



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**PROPUESTA DE MEJORA DE LA INTEGRACIÓN
SOCIOEDUCATIVA DE LOS MENORES EXTRANJEROS NO
ACOMPAÑADOS DE ORIGEN AFRICANO**

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

AUTORA: KATHERINE TORRES GUTIÉRREZ

TUTOR: JOSÉ MIGUEL GUTIÉRREZ PEQUEÑO

Palencia, julio de 2022

RESUMEN

Este trabajo fin de máster aborda el tema de la mejora de la integración socioeducativa de los menores extranjeros no acompañados de origen africano, atendiendo a los factores de vulnerabilidad específicos del colectivo que lo dificultan. Desde el ámbito de actuación del Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) en Departamentos de Orientación, se propone desde una perspectiva intercultural, una intervención en el ámbito psicoemocional, personal, familiar y cultural de los alumnos fomentando la participación activa en el aula y propiciando la resignificación de sus historias de vida.

PALABRAS CLAVE: Menores extranjeros no acompañados, Integración socioeducativa, Educación secundaria, historias de vida, Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad.

ABSTRACT

This master's thesis addresses socioeducational integration improvement of unaccompanied foreign minors with African origin, paying attention to susceptibility specific factors which complicate them. From the field of action of Technical teacher of community services in guidance departments, it proposes from intercultural perspective, an intervention psychoemotional scope, personal, family and cultural of students to promote active participation in the classroom and encouraging the resignification of their life's stories.

KEY WORDS: Unaccompanied foreign minors, Socioeducational integration, Secondary education, Life's stories, Technical teacher of community services.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. JUSTIFICACIÓN.....	2
3. OBJETIVOS.....	7
4. MARCO TEÓRICO.....	7
4.1 Características generales del colectivo residente en España.....	8
4.2 Factores de vulnerabilidad.....	10
4.2.1 Los riesgos individuales asociados a la experiencia migratoria.....	10
4.3 La desconfianza y el choque cultural.....	17
4.4 La escolarización obligatoria y las expectativas personales.....	19
4.5 Marco normativo.....	20
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA FAVORECER LA INTEGRACIÓN SOCIOEDUCATIVA DE LOS MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS EN SU TRANSICIÓN A LA MAYORÍA DE EDAD.....	24
5.1 Introducción justificación.....	24
5.2 Objetivos.....	28
5.3 Destinatarios.....	28
5.4 Temporalización.....	29
5.5 Metodología.....	31
5.6 Actividades propuestas.....	32
5.6.1 Ejemplo de actividad.....	34
5.7 Evaluación.....	36
6. CONCLUSIONES.....	38
7. BIBLIOGRAFÍA.....	40
8. ANEXOS.....	43

1.- INTRODUCCIÓN.

Los movimientos migratorios en las últimas décadas no han hecho más que aumentar, y con ellos la llegada de menores extranjeros sin referentes familiares, enfrentando al sistema educativo al gran reto de ser un importante agente en la integración social de estos menores.

Los centros educativos pueden ser un instrumento de transformación social, para que la diversidad que existe dentro de ellos se tome como fuente de enriquecimiento cultural, y pueda ser un espacio que fomente la integración en la comunidad de los alumnos de origen extranjero; a su llegada se encuentran en una situación de vulnerabilidad por razón de nacionalidad, cultura o grupo étnico, a lo que se suma la condición de menor no acompañado.

El colectivo presenta una vulnerabilidad extrema, por su condición tanto de migrante como de menor; los niños y niñas que permanecen sin el acompañamiento ni la referencia de ninguno de los adultos progenitores o familiares próximos, no ha hecho más que aumentar en las últimas décadas, y son numerosas y cotidianas las noticias en los medios de comunicación de menores, que de manera clandestina, procedentes de diversas zonas de África llegan a España en pateras, ocultos en los huecos de vehículos, furgonetas y camiones (Laso, 2020).

A su llegada a España los niños y niñas se enfrentan a una realidad nueva para ellos, con una cultura diferente a la suya, una escolarización obligatoria que en muchas ocasiones no desean, enormes trabas en la regularización de su situación, y todo ello en un periodo tan relevante en la vida de una persona como es la adolescencia. Se produce una ruptura con su entorno, y la llegada un uno nuevo, donde se les pide adaptación, mientras que los menores aún no se han recuperado del enorme impacto emocional de la experiencia migratoria y la ruptura física con sus familiares y redes de apoyo. Entran al sistema educativo español, no solo con carencias formativas, sino con un bagaje personal, lleno de rupturas y choques culturales.

2.- JUSTIFICACIÓN.

A través de mi breve experiencia docente del periodo de prácticas, en el Centro de Formación Profesional Básica, La Salle Managua de Palencia, llevadas a cabo en el marco del Máster de Profesor en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas; centro con un porcentaje significativo de alumnado migrante, en especial de menores extranjeros no acompañados; y tras poder observar la existencia de enormes carencias debido en gran parte a la ausencia en el centro de un departamento de orientación, y específicamente de un profesor técnico de servicios a la comunidad, y con las deficiencias en el ámbito individual y social que presentan estos menores, en lo que se refiere a su integración social dentro del aula, y en el resto del entorno, se ha decidido realizar este trabajo final de máster.

Para los jóvenes españoles cumplir 18 años supone el inicio de una nueva etapa que se afronta con entusiasmo e ilusión, por cuanto, teóricamente representa el acceso a la emancipación y a la vida independiente. En cambio, para los MENA, particularmente para aquellos que han estado bajo la tutela de un centro de acogida, la llegada de este momento viene a suponer un salto al vacío, y cuando los referentes familiares están lejos y los vínculos emocionales con ellos son débiles, el apoyo social se reduce de manera drástica, reforzando el proceso de invisibilización de estos jóvenes dentro de las aulas.

En nuestra futura labor como docentes, para la que se nos ha formado en este Máster, se ha procurado la adquisición de diversas competencias dentro del perfil docente; como ser capaces de diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje prestando especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible. En el caso de algunos MENAs, existe una falta de relaciones con el grupo dentro del aula o con el resto

del alumnado, que se limitan en gran medida a los connacionales; en gran parte debido al idioma pero también a las claves culturales y simbólicas que coartan la comunicación, así como al gran peso psicoemocional de la experiencia migratoria.

Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales; son elementos necesarios para la mejora de las trayectorias vitales de los MENAs. El desarrollo de esas estrategias dependerá en gran medida de la preparación específica de los profesionales con los que hayan convivido, desde educadores, trabajadores sociales, psicólogos o demás profesionales con los que interactúan, así como adquisición de un nivel de castellano que les permita comunicarse eficazmente; pero sobre todo, el desarrollo de esas habilidades se verá reforzado positivamente, cuanto mejor sean las relaciones o lazos que hayan forjado en la comunidad y determinantes en su proceso de integración social.

La importancia del conocimiento de uno mismo para la construcción de la vida en comunidad, también lo pone de manifiesto Martínez Reguera (2009), cuando dice: *“El problema de un niño a quién no le compensa esforzarse como los demás o no acierta a procurarlo, de un niño “inadaptado”, desorientado y díscolo, y acaso ya marginado, es problema que afecta a lo más nuclear de su persona. Problema personal de origen relacional, como todo lo personal.”* p. 56

En este contexto es de suma importancia, en nuestro marco de competencias el máster, diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura, como base para la conexión con el resto de la comunidad; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada, entendiendo que la dificultad de participar en la dinámica habitual de la comunidad, puede tener como consecuencia que se lleven a cabo otras actividades, como las relacionadas por ejemplo con el consumo de tóxicos. Con el fin de gestionar algunas

emociones negativas, como ansiedad y miedo, surgidas de la realidad de vida; algunos jóvenes pueden ver en ello un divertimento y otra vía de integración en la población, incluso algunas de estas prácticas puede que ya tuvieran lugar en el país de origen. Markez y Pastor (2010), refieren: *“Extasiados con el disolvente o el hachís, los jóvenes logran escapar, aunque sea de forma momentánea, a unas circunstancias de extremada dureza para la edad que tienen”*. p. 78.

La orientación psicopedagógica y profesional, debe conocer los procesos y recursos para la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, los procesos de evaluación y de orientación académica y profesional. Tanto el presente trabajo fin de máster, como la propuesta de intervención que contiene, se elaboran con la intención de adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos, fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes, además de integrar algunos elementos para la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Centrándonos ahora en la figura del PTSC dentro de los departamentos de orientación, puede aportar en la intervención como docente de servicios a la comunidad, con la finalidad de prevenir la exclusión y el malestar psicosocial de los/as menores, impulsar aquellos factores que potencian el desarrollo de la persona y su inserción social, en consonancia con las funciones específicas de un PTSC, recogidas en el BOCyL; en base a la Orden EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, (BOCyL, 17 de diciembre de 2012, núm. 241), que regula la organización y funcionamiento de los departamentos dentro de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, podemos detallar las funciones del PTSC dentro de los centros educativos:

- Proporcionar orientaciones para la atención al alumnado en desventaja socioeducativa o integración tardía en el sistema educativo, facilitando su acogida, integración y

participación, así como la continuidad de su proceso educativo y su transición a la vida adulta y laboral.

- Favorecer el conocimiento del entorno, identificar los recursos educativos, sanitarios, culturales, sociales o de otra índole existentes, y colaborar en el establecimiento de vías de coordinación y colaboración.
- Colaborar en la prevención y mejora de la convivencia, en el seguimiento y control del absentismo escolar y en la realización de actuaciones encaminadas a prevenir y disminuir el abandono temprano de la educación y la formación.
- Aportar criterios sobre la evaluación del contexto familiar y social facilitando la información necesaria, en los casos en los que sea preciso.
- Participar en las tareas de orientación a las familias y de integración e inserción social del alumnado, que se lleven a cabo en el centro.

En lo referente a su función de favorecer el conocimiento del entorno, intentando identificar aquellos recursos educativos, sanitarios, culturales, sociales o de otra índole existentes, que puedan colaborar en la prevención y mejora de la convivencia dentro del ámbito escolar; Bravo y Santos, 2016 nos muestran, en base a las investigaciones de (Kohli, 2006), (Mitchell, 2003) y (Westwood, 2012), como es de suma importancia el uso de claves culturales que faciliten el acercamiento a estos adolescentes. Trabajar dentro de la acción educativa, las historias de vida de los menores, sus inquietudes, miedos y lo traumático de la experiencia migratoria, será necesario si optamos por la inclusión plena de los MENAS de origen africano en la sociedad.

Otros autores como (Kohli, 2006) y (Papadopoulos, 2002), examinan en sus investigaciones el significado del silencio y de las escuetas historias relatadas por estos jóvenes. Hopkins y Hill (2010), ambos en Bravo y Santos (2016), exploraron en Escocia las principales necesidades de estos adolescentes, y entre ellas destaca la necesidad de abordar los efectos traumáticos de su

historia de vida y del viaje, y las experiencias vividas antes de la llegada al país de acogida; ante el choque cultural y el impacto emocional, el colectivo corre el riesgo de convertirse en “niños invisibles”. Aquí será de enorme importancia la figura del PTSC, a la hora de proporcionar orientaciones, a este alumnado en desventaja socioeducativa e integración tardía en el sistema educativo, para facilitar su acogida, integración y participación, favoreciendo tanto la continuidad de su proceso educativo, como su transición a la vida adulta y laboral.

Para que un niño pueda decir lo que piensa y lo que quiere, debe recibir una información adecuada sobre las condiciones de acogida, en un lenguaje comprensible, en formatos accesibles y adaptados a su edad y sus circunstancias; sólo así podrá ejercer su derecho a ser escuchado, a dar su opinión sobre las cuestiones que le afectan y a participar en la comunidad. Además se necesitan entornos que preserven la intimidad, y el recurso a métodos específicos que favorezcan el proceso de integración escolar. Hay que buscar y definir estrategias para detectar aquellos menores “invisibles”, que hasta el momento no se están teniendo en cuenta. (Cónsola, 2016).

El PTSC, en su labor de fomentar el conocimiento del otro dentro del aula, de su cultura y de su espiritualidad, colaborando en la prevención y mejora de la convivencia, y en la realización de actuaciones encaminadas a prevenir y disminuir el abandono temprano de la educación y la formación; se trata de aprender a vivir con los demás, una competencia fundamental en aulas cada vez con más presencia de alumnos de diferentes orígenes, que proceden de contextos socioculturales diversos; Delors (1996), en su ensayo *“Los cuatro pilares de la educación”*, se pregunta si sería posible concebir una educación evitando el conflicto o solucionándolo de manera pacífica.

No basta con poner en comunicación dentro de las aulas a alumnos de diferentes culturas, etnias o religiones, si todo ello se convierte en un espacio de rivalidad y competencia. Se debe ir más allá, una escuela como espacio de participación activa de la vida en comunidad, que

necesita de un descubrimiento gradual del otro, pero hace una importante anotación al respecto: *“el descubrimiento del otro, pasa forzosamente, por el descubrimiento de uno mismo”*. (Delors, 1996).

3.- OBJETIVOS

Objetivo General

- Conocer las situaciones de vulnerabilidad de los menores extranjeros no acompañados para favorecer a través del trabajo psicoemocional y grupal, la mejora del proceso de integración social en la transición a la mayoría de edad.

Objetivos específicos

- Participar en la creación de un tejido social de apoyo dentro de las aulas, donde el menor debe estar en el centro de todo el proceso.
- Visibilizar la importancia del trabajo con las historias de vida de los MENAs, contribuyendo al proceso de resignificación de las mismas.
- Elaborar una propuesta de intervención que favorezca la integración social de los MENAs de origen africano, a través del trabajo continuado en la de gestión de sus historias y los aspectos psicoemocionales.

4.- MARCO TEÓRICO

Para abordar la problemática del alumnado de origen africano en los centros educativos, nos ha parecido apropiado incluir las características principales del colectivo y los principales factores de vulnerabilidad, para continuar exponiendo las características individuales y socioeducativas específicas, los riesgos asociados a la experiencia migratoria y por último el

choque cultural, como elementos para entender su problemática específica, y poder favorecer su proceso de integración social.

4.1 Características generales del colectivo residente en España.

La procedencia de los MENA es diversa, pero Marruecos es el país de donde provienen la mayoría de extranjeros no acompañados residentes en España (Bueno y Mestre, 2006; Quiroga, 2009; Borrás, 2014). Bueno y Mestre (2006) trazan el perfil de un modo más preciso:

“Menor mayoritariamente originario de Marruecos (80%) [...] con una presencia muy inferior de menores provenientes de países del Este europeo. De entre 15 y 18 años, varón, [...] y con una situación de partida determinada por la precariedad económica y la falta de expectativas laborales en su país de origen” (p. 161).

Como el colectivo al que hacemos referencia está compuesto mayoritariamente de varones, como reflejan, Bueno y Mestre (2006), Cónsola (2016), entre otros; a partir de ahora nos referiremos a los MENA de origen africano, en género masculino.

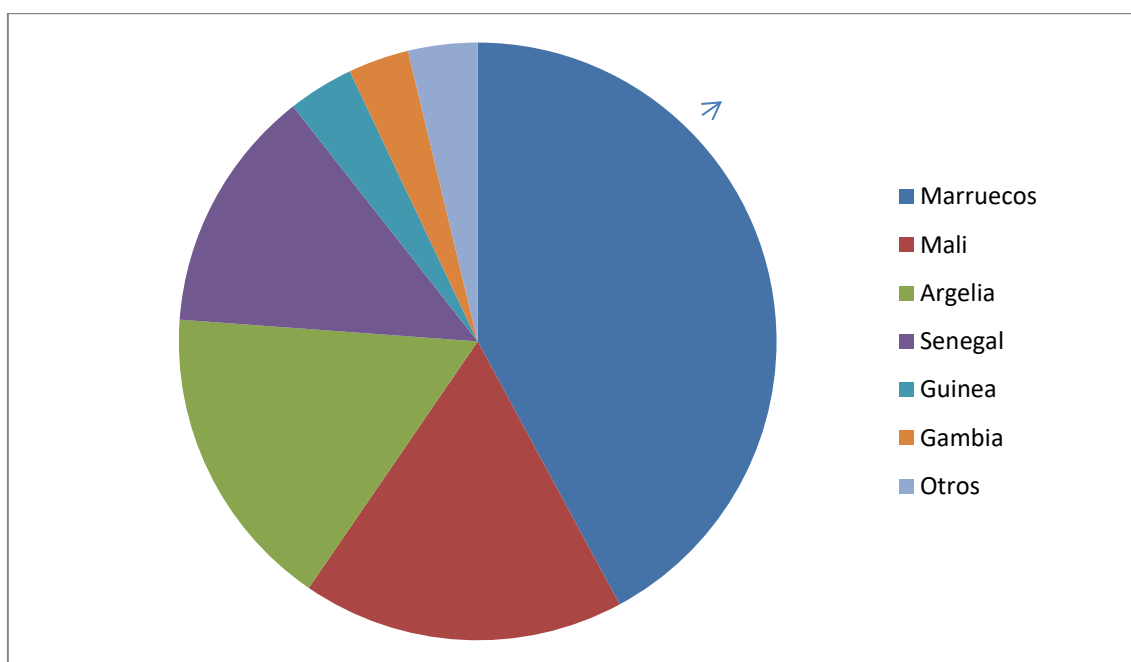
Para poder establecer las características principales del colectivo africano, e intentando acercarnos a un perfil, que entendemos puede ser muy diverso; se procura establecer los aspectos más relevantes del entorno, ámbito individual, socio-familiar, y el contexto educativo de este colectivo.

Jiménez e Izquierdo, (2013), apuntan que las cifra más elevada de MENAs en España, se alcanzó a finales de 2004, cuando se cuantificaron más de 9.000 MENAs, cifra que ha ido disminuyendo en los años consecutivos. Para el año 2019, en la Comunidad de Castilla y León “figura 3” (Anexo), eran 88 los/as jóvenes en bajo tutela de la instituciones. (Statista 2022).

Son adolescentes procedentes en su mayoría de Marruecos, seguido otros países como Mali y Argelia, cuya motivación principal de la migración es el enorme impacto de la crisis económica en sus países. La procedencia de los menores es diversa, pero Marruecos es el país de donde

proviene la mayoría de extranjeros no acompañados (Bueno y Mestre, 2006), como se refleja en la “figura 1”; aunque no se puede olvidar que hay menores en la calle que nunca han tenido contacto con las instituciones de protección (Jiménez, 2003) y que por tanto no aparecen cuantificados en las estadísticas.

Figura 1: Distribución de los menores extranjeros no acompañados (MENA) registrados en España en 2020, por país de origen.



Fuente: Statista 2022.

Las carencias formativas con respecto a la educación en España, hace que tanto las instituciones como los profesionales de la educación, deban promover acciones que conlleven a una materialización de la inclusión de todas las personas, sean cuales sean sus características y su procedencia, fomentando que el espacio escolar sea un ámbito de equidad (Mondaca y Gajardo, 2015) y enriquecimiento, fruto de la diversidad cultural, pero también, el punto de partida para la inclusión en toda la comunidad.

4.2 Factores de vulnerabilidad

Desde el inicio del fenómeno migratorio se ha ido observando un cambio en el perfil de los menores que llegan. Al principio la mayoría eran marroquíes, pero cada vez hay más menores procedentes del África subsahariana y de Europa del Este (Ochoa, Antón, Rodríguez y Ataba, 2009). No tan sólo ha cambiado en este sentido, sino que según Setién y Barceló (2008), estos jóvenes han pasado de ser casi adultos con objetivos claros de entrar al mundo laboral, para mejorar las condiciones de vida y dar apoyo familiar, a ser jóvenes con edades más pequeñas y sin un proyecto definido.

Otros autores huyen de la homogeneización del perfil de los MENA, sus motivaciones y expectativas y sus realidades sociofamiliares, reconociendo: *“podemos presentar al MENA como un individuo independiente con unas vivencias de viaje únicas y propias, con unos motivos de migración particulares y una situación familiar y social concreta”* (Fuentes, 2014, p. 107).

4.2.1 Los riesgos individuales asociados a la experiencia migratoria

Uno de los factores de vulnerabilidad del colectivo MENA de origen africano, es el impacto y las repercusiones a nivel mental que tiene la experiencia migratoria, donde se suma, ser un adolescente no acompañado con los riesgos del viaje y las dificultades de adaptación al territorio de acogida; que podrían entenderse como las causas principales de los problemas psicológicos que se presenten en los jóvenes. En el estudio llevado a cabo por Bravo y Santos (2016), del que tomamos la “figura 2”, el 93% de los adolescentes entrevistados expresaron malestar psicológico, si bien todos ellos eran reacios a recibir terapia.

Casi la totalidad de los participantes en el estudio, manifestaron que en algún momento se sentían sin fuerzas para seguir adelante, y estos sentimientos solían venir acompañados de pérdida de apetito y problemas de sueño (92.9%). Las autoras nos detallan como con el grupo

de menores con el que se trabajó, se debatió sobre este tema y la posibilidad de recibir ayuda psicológica, pero la propuesta era en general rechazada, expresando tener miedo a hablar de cuestiones personales que luego pudieran quedar reflejadas en informes; para los jóvenes la interacción con el entorno puede ser amenazante

Figura 2: Resultado de entrevistas a MENAs.

Tabla 3
Resultados de las entrevistas a MENA

MENA (entrevista individual, n= 42)	%
<i>Proyecto migratorio (n= 40)</i>	
Llegaron solos a nuestro país	57.5
Acompañados por otros menores de edad	32.5
Acompañados por familiares	5.0
Otros	5.0
<i>Figura de referencia a la llegada (n= 39)</i>	
Sí	46.2
Familiares	66.7
Amigos	22.2
Otros extranjeros conocidos	5.6
No sabe/no contesta	5.6
No	53.8
<i>Principal motivo de la migración (n= 38)</i>	
Lograr un trabajo y alcanzar una mejor vida	63.2
Deseo de viajar y aventura	2.6
Reagrupación familiar	2.6
Otros motivos	23.7
No saben responder	7.9
<i>Estado de salud</i>	
Manifiestan malestar psicológico	92.9
Manifiestan dolencias físicas	52.4
<i>Apoyo social</i>	
Tienen amigos de su misma procedencia y del país de acogida	71.4
Tienen solo amigos de su misma procedencia	14.3
Tienen solo amigos de su país de acogida	7.1
No tiene amigos	7.1
<i>Valoración de la relación con los educadores sociales (n= 40)</i>	
Buena o muy buena relación	37.5
Relación regular	52.2
Mala relación	10.0
<i>Expectativas respecto al proceso de transición (n= 27)</i>	
Traslado a un piso de emancipación	48.1
Búsqueda de otras alternativas con amigos o conocidos	22.2
No sabían qué iba a suceder	29.6
<i>Aspectos mejor valorados de los hogares residenciales (n= 37)</i>	
Conformidad con las normas	45.9
Buena relación con los educadores sociales	32.4
Buen ambiente en el hogar	18.9
Cobertura de necesidades básicas	8.1
Presencia de amigos	8.1
Tiempo libre	5.4

Fuente: A. Bravo, I. Santos-González /Psychosocial Intervention (2016)

Se trata de un aspecto que cuenta con la dificultad de salvar muchas barreras culturales y la desconfianza de muchos adolescentes hacia todo aquello que representa al sistema que ha de

tomar decisiones sobre su futuro. Santos y Bravo (2016). La PTSC, como educador en las áreas de intervención en la comunidad, puede favorecerlo mediante acciones concretas, en el proceso de integración social. Existe el miedo, a no querer compartir información sobre su historia, familia y sentimientos, unido al hecho de no entender la información que reciben, lo que acentúa el problema de desconfianza mutua. (Bravo y Santos, 2016)

En la misma línea de los datos extraídos de la investigación de Santos y Bravo, Unicef (2016) en su informe, establece que no se garantiza suficientemente el acceso a la sanidad ni a los psicólogos infantiles, primariamente al llegar a los diferentes puntos de entrada, dice así: *“no existe ningún dispositivo que prevea un examen médico inicial para asegurarse del buen estado de salud física y mental de los niños. No hay pediatras en los CETI; las citas para ser atendidos por el médico generalista de algunos centros son en ocasiones difíciles de conseguir y la información disponible sobre el derecho a la salud es limitada”*.

El bienestar psicológico y emocional de los menores puede estar muy debilitado, teniendo en cuenta que muchos niños han pasado los últimos años en regiones devastadas por la guerra, y otros tantos han pasado meses o años en tránsito por el norte de África y otros lugares, sin acceso ni a una alimentación adecuada, ni a atención médica suficiente.

Según Apellániz, Antón, Rodríguez y Atabi, (2009) estas personas son candidatas a padecer el síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple, el llamado *“síndrome de Ulises”*(Alude al héroe griego que padeció innumerables adversidades y peligros lejos de sus seres queridos) lo que lo convierte en un colectivo especialmente vulnerable ante las drogas, los autores afirman: *“existe una relación directa e inequívoca entre el grado de estrés límite que viven estos inmigrantes y la aparición de síntomas psicopatológicos, tanto en adultos como en población infantojuvenil”*

Tanto en el estudio a través de entrevistas de Apellániz, Antón, Rodríguez y Atabi, (2009), como el llevado a cabo por Santos y Bravo (2016), el miedo y la angustia son los principales sentimientos que afloran en las entrevistas cuando relatan las distintas peripecias de su viaje.

Algunos/as jóvenes incluso optan por no verbalizar esta situación y prefieren el aislamiento individual en silencio, en un intento por superar la experiencia migratoria, aunque en el fondo son conscientes de que sigue estando presente. Como niños que son, todavía echan de menos a sus padres y hermanos, a sus amigos; y esa soledad del duelo migratorio, acentuada por el desconocimiento del idioma, es vivida entonces como un proceso inevitable y necesario para cumplir su cometido, que tratan de mitigar hablando por teléfono con su familia, estando solos, o en el menor número de casos, con otros compañeros en idéntica situación. Para algunos, el deporte es una forma de ocupar su tiempo muy apreciada, suelen ir al gimnasio o jugar a fútbol. (Apellániz, Antón, Rodríguez y Atabi, 2009).

Las formas de exteriorizar el estrés psicológico depende en gran medida de la cultura de la que se parte; en algunas culturas el sufrimiento psicológico es exteriorizado como malestar físico y causa vergüenza, en otras, el origen del malestar es puesto generalmente afuera, en un factor externo al que culpabiliza, y en otras, más cercanas a la cultura occidental moderna, se acepta la idea del malestar psicológico con más facilidad. Sin olvidar el peso de las dificultades de comunicación, idioma, códigos no verbales distintos y diferente sistema de valores.

En lo referente a la voluntariedad del acto migratorio, es frecuente que la decisión de emigrar la tomen los propios y las propias menores, de forma más o menos reflexionada u organizada y con mayor o menor implicación de la familia. A menudo, suele existir un proyecto migratorio detrás de la voluntad del menor o de la menor por emigrar, en la construcción de este proyecto en el imaginario pueden encontrarse condicionamientos externos claros que ejerzan su influencia.

Como nos detallan Quiroga V. y Soria M (2009), la migración se convierte también en una nueva forma de *rito de paso* a partir de la cual se materializa este proceso de transformación a la adultez; por tanto puede haber una intención de fuga por cuestiones más estructurales del contexto sociopolítico y económico, pero también una motivación más aventurera por parte del menor, que podría estar incentivada por otros factores. Los adolescentes parecen vivir situaciones de ambivalencia en sus decisiones a migrar, en las que se juegan necesidades de reconocimiento familiar, de estatus, y resistencia a esos mismos mandatos familiares.

El grado de comunicación con sus familias o referentes familiares en sus países de origen puede servir, por un lado, para mantener el referente familiar y satisfacer las necesidades afectivas, por otro, produce en ciertos MENA una importante presión y angustia, al reclamar la familia resultados inmediatos. Según, Apellániz, Antón, Rodríguez y Atabi, (2009), tanto menores como educadores han manifestado el nerviosismo y desasosiego que experimentan los menores tras hablar con sus padres; la mayoría proviene de un contexto carenciado en los ámbitos económico, cultural, psicológico y social, de un entorno que no les proporcionan demasiadas oportunidades de futuro y que les empuja a adoptar una actitud activa en el funcionamiento familiar, convirtiéndose en salvadores de la propia familia, al tiempo que se ven inmersos en un proceso de parentalización (Bargach, 2008).

Una vez han logrado el objetivo de llegar a Europa, el concepto de familia tradicional no desaparece, sino que se convierte en familia a distancia. Bargach (2008) expone, que éste vive un proceso psicopatológico caracterizado por los siguientes factores: euforia por haber sobrevivido y haber superado todos los impedimentos, angustia y culpabilidad por haber sobrevivido, mientras otros compañeros no lo han hecho; sentimiento de desarraigo y miedo atroz; merma en la autoestima; trauma del exilio, es decir, la percepción del entorno de acogida como hostil y la nostalgia del entorno de origen; y manifestación de comportamientos

resultado de la incongruencia entre las expectativas de la sociedad de acogida y de la sociedad de origen.

No podemos dejar de hacer referencia cuando hablamos de MENAS, de lo que supone su llegada a España en el período de la adolescencia, teniendo en cuenta que la gran mayoría se encuentran dentro de esta franja de edad. Se trata de un periodo de cambio, crecimiento personal y de transición, en cuanto a que se pasa desde la inmadurez infantil hacia la madurez física, psicosocial y sexual de la edad adulta.

Hernández, García, Díaz y Franco, 2006, lo expresan de la siguiente manera: *“la cultura determina el paso de un adolescente a la edad adulta, este proceso viene dado por la búsqueda de una nueva identidad y el desempeño de nuevos roles. Estos aspectos son transiciones evolutivas muy significativas para el adolescente, los cuales llevan implícitas nuevos ajustes y adaptaciones a demandas tanto en lo cognitivo, como en lo social, sexual, interpersonal, las cuales recibe el adolescente de forma novedosa y para las que no siempre se siente suficientemente preparado”*.

En esta etapa se produce la pubertad, es el cambio biológico de infantil a adulto, que es universal; mientras la adolescencia es un periodo psicosociológico de transición entre la infancia y la adultez, en la que se producen cambios físicos y psicológicos marcados en gran medida por la cultura. El periodo adolescente comienza a la edad de los 11-12 años y suele acabar entre 18-19 años; se produce el desarrollo de la identidad y autoimagen positiva, el diálogo con los adultos, relaciones de amistad basadas en la intimidad, adquisición de hábitos de vida saludables y manejo de conductas de riesgo. La persona adolescente se observa y se juzga a sí mismo, pero siempre viéndose reflejado en el espejo de los demás, comparándose con ellos y realizando confrontaciones con criterios significativos para él o ella. (Hernández, García, Díaz y Franco, 2006).

La adolescencia es un periodo constante de cambios, donde los jóvenes intentan experimentar y desarrollar su identidad personal, y en donde el grupo de iguales ejerce una influencia notable. La formación *del* autoconcepto; es decir, las características en la que una persona se define otorgándole una gran importancia a las opiniones del grupo de iguales; *la autoestima* que es la visión valorativa del autoconcepto, subjetiva y que depende de las metas y la importancia que se dan a ciertos contenidos; y por ende *la identidad*, muy relacionada con el autoconcepto, es un fenómeno psicológico complejo que incluye muchos componentes y tiene una naturaleza más psicosocial. (Hernández, García, Díaz y Franco, 2006).

La formación de la identidad empieza en la infancia con la aparición del apego, el desarrollo del yo y el inicio de la independencia y finaliza en la vejez, pero es en la adolescencia cuando el desarrollo físico, cognitivo y social llega a un punto en el que la persona puede organizar e ir construyendo su identidad. (Hernández, García, Díaz y Franco, 2006).

A lo largo de este proceso se van interiorizando las normas de los padres y la cultura, las normas de grupo, valores, ideologías, compromisos y decisiones, y todo ello nace fundamentalmente de las influencias familiares, la amistad y las relaciones de grupo; y dependiendo de si estas relaciones son más constructivas o destructivas, la transición a la adultez pues ser más o menos placentera.

Los cambios sociales y psicológicos a los que se somete la persona inmigrante son de los más complejos y profundos. Casi todos los ámbitos de la persona se encuentran afectados, desde la familia, la cultura, el estatus social y las relaciones interpersonales; u otros tan básicos como son la alimentación, el clima o la vivienda. Al llegar a España el adolescente se enfrenta a un importante impacto cultural, un “mundo” nuevo para él y como adolescentes manifiestan un comportamiento propio de su edad, rabietas, enfados, ciertas explosiones de violencia, indiferencia o rebelión ante determinadas situaciones que aparecen y desaparecen sin un motivo concreto.

Otro factor a tener en cuenta cuando hablamos de las dificultades, es el idioma, que minimiza las posibilidades de continuar o retomar sus trayectorias educativas interrumpidas por el proceso migratorio, o en muchos casos abandonadas con anterioridad a la salida. Lo que ocurre es que llegan al país receptor, donde se encuentran con una serie de dificultades que no colaboran en su continuo educativo, supone una dificultad lenta de atenuar, porque el idioma tarda un tiempo en aprenderse, y ese desfase con los que en los centros se exige, suele fracturar o ralentizar en exceso sus trayectorias educativas, y minimizar las posibilidades de poder acceder estudios superiores fuera de la formación profesional más básica; además de condicionar un proceso satisfactorio de integración en la comunidad.

Las carencias en la comprensión oral y escrita del castellano puede complicar la realización de deberes, lo que deriva en una continua frustración de estos menores. La barrera del idioma obstaculiza el aprendizaje y las interacciones personales y académicas, pudiendo crear confusión acerca de cómo relacionarse con otros y llegando a sentir sensación de aislamiento; todo acrecentado como hemos comentado antes, por la problemática que supone el momento personal al que se están enfrentando durante la adolescencia. (Hernández, García, Díaz y Franco, 2006)

4.3 La desconfianza y el choque cultural

Hablar de adolescentes implica necesariamente referirnos a las relaciones de grupo, la importancia que en la etapa adolescente adquiere el grupo de amigos como espacio de refugio, frente a la sentida incomprensión de los adultos y su necesidad de experimentar una identidad propia.

En contextos marcados por la precariedad y la marginalidad, sumado a la fragilidad que con frecuencia adquieren otros agentes de socialización como la familia, en estos casos inexistente en el ámbito próximo; o la escuela, diferente, de la que en principio no se sienten parte, el

grupo de pares constituye un marco clave que se ha relacionado directamente con la iniciación en las conductas de riesgo.

Como nos muestra Berga (2005,) el grupo de iguales es el espacio privilegiado para la experimentación de la identidad de género durante la adolescencia. Los roles se construyen en la relación con los iguales del mismo género y, por supuesto, en el juego de espejos que supone la interacción en los grupos mixtos.

Cuando los niños y niñas emigran rompen con su grupo de pares de manera tajante, y en su llegada al país de origen además se encuentran con representaciones sociales y simbólicas de género dominantes, diferentes a las de su país de origen con referencias distintas a las que tenían como hombre o mujer. El género condiciona transversalmente la socialización y los procesos de adaptación y de respuesta de los y de las jóvenes respecto a las condiciones materiales de vida (Berga, 2005).

El hecho de que sean en su mayoría varones tiene unas connotaciones sociales de género, donde las expectativas de padres, maestros y educadores, están enormemente influenciadas por los estereotipos dominantes de género; lo que tiene finalmente consecuencias en la educación de los chicos y chicas. No se espera que las chicas sean un problema en casa o en la escuela, y en consecuencia, no son vistas como tal, lo que otorga una connotación negativa de base a un colectivo formado prácticamente en su mayoría, de adolescentes de género masculino (Berga, 2005).

La masculinidad, es una construcción social que como la feminidad varía en función de la clase social, la cultura, etc; desde la familia, como agente de socialización primaria fundamental, pasando por la escuela o el grupo de iguales, y así nos vamos construyendo como hombres y mujeres. En los contextos socioculturales donde habitan los jóvenes procedentes de países africanos, cuando llegan a España resulta una necesidad para sobrevivir en los grupos

masculinos, demostrar valentía, fuerza, y las dudas sobre la propia virilidad pueden ser el peor insulto.

En contextos de grupo los chicos han de responder a las expectativas que se derivan de su rol masculino, marcadas enormemente por su cultura de origen, pero también por la patrones culturales de género de la cultura del país receptor, y esto significa que expresar sentimientos de inseguridad, miedo, tristeza, pueden no considerarse apropiados por los compañeros de grupo, pero no quiere decir que estos sentimientos no existan, sino que han sido invisibilizados (Berga 2005).

4.4 La escolarización obligatoria y las expectativas personales

En general la intención primera de los menores que llegan a España es la consecución de un empleo, para poder mandar remesas a sus familias, aunque asumen en muchos casos, de buena gana la formación para el empleo, y se pueden obtener buenos resultados en las competencias de empleabilidad; no debemos olvidar que la escolarización no se sitúa como objetivo principal de la migración. En base a Jiménez, (2003), existe una mayor dificultad de integración en el contexto escolar de éstos niños y niñas, ya que inicialmente la escolarización no se corresponde con los intereses manifestados por los menores; ésta alternativa puede ser considerada por parte de los docentes como un elemento que puede ocasionar más desventajas que beneficios.

La escolarización de los MENAS no está exenta de dificultades que no podemos obviar, dice Jiménez, 2003, *“la inseguridad que les supone a los y las menores un contexto reglado y desconocido como es la escuela; el bajo nivel de escolarización en muchos casos; la insuficiencia de servicios del sistema escolar para mejorar los procesos de integración de menores en situaciones de dificultad; los prejuicios acerca de sus capacidades, que les dificulta, cuando no impide, el acceso a niveles secundarios y superiores del sistema educativos”*. (p. 68)

Como ya hemos hecho referencia en el presente trabajo, que los MENA de origen africano tengan desde sus contextos familiares, ciertas presiones para la consecución de un trabajo que les permita mandar remesas a su países de origen, y reconociendo como el objetivo principal la formación para el empleo, no se puede dejar de lado, que esa generalización puede conllevar una limitación de las perspectivas de mejora de las trayectorias educativas de algunos de los adolescentes MENA que puedan tener inquietudes fuera de la formación obligatoria, o la orientada a la formación profesional para la salida inmediata al mercado laboral. El PTSC desde el departamento de orientación puede ser el responsable de poder identificar aquel alumnado que presente mejores condiciones individuales, y que sus condiciones legales se lo permitan, que desee seguir su formación más allá de enseñanza obligatoria o profesionalizante, así como informarle de los recursos que estén a su alcance.

El/La PTSC en su labor de proporcionar orientaciones para la atención al alumnado en desventaja socioeducativa o integración tardía en el sistema educativo, así como facilitar su integración y participación; debe evitar caer en la “etiqueta” de anteponer la condición de extranjero y sus dificultades, a su derecho pleno a la educación, la igualdad de oportunidades y la capacidad de elección de sus trayectorias educativas.

De entre los menores, podría existir una parte cuyas motivaciones vitales vayan más allá de la expectativa de recibir un salario a corto plazo, donde el sentimiento de responsabilidad con su familias en el país de origen, y las necesidades económicas de las mismas, no sean factor de presión para el menor; siempre habrá un número de menores que puede ser más o menos significativo, que responda a otros patrones familiares, personales, o motivacionales, y que pueda encontrar interés en continuar una trayectoria educativa hacia la formación superior.

4.5 Marco Normativo

Cuando hablamos de menores extranjeros no acompañados existe una regulación supranacional que obliga a España ante la Comunidad internacional y que a su vez actúa como

criterio interpretativo de la normativa propia. La primera de ellas es la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas de 20 de noviembre de 1989, que entró en vigor el día 5 de enero de 1991. (Laso, 2020, p 12).

Conforme dispone su artículo 43, la Observación General núm. 6 (2005), establece en el apartado c), que con el objetivo final de la regular la situación de estos menores, *“la Integración en el país de acogida, que es la principal opción si el retorno al país de origen se revela imposible por razones jurídicas o de hecho lo que exige dotarle de permiso de residencia, contando con los mismos derechos (educación, formación, empleo y asistencia sanitaria) que los niños nacionales.”* (Laso, 2020, p. 14-15).

Dentro del mismo Comité, la observación general conjunta núm. 3 (2017) del Comité de Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares y núm. 22 (2017) establece los principios generales relativos a los derechos humanos de los niños en el contexto de la migración internacional. (Laso, 2020 p. 16). En dicha observación plantea el tratamiento que se ofrece a los menores de 18 años y mayores de 15, que es próximo al que se otorga a los adultos mayores de 18 años; que abandonen el sistema asistencial, deberá garantizárseles el acceso a una situación migratoria regular a largo plazo, así como las oportunidades razonables de terminar sus educación, tener acceso a trabajos dignos e integrarse en la sociedad en la que viven.

Durante este periodo de transición se deberá formar adecuadamente al niño o niña para que pueda desarrollar una vida independiente, y las autoridades competentes deberán garantizar un seguimiento adecuado de la situación individual de cada menor; así mismo dichos Comités instan a los Estados a que adopten medidas de protección y apoyo después de que los niños cumplan la mayoría de edad. (Laso, 2020)

En lo referente a la legislación Europea, existen varios textos normativos, en materia referente a proteger a los menores en el reconocimiento de los valores europeos de dignidad,

solidaridad y respeto por los derechos humanos. Debemos destacar, la 6ª Comunicación de la Comisión, de 12 de abril de 2017, titulada «Protección de los menores migrantes» , que pretende conseguir una interconexión mayor entre los Estados miembros de la Unión para el tratamiento de la realidad en torno a este colectivo de especial vulnerabilidad, con el propósito de garantizarles asistencia sanitaria y apoyo psicosocial, educación inclusiva, diseñar una gama de opciones alternativas de cuidados que incluya hogares o familias de acogida y supervisar de forma sistemática y adecuada todo el sistema de acogida de cada país. (Laso, 2020, p.18)

En el ámbito nacional, encontramos la Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma a la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su inclusión social, que en su artículo 9, comenta:

“Los extranjeros menores de dieciséis años tienen el derecho y el deber a la educación, que incluye el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria. Los extranjeros menores de dieciocho años también tienen derecho a la enseñanza posobligatoria. Este derecho incluye la obtención de la titulación académica correspondiente y el acceso al sistema público de becas y ayudas en las mismas condiciones que los españoles. En caso de alcanzar la edad de dieciocho años en el transcurso del curso escolar, conservarán ese derecho hasta su finalización”.

Además se puntualiza, que los residentes extranjeros mayores de 18 años tienen el derecho a acceder a las demás etapas educativas posobligatorias, a la obtención de las titulaciones correspondientes, y al sistema público de becas en las mismas condiciones que los españoles.

Más específicamente el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009, establece una serie de medidas en relación a los menores extranjeros no acompañados; se establecen una serie de criterios para hacer frente a las distintas problemáticas a la que se enfrenta este colectivo cuando alcanza la mayoría de edad, y determina en el artículo 89 una

definición auténtica de los menores no acompañados, que no había sido detallado en la ley, “Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social” referida anteriormente, en los siguientes términos. (Laso, 2020)

“Extranjero menor de dieciocho años que llegue a territorio español sin venir acompañado de un adulto responsable de él, ya sea legalmente o con arreglo a la costumbre, apreciándose riesgo de desprotección del menor, mientras tal adulto responsable no se haya hecho cargo efectivamente del menor, así como a cualquier menor extranjero que una vez en España se encuentre en aquella situación” (p. 25)

Años más tarde la ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, establece una regulación específica en lo referente al tránsito a la mayoría de edad, señalando lo crítico de la situación de convertirse en un ex menor no acompañado, como un momento crítico en sus vidas; *“los menores deben ser apoyados y acompañados durante el tránsito a la vida adulta e independiente, de acuerdo con sus capacidades y circunstancias personales”* sin embargo dicha norma no precisa la edad hasta la que deben ser protegidos dicho colectivo, ni tampoco establece de qué formas debe prestarse ese apoyo, para que los jóvenes puedan alcanzar la plena autonomía e inserción. ”. (Vinaixa Miquel, 2019)

Desde las funciones específicas del PTSC, dentro del departamento de orientación, y después de una referencia a la normativa de carácter nacional e internacional sobre la protección, y derechos de los MENAs a la integración plena en la sociedad de acogida; se propone la siguiente propuesta de intervención, para apoyar en el proceso desde la acción socioeducativa.

5.- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA FAVORECER LA INTEGRACIÓN SOCIOEDUCATIVA DE LOS MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS EN SU TRANSICIÓN A LA MAYORÍA DE EDAD.

5.1 Introducción y justificación.

Los niños y niñas MENA necesitan aprender la cultura que se considera aceptable e inaceptable y por qué, y relacionarlo todo con su propia cultura u origen, Unicef (2020), Biedma y Horno lo expresan así : *“por ejemplo, en muchas culturas africanas y asiáticas, los niños y niñas muestran respeto durante una conversación seria con un adulto, manteniendo la mirada hacia abajo, especialmente si los están regañando; sin embargo, en muchas culturas europeas se espera que miren a los ojos del adulto, y no hacerlo se considera una falta de respeto; sin la adecuada explicación, esta experiencia les puede desconcertar, ya que intentan comportarse bien y, en cambio, se les dice que no lo están haciendo”*. (p. 23)

La comprensión y el acercamiento a las historias de vida de éstos jóvenes, por parte de los docentes, puede ser un elemento de protección ante el conflicto, minimizando las posibilidades, de dentro del el ámbito educativo, los menores estén sujetos a narrativas externas que pueden ser destructivas y los deshumanicen; Biedma y Horno, dentro del Informe de Unicef (2020), afirman: *“A los seres humanos nos gustan los relatos. Contamos historias sobre quiénes somos, de dónde venimos y cuáles son nuestras esperanzas y expectativas. También contamos historias sobre otras personas, dividiéndolas en categorías específicas que hacen que el mundo sea más fácil de entender.”* (p. 24)

Es importante tener en cuenta que estas reflexiones no se producirán hasta que los jóvenes se sientan suficientemente seguros, una vez que otras necesidades básicas estén cubiertas, al menos de forma parcial. Deben procesar y formular relatos sobre su propia vida; cómo eran sus vidas en su país de origen; qué les sucedió para que se marcharan y sus experiencias durante sus viajes y en su situación actual. Cuando tienen una visión clara de cómo se ha

desarrollado sus vidas, pueden comenzar a tomar decisiones informadas sobre los siguientes pasos, como aceptar apoyo, aprender el idioma o estudiar.

Mientras los adultos tienden a ordenar los relatos de sus vidas hablando sobre ellas, para los adolescentes y jóvenes suele ser más fácil usar el arte y otros medios expresivos: dibujar, pintar, crear sus propias canciones y obras de teatro, etc. Por lo tanto, es útil mantener abiertos varios canales de expresión. (Manzani y Arnosó, 2014)

Según Manzani y Arnosó (2014), la participación efectiva, se traduce en una serie de actuaciones que deberán estar presentes en el ámbito escolar, así como en otros ámbitos donde operen los demás actores, que interactúen con el menor en el transcurso por su situación de MENA, se destacan las siguientes:

1. sentirse escuchado de forma activa, sin ser juzgado.
2. sentirse reconocido como persona, con su nombre y apellido, con su historia e identidad, evitando que se les atienda desde una perspectiva marcadamente vertical.
3. El joven tiene que sentirse entendido que no quiere decir que se le justifique en todo, y aceptado, demostrándole empatía, presencia, disponibilidad, seguridad, gratuidad, escucha y comprensión.
4. Cariño y respeto. Si no se les trata con gestos, sentimientos y valores humanos, nunca se podrá pretender que los reproduzcan. La profesional tiene que demostrarle que confía en él, valorar sus potencialidades, sus habilidades y sus logros.

El hecho de que sean menores que emigran sin estar bajo la tutela de ningún adulto, no implica que carezcan de lazos emocionales con sus familias y culturas de origen. Más aún, estos vínculos tienden a estar tan presentes en los menores, que si los profesionales encargados de su acompañamiento y formación, tanto en el ámbito educativo como asistencial, comienzan a trabajar sin tener estos factores históricos en consideración, es lógico

pensar que inconscientemente puedan acabar surgiendo conflictos de lealtad, entre el educador y el educando; derivados de la incongruencia entre la adaptación de lo que se espera de él en la sociedad de acogida, y el mandato de la sociedad de origen, de mantener la identidad y herencias culturales. (Mondaca y Gajardo, 2015)

Bargach (2008), pone de relevancia las herencias culturales y las contradicciones del choque cultural, debido a que estos menores son capaces de mantener una memoria de recuerdos nítidos no sólo respecto a su propia familia, sino también al grupo de pertenencia y ecosistema (dichos, imágenes, consejos...), que les consuela y guía en momentos difíciles. Lo cierto, es que la voluntariedad de una gran parte de los menores a emigrar, y asumir en solitario su travesía a Europa, no implica que sean menores que no sigan estrechamente vinculados a sus familias de origen.

Se hace una persona, en la medida en que logra suficiente autoestima, como para sentirse tan digno de atención, consideración y respeto como cualquier otra persona; las implicaciones negativas de los procesos migratorios produce que muchos niños tengan aplastada su vivencia de igualdad, por las condiciones de vida a que se han visto sometidos y las condiciones de los lugares donde viven bajo tutela de las administraciones. Alguien con interioridad, ha conseguido identificarse por asimilación y diferenciación con los demás; ha logrado encontrarse y reconocerse interiormente a partir de sus relaciones de semejanza y contraste con el entorno. (Reguera, 2009)

Esa seguridad interior hace al individuo, sentirse “equiparable”, es decir, ser uno más, como los demás y poder lo que otros razonablemente pueden, lo que conllevará a sentirse aceptado, entendido y bien acogido; solo entonces será capaz de aceptar, entender y acoger. Supone encontrar en uno mismo acometividad y recursos como para salir adelante, confiar en sí y confiar en los otros de los que uno forma parte; se trata de la pertenencia, elemento clave

si queremos sentar las bases dentro de las aulas para la integración en la comunidad.
(Reguera, 2009)

La pertenencia es la aceptación e interiorización por parte del niño, de los vínculos que lo ligan a los adultos, cuando los siente y desea como propios. Una persona en el ejercicio de su capacidad de optar, va conquistando autonomía interior respecto a sus propias pulsiones y autonomía exterior respecto a los condicionamientos que se le imponen.

Los referentes familiares son de vital importancia en el bienestar psicosocial de los menores, en un equilibrio entre la autonomía y la dependencia; con la intención de reconstruir un orden generacional; devolver a la familia un papel orientador y de referente en la vida del joven y alimentar la presencia sana de cada uno en la vida del otro. Manzani y Arnosó (2014) lo denominan "*Mediación Social Transnacional*", donde se trabajan: el sentido de culpa del joven hacia la familia, la autopresión o la presión familiar hacia el éxito, el peso de las mentiras mutuas y la importancia de contar uno al otro la verdad, la sensibilización de la familia sobre la realidad y las dificultades en el país receptor, entre otros.

El proceso se muestra por varios autores como Bargach (2008); Reguera(2010); Manzani y Arnosó (2014) entre otros; como un elemento clave a la hora de entender sus comportamientos, personalidad, actitudes, hacer frente a sus problemas y necesidades y saber cómo intervenir y enfrentarse a ellos. Si por un lado tener en cuenta la familia y el contexto socio económico en origen, significa visibilizar al menor como persona, reconociéndole dentro de su historia e interesándose por él; por otro lado significa trabajar para devolver a cada miembro de la familia su papel tras la migración del menor.

El trabajo con el vínculo familiar, aunque sea a distancia, es positivo para los menores; y colaborar a descargar lo que Bargach (2008) llama, la "*mochila invisible*"; refiriéndose al bagaje emocional y afectivo que les acompaña, la historia escolar, laboral, de socialización y familiar.

Dice Martínez Reguera (2009), que atender a un niño como persona exige muchos más que el simple ocuparse de sus condiciones sanitarias, sociales, de instrucción o psicológicas, que podrían ser atendidas por profesionales. Una persona, como persona, máxime un niño tiene momentos no incluibles en ninguna actividad profesional en los que necesita saberse aceptado y entendido. Y son esos momentos los que van a ir vertebrando su biografía, que también es mucho más que una simple sucesión de intervenciones.

La integración en la comunidad, requiere de relaciones muy personales y abundante aporte de sociabilidad, personas que le acepten y respeten y le ofrezcan modelos y estructuras de aceptación, donde se podría vertebrar ese tejido social. El niño que llega a este mundo, necesita por encima de todo sentirse reconocido, para que crezca en un contexto de seguridad afectiva y confianza. (Martínez Lozano, 2011). Hay que respetar sus tiempos puesto que se trata en muchos casos de jóvenes que provienen de un contexto de calle y están desorientados desde un punto de vista temporal.

5.2 OBJETIVOS

Objetivo general

- Favorecer el proceso de integración socioeducativa de los menores extranjeros no acompañados de origen africano, mediante el trabajo individual y colectivo en el aula, para contribuir de forma positiva en la transición a la mayoría de edad.

Objetivos específicos

- Reforzar el ámbito psicoemocional de los jóvenes a través del trabajo con sus historias de vida.
- Fortalecer el vínculo emocional con sus referentes familiares y/o personales en la distancia.
- Promover la participación activa de los MENA de origen africano dentro del aula

- Visibilizar sus historias de vida, para favorecer el acercamiento personal de los con el resto del alumnado.

5.3 DESTINATARIOS

Las actividades en que se centra esta propuesta de intervención, van dirigidas al alumnado migrante no acompañado de origen africano, así como al resto del alumnado con lo que interactúan estos menores; dentro de un centro de Formación Profesional Básica de la ciudad de Palencia. El perfil del alumnado el que se centran las actividades propuestas será el de adolescentes, generalmente entre 12 y 18 años.,

La propuesta de intervención está enfocada en los alumnos adolescentes, fundamentalmente marroquí, pero también de otras nacionalidades, como Mali, Senegal o Ghana; con los que se desarrollarán una serie de actividades grupales y otras de carácter individual.

5.4 TEMPORALIZACIÓN

Con la intención de promover la integración socioeducativa de los MENAs, así como los objetivos específicos de la presente propuesta de intervención, se propone la realización de una serie de actividades, unas de carácter individual con la PTSC y otras de carácter grupal que se desplegarán dentro del aula. Algunas de las actividades comenzarán a desarrollarse a lo largo de todo el curso, y otras durante el segundo trimestre del curso escolar; si bien, el primer trimestre servirá de etapa de aproximación al alumnado, para que la implementación de las actividades individuales en el segundo trimestre, para que el momento en que se le propondrá la realización de las actividades, se adecue dentro del proceso de adaptación de cada alumno. El momento será elegido por la PTSC, con la colaboración del profesor/a tutor/a.

Las actividades se llevarán a cabo a lo largo de curso escolar, pero centrándose la mayoría de ellas, dentro del segundo trimestre:

1er trimestre:

- Comienzo del periodo de observación y participación de la PTSC en el aula, para evaluar el momento de proponer la elaboración de las actividades individuales nº1 y nº 2, que se implementarán en el segundo trimestre.
- Comienzo de las actividad individual/grupal nº3 “blog colectivo”, y la actividad grupal nº4 “yo quiero contar” donde cada semana en la clase de “tutoría”, o talleres en los caso de los ciclos formativos, y durante todo el curso escolar, un alumno expondrá o subirá en su caso al blog, el tema decidido en clase entre el alumno y el/la tutor/a en colaboración con la PTSC. Duración: 15 minutos de la hora de tutoría, de manera simultánea la actividad 3 y 4.

2º trimestre.

- Elaboración de las actividades individuales nº1 “carta a un personaje simbólico”, en la primera quincena del segundo trimestre, y la actividad nº2 “carta de agradecimiento”, en la última quincena del segundo trimestre. Duración: 1 hora.
- En la tercera y cuarta semana, del segundo trimestre se elaborará la actividad grupal nº 5 “taller de los seres queridos”, cartel que se irá elaborando durante dos semanas consecutivas en la clase de tutoría. Duración: 2 sesiones de una hora.
- En la segunda mitad del segundo trimestre, se visualizará y posterior debate de la película “Las cartas de Alou”, actividad grupal nº 6, en la hora de tutoría. Duración: 1 sesión de dos horas.

3er trimestre:

- Al principio del trimestre se dará comienzo a la actividad nº 7 grupal, “fútbol solidario”, con la elaboración de las papeletas/entradas, en la clase de tutoría, que se irán pintando a lo largo del tercer trimestre.

- Celebración la última semana del curso escolar de la actividad grupal nº 4, “fútbol solidario”, en el campo de fútbol del centro, o el más cercano, en el caso que no se disponga de él dentro del centro educativo. Duración: 2 horas

Con respecto a la compatibilidad de las actividades con el horario escolar, se prioriza la realización de las actividades tanto individuales y/o grupales en las sesiones de tutoría, para el óptimo seguimiento de las actividades curriculares; en especial la reunión individual del alumno con la PTSC. Al sacar de forma individual del aula solo a los alumnos seleccionados de cada grupo se evita en la medida de lo posible la ausencia en asignaturas instrumentales o en las que la ausencia de estos alumnos pudiera ocasionarles interrupción en el ritmo de aprendizaje, y controlando la salida en exceso del alumno del aula de forma individual, ya que podría ser contraproducente para los objetivos previstos.

5.5 METODOLOGÍA

La presente propuesta se elabora partiendo de una metodología participativa, basada en el aprendizaje cooperativo desde una perspectiva intercultural, que fomente el conocimiento de uno mismo, y de los demás, a través de las historias de vida, y el trabajo con los referentes familiares de los menores, en la que el centro de la intervención será la colaboración del alumno MENA con la PTSC a través de las tutorías individuales; y la cooperación entre el /la profesora tutor y la PTSC , que desarrolla y está presente en las actividades que se realizan en grupo; además está presente en las actividades grupales, en la horas de tutoría o taller y será la responsable de la coordinación de la actividad, incitando a la participación y reflexión.

Las actividades específicas, se dividirán en dos bloques, uno en el que se trabaja de forma individual con el alumnado MENA, con la elaboración de unas reflexiones o cartas que se trabajan en reuniones individuales con la PTSC, o en las tutorías individuales, además de tratarse el tema que en el blog deberá colgar. Se hará una aportación al blog cuando el alumno

lo desee, y la PTSC colabora en la escritura tanto de la carta y como la entrada en el blog, para una mejor comprensión y redacción, La reflexión posterior a la escritura de las cartas se realizará directamente entre el alumno y la PTSC, mientras que la reflexión, carta, pensamiento, o cualquier aportación que el adolescente MENA suba al blog, será tratado en la exposición con los compañeros en el aula.

En el segundo de los bloques en lo que se centra esta intervención, necesitará de recursos externos al centro, como de los alumnos y el profesor/ a tutor/a del grupos; se realizan distintas actividades y se utilizan técnicas como referentes externos, visualización de una película, realización de un mural, y la realización de un partido de fútbol. Además, se emplearán otras técnicas creativas de afianzamiento de la información, fotos, cartas, reflexiones en la realización del mural colectivo, que sirvan de manera simbólica par visibilizar la presencia de estos menores en el centro educativo.

Al finalizar cada una de las actividades de este segundo bloque se realizará un debate o espacio de reflexión para poner en común las aportaciones de los alumnos/as sobre el tema tratado, con la intención de fomentar la participación y las relaciones interpersonales.

Se intenta a través del trabajo individual y grupal, incidir en las historias de vida de los/as alumnos/as como forma de mejorar la integración social en las aulas, una misma temática orientada hacia el objetivo final de la mejora de la integración socioeducativa. Ser capaces de traspasar las barreras de choque cultural, la desconfianza y del idioma, desde el trabajo individual con la PTSC, será determinante para un óptimo desarrollo de esta propuesta.

5.6 ACTIVIDADES PROPUESTAS.

Las actividades que se desarrollarán para alcanzar los objetivos planteados y dar sentido a la propuesta de intervención, serán las siguientes, pero en este apartado solo se exponen el

tema tratar en cada actividad, y los objetivos de las mimas; el desarrollo de las actividades se podrá ver de forma detallada en el anexo de este trabajo.

TÍTULO	TEMA	OBJETIVOS
Actividad individual Nº 1: “Carta a un personaje simbólico”	Los referentes simbólicos de los MENAS	Fomentar la creación de figuras de apoyo simbólico cuando no han existido durante la experiencia traumática y por algún motivo se prefiere no recurrir a personas reales. Comenzar a generar lazos de confianza y proximidad con la PTSC.
Actividad individual Nº 2: “Carta de agradecimiento”	El acercamiento a los referentes personales y/o familiares en la distancia.	Descubrir alguna posible figura de apoyo emocional para el alumno. Fomentar la expresión de las emociones a través de la expresión escrita.
Actividad individual/grupal Nº3: “Blog colectivo”	El conocimiento de la cultura del otro, sus experiencias vividas y expectativas.	Acercar los valores culturales, gustos y costumbres, compartiendo las experiencias personales del alumnado. Promover la interacción del alumnado, con la participación en un trabajo de conocimiento grupal
Actividad grupal Nº 4: “Yo quiero contar”	Compartir temas de interés con el resto de compañeros.	Fomentar el conocimiento de los aspectos culturales y simbólicos de la cultura de origen de los alumnos de diversas nacionalidades presentes en el aula. Visibilizar la diversidad cultural dentro del aula, poniendo en valor las culturas minoritarias en un contexto de igualdad Procurar el acercamiento a las representaciones simbólicas y culturales de todo el alumnado
Actividad grupal Nº 5: “Taller de los seres queridos”	La visibilización de todo el alumnado de manera simbólica dentro del aula.	Recrear dentro del aula el espacio protagonista de los referentes familiares del alumnado. Crear dentro del aula un espacio comunitario, con referentes simbólicos de todo el alumnado que favorezca la inclusión en el aula.
Actividad grupal Nº 6: Las cartas de Alou”	La experiencia migratoria y sus dificultades	Mostrar al alumnado las dificultades de la experiencia migratoria. Favorecer la participación de lo MENAS, a la hora de compartir y

		dignificar sus experiencias personales con el resto de compañeros.
Actividad grupal Nº 7: “Fútbol solidario”	Las actividades de ocio, los vínculos personales y comunitarios	Promover la participación activa de todo el alumnado en las actividades colectivas, favoreciendo los vínculos personales. Impulsar acciones solidarias con la comunidad.

Aquí se desarrolla a modo de ejemplo la actividad nº 3, “Blog colectivo”, en donde el alumno MENA, trabaja desde el ámbito más individual junto a la PTSC; para exponerlo al resto del alumnado y trabajar dentro del aula de manera grupal, con las aportaciones del resto del alumnado.

5.6.1 Ejemplo de actividad

ACTIVIDAD Nº3

- **Título: “Blog colectivo”**
- **Tema:** El conocimiento de la cultura del otro, sus experiencias vividas y expectativas.

Descripción: a través de su cuenta de google se crea un blog por parte del tutor/a y la PTSC, que pertenece a los alumnos del grupo. En él expondrán de manera personal sus intereses, aficiones, de dónde vienen o lo que quieran compartir con el resto compañeros y/o el centro educativo. Al blog tendrá acceso todo el alumnado, el tutor del grupo y el PTSC; y será una forma de conocerse con el resto del alumnado. Cada semana en la clase de tutoría cada uno de los alumnos presentará al resto de la clase su blog. Los temas sobre los que se escribirá en el blog se propondrán por el/la tutor/a, en colaboración con el PTSC. Se proponen a través de las sucesivas semanas, temas que tengan que ver con el ámbito personal, social y cultural de los alumnos, su idioma, familia, experiencias vividas o expectativas de futuro.

Será en la reunión con el joven MENA, cuando la PTSC elabore a través de los encuentros con el alumno lo que éste, desea exponer en la entrada al blog, y pueda expresar lo que desea minimizando la dificultad que representa el idioma y las claves culturales. Por lo tanto, ésta será una actividad individual de trabajo con la PTSC, que se extenderá como una actividad grupal, pero siempre desde la aportación personal.

La importancia de estar atentos de hasta qué punto el alumno en general, pero en especial el alumnado MENA, desea exponer su historia, vivencias culturales, o cualquier otro tema que desee exponer al resto de compañeros, prestando especial atención a lo traumático de la experiencia vivida, y al momento en su etapa de adaptación al espacio escolar, con las implicaciones que ello tiene. La PTSC se encarga, de orientar la labor del profesor/a tutor/a, para que la actividad se desarrolle de acuerdo a las necesidades y capacidades socioeducativas del alumno, y con la finalidad de buscar que a medida que pase el tiempo, exista cada vez más interacción, proximidad, y vinculación del alumno MENA, con el resto.

Desarrollo de la actividad

1. Elaborar la cuenta de google de la clase, donde se elabora el blog, por parte de la PTSC y/o tutor/a
2. Negociar en el aula cada semana con los alumnos los temas que se van a tratar. En el caso del alumno MENA, redactará la entrada junto a la PTSC.
3. Subir de forma individual la entrada al blog
4. Presentación en el aula con los compañeros, sobre lo que se ha escrito.

Objetivos

- Acercar los valores culturales, gustos y costumbres, compartiendo las experiencias personales del alumnado.
- Promover la interacción del alumnado, con la participación en un trabajo de conocimiento grupal.

5.7 EVALUACIÓN

Haciendo uso de las definiciones de Cronbach (1963), Popham (1980), Snufflebeam y Skinkfield (1987); Tejedor, Valcárcel y Rodríguez Conde (1994), se entiende la evaluación como un proceso sistemático, valorativo y descriptivo de recogida de datos e informaciones para tomar decisiones sobre el proyecto que vamos a llevar a cabo. A partir de ella podremos medir cómo han sido los resultados de la presente propuesta, pudiendo mejorarla para próximas ocasiones, además de conseguir el objetivo de aproximarnos a las situaciones de vulnerabilidad de los menores extranjeros no acompañados, y así a través del trabajo

psicoemocional y grupal, la creación de un tejido social de apoyo dentro de las aulas, que favorezca el proceso de integración social.

Bajo esta premisa, se realizará una evaluación formativa y otra sumativa, para medir la consecución de los objetivos y cómo se está llevando a cabo la intervención, con el fin de conocer los cambios que haya que realizar. Será interna, midiendo tanto el trabajo de los profesionales como el de las personas que participan.

En un primer momento se realizará una evaluación inicial para conocer de qué manera interactúan los alumnos MENA con el resto de compañeros, el conocimiento del idioma, y sus características personales y familiares, para así, poder intervenir de acuerdo a las necesidades específicas del alumnado, y conocer qué tipo de relaciones previas tienen, puesto que uno de los criterios que se siguen es la flexibilidad, es decir, el proyecto se debe adaptar a las características personales del alumnado.

Se realizará por un lado, una evaluación formativa haciendo hincapié en los criterios de satisfacción y participación. Se comprende el criterio de satisfacción como grado de complacencia de los participantes; mientras que el criterio de participación como grado de implicación de éstos. Para ello, se utilizará como instrumentos de evaluación la entrevista no estructurada sistemática, para valorar los cambios de actitud del alumnado, a la que se destinarán los últimos cinco minutos de la clase de tutoría.

Por otro lado, se efectuará, la evaluación de producto prestando especial atención a los criterios de flexibilidad y adecuación. Se entiende el criterio de flexibilidad y adecuación como el grado de adaptación a nuevos cambios originados durante el desarrollo de la propuesta. Por ello, utilizaremos como instrumento la autoevaluación que se responderá por la docente implicada en la finalización de las sesiones, utilizando criterios como la consecución de los objetivos previstos, las nuevas líneas de actuación y la participación en las actividades tanto individuales como colectivas. Para todo ello, la PTSC se valdrá de los siguientes instrumentos de registro de las sesiones:

- Hoja de Evaluación de la actividad: en la que se registra, el nº de alumnos participantes, la evaluación informal, individual y grupal, de la participación del alumno en las actividades y qué se cambiaría en el desarrollo de la actividad
- Cuaderno de la PTSC
- Reuniones con tutores/as para la coordinación en el aula en el desarrollo de las actividades, seguimiento y evaluación.

La evaluación se configura como un proceso necesario, para la mejora de la propuesta de intervención, de cara a futuras intervenciones, además del hecho de que como el proceso es evaluado, se pueden realizar cambios si son necesarios, y a la finalización de la misma, y de cara a la mejora para la implementación en los siguientes cursos, podremos observar si la metodología es adecuada y el interés que despierta en el alumnado.

6. CONCLUSIONES

La presencia de MENAS en nuestras aulas ha planteado retos importantes a los modelos de intervención socioeducativa, que a lo largo de los años han ido mejorando y adaptándose a esta nueva realidad. Los jóvenes necesitan sentirse reconocidos y visibles dentro de las aulas, y no como parte de un problema social que reproduce el discurso presente en los medios de comunicación; discurso social sobre la migración lleno de connotaciones negativas asociadas al fenómeno de MENA, que alimenta las actitudes racistas generalizadas y tan presentes en nuestro entorno.

Como PTSC tenemos la posibilidad y la responsabilidad, de promover una mejora de la conexión de los centros educativos con el alumnado más desfavorecido, este caso por su condición de pertenencia a un colectivo de origen extranjero, que vive sin referentes familiares, con escasas redes de apoyo social, y con las desigualdades sociales, culturales y legales de su condición de migrante. Desde este perfil del campo comunitario, debemos prestar especial atención a las situaciones de vulnerabilidad que presentan éstos menores,

que son específicas del colectivo; y así favorecer a través del trabajo psicoemocional con el menor y de las intervenciones en el aula, a una diversificación del conjunto de relaciones personales con el resto del alumnado y propiciar el acercamiento al resto de la comunidad.

Convertir el aula en parte del tejido social de apoyo para estos menores, promoviendo su participación activa, necesita de un entorno seguro, sin juicios sociales presentes en el exterior ; donde se aborde la intervención en el aula desde una perspectiva intercultural que apueste por aprender a vivir juntos, por compartir con sus compañeros quiénes son, como son y que quieren para sus vidas. En ese juego de interacciones se pueden crear más vínculos personales, que será un factor de apoyo en la obtención de las competencias que favorezcan la integración social cuando alcancen la mayoría de edad y abandonen el sistema de protección. Unos vínculos sanos con la comunidad podrán minimizar otras conductas destructivas, como el consumo de sustancias.

Hacer visibles las historias de vida de los MENA , puede contribuir al proceso de resignificación de las mismas, así como a mejorar mucho su reconocimiento y consideración por parte de toda la comunidad educativa, de su familias, de su condición de migrante perteneciente a otro grupo étnico, cultura, y país; pero sobre todo contribuye a darle el valor de considerarse unos más, a reforzar su autoestima y autoconcepto, minimizando la sensación de recelo con la que sienten, han sido vistos por parte de muchas de las personas e instituciones desde su llegada a España.

Reproducir sus historias de vida en la medida en la que se sientan cómodos, dependerá además de la aceptación que perciban, tanto de sus compañeros como del resto de profesores; por lo que convertir sus testimonios en materiales educativos con los que se pueda trabajar la integración socioeducativa puede ser una herramienta útil. Debemos prestar especial atención, con el afán de mejorar para sucesivas intervenciones; que si no se utilizan los métodos correctos, o no se obtiene el apoyo de otros profesionales que se requiera, puede

convertirse en una complicada labor ya que las reticencias de muchos menores a contar sus historias, puede no superarse, y ser un enorme impedimento en la implementación de esta propuesta.

El bienestar psicosocial responde a un conjunto de factores individuales, sociales, familiares y comunitarios, y los centros educativos participamos y somos responsables de acompañarles en este recorrido. Ello implica tener en cuenta el conjunto del proceso migratorio y sus características y no perder de vista el momento vital en el que se encuentra el menor o joven migrante. El impacto de la experiencia migratoria en este colectivo ha mostrado múltiples consecuencias de tipo psicosocial que deben estar tenidas en cuenta en los procesos de intervención, los cuales debieran estar dominados por la humanización más que en el etiquetaje social de los alumnos. Si nos ocupamos de cuidar el área emocional y los factores psicosociales que intervienen en los procesos de inserción social de este colectivo, debemos dejar de invisibilizar aquellas dificultades que enfrentan estos menores y jóvenes, y potenciar dentro de las aulas aquellos aspectos psicosociales que mejoren su salud y bienestar social.

7. BIBLIOGRAFÍA

Andrés Iaso, A. (2020). Menores extranjeros no acompañados (MENA). *Revista Jurídica de Castilla y León. Universidad de Valladolid*. (Vol. 50).

Bargach, A. (2008). La experiencia migratoria: influencia del desarraigo y salud mental. I *Encuentro Interprofesional sobre Menores Extranjeros no Acompañados*.
(<http://www.noracismoynosexismo.org>)

Berga A. (2005). Adolescencia femenina y riesgo social: una relación invisible. *Educación social: Revistas de intervención socioeducativa*, (n. 29, pp. 63-78).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1159059&orden=0&info=link>

Beyebach M. y Herrero de Vega M. (2010). *200 tareas en terapia breve: individual, familiar y de pareja*. Herder.

Bravo, A., y Santos-González I. (2016). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.001>

Bueno, J. R., y Mestre, F. J. (2006). *La protección de menores migrantes no acompañados: un modelo de intervención social. Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (Vol. 14, pp. 155-170).

Cónsola Párraga, M. (2016). La atención socioeducativa de los menores extranjeros no acompañados. Una mirada hacia las expectativas y las necesidades. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa* (pp. 44-60).

Delors J.(1996). Los cuatro pilares de la educación. *La educación encierra un tesoro* (pp.95-109).

Jiménez, M. (2003). *Buscarse la vida: análisis trasnacional de los procesos migratorios de los menores marroquíes no acompañados en Andalucía*. Ediciones SM.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/4277/4099>

Jiménez-Sedano, L., e Izquierdo-Collado, J. D. (2013). Lo que se oculta detrás de la categoría menores marroquíes no acompañados: miedos cruzados, contradicciones europeas y consecuencias para el Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, (Vol. 26, n. 1, pp. 193-202).
<https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/41667>

López, M., Santos, I., Bravo, A. y del Valle, J. F. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de los jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de Psicología*, (Vol. 29, n.1, pp. 187–196). <http://revistas.um.es/analesps>

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

Manzini, L., y Arnosó, M. (2014). Bienestar psicosocial en menores y jóvenes extranjeros sin referente familiar adulto: factores de riesgo y protección. *Norte de Salud mental*, (Vol. 12, n. 49, pp. 33-45). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4830464>

Markez I. y Pastor F. (2010). Menores Extranjeros No Acompañados (MENA), un colectivo especialmente vulnerable ante las drogas, *Revista de Servicios Sociales. Gobierno Vasco*, (Vol. 48).

Martínez Reguera E. (2009). *Pedagogía para mal educados*. Quilombo.

Mondaca C. y Gajardo Y. (2015). Interculturalidad, migrantes y educación. *Diálogo andino*, (Vol. 47, pp. 3-6).

Monteros S. G. (2007). *La construcción social de un nuevo sujeto migratorio: los menores migrantes marroquíes no acompañados. Condiciones de posibilidad personal para la agencia*. (Tesis Doctoral, Departamento de Antropología Social y Pensamiento Filosófico Español)

Ochoa de Alda, I., Antón, J., Rodríguez, A. y Atabi, H. (2009). La importancia del trabajo con la familia en la atención a menores extranjeros no acompañados. *Un estudio piloto. Apuntes de Psicología* (Vol. 27, n. 2-3, pp. 427-439).

Quiroga V. y Sòria M. (2010). Los y las menores migrantes no acompañados/as: entre la indiferencia y la invisibilidad. *Educación Social: revista de intervención socioeducativa*. (n. 45, pp. 13-35). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3280580>

Romeo-Biedma F. J. y Horno Goicoechea P. (2020). Más allá de la supervivencia. Cómo mejorar la intervención en Europa con niños y niñas migrantes no acompañados y separados que quedan fuera del sistema de protección. UNICEF España.

Santana, L.E., Alonso, E. y Feliciano L. (2017). La inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión social. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. (Vol. 27, n.3, pp. 61-75).

Setién ,M. L. y Barceló F. (2008). La atención a los menores extranjeros no acompañados en el País Vasco: modelos de intervención y luces y sombras del sistema de acogida. *Emigrinter*, (Vol 2, pp. 78-88).

<https://www.coordinadordebarrios.org/documentos/AtencionMENAPaisVasco.pdf>

Trujillo, M. (2010). Acogida inmediata a menores que migren sin referentes familiares. Reflexiones para la práctica profesional. *Educación social. Revista de intervención socioeducativa*. (pp. 110-134).

UNICEF, (2016). *El sistema de acogida y los niños refugiados en España. Análisis y propuestas desde la óptica de los derechos de la infancia*. Comité Español. <https://www.unicef.es>

UNICEF. (2019). *Los derechos de los niños y niñas migrantes no acompañados en la frontera sur española*. Comité Español.

Vinaixa Miquel, M. (2019). La mayoría de edad: un mal sueño para los menores extranjeros no acompañados. *Cuadernos de derecho internacional*, (vol 11, n.1, pp. 571-602).

<https://doi.org/10.20318/cdt.2019.4633>

WEB

Statista (2022). Distribución porcentual de los menores extranjeros no acompañados (MENA) registrados en España en 2020, por país de origen.

<https://es.statista.com/estadisticas/1095252/numero-de-mena-por-nacionalidad-en-espana/>

ANEXOS

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

ACTIVIDADES INDIVIDUALES CON EL ALUMNO

ACTIVIDAD Nº1

- **Título:** “Carta a un personaje simbólico”
- **Tema:** Los referentes simbólicos de los MENAS

Descripción:

Se le pide a alumno que redacte una carta a un personaje histórico, una figura literaria, un líder, un músico, deportista, etcétera. El personaje tiene que ser alguien significativo para el joven, y debe explicar a este personaje la experiencia traumática vivida. Esta tarea puede ser de gran ayuda, al comienzo de la intervención, cuando no se tiene demasiada información de las condiciones familiares en origen de los menores.

Desarrollo de la actividad.

1. Escribir la carta en casa y guardarla.
2. Unos días después, escribir la respuesta que le gustaría haber recibido de este personaje, e incluso la PTSC puede sugerir al alumno/a que escoja algún objeto que simbolice al personaje y lo lleve consigo.
3. Con el PTSC, sin necesidad de leer la carta, dejando esto a la consideración del alumno; analizar cómo se ha sentido y que le ha aportado el proceso de escribir las dos cartas.

Objetivos

- Fomentar la creación de figuras de apoyo simbólico cuando no han existido durante la experiencia traumática y por algún motivo se prefiere no recurrir a personas reales.
- Comenzar a generar lazos de confianza y proximidad con el PTSC.

ACTIVIDAD Nº2

- **Título:** “Carta de agradecimiento”
- **Tema:** El acercamiento a los referentes personales y/o familiares en la distancia.

Descripción: Se le propone al alumno, por parte de PTSC escribir una carta de agradecimiento a alguien de su pasado que le prestó ayuda en algún momento importante para él.

No hay necesidad de entregarle la carta al destinatario, pero un segundo paso podría ser ir a visitar a esa persona, enviarle la carta si fuera su decisión guardarla. La carta pretende reescribir en parte ese pasado resaltando aspectos positivos.

Desarrollo de la actividad

1. Tratar con el/ la alumno/a la persona de su entorno personal, a la que va dirigida y la carta y las razones de la elección
2. Escribir la carta el/ alumno/a de forma individual,
3. Traer la carta a la reunión con la PTSC, y comentar con el alumno la información sobre la misma que él quiera ofrecer, a quien se la ha escrito, porque y tanta información como el alumno desee dar.
4. Ayudar a decidir si la carta será enviada a su destinatario o guardada.

Objetivos.

- Descubrir alguna posible figura de apoyo emocional para el/la alumno/a.
- Fomentar la expresión de las emociones a través de la expresión escrita.

ACTIVIDAD N°3

- **Título: “Blog colectivo”**
- **Tema:** El conocimiento de la cultura del otro, sus experiencias vividas y expectativas.

Descripción: a través de su cuenta de google se creara un blog por parte de los alumnos del grupo, para exponer de manera personal en él sus intereses, aficiones, de dónde vienen o lo que que quieran compartir con el resto compañeros y/o el centro educativo. Al blog tendrá acceso todo el alumnado, el tutor del grupo y el PTSC. Y será una forma de conocerse con el resto del alumnado, y cada semana en la clase de tutoría cada uno de los alumnos presentará al resto de la clase su blog. Los temas sobre los que se escribirá en el blog se propondrán por el/la tutor/a, en colaboración con el PTSC, y se tratará de proponer temas que tengan que ver con el ámbito personal, social y cultural de los alumnos, su idioma, familia, experiencias vividas o expectativas de futuro.

Será en la reunión con el joven MENA, cuando la PTSC elabore a través de los encuentros con el alumno/a lo que éste, desea exponer en la entrada al blog, y pueda expresar lo que desea

minimizando la dificultad que representa el idioma. Por lo tanto ésta será una actividad grupal, desde la aportación personal, pero que en el caso de los MENAs, la redacción de la entradas está acompañada por la PTSC

Desarrollo de la actividad

- Elaborar la cuenta de google de la clase por parte de la PTSC y/o tutor/a
- Negociar con los alumnos los temas que se van a tratar. En el caso del alumno MENA, redactará la entrada junto a la PTSC.
- Subir de forma individual la entrada al blog
- Presentación en el aula con los compañeros, sobre lo que se ha escrito.

Objetivos

- -Acercar los valores culturales, gustos y costumbres, compartiendo las experiencias personales del alumnado.
- Promover la interacción del alumnado, con la participación en un trabajo de conocimiento grupal.

ACTIVIDADES CON EL GRUPO

ACTIVIDAD Nº 4

- **Título:** “Yo quiero contar”
- **Tema:** Compartir temas de interés con el resto de compañeros.

Descripción: Los alumnos cada semana de forma rotatoria y voluntaria en la hora de tutorías, expondrán ante el resto de compañeros, un tema a elegir sobre su país de origen, cultura, gastronomía, religión, etc, o cualquier otro aspecto que se desee, tema que será acordado antes con el tutor del grupo. La actividad se desarrollará en los primeros 15 minutos de la hora de la clase de tutoría o de taller.

Secuencia de actividades.

1. EL alumno reflexionará sobre el tema que le gustaría exponer en clase.
2. Llegará a un acuerdo con el profesor, argumentando por qué ha elegido el tema y lo que desea que conozcan sus compañeros.
3. El alumno expondrá el tema en clase con la presencia de los compañeros, el tutor/a y sería recomendable la presencia del/ la PTSC.
4. Se abrirá una ronda de reflexión y preguntas que con una duración de media hora.

Objetivos.

- Fomentar el conocimiento de los aspectos culturales y simbólicos de la cultura de origen de los alumnos de diversas nacionalidades presentes en el aula.
- Visibilizar la diversidad cultural dentro del aula, poniendo en valor las culturas minoritarias en un contexto de igualdad
- Procurar el acercamiento a las representaciones simbólicas y culturales de todo el alumnado.

ACTIVIDAD Nº 5

- **Título:** “Taller de los seres queridos”
- **Título:** La visibilización de todo el alumnado de manera simbólica dentro del aula.

Características:

- Elaborar un mural, en que los alumnos a través de fotografías, dibujos, frases, o palabras, compartan con el resto de compañeros sus vínculos personales y/o familiares.

Secuencia de actividades

1. Los alumnos elaborarán en clase, el elemento que deseen exponer en el mural, al resto de compañeros y profesores.
2. En la clase de tutoría se añadirán al mural, que se colgará en el aula.
3. Ronda de reflexiones sobre quiénes son aquellos seres queridos que han puesto en el mural, y por qué.

Objetivos.

- Recrear dentro del aula l espacio protagonista de los referentes familiares del alumnado.
- Crear dentro del aula un espacio comunitario, con referentes simbólicos de todo el alumnado que favorezca la inclusión en el aula.

ACTIVIDAD Nº 6

- **Título:** “Las cartas de Alou”
- **Tema:** La experiencia migratoria y sus dificultades.

Descripción: La actividad consiste en el visionado de la película que da nombre a la actividad, “Las cartas de Alou”. Alou, un senegalés que entra clandestinamente en España, se ve forzado a trabajar en diversos sitios en unas condiciones muy precarias debido a su situación de irregular. Gracias a las cartas que envía periódicamente a su familia, conocemos sus experiencias y sentimientos en este difícil proceso de integración en la sociedad española.

Secuencia de actividades

1. Visualización de la película
2. Posteriormente se hace un análisis grupal de la película, aportando aquellos aspectos que nos han llamado más la atención.
3. Para finalizar se estructura el alumnado en grupos de cuatro o cinco personas y se les pide que hagan una comparación de la película con hechos que aparecen cada día en las noticias; prensa, radio o televisión, o con su propias experiencias, en el caso de los MENAS.
4. En esta actividad la figura del PTSC en clave, ya que antes de la visualización de la película, la PTSC habrá tratado con los alumnos MENA de forma individualizada, sobre el tema al que se iba a referir la película, para incentivar la aportación de sus experiencias personales al resto del alumnado.

Objetivos

- Mostrar al alumnado las dificultades de la experiencia migratoria.
- Favorecer la participación de lo MENAs, a la hora de compartir y dignificar sus experiencias personales con el resto de compañeros.

ACTIVIDAD Nº 7

- **Título:** “Fútbol solidario”
- **Tema:** Las actividades de ocio, los vínculos personales y comunitarios.

Descripción: La organización al final de curso de un partido de fútbol solidario, que organicen los alumnos del centro en el que buscarán la participación del resto de alumnos del centro educativo, y el resto de recursos que sean capaces de captar para que acudan al partido de fútbol solidario, profesores, madres, padres, amigos, familiares etc; el partido se realizará dentro de la última semana de clase, y la finalidad principal será el aporte simbólico de la recaudación para una causa que se haya elegido por el grupo mediante votación. Se

elaborarán unas papeletas/ entradas personalizadas por parte de cada uno de los alumnos, que serán elaboradas en casa y en la clase de tutoría, que deberán estar terminadas a principio del 3er trimestre, momento en el que las comenzarán a vender.

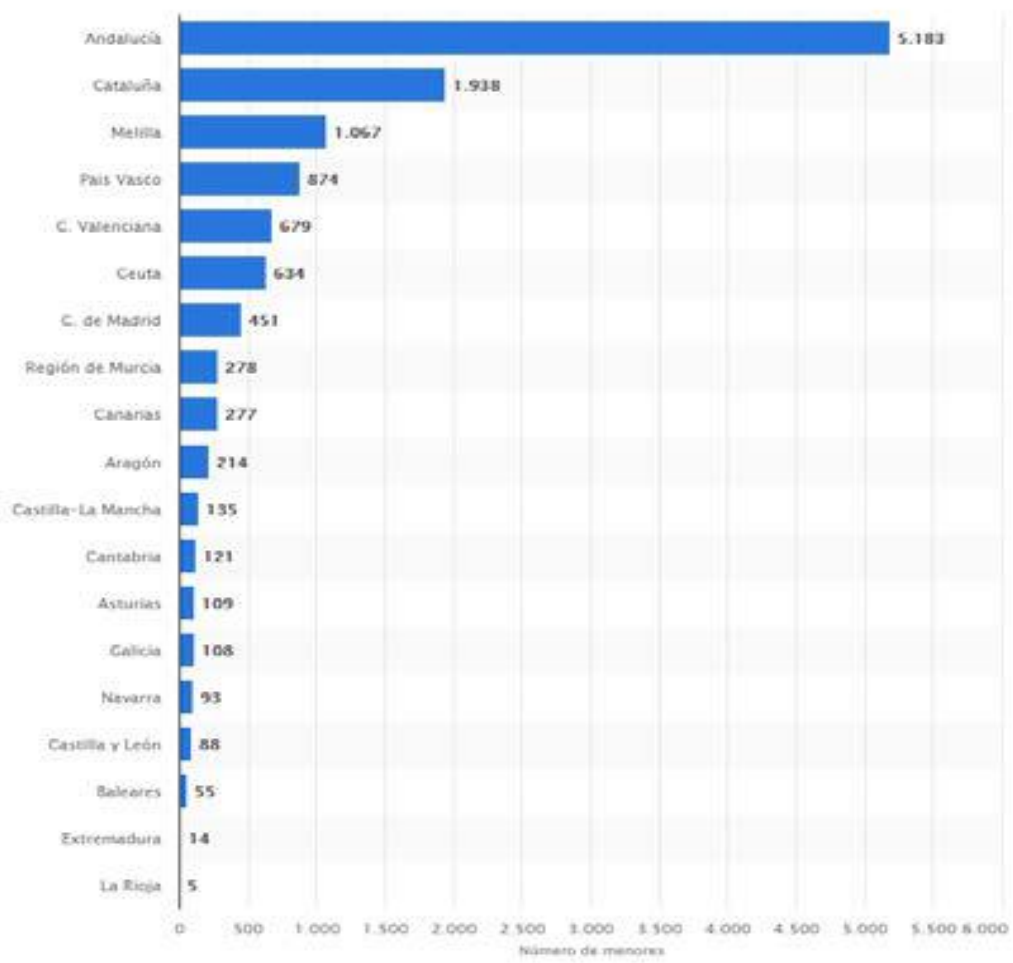
Secuencia de actividades

1. Definición mediante votación de la causa a la que van a destinar los fondos recaudados.
2. Elaboración en el aula y en casa de unas entradas que venderán a un precio simbólico a lo largo del curso.
3. Celebración del partido de fútbol, dentro de la última semana de clase en el campo más cercano al centro.
4. Se contabilizará al final del partido lo recaudado, y se agradecerá a los participantes por parte del grupo organizador.
5. El/la tutor/a del grupo dará públicamente los recaudado a la/el director/a del centro para que sea entregado a la ONG, o causa social que se haya decidido.

Objetivos.

- Promover la participación activa de todo el alumnado en las actividades colectivas, favoreciendo los vínculos personales.
- Impulsar acciones solidarias con la comunidad.

Figura 3: Número de MENAs por comunidad autónoma de España en 2019.



Fuente: Statista (2022).

