.

1b, 2b, 3c, 4a, 5b

6b, 7b, 8c, 9b, 10b

11b, 12c, 13c, 14c, 15b

16c, 17a, 18b, 19b, 20b

MÓDULO 9: RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS Y DE INFORMACIÓN ONLINE.

BIBLIOGRAFÍA

ADAM, M. & ALCONADA, M. (2014). Aspectos normativos en relación con menores inmigrantes. Ponencia al Proyecto FORINTER II.

AGUIRRE LARRAETA, A. (2010) “Mitos y retos de la educación intercultural”. Mugak, N° 50, págs. 24-26.

ALCAIDE, R. (2010) las reagrupaciones familiares y sus efectos en el bienestar de los menores migrantes. Manifestaciones y detección en el ámbito escolar. Revista migraciones 28. <http://revistas.upcomillas.es/index.php/revistamigraciones/article/view/1260>

ANTOLÍNEZ, I. (2014). “Análisis de las políticas y prácticas interculturales en España y México: aportes para la formación en competencias interculturales críticas”. Globalización y pluralidad cultural. III Jornadas sobre investigación e innovación para la interculturalidad. Cátedra intercultural, Universidad de Córdoba, p. 21-47.

APARICIO, R., y TORNOS, A. (2006): Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

AULA INTERCULTURAL (2005) “Aprendemos con Carlos Giménez” En http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1014

BALLESTÍN, BEATRIZ (2015): [De “su cultura es muy fuerte” a “no se adapta a la escuela”: alumnado de origen inmigrante, evaluación y efecto pigmalión en primaria.](#)

BARQUÍN, A. (2009). ¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela. Revista Educar 44, 2009 81-96 <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/view/200834>

BUADES, JOSEP Y GIMÉNEZ, CARLOS (Coord.) (2013):Manual de Intervención Comunitaria en Barrios.

CABRERA, J.C. (2005). Acercamiento al menor inmigrante marroquí. Sevilla. Consejería de Gobernación.

CARABAÑA, JULIO (2008): [El impacto de la inmigración en el sistema educativo español](http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/programas/migraciones+internacionales/publicaciones/ari63-2008)
http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/programas/migraciones+internacionales/publicaciones/ari63-2008

CARBONELL, F. (2000). "Decálogo para una educación intercultural". Cuadernos de Pedagogía. Núm 290. Ed. CISSPRAXIS, S. A. Barcelona.

CARBONELL, F. (2000). Desigualdad social, diversidad cultural y educación. En VV.AA. (2000). La inmigración extranjera en España. Los retos educativos. Colección Estudios Sociales, nº 1, Fundación La Caixa, p. 99-118.

CARBONELL, F. (2003). Educar en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela. MEC y Los libros de la Catarata. Madrid.

CARRETERO PALACIOS, A. (Coord.), (2008). Tendiendo Puentes. Experiencias de mediación social intercultural desde el ámbito educativo. Andalucía Acoge.

CARRETERO PALACIOS, A. (Coord.), (2009). Vivir con vivir, la convivencia en los centros de enseñanza secundaria desde una perspectiva intercultural. Andalucía Acoge

CEBOLLA, HÉCTOR (2009): La concentración de inmigrantes en las escuelas españolas (Revista ARI, 2009)

COHEN-EMERIQUE, M. (2013). "Por un enfoque intercultural en la intervención social". Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa, 54, p. 11-38.
<http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/issue/view/20068>

COLECTIVO AMANI (2004). La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales. MEC y los Libros de la Catarata. Madrid.

III PLAN INTEGRAL PARA LA INMIGRACIÓN EN ANDALUCÍA HORIZONTE 2016.
<http://www.juntadeandalucia.es/organismos/justiciaeinterior/areas/politicas-migratorias/planes-inmigracion.html>

JANER, M. (2013). "Diversidad y competencias profesionales interculturales". Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa, 54, p. 39-48
<http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/issue/view/20068>

JIMÉNEZ, M (2003): *Buscarse la vida: análisis transnacional de los procesos migratorios de los menores marroquíes no acompañados en Andalucía*. Ediciones SM.

LABRADOR, J., BLANCO PUGA, M^a R. (2008). *Nadie debe perder. Hijos de inmigrantes en su camino a la vida adulta*. Universidad Pontificia Comillas. Madrid.

MAALOUF, A. (1998). *Identidades asesinas*. Alianza Editorial. Madrid.

MADERO, A. (2011) "Miro, miras, miramos" (Experiencia de trabajo con jóvenes inmigrantes en un Centro de Trastorno de Conducta y Adicciones) capítulo del libro "Buenas prácticas en educación intercultural y mejora de la convivencia". Editorial Wolters Kluwer.

MADERO, A. y LAZKANO, A. (2011) Programa residencial para menores extranjeros no acompañados con problemas de conducta y de consumo de sustancias tóxicas. Revista Infonova n°23 septiembre de 2011

MADERO, A., MONTERO J.A. y SÁNCHEZ, I. (2014) "Manual Antirumor. Stop Rumores" Edita Federación Andalucía Acoge.

MORENO, Raquel; Samper Sarai (2011). "Opciones y formas de reagrupación familiar de las personas inmigrantes: el papel de las administraciones locales". En: Revista catalana de Sociologia, 26. Associació Catalana de Sociologia.

MORENO-TORRES, JULIETA (2015): *Modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Guía para profesionales y agentes sociales*. Edita Save the Children.

OBSERVATORIO DE LA INFANCIA EN ANDALUCÍA (2013). *Menores de edad en Andalucía. Datos cuantitativos. Informe 2013*. Edita: Junta de Andalucía. Consejería de Salud y Bienestar Social. Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía.

OBSERVATORIO DE LA INFANCIA EN ANDALUCÍA (2015) ¿Quiénes son "los hijos e hijas de inmigrantes"? Boletín n°73.
<http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=4766&tipo=documento>

OPIA (2015): *INFORME "OPINIONES Y ACTITUDES DE LA POBLACIÓN ANDALUZA ANTE LA INMIGRACIÓN"* Edición VI
http://www.juntadeandalucia.es/justiciaeinterior/opam/sites/default/files/DOC/OPIA%20VI_24junio-1_ejecutivo.pdf

ORTIZ, MÓNICA (2008): Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. Universidad de Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales. <http://www.raco.cat/index.php/Papers/article/view/90330/115511>

PALOMARES. ASCENSIÓN (2006) Educación e Inmigración en España. <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec12/reec1214.pdf>

PUIG, J. M.: BATLLE, R.: BOSCH, C. Y PALOS, J. (2007): Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía. Editorial Octaedro.

RENDÓN, G. E. (2013). “De trabajadores/as a familias reagrupadas: nuevos enfoques y nuevos retos en la gestión de las migraciones”. Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa, 54, p. 68-78 <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/issue/view/20068>

RODRÍGUEZ, R. (2014). Programa de mediación intercultural para menores inmigrantes de la Junta de Andalucía. Ponencia al Proyecto FORINTER II.

SAYED-AHMAD BEIRUTI, N. (2013). “Proceso migratorio, diversidad sociocultural e impacto sobre la salud mental”. Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa, 54, p. 87 101 www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/issue/view/20068

UNICEF, 2015: Estado Mundial de la Infancia 2015: Resumen.

V.V.AA (2005). Mediación intercultural en contextos socio-educativos. Ed. Aljibe. Málaga.

V.V.AA. (2010). Libro blanco de la educación intercultural. U.G.T.

ZINOVYEVA, NATALIA. FELGUEROSO, FLORENTINO. VÁZQUEZ, PABLO (2009): Inmigración y Resultados Educativos en España. Fundación de Estudios de Economía Aplicada (Fedea) https://econz.unizar.es/sites/econz.unizar.es/files/users/clabel/transferecia/catedras/bantierra/ponencias/ponencia_felgueroso.pdf

RECURSOS WEB

<http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

<http://www.carei.es/portada.php>

<http://www.colectivoioe.org/index.php/>

<http://www.cuadernointercultural.com/>

<http://www.educacionenvalores.org/>

<http://www.mugak.eu/>

Marco normativo del Régimen General de Extranjería.

http://extranjeros.empleo.gob.es/es/normativa/nacional/general_extranjeria/index.html

Observatorio Permanente Andaluz de la Migraciones (OPAM)

<http://www.juntadeandalucia.es/justiciaeinterior/opam/?q=home22>

Programa de Ayudas económicas familiares.

<http://www.juntadeandalucia.es/organismos/igualdadypoliticassociales/areas/infancia-familias/familias-vulnerables.html>

Red Anti-rumores. <http://redantirumores.org/>

Requisitos Estancia temporal de menores extranjeros.

<http://www.juntadeandalucia.es/organismos/igualdadypoliticassociales/areas/infancia-familias/estancias-temporales.html>

www.aulaintercultural.org/

www.edualter.org

www.educared.net/

www.stoprumores.com

VÍDEOS

Vídeo Identidades Transnacionales, hijos de inmigrantes en España:

<https://www.youtube.com/watch?v=dQH7mN1Kfc8>

Vídeo sobre el Proyecto Escuelas Interculturales de la Liga de la Educación:

<https://www.youtube.com/watch?v=duFmne0TxmY>

Vídeo sobre Indefensión Aprendida: <https://www.youtube.com/watch?v=OtB6RTJVqPM>

Videos de la Campaña Stop Rumores sobre educación y alumnado de origen extranjero:
<https://www.youtube.com/playlist?list=PL6AeRp-bYmC1IGdy3Benkb2U56V92Gu4Y>

Babel en TVE - Madres en la distancia: Esta semana en Babel en TVE nos acercamos a la dura realidad con la que conviven cada día miles de mujeres inmigradas en España, la de ser madres en la distancia. Miles de kilómetros las separan de sus hijos, y se enfrentan al reto diario de educarlos y de mantener el vínculo afectivo con ellos. <http://www.rtve.es/alicarta/videos/babel-en-tve/babel-tve-madres-distancia/1698245/>

Babel en TVE - Mantener la cultura de origen: Esta semana, en nuestro reportaje "Mantener la cultura de origen" conocemos los esfuerzos de muchas familias españolas para que sus hijos adoptados no pierdan el vínculo con el país que les vio nacer. <http://www.rtve.es/alicarta/videos/babel-en-tve/babel-tve-mantener-cultura-origen/1570046/>

Babel en TVE - Una generación entre dos culturas – Avance: Esta semana en "Babel en TVE" los protagonistas son aquellos jóvenes nacidos o crecidos en España cuyas familias emigraron hace años a nuestro país. Han crecido entre dos culturas, algo que les ha enriquecido como personas pero que no siempre es fácil de sobrellevar. <http://www.rtve.es/alicarta/videos/babel-en-tve/babel-tve-reportaje-generacion-entre-culturas/1057361/>

Babel en TVE - Volver a empezar de nuevo: Esta semana, en nuestro reportaje ""Volver a empezar, de nuevo"" explicaremos historias de ida y vuelta, de personas que llegaron a España hace años procedentes de todas las esquinas del planeta, y que ahora hacen de nuevo las maletas hacia sus países de origen apremiados por la actual situación económica. <http://www.rtve.es/alicarta/videos/babel-en-tve/babel-tve-volver-empezar-nuevo/1875829/>

Babel en TVE - Volver a empezar: Explicamos historias de ida y vuelta, de personas que llegaron a España hace años procedentes de todas las esquinas del planeta, y que ahora hacen de nuevo las maletas hacia sus países de origen apremiados por la actual situación económica. <http://www.rtve.es/alicarta/videos/babel-en-tve/babel-tve-volver-empezar/1590211/>

ENTREVISTA FANCEC CARBONELL: <http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article3622>

ESCUELA INCLUSIVA: <http://www.youtube.com/watch?v=C78aJl8HdxM>

ANEXO 1

Objetivos relacionados con niños, niñas y jóvenes de origen extranjero en el III Plan de Integral para la inmigración en Andalucía. Horizonte 2016

Objetivo Específico 1.1

Objetivo específico 1.1.	Facilitar la escolarización, en cualquier época del año, de todos los niños y niñas pertenecientes a familias de origen extranjero, así como su permanencia en el sistema educativo, en las mismas condiciones que el resto del alumnado.
---------------------------------	---

Descripción

La Consejería de Educación, Cultura y Deporte velará para que el proceso de escolarización del alumnado inmigrante se realice en los mismos términos y en las mismas condiciones de igualdad que la escolarización del alumnado español, evitando cualquier actuación que discrimine o limite la escolarización del alumnado extranjero.

La incorporación de los alumnos y alumnas a los diferentes niveles educativos, se realizará teniendo en cuenta su edad y su nivel de competencia curricular.

Organismos responsables Consejería de Educación, Cultura y Deporte

Organismos gestores

- Dirección General de Participación y Equidad
- Delegaciones Territoriales de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte
- Gabinete de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte

Indicadores de evaluación

Objetivo específico **Diferencial de escolarización**
Alumnado extranjero en el curso n – Alumnado en el curso n-1

Indicadores cuantitativos **Tasa de nuevo Alumnado**

$$\frac{\text{Nueva población extranjera escolarizada en el curso n}}{\text{Población extranjera escolarizada en el curso n}}$$

Número de estudiantes de origen extranjero escolarizados durante el curso escolar, por nacionalidades.
Alumnado de origen extranjero escolarizado según tipos de centros (públicos, privados, concertados) y según tipo de enseñanza.
Número de centros que escolarizan más de un n % de alumnado de origen extranjero con relación al total del centro.

Medida 1.1.1. Sensibilización de la población inmigrante para la escolarización de los niños y niñas en la etapa de Educación Infantil y para la continuidad en etapas de educación postobligatorias.

Indicador cuantitativo Número de campañas realizadas.

Medida 1.1.2. Acceso a los servicios complementarios de comedor, transporte escolar, y residencias escolares para el alumnado extranjero, para facilitar su escolarización así como para promover su continuidad en los estudios después de cursar enseñanzas obligatorias.

Indicadores cuantitativos Número total de alumnos y alumnas extranjeras que utilicen el servicio de comedor. (Distribución de los datos según sexo, edad y nacionalidad).
Número total de alumnos y alumnas extranjeras que utilicen el transporte escolar. (Distribución de los datos según sexo, edad y nacionalidad).
Número total de plazas en residencias escolares, en relación con la medida descrita.

Medida 1.1.3. Gratuidad de libros de texto en las enseñanzas obligatorias para el alumnado de origen extranjero en las condiciones que el resto del alumnado.

Indicador cuantitativo Número total de alumnos y alumnas de origen extranjero que reciben libros de texto de forma gratuita, según instrucciones del Programa de Gratuidad. (Distribución de los datos por provincias).

Medida 1.1.4. Incorporación al sistema de ayudas al estudio del alumnado de origen extranjero, para facilitar su continuidad en los estudios de las personas jóvenes que necesiten compensar la ausencia de ingresos en sus familias, en las mismas condiciones que el resto del alumnado.

Indicador cuantitativo Número total de alumnos y alumnas de origen extranjero que reciben ayudas. (Distribución de los datos por provincias).

Para todas las medidas

Indicador cualitativo Percepción de los servicios escolares por parte de los padres, madres, profesorado, y otros colectivos.

Objetivo Específico 1.2

Objetivo específico 1.2. Favorecer la adaptación de la atención educativa a las características y necesidades de este alumnado.

Descripción

La escolarización de las niñas y niños de origen extranjero, que llegan a Andalucía, o bien que nazcan en la Comunidad Autónoma en el marco del proceso migratorio de la unidad familiar, debe realizarse desde la óptica que impera en toda la intervención del ámbito educativo de la Junta de Andalucía, que es la prestación de un servicio educativo de calidad.

Asimismo, y para garantizar dicha calidad del servicio educativo, se adoptarán las medidas necesarias para que el incremento continuo de alumnos y alumnas no merme la disponibilidad de recursos, sin olvidar las adaptaciones y complementos de los recursos y servicios a la realidad de la inmigración.

Organismos responsables Consejería de Educación, Cultura y Deporte

Organismos gestores

- Dirección General de Participación y Equidad
- Delegaciones Territoriales de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte

Indicadores de evaluación

Objetivo específico Número de centros que escolarizan más de un n % de alumnado de origen extranjero con relación al total del centro.

Indicadores cuantitativos Número de centros que cuentan con profesorado para la atención directa del alumnado de origen extranjero.
Alumnado de origen extranjero atendidos en esos centros. (Distribución de los datos según sexo, edad y nacionalidad).

Medida 1.2.1. Apoyo a programas de acompañamiento escolar, apoyo y refuerzo educativo y extensión del tiempo escolar en los centros que escolaricen un número significativo de alumnado inmigrante.

Indicador cuantitativo Estimación del número de alumnos y alumnas de origen extranjero que participa en los programas anteriores en relación al total del alumnado inscrito en los mismos. (Distribución de los datos según sexo, edad y nacionalidad).

Medida 1.2.2. Convocatoria de subvenciones a entidades locales y a entidades sin ánimo de lucro para el desarrollo de programas de prevención del absentismo escolar y de Mediación Intercultural en centros educativos.

Indicadores cuantitativos Número de entidades subvencionadas.

Número de centros atendidos.

Estimación del alumnado que se beneficia de esta medida. (Distribución de los datos según sexo, edad y nacionalidad).

Objetivo Específico 2.8

Objetivo específico 2.8. Facilitar la integración social y laboral de menores procedentes de la inmigración.

Descripción

El proyecto migratorio de las personas que acceden a nuestra Comunidad es personal y se produce en un contexto global, ya que no sólo se ven afectadas por este proceso las personas migrantes, sino también sus familias. Esta circunstancia se acentúa en el caso de las personas menores de edad inmigrantes no acompañados (MENAS), las cuales son sólo un eslabón más de la cadena familiar que se inserta en los flujos migratorios mundiales.

El trabajo con estos y estas menores en los centros que gestiona la Junta de Andalucía no está enfocado hacia la mera estancia en dichos centros, sino que permite mejorar su cualificación para su posterior integración en la sociedad andaluza con las mismas posibilidades que cualquier otra persona.

Garantizar, al menos, las mismas posibilidades de formación que cualquier ciudadano o ciudadana de su misma edad es un deber ineludible de la Junta de Andalucía.

Organismos responsables Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales.

Organismos gestores Dirección General de Personas Mayores, Infancia y Familias.

Medida 2.8.1. Establecimiento de programas de integración sociolaboral para menores inmigrantes realizados antes de cumplir la mayoría de edad.

Indicadores cuantitativos Número de MENAS con autorizaciones de trabajo o permisos de trabajo. (Distribución de los datos por provincias, sexo, edad y nacionalidad).

Número de MENAS con Proyectos Educativos Individuales. (Distribución de los datos por provincias, sexo, edad y nacionalidad).

Número de solicitudes de permisos de residencia realizadas a las autoridades correspondientes, para menores procedentes de la inmigración. (Distribución de los datos por provincias, sexo, edad y nacionalidad).

Número de autorizaciones laborales solicitadas y concedidas para el acceso al mercado de trabajo de menores procedentes de la inmigración. (Distribución de los datos por provincias, sexo, edad y nacionalidad).

Indicador cualitativo Análisis de los resultados obtenidos y propuestas de mejora.

Medida 2.2.2. Incorporación de menores inmigrantes al Plan de Mayoría de Edad para personas que han estado tuteladas por la Junta de Andalucía, dirigido a la integración sociolaboral.

Indicadores cuantitativos Número de menores, que una vez han cumplido los dieciocho años, ingresan en los distintos recursos del Plan de Mayoría de Edad y son atendidos en los mismos. (Distribución de los datos por provincias, sexo, edad y nacionalidad).

Número de acciones formativas realizadas dentro del Plan de Mayoría de Edad, especificando sectores formativos. (Distribución de los datos por provincias, sexo, edad y nacionalidad).

Número de solicitudes de permiso de trabajo realizadas y concedidas por las autoridades correspondientes, dentro del Plan de Mayoría de Edad, indicando sectores laborales. (Distribución de los datos por provincias, sexo, edad y nacionalidad).

Indicador cualitativo Análisis de los resultados obtenidos y propuestas de mejora.

Objetivo Específico 3.4

Objetivo específico 3.4. Prevenir, atenuar y dar respuesta a las repercusiones sobre la salud de la población extranjera más vulnerable en las etapas socioeconómicas desfavorables.

Descripción

La situación desfavorable desde el punto de vista socioeconómico tiene una especial repercusión en la población inmigrante, sobre todo en grupos más vulnerables: menores, mujeres, personas desempleadas o con problemas de salud mental, incidiendo negativamente en las condiciones de vida incrementando el riesgo de exclusión social y, por tanto, de deterioro de la situación de salud.

Organismos responsables

- Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales
- Entidades locales

Organismos gestores

- Delegaciones Territoriales de la Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales
- Servicio Andaluz de Salud y Empresas Públicas
- Entidades locales
- Organizaciones no gubernamentales
- Asociaciones de migrantes y pro-inmigrantes

Medida 3.4.1. Detección precoz e intervención ante situaciones de especial vulnerabilidad, de manera coordinada entre las consejerías competentes y las entidades locales, con la colaboración de las organizaciones sindicales, ONG's y asociaciones de inmigrantes y proinmigrantes: identificación de los hacinamientos, detección de emplazamientos, brotes de violencia y xenofobia, maltrato infantil, violencia de género, desnutrición, incremento de la prostitución, etc.

Indicador cualitativo Memorias anuales realizadas por las Delegaciones Territoriales de Igualdad, Salud y Políticas Sociales.

Objetivo Específico 4.6

Objetivo específico 4.6. Ofrecer atención inmediata y primera acogida a menores extranjeros y extranjeras no acompañadas.

Descripción

La calidad en la atención inicial a los y las menores extranjeras no acompañadas es el tema central de este objetivo específico lo cual incluye la definición de conceptos, competencias y procedimientos, así como el desarrollo de un protocolo de actuación.

Organismos responsables Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales

Organismos gestores Dirección General de Personas Mayores, Infancia y Familias

Medida 4.6.1. Definición de conceptos, competencias y procedimientos relacionados con la atención inmediata y la primera acogida a menores extranjeros/as no acompañados/as (MENAS).

Indicador cualitativo Realización de Documento en el que aparezca recogido con relación a la atención inmediata y la primera acogida a menores extranjeros y extranjeras no acompañadas/os: Conceptos, Competencias y Procedimientos.

Medida 4.6.2. Atención inmediata a menores extranjeros y extranjeras no acompañados/as.

Indicadores cuantitativos Foto fija de MENAS y de Menores Migrantes atendidos en Andalucía. (Distribución de los datos por provincias, sexo, edad y nacionalidad).
Distribución, procedencia y forma de llegada a nuestra Comunidad. (Distribución de los datos por provincias, sexo, edad y nacionalidad).
Número de MENAS identificados y presentados ante el consulado. (Distribución de los datos por provincias, sexo, edad y nacionalidad).
Número de MENAS con pasaporte o NIE. (Distribución de los datos por provincias, sexo, edad y nacionalidad).
Número de MENAS con familia identificada en su país de origen o en España. (Distribución de los datos por provincias, sexo, edad y nacionalidad).
Número de MENAS que han sido reagrupados con su familia en nuestro país. (Distribución de los datos por provincias, sexo, edad y nacionalidad).

Indicador cualitativo Valoración de la atención por parte de los y las menores atendidos/as y del colectivo de profesionales.

Medida 4.6.3. Acompañar, apoyar y orientar desde labores y perspectivas socioeducativas y tutoriales, todas y cada una de las medidas contempladas en el protocolo MENA, además de realizar las responsabilidades específicas propias de la entidad protectora.

Indicadores cuantitativos Número de Centros de Protección de Menores con Programas de Acogida Inmediata que atienden a MENAS. (Distribución por provincias).
Nivel de estudios al ingreso en el Sistema de Protección de Menores. (Distribución de los datos por provincias, sexo, edad y nacionalidad).
Grado de conocimiento del idioma español a su llegada. (Distribución de los datos por provincias, sexo, edad y nacionalidad).
Indicadores de asistencia a formación reglada en nuestra Comunidad. (Distribución de los datos por provincias, sexo, edad y nacionalidad).
Número de MENAS que, a requerimiento de las autoridades de extranjería y de las subdelegaciones del Gobierno y por decisión de éstas, han sido puestos a disposición de las mismas para que éstas realicen la repatriación correspondiente a su país de origen. (Distribución de los datos por provincias, sexo, edad y nacionalidad).

Indicadores cualitativos Valoración del protocolo de actuación y propuestas de mejora.

Estrategias seguidas para asegurar la reagrupación familiar preferentemente en el país de origen.

Valoración de la atención por parte de los y las menores atendidos/as y del colectivo de profesionales.

Objetivo Específico 4.7

Objetivo específico 4.7.	Ejercer, a través del acogimiento residencial en Centros de Protección de Menores, la guarda y tutela de menores procedentes de la inmigración, en situación de desamparo.
---------------------------------	--

Descripción

La Junta de Andalucía, en el ejercicio de sus competencias, ejerce, a través del acogimiento residencial en Centros de Protección de Menores, la guarda y tutela de menores procedentes de la inmigración, en situación de desamparo.

Para un correcto ejercicio de la citada competencia se realizan, entre otras actividades, las de acogimiento residencial, programas de acogida, acciones educativas...

Organismos responsables Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales

Organismos gestores Dirección General de Personas Mayores, Infancia y Familias

Medida 4.7.1.	Declaración formal de desamparo y resoluciones de tutelas de menores procedentes de la inmigración, en situación de desamparo.
----------------------	--

Indicador cuantitativo	Número de declaraciones de desamparo y resoluciones de tutela. (Distribución de los datos por provincias, sexo, edad y nacionalidad)
-------------------------------	--

Medida 4.7.2.	Acogimiento residencial en Centros de Protección de Menores adaptados a las circunstancias de los y las menores.
----------------------	--

Indicadores cuantitativos	Número de Centros que atienden a MENAS en los distintos programas existentes de acogimiento residencial. (Distribución de los datos por provincias, sexo, edad y nacionalidad).
----------------------------------	---

Distribución de los MENAS según programas. (Distribución de los datos por provincias, sexo, edad y nacionalidad).

Número de MENAS que han causado baja en el Sistema de Protección de Menores y motivos de la misma. (Distribución de los datos por provincias, sexo, edad y nacionalidad).

Objetivo Específico 6.3

Objetivo específico 6.3. Promover la integración de jóvenes inmigrantes en el movimiento asociativo juvenil.

Descripción

La participación de la ciudadanía en los asuntos públicos, se impone como una de las premisas básicas de cualquier sociedad democrática avanzada. En este sentido, el tejido asociativo se convierte en un medio para sumar esfuerzos y compartir ideales a través de respuestas colectivas.

En Andalucía funciona desde hace años, un tejido asociativo que se extiende por todo el territorio de la Comunidad y que da soporte a multitud de iniciativas surgidas en el colectivo juvenil. La efectiva integración del colectivo inmigrante implica la participación de toda la juventud residente en Andalucía, sin distinción de origen ni nacionalidad.

Una tupida red de asociaciones proporciona además un potente instrumento de gestión de intereses y servicios colectivos desde el ámbito de la iniciativa ciudadana. El horizonte futuro del movimiento asociativo andaluz debe ser la cogestión de servicios por parte de las propias entidades de carácter asociativo.

Organismos responsables Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales

Organismos gestores

- Instituto Andaluz de la Juventud
- Asociaciones Juveniles
- Secciones Juveniles de las Organizaciones Sindicales

Medida 6.3.1. Facilitar ayudas económicas a través de la correspondiente convocatoria pública de subvenciones a las asociaciones que promuevan la participación de los y las jóvenes migrantes en todo tipo de actividades, especialmente aquellas que persigan la integración cultural y la inserción sociolaboral.

Indicador cuantitativo Número de asociaciones subvencionadas y cuantía. (Distribución de los datos por provincias).

ANEXO 2

CARTA DE UNA HIJA DE INMIGRANTES,
A QUIÉN CORRESPONDA



CARTA DE UNA HIJA DE INMIGRANTES, A QUIÉN CORRESPONDA

Carlos Giménez Romero

Director de Programas de Inmigración. Universidad Autónoma de Madrid

A los compañeros y compañeras de Sababia¹,
con amistad, cariño y solidaridad

Preparando un "ensayo analítico e interpretativo" sobre los hijos de extranjeros, comenté en clase de Introducción a la Antropología lo difícil que me estaba resultado hacerlo. Una de las alumnas del curso, por cierto una alumna muy motivada y atenta, me dijo que si quería podría ayudarme porque ella había tenido, como hija de inmigrante, una vida bastante rica en experiencias sobre el particular y que, además, esa reflexión le serviría como ejercicio de lo que estábamos viendo en clase. Le dije que encantado y que muchas gracias, que me comentara lo que quisiera. A los pocos días recibí unas notas tan interesantes, que le sugerí las desarrollara más, que las ordenara y que, si así lo consideraba oportuno, las pusiera en forma de carta. Así lo hizo y así la presento, pues me parece que este documento refleja de forma directa y viva, en la voz y desde la perspectiva de una de los protagonistas, la realidad que estaba tratando de perfilar.

Palabras clave: Denominaciones, identidad, exclusiones, grupo generacional, menores extranjeros no acompañados, socialización, enculturación

A quien corresponda:

Querido/a lector/a:

Hola, soy una joven de 19 años, estudiante de primero de psicología, mi padre emigró a España desde un país de cuyo nombre no quiero acordarme, por las razones que más adelante se entenderán. Lo que sí diré es que no es un país "cualquiera" sino un país muy marcado, siempre presente en las noticias, y no solo en las noticias de inmigración. Todos los países deberían ser cualquier país ¿no?, es decir una región con gente amable y menos amable, con determinada historia, recursos, problemas. Pero no es así. Está claro que, a los ojos de la gente, y no digamos de los gobiernos, hay países y países, de primera, segunda, tercera y hasta de cuarta división.

De momento me presentaré como Juana Chen Aixa Ziolkowska Ndiaye Chergui. Aparte de una

pequeña broma, con ese nombre tan arco iris lo que deseo decirte es que quiero hablar en nombre de un colectivo, en absoluto pretendiendo representar a nadie pero si teniéndolos a todas y todos en mi mente - corazón.

Dime de donde vienes y te diré quién eres, parece ser un lema clave, una auténtica consigna, para bastantes de las personas no inmigrantes que conozco aquí en España. Si lo piensas bien (por cierto, querido lector o lectora, ¿nos podemos tutear?) esto es una barbaridad, pues una cosa es que tú seas de un determinado país, o que lo sean tus padres como es mi caso, y otra claro está cómo seamos

¹ Asociación de jóvenes hispano marroquíes, o como ellos se definen en cada caso, constituida formalmente en abril de 2001 y cuyo objeto es compartir las experiencias como "jóvenes de segunda generación" y ocuparse en abordar las problemáticas de este grupo. Sababia es una palabra árabe que puede traducirse precisamente por "juventud."

cada uno de nosotros, pero ya sabemos que hay categorías, prejuicios, y todo eso. Además, como buena parte de los habitantes de ese país, tienen rasgos físicos bastante diferentes a los de acá, rasgos que se asocian con todo un grupo marcado por la historia, pues claro, mejor de momento evitamos mi “etiqueta de origen” para que te fijes más en las ideas, sentimientos y preguntas que quiero trasmitirte, que en todo lo que puedas suponer sobre mí, en cuanto me identifique en términos nacionales, y ya no digamos si añado la cultura, el grupo étnico de mi padre, nuestra religión o las lenguas que hablamos.

De nombres, identidades y exclusiones

Ante todo, cuidemos por favor las denominaciones. Y no lo digo por una cuestión que mi profesor de filosofía llamaría nominativa, sino por la miga que ello tiene. En realidad quiero hablarte no tanto de denominaciones en sí, sino de identidades, etiquetas y exclusiones. Pues bien, se habla de nosotros como de “niños inmigrantes” y “jóvenes inmigrantes”, en los colegios nos llaman “alumnos inmigrantes”. En alguna ocasión he podido escuchar, y en el ámbito institucional, la dura e injusta expresión de “niños ilegales”, que ya es el colmo, con lo cual creo que estaremos de acuerdo en que estas consideraciones no son un mero juego terminológico sino una cuestión de concepción adecuada o no de este nuevo sector de la sociedad española.

Migrante es alguien que emigra, ¿no? Pero el caso es que muchos de nosotros no hemos emigrado, sino que hemos nacido aquí. ¿Somos entonces españoles?. Bueno, depende de los casos. En el mío concretamente ya tengo la nacionalidad española aunque mantengo la de mis padres. Mi padre se casó aquí con la que sería, y es, mi madre: una inmigrante de su misma nacionalidad. Que ¿cuál es mi otra nacionalidad?. Probablemente estarás deseando que te diga todos estos datos, e incluso puede

que no entiendas porque tanta “ocultación”. Sencillamente, te reitero que estoy tratando de evitar – justo ahora en que nos comenzamos a conocer- una etiqueta sobre mi frente, mi etiqueta de “denominación de origen”, pero esta vez no para cualificar a un buen vino, sino para estereotipar a una persona, que ¡ay! es hija de extranjeros, como si eso fuera un hierro que marca en la frente.

En general, para la juventud extranjera no es fácil obtener la nacionalidad, aunque desde luego lo es mucho más fácil para quienes hemos nacido aquí o para quienes el padre o la madre es española. Pero a lo que voy: una cosa es la nacionalidad y otra la identidad. Una cosa es ser español en el pasaporte, y por lo tanto joven comunitario, y otra ser considerado como español en cuanto a la identidad y en cuanto a lo que en antropología estudiamos como *sentido de la pertenencia*.

Pero sigamos. Entonces, los hijos de inmigrantes que hemos nacido aquí, siendo el escenario de nuestro nacimiento y en general nuestra vida, e incluso nuestra nacionalidad, los mismos que los de los jóvenes hijos de españoles, ¿somos “autóctonos”, eso que se les llama ahora a los no inmigrantes desde que la inmigración se ha hecho muy relevante?. Observa, porque es muy interesante, que antes de la inmigración, por decirlo así, no había autóctonos, gente del lugar, los de la tierra, etcétera. (¡Cuántos cambios siempre, en general, y cuantos cambios a raíz de las migraciones!. Pues a adaptarse tocan, pero todos y todas) Bueno, siguiendo con los autóctonos el caso es que los había en cada región o territorio (esos que desde la Constitución de 1978 y los estatutos llamamos *autonomías*), por ejemplo, los de Cataluña eran autóctonos respecto a los emigrantes procedentes de Andalucía o Murcia.

No, los que tenemos padres extranjeros, no somos eso, autóctonos, pues para ello hace falta, por lo que parece, estar aquí por

generaciones y claro no es el caso. Mis padres aquí son foráneos y en sus tierras de origen son autóctonos, aunque si ahora volvieran no sé si realmente les iban a considerar así, pues volverían del extranjero, con modales diferentes (queriendo tomar tapitas, es broma), habiendo perdido el compás de su país natal. Lo que vimos el otro día en clase como retorno, re-enculturación y choque cultural a la inversa. En cualquier caso, está claro que la identidad de nuestros padres – la “primera generación” de inmigrantes, pues a nosotros nos llaman la “segunda generación. parece bastante más perfilada que la mía y la de mis colegas de experiencia vital. Ves como todos son cambios. No pierdas esta perspectiva del cambio social profundo, si quieres entender la vida social, y en concreto mi grupo de los jóvenes foráneos. Por cierto, ¿nos dejaran ser con el tiempo “autóctonos”?, ¿lo son ya los gitanos, esos inmigrantes que llegaron a España en el siglo XV?

En mi grupo generacional no todos, ni mucho menos, hemos nacido aquí. Otros han nacido en los países de donde vienen los inmigrantes. De ese que llamo *mi grupo* - y lo hago con satisfacción, pero no sin preocupación por lo que pueda tener de limitación de horizontes y relaciones- otros muchos han venido a España de muy pequeños, acompañando a sus padres cuando tenían dos, cuatro, siete o diez años pongamos por caso. Tan de chicos que, claro, parece un poco fuerte conocerles, y lo que es pero verles y tratarles, como “niños inmigrantes” y no como niños y niñas y punto, o el pero de los casos como nuevos alumnos, los recién llegados o así. En algunos casos esto de “niño inmigrante” por aquí y por allá es especialmente raro o sangrante. No digo que ahora prohibamos la palabra (prohibido prohibir, salvo rara excepción), pero sí que no nos pasemos, creo que queda claro ¿verdad?

Déjame contarte un caso un tanto extremo pero que habla por si solo de lo que te estoy

conversando. Estamos hablando de una persona, un “caso real”, de 27 años de los cuales ha estado aquí más de veintiséis, pero que como nació en determinada ciudad – muy conocida- de ese determinado país tan singular, pues claro (aunque yo no lo veo nada claro, sino injusto) aún hoy día, y por cierto cada vez más, la gente le ubica en cualquier conversación como “joven inmigrante” y en seguida que sabe su procedencia, - ¡la de sus padres y la de los primeros meses de su vida!!, pues hale a preguntarle por los de su colectivo, por aquel otro país, etcétera.

Por eso entiendo que más apropiado que hablar de niños o jóvenes inmigrantes sería referirnos a este grupo como *hijos e hijas de inmigrantes*, esta es la denominación que te propongo pero, vamos, sin hacer de ello un cuestión de vida o muerte, ya hay muchas muertes en el Estrecho, en Irak y en todas partes, como para que nos peleemos por cosas tan relativas. Simplemente, que las palabras – como dice el académico - son dardos y conviene usarlas con propiedad.

Otra denominación alternativa, y que también considero más apropiada que niño o joven inmigrante, es la de *menor de origen extranjero*. Un sector de la “segunda generación” ha nacido efectivamente fuera, y como la ascendencia foránea de sus padres tiene efectivamente su peso – otra cultura, otra lengua (en el caso de los no hispanohablantes, aunque si me apuras, también en estos casos), vínculos con el país de origen, posible retorno, etcétera- pues tampoco considero incorrecto hablar de niños y jóvenes, infancia y adolescencia, de origen extranjero, como viene explicando mi profesor de antropología. Eso sí, quiero dejar claro que, en cualquier caso, esta influencia de la ascendencia externa o extranjera de los padres, tampoco debe ser exagerada y menos aún eternizada: por favor, no nos recuerden una y otra vez que nosotros y/o nuestros padres (o alguno de ellos) vienen de fuera. ¿Tan importante es esto?, ¿no es un poco de obsesión?, o no será – como

estudiamos en clase- que la diferencia es utilizada, construida, para marcar relaciones de exclusión?.

Sé que me repito, lector, pero es que otros también lo hacen, y mucho. Creo que a estas alturas me irás entendiendo un poco más en ese comienzo de dejar en la sombra algunos datos identitarios míos (donde nací, que otra nacionalidad tengo, cual es el grupo étnico de mi padre dentro de su país, si somos o no ortodoxos en las prácticas religiosas) y en haber empezado a hablar de denominaciones, esto es, de clasificaciones, percepciones, identidades y relaciones en definitiva. Pero, a lo mejor deduces de ello que me niego en rotundo a reconocer a los *jóvenes inmigrantes*. En absoluto: ciertamente, hay jóvenes inmigrantes, es decir gente joven que emigra, que se traslada de una región a otra dentro de un país (en el caso de las migraciones que los estudiosos y las autoridades llaman internas o domésticas) bien de país a otro (en el caso de las migraciones internacionales).

Pues mira, para que veas que solo trato de llamar a “las cosas por su nombre” - esto es, tratar de referirnos al Otro con aquella denominación que refleje bien sus características propias y su realidad social, y que no les excluya - y para mostrar que mi posición no es en absoluto radical respecto a los términos, te hablaré de dos situaciones en que esa designación de niño y joven inmigrante podría ser algo acertada. En primer lugar, entendería que se denominara “jóvenes inmigrantes”, aunque de forma un poco dudosa, a mis colegas que teniendo 14, 16 o 19 años, se han venido a España bien acompañando a sus padres cuando éstos se trasladaban, bien en experiencias de reagrupación familiar ya sean éstas de derecho (los menos) o de hecho (los más) Digo de forma un tanto dudosa, pues es claro que en estos casos los migrantes propiamente dichos son los padres y ellos los acompañantes en esa experiencia.

En cualquier caso si se opta por verlos como

jóvenes inmigrantes, lo que sí pido por favor es que se tenga en cuenta lo provisional de esa forma de ver las cosas: ¿Por cuánto tiempo va ser así? , ¿Hasta cuándo?. Si una vez que ya no sean jóvenes sino adultos, y pongamos por caso sean taxistas de su municipio, panaderos de su barrio, la estilista de la peluquería, el profesor de idioma o la concejal del distrito, ¿van a ser considerados, ante todo, como inmigrantes?. Esto que digo, no afecta solo a los jóvenes de origen extranjero sino también a los adultos, a la primera generación: para que la integración sea efectiva es imprescindible que seamos percibidos, tratados y considerados como ciudadanos, como nuevos ciudadanos, como lo que somos.

En el caso de los jóvenes, ¡¡qué bien nos suena las pocas veces que oímos que se nos llama por nuestro nombre (bien pronunciado) y con normalidad, que se nos considera nuevos alumnos, nuevos vecinos de la barriada o juventud recién llegada!. Lo que quiero decir es que todos desempeñamos papeles y roles en esta vida (escolares, deportistas, pacientes, vecino del pueblo o barrio, etcétera) y eso es lo importante, lo que nos une, y no siempre marcar, erre que erre, la barrera, la frontera, la línea divisoria, de la extranjería. Está claro el “juego” ¿no?, el triste e injusto juego de la exclusión.

Déjame ahora hablarte de otros colegas míos, deseo llamarles así, porque así lo siento y porque, sabes, con la que está cayendo o nos ayudamos unos a otros, o mal nos va ir a todos. Estos colegas sí que se han venido ellos solitos, quiero decir sin sus familiares, haciendo, esta vez sí, de migrantes de tomo y lomo. Si en los otros chicos y chicas, tenía mis dudas en si son o no jóvenes migrantes, en estos no las tengo. Me refiero a los llamados *menores no acompañados* (MNAs), *menores extranjeros no acompañados* (MENAs), *menores inmigrantes de vida independiente* (MIVIs) y otras apelaciones por el estilo. Tanta variedad de apelativos y siglas no hace sino reflejar que nos encontramos ante un fenómeno nuevo al que, en cada comunidad autónoma, los

responsables han venido tratando de nombrar de alguna manera.

¿Has leído *Cien años de Soledad* del gran García Márquez?. Pues lo que estamos hablando me recuerda a cuando al principio de la novela el narrador nos cuenta que por aquel entonces en Macondo “el mundo era tan reciente, que muchas cosas carecían de nombre, y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo”. Aunque a estos chavales, a estos “no acompañados” más que marcarlos con el dedo, ni con nada, hay que saber comprenderlos y tratarlos, sin paternalismo pero sí injusticias, y no viéndolos a todos por igual / y menos a todo como delincuentes, etcétera) porque cada cual es un niño, una persona, una historia y un futuro. Hay que acompañarlos en su presente. Hoy por ti, mañana por mí , recuerda.

Como los demás y como nosotros mismos

Cambiamos de tercio, ¿te parece?. Me gustaría, amigo lector o amiga lectora, que hagamos ahora un pequeño ejercicio: que cojamos perspectiva y miremos en panorama, “en su conjunto” como dicen mis profesores, a este amplio y novedoso grupo de los hijos de inmigrantes. ¿Qué tenemos de particular?, esta es ahora la cuestión, que diría Shakespeare, aparte de “ser o no ser” sujetos de derecho, ciudadanos como los demás. Sabes, estoy cada vez más convencida de que, para que la cohesión y la convivencia se abran paso en esta sociedad cada vez más plural y compleja, una cosa fundamental es tener convencimiento y claridad sobre dos cosas que pueden parecer contradictorias entre sí, pero que, al revés, son totalmente complementarias. A ver si me explico un poco, porque creo que ahora te estoy liando. Por una parte, somos ni más ni menos que como los demás jóvenes (en ciclo de desarrollo, en derechos, en bastantes intereses y motivaciones, etcétera?), eso está claro ¿no?. Pero, por otra parte, y al mismo tiempo ojo, tenemos... ¿cómo te diría yo? pues algunos rasgos bastante propios, rasgos que nos diferencian y definen como grupo de jóvenes.

Empecemos por lo primero, lo igual A veces se olvida que un joven siempre es un joven. Aquí y en Malasia. Es decir, somos gente con no muchos años, bastante energía, con la vida por delante como se dice. Si estamos en la adolescencia, pongamos por caso (porque la etapa de juventud es bastante amplia), pues tenemos rasgos muy comunes sea cual sea nuestra cultura con todos y todas los y las adolescentes de este bello planeta que tanto maltratamos (unos más que otros, dicho sea de paso). Yo he estado con adolescentes de otras latitudes y te puedo decir que tenemos ¡tanto en común!. Bueno, si quien lee esta carta es joven lo sabe perfectamente. No hay más que hablar, digamos. Y si no lo es, será probablemente madre o padre y también sabrá por experiencia, que a pesar de todos los cambios en las últimas décadas, muchos y profundos sin duda (pero esto da más valor a mi argumento), el caso es que cuando ellos eran jóvenes les pasaban e interesaban cosas bastante parecidas.

Te lo diré de otra forma: creo que con mucha frecuencia se exagera nuestro “hecho diferencial”. Si en una reunión se sabe de repente que una chica es musulmana, puedes tener por seguro la cantidad de cosas que todo ello va a generar. Lo que hace falta es que todos seamos jóvenes y nos respetemos, respetemos a quienes no lo son, y éstos – los adultos y mayores- nos respeten a nosotros. Respeto, respeto y respeto. Lo demás son ganas de dividir, excluir, poner aparte.

Vamos ahora a lo segundo, a las diferencias. Desde luego, y en esto creo que también estarás de acuerdo, esa similitud entre todos los jóvenes, entre los de origen extranjero y los autóctonos, no quiere decir que cada subgrupo - por hablar así - no tenga sus propios rasgos y características. Por ejemplo, así como te digo que no hay nunca que olvidar lo mucho que todos tenemos en común, también te digo que si empezamos a ver rasgos propios de los niños y jóvenes de origen extranjero, pues no paramos. Ahí te van unos cuantos.

Todos, de una manera u otra, hemos pasado o estamos pasando por la experiencia vital de la inmigración; aun cuando no hayamos emigrado, como hijos de inmigrantes, esa experiencia siempre intensa y nunca indiferente, nos afecta. Por otra parte, nuestras vidas se hallan condicionadas – de forma más o menos drástica, y queramos o no- por la situación de papeles, me entiendes de nuestros padres. Si son regulares, irregulares o clandestinos, si conseguirán o no tal o cual permiso o su renovación, ¡si supieran mis colegas autóctonos la cantidad de veces que es oye hablar de esto en las casas de los inmigrantes, y no precisamente con alegría sino con preocupación y angustia,!. ¡lo que puede llegar a significar que la vida penda tanto de unos papeles!. No sé el tuyo, pero por lo general nuestro futuro es bastante incierto. En este punto creo que lo puedes entender poco, hay que vivirlo. Ah, ya sé, si algún día nos conocemos y eres de los de aquí de generaciones podemos hacer un juego: me dejas tu DNI, digamos que por un año, vives sin tu carnet y luego cuando nos veamos para devolvértelo me cuentas tus ricas experiencias.

Otro punto propio: a diferencia de mis amigas y amigos, hijos de gentes de aquí “de toda la vida”, nuestra educación, más que eso, todo lo que mi profesor de antropología explica en clase como *socialización* o *enculturación*, no ocurre solo en un mundo cultural, sino en varios. Mira, conozco hijos de extranjeros que hablan una lengua, el castellano, entre los hermanos y otra, el polaco o el árabe o el chino, con los padres. Otros que hablan una lengua con los amigos, otras con los hermanos y otra con los padres. Y así. En fin, que la mayoría de nosotros va mezclando, de una u otra forma, valores, normas, formas de ser, identidades. Todo cambia, y todas las personas crean algo e influyen en los cambios, desde luego, pero a veces pienso que nosotros somos como inventores de cosas culturales, artistas especiales de las formas nuevas de ser y sentirse. Suena bien, pero créeme no es nada fácil, y menos cuando te hacen a vida imposible o limitadita.

Como ves, sin ser en absoluto bichos raros ni formar un mundo aparte- salvo que otros nos quieran meter ahí y lo logren- está claro que sí tenemos – como todo grupo social- cosas bastante importantes que nos diferencian, como las que te cuento y podría, créeme, decirte bastantes más. Dicho todo eso, un consejo si me lo permites: cuando te refieras a nosotros, por favor no pierdas de vista que somos un grupo realmente heterogéneo y que, además de la “identidad –como joven hijo de inmigrante- tenemos otras identidades y sentidos de pertenencia. Vamos, como tú., como todos (Un inciso: ¿somos un grupo, una categoría social, un “sector de la juventud” o qué? Te dejo la pregunta por si te gustan, como a mí, las ciencias sociales)

A poco que se piense un poco, a nadie le será difícil entender la diversidad existente en este grupo. Ten en cuenta que cuando hablamos de “*menores de origen extranjero*” nos estamos refiriendo a todos ellos, es decir a los menores que vinieron y vienen acompañando a sus padres, a los menores posteriormente reagrupados, a los menores nacidos en España y a los menores no acompañados. Piensa además que dentro de nosotros, como ocurre en todas las juventudes, hay diferentes géneros, edades o niveles económicos de las familias. ¡Con tanta jerga culturalista haber si se nos olvidan las clases sociales!. Vamos que, al igual que pasa con la juventud no inmigrante, pues entre nosotros no es precisamente el mismo estilo de vida el del hijo del profesional extranjero cualificado, asentado y acomodado, que el hijo de la inmigrante que trabaja, en el servicio doméstico (y gracias, pues parece que hasta por eso hay que estar agradecidos a la “sociedad de acogida”).

¿Me entiendes verdad?. Pues esas diferencias internas en nuestro grupo (insisto, ¿lo somos?), no son nada si ahora piensas en las particularidades según orígenes nacionales (jóvenes ecuatorianos, rumanos, marroquíes, chinos, o portugueses), o según el tiempo que llevamos en España (por ejemplo, ¿en que se

parece la vida aquí o la identidad de un recién llegado y la de mi amigo ese que te dije que lleva veintiséis años). O según confesiones religiosas: jóvenes católicos de Latinoamérica, de Europea del Este o de África Negra; jóvenes musulmanes, a su vez sunnies o chiíes, del islam árabe o negro o de otras latitudes; jóvenes ortodoxos de padres búlgaros, por ejemplo; indígenas andinos emigrados y con espiritualidad sincrética entre lo cristiano y lo digamos amerindio: jóvenes de una determinada cultura religiosa pero no practicantes, jóvenes agnósticos o ateos; en fin de todo. ¿Interesante, verdad?. Si te lo parece, tenemos bastante arreglado. Seamos lo que seamos, creo que te resultará evidente que es difícil, incluso temerario, generalizar respecto a un sector, grupo o categoría donde hay decenas de nacionalidades, leguas maternas diferentes, religiones también diversas y así.

Así, que mucho cuidadito con las generalizaciones (permíteme que te hable en coloquial y no "en difícil" como les gusta hablar a algunos, para acabar de arreglar las cosas de la comunicación), cuidado con ellas que luego se convierten en estereotipos, frases hechas, superficialidades que hacen mucha pupa. Lo que interesa, creo yo, es que todos los niños y jóvenes sean iguales en derechos y oportunidades, y que a todas y todo se nos deje vivir como los demás. Si nos fijamos bien, lo que estos menores tienen de distintivo respecto a sus pares - los chavales autóctonos - es que son descendientes de personas que han emigrado para tratar de mejorar en sus vidas y que proceden de unas zonas del mundo que son diferentes en lo cultural. ¿Es eso tanto?, ¿es tan grave?.

Mira, un amigo mío tiene quince años, majísimo, buena gente, un tanto tímido, que vive en el piso de abajo y que es nacido en Ecuador. Te quieres creer que el otro día me llamó todo asustado porque en su Instituto un grupo de chavales le está haciendo la vida imposible. Que si "inmigrante" que si "indito" y cosas más feas. Insulto por aquí, amenaza por allá. ¿Hay derecho

a esto?. Pues no. ¿Qué vamos a hacer?, ¿qué se está haciendo?, ¿que hacemos cada uno de nosotros? ¿no te indigna?. Si te indigna, ¡entonces ya tenemos casi todo bien orientado! . Solo falta que nos movamos, que nos movilizemos: que hagamos, pues bien lo sabes no basta con oír, leer, pensar o hablar, con lo importante que todo ello es.

Las cosas que deberíamos prevenir y solucionar

Pero vayamos a los que más nos interesa: nuestra situación y problemática en tanto que hijos de inmigrantes. Mira la cosa es muy amplia, tan amplia que estaríamos semanas y semanas hablando y aún así nos faltaría tiempo. Por eso voy a destacar solo tres asuntos: **familia, escuela y sociedad**. Lo que sí puedo asegurarte es que si se quiere, pero de veras, evitar tanta invisibilidad, desprotección, desigualdad y desamparo como hay por desgracia en este mundo, tenemos que hacer un buen diagnóstico sobre la situación del menor de origen extranjero en, al menos, esos tres ámbitos. Y digo un buen diagnóstico, no cualquier cosilla para andar por casa, lleno de lugares comunes. Estaremos de acuerdo en que esa labor de identificación de necesidades y dificultades es algo que nos incumbe a todos, jóvenes, maestros, Defensor del Menor, líderes, autoridades, etcétera, ¿no te parece?. Pues, por mi parte, empiezo cumpliendo un poquito y ahí te va un aperitivo con lo que pienso.

En cuanto a la *situación familiar*, me parece que hay tres necesidades fundamentales. La primera, y puede que te sorprenda, es sencillamente poder vivir en familia. Hay quienes están allá queriendo venir para acá con sus familiares emigrados y hay quienes están acá pero viviendo en una familia dividida, separada o incompleta, por el hecho migratorio. En este sentido, es preciso apoyar el derecho a vivir en familia (hay una coordinadora de esto en la Unión Europea) y las llamadas reagrupaciones familiares. Son muchas las carencias y peticiones en este campo, como la agilización de los trámites o el apoyo al menor

recién llegado, facilitando a las familias el acceso a los recursos que hay para menores.

Un segundo frente que sugeriría es proveer de una adecuada orientación y apoyo familiar a unos padres e hijos que tienen ante sí la colosal tarea de adaptarse a una nueva sociedad, salir adelante (aún con problemas de papeles y precariedad jurídica en muchos casos), tomar decisiones no fáciles sobre qué lengua hablar o cómo integrar culturas y grupos de relaciones sociales, lograr en definitiva una vida familiar armoniosa en todo ese contexto. Por último, hay que facilitar espacios complementarios y gratuitos para el menor, ya que es frecuente que por las obligaciones laborales de los padres dispongan de horario libre al finalizar la escuela. Entre estos espacios de actividad podemos señalar el apoyo al estudio, las actividades de ocio y tiempo libre y el fomento del asociacionismo.

En cuanto a la *escuela*, creo que todos estaremos de acuerdo en que ahí nos la jugamos. Ojalá que estos chicos y chicas se integren adecuadamente en la vida de sus colegios. Ojalá que no vayan siendo progresivamente excluidos a medida que son más mayores, que es lo que está pasando en muchos casos. Cuando los hijos de colombianos, dominicanos, senegaleses o polacos, son pequeñitos, pues más o menos bien, pero luego, ay, ahí vienen los problemas. Yo he tenido suerte, o a lo mejor es que mis padres me orientaron y apoyaron bien, o que tuve buenos maestros (que en general los tuve), o que yo he puesto mi granito de arena. El caso es que, aquí me ves, estudiando psicología en la Universidad Autónoma de Madrid y estudiando cosas tan bonitas como la clase de antropología donde se me ocurrió escribir esta carta..... o tocho, porque vaya lo larga que está saliendo.

¿Te digo lo que yo haría si fuera responsable de educación, o mejor dicho hacia donde animaría para que se trabajara por parte de todos?. Pues anota, que la lista es jugosa. Se debería actualizar la formación del profesorado en temas

relacionados con la inmigración y la diversidad cultural, lingüística y religiosa. Por cierto, no olvidemos nunca lo mucho positivo en todo lo que hablamos. Es que me acabo de acordar de una de mis profesoras que disfrutaba teniendo chicos de ocho nacionalidades es en el aula. Qué buena labor hacía, qué ejemplo de profesionalidad, de renovación pedagógica, de humanidad.

Sigamos. Hay que incorporar, en la educación formal, buen material didáctico sobre educación en valores, respeto a los derechos, tratamiento en igualdad, prevención de actitudes xenófobas, en definitiva materiales para el conocimiento y respeto de la diversidad cultural. Por favor no más clases de filosofía empezando todo por los griegos y siguiendo por occidente y occidente y occidente. ¿Y Lao Tsé, Confucio, Buda, Najarjuna, la sabiduría indígena de tantos pueblos, la tradición oral africana, etcétera?. No se respeta lo que no se conoce. “Desprecias cuanto ignoras” decía otro grande de las letras, el mismísimo D. Antonio Machado.

Pero sigamos con la lista. Es urgente aumentar los recursos humanos en las aulas de compensatoria. Se debería incrementar en lo posible el apoyo en becas de comedor y libros y organizarlo de tal forma que fuese continuo en el curso escolar. Eso sí, fijando baremos que garanticen la equidad y claridad en la distribución de esos recursos, pues no me parece nada bien, pero que nada bien, que en algunos sitios esas ayudas hayan ido a parar, por x o por y, solo a familias inmigrantes.

¿Seguimos?. Bueno solo algunas cosas más: mejorar la atención prestada desde los colegios a las familias foráneas en lo relativo a actividades y recursos educativos; fomento de la formación académica para una plena integración laboral, a través de ejemplos reales de inmigrantes que han alcanzado puestos cualificados, como según he leído una vez se viene poniendo en práctica por ejemplo en Alemania; excluir del currículo escolar todas aquellas imágenes e ideas que fomentan o consolidan estereotipos, especialmente sobre África, Latinoamérica y los países árabes; conocer

y respetar las pautas y valores culturales tanto en alimentación (por ejemplo, con respeto a la evitación de los alimentos procedentes del cerdo), el vestido o el calendario festivo religioso; priorizar **el derecho a la educación** de los menores de origen extranjero por encima de cuestiones lingüísticas, de vestimenta y religiosas.

Quisiera ahora que pensemos en otros aspectos de la **vida social**. Hay que hacer esfuerzos, ante todo, por conseguir la **plena integración jurídica de los menores**. Es clave, sabes, que los menores no sufran las consecuencias de la problemática jurídica que pudieran tener sus padres. A veces me pregunto, no sin rabia: si hasta los hijos de los culpables de asesinato o de violación tienen sus derechos reconocidos, sus papeles, su personalidad jurídica, ¿porqué no los hijos de los inmigrantes irregulares? Una línea a explorar en este sentido, y de la que debe haber hay experiencias en otros países (por lo que les oigo a amigos de mis padres), es la regularización de los chicos y chicas independientemente de la situación legal de sus padres. ¿O es que una muchacha hija de inmigrante, por ejemplo, tiene que sufrir en su desarrollo educativo (accesos, posibilidades) las consecuencias de la irregularidad de sus padres?

También veo importante atender bien las denuncias de hechos y acciones que fomentan la *segregación* y la *guetización* - ¡ahora me doy cuenta de lo mucho que estoy aprendiendo en este mi primer año de universidad! - de los hijos de inmigrantes a cualquier nivel: sea en vivienda, en los colegios o en el ámbito laboral. No hacemos con ello más - ni menos- que extender a este nuevo sector de la infancia lo que se viene haciendo con el conjunto de los menores. Otra cosa, mariposa, querido lector paciente, convendremos en que debe fomentarse el enriquecimiento cultural de estos menores, aprovechando por positivo lo que les brinda su peculiaridad, esto es asegurando que pueda aprenderse adecuadamente la lengua de la sociedad receptora y conocerse sus pautas

culturales, al tiempo que se preserva y adapta la cultura y lengua de origen persiguiendo con ello una relación positiva entre bagajes culturales. ¿Puedes creerte que hay niños que hablan beréber, árabe y francés, por ponerte un caso frecuente, y al aprender el castellano (lo cual es imprescindible y está pero que muy y bien) se parte de lo que le falta (la famosa teoría de la deficiencia de la clase del otro día) y no de la riqueza lingüística que ya tiene. ¡un auténtico capital en lenguas, y en este mundo globalizado! ¡Pero si eso es oro! Pues nada, al chico *le falta* lo esencial.

Según quién tu seas

Quisiera acabar esta carta abierta, con unas palabras destinadas a lectores diferentes que puedan leerla, según edades, ocupaciones y responsabilidades. Si eres un joven de origen extranjero, como yo lo soy, lo primero de todo decirte que aquí me tienes, que somos muchos, que nos debemos comunicar y ayudar, que por encima de todo no nos encerremos ni dejemos encerrar, y que no demos nosotros pie a la victimización, el estereotipo o al folclorismo. Que tengamos sano orgullo de nuestras identidades positivas y constructivas, la que vayamos recreando, orgullo de nuestra diversidad profunda, reflejo de la mismísima sociedad plural. Que demos ejemplo de la tolerancia bien entendida, y que vayamos, como jóvenes hijos de inmigrantes pero sobre todo como personas y como ciudadanos, con la cabeza bien alta y el corazón bien abierto, pues si nos apoyan y nos apoyamos, mejor: si simplemente no se nos excluye, tenemos toda una interesante vida por delante.

Si eres un joven como yo, pero autóctono, realmente autóctono, te diría que me siento también como tú, que tengo muchos amigos, de todas partes, y que nos tenemos que unir. Si eres un voluntario, o incluso un responsable de alguna ONG de apoyo y solidaridad con los inmigrantes y refugiados, te diría que gracias por lo que haces, que multiculturaliceis (vaya palabreja) vuestras

organizaciones, y que entre todos, superemos cualquier viso de paternalismo, victimización y etnocentrismo. Ah, y que está muy bien “el tercer sector” pero que no olvidemos reclamar, exigir, al estado y a las administraciones públicas que sean servidores reales de la sociedad y cumplan con sus responsabilidades respecto a la integración de los inmigrantes y el fomento de la convivencia intercultural. Que son muchas y gordas esas responsabilidades.

Si eres una autoridad o un responsable político, alcalde, concejal, etcétera, me gustaría transmitirte lo siguiente. No sé si Uds. son del todo conscientes de lo que significa la presencia en nuestra sociedad de centenares de miles de niños y jóvenes procedentes de los países más diversos, si se han puesto a planificar en serio sobre este reto de enorme importancia en educación, orientación familiar, prestaciones básicas, integración en los barrios, tratamiento de la diversidad lingüística, cultural y religiosa, sensibilización cívica en valores, etcétera, y sobre todo en la vigilancia para que se respeten los derechos del menor, de todos los menores, también de éstos. En cualquier caso, si es Ud. una autoridad representativa, elegida democráticamente, séalo de todos, le insisto de todos, también de los nuevos ciudadanos. Todos son “nuestros” niños y niñas.

Si eres un estudioso de la inmigración y de nuestras vidas y avatares, como mi profesor de antropología, por favor hazlo bien, sé fiel a la realidad, no caigas en el tremendismo, haz pensamiento nuevo, sólido y por lo tanto, en el mejor sentido de la palabra, crítico. Si eres periodista, trata ante todo de no empeorar las cosas, informa de todo, las luces y la sombras, e informa bien. Se puede hacer tanto desde los medios de comunicación, y ya hay muy buenos ejemplos, y malísimos. Si eres un ciudadano o ciudadana sin más, y esto se lo digo a todos cuantos he nombrado, acércate a los inmigrantes y sus hijos, conóceles directamente, asiste a sus fiestas y reuniones, ten amigos entre ellos, y verás

a donde van a caer los tópicos, las ideas preconcebidas, los recelos infundados.

Concluiré, animando a todos los que estamos relacionados con estos menores a trabajar en esta línea con entusiasmo, cariño, responsabilidad y desde luego con coordinación, pensando siempre en salvaguardar el presente y abrir un futuro digno en equidad para y con estos menores, lo cuales son parte sustancial del futuro de la España y la Europa democráticas y plurales.

Hasta la próxima

Bueno me despido. Me ha servido escribir esta carta, me ha hecho reflexionar y me siento contenta de haber tratado de hacer visible, un rinconcito al menos, de la vida de esta generación a la cual pertenezco. Ojalá te haya interesado. Inch Allá. Ah, ya habrás adivinado – imagino- la cultura de origen de mis padres, su nacionalidad, que yo conservo, la maravillosa lengua internacional que hablo desde pequeña, llena de poesía y con valor religioso para mil millones de creyentes. Pero, ¿estuvo bien no clasificarme desde el principio, verdad? Creo que nos ha ayudado a centrarnos en lo que te quería transmitir. Bueno, si quieres contestar esta carta, pues me parece genial, te dejo la dirección en el remite, así reflexionamos juntos/as y hasta podemos llegar a conocernos algún día.

¿Sabes lo que me considero? Es un poco largo: “una chica como las demás jóvenes del mundo, parecida lógicamente a los de su propio grupo, y única como cualquier persona”. Fíjate, que las tres cosas te pasan también a ti: eres persona (somos más de seis mil millones), con semejanzas con los grupos a los que perteneces, pero en definitiva único, como tu solamente. Ah, olvidé decirte mi nombre. Puedes llamarme simplemente Aixa. Un cordial saludo y muchas gracias por escucharme, que diga leerme.

INFORMACIÓN Y CONTACTO:

CONSEJERÍA DE JUSTICIA E INTERIOR. JUNTA DE ANDALUCÍA

Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias

c/ Zaragoza nº 8 41071 Sevilla

Email: cursosforinter2.cji@juntadeandalucia.es

Teléfono: 625420135

