

REI *DOE*

**Revista Internacional de Didáctica y Organización
Educativa**

Volumen 2, Nº 2

“La educación en contextos multiculturales”

Coordinadora: Eva M^a Aguaded Ramírez



Consejo Editorial

Editor: Emilio Crisol Moya (Universidad de Granada, España)

Editora Técnico: M^a Asunción Romero López ((Universidad de Granada, España)

Secretaria Redacción: Vanesa M^a Gámiz Sánchez (Universidad de Granada, España)

Consejo Científico

Fernanda Bazanella Nogueira Universidade de Coimbra, Portugal
Antonio Bolívar Botía, Universidad de Granada, España
Sara Julia Castellanos Quintero, Universidad de América Latina, México
María Teresa Castilla Mesa, Universidad de Málaga, España
Elena Díaz Pareja, Universidad de Jaén, España
Jesús Domingo Segovia, Universidad de Granada, España
Manuel Fernández Cruz, Universidad de Granada, España
Daniel Friedrich Teachers College, Columbia University, New York
María Jesús Gallego Arrufat, Universidad de Granada, España
M^a José León Guerrero, Universidad de Granada, España
Verónica Marín Díaz, Universidad de Córdoba, España
Diana Mazza, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Donatella Palomba, Filosofia Torvergata, Italia
Milan Pol, Masaryk University, Czech Republic
Luis Porta, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
Enriqueta Molina Rúa, Universidad de Granada, España
António Moreira Teixeira, Universidade Aberta, Portugal
Julia Resnick, The Hebrew University of Jerusalem, Israel
Maria Teresa Ribeiro Pessoa, Universidade de Coimbra, Portugal
María Jesús Rodríguez Entrena, Universidad de Murcia, España
Josefa Rodríguez Pulido, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, España
Begoña Esther Sampedro Requena, Universidad de Córdoba
Paola Valero, University of Education, Denmark.

Consejo de Redacción

Diana Ámber Montes, Universidad de Granada, España
Beatriz Barrero Fernández, Centro de Magisterio "Virgén de Europa" (Cádiz), España
Antonio Burgos García, Universidad de Granada, España
Katia Caballero Rodríguez, Universidad de Granada, España
Marina de los Ángeles García Garnica, Universidad de Granada, España
Eva Francisca Hinojosa Pareja, Universidad de Córdoba, España
M^a Carmen López López, Universidad de Granada, España
M^a Purificación Pérez Rodríguez, Universidad de Granada, España
Begoña Esther Sampedro Requena, Universidad de Córdoba, España

Consejo Técnico

Rubén Moreno Arrebola, Universidad de Granada, España

REvista I Internacional de D Didáctica y O rganización E ducativa



MONOGRÁFICO

**LOS DERECHOS DE LOS MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS EN
LOS CENTROS DE MENORES pp.4-20**

Georgia Angelidou y Eva M^a Aguaded Ram3rez

**MIGRATORY PROCESSES AND INCLUSION OF FOREIGN STUDENTS IN THE
ITALIAN SCHOOL SYSTEM: INTERCULTURAL PERSPECTIVES pp. 21-56**

Davide Capperucci

**ANÁLISIS DEL FENÓMENO LOS MENA EN LA CIUDAD FRONTERIZA Y
MULTICULTURAL DE CEUTA. ELEMENTOS PARA LA INTEGRACIÓN
SOCIAL Y EDUCATIVA pp.57-83**

Chistian Alexis S3nchez-Nu3ez y Luis Enrique Ramos Peula

RECENSIONES

Frutos, A. E. (Ed.). *Comunidades interculturales y democr3ticas: un
trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*. Madrid (Espa3a).

Narcea Ediciones, 2015. 192 pp. ISBN 978-84-2772-083-1 pp.84-88

Irene Moreno-Medina

LOS DERECHOS DE LOS MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS EN LOS CENTROS DE MENORES.

*The rights of unaccompanied foreign children in children's
centers.*

Georgia Angelidou

Email: gaggelidou@correo.ugr.es

Universidad de Granada

Eva M^a Aguaded Ramírez

Email: eaguaded@ugr.es

Universidad de Granada

Resumen.

La dinámica de la inmigración, tanto en Europa, como en todo el mundo ha cambiado muchas veces durante los siglos. Sin embargo, los últimos años debido a la guerra en Siria, el terrorismo, la pobreza, etc. millones de personas se ven obligadas a abandonar sus hogares (Comisión Española de Ayuda al Refugiado, 2014, a partir de ahora CEAR). Entre ellos, existen miles de menores que, tras abandonar sus países, se encuentran no acompañados en España (Lázaro & Morroy, 2010). A estos menores podríamos aplicarles la definición aportada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (a partir de ahora UNICEF), quienes dicen que un Menor Extranjero No Acompañado es el menor nacional de un Estado no miembro de la Unión o el apátrida menor de 18 años, que, al entrar en el territorio Europeo, no va acompañado de un adulto (Fuentes, 2014). Los menores extranjeros, como todos los niños, tienen una serie de derechos fundamentales. El objetivo de nuestra investigación pretendía analizar si estos menores disfrutaban sus derechos en los centros de acogida. Método: Se realizó una encuesta en la que participaron 30 trabajadores de los centros de acogida de menores en Granada y se utilizó el método cuantitativo. Resultados: En los centros se respeta la mayoría de los derechos de los Menores Extranjeros no Acompañados, señalados en los artículos de la Constitución Española. Conclusiones: Los centros de acogida ofrecen a los menores las posibilidades de integrarse en la comunidad, respetando su propia cultura y costumbres.

Palabras claves: Derechos Humanos, Migración, Integración, Centro de protección de menores.

Georgia Angelidou

Email: gaggelidou@correo.ugr.es

Universidad de Granada

Eva M^a Aguaded Ramírez

Email: eaguaded@ugr.es

Universidad de Granada

Abstract.

The dynamics of immigration in Europe, and around the world have changed several times. However, over the last years, due to the war in Syria, terrorism, poverty and more, millions of people are forced to abandon their homes (Spanish Commission for Refugee Aid, 2014, from now CEAR). Among them, thousands of children, after leaving their countries, end up wandering unaccompanied in the Spanish territory (Lázaro & Morroy, 2010). As it is defined by United Nations International Children's Emergency Fund (from now UNICEF), the term Unaccompanied Foreign Children describes an individual, non-member of the European Union or a stateless, below 18, who enters the territory of a Member State of the European Union and is not accompanied by an adult (Fuentes, 2014). Foreign children, who are in the European territory, have a number of fundamental rights. So, the aim of this survey is to examine whether the kids enjoy or

not, these rights. Method: 30 workers of shelters for unaccompanied children in Granada (Spain) took on the processing of the research by using the quantitative method. Results: According to the Articles of the Spanish Constitution, the majority of the unaccompanied children's rights is respected at the shelters. Conclusion: The shelters offer to the children the opportunities to integrate in the community, respecting their own culture and customs.

Key words: Human rights, Migration, Integration, Detention centre.

1 Introducción

Cada día, en varias zonas del mundo, millones de personas se ven obligadas a dejar sus hogares y trasladarse fuera de sus países en busca de auxilio y de un futuro más próspero. Ultimamente, la necesidad de escapar del terrorismo, de los conflictos armados y de la pobreza, ha cambiado el perfil del inmigrante; de hombre adulto a persona muy joven, a veces menor de 18 años (Fuentes & Sotomayor, 2009). Por consiguiente, entre los innumerables inmigrantes, se encuentran miles de Menores Extranjeros no Acompañados que, tras abandonar sus familias, procuran entrar solos en el territorio europeo. En la mayoría de los casos, viajan en condiciones precarias y peligrosas, cruzando las fronteras.

En este artículo intentamos diseñar el perfil de los Menores Extranjeros no Acompañados, presentar las razones por las cuales decidieron inmigrar, sus derechos en los centros de acogida y los diferentes mecanismos e instrumentos que se usan en dichos centros, con el fin integrar a esos menores, con la mejor manera en la ciudad acogedora.

Antes de empezar, sería importante analizar el término Menor Extranjero no Acompañado (MENA). Según la definición de UNICEF (como se cita en Fuentes, 2014), MENA es el menor nacional de un Estado no miembro de la Unión Europea o el apátrida menor de 18 años, que, al entrar al territorio español, no va acompañado de un adulto. También, será cualquier menor al que se deje solo tras su entrada al territorio de un Estado miembro de la Unión Europea, en este caso, en el territorio español.

Aunque cada niño, tiene sus características particulares, varios autores han mostrado que estos menores adquieren unas características similares. Según las investigaciones realizadas por Angelidou y Aguaded (2015); Monterde (2013); Cabedo, (2010); Barranco & Duran, (2009); y la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (a partir de ahora CEAR), (2009) las semejantes características de los niños extranjeros en España, pueden clasificarse en las siguientes categorías:

- Sexo: Aproximadamente el 90% de los menores extranjeros corresponde a personas de sexo masculino. También, cuando se trata

- de los menores africanos, el porcentaje es aún más elevado; en este caso, solo el 4% es de sexo femenino.
- Edad: La mayoría tiene desde 15 hasta 17 años.
- Nacionalidad: En la mayoría de los casos, proceden del continente Africano: Más de la zona de Marruecos. Pero hay también menores que inmigran desde Senegal, Nigeria, Magreb, Guinea – Bisáu, etc.
- Familia: Aproximadamente el 70% de los menores procede de familias numerosas, teniendo bastantes hermanos y afrontando serios problemas económicos. El resto pertenece a menores de familias con un buen nivel económico y a los que están viviendo en la calle.
- Formación académica: En el pasado, muchos de ellos han escolarizado, pero suele abandonar sus estudios, por motivos económicos, teniendo un bajo nivel de calificación.
- Formación laboral: Mientras tienen alguna experiencia laboral, carecen una formación adecuada, para integrarse al mercado laboral de España.
- Falta de documentación: Los menores, al llegar a España, no tienen la documentación válida que les identifique (excepto pocos casos). Por consiguiente, se retardan varios procesos (por ejemplo la repatriación).
- Conocimientos lingüísticos: La mayoría de los MENA no conoce la lengua española, lo que dificulta la integración en el país de acogida y la comunicación con los autóctonos.
- Desarrollo evolutivo: Los menores son maduros y su desarrollo evolutivo corresponde a su edad cronológica, pero expresan ansiedad por su vida y su futuro.
- Falta de recursos: Estos menores carecen de recursos materiales, lo que aumenta el peligro de caer en las redes organizadas de delincuencia.
- Rechazo: A veces los MENA no aceptan el sistema de protección, ya que quieren mantener mayor autonomía para poder trabajar y mandar dinero a sus familias. Por lo cual, muchas veces niegan la escolarización.
- Relaciones sociales: Los menores tienen escasas relaciones con los autóctonos, algo que dificulta mucho su integración en la sociedad española.
- Movilidad: Les caracteriza una gran movilidad, tanto en el territorio español como en el europeo.

Los menores deciden emigrar por varias razones, la mayoría de las veces por motivos económicos y políticos, (Espuche, Luna, & Dezalais, 2006), y, también, para salvar sus vidas. En el caso de los menores africanos, ellos, en la mayoría de las veces, inmigran por motivos económicos. Como se ha mencionado anteriormente, su propósito es llegar a España y empezar a trabajar, para poder mandar dinero a sus familias, quienes siguen viviendo en sus países natales (Angelidou y Aguaded, 2015).

Sin embargo, no pasa lo mismo en el caso de las niñas que deciden inmigrar. Según Cabedo (2010) los motivos principales por los que las niñas abandonan no acompañadas sus países, son los siguientes:

- Mutilación genital femenina.
- Matrimonios obligatorios
- Violencia de género y familiar.
- Confinamientos de niñas
- Prostitución.

En el caso de los niños provenientes de Siria, y en general del mundo árabe, la motivación es diferente. Según el informe de Save the Children (2016), los niños en Siria y en Iraq abandonan sus hogares porque se encuentran en extenso peligro; las personas se mueren de la deshidratación y malnutrición, hay francotiradores que disparan a cualquier persona en las ciudades y minas en el campo, las casas y las calles están en ruinas. En estos países, los niños sufren de infecciones e inflamaciones pulmonares, debido al humo que proviene de las bombas, enfermedades mentales y comportamiento antisocial, de diarrea, etc. Por lo tanto, desde que empezó la guerra en Siria y la crisis en los países árabes, a los menores inmigrantes no acompañados, se agregaron los menores refugiados no acompañados (MERNA) que, según Carreras & Forga (2015), la mayoría de ellos proviene de Siria, Afganistán e Irak y tiene menos de 12 años.

Según los datos de Save the Children, durante el año de 2015, llegaron a Europa aproximadamente 270.000 menores refugiados y entre ellos, 26.000 menores se encontraban sin acompañamiento (Ventoso, 2016). Desde entonces las cifras siguen aumentándose.

Acerca del número de los menores extranjeros no acompañados, en el caso de España, en 1993 no había ningún menor extranjero registrado, en 1995 habían 660 menores extranjeros acogidos y, en 2007, el número alcanzó los 6.476 menores. Se ve que, durante los últimos 15 años, el número de MENA registrados oficialmente se había multiplicado por diez (Jiménez, 2010).

La decisión de emigrar puede ser individual, familiar o social y, según Monterde (2013), aunque las expectativas de los menores son diferentes con la realidad que encuentran, no quieren regresar a sus países.

Los menores para llegar a Europa, utilizan varios métodos, peligrosos y precarios para su salud y su vida. El método más común consiste en viajar escondidos en camiones y autobuses, que pasan en los ferry que llegan a la Península Ibérica y, con ellos, a Europa. También, existen aquéllos que viajan en aviones, con la compañía de un adulto, que les abandona cuando llegan al territorio español. Por último hay quienes pagan a las mafias que trafican con personas (Barranco & Durán, 2009).

Los menores extranjeros que llegan al territorio Europeo viven una doble condición; por una parte, ya que tienen menos de 18 años, hay que protegerlos y, por otra parte, como extranjeros, hay que controlarlos y, a veces, expulsarlos (Monterde, 2013). Por lo tanto, en muchas ocasiones se olvida la primera parte, es decir que el extranjero se trata de un menor y que su identidad como inmigrante tiene que seguir y considerarse, solo, para entender su situación personal.

Según la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, de 20 de noviembre de 1989 todos los niños tienen que tener la misma consideración y merecen los mismos derechos, independientemente de su nacionalidad u otra característica (Save the Children, 2011). Según Lázaro & Morroy (2010) los menores extranjeros que se encuentran en el territorio español, tienen derechos establecidos, por la normativa comunitaria y estatal, sobre la protección jurídica de menores, procedentes de países terceros. Según la declaración de Ginebra (1924), la humanidad debe darles a los niños lo mejor de sí misma y es nuestra obligación, crear un mundo apropiado para la infancia. Según la campaña Say Yes for Children - Decir Sí por los Niños para crear ese mundo apropiado para los niños, se debe:

- Poner primero el interés de los niños como atención prioritaria.
- No se debe discriminar a los niños: Todos los niños se nacen con las mismas necesidades, son iguales y tienen el derecho a la vida.
- Cuidar a los niños: Los niños no tienen solo el derecho a la vida, sino a una vida con calidad.
- Educar a los niños: Todos los niños tienen el derecho a una educación obligatoria, de calidad y gratuita.
- Debe evitarse cualquier tipo de violencia hacia los niños (abuso sexual, explotación, etc.).
- Defender a los niños procedentes de los países de conflicto.
- Luchar el SIDA.
- Combatir la pobreza.
- Los niños deben ser oídos: Los niños, como ciudadanos, tienen el derecho de expresarse, tomar decisiones y crear su futuro.
- Proteger el medio ambiente para los niños (Como se cita en Cabedo, 2010).

Acerca de los derechos que tienen los menores extranjeros en los centros de acogida, también, hay una serie de leyes. Según los artículos de RCA¹, los menores extranjeros que se encuentran en dichos centros, entre otros, tienen el derecho a ser oídos, a tener recursos, a la dignidad, a la privacidad, a la información, a la intervención individualizada, a la participación, al conocimiento y defensa de sus derechos, a la comunicación, al bienestar emocional, a la alimentación, al higiene, a la autonomía, al ocio, a la identidad sociocultural y familiar, al apoyo comunitario, al equipo educativo, etc. (Angelidou, 2016).

Esto, nos lleva a decir que, los centros de acogida de menores, tienen la obligación de poner el interés de los menores como prioridad al hecho de que sea inmigrantes, extranjeros, refugiados o cualquier otra característica.

La finalidad del acogimiento tanto en un centro de acogida como de una familia, es el desarrollo del menor, su atención y educación integral y su integración social. Desde el primer momento que el menor entra en un centro, se empieza su intervención. Cada niño y niña, independientemente de su país de origen, edad, sexo, nivel socioeconómico y cultural y procedencia goza a todos los derechos y garantías que se establecen en el rendimiento jurídico vigente (Angelidou y Aguaded, 2015).

Durante la intervención con los MENAs, los profesionales tienen que tener en cuenta que se trata de una población extranjera que tienen necesidades específicas, algo que les diferencia con los menores autóctonos. Uno de los objetivos principales debe ser la creación de un ambiente seguro con las condiciones favorables para el desarrollo completo del menor. También debe tenerse en cuenta la edad del menor para que se pongan en marcha los proyectos adecuados. Los menores de 16 años son escolarizados en Institutos y los mayores de 16 años se participan en programas de orientación social y laboral, talleres y cursos de formación. Además, se desarrollan clases del castellano, clases de información sobre las drogas, de hábitos de higiene, de educación sexual, etc. (Barbaño et al., 2014)

Según los derechos de estos menores y para que se realice la intervención en ellos, se pone en marcha una serie de planes y proyectos de intervención. Entre los más usuales, son:

¹ DECRETO 131/2008 de 8 de Julio, regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de desprotección social que denominaremos a lo hora de citar los artículos como dato legislativo en el informe: RCA (Reglamento de los Centros de Acogida).

- Programas de vida cotidiana y convivencia en el hogar. Los menores aprenden como desarrollar las actividades domésticas necesarias y las costumbres personales.
- Programas de desarrollo personal y social. En estos programas se desarrollan habilidades sociales, para que los menores puedan comunicarse con los demás, desarrollar valores, alejarse por hábitos prejudiciales, como las drogas, aumentar su autoestima, etc.
- Programas de aprendizajes culturales y curriculares. El reto principal es que los menores aprendan a hablar español, y en segundo lugar se desarrolla actividades que tienen que ver con los instrumentos, la literatura, etc.
- Programas de integración sociolaboral. Dentro de estas actividades se ofrecen a los menores cursos de iniciación laboral, y en unas ocasiones cuando es posible, se realizan dichas actividades dentro del mercado de trabajo (Alonso, 2009).

Frecuentemente, entre la población de los menores que viven en dichos centros, hay quienes que tengan necesidades específicas. Estos menores necesitan una intervención más específica y un tratamiento más diferenciado que sea distinto del Programa de Atención Residencial Básica. Dichos programas se desarrollan en centros especiales y adecuados para un acogimiento terapéutico, donde trabajan expertos. El carácter de los programas puede ser temporal o permanente y depende de las necesidades de cada menor. La intervención se realiza a los menores hasta que ellos no tengan esa necesidad, puedan regresar a sus familias o trasladarse a otro recurso residencia. (Observatorio de la infancia en Andalucía, 2012).

Como por ejemplo, podríamos hablar de los Programas para el abordaje de graves trastornos del comportamiento relacionados con patologías psicosociales y educativas. En estos centros viven menores que debido a su carácter agresivo y conflictividad en su comportamiento, no pueden convivir con otros menores en centros regulares y adaptarse con las normas de convivencia, afectando negativamente a los demás. Al principio, tienen el carácter temporal, pero hay la posibilidad que los menores permanezcan hasta la mayoría de edad. En estos casos, los criterios de permanencia se adoptan a cada menor.

Los programas que se desarrollan, se aplican dentro de técnicas muy estructuradas, con carácter terapéutico y socioeducativo. El fin de dichos programas es que al final el menor adquiere todas esas habilidades y reglas sociales básicas que le permitan a regresar a los centros donde se realizan programas de Atención Residencial Básica (Observatorio de la infancia en Andalucía, 2012).

Sin embargo, a veces la participación de los menores en las actividades diarias, es una cuestión difícil. Por lo tanto, hay varios mecanismos y funciones para facilitar tanto la comunicación y la participación del menor en las actividades de la vida cotidiana en el centro, como también su intervención en general.

Según Sánchez (2014), todos los procesos de la intervención deben de tener en cuenta los siguientes principios, siempre con el fin de apoyar a los menores a desarrollarse satisfactoriamente:

- El menor es el principal agente responsable de su cambio y rehabilitación.
- La rehabilitación del menor es inviable en el contexto de la calle.
- Con los menores extranjeros de la calle se desarrollará el siguiente programa: retirarlos de la calle, abandono de las normas y valores inadecuados y del consumo de sustancias nocivas, y adquisición de conductas adecuadas.
- Los programas de captación e intervención tienen que ser atractivos para competir con la atracción que ejerce el grupo de iguales.
- Se llevará a cabo un abandono progresivo de consumo de sustancias, favoreciendo la consolidación de la abstinencia.
- Se le realizará un Programa Personalizado de Integración y un Proyecto Educativo Individual (p. 105).

2 Objetivos de la investigación

En esta investigación, nuestro objetivo es:

1. Diseñar el perfil de los menores extranjeros no acompañados que se encuentran en los centros de acogida de Granada.
2. A partir de la opinión de los trabajadores que se dedican a la protección y educación de los MENA, comprobar si los últimos disfrutaban o no, de los derechos reconocidos a todos los niños y niñas según las normas internacionales.
3. Conocer la situación en la que se encuentran los menores, a nivel de los recursos disponibles en los sistemas de protección formativa, sanitaria y educativa.
4. Verificar si se facilita la relación de los MENA y los autóctonos.
5. Examinar si se prepara su integración en la ciudad de Granada.

3 Método

3.1 Sujetos

La población total es los trabajadores que se dedican a la protección y educación de los MENA, en los centros de acogida en Granada. Es casi imposible saber el número exacto de los trabajadores, ya que, en Granada y en toda Andalucía, existen muchos centros informales no identificados como tales, pero que acogen algunos MENA, en caso de desbordamiento de las entidades públicas. El número aproximado es de 70 trabajadores.

Para la selección de la muestra, recurrimos a la técnica de muestreo simple al azar, utilizando los centros de acogida de menores como unidad de referencia muestral. La muestra final quedó conformada por 30 trabajadores.

Acerca del perfil de la muestra:

- Sexo: El 57,1% son mujeres.
- Edad: El 28,6% tiene entre 25 y 29 años, el 28,6% entre 30 y 35 y el 42,8% de los trabajadores tienen de 36 a 50 años.
- Experiencia laboral: El 42,9% tiene una experiencia profesional entre 1 y 5 años, el 28,6% trabaja más de 10 años y el resto 14,3% trabaja entre 6 y 10 años.
- Profesión: De ellos, 8 son educadores sociales, 8 son trabajadores sociales, 5 son maestros de educación física, 5 son maestros de educación especial y 4 son graduados en magisterio.
- Formación: Todos los encuestados han recibido formación específica para la atención a los MENAs.

La recogida de los datos se ha realizado desde el 2 de Junio hasta el 15 de Junio de 2015.

3.2 Análisis Estadístico

Como instrumento para la recogida de información hemos usado, la técnica más utilizada en la investigación por encuesta, el cuestionario. Después de una extensa revisión bibliográfica sobre el tema, se utilizó el cuestionario elaborado por Zuriñe Martín y Amadou Coulibaly, cual se encuentra en el informe: Menores Extranjeros no Acompañados en los Centros de Acogida en Álava (2010). El cuestionario se ha cambiado en unos puntos, conforme las necesidades de nuestra investigación. El cuestionario está compuesto por 46 preguntas cerradas con 3 o 4 opciones de respuesta. El método cuantitativo nos permitió conocer la situación en la que se encuentran los MENAs, la forma en la que

funcionan los centros y los derechos que disfrutaban los menores en dichos centros. Toda la información fue introducida en una matriz de datos, utilizando el programa estadístico informático IBM SPSS (versión 22.0).

4 Resultados

Los resultados obtenidos son los siguientes:

Referente al perfil de los menores extranjeros no acompañados, con los que se interviene en estos centros, según las propuestas de los profesionales:

- Todos son del sexo masculino.
- La edad de los menores es entre 14 y 17 años.
- Todos son procedentes de Marruecos.
- Al llegar a España, no tienen la documentación válida, que les identifique.
- Tienen poco o nulo conocimiento de la lengua española.

1. Información sobre sus derechos.

Artículo 17 del RCA: derecho a la información: Respecto a si los MENAs reciben información sobre las reglas del centro, al ingresar en el centro, el 100% de los trabajadores contestó positivamente y el 85,7% de ellos manifiestan que los MENAs han recibido información sobre sus derechos y obligaciones. El 57,1% ha contestado que los menores pueden recibir dicha información en su lengua materna.

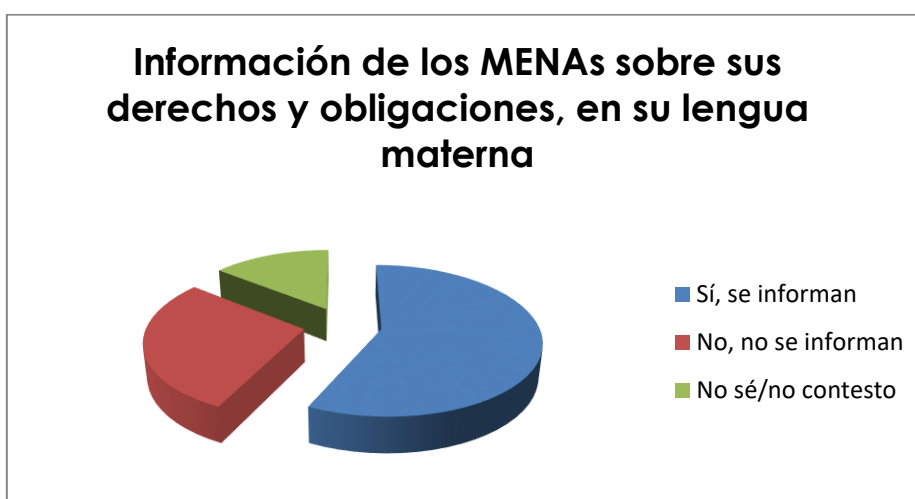


Figura 1. Información de los MENAS

2. Relación con los/las educadores/as del centro. Artículo 79 del RCA: relaciones del personal con los niños y adolescentes: El 71,4% de los trabajadores creen que todos/as los/las educadores/as se dirigen con respeto hacia los menores. El 100% de los encuestados cree que los/las educadores/as están, sobre todo, para educar a los menores extranjeros y el 71,4% de ellos cree que existe buena relación entre el/la tutor/a y los MENAs. Además, el 85,7% cree que los MENAs pueden hablar fácilmente con el/la coordinador/a. Con respecto a la intimidad, el 85,7% afirma que el personal nunca llama a la puerta antes de entrar en las habitaciones.

	Frecuencia	Porcentaje
Sí, todos/as	21,4	71,4%
Sí, la mayoría	8,6	28,6%
Total	30	100%

Tabla 1. Respeto hacia los menores

3. Respeto a la intimidad y régimen de vida en los centros. Artículo 70 del RCA: sueño: Con respecto a las horas de sueño, el 71,4% contestó que los menores pueden dormir más de 8 horas y, el 28,6% contestó que pueden dormir entre 7 y 8 horas.



Figura 2. Horas de sueño de los MENAs durante la noche

4. Alimentación y vestido. Artículo 68 b) y c) del RCA: alimentación: En cuanto a la cuestión de si se respeta la dieta alimenticia, el 100% de los encuestados ha respondido que sí se respeta y que los menores no son obligados a comer carne no *halal* contra su voluntad.

5. Utilización del idioma. Artículo 76 del RCA: identidad sociocultural: En la pregunta si han castigado algún menor extranjero por hablar en su lengua materna, el 69,8% contestó negativamente, el 14,3% positivamente y el 15,9% no sabe/no contesta. Además, el 100% de los encuestados respondió que se respeta la cultura y la religión de los MENA y que ellos tienen la posibilidad de rezar en el centro
6. Régimen de sanciones y castigos. Artículo 97 del RCA: medidas educativas correctoras: Con respecto a las sanciones que se imponen a los menores, el 70,3% cree que son siempre o casi siempre justas. En caso de ser denunciado un menor extranjero por falso de pasaporte, el 16 manifiesta que el menor ha recibido asesoramiento legal, el 42% no sabe/no contesta y el resto 42% de los encuestados ha respondido que no han denunciado a ningún menor.
7. Tiempo libre y actividades organizadas. Artículo 74 del RCA: ocio: Respeto al tiempo libre durante los fines de semana, el 71,4% de los trabajadores cree que los menores tienen entre 6 y 8 horas de tiempo libre, el 14,3% cree que tienen entre 4 y 6 horas y el resto 14,3% no sabe/no contesta.



Figura 3. El tiempo libre de los menores durante el fin de semana.

8. Comunicación con el exterior del centro. Artículo 50 del RCA: comunicaciones: Con respecto al acceso al teléfono, el 57,1% cree que los menores tienen acceso para hacer llamadas, el 74,1% ayuda a los menores para que llamen a sus familiares y todos los encuestados (100%) han contestado que los menores tienen acceso al Internet en el centro, tienen la posibilidad de recibir tanto llamadas telefónicas como visitas de familiares o de amigos en el centro.
9. Relaciones con el exterior y preparación de la salida. Art. 77 del RCA: apoyo comunitario: El 71,4% cree que se facilita la relación entre los MENAs y personas de la ciudad. En la pregunta, si antes

de cumplir el menor extranjero los 18 años le ayudan a preparar su salida para integrarse en Granada (si lo desea) el 85,7% contestó que sí le ayudan.

	Frecuencia	Porcentaje
Se facilita	21,4	71,4%
Se evita	0	0%
No sé/No contesto	8.6	28,6%
Total	30	100%

Tabla 2. El contacto entre los menores y los autóctonos 5. Discusión y Conclusiones

Según los resultados obtenidos en nuestra investigación, los MENA acogidos en los centros de menores de Granada son varones entre 14 y 18 años, que proceden de Marruecos, no tienen la documentación válida que les identifique y tienen nulo conocimiento de la lengua española, en la misma línea de lo que mostró Monterde (2013), quien decía que los menores son de sexo masculino, entre 14 y 18 años, que proceden de los países de África, indocumentados y sin conocimiento de la lengua española.

Espuche, Luna y Dezalais (2006) demostraron que los niños tutelados no reciben una información suficiente sobre sus derechos y sus responsabilidades, lo que les impide valorar las decisiones que se toman respecto a ellos, sobre estos menores, quienes, después de un viaje, que se desvela como una experiencia traumática, llegan a los centros de acogida, llenos de muchas preguntas, sin saber qué van a encontrar. En nuestra investigación, los trabajadores de los centros de acogida de Granada, especifican que, mientras se respeta el derecho de los MENA hacia la información, la información recibida no es siempre en su lengua materna.

El tipo
de relación

que se desarrolle en el centro entre los educadores y los menores extranjeros es muy importante, para el futuro trabajo y la colaboración de todos. Según los resultados de nuestra investigación, el menor es respetado en el centro y puede desarrollar relaciones y comunicar con los trabajadores y los coordinadores

Según la revisión bibliográfica, no hemos encontrado investigaciones sobre la percepción de los trabajadores en los centros de menores, respecto a si se respetan los derechos de los menores en dichos centros, por lo que, para poder realizar la discusión, el punto de contraste que tenemos son los datos aportados por Martín y Coulibaly, quienes elaboraron una investigación en 2010, sobre la percepción que los menores acogidos en estos centros presentaban sobre el respeto de sus derechos.

En los centros de Granada, el derecho de los menores hacia la intimidad, parece no ser respetado. Según la investigación de Martín y Coulibaly (2010), más de la mitad de los encuestados reclama que los trabajadores no llaman a la puerta, antes de entrar en las habitaciones, cuestión importante, ya que los trabajadores deberían llamar a la puerta, antes de entrar, y educar a los niños y adolescentes en esta práctica.

A continuación, resulta que, en los centros de menores en Granada, se respeta el sueño, las costumbres alimenticias, la lengua materna, la religión y la cultura. Los castigos y las sanciones, que se imponen en la infancia y juventud extranjera, son algo muy importante para el menor (UNICEF Panamá, s.f.), porque puede afectarle totalmente, tanto en su educación, como en su salud y, por eso, se le debe prestar mucha atención. Con respecto a las medidas correctoras, que se utilizan en los centros de acogida, se caracterizan, siempre o casi siempre, por ser consideradas justas por la gran mayoría de los trabajadores. Al contrario, el 74,1% de los menores encuestados, en la investigación realizada por Martín y Coulibaly, las sanciones que se usan se caracterizan como injustas (Martín y Coulibaly, 2010).

La comunicación con el exterior resulta algo muy importante para los menores (II Plan Estratégico Nacional De Infancia Y Adolescencia, 2013). La importancia de mantener relaciones y enlaces tanto con sus familiares y con sus amigos como con todas esas entidades y asociaciones (sociales, laborales, culturales) es algo muy importante para el desarrollo del menor. Según los trabajadores, los menores no se encuentran aislados del resto del mundo, ya que se promueve la relación con el exterior. Al contrario, en su investigación realizada en el País Vasco, Setién y Barceló (2008) manifestaron que no se promueve la relación de los menores con los autóctonos, ni su integración en la sociedad, porque los centros de acogida se encuentran en regiones aisladas.

Acerca el acceso al teléfono, solo la mitad de los encuestados ha respondido que los menores pueden realizar y recibir llamadas. Por otra parte, en el caso del acceso al internet, todos los trabajadores creen que los menores tienen acceso a la red. Al contrario, los menores, cuyas respuestas nos están sirviendo de referencia, contestaron que el 96,3% no tienen acceso al teléfono, ni a internet (Martín & Coulibaly, 2010).

Para concluir nuestra investigación, podemos decir que parece que, muchas de las respuestas de los menores y de los trabajadores son diametralmente opuestas. Eso podría crear una gran problemática en las relaciones entre ellos, en los centros de menores, ya que podría interpretarse como que, aunque los trabajadores dicen que respetan a los menores, quizás no entiendan completamente sus comportamientos y necesidades. Nuestro reto vendría a ser cubrir este hueco y, dentro de la formación continua, crear una relación entre los trabajadores y los menores, basada en la colaboración y la comprensión. Sin olvidar, por supuesto, que un menor extranjero es una persona que está fuera de su país natal, obligado de abandonarlo, por motivos de nacionalidad, conflictos, religión, raza, creencias políticas, pobreza, etc., así que, habrá que partir de sus intereses, para poder realizar una intervención, que cubra dichas necesidades.

Referencias bibliográficas

- Alonso, M. A. (2009). Intervención educativa con menores extranjeros no acompañados. En la calle: *Revista sobre situaciones de riesgo social*. n. 14, 2-5.
- Angelidou, G. & Aguaded, E. (2015). *Los menores extranjeros no acompañados. Su situación y sus derechos en los centros de acogida*. (Tesis de Post-grado). Universidad de Granada, Granada, España.
- Angelidou, G. (01/09/2016). *The unaccompanied foreign children. An important phenomenon in Spanish society*. IV Annual Conference "Desolations and Cultural Conflicts: Migrations, Diaspora, Terrorism, Borders", Skopje, Macedonia.
- Barranco, R. V. & Duran, F. R. (2009). *La protección y los derechos de los menores extranjeros e inmigrantes: Estudios, documentos y selección normativa, con atención especial a la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Granada: Editorial COMARES
- Barbaño, A., et al. (2014). Aspectos psicoeducativos en los centros de inmigrantes. La experiencia de nuevo futuro. Cádiz. En Jiménez et al.,

- Actas de comunicaciones. Encuentros Internacionales con menores en contextos de riesgo. (pp. 257-275).
- Cabedo, V. (2010). *La situación de los menores inmigrantes no acompañados. Su protección e integración*. Valencia: Editorial Tirant lo Blanch.
- Carreras, T. & Forga, M. (2015). Un drama con rostro de niño. *El siglo de Europa*, num. 1121, 46-48.
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR) (2014). *La situación de las personas refugiadas en España*. Madrid: Editorial CATARATA.
- Espuche, B. & Luna, C. & Dezalais, B. (2006). *Entre la represión y la protección. Menores Extranjeros no Acompañados en Andalucía*. ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS DE ANDALUCÍA.
- Fuentes, Y. & Sotomayor, E., (2009). Vulnerabilidad y exclusión social de los menores inmigrantes.
- Fuentes, R. (2014). Menores extranjeros no acompañados (MENA). *Azarbe. Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 3, 105-111. Recuperado de <http://revistas.um.es/azarbe/article/view/198431/161701>
- Hosseini, H. (2005). *La atención educativa en los centros de acogida de menores: El caso del centro Avicena de Melilla*. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/15750851.pdf>
- Jiménez, A. (2010). *Menores migrantes sin referentes familiares. Pautas para la intervención socioeducativa e intercultural*. Granada: Editorial GEU.
- Lazaro, I. E. & Morroy, B. (2010). *Los menores extranjeros no acompañados*. Madrid: TECNOS.
- Martín, Z. & Coulibaly, A. (2010). *Situación de los centros de acogida temporal para menores extranjeros no acompañados*. Vitoria-Gasteiz: Editorial IKUSBIDE.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2013). II PLAN ESTRATÉGICO NACIONAL DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA 2013 - 2016 (II PENIA). Recuperado de http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/documentos/PENIA_2013-2016.pdf

- Monterde, C. G. (2013). Expectativas de acogida en el imaginario de los menores que migran solos. *Revista electrónica de Investigación y Docencia (REID)*. Enero de 2013, 9, 142-158. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n9/REID9art9.pdf>
- Observatorio de la infancia en Andalucía (2012). *Centros de protección de menoremenor en situación de desamparo que presentan trastornos de conducta en Andalucía*. Granada: Junta de Andalucía. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía.
- Red Europea de las Migraciones. (2009). *La política de acogida, repatriación y acuerdos para la integración de los menores extranjeros no acompañados*. España.
- Save the Children. (2011). *Agenda de infancia 20012-2015. Propuestas de Save the Children para la X legislatura*. Save the Children España.
- Sánchez, M. B. (2014). Tratamiento e integración de los Menores Extranjeros no Acompañados. En Jiménez et al., *Actas de comunicaciones. Encuentros Internacionales con menores en contextos de riesgo* (pp.91-109)
- Setién, M.L. & 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*, 2, 78-88.
- UNICEF Panamá (s.f.) Sanciones a adolescentes. Recuperado de http://www.unicef.org/panama/spanish/Sanciones_adolescentes.pdf
- Ventoso, L. (1 de febrero de 2016). Europol denuncia la desaparición de diez mil niños refugiados. ABC.es. Recuperado de <http://ghct-noticias.com/index.php/internacional/8084-europol-denuncia-la-desaparicion-de-diez-mil-ninos-refugiados>

MIGRATORY PROCESSES AND INCLUSION OF FOREIGN STUDENTS IN THE ITALIAN SCHOOL SYSTEM: INTERCULTURAL PERSPECTIVES.

Los procesos migratorios y la inclusión de los estudiantes extranjeros en el sistema escolar italiano: perspectivas interculturales.

Davide Capperucci

Email: davide.capperucci@unifi.it

University of Florence

Abstract

Recent migratory processes have brought profound social changes in most European countries; this has happened also in the Italian context. These changes concern both people and institutions, called to deal with the problems created by the globalization of markets, economic crisis, coexistence of different cultures, ethnicities, religions, languages and traditions. The multicultural society has penetrated even into classrooms where the presence of foreign students has become a constant feature in all EU school systems.

This paper, considering the documents of some of the most important international institutions (OECD, UNHCR, European Commission, Council and European Parliament, Cedefop, Eurydice), the Italian Ministry of Education, INVALSI, INDIRE, ISMU Foundation, and Isfol, and statistics provided by Eurostat and ISTAT, examines the level of inclusion of foreign students in Italian schools, paying attention to the demographic characteristics, difficulties of integration, and school results of non-Italian students. On the institutional side, the effectiveness of policies and measures implemented by the Italian system of education and training is investigated in the perspective of intercultural education and an inclusive, equitable and democratic school-system capable of highlighting each student's specificity and personal capacities, preventing forms of marginalization, social and professional exclusion, early school leaving, new radicalism of racial and ethnic origin.

Keywords: immigration, intercultural education, inclusive school, academic success

Davide Capperucci

Email: davide.capperucci@unifi.it

Universidad de Florencia

Resumen

La migración de los últimos años ha generado profundos cambios sociales en la mayoría de los países europeos, como también en el caso de la sociedad italiana. Estos cambios han afectado tanto a personas como a instituciones, llamados a hacer frente a los problemas creados por la globalización de los mercados, la crisis económica, la coexistencia de diferentes culturas, etnias, religiones, lenguas y tradiciones. La sociedad multicultural también ha penetrado en el interior de las aulas, donde la presencia de estudiantes foráneos se ha convertido en una constante común a todos los sistemas educativos de la UE.

En este trabajo, teniendo en cuenta los documentos de algunas de las instituciones internacionales más importantes (OCDE, ACNUR, Comisión Europea, Consejo y Parlamento Europeos, Cedefop, Eurydice); italianas (Ministerio de Educación, INVALSI, INDIRE, Fundación ISMU, ISFOL) y los datos estadísticos proporcionados por Eurostat e ISTAT, se examina el nivel de inclusión de estudiantes extranjeros en las escuelas italianas, prestando atención a las características demográficas, las dificultades de integración y los resultados escolares de los alumnos no italianos. En el plano institucional, se investiga la eficacia de las políticas y medidas aplicadas por el sistema de educación y formación italiano, tomando como perspectivas la educación intercultural y la construcción de una escuela inclusiva, equitativa y

democrática; capaz de valorar la singularidad y el potencial de cada estudiante, evitando formas de marginación, exclusión social y profesional, abandono escolar precoz y nuevos radicalismos de origen racial y étnico.

Palabras clave: *inmigración, educación intercultural, escuela inclusiva, éxito académico.*

1 Introduction

What are the figures and characteristics of immigration in Italy? What are the consequences that the last twenty years of the migration phenomena have brought to Italian society and its education and training system? What are non-Italian students' performances and learning outcomes in schools? What are the policies and actions envisaged at the system level to ensure the right to education for all and to ensure fair and inclusive education? These are some of the questions that the present article tries to answer.

The last few decades of migration has transformed the “physiognomy” of the Italian population, posing new social and educational questions. From the emergency situation that occurred with the early clandestine disembarkments on Italian soil, in consideration of the growing importance that migration has taken on at both a national and European level, many measures that go beyond mere containment of arrivals have been put in place (Monzini, 2007). Later, forms of unsystematic and improvised reception, more appropriate national policies have been set up, inspired by those defined by the EU (European Commission, 2011; 2015), that have tried to manage a phenomenon such as immigration, which has assumed increasingly global connotations, with a strong impact on all social systems including schools (Portera, 2006). The emergency has gradually moved, not without difficulties, towards the establishment of a multiethnic and multicultural society, where various identities coexist, with respect to different cultural, ethnic and religious origins. The full realization of an intercultural society, the opposite of the one based on fundamentalism, separatism and on social exclusion, is characterized by the importance given to inclusion, equal opportunities, fairness and mutual respect. These values, in many European contexts, including Italy, still remain a goal to be achieved, even if several positive steps to the intercultural direction have already been made. Faced with these challenges, School can no longer hold back, in fact, immigration and the presence of young people of foreign origin is a problem that all institutions should take on responsibly.

The school is one of the public institutions called on to offer its contribution to the phenomenon of immigration management, by utilizing learning and education as tools of empowerment and personal success in the perspective of a planetary and global citizenship (Santerini, 2001). The school, thanks to students' need analysis, customization and

differentiation of educational courses can give voice to that pluralism of identities, values and stories, which is now present across classrooms, focusing on individuals' irreducibility and the right to be different in mutual understanding, which, in the long run, is the most effective antidote to the emergence of new and old radicalism (Bigo, Bonelli, Guittet & Ragazzi, 2014; Dandurand, 2014).

In the following pages, with reference to the research conducted at national and international levels, the statistics provided by European and Italian organizations, such as Eurostat and Istat, the varied and multifaceted profile of the migrant who landed on Italian shores in search of a better future is reconstructed. Firstly, we provide the analysis of the immigration data, then the presence of foreign students in Italian schools are presented, and we conclude with the efforts that the Ministry of Education, schools and teachers to shape education in an intercultural perspective

2 The impact of immigration on current Italian society: figures and characteristics

The phenomenon of immigration in Italy has taken on a different trend since the twentieth century. Indeed, Italy has quite quickly changed from, as was the case up to the 1950s, being a place from which to migrate to other countries, to becoming one of the main destinations of migration between the countries of the Mediterranean. Immigration is in constant change; this dynamic situation is linked firstly to geopolitical transformations and conflicts taking place in regions of the Middle East and Sub-Saharan Africa (Toaldo, 2015; UNHCR, 2015a, 2015b); secondly, on the domestic front, to the considerable impact the economic crisis has had on the future growth prospects of the Italian labour market (Cesareo & Blangiardo, 2009). All these factors have made immigration, on the one hand, one of the main points of the government's agenda policy and, on the other, a new social problem that, in the past, never reached the current proportions. So much so, words such as "immigration", "immigrant", "non-EU citizen" have, in recent decades, become part of the common lexicon as a demonstration of the fact that immigration has become a phenomenon which characterizes Italian society in the late 20th and early 21st centuries (Zanfrini, Monaci, Sarli & Mungiardì, 2015; Boccagni & Pollini, 2012).

From the lexical point of view, since 2015 a broad debate has developed around the use of the words "refugee" and "immigrant" to define those fleeing across the Mediterranean and the Balkans. Some authors drew attention to the often negative connotations of the term "migrant", and proposed using the term "refugee" instead, as this would clear up any misunderstandings about the fact that the people arriving

on Europe's doorstep were, in most cases, fleeing wars and fundamental human rights violations. However, the term "migrant" *per se* does not carry negative connotation, as it simply denotes the act of migrating, regardless of the reasons behind it. Therefore, all those moving to a country or place different from their country of origin, whether on a temporary or a permanent basis, are migrants. Within this usage, migrants belong to a very broad category, which in turn comprises a plurality of subcategories that are mostly determined by their legal status. This is why in this paper we opted for the generic term "migrant" in reference to people passing through EU borders, regardless of their legal status.

Though the use of the Mediterranean route is widely acknowledged, what constitutes a significant break from the past is the high number of migrants and international protection seekers who arrived in Italy between 2014 and 2015. The reasons why many immigrants choose Italy as a country of destination are not currently linked to the search for a job, but to the need to escape from political instability or war situations that threaten their lives (Fargues & Bonfanti, 2014). In fact the number of entrances to Italy for work reasons is constantly declining: in 2010 the entrances of non-EU citizens with work permits were 360,000. Three years later the number dropped by 76%: only 85,000 non-EU citizens entered Italy for work reasons. This variation is mainly due to the long-term effects of the economic crisis, which no longer make Italy a top-desired destination to look for a job.

The size and intensity of these flows towards Italy are part of a wide-ranging migration phenomenon that involves the whole of Europe and originates in various regions of the world affected by deep political and economic instability (North and Sub-Saharan Africa, the Middle East, the Indian subcontinent). As for the arrivals, in 2014 the number of migrants who arrived in Italy amounted to 170,000, a high record even if compared to previous peaks, such as the one of 2011 following the so-called North African Emergency. In 2014 Italy was in fact the main country of landing for those migrants who, because of the chaotic situation in Libya, decided to travel to Europe by sea. In 2015 the number of people arriving remained high: 154,000 migrants reached Italy by sea. However, because of the dangers of crossing the stretch of sea separating Libya from Italy, a growing number of migrants, in particular from Syria, Iraq, and Afghanistan, decided to travel to Europe via the Greek islands in the Aegean sea, and then travel north across the Balkans and re-enter Europe crossing the Hungarian border. Thus, in 2015, Greece became the main landing-country with 855,000 arrivals recorded

(UNHCR, 2015b). Therefore, Italy has become the country of transit for the migration flows within the European Union.

With regard to the transformations taking place in Italy, the marked increase in arrivals recorded between 2014 and 2015 has also meant a significant change in the composition of the flows, and in particular a substantial increase in asylum seekers. In the two-year period 2008-2010 the number of international protection seekers who arrived on Italian territory reached a historical low, both in absolute terms and in terms of percentage, compared to the total number of arrivals. After the peak in applications for asylum recorded in 2011, which coincided with the protests that have become known as the "Arab Spring", in the following two-year period the number of applications dropped again, before starting to increase exponentially in 2014, the year that saw a groundbreaking 65,000 applications (an increase of 132% compared to the 28,000 applications in 2013). During 2015, 84,000 applications for asylum were filed in Italy, ranking Italy the fifth country for the number of asylum applications in Europe (Cortinovis, 2015). The increase in migrants arriving by sea and the resulting increase in applications for international protection are the consequences of ongoing wars in Syria and Iraq (which have led to one of the worst humanitarian crises in decades), of violent conflicts in many countries of Sub-Saharan Africa (Eritrea, Somalia, Nigeria, and the Democratic Republic of Congo).

Another element which must be stressed in the analysis of the changes in migration dynamics in Italy is the growing presence of migrants from new EU countries, namely citizens from countries that have recently become members of the European Union, in particular from Romania. As of January 1, 2016, 1,131,839 Romanian nationals were registered as legally residing in Italy – up 36% compared to 2011 – a figure that makes Romanians the largest foreign community in Italy: more than one fifth of the total foreign nationals living in Italy is in fact from Romania. A large 26% of the foreign population is from the three countries that have recently joined the EU: Romania, Bulgaria and Poland. To this figure, we must add the citizens from countries from which Italy no longer requires an entry visa, such as Albania, Bosnia-Herzegovina, Montenegro, Serbia and Moldavia. Freedom of movement enjoyed by the citizens of the above-mentioned countries contributes to the growth of circular migration: these foreign nationals live and work in Italy for a period of time, and then return to their countries of origin. These workers gain rights in the Italian social and welfare sector, for instance in the area of healthcare and in the pension and social security area.

Having examined the reasons that determine the migration flows to Italy it is important to analyze the impact of foreigners on the Italian

population and quantitative figures that make Italy more and more a multiethnic and multicultural society.

As confirmed by the ISTAT data, in early January 2016, Italy had a population of 60,656,000 residents, and foreigners numbered 5,054,000, representing 8.3% of the total population. If we analyze these figures more carefully, we find 1,491,865 are foreigners from other EU countries, while the so-called non-EU citizens are 3,521,825 (5.8% of the entire population). Of these, 5 million are regularly domiciled in an Italian city (residents), while the rest appear equally distributed between those who are legally in Italy but not residents (not recorded in the Population Register) and irregular migrants.

The most represented foreign communities are those indicated in the Table 1.

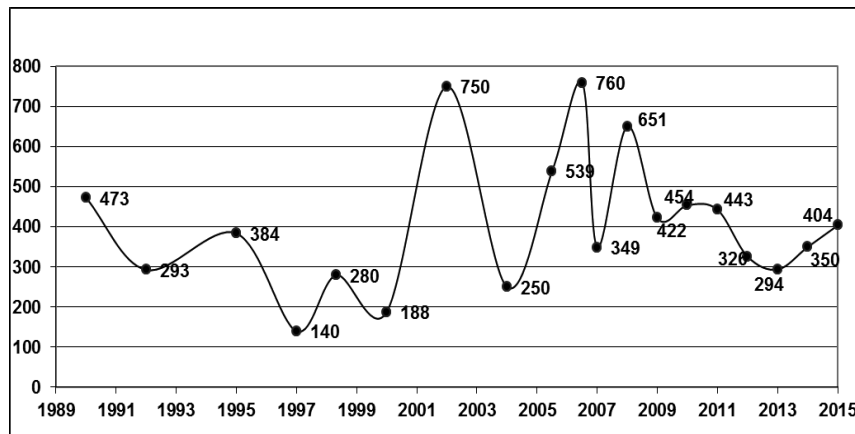
Country of origin	Absolute value	% of total foreigners
Romania	1,131,839	22.1%
Albania	490,483	9.8%
Morocco	449,058	9.0%
China	265,820	5.3%
Ukraine	226,060	4.5%
The Philippines	168,238	3.4%
India	147,815	2.9%
Moldova	147,388	2.9%
Bangladesh	115,301	2.3%
Peru	109,668	2.2%

Table 1. The main foreign communities present in Italy. ISTAT (2016)

The growing foreign communities are mainly those of some Asian countries (China, India, the Philippines, Bangladesh, Pakistan, Sri Lanka), and West African countries such as Senegal, Nigeria, Gambia, and Mali, which still remain outside the top ten.

The incidence of the foreign population on the total Italian population keeps on growing: in 1990 foreigners were 0.8% of the population, in 2000 became 2.5%, and only in 2006 exceeded 5%. Overall, in 2014, the number of foreigners has increased by 150,000. This figure is made up by two-thirds of legal residents and one third irregular migrants. The latter figure may be partially due to the wide discrepancy between the 170,000 migrants who disembarked on Italian shores during the course of the year and the 65,000 asylum applications filed during that time. Irregular immigration, which previously took place mainly through the

practice of overstaying, seems therefore to have taken on channels and characteristics that are rather more striking than in the past, even while reflecting the uncertainty of migratory projects and trajectories that – as is well known – often strive for a final destination that is not necessarily Italy itself. As shown in Graph 1, the phenomenon of irregular migrants has had over the years a variable trend and is closely connected to some "critical events" related to the peaks of migration flows and illegal disembarkments.



Graph 1. Foreign irregular residents in Italy 1990-2015 (in thousands). ISTAT (2016)

According to the latest data validated by Eurostat, the rate of migration growth has slowed in recent years, and between January 1, 2014 and January 1, 2015 has increased by only 0.1%.

The 5,054,000 units of resident migrant population calculated by Istat as of January 1, 2016, instead, highlight the increase over the previous year of about 40 thousand units (+0.8%). An increase due entirely to the birth of foreign children on Italian soil (about 63 thousand in 2015), while new immigrants are about 200 thousand, from which about 81,000 foreigners who have left Italy, and 136 thousand persons who have obtained Italian citizenship, have to be subtracted.

As for the geographical distribution of immigrants in Italy, up to January 1, 2015, the five regions with the highest incidence of foreigners were: Emilia-Romagna (12.1%), Lombardy (11.5%), Umbria (11%), Lazio (10.9%), and Tuscany (10.7%). In Europe, countries with a greater number of foreigners are Austria (13.2%), Ireland (11.9%), Belgium (11.6%), Spain (9.6%), Germany (9.3%), England (8.4%). Some countries have much higher rates such as Luxembourg (45.9%), Cyprus (17.1%), and outside the European Union, Switzerland (24.2%). Countries that have fewer

immigrants are Greece (7.6%), Sweden (7.5%) and Denmark (7.5%). The States presenting the *jus solis*, which recognizes the nationality to those born on the soil of the country, tend to have lower numbers than those with stricter laws on citizenship. That is why, for example, France has an incidence of a lower foreign population than Italy (6.6%), given that many immigrant children have French nationality and are not covered in these statistics (Council of the European Union, 2012). Compared to the data of January 1, 2014 the most significant increase in foreigners is registered in Romania (+ 20.9%), Bulgaria (+ 20.6%), Croatia (+ 15.7%), Malta (+ 10%), Germany (+ 7.5%), the UK (+ 7.4%) and Austria (+ 7%). In Italy, the increase is 1.9% (Gilardoni, D'Odorico & Carrillo, 2015).

However, beyond the statistics, as is well known the immigration phenomenon never occurs with certain data. Too many and uncontrollable have been the migratory flows, in the last year; indeed, hundreds of thousands have crossed the Mediterranean Sea and reached the regions of Southern Italy. According to UNHCR data, between January 1 and October 31, 2016 331,016 people landed in Europe, of whom 169,641 in Greece and 158,974 in Italy. When examined in a European perspective, the countries of origin are Syria (41%), Afghanistan (21%) and Iraq (13%), while in Italy, it is especially people from African countries. The most represented countries of origin are Nigeria (21%), Eritrea (12%), Gambia, Sudan and the Ivory Coast (7%), Guinea (6%), Somalia, Senegal, Mali (5%). Most of the landings take place in Sicily (69%), but there are arrivals by sea also in Calabria (16%), Puglia (7%) and Sardinia (4%).

In terms of gender in 2015, consistently with data from previous years, women outnumbered men slightly and numbered 52.7% - with a range of variation going from 27.4% among the Senegalese to 79% among Ukrainians - while the age distribution shows a continuous, gradual trend towards middle adulthood, with the median age of 32 for males and 35 for females, up one and three years respectively compared to 2005-2015. During the same time period, however, the number of foreign minors has also increased significantly, both in absolute terms (from 503,000 to 1,085 million), and as a percentage of residents (from 20.7% in 2005 to 21.6% in 2015). This highlights the fact that there has been a progressive transformation of immigration, from labour force to an outright minority population that is increasingly composed of families (Blangiardo, 2014).

Family reunification is a relevant factor that must be taken into account. Data released by the Interior Ministry covering the period up to July 31, 2015, reveal that, out of 4,010,992 foreigners legally residing in Italy, 1,205,412 became resident as a result of family reunification, about 30% of the total number (1,410,178 with an employment contract, while

241,620 are self-employed). According to an estimate by the ISMU Foundation (2015), as of January 1, 2015 the number of families composed of 3-4 members is higher than one-person households: 674,000 against 540,000. The above-mentioned figures point to a new scenario, in fact, while, in the recent past, immigration in Italy was mainly the result of individual and short-term projects (for males), linked to both economic reasons and the search for work, immigration patterns are today reflecting the gradual change in migration projects, which, more and more, involve families, and which are consequently characterized by a growing stabilization. These social aspects of immigration have strong repercussions on education and the school in particular.

A closer look and a breakdown by nationality reveal profound differences in the ways in which the project of family settlement plays out in different communities. While 46.3% of Ukrainians and just 8.8% of Chinese migrants do not live in family units, the latter, along with Egyptians, come first in terms of couples with children (73.2% and 74.5% of residents, respectively), whereas Ukrainians come last at 24.6%. Among Peruvians, 23.2% live in female-led single-parent families, while this is rare among immigrants from Bangladesh and Egypt (0.7%). The preponderance of single-parent families clearly impacts upon the presence of minors in family units, with 10% of foreigners under the age of 18 living with one parent (which, in four out of five cases, is the mother), and here too the phenomenon is accentuated in metropolitan cities, reaching 15% in Milan and almost 20% in Rome and Naples. In the capital, one out of six minors lives with his or her mother only, while in Naples it is one in seven, and in Milan one in eight.

With regard to this family reunification process which is underway, some particularly significant indicators must be highlighted. Firstly, 56.3% of non-EU nationals legally residing in Italy hold a long-term residence permit (up 46.3% in 2011). Among the most represented nationalities, the quota of long-term residents is particularly high among minorities who have generally been present in the country for a longer period - such as Albanians, Egyptians and Moroccans - and is relatively lower among more recent minorities, such as Moldavians. A rather modest incidence (40.4%) is also recorded among the Chinese, for whom we can hypothesize trajectories of domestic and international mobility and turnover practices that are perhaps more intense compared to other nationalities. Secondly, the number of foreign nationals who acquire Italian citizenship is growing steadily. Citizen acquisitions are mostly concentrated in the age group of under-15s. The relatively little attention that is generally given to the dynamics of family reunification must not lead to presume that family reunification represents a mere bureaucratic procedure; on the contrary, it entails many negative aspects from a social perspective. The person who intends to undergo the process of

family reunification in Italy must in fact modify his or her own system of relations inside and outside the family unit, come into closer contact with Italian institutions, bureaucracy, and social services. Family reunification constitutes a significant challenge with regard to the integration of the people involved, in that it means adapting, in a short period of time, to new systems of relation within a socio-cultural context that is often very different from the context that the person experienced in his or her country of origin.

Just as the guarantees that come with long-term settlement and naturalization are determining factors for progress on the road towards the integration of foreigners in Italian society, instability and lack of security make this aim totally unfeasible. This is what happened and is still happening to the (by now) hundreds of thousands of people who have disembarked in Italy over the past few years. In the decade between 2005-2015, a little over half a million people reached our country by sea in an unauthorized way – of whom over 300,000 in the last three years; in this case it is difficult to reconstruct their migratory route and identify their ultimate destination.

Still many are those with a residency permit granted for humanitarian or international protection. More frequently, this is the case for immigrants from Sub-Saharan Africa (with Eritrea, Mali, Nigeria, and Somalia in the top spots); Asian (Afghanistan, Iran, Iraq, Pakistan, and Syria); and North Africa (Egypt, Libya, and Tunisia). ORIM's 2012 report on the characteristics and living conditions of this segment of the population showed a stark prevalence of unmarried males without children, most of them with only primary education or no formal qualification. The report also found elements of precariousness in terms of social inclusion, with 40% living in reception centres, 23% in a shared rental or with friends or relatives, and 9% living in specifically allocated public buildings or finding shelter where they could. In fact, autonomous lodging is available to less than one in four "refugees".

Finding work is also noticeably more difficult: the unemployment rate is four times higher among those seeking asylum or protection than among their fellow nationals, ending an unemployment status is harder than for others, and finding a legal job is definitely more problematic. Those living in reception centres appear to be especially disadvantaged, with a 90.4% unemployment rate compared to 41.3% among those in other forms of accommodation. In addition, living in reception centres makes settling into the local territory and creating the informal ethnic network – which, to this day, remains one of the main ways to find a job – arguably more complex (MLPS, 2015).

What has been illustrated so far shows how migration in Italy is becoming a more complex and diversified phenomenon. As a consequence, it requires a broad reconsideration of the existing legal framework in Italy, which needs to be modified with regard to a series of key points: the Italian law for citizenship acquisition, access to the job market, regulations on how to apply for residence permits, especially considering the important role now played by family reunification. Before analysing the main guidelines for a reform of this kind, it is however necessary to fully grasp the growing differentiation that concerns the legal status of foreign nationals residing in Italy. Indeed, such a complex scenario has come into being not only because of the rapid change in migration patterns, but also because of the way different legislative instruments implemented at different levels of government - national and European – overlap.

It is however becoming increasingly clear that a permanent solution to the challenges posed by the trans-Mediterranean flows requires addressing the root causes of the phenomenon. In fact, migration flows are the final effect of a series of very specific causes, and efforts must be concentrated on removing them in order to obtain significant and lasting results. More concretely, everything possible must be done to end wars, to put an end to religious, political and ethnic persecutions, and to intervene in new and more effective ways to reduce poverty deriving from desertification, climate change, famines, corruption, and the indiscriminate exploitation of natural resources in the countries of origin.

3 Foreign students in the Italian school system

As indicated in the document *Students with non-Italian citizenship. The difficulties and successes. National Report 2013/2014*, published on April 2015 by MIUR and the ISMU Foundation, the presence of “foreign students”, that is those “without Italian citizenship”, has increased constantly and progressively during the last decade and attendance has more than doubled, going from 307,141 students in 2003/04 (3.5% of the total school population) to 802,844 in 2013/14 (9%). The children born from migrant parents and without Italian citizenship now constitute the majority of the foreign students in Italian schools.

As regards the distribution across school levels, primary school still receives the greatest number of registrations among non-Italian students (Table 2), followed by upper and lower secondary schools and, finally, by pre-primary schools. Over the past decade, primary schools went from 40.3% of the total foreign student population in 2003/4 to 35.6% in 2013/14, while an opposite trend was recorded in upper secondary schools (the number of students increased in the same period from 17.1% to 22.7%).

School years	Absolute values			
	<i>Pre-primary</i>	<i>Primary</i>	<i>Lower Secondary</i>	<i>Upper Secondary</i>
2003/2004	59,500	123,814	71,447	52,380
2013/2014	137,650	283,233	169,780	182,181
	%			
2003/2004	19.4	40.3	23.3	17.1
2013/2014	20.9	35.3	21.1	22.7

Table 2. Absolute values and percentages of students with non-Italian citizenship by school level. 2003/04-2013/14. MIUR & ISMU (2015)

Foreign enrollments at schools between 2009/2010 and 2013/2014 grew by 19.2%, compared with a decrease of -2.0% among Italian students. The number of Italians has dropped across all grade levels, while that of foreign students has increased across all educational levels, but especially in Kindergartens and Pre-Kindergartens and in Upper Secondary schooling. The past five years have seen an increase in the attendance of foreigners in non-state schools (+16% in 2013/14 compared to 2009/2010). As for Italians, their numerical decline, for the same period, is more pronounced in non-state schools (-7.5% in five years) compared to state schools (-1.1%).

If we analyse the data in terms of students' country of origin, we can see that in 2013/14 Romanians are still the largest group (154,621), followed by Albanians (107,847) and Moroccans (101,176). With regard to gender, females are less numerous than males, making up 48% of the total (385,365). The only exception is upper secondary school, where females are more prevalent. In terms of geographic distribution, Lombardy continues to be the region with the largest number of foreign students (197,202), followed by Emilia Romagna (93,434), Veneto (92,924), Lazio (77,071) and Piedmont (75,276).

It is important to underline that children born in Italy represent the majority of these students. In fact, in 2013/14, for the first time, they represent 51.7% (415,283) of all foreign students (Table 3). Between 2007/8 and 2013/14 there was an exponential growth in native-born students of non-Italians in secondary schools, where their presence has tripled.

	A.V. (2007/08)	A.V. (2013/14)	Per 100 students (2007/08)	Per 100 students (2013/14)
<i>Pre-primary</i>	79,113	140,840	71.2	84.0
<i>Primary</i>	89,421	182,315	41.1	64.4
<i>Lower secondary</i>	22,474	64,338	17.8	37.9
<i>Upper secondary</i>	8,111	27,790	6.8	15.3
Total	199,119	415,283	34.7	51.7

Table 3. Absolute values and percentages of native-born students without Italian citizenship. 2007/08-2013/14. MIUR & ISMU (2015)

Focusing on geographical distribution shows us that the largest number of foreign students born in Italy live in the North West. In 2013/14, in this area there were 167,182 children with an immigrant background born in Italy (40.2%), followed by 123,142 in the North East (29.6%), 93,094 in the Centre (22.4%) and 31,865 in the South and the Islands (7.8 %). The region with the highest number of native-born students is Lombardy (more than 110,000).

If we consider newcomer students, between 2007/08 and 2013/14 their number dropped from 46,154 to 30,825. Between 2012/13 and 2013/14, however, there was a new surge (+7,989), which can be partly explained by the significant rise in family reunifications and an increase in the arrival of unaccompanied minors (10,536 in 2014).

Foreign students with disabilities were 11,760 in 2007/08, while in the 2013/14 school year these students rose to 26,626. This is a sharp increase that can be explained by the extension of compulsory education and the decision among this group to continue studying after the initial obligatory two-year period in lower secondary school.

As for Roma, Sinti and Caminanti students, their number decreased by 5.6% between 2007/08 and 2013/14, a reduction that is even more marked in Kindergartens/Pre-Kindergartens and primary schools.

Foreign students in the Italian educational system present some common characteristics, which in most cases are accompanied by problematic situations, created by critical economic, social and cultural conditions, that can lead to more or less severe forms of exclusion and marginalization.

Research conducted at an international level highlights the importance that preschool education has in childhood for the early development of fundamental abilities and skills that later will also be used and implemented in subsequent educational levels. In fact, it is well

acknowledged that exposure to high quality early childhood education and care (ECEC) favours success in a child's future education (Mullis et al., 2012; OECD, 2012; 2015). This has been strongly emphasised by various EU initiatives. The 2011 Council Conclusions on ECEC, for example, recognized a wide range of short and longterm benefits for both individuals and society. ECEC is particularly beneficial for children from socially disadvantaged backgrounds and serves as an essential starting point for the building of equitable educational systems. Participation in ECEC from a very young age can, improve the language skills of migrant children whose first language is often not the language of instruction at school. It also improves the likelihood that these children will be successful in their education, and reduces the risk of them becoming socially excluded (European Commission, 2014).

Also in Italy children with an immigrant background and from families with low Socio Economic Status (SES), aspects that are often related to each other, are less involved in social and educational preschool services. Moreover, even if they attend school, these kinds of students tend to access a lower-quality offer compared to their peers. Since ECEC participation positively influences the development of language, basic learning skills, and the literacy process, effectively laying the foundation for students' future academic success, these aspects are extremely relevant for the children of immigrant families who often face multiple linguistic and cultural difficulties to achieve good academic results. Therefore, the earlier these children are exposed to the new language, the more easily and quickly they will learn it. If they live in a difficult context, with poor family interactions, ECEC can offer an environment for socialization and learning (Vandenbroeck, Lazzari, 2013).

The access to preschool, on the other hand, is not to be understood as a simple consequence of parents' free choice, but is rather the result of an environment that limits or provides opportunities, conditioned by the training supply (availability of services, affordability, accessibility, and absence of barriers, etc.). Although the condition has improved and ECEC participation in Italy has grown since the beginning of the century, especially with the rise of the second generation, it is still necessary to reflect upon and invest in ensuring access to high-quality, multi-ethnic preschools (Crul, Schneider & Lelie, 2012). Recently, Act no. 107/2015, about "Good School", among other measures also included the innovation of ECEC services, through the definition of an integrated system 0-6 years, from birth to six, that provides: a) the generalization of kindergarten; b) teachers and educators' university qualification and continuous training; c) common quality standards for ECEC services, diversified by type and age of children; d) territorial pedagogical

coordination with tasks of monitoring the access and adequacy of the training offer for early childhood.

Another very worrying phenomenon that denotes the current status of foreign students in the Italian educational system is the rate of early school leavers (ESLs). A downward trend in ESLs has characterized Italy from 2000 to the present day. ESLs went from being 25% to 17% of young people aged 18-24 in 2013, but the proportion is still very high, far from the goal of Europe 2020 and well above the European average, similarly to other Southern European countries.

Moreover, the percentage of ESLs among young people born abroad is double that of natives. Foreign-born students face multiple risk factors - such as economic deprivation, low educational expectations, scarce support from their families, conflictual relationships with peers, misunderstandings with teachers, etc. - that lead them to leave school early (Nouwen, Clycq & Ulična, 2015). In 2013, Italian ESLs are 11%, while among non-natives the percentage rises to 22.7%.

The most recent data published by Eurostat also confirms foreigners' disadvantage when it comes to school dropout: in Europe ESLs in 2014 fell to 10.2% among natives, but were still more than double that figure (23.2%) among foreigners, and the number is even higher among non-EU nationals (25.5%). It is therefore necessary to intervene with specific measures in favour of a generation that is likely to be absent from education, training and, often, also from work - bearing in mind, in the perspective of active citizenship, that this is a group that is likely to be eclipsed also from public and institutional spaces of participation (Santagati, 2015b; Lodigiani, Santagati, 2016).

The final indicator we want to take into consideration to highlight the situation of non-wellbeing that a part of foreign students is experiencing in the Italian schools, to the point that it poses serious questions about the level of educational equity pursued at system level, is the failure to acquire basic skills.

In this case attention is given to the outcomes of the educational paths of first and second generation foreign students; these are always compared with those of Italian students in order to highlight problem areas and good results, difficulties and improvements for the new generations, looking at international (OECD PISA 2012) (OECD, 2014) and national (Invalsi results, 2013/14 s.y.) data (INVALSI, 2014).

The group of "low achievers" is identified by the OECD PISA program as that percentage of 15 year-old students who fail to reach the minimum required level of sufficiency in Reading, Maths and Science, and have

difficulty in demonstrating their knowledge and using it in different situations.

According to PISA 2012 (OECD, 2014), and considering the 27 participating EU countries, on average, Low Achievers total 17.8% in Reading, 16.6% in Science, and 22.1% in Maths. The best performing country in all three disciplines is Estonia, while the worst are Bulgaria (Math and Reading) and Romania (in Science). The goal for Europe 2020 is for Member States to have less than 15% of students who are Low Achievers (European Commission, 2011). Taking country of origin into account, many studies highlight the persistent disadvantage of students with an immigrant background (Colombo, Santagati, 2014). According to OECD PISA 2012, in European countries natives with poor reading skills were approximately 16.2%, whereas among foreign-born students the percentage rose to 30.6%. In Maths the gap is even greater, with 20.4% of Low Achievers among natives and 36.3% among those born abroad. Both Bulgaria and Romania are characterized by very high rates of Low Achievers, with more than 50% of students with an immigrant background falling into this category, for both Reading and Maths. Other countries such as Sweden (45.6%), Italy (41.2%) and France (41%), where the disadvantage gap for foreigners is still wide, have high rates of Low Achievers in Reading. In Maths too there is a high number of foreign Low Achievers in many countries: Bulgaria (53.9%), Greece (53.3%), Sweden (51.5%), France (46.4%), Italy (43, 6%), Spain (42.1%) and Slovenia (41.8%). There are four exceptions, however, where the proportion of foreigners is lower than that of natives (in 2012): this is the case of Hungary, Ireland, Poland and Romania.

In Italy, the share of Low Achievers in Reading among those born abroad exceeds that of natives by 23 percentage points; in Maths and Science this distance is reduced at around 20 points. However, the highest share of Low Achievers can be found among foreigners in Maths (43.65%), followed by Reading (41.26%) and Science (37.62%). From the analysis of the results of the PISA 2012 OECD study on 15 year-old students, Italy is among the low performer countries in Mathematics, i.e. those countries of the European Union below the OECD average (with scores below 490), along with Norway, Portugal, Spain, the Slovak Republic, Sweden, Hungary, and Greece. Italy is also included among the group of states with the worst average results both in Mathematics performance, and in terms of the gap between native and immigrant students: the school systems of Italy, Spain, Greece, Norway, and Sweden appear even less effective when it comes to foreign students.

The Italian educational system, on the basis of these data, does not seem to be very effective, on average, due to the low level achieved

both in terms of the educational integration of foreigners and poor equity (Manenti, Perillo, 2015).

With reference to the national data gathered by the National Evaluation Service tests - coordinated by Invalsi (National Institute for the Evaluation of the System of Education and Training) - in the 2013/14 school year, foreign students non-success rate was about 14.7% in primary schools (compared to 1.9% for Italians), 41.5% in Lower Secondary schools (versus 7.4% for Italians), and 65.1% in Upper Secondary schools (compared to 23.3% for Italians). Looking at data for that same school year, the rates of foreign students repeating a year confirms the gap between Italian and foreigners, especially in the earlier years. For the first time, in 2013/14, technical schools represented the secondary school option chosen by most foreign students (38.5%), a position previously held by vocational schools, which are now in second place (37.9%), followed by Lyceums (23.5%). The increase in enrollments is due to foreign students born in Italy, who tend to prefer technical institutes (41.1%) and Lyceums (29.6%).

An analysis of the data of the Invalsi tests, during the 2013/14 s.y., on results in Italian and Mathematics, confirms that native students tend to score above the national average across all sample classes, whereas foreigners are below average, although scores are higher among second generation students compared to first generations. The average score gap between native and foreign students is less evident in Mathematics tests when compared to tests of Italian. The 2013/14 data, compared to the previous school year, shows that among native students performances have not improved across any school level, while among first-generation immigrants students there is an improvement in Grades 2 and 8 and a slight deterioration in Grade 10. Among their second generation peers there is an improvement in Grade 8, but also a slight decrease in performance in all other classes (INVALSI, 2014).

With the rise in the number of Italian-born foreign students, there is an improvement in academic results and educational paths, with a reduction in educational delays and repeat years. This reduces to some extent, the difficulties faced by this cohort, which, nonetheless continue to remain high. Nonetheless, the collected data analysis highlights the strengths and weaknesses of the Italian school system, which still needs to invest in the improvement of performance for all students, increasing excellence in results, while promoting equal opportunities for both Italian and non-Italian students (Catarci & Fiorucci, 2015).

In addition to data from the Ministry of Education (MIUR), information provided by other organizations, such as ISFOL (Institute for the Development of Vocational Training of Workers) show that foreign students failure rate is 15.5% of all students in the first three years of the VET

(Vocational Education and Training) system and 15.2% in the fourth year. With reference to Higher Education, the data on university enrollments for the 2013/14 academic year indicates that nearly half of foreign males holds a Upper Secondary Technical School certificate (49.7%), and 17% have a Upper Secondary Professional School qualification (Isfol, 2015). Although technical and professional choices are often interpreted as segregating, foreign students who qualify from these institutions do not go to higher educational studies. In 2013, young people with non-Italian citizenship represented 15.8% of the total NEET (Not in Employment, Education or Training) population in Italy, with a greater incidence compared to Italians of the same age. An important difference is gender: Italian NEETs are predominantly male (50.3%), whereas among foreign NEETs 67.3% are young women. For some minorities in particular, however, this figure represents an inability to work or study for family reasons. Finally, analyzing vocational and educational training opportunities for adult immigrants, the latest INDIRE (National Institute for Documentation, Innovation and Educational Research) report available (2012) reports that 43.9% of all adults attending public schools for adults (CPIAs) are foreigners. In the past six academic years, this group has grown significantly, with a corresponding decrease in the number of Italian adult students.

4 Towards an inclusive and intercultural school system: efforts, challenges and perspectives

To cope with the difficulties that foreign students of first and second generation immigrants meet in attending Italian schools, a wide range of programs and policies for the promotion of academic success in the most fragile groups has been provided.

In the Italian school policies a decisive turning point in the direction of an intercultural school is represented by the "Act on intercultural issues" dated 19 December 2005, by the National Council of Education, which certifies the alignment of Italy to European indicators defined in the *Handbook on Integration for Policy-makers and Practitioners*, published by the European Commission in 2004 (Niessen & Schibel, 2004). This Act states that intercultural education, which is directly linked to the processes of globalization, demands that the school make the encounter between cultures a reality so as to live and coexist peacefully, without changing the identity processes, and by ensuring the rights of citizens through the implementation of the educational rights. The appeal must therefore be towards a systemic vision that involves all institutions, together with the school, in a participatory and territorial planning for integration. The Act envisages an immediately practical

way which consists in the inclusion of intercultural education at the center of the school curricula.

This requires actions to support initial and in service teachers' training in order to operate within a logic of sharing between the different entities active in the area. The proposals for action addressed to the Ministry of Education, University and Research, and to single educational institutions highlight the need for a local-area territorial plan to support school autonomy, the relationship between networks of schools and other autonomies, creating laboratories to document intercultural practices, action-research programs and second language activities to facilitate pupils and their families' process of social and school integration. This led to the conditions for the *Guidelines for the Reception and Integration of Foreign Students*, published in March 2006 by the MIUR (Ministry of Education, University and Research, 2006; 2008), which showcases the good practices developed by Italian schools towards immigrant pupils, while stressing the fact that having overcome the emergency phase experienced by schools, the latter become simultaneously privileged observers of immigrants' social integration problems. Specific protocols for school welcoming and interscholastic and local-area networks of cultural mediation are defined.

Within this framework, in 2007, the Ministry of Education elaborated the document *"The Italian way for intercultural schooling and the integration of foreign pupils"*, prepared by the National Observatory for the integration of foreign students and for intercultural education. The goal of this document is to develop an Italian model aimed to:

- Highlight the specific circumstances, the choices and actions that have characterized and characterize the Italian experience;
- identify the strong points that must become an integral part of the "system";
- consider the weaknesses to be addressed with new practices and resources and,
- give visibility to new goals and projects.

It therefore speaks of an Italian specificity, not considered as a radical difference compared to other European experiences, but as a diversity of choices and actions in relation to the composition of the structural data. This is related to three main areas:

- Actions for integration: strategies aimed at ensuring students the right to education, equality in education paths, the participation in school life;

- actions for interaction: lines of action that refer to the pedagogical and teaching management of changes taking place in the school and in
- society, by considering the process of meeting the challenges of social cohesion, the conditions of intercultural exchange and relations between similar and different subjects, and,
- actors and resources: information on the organizational aspects, forms and ways of cooperation between school and civil society, the local-area specificities, from awareness about how integration is to be co-constructed, in school and out-of-school (Favaro, 2007).

The Italian school system has adopted these requirements, encouraging the inclusion of foreign students in ordinary schools within the regular school classes, avoiding the creation of separate spaces for learning in the awareness of the positive value of a daily confrontation with diversity. It highlights, in this regard, the importance of the individual relationship with the "other" so as to encourage the construction of educational projects based on each pupil's biographical and relational uniqueness which is to be enhanced thanks to an intercultural curriculum (Pinto Minerva, 2002).

The model generated is a dynamic model, even if the phenomenon of migration takes on aspects of stabilization due to family long-term migration projects, the increasing number of children of immigrant origin born in Italy, or, in any case, attending the entire schooling system, subjects' age which requires compliance with non-standardized stages of growth. The adoption of an intercultural perspective does not only provide for the inclusion of compensatory measures. Indeed, teaching in an intercultural perspective means taking diversity as a paradigm for the identity of the school, a privileged opportunity to open towards all kinds of differences.

Between 2007 and 2014, several documents were published to facilitate foreign students' inclusion at school-level, as well as the educational value of intercultural education for all students (Italian and non-Italian). This was reported in the *Guidelines for the Reception and Integration of Foreign Students* of 2014 (MIUR, 2014). In this document, some aspects that may contribute to foreign students' academic success are identified, in order to make the school an educational learning environment, able, not only to develop knowledge and skills, but also to promote the wellbeing of young generations.

Hereafter, the measures and actions that schools are required to achieve to fully implement school inclusion and intercultural education, are briefly described.

- *Early childhood education and care*: The importance and need for high quality early childhood education and care (ECEC) has been strongly emphasised by *Guidelines*, in accordance with various EU initiatives, such as the Council Conclusions on ECEC in 2011. It is well acknowledged that exposure to high quality ECEC favours success in a child's future education. It constitutes the first step in a long process of lifelong learning and is a key element to enable and empower all children to realise their potential (Paparella, 1996).

The ECEC allows the child to fully develop their cognitive, emotional, relational and linguistic interaction through play with peers and adults.

Experiences, for example, that children have at kindergarten serve to provide exploratory and interpretative instruments of the surrounding reality, which will also be useful in further education when the child begins to deal with the disciplinary knowledge of primary school (Grange Sergi, 2013). ECEC can also be helpful for the families of foreign students who, for the first time, come into contact with local institutions. Activities such as enrollment, health documents, residence permits, make parents aware of what their duties and their children's educational rights are, as well as the regulations of the host country. ECEC can be a way to avoid social exclusion, that often, for different reasons, is directly related to immigrant families, thus becoming a tool of inclusion and socialization for all that goes beyond school-time, and extends into informal relations lived outside the classroom.

ECEC can also represent the first moment of real welcome for the foreign child and his family, because at this stage the school can collect information on family composition, family migration project, parents' cultural and educational models, dynamics and roles of intra-family relationships. From the perspective of educational continuity all this information is invaluable, as it contributes to the construction of each child's personal biography, that the school must first respect and then try to implement through teaching.

- *Construction of the intercultural curriculum*: as stated in the *National Guidelines for the Curriculum* of 2012 (MIUR, 2012), intercultural education is not a subject in itself but an 'across-the-board' educational approach to the different teachings which contributes to the development of the key competencies of citizenship. For this reason the intercultural curriculum is part of the core school curriculum, to the extent that it develops learning, values, attitudes that should belong to every citizen. In detail the intercultural curriculum aims to:

- Enhance the sense of belonging based on the awareness of one's own cultural identity, ethnic-social roots, but also the multi-belongings of various social and cultural groups;
- develop the capacity of 'decentralization' which tends to overcome its own point of view in order to also consider that of others, as a condition for exchanges and comparisons not exclusively centered on one's own identity;
- gain awareness of how rules mutate over time and are affected by cultural and social conditions;
- identify strategies to manage, mediate and resolve conflicts, this presupposes a commitment to identify common traits and values in all mankind, establishing the elements of sharing and, thus, overcome all forms of localism, nationalism in order to open up to the global community, and,
- train to think democratically, understood as develop the ability to form students' critical thinking, encourage independent judgment, develop the ability to decode new situations and behaviors without preconceived prejudices.

Intercultural curriculum design, besides requiring a review of content based on new disciplinary and interdisciplinary topics, at the same time, demands a profound innovation of methodologies. This primarily involves the careful recognition of students' prior knowledge, as bearers of their culture. We must also define a training contract between teachers and students, and explicit content, objectives and learning results to be reached by the end of the training-paths. It is in this way that we can strengthen student motivation towards active involvement through methodologies that leverage on role-playing, simulations, case studies, project work, the use of multimedia tools, and approaches which go beyond the textbooks (Cambi, 2001).

Therefore, the teaching methodologies to be favored are those based on workshop-formats, aimed at fostering discovery, a passion for the search of new knowledge, collaborative forms of learning, awareness of one's own way of learning, paying attention to everyone's strengths and weaknesses. An intercultural curriculum also requires a redefinition of the students' role in the educational path, which must be an active role with respect to the decisions to be taken in the various phases of work, relying on peer-group internal resources, identifying links between school and the outside world, selecting experts and/or privileged witnesses present at the local level (Capperucci & Cartei, 2010).

- *Education and career guidance*: the Italian school system views the provision of education and career guidance as a primary duty, and it is one of the general objectives of the education process. Schools, in fact, are expected to create a learning environment that encourages

students to develop their aspirations, manage their choices and take decisions about their future career. It is important to specify that providing guidance, supporting students in their decision-making and preparing them to cope with the challenges of the real world are among the main tasks of all school staff (Batini, 2016). Education and career guidance is traditionally delivered through formally established school-based guidance or counselling services available to students (mainly on an individual basis). However, it is becoming increasingly popular as an area within core curricula, which includes guidance-related objectives and so provides space for it in the classroom.

In Italy 'guidance' is interpreted in two ways. It is: a) the support given to students in choosing which education or career option to take; b) the psychological counselling and provision of additional learning support that is essential, especially when dealing with students who are at-risk of leaving school early as some non-Italian students. Three main objectives are assigned for education and career guidance at school level: providing advice and support to students; developing their individual skills and competences; informing them about career choices. These objectives play a part in reducing ELET rates, for all kinds of students but for foreigners in particular, as achieving these objectives contributes to preventing student disengagement and provides the opportunity for early intervention when students show signs of the difficulties associated with leaving school early (Zanniello, 1997).

Guidance is thought to provide advice and support to students to enable them to make the right choices in relation to their educational and work opportunities, and to help them to meet the challenges they will face in their adult lives. In this case, guidance can be very useful for under-achieving foreign students, who are frequently absent from school and/or present behavioural difficulties. In such cases, guidance can help

in the early detection of learning problems or lack of motivation, as well as in providing a holistic approach to supporting individuals. The role of guidance is therefore to provide continuing and long-term support to improve students' self-confidence and motivation for learning and to help them stay in education (European Commission, 2011). Guidance can be used also to help students develop their individual skills and aptitudes and thereby enable them to manage their future educational and career choices. Skills such as developing self-knowledge, self-awareness, self-assessment, problem-solving and decision-making skills can encourage students to explore their own personality so that they begin to understand and to become aware of their own values, interests and abilities. Education and career guidance is not included in the compulsory core curriculum and is not provided in the classroom as a separate subject, but it is a cross-curricular dimension of the curriculum and all teachers must contribute to the implementation of the objectives

as defined in the curricula and they are published in general steering documents such as the Training Offer Plan.

In more than one case education and career guidance provided in the classroom may be complemented by activities outside lessons, for instance, in the form of extra-curricular activities. The ways of delivering guidance may be divided into individual and group methods. Some of the group activities are organised at school level, while others need the assistance of others such as external guidance and counselling services. Schools run projects at class or school level, and sometimes have information sessions with guest-speakers such as guidance specialists or prospective employers. They also set up workshops and seminars, during which students learn interview skills or how to write a curriculum vitae. The advantage of organising events at school level is that they take place close to students and also to their parents who may be invited. Events outside school may include career fairs and open-days in higher education institutions and workplaces. These events give students an opportunity to become acquainted with the external world of work and higher education.

Work experience, work-placements in companies or school-work alternation paths are popular practices used in general, technical and vocational secondary schools. These enable students to be introduced to the reality of the job-market, to gain personal experiences of working-life and different professions in an authentic environment. The recent reform of the secondary school (2015) in Italy has boosted the number of hours devoted to this kind of activity thanks to the positive results seen in recent years, which have enabled schools to get in touch with the world of work and vocational training. Also the European Commission highlights the fact that experience of the workplace can motivate students to continue education and training and to become more focused on their future career choices and therefore is an important measure to prevent early school leaving (European Commission, 2013). In order to ensure success in this area, the whole school community (school head and teachers) has a responsibility for providing guidance, even though, in the majority of the cases, it is school teachers who organize the entire service; the involvement of external professional specialists is less frequent, with the exception of specific projects funded by public or private institutions.

Guidance plays an important role in the academic success of foreign students. Today some prejudices seem to persist that lead to the choice of the school to continue studies which is based on students' ethnic and social belonging. This creates inequality within the school system starting from the school choice. This shows how much there is still to do to construct a correct culture of guidance. The statistics, in fact, show that

the majority of foreign students, including those who did all their studies in Italy, is directed towards technical and, even more so, vocational education. National and local studies have found a particularly high proportion of foreign students in the regional three-year courses of vocational education and training (VET). What deserves special attention is the fact that while the technical schools enroll more students born in Italy than those born abroad, instead, in vocational education the opposite happens. As for lyceums, the only one that has so far exerted a significant attraction for foreign students is that addressed to scientific studies.

- *Strengthening of VET and integrated pathways:* as already mentioned, young foreigners in Italy suffer from specific vulnerabilities with regard to education. They meet difficulties in accessing non-vocational secondary education and higher education, demonstrate lower academic performances compared to natives, a higher risk of dropout, a higher likelihood of joining the NEET group (Bertozzi, 2015; Manenti, Perillo, 2015).

Considering the double challenge faced by Italy – youth unemployment, but also the imbalance between skills young people develop in educational contexts and those required by the workplace (Cedefop, 2014) – and focusing on one of the most vulnerable groups, that of immigrants, the role of Vocational Education and Training (VET) is crucial. This is especially true if the perspective is to strengthen the VET system, definitively giving it a place within the overall educational system in order to maximise its impact in contrasting youth unemployment.

Initial VET in the Italian context, is, however, characterized by numerous paradoxes and critical aspects, despite the strong trend towards innovation, focused on the development of teaching and organizational methodologies, on learning-by-doing and on skills-based learning. This educational segment has long been considered – ideologically and incorrectly – as the receptacle for fragile and multi-problematic students. These are young people from a disadvantaged background, typically students who come from families of lower socio-economic status, but also pupils with learning and relational difficulties, those who have been kept back one or more years and risk dropping out of education altogether, those with mental health or existential/experiential issues (immigrant students and those with disabilities), and students referred by the Social Services (Allulli, Nicoli, Magatti, 2003; Perone, 2006). This problematic segment has impacted negatively on the VET system, as well as on its image and reputation; indeed, for a long time initial VET targeted mainly unqualified young people without qualifications. For this group it offered a route of re-entry in education, which has recently been compounded by the recent inclusion of young immigrants, who

have further reinforced the idea of VET as an educational option for second class citizens or “non-citizens”.

Despite this negative representation, initial VET has offered and continues to offer disadvantaged young people the chance to reaffirm the connection between training and the workplace, creating opportunities to re-ignite the motivation to learn and offering qualifications to find, maintain or change occupation (Lodigiani, 2008; 2010). VET is based on the educational method of alternating school and work, and founded on the idea that one can learn and innovate by doing (Schwartz, 1995; Luciano, 1999). It has represented a parallel route to traditional education in terms of learning objectives and of promoting new generations' entry in the labour market. Foreign-born students represent a significant component of initial VET users (Colombo, Santagati, 2013). ISFOL data for 2010/11 indicate the presence of 24,170 foreign students, concentrated especially in Lombardy, Veneto, Emilia Romagna, Piedmont and Lazio, 20% of students took part in three-year courses and, 40% of cases were enrolled in VET courses after completing lower secondary education (ISFOL, 2012a). The 2013/14 training year offers a more in-depth analysis of foreign students. The ISFOL report confirms the inclusive character of initial VET with respect to non-Italians; unique compared to other segments of the Italian educational system. The number of foreigners, in particular, continues to grow compared to previous years and includes 46,539 students in the first three years and 1,746 in the fourth year, for a total of 48,285 students (ISFOL, 2015). In the fourth year, the percentage of foreign students remains stable (16.8%), similar to the percentage of the first three years (16.9%). From a territorial point of view, the area with the highest incidence of foreigners among the VET student population is in the North East (approximately 27% in schools and over 23% in training institutions), followed by the North West (21% and 17% respectively).

The choice of initial VET among immigrants is prevalent among males – based on the offer of courses that refer to a culture of industries, trades and crafts that is connected to a male-oriented occupational demand – whereas in mainstream education there is a greater gender balance or, as in the case of upper secondary school, a prevalence of females. Female students in VET represent 43.6% among natives and only 34% among foreigners, with even lower numbers in some provinces.

In terms of training choices, in 2013/14 there were particularly high percentages of foreigners enrolled in the three-year course for Mechanical Operator (26.9%), Motor Vehicle Repair Operator (25.9%), Thermo-hydraulic Plant Operator (21.6%) among the predominantly male-oriented qualifications, but also in the predominantly female-based

Admin-secretarial Operator (21.8%) programme; similar distributions can be found also in the fourth years.

On the total number of students, the proportion of foreigners is highest in the mechanical (30.3%) and fashion and design (28.9%) areas. This over-representation in the technical-vocational chain – defined in the ISMU Foundation studies as “educational channelization” – represents a clear indicator of an educational disadvantage for foreign-born students who choose or are guided to reconsider their educational careers downwards, showing less opportunities to continue and complete their studies, as well as reduced chances of accessing higher positions in the occupational hierarchy (Canino, 2010). VET, however, is not a mere mode of accessing the labour market. According to the ISFOL report (Daniele, 2014), it appears that one fourth of the sample, both Italian and non-Italian, plans to continue studying to achieve a diploma and, perhaps, enrol in higher education. These students have positive expectations for the future and consider the educational investment – even long term – as a strategy to ensure equal opportunities, in the face of social and labour discriminations they have seen in their parents experience. Therefore, despite immigrants’ positive attitudes towards their occupational future, it appears necessary to look at the numerous risks of marginalization that can emerge with access to the labour market.

Research has also strived to analyse the strategies adopted by training institutions which face the multicultural transformations of users, highlighting critical areas or those which deserve further attention. In terms of the treatment of foreign-born students, the earliest studies suggest VET is characterized by a widespread welcoming attitude, but an approach that considers the specificities of different national origins has not been developed. The strengths of initial VET appear to be, in particular: the ability to respond to the specific needs of students, tailoring the educational relationship with specific instruments (individual guidance, tutoring, work-school alternation, personalized programmes, laboratory and workshop experiences, etc.); the presence of qualified and motivated educators which, in different roles (teachers, coordinators, tutors, guidance counsellors, project managers, etc.), obtain good results with immigrants, thanks also to the network of schools, services and the labour market (Besozzi, Colombo, 2009; Santagati, 2011).

Among the weak points of the system, on the other hand, we have: the same treatment of different difficulties among students (economic, cultural, family, migratory, etc.); the challenge of optimising resources that come from immigrant families and students; little exchange of good practices, instruments and materials among training agencies (and with

schools); limited training in teaching/learning in multicultural educational contexts.

The ISFOL report (Daniele, 2014) which drew on case studies conducted in training centres in the North and South of Italy, also identified multiple critical aspects, in part already highlighted by previous analyses:

- a trainers' training based on hands-on experience and developed in an intuitive fashion, but which does not include systematic and focused actions for managing multicultural classes;
- varied but still insufficient guidance actions, that rarely reach those minors and families most needy of support and which, conversely, should be standardized nationwide, especially when the offer is made more complex by the interactions between school and training;
- a lack of courses in Italian language and culture, not yet organized as a structured and formal offer, but still conducted by volunteer teachers in emergency conditions, and,
- many experiences aimed at fostering a positive climate within mixed classrooms, but without the clear framework of intercultural learning.

Despite the lack of clearly defined integration policies for immigrant students, however, different regional and provincial administrations, often in partnership with private organizations, have put in place specific actions for foreign-born students, which have developed along two lines (ISFOL, 2012c). The first aims at realigning core competences and in particular Italian language learning. The second aims at integrating these students in the system of services (help desks, initial interventions, guidance counselling and other actions for entry in the workplace).

This analysis of immigrants' participation in initial VET outlines a complex and contradictory picture. This is the starting point to think about and implement adequate measures and policies aimed at promoting educational success and equal opportunities for all disadvantaged students. However, initial VET represents a relevant opportunity for foreign-born adolescents, which should not be considered as a second-class or final training opportunity for subjects who are at risk of exclusion from training, employment and society. Rather, VET represents a different opportunity, not inferior but equivalent to the standard educational offer, in terms of quality of teaching, of contents and skills acquired, and of occupational prospects. VET is not only a generic receptacle for the children of immigrants, but rather becomes a concrete occasion for the integration of foreign adolescents, thanks to methodologies and offers that appear to be particularly appropriate for subjects with discontinuous and problematic biographical trajectories such as those generated by migration (Cedefop, 2011). In the process of integration,

therefore, vocational training within compulsory education performs some crucial functions such as:

- Reactivating the process of acquiring knowledge, abilities and skills interrupted by migration, demotivation, lack of guidance, etc., important in the prospective of qualifying human capital and lifelong learning;
- incrementing students' social capital, especially through relationships with educators and trainers who are able to guide them through training and work and towards educational success;
- developing students' abilities to live and collaborate in diversified contexts, via cooperative learning activities and methodologies, tutoring, conflict management, lab work, etc., and,
- promoting and protecting young people in work contexts, helping them to take responsibility and discover their rights and duties as citizens, which they can exercise in the workplace and, more generally, in the social sphere.

At the same time, the increasing presence of these students, motivated to learn and obtain good results, is an opportunity for the whole system and for training policies. It is a stimulus to direct attention to the specificities of single students, to deconstruct prejudices and stereotypes that act on guidance and counselling, to intervene on disadvantages, in order to achieve educational success for all, founded on the reciprocal connection between training and employment that contrasts discrimination and constructs spaces of participation and citizenship (Santagati, 2012).

5 Conclusions

Within this slightly worrisome scenario, which is nonetheless showing some signs of improvement, there is still much that needs to be done. The recent application of Italian Law no. 107 called "Good School", published on July 13, 2015, which reforms the National System of Education and Training aims to reduce the sociocultural inequalities, found in the national and international studies mentioned above, which often penalise foreign students. The analysis of the Italian educational policies suggests investing in prevention and contrasting policies related to Early School Leaving, which continues to be significantly high especially among non-Italian students. This could be achieved through measures aimed at increasing the rate of youth employment through VET and on-the-job training, as well as by further developing an intercultural approach to education which would help foster positive school climates (Besozzi, Colombo, Santagati, 2013), as well as initiatives to support teachers and other school staff in the development of skills related to guidance and personalized educational intervention

designed within the school curriculum, defined by each student's needs and ability to capitalize the added-value that diversity can give to school and to society as a whole (Zanfrini, 2015b).

Bibliographic References

- Allulli, G., Nicoli, D., & Magatti, M. (eds) (2003). *L'opportunità della formazione. Nuovi modelli e pratiche della formazione iniziale in un quadro di sviluppo*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini, F. (2016). L'orientamento narrativo, i Neet e i Dropout. *Universitas*, gennaio 2016.
- Besozzi, E., Colombo, M., & Santagati, M. (eds) (2009). *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*. Milano: FrancoAngeli.
- Besozzi, E., Colombo, M., & Santagati, M. (eds.) (2013). *Misurare l'integrazione nelle classi multietniche. Rapporto 2012*. Éupolis Lombardia, Fondazione ISMU, Milan.
- Besozzi, E., & Rinaldi, E. (2012). *La presenza di giovani stranieri nell'istruzione e nella formazione professionale in Lombardia*. Éupolis Lombardia, Fondazione Ismu, Regione Lombardia,
- Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità. *Rapporto 2011. Gli immigrati in Lombardia*. Milano.
- Bigo, D., Bonelli, L., Guittet, E.P., & Ragazzi, F. (2014). *Preventing and countering youth radicalisation in the EU*. Study for the LIBE Committee - European Parliament, Brussels.
- Blangiardo, G.C. (2014). *Gli aspetti statistici*. In Fondazione ISMU, *Ventesimo Rapporto sulle migrazioni 1994-2014*. Milano: FrancoAngeli, pp.31-46.
- Boccagni, P., & Pollini, G.(2012). *L'integrazione nello studio delle migrazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2001). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- Capperucci, D., & Cartei, C. (2010). *Curricolo e intercultura. Problemi, metodi e strumenti*. FrancoAngeli: Milano.
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (2015). *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*. Ashgate: Farnham.

- Cesareo, V., & Blangiardo, G. (2009). *Indici di integrazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cedefop (2011). *Employment-related mobility and migration, and vocational education and training*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Cedefop (2014). *Relazione sull'istruzione e sulla formazione professionale in Italia*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Colombo, M., & Santagati, M. (2014). *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*. Milano: FrancoAngeli.
- Cortinovis, R. (2015). *The External Dimension of EU Asylum Policy: Gaining Momentum or Fading Away?* ISMU Paper, May 2015, http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2015/07/The-External-Dimension-Cortinovis_may2015_comp.pdf [visited: 20 October 2016].
- Council of the European Union (2012). *Conclusions on the Global Approach to Migration and Mobility*, doc. 9417/12.
- Crul, M., & Schneider, J., & Lelie, F. (2012). *The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Dandurand, Y. (2014). *Social Inclusion Programmes for Youth and the Prevention of Violent Extremism*. In Lombardi, M., Ragab, E., Chin, V., Dandurand, Y., de Divitiis, V., & Burato, A., *Countering Radicalization and Violent Extremism Among Youth to Prevent Terrorism*, IOS Press BV. Amsterdam, pp. 23-36.
- Daniele, L. (ed.) (2014). *Giovani immigrati di seconda generazione, formazione professionale, occupabilità e cittadinanza attiva*. Isfol Research Paper, 12.
- Daniele, L. (ed.) (2015). *Gli allievi di origine straniera nella leFP: percorsi, inclusione e occupabilità*. Isfol Research Paper, 24.
- European Commission (2011). *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0018:FIN:EN:PDF> [visited: 11 November 2016].
- European Commission (2011). *The Global Approach to Migration and Mobility*. COM(2011) 743 final, Brussels, 18.11.2011.

- European Commission (2013). *Communication from the Commission to the European Parliament and the Council on the work of the Task Force Mediterranean*. COM (2013)869 final, Brussels, 4.12.2013.
- European Commission (2014). *Key data on Early Childhood Education and Care in Europe. Eurydice and Eurostat Report*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Commission (2015). *A European agenda on migration*. COM (2015) 240 final, Brussels, 13.5.2015.
- European Commission (2015). *Education and Training Monitor 2015*, <http://ec.europa.eu/education/tools/et-monitor.it.htm> [visited: 10 November 2016].
- Fargues, F., & Bonfanti, S. (2014). *When the best option is a leaky boat: why migrants risk their lives crossing the Mediterranean and what Europe is doing about it*, Migration Policy Centre Policy Brief, 2014/15, <http://cadmus.eui.eu/handle/1814/33271> [visited: 12 October 2016].
- Favaro, G. (2007). *La via italiana all'integrazione interculturale. Quale modello di integrazione per le scuole in una società multiculturale?* *Animazione sociale*, 37, 5.
- Fondazione Ismu. *Ventesimo rapporto sulle Migrazioni: 1194-2014*. Milano: FrancoAngeli, 2015.
- Gilardoni, G., D'Odorico, M., & Carrillo D. (eds) (2015). *KING. Knowledge for INtegration Governance. Evidence on migrants' integration in Europe*. European Commission, Directorate-General Home Affairs, February, <http://king.ismu.org/wpcontent/uploads/ThranhardtDeskResearch.pdf>. [visited: 22 October 2016].
- Grange Sergi, T. (a cura di) (2013). *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*. Pisa: ETS.
- INVALSI. *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti, 2013-14*. http://www.invalsi.it/areaprove/rapporti/Rapporto_Rilevazioni_Nazionali_2014.pdf [visited: 15 November 2016].
- Isfol (2012a). *I percorsi di istruzione e formazione professionale sul territorio nazionale: analisi dei contenuti e degli aspetti di sistema*. Isfol, Roma (Isfol Occasional Paper, 6).

- Isfol (2012b). *Le dinamiche della dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto*. Isfol, Roma (Isfol Occasional Paper, 5).
- Isfol (2012c). *Rapporto Isfol 2012. Le competenze per l'occupazione e la crescita*. Isfol, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Roma.
- Isfol (2015). *Istruzione e Formazione Professionale: una chance vocazionale. A.f. 2013/14. XIII Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Direzione Generale per le politiche attive, i servizi per il lavoro e per la formazione, Roma.
- ISTAT (2013). *La salute e il ricorso ai servizi sanitari attraverso la crisi. Anno 2012*. <http://www.istat.it/it/archivio/108565> [visited: 15 November 2016].
- ISTAT (2014). *Condizione e integrazione sociale dei cittadini stranieri 2011-2012*. <http://www.istat.it/it/archivio/10825> [visited: 15 November 2016].
- ISTAT (2015a). *Integrazione socio-linguistica dei cittadini stranieri*, www.istat.it [visited: 5 November 2016].
- ISTAT (2015b). *Rapporto annuale 2015. La situazione del Paese*. <http://www.istat.it/it/files/2015/05/Rapporto-Annuale-2015.pdf>. [visited: 5 November 2016].
- ISTAT (2016). *Rapporto annuale 2016. La situazione del Paese*. <http://www.istat.it/it/archivio/185497> [visited: 11 November 2016].
- Lodigiani, R., & Santagati, M. (2016). Quel che resta della socializzazione lavorativa. Una riflessione sulle politiche europee per l'occupazione giovanile. *Sociologia del lavoro*, 141, pp. 141-157.
- Luciano, A. (1999). *Imparare lavorando*. Torino: Utet.
- Manenti, R., & Perillo, C. (2015). *Studenti non autoctoni in Europa: percorsi scolastici fra apprendimento e integrazione*. In MIUR, & Fondazione ISMU. *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale. A.s. 2013/2014. "Quaderni ISMU" (1)*, pp. 111-129.
- MIUR (2006). *Linee guida per l'inserimento e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma, Marzo.

- MIUR (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma, Ottobre.
- MIUR (2008). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*. Servizio Statistico, Luglio.
- MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo. *Annali dell'Istruzione*. Numero speciale, Le Monnier.
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma, Febbraio.
- MIUR, & Fondazione ISMU (2011). *Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l'adolescenza*. A.s. 2010/2011. "Quaderni ISMU" (4).
- MIUR, & Fondazione ISMU (2013). *Alunni con cittadinanza non italiana. Approfondimenti e analisi*. A.s. 2011/2012. "Quaderni ISMU" (1).
- MIUR, & Fondazione ISMU (2014). *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici*. A.s. 2012/2013. "Quaderni ISMU" (1).
- MIUR, & Fondazione ISMU (2015). *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale*. A.s. 2013/2014. "Quaderni ISMU" (1).
- MLPS (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali) - Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione (2015). *Quinto rapporto annuale. I migranti nel mercato del lavoro in Italia*, http://www.cliclavoro.gov.it/Barometro-Del-Lavoro/Documents/V_Rapporto_annuale_Migranti_2015.pdf. [visited: 11 November 2016].
- Monzini, P. (2007). *Sea Border Crossing. The Organization of Irregular Migration to Italy*. *Mediterranean Politics*, 12(2), pp. 163-184.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading. Progress in international reading literacy study (PIRLS)*. Chestnut Hill, MA (USA): International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and IEA (NL).
- Niessen, J., & Schibel, Y. (2004). *Handbook on Integration for Policy-makers and Practitioners*. European Commission, Directorate-General for Justice, Freedom and Security.

- Nouwen, W., Clycq N., & Ulična, D. (2015). *Reducing the Risk that Youth with a Migrant Background in Europe Will Leave School Early*. Migration Policy Institute, Sirius Network Policy Brief Series, n. 6.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD.
- OECD (2014). *PISA 2012 Results. What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science, summarises the performance of students in PISA 2012*.
- <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> [visited: 12 November 2016].
- OECD (2015). *International Migration Outlook 2014*. Paris: OECD.
- ORIM (2012), *Rapporto 2012. Gli immigrati in Lombardia*. <http://www.orimregionelombardia.it/upload/51d2979572c24.pdf> [visited: 12 November 2016].
- ORIM (2014), *Rapporto 2014. Gli immigrati in Lombardia*. <http://www.orimregionelombardia.it/fileDownload.php?ID=4057> [visited: 2 November 2016].
- Paparella, N. (1996). *La cultura dell'accoglienza*. In Perucca, A. (a cura di). *Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Pattarin, E. (2013). *Carenze e limiti dell'istruzione e formazione professionale in Italia*. *Scuola democratica*, 3, pp. 691-710.
- Perone, E. (2006). *Una dispersione al plurale. Storia di vita di giovani che abbandonano la scuola nella tarda modernità*. Milano: FrancoAngeli.
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Portera, A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale: interventi nella scuola*. Trento: Erickson.
- Santagati, M. (2011). *Formazione chance di integrazione. Gli adolescenti stranieri nel sistema di istruzione e formazione professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Zanfrini, L. (ed.) (2015b). *The Diversity Value. How to Reinvent the European Approach to Immigration*. Maidenhead, UK: McGraw-Hill Education.

- Santagati, M. (ed.) (2015b). *Una diversa opportunità. Classi multiculturali ed esperienze di successo nella formazione professionale*. "Quaderni ISMU" (2).
- Santerini, M. (, 2001). *Intercultura*. Brescia: La Scuola.
- Schwartz, B. (1995). *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*. Roma: Anicia.
- Toaldo M. (2015), *Migrations Through and From Libya: A Mediterranean Challenge*. IAI Working Paper 15/14, <http://www.iai.it/it/pubblicazioni/migrations-through-and-libya> [visited: 15 October 2015].
- UNHCR (2015a). *Refugees/Migrants Emergency Response-Mediterranean*, <http://data.unhcr.org/mediterranean/regional.php> [visited: 19 September 2016].
- UNHCR (2015b). *Syria Regional Refugee Response*. <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php> [visited: 23 September 2016].
- Vandenbroeck, M., & Lazzari, A. (2013). *Accessibility of Early Childhood Education and Care for children from ethnic minority and low-income families*, in Selected Paper, Transatlantic forum on inclusive early years (TFIEY), Fondazione Zancan, Padova.
- Zanfrini, L. (ed.) (2015b). *The Diversity Value. How to Reinvent the European Approach to Immigration*. Maidenhead, UK: McGraw-Hill Education.
- Zanfrini, L., Monaci, M., Sarli, A., & Mungiardì, F. (2015), *Italy Country Report. At a (Possible) Turning Point Between a Constraining Tradition and Promising Developments in the Field of Diversity*. Fondazione ISMU, Milan.
- Zanniello, G. (1997). *Educazione e orientamento professionale*. Roma: Armando.

ANÁLISIS DEL FENÓMENO LOS MENA EN LA CIUDAD FRONTERIZA Y MULTICULTURAL DE CEUTA. ELEMENTOS PARA LA INTEGRACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA.

Analysis of the MENA phenomenon in the border and multicultural city of Ceuta. Elements for social and educational integration.

Christian Alexis Sánchez-Nuñez

Email: cas@ugr.es

Universidad de Granada

Luis Enrique Ramos Peula

Email: luxoramos@hotmail.com

Universidad de Granada

Resumen.

La presencia de menores extranjeros no acompañados (MENA) en la ciudad fronteriza y multicultural de Ceuta es una realidad problemática para la cual aún no existe solución. Los proyectos migratorios, número y perfiles de los menores son variados así como las respuestas sociales y educativas que se ofrecen. Sin embargo, los intentos de atender al colectivo no resultan exitosos y en la sociedad se detectan ciertos brotes de racismo. Ante esta situación, se realiza un estudio multimétodo que persigue conocer y analizar la realidad de los MENA en la ciudad, desgranando diversos factores que inciden en su integración social y educativa. Se utiliza un cuestionario y entrevistas para recoger la opinión de jóvenes y profesionales que atienden a este colectivo.

Palabras clave: Menores extranjeros no acompañados, migraciones, integración social, integración educativa

Christian Alexis Sánchez-Nuñez

Email: cas@ugr.es

Universidad de Granada

Luis Enrique Ramos Peula

Email: luxoramos@hotmail.com

Universidad de Granada

Abstract.

The presence of unaccompanied foreign minors (MENA) in the border and multicultural city of Ceuta is a problematic reality for which there is still no solution. The migratory projects, number and profiles of the children are varied as well as the social and educational responses that are offered. However, the attempts to serve the group are not successful and in society certain outbreaks of racism are detected. Given this situation, a multimethod study is carried out that seeks to know and analyze the reality of the MENA in the city, revealing various factors that affect its social and educational integration. A questionnaire and interviews are used to gather the opinion of young people and professionals who serve this group.

Keywords: Unaccompanied foreign minors, migrations, social integration, educational integration.

1 Introducción

Los menores no han sido un colectivo ajeno al fenómeno migratorio. Ya en las migraciones a Estados Unidos de finales del siglo XIX, miles de menores, acompañados o no, llegaron a la Isla de Ellis, una estación federal para la inmigración en la bahía de Nueva York. También los menores de edad han circulado en el marco de los imperios coloniales durante los siglos XIX y XX, en concreto niños ingleses fueron movilizados como mano de obra en los distintos países de la antigua Commonwealth, Canadá, Nueva Zelanda, Sudáfrica, Zimbabwe y Australia desde principios del siglo XX hasta 1970. A lo largo del siglo XX también los menores migrantes se han movido debido a los conflictos armados; por ejemplo, uno de los principales antecedentes históricos en Europa sobre inmigración infantil no acompañada se produce durante la Segunda Guerra Mundial ya que miles de niños judíos sin acompañamiento de sus familias huían de Alemania, Polonia o Austria hacia Reino Unido escapando de la persecución nazi, siendo adoptados por familias británicas (*Harris y Oppenheimer, 2002*). También en la historia reciente de España hay escenas de niños republicanos participando en el exilio que se produjo en la Guerra Civil española o menores marroquíes, sobre todo rifeños, reclutados por F. Franco para luchar en esta misma guerra.

Más recientemente, destaca la situación en la que se encuentran los menores mexicanos y centroamericanos que migran “solos” a los Estados Unidos y la falta de garantías en sus procesos de recepción y expulsión. También la llegada a Europa de decenas de miles de menores refugiados y migrantes no acompañados procedentes del norte de África y Oriente Próximo. En 2015, Eurostat cifró en 88.300 los menores no acompañados solicitantes de asilo en la Unión Europea, y en julio de 2016, ACNUR, señalaba que entre enero y julio de 2016 habían llegado cerca de 100.000 refugiados y migrantes a Europa, siendo menores el 16,2% y la mayoría de ellos, no acompañados. Menores que no están recibiendo los apoyos necesarios (OXFAM, 2016).

Por tanto, desde tiempos antiguos los menores han sido viajeros solos o migrantes junto a sus familias, han sido estudiantes en países diferentes a los suyos, desplazados como víctimas en distintos conflictos o trabajadores al otro lado del océano (*Jiménez, 2004*), siendo relevante en los últimos años, en nuestro contexto, la movilidad infantil de menores no acompañados. Es decir, la inmigración infantil actual que se está produciendo en España y gran parte de los países europeos desarrollados, tiene como principal protagonista al colectivo de menores no acompañados.

2 El fenómeno de los MENA

Se entiende por MENA al “Menor Extranjero No Acompañado”. Bajo el concepto MENA encontramos tres características definitorias importantes de considerar. En primer lugar el concepto jurídico de *menor* que determina, en contraposición a la mayoría de edad, momento en que se tiene plena capacidad jurídica. En España, país donde llegan los menores, esta edad se sitúa a los 18 años, aunque en los países de origen esta edad sea distinta. Por ejemplo en Albania es a los 14 años y en Marruecos a los 20 años. Respecto al término *extranjero*, se considera a todos los pertenecientes a un estado no miembro de la Unión Europea o el apátrida. Por último en relación al concepto *No Acompañado*, se consideran que no están bajo el cuidado efectivo de un adulto responsable de ellos legalmente¹.

El fenómeno MENA comienza a surgir en España sobre los años 90 (*Proyecto con Red, 2004*), señalándose las modificaciones normativas surgidas en el año 1996² como circunstancia desde el cual se les considera, se les etiqueta o identifica como colectivo. Sin embargo, la llegada de estos menores ya se producía años atrás pero no se tienen datos algunos porque eran devueltos rápidamente como otros inmigrantes mayores de edad.

Mayoritariamente durante los años 90 los MENA que se detectaban eran menores marroquíes de sexo masculino procedente de zonas del norte de Marruecos (Tánger o Tetuán). Llegaban siguiendo los pasos de muchos de sus compatriotas adultos, cruzando las fronteras irregularmente, muchas veces en los bajos de camiones o autocares. Tenían proyectos migratorios de carácter económico y de mejora de expectativas sociales, proyectos generalmente individuales y con una cierta dosis de aventura. Según *Jiménez (2004)*, tomando el ejemplo de los menores procedentes de Marruecos, los factores que condicionan el afán migratorio de estos menores son: *la situación de precariedad del sistema de protección de la infancia marroquí, la pobre situación social de muchas familias en las áreas metropolitanas de las grandes ciudades y en zonas rurales aisladas y el papel trascendental del imaginario colectivo de la inmigración que ve en ésta una opción de promoción social*.

A partir del año 1998 ya se detectan MENA procedentes del sur de Marruecos que llegan a las costas canarias en patera. Su proyecto migratorio es de carácter más familiar y se presenta como una estrategia

¹ Resolución de la Unión Europea de 19 de julio de 1997 (resolución 97/C/221/03).

² Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor y el R.D. 155/1996 del 2 de febrero, por el que se aprueba el reglamento de ejecución de la Ley Orgánica 7/1985- BOE núm.47 de 23 de febrero de 1996

clara de beneficio colectivo. Ya en el año 2002, en diferentes zonas de territorio español como Canarias y Andalucía, se produce un giro importante en torno a las nacionalidades de los MENA, detectándose menores procedentes de países del África subsahariana, principalmente Nigeria, Sierra Leona y Guinea. También se comienza a detectar a presencia de MENA de sexo femenino (Jiménez, 2004). A medida que pasan los años las principales regiones de procedencia de los menores llegados van ampliándose con países como Senegal, Ghana o Mali. Además, en otras zonas de España como la comunidad Valenciana, el 75% de los menores acogidos pertenecen a otras nacionalidades como Rumania y diferentes países del África subsahariana, siendo más secundaria, aunque importante, la presencia de menores llegados de Marruecos.

En cuanto al modo de desplazarse, hasta finales del 2002, los menores emigran principalmente como polizones de barcos o escondidos en los bajos de los camiones o autobuses (a excepción de los menores que emigran desde Tarfaya a las Islas Canarias, que sí utilizan pateras). Desde enero de 2003 comienza a aumentar el número de menores que llegan a las costas españolas en pateras, lo que se denominó "paterización" de la inmigración de los menores. Respecto al crecimiento de este fenómeno, diferentes autores (Senovilla, 2007; Jiménez, 2004) coinciden en señalar que su máximo apogeo en España fue durante los años 2002 y 2003.

Ceuta, históricamente se ha caracterizado por diferentes fenómenos migratorios a lo largo de la historia. Nos remontamos a los años 70 y 80, donde se destaca la llegada de marroquíes para trabajar, llegados como extranjeros que, tras varios procesos de regularización, pudieron convertirse en ciudadanos españoles. Posteriormente comienza durante los años 90 la llegada del inmigrante subsahariano, del África negra, en busca de la península, tomando a Ceuta como puente para alcanzarla. El último colectivo migratorio a destacar a mediados de los años 90 es el de los menores marroquíes no acompañados.

Ya hace más de una década, el Proyecto Con Red (2004) a través de la asociación Elín (apoyo a los inmigrantes) señalaba que "a partir de 1998/99 cuando el fenómeno de los menores no acompañados en Ceuta empieza a tener más eco. En 1999 tres policías denuncian malos tratos a estos menores por parte de otros policías". En su denuncia declaran que "todos los días son detenidos menores marroquíes, enjaulados en un furgón policial empleado en el transporte de motocicletas, sin ventilación y a oscuras y mantenidos así hasta que se llena el furgón con otros detenidos, adultos, delincuentes, prostitutas etc., para a continuación ser devueltos a Marruecos, tras tomarles la filiación y sin más trámite".

Ante esta compleja y cambiante, en una ciudad española fronteriza situada en el continente africano, Ceuta, se realiza en 2015 un estudio

denominado: "El fenómeno de los MENA en Ceuta, un análisis parcial", ya que aunque se recoge información de diversas fuentes, no se obtiene la opinión, experiencias o vivencias del colectivo MENA en primera persona. Este estudio ha estado dirigido a:

- Analizar el procedimiento jurídico-normativo vigente en la atención a los MENA y su relación con la realidad ceutí.
- Conocer la realidad de la presencia de MENA en Ceuta (edad, género, número, procedencia, tipología, centros,...)
- Conocer y analizar la respuesta "formal o reglada" y complementaria que ofrecen las instituciones ceutíes a los MENA.

En este artículo se presenta una radiografía de la prevalencia de MENAs en Ceuta así como factores que permiten una aproximación a respuesta social y educativa y de integración en la sociedad.

3 Método

Esta investigación se trata de un "estudio de caso instrumental" (Stake, 2010) acerca de un complejo y multidimensional fenómeno social con el objetivo de conocerlo y analizarlo. El mismo se aborda de diferentes métodos (*mixed methods*): explotación estadística para describir la presencia de los MENA, uso de técnicas cuantitativas como el cuestionario y técnicas cualitativas como la entrevista a informantes que conviven con menores no acompañados. Las fases que han guiado la investigación se recogen en la siguiente tabla.

Revisión contextual	Determinación de situaciones problemáticas	El fenómeno de los MENA desde una perspectiva parcial.
	Aproximación a los objetivos	Concreción de objetivos.
Revisión teórica o de la literatura	Decisiones metodológicas (informantes, técnicas de recogida de información...)	Acercamiento a las concepciones, descripciones, expectativas, experiencias, actuaciones,... sobre los MENA.
		Diseño de un protocolo de entrevista. Preparación de una escala-cuestionario. Selección de informantes (deliberada/incidental-bola de nieve)
Revisión normativa	Trabajo de campo	Tramitación de permisos. Contacto con los informantes. Realización de entrevistas.

Análisis de información	Transcripción de entrevistas. Revisión de la entrevista transcrita por los propios informantes Análisis de contenido a través de categorías de la información obtenida mediante entrevistas. Análisis estadístico descriptivo de las respuestas cuestionarios.
Conclusiones	Revisión/reflexión de conclusiones.
Redacción de informe	

Tabla 1. Proceso metodológico seguido en el estudio

4 Procedimiento de muestreo y características de la muestra

Una primera muestra informante ha estado formada por un grupo de alumnos de 1º E.S.O. de un I.E.S. de la ciudad donde se escolariza a los MENA (N=15 alumnos). Se ha elegido de modo intencional o deliberado este grupo por ser donde hay una mayor presencia de MENA, ya que a partir de 2º y 3º de E.S.O., el número de los MENA se reduce considerablemente. Aunque no existe un muestreo probabilístico que permita generalizar los resultados, la información es representativa y significativa al objeto de estudio dado que se trata de jóvenes que pertenecen al mismo grupo clase, compartiendo momentos en las asignaturas de Plástica y Ed. Física.

También de modo intencional, y por bola de nieve, se han seleccionado a cuatro informantes clave entrevistados que desempeñan su labor profesional en instituciones/entidades que trabajan con MENAs. En la tabla nº 3 se pueden comprobar el perfil de los informantes.

4.1 Técnicas de recogida de la información

Se ha construido ad hoc una escala-cuestionario de veinte ítems tiene donde se incluyen respuestas escalares de frecuencia (Muy pocas veces-Alguna vez-frecuentemente). Con esta Escala-Cuestionario se pretendió obtener una percepción sobre la acogida del colectivo MENA en el entorno escolar por parte de sus compañeros/as y en su diseño se realizó una prueba piloto con alumnos de otro grupo-clase de 1º de E.S.O. para comprobar el nivel de comprensión. El único hándicap que se detectó era el desconocimiento del alumnado sobre quiénes eran MENA. Esto motivó que se establecieran dos preguntas al inicio del cuestionario para evaluar el grado de conocimiento de este colectivo por parte del resto de compañeros, y se estableció un protocolo de ejecución ordenada de la

técnica de modo que se pudiera explicar quiénes son los MENA antes de afrontar los ítems del cuestionario.

Como podemos apreciar en la tabla, la escala-cuestionario agrupa los ítems en tres dimensiones que nos ayudarán al análisis del conocimiento-actitud de acogida de los iguales, sobre la interacción entre alumnos y sobre el cumplimiento de normas de los MENA.

DIMENSIONES		ÍTEMS
CONOCIMIENTO COLECTIVO MENA	DEL	¿Sabes quién son los menores inmigrantes no acompañados?
		¿Tienes alguno como compañero en clase?
INTERACCIÓN DE LOS MENA EN EL ENTORNO EDUCATIVO		¿Tienes relación con ellos?, ¿Se relaciona con el resto de compañeros?, ¿Juegas con ellos durante los recreos?, ¿Tienes relación con ellos fuera del centro?, ¿Son elegidos para jugar en clase de Educación Física?, ¿Se juntan solo con otros compañeros donde viven?, ¿Le dejas el material cuando no lo traen?, ¿Participan en clase o están siempre callados?, ¿Hablan y se expresan en español?
		¿Vienen a clase con normalidad?, ¿Traen el material?, ¿Respetan las normas de juego en las clases de Ed. Física?, ¿Su comportamiento en el aula es el adecuado?, ¿Se les exige cumplir las normas al igual que al resto?, ¿Suelen tener conflictos en clase?
CUMPLIMIENTO POR PARTE DE LOS MENA DEL REGLAMENTO DE CENTRO		

Tabla 2. Ejemplo de estructura dimensionada de la Escala-Cuestionario

Las entrevistas realizadas son de carácter formal y estructurado según el desempeño o intervención con los MENA de cada uno de los entrevistados. En su elaboración se consideró:

- Que contribuyera a alcanzar los objetivos del estudio: Conocer y analizar la situación de los MENA en la ciudad de Ceuta y la respuesta institucional de la sociedad de acogida para la atención social y educativa del colectivo.
- Elección de las entidades a analizar respecto a la intervención con los MENA en Ceuta: CIUDAD AUTÓNOMA DE CEUTA, CENTRO DE ATENCIÓN TEMPORAL, ONG DE ACOGIDA, ONG ACOMPAÑAMIENTO.
- El orden de las cuestiones, según dimensiones, que finalmente se estableció fue:
 - Perfil de los MENA.
 - Datos sobre el centro de Acogida.
 - Procedimiento de ingreso.
 - Abandonos en los centros.
 - Protocolo de Actuación.
 - Escolarización.
 - Sociedad de Acogida.

4.2 Tratamiento y análisis de la información

En esta investigación se han recabados datos cuantitativos mediante la escala-cuestionario y e información cualitativa a través de las entrevistas. Para los primeros se utilizó un análisis estadístico descriptivo básico a través del programa Excel de Microsoft en base a frecuencias de respuesta, utilizándose tablas y gráficos para representar la información. Respecto al análisis de la información recabada mediante las entrevistas, se utilizó una técnica indirecta cualitativa de análisis de contenidos documentales ya que supuso la confluencia y convergencia de procesos de exploración, interpretación y teorización, de elaboración de resultados y de verificación de conclusiones.

La información transcrita de las entrevistas se ordenó para un mejor análisis en base dimensiones codificadas junto a una numeración que indica el número de la pregunta, por ejemplo "ACO" para información relacionada con la acogida (véase tabla siguiente). Posteriormente se le asignó una la letra "E" a los entrevistados junto a un número.

Dimensión	Código	ENTREVISTADO	CÓDIGO
Datos sobre el centro de Acogida	ACO	Coordinación aulas de inmersión lingüística	E1
Procedimiento de ingreso	ING	Coordinador aulas de inmersión lingüísticas IES.	E2
Abandonos	ABA	Monitor aulas de inmersión lingüísticas ONG	E3
Protocolo de Actuación	PRA	Coordinador grupo de respuesta inmediata en emergencias.	E4
Perfil de los MENA	PER		
Escolarización	ESC		
Sociedad de Acogida	SOC		

Tabla 3.- Categorías y códigos de las dimensiones e informantes de las entrevistas

5 Resultados y conclusiones

Ceuta, como ciudad fronteriza, denota un intenso y diario flujo de personas que llegan desde las ciudades marroquíes vecinas para trabajar como asistentes del hogar, para buscarse la vida como porteadores de mercancías o como personas que están de paso por la ciudad con la intención de cruzar a la península. Esta permeabilidad permite la entrada de menores de muy diversos y peligrosos modos.

Los entrevistados (E1, E2 y E3 ABA3) coinciden en señalar la gran movilidad de este colectivo. Quiroga (2010) confirma esta movilidad también de los MENA detectados en la península, pudiendo confirmarse fehacientemente que la movilidad de los MENA que se ubican en la península es entre distintos centros, mientras que la movilidad de los MENA de Ceuta se produce entre España y Marruecos.

Respecto a las formas empleadas para cruzar la frontera, los informantes coinciden (E2 y E3 PER5) en que muchos vienen acompañados por sus familias y pasan con sus pasaportes para luego una vez en territorio español, ser trasladados al centro o a la comisaría de policía. Según E2 PER5, otros pasan solos aprovechando el bullicio de las personas cruzando la frontera por la mañana y mezclándose con porteadores. En los últimos días se han localizado 11 menores que han cruzado por la valla de Benzú entre un total de 87 inmigrantes (E4 PER5), otros dos menores en una patera con seis inmigrantes y una menor que venía en otra patera con once inmigrantes.

Según manifiesta el Área de Menores de la Ciudad Autónoma de Ceuta, en declaraciones realizadas a el Pueblo de Ceuta (11/10/2015), se está intentando localizar a la madre de esta última menor localizada, ya que hay datos que revelan que la madre pudo pasar hace meses desde Melilla y en la actualidad se encuentra en San Sebastián.

5.1 Procedencia, número y evolución de los MENA en Ceuta

La llegada de MENAs a Ceuta comienza a ser significativa en torno al año 1996. Según datos de la misma policía local publicados a través de una denuncia de Izquierda Unida en Ceuta (1998), durante los años 1996, 1997 y 1998 se llevaron a cabo más de 5000 devoluciones de menores sin ser registrados ni atendidos. Según Médicos Sin Fronteras, en el año 2002, eran 125 los menores que se encontraban en Ceuta (en instituciones o en la calle), mientras que para otros organismos o estudios (p.e. Unicef, el número era de 235).

En nuestro estudio, se detecta que la mayoría de los MENA proceden de Marruecos, habiendo algún que otro argelino y subsahariano (E1, E2 y E3 PER2). Cañero (2016) señala que el 93,5% proceden del país vecino, normalmente de la zona norte de Marruecos, como Tetuán, Castillejos o

Río Martín, son mayoría, aunque también llegan de otras zonas más alejadas como Tánger, Marrakech o Rabat. De este modo se confirma la procedencia de MENAS desde la periferia de las grandes ciudades y de las zonas rurales más deprimidas cercanas a Ceuta y Melilla (Jiménez, 2004).

Hasta ahora era complicado determinar el número exacto por la falta de un sistema ajustado a la movilidad de este colectivo, como afirma Jiménez (2004), muchos de ellos están constantemente entrando y saliendo de los centros de acogida, desplazándose a otras ciudades, siendo registrados con diferentes datos. Este irregular registro se mejoró gracias a la implantación de un registro común de la policía nacional llamado ADEXTTRA en 2012. En nuestro estudio, nos cuenta un informante (E4 PER2) que los MENA detectados en las pateras, o mediante saltos fronterizos, son todos de origen subsahariano y la mayoría dice ser de Guinea Conakry, por no haber acuerdo de extradición. Según Fiscalía General del Estado, Sección de Extranjería (2014) el número de menores llegados en patera a España en 2014 es de 223. Sin embargo, como nos cuenta Cruz Roja a través del grupo ERIE, con toda seguridad las estadísticas mostrarán un aumento de la llegada de menores en patera durante 2015.

Estos datos son consistentes con los datos de ADEXTTRA (2013) sobre la procedencia de los MENA, donde una 86% procede de Marruecos, aunque se puede afirmar que el porcentaje de marroquíes es seguramente mayor, pudiendo estar cerca del 95% (E3 PER2).

PROCEDENCIA	Ministerio de Trabajo e Inmigración (2007)	Registro ADEXTTRA. Dirección General de Policía (31/12/2013)	
	N	N	%
MARRUECOS	3665	2944	86%
RUMANIA	371	-	-
SENEGAL	300	36	1%
ARGELIA	158	259	7%
MALI	154	70	2.2%
GAMBIA	111	23	0.6%
GHANA	100	34	1%
GUINEA CONAKRY	84	37	1.1%
MAURITANIA	42	-	-
COSTA MARFIL	34	-	-
ASIÁTICOS	-	75	2.2%
SUDAMÉRICA	-	61	1.8%

Tabla 4.- Procedencia de los MENA (2017-2013)

En cuanto al número, existen concordancia entre los datos de Quiroga, Alonso y Soria (2010) en el informe *“Sueños de Bolsillo”* de UNICEF y los del Área de Menores publicados en el Pueblo de Ceuta. Ambos nos desvelan la evolución de ingresos de menores acogidos desde el año 96

en Ceuta. Un dato importante, de los 593 acogidas en 2012, 293 ya habían estado acogidos por la ciudad (el Pueblo de Ceuta). Este dato constata la continua entrada y salida de estos menores.

Año	Menores Acogidos
1996	15
2002	235
2007	408
2012	593

Tabla 5. Número de MENA por año, acogidos en Ceuta.
Quiroga, Alonso y Soria (2010) y El pueblo de Ceuta (2013)

En el gráfico puede observarse como los datos ofrecidos en 2012 por la Fiscalía General del Estado discrepan de los datos oficiales proporcionados por el Área de Menores de Ceuta, que señalaba 593 acogidas. Esta discrepancia puede deberse, como decíamos, al registro como nuevos ingresos de menores que, en realidad, ya han estado y han sido registrados, de este modo, contabilizar reingresos como nuevas acogidas o registrar menores con datos diferentes, estaría causando la existencia de unas cifras distorsionadas. Según Capdevilla y Ferrer (2003), la contabilización de los MENA desde los años 1998-2002, ha de tener en cuenta esta situación que ya se daba entonces, con un porcentaje creciente año a año de menores que eran acogidos más de una vez. La cifra en el año 2002 se situaba en torno a 200 menores que fueron acogidos más de una vez, casi tantos como menores de nuevas acogidas.

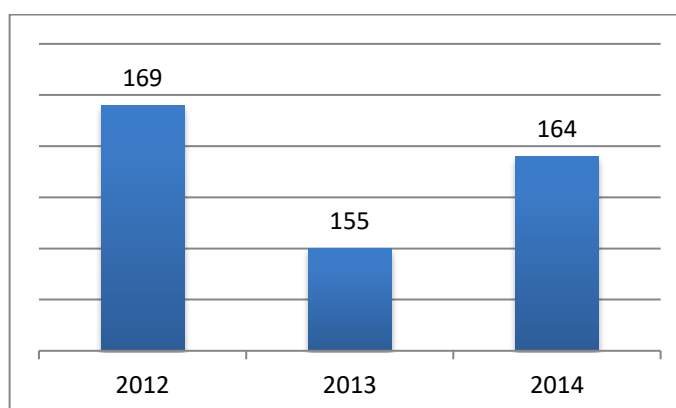


Gráfico 1. Número de MENA acogidos en Ceuta. Fiscalía General del Estado. Sección de Extranjería (2014)

Se nos ha informado que en 2015 los MENA en el centro temporal serían unos 135 (E3 ING1), aunque actualmente en 2016 se señala que la cifra está en torno a los 180-190 MENAs (El pueblo de Ceuta, 19/11/2016). A ello hay que añadir, según informó el Área de Menores a EUROPRESS, a 1 marzo 2015, el 40% de los menores acogidos en la Ceuta acaban fugándose del centro. Si atendemos a datos de la Unidad Central de Expulsiones y Repatriaciones (Comisaría General de Extranjería y Fronteras. Ministerio de Interior, 2013), según se puede apreciar en el gráfico siguiente, comprobaremos como está cifra de fugas de menores no acompañados en Ceuta están en torno a la media nacional, ya que en 2013, de una población cercana a 3000 menas, terminaron fugándose de los centros algo más de un millar.

Por otro lado, aunque se sabe de su existencia y se han realizado algunos estudios sobre ellos (Cepero, 2006), actualmente no se disponen de datos oficiales sobre el colectivo de MENA no institucionalizados o no tutelados por la ciudad, denominados en la ciudad como los niños de las escolleras o los niños de la calle, por lo que la cifra de MENA podría ser superior.

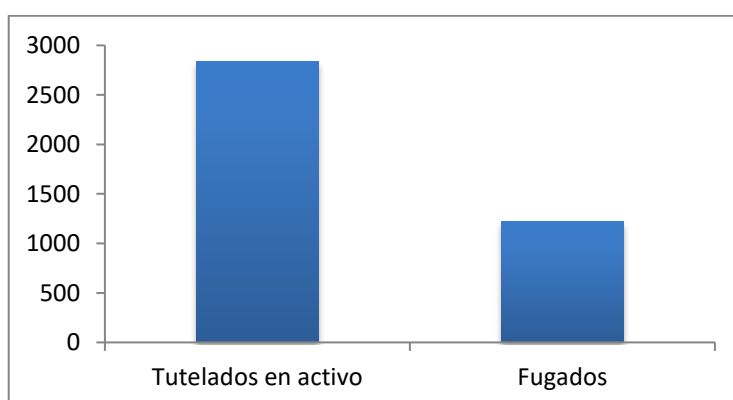


Gráfico 2. Menores tutelados y menores fugados de los centros (2013).

Unidad Central de Expulsiones y Repatriaciones.

Comisaría General de Extranjería y Fronteras. Ministerio de Interior.

En definitiva, aunque el número de MENAs en Ceuta es inferior al de otras comunidades como Andalucía, País Vasco, C. Valenciana o Madrid (ADEXTTRA, 2013), proporcionalmente en relación a su territorio y población, su presencia es muy importante y significativa.

5.2 Perfil de los MENA

Según Jiménez (2004), los MENA proceden de familias rotas y con problemas graves de exclusión social o son menores “de la calle” en Marruecos, es decir, que han hecho de la calle su modo de vida. Llegan

a Ceuta para conseguir algo de dinero en actividades propias de la economía informal o mendigando, con la idea de cruzar a la Península. La edad media oscila entre los 13 y los 16 años, pero hay menores que llegan con tan sólo 8 años.

En este estudio se ha detectado que la media de edad de los menores acogidos se sitúa en torno a los 14 años (E1PER1). Los menores de 12 años son minoritarios. Como nos señala el informante (E4 PER1), los menores que llegan solos a través de pateras, o mediante saltos fronterizos, suelen tener más de 13-14 años. Ya, en los casos de menores de 12 años y de infantiles, o bebés, dicen venir acompañados. Esta es una aportación novedosa de nuestro estudio ya que en Ceuta se observa que los MENA no sólo llegan ocultos en los bajos de los coches, autobuses o en pateras como señalan que suele suceder (Jiménez e Izquierdo, 2013; Quiroga, Alonso y Soria, 2010), sino que hay otro muy común de emigrar que es acompañado/a por la familia, con la documentación en regla y siendo abandonado en el centro o comisaría.

Según (E4 PER1), en la actualidad, se detecta un nuevo perfil MENA, son aquellos menores, mayoritariamente con edad inferior a 10 años, que dicen llegar acompañados por sus padres o algún familiar, pero que realmente no lo están. Comprobar esta situación es muy complejo y costoso, ya que se debe realizar un análisis de ADN que la mayoría de las veces no se realiza. Diferentes indicios como, el separar a los menores de sus supuestos familiares para atenderlos o llevarlos al hospital y observar que no se produce ninguna reacción por parte del menor, puede llevar a pensar que realmente no son familiares. A estos menores se les llama 'niños ancla' (o menores mal acompañados), tal y como recoge la Memoria Anual de la Fiscalía General del Estado para 2012. Así, señala que "en un importante número" de casos, se cifra en torno a "un 25%", se ha comprobado que entre mujer y bebé no existía "vínculo materno filial".

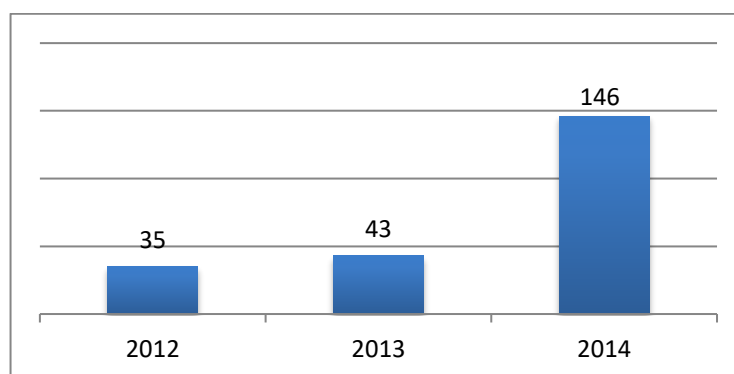


Gráfico 3. Niños de corta edad y bebés llegados a España en patera.
Fiscalía General del Estado. Sección de Extranjería (2014)

Como señala la memoria de la Fiscalía, "las mujeres o madres, también son víctimas de mafias, que las trasladan en patera en compañía de un lactante, sabiendo que, en su condición de 'madres con niño', no serán repatriadas, sino protegidas en centros especializados de acogida". Se incide así en que los niños son utilizados "para facilitar la introducción clandestina y permanencia de las mujeres que serán explotadas". Este fenómeno se refleja en el aumento cuádruple en el año 2014 de menores de corta edad llegados en patera acompañados (véase gráfico siguiente). Los adultos que los acompañaban afirmaban tener vínculo paterno-materno filial con el niño sin acreditarlo de manera fehaciente.

En Ceuta, como señala (E1 y E3 ING 3), la mayoría de los menores prefieren ser acogidos en los centros, allí se les proporciona comida, ropa, techo, sanidad y educación. Es evidente que están obligados a su internamiento, pero el que no quiere estar se va del centro. Suelen salir y entrar constantemente debida a la gran movilidad antes comentada. Esta movilidad, nos dicen (E1, E2 y E3 PER7) se produce por dos cuestiones, la primera para visitar a sus familiares en Marruecos y la segunda el intentar trasladarse a la península.

Los entrevistados (E1, E2 y E3 PER7) coinciden en afirmar que son muchos los MENA que, llegadas ciertas fechas señaladas como por ejemplo la fiesta del Sacrificio o el mes de Ramadán, abandonan los centros para luego volver, sobre todo aquellos procedentes de zonas cercanas del Norte de Marruecos que tienen más arraigo familiar. El entrevistado (E1 PER 7) nos dice que los menores de las zonas más alejadas, como Rabat o Marrakech, están desarraigados de sus familias, ni son de aquí ni de allí. Específicamente, la entrevistada de la ONG que atiende a MENAS (E1 PER 7), nos señala que *"acompañamos a un menor (que en la actualidad es mayor de edad y gracias a una ONG se le arregló la residencia) de Marrakech a visitar a su familia y nos impresiono el desarraigo de estos jóvenes, ya que su propia familia no lo consideraban ya de allí"*.

Los reingresos en los centros se producen, aunque suelen llevar consigo alguna sanción. El tipo de sanción no debe ser de buen gusto, pues los menores tienen en su ideario que cuando les sancionan los envían a "Guantánamo" (E1 ACO3).

También, como se mencionaba anteriormente, se confirmó a través de los entrevistados (E1, E2 y E3 PRA10) la presencia de los MENA en la calle, también llamados "niños de las escolleras". Se trata de menores que están continuamente merodeando por el puerto y zonas colindantes para intentar conseguir pasar a la península. De hecho, nos señala E2 PRA10 que muchos de los menores, antes de llegar al instituto, merodean por el puerto. Como semana un informante, *"Aunque la ciudad está obligada a su tutela, sabemos que están ahí y no se hace nada"* (E3 PRA10).

Respecto al tercer perfil de MENA establecido por Jiménez (2004), el de

Menores que cruzan la frontera para trabajar diariamente, señalar que no se tiene constancia a través de las entrevistas realizadas de la existencia de este grupo de menores.

En relación al número de chicas MENA en Ceuta, ningún entrevistado ha sabido concretar su prevalencia aunque se ha estimado en torno a la decena. Se sabe que a través del Área de Menores son acogidas en el centro "Mediterráneo", ya que el centro temporal de Hadú según (E1, E2 Y E3 PER3) es exclusivo de chicos. Otros datos que señalan la presencia de chicas están publicados por El Faro de Ceuta (Echarri, 2011) que habla de 3 niñas acogidas en 2013. Si lo comparamos con las cifras de número de MENA acogidos en 2013 publicada por la Fiscalía del Estado, hablamos que el porcentaje de chicas MENA llegadas a Ceuta no alcanza el 2 %, muy por debajo de cifras de las chicas menores no acompañadas que llegan a la península, donde se alcanzan cifras en torno al 7% en centros de acogida de Andalucía, según datos del Observatorio de la Infancia de Andalucía (2010).

Respecto al idioma, ninguno de los MENA que señalan los entrevistados habla español. Algunos de ellos conocen palabras sueltas por haber estado trabajando en Castillejos, vendiendo pescado en la lonja ó verdura (E3 PER4). Diferentes asociaciones como DIGMUN detallan la importancia del idioma como medio de integración en la sociedad. El *darija*, autóctono de la zona norte de Marruecos, es la lengua que hablan los MENA llegados de la zona norte, lengua utilizada por la población musulmana de Ceuta; menores que representan, según datos del INE (2015) aproximadamente el 50% de la población.

Algunos MENA que han estado escolarizados hablan Francés (E2 PER4) pero el porcentaje es muy pequeño. Los menores subsaharianos hablan la lengua oficial del país de procedencia, y la mayoría, también francés. E4 PER4 afirma que de los menores detectados en patera, el 90% hablan en francés, y un 10% lo hacen en inglés.

El proyecto migratorio del colectivo MENA es muy diverso. Los propios MENA planifican su propio proyecto migratorio cuyo objetivo es llegar a la península y alcanzar países como Holanda, Bélgica o Francia, países donde la población marroquí es muy abundante (E2 y E3 PER4). Para este grupo de menores, Ceuta no es su objetivo, sino es un puente para acceder a la península.

En otras ocasiones los MENA buscan una atención sanitaria y educativa (E2 PER5). Este perfil es característico de Ceuta y Melilla y no lo encontramos en el resto de España, son conocidos como niños transfronterizos (Checa, 2006) (Menores tras las fronteras). Niños que tienen un tránsito continuo entre Ceuta y Marruecos, que tienen localizadas a sus familias, pero que residen en Ceuta para trabajar en la economía sumergida o para estudiar (E1 SOC3). Las motivaciones propuestas por Quiroga, Alonso y Soria (2010), según se comprueba en el

siguiente gráfico, son trabajar (44%) y, en menor porcentaje, en formarse (11%).

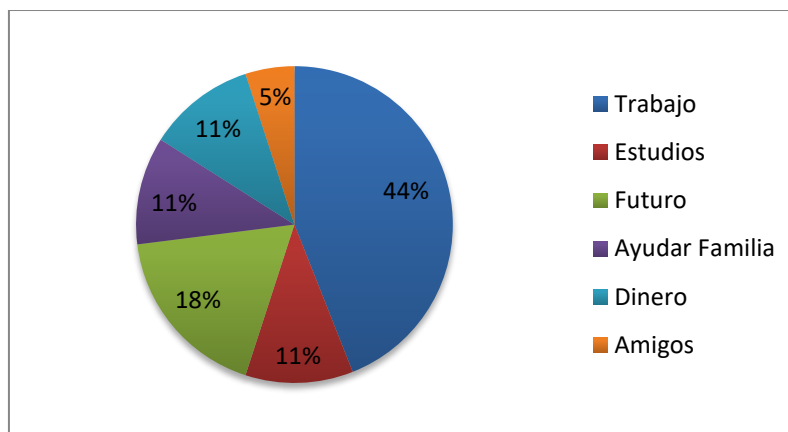


Gráfico 4. Motivación de los MENAS para emigrar

Quiroga, Alonso y Soria (2010). "Sueños de bolsillo". Informe UNICEF

Por último, una situación detectada es que se cuestiona la voluntariedad de la migración MENA llegada a Ceuta. Algunos entrevistados (E1, E2 y E3 PER9) señalan que en muchas ocasiones son los propios familiares los que aconsejan a los MENA emigrar a Ceuta, convenciéndolos de alcanzar una vida mejor. En este sentido, una variante de MENA en Ceuta es aquella referida a menores obligados a emigrar a nuestra ciudad por sus madres que vienen buscando rehacer su vida con otro hombre. En muchos casos el menor se ve obligado a abandonar la casa y desaparecer por no ser aceptado por la nueva pareja de la madre (E2 PER4). Aunque esto es una realidad de "menor desamparado" o "menor mal acompañado", según se mire, el caso es que la ausencia de voluntariedad no cumple los requisitos de los MENA según definiciones recogidas por Unicef en el informe "Sueños de bolsillo" (2010) o Save The Children (2004).

5.2 Intervención desde el ámbito socio-educativo

En la actualidad, Ceuta no dispone de normativa autonómica ni reglamento específico referente a los MENA, tan solo reseñar el Real Decreto 30/1999, de 15 de enero, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Ciudad de Ceuta estableciéndose en el Real Decreto que entre las funciones que asume la ciudad de Ceuta están la protección (también la jurídica) y la tutela de los menores, incluyendo la dirección, inspección, vigilancia, promoción, fomento y coordinación de organismos, servicios y centros de protección y reforma de menores.

También es evidente que la ciudad, cumpliendo con su labor de tutela los incorpora a los centros. De este modo, la ciudad cuenta en la actualidad con cuatro centros donde se presta atención al colectivo de MENA: Centro de Realojo Temporal de Colectivos Vulnerables, Centro de Menores "Mediterráneo", Centro Infantil "San Ildefonso" y Centro de Reforma "Punta Blanca".

Según señalan los informantes E1 y E3 (ACO7), el Centro de Realojo Temporal para MENA (conocido como albergue de Hadú) sustituye al ya clausurado centro de La Esperanza, que no reunía las mínimas condiciones al encontrarse los menores "apilados en habitaciones prefabricadas comunicadas con pasillos insalubres". El actual centro de Realojo cuenta habitaciones mucho mejor acondicionadas (E1, E2 Y E3 ACO7), lo que supone un avance para responder a la acogida y alojamiento de los MENA. En el 2016 la cifra de MENA acogidos en este centro está en torno a los 165, ya que en este centro suelen estar los MENA de mayor edad. Sin embargo actualmente, según diversas fuentes, la cifra de MENA ronda los 190 menores y "subiendo" según palabras literales del Portavoz del Gobierno de la ciudad (Sakona, 2017 y El Pueblo de Ceuta, 2016).

Recordemos que este centro Temporal de Realojo es una alternativa momentánea a un nuevo centro para MENAs, que ya se ha previsto y cuya construcción recomendó agilizar la Defensora del pueblo en su informe de 2013 (El Pueblo de Ceuta, 2014). En otros centros como el centro Mediterráneo se encuentran otros menores de la ciudad en situación de desprotección (E2 ACO7), incluyendo a unas cuantas muchachas MENA y a MENA menores de 12 años. El tercero de los centros dependiente del área de menores de la ciudad autónoma de Ceuta es el centro Infantil San Ildefonso que atiende a menores de seis años en situación de desprotección, de los cuáles, una docena aproximadamente pertenecen al colectivo de estudio (E2 ACO7). Finalmente el centro Punta Blanca es un centro de reforma donde están internados menores infractores.

Se observa por tanto que en Ceuta no se establecen centros de primera acogida, centros de media estancia o dispositivos, programas o recursos estratégicos como se hace en otras comunidades autónomas, a pesar de, como confirma Esteban de la Rosa (2004), sería una medida interesante en un lugar donde la presencia de los MENA es importante.

Dentro del centro de Realojo temporal que acoge y atiende a los MENA, se dispensa un tratamiento diferenciado o flexible para atender a un colectivo, de por sí, ya diverso. De este modo hay tres niveles de confianza en la organización y funcionamiento, donde los menores, a base de ir consiguiendo méritos por buen trabajo y buen comportamiento, es decir, ganándose la confianza, pasaría al siguiente nivel (E2 ACO7). Esos niveles son:

- Nivel 1, para los recién llegados. Están más controlados con horarios de entrada y salida más rígidos.
- Nivel 2, tienen más privilegios horarios.
- Nivel 3, son los MENA que llevan más tiempo y son más responsables y gozan de una mayor confianza.

Destacar las Aulas de Inmersión Lingüística donde interviene la ONG DIGMUN. Algunos entrevistados (E1 y E3 ACO6) señalan que se trata de 3 aulas ubicadas dentro del centro de temporal de internamiento de Hadú. Atienden, a través de una subvención de la ciudad Autónoma de Ceuta, a unos 40 MENA mayores de 16 años con el objetivo de introducirlos en la lengua castellana. Los menores de 16 años trabajan con un educador de Menores. Estas aulas sirven como trampolín para su integración en la sociedad de acogida y su ingreso óptimo en el ámbito educativo a través de la E.S.O. o talleres de formación básica (E3 ACO6). Dos de los monitores son chicas de religión musulmana que hablan *dariya*, mientras el tercer monitor no lo habla. Según recogen varios expertos (Jiménez, 2015 y Rivera, 2006) es importante este extremo de tener monitores que dominan la lengua de los MENA ya que desde la sociolingüística y desde la pedagogía social es fundamental para poder acogerlos, que se produzca integración socio-educativa e inclusión y poder trabajar de modo educativo el aprendizaje de la lengua castellana.

La relación con ellos, según el monitor entrevistado, es buena, y acuden diariamente a las clases. Los trabajadores del centro son los que deciden quien entra y quién no a estas aulas. Se realiza un seguimiento en coordinación con los monitores y trabajadores del centro y se decide cuándo deben de salir para su integración en el ámbito escolar. Las clases son cuatro horas de lunes a viernes. Se realizan diferentes excursiones y actividades como: *días de cine, excursiones a la playa o charla con jugadores del Ceuta en el estadio de fútbol*. Es un colectivo que participa mucho siempre que se les manifieste interés y dedicación hacia ellos y su situación (E1 Y E3 ACO9).

Digmun, junto a otra ONG de Marruecos, realizan jornadas de información con menores en desamparo en la zona norte de Marruecos. La idea es mostrar a los MENAS la realidad de lo que van a encontrarse si cruzan a Ceuta o la península (E1ACO9): *"Solemos ir acompañados de menores que han estado en el centro, para que sean ellos los que verdaderamente les cuenten la realidad de que es muy complicado encontrar trabajo y alcanzar sus objetivos"*. Aún así, se trata de un colectivo que cuando decide emigrar es poco probable cambiarle de parecer (E1 ACO3).

El entrevistado (E1 PRA1) destaca otra de las intervenciones socio-educativas realizadas por parte de la ciudad que consistió en la práctica de la equinoterapia. Los menores extranjeros no acompañados son los

destinatarios del proyecto de equinoterapia social que se desarrolló en Ceuta entre el 1 de junio y el 30 de agosto. El objetivo de la iniciativa fue procurar a los niños una alternativa de vida activa propiciando su acercamiento ofertas de ocio y tiempo libre y a su integración social a través del contacto con los caballos.

En cuanto a la educación de los menores extranjeros no acompañados, existen dos itinerarios educativos y formativos diferenciados, en función de su edad:

- Los menores de 16 años están escolarizados en la educación obligatoria. Por diversos motivos, como es la incorporación tardía al curso escolar, el desconocimiento del idioma de acogida y su deficitaria escolarización en origen, tienen dificultades de adaptación.
- Los mayores de 16 años se matriculan en cursos de formación en jardinería, carpintería, soldadura, albañilería, mecánica, hostelería, informática..., que facilitan su integración en el mercado laboral, puesto que realizan prácticas en empresas. En España, estos menores tienen derecho a inscribirse en los cursos de formación ocupacional que organizan los Servicios Públicos de Empleo.

El informante (E2 ESC1) señala que son minoría los menores escolarizados en sus lugares de origen. En el mismo sentido, según Quiroga, Alonso y Soria, apenas un 17% de los MENA han estado escolarizados suponiendo la migración una interrupción de sus estudios. El resto, no ha no ha sido escolarizado nunca (5,40%) o son menores o jóvenes que han abandonado los estudios prematuramente (77,20%).

En Ceuta los menores de 16 años o mayores que hayan sido escolarizados en su lugar de origen son escolarizados en el I.E.S Almina (E2 ESC3). La Dirección Provincial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en la Ciudad de Ceuta se pone en contacto con el Departamento de Orientación del Instituto para informarle que van a enviar a un menor. Es este departamento, tras unas pruebas iniciales, se decide el curso al que se le va a derivar. Fundamentalmente tenemos niños de este colectivo en 1º y 2º de E.S.O, señala el entrevistado.

El Programa educativo que se sigue con estos menores, estipula como estrategia el paso por aulas de inmersión lingüística en el instituto para garantizar su acceso al currículo. Estas aulas, denominadas de "Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)" en unas comunidades o "Aulas enlace" en otras, estipulan una medida flexible, rápida y temporal, de enseñanza del castellano, segregando a los MENAS y atendiéndoles puntualmente en momentos de la jornada donde se trabajen las materias fuertes, dejando que los MENAS estén con el grupo de referencia en otras materias más interactivas entre iguales o socializadoras como las sesiones de Plástica y Educación física. Aunque pasen por aulas de inmersión en el centro de acogida, el nivel de comprensión de la lengua española es

muy reducido a lo que se añade la complejidad propia del lenguaje académico o curricular necesario para el trabajo y éxito en las escuela. En el Instituto, sin embargo, no se cuenta con personal docente que maneje el *Darija*, lo que significa que los profesores en muchas ocasiones utilizan a otros alumnos que conocen el *darija* para hacer de intérprete. Aquellos menores que previamente han estado escolarizados, también se integran en las clases de Matemáticas y Francés.

Como itinerario dentro de la enseñanza formal, nos informan que cuando los MENA pueden ingresar (a partir de 14 años) en cursos formación básica, se les recomiendan que lo hagan (E2 ESC4), ya que la tutela de estos niños por el centro termina a los 18 años y no les da tiempo estudiar la E.S.O y después bachillerato. Les orientan a aprender un oficio y tener un título profesional, aunque sea básico, ya que el título de capacitación profesional básica, a su vez, es muy codiciado en Marruecos. La realidad es que en escasas ocasiones los menores terminan la E.S.O, por falta de comprensión de la lengua y desinterés, ya que su objetivo como dicen (E1 y E2 PER11), no es estudiar, sino irse a la península y encontrar trabajo.

En el Instituto se destaca la importancia de las continuas y frecuentes faltas de asistencia (E2 ESC6), especialmente sabiendo que en el centro de menores les obligan a ir a sus centros educativos. Se sabe que los menores prefieren quedarse en la calle o pasarse el día en las inmediaciones del puerto marítimo para ver las posibilidades de pasar a la península. Se destaca la importancia de una buena comunicación con los tutores de los centros de acogida, comunicación que en los últimos cursos ha mejorado mediante programas como IDOCEO que permiten un contacto directo con ellos. El número de menores que acuden a los centros de E.S.O es de una media de 10-12 alumnos por año. El resto, son escolarizados en talleres de formación profesional, como los impartidos en la asociación Sibila sobre marroquinería o tapicería, donde si se destaca un cierto grado de interés hacia el aprendizaje. Desde el centro de Menores, (E3 ESC3) señala a todos los menores se les intenta formar a través de talleres o matriculándolos en la E.S.O, pero que en muchas ocasiones no depende de ellos, sino de la oferta que se proponga desde la Dirección Provincial del MECD de Ceuta y de los cursos que oferte/promueva la ciudad.

Llama por tanto la atención que se atienda en los cursos básicos de adaptación Lingüística a una 40 menores inmigrantes de entre 12 y 16 años en los centros de acogida y que, sin embargo, a la hora de estar escolarizados en un I.E.S., descienda tan drásticamente, ya que apenas unos 10-12 menores, como ha podido comprobarse en los cursos 2013-14 y 2014-15 en el censo escolar, han estado escolarizados en el I.E.S. Sin duda es necesario continuar indagando esta realidad y comprobar si fehacientemente los MENA no son escolarizados en Ceuta, en cuyo caso estaríamos infringiendo normativas nacionales e internacionales y

Haciendo un flaco favor al interés máximo de los menores. Puede afirmarse que existe escasa integración escolar o más bien fracaso educativo de los MENA. Fundamentalmente ello se comprueba al observar que están escolarizados en 1º y 2º de E.S.O., siendo infrecuente que estos menores terminen se gradúen en E.S.O. y muy común que abandonen o se dirijan, en el mejor de los casos, hacia la actual formación profesional básica que les permita el aprendizaje básico de un oficio.

5.3 La integración en la sociedad de acogida

En este estudio se ha podido comprobar, de modo directo, la actitud de la sociedad de acogida representada por los iguales, compañeros de clase de 10 MENA escolarizados en un I.E.S. de la ciudad. Se observa en las siguientes gráficas como los compañeros de clase suelen desconocer la situación de sus compañeros MENA (es decir que no viven con sus padres y están acogidos en un centro). Manifiestan que, aún desconociendo la situación que viven, tienen un trato más distante que con ellos que con el resto de compañeros, en parte provocado por el idioma y su segregación en la escuela, ya que, con el resto de compañeros, sólo comparten las horas de Educación Física y Plástica.

Gráfico 5. ¿Sabes quiénes son los menores inmigrantes no acompañados?

Gráfico 6. ¿Juegas con ellos durante los recreos?

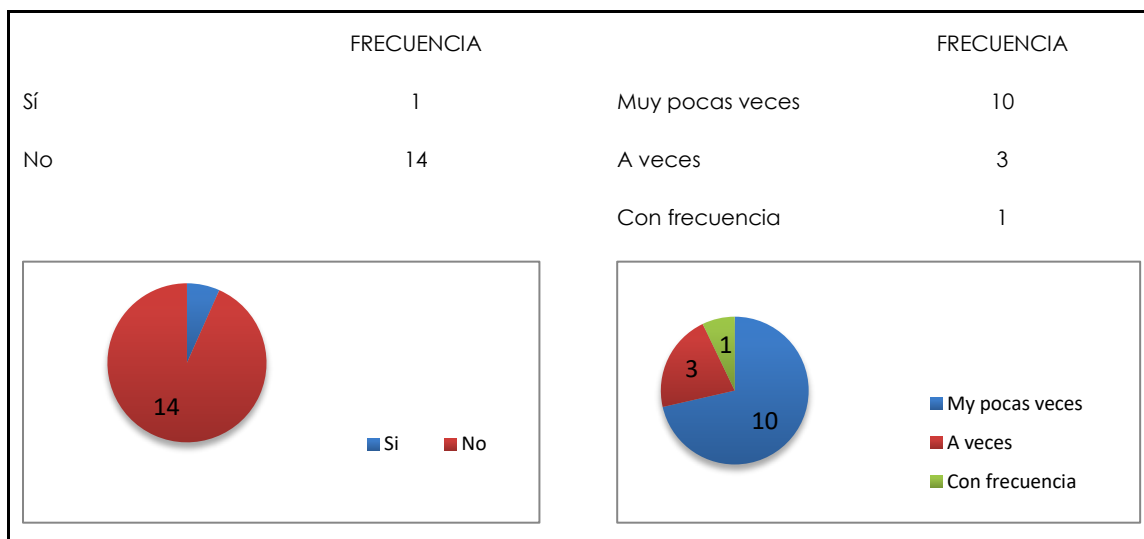
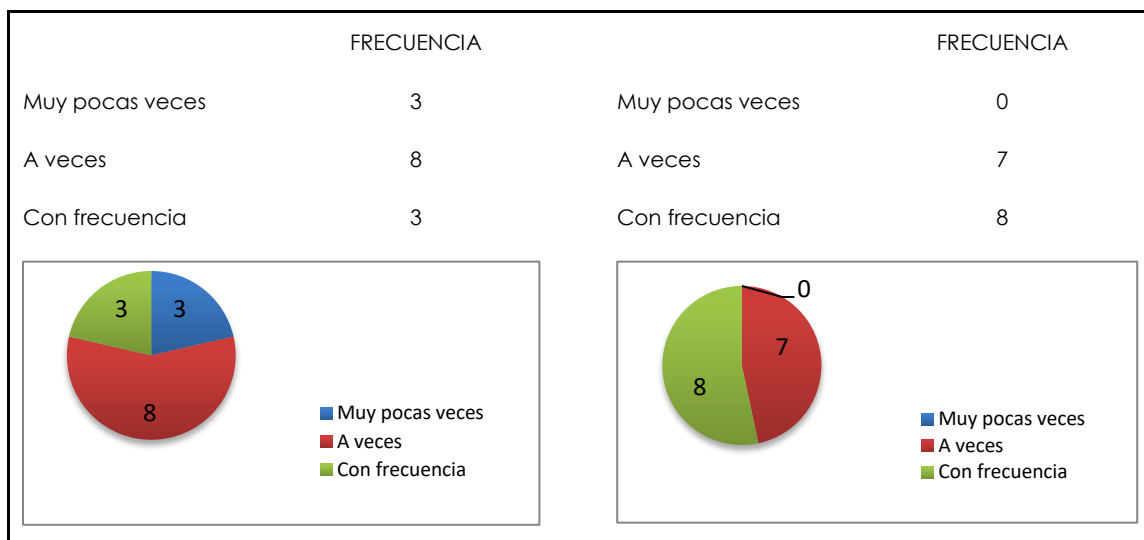


Gráfico 7. ¿Participan en clase o están siempre callados?

Gráfico 8. ¿Vienen a clase con normalidad?

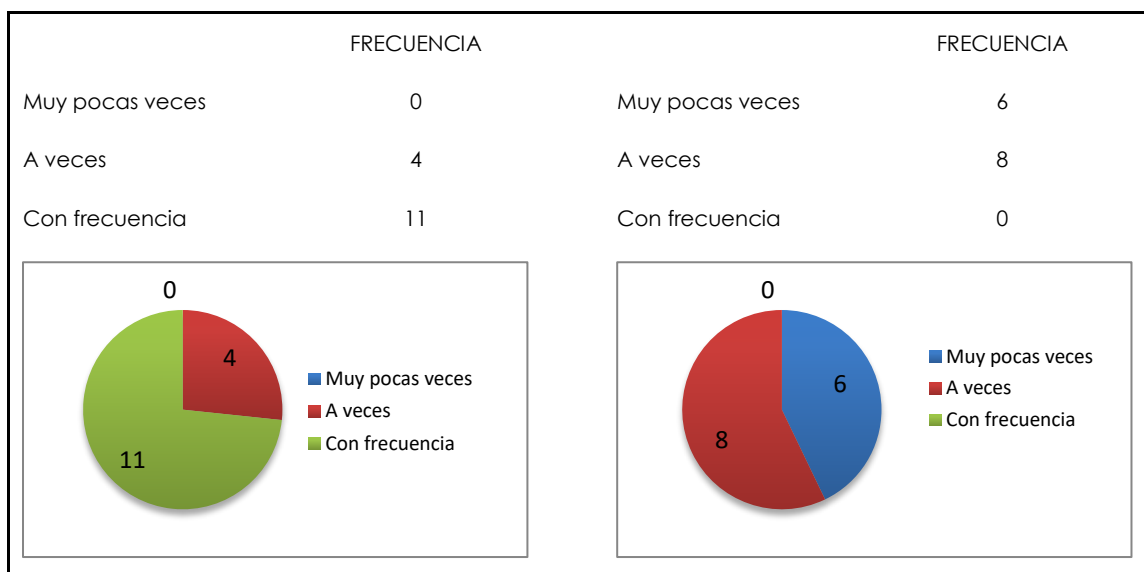


El comportamiento de los menores no acompañados en las aulas se puede considerar adecuado o normal, es decir, no se observa un comportamiento distinto de del resto de compañeros. Destacan las faltas de asistencia a clase, algunas veces aisladas y otras veces por largos periodos de ausencia al centro (E2 SOC6).

La relación con los monitores y con los compañeros en las aulas de inmersión lingüística del centro, según E3 SOC9, es muy correcta, con aislados conflictos, normal con menores de estas edades. Se observa como el trato con los monitores es diferente dependiendo de que sean hombres o mujeres. La persona entrevistada en el centro escolar (E3 SOC9), afirma que, temas relacionados con la atracción sexual entre hombre y mujeres o temas relacionados con el cuerpo femenino, son tabú para ellos en presencia de monitoras.

Gráfico 9. ¿Respetan las normas de juego?

Gráfico 10. ¿Suelen tener conflictos en el aula?



Fuera del ámbito escolar, en la propia barriada donde se ubica el centro de menores, hay cierta polémica social. De hecho, la retirada de la policía local de las dependencias del centro de menores de Hadú ha creado mucha polémica en diversos sectores de la sociedad, ya que, como manifiesta UGT en declaraciones a El faro de Ceuta (29 de septiembre 2015), la presencia de la policía local en el centro de estancia temporal de Hadú es necesaria para mantener el orden y la convivencia, según la preocupación transmitida por cuidadores del centro y asociaciones de vecinos cercanas al centro.

También, en la sociedad ceutí, en general, se percibe la creencia de que este colectivo es el culpable de la mayoría de los actos delictivos de la ciudad. Cañero (2016) señala que a finales del año 2016 los MENA son protagonistas de las primeras páginas en los medios de comunicación al ser culpados de la inseguridad que se está viviendo en Ceuta. Aunque se hace un esfuerzo en distinguir a los MENA tutelados por la ciudad de los MENA que deambulan por las calles, pero en cualquier caso, ¿hasta dónde se puede responder por ellos?

Esta percepción social problemática sobre los MENA está calando hondo en la sociedad ceutí. Así, el pasado 17 de diciembre se convocó una manifestación ciudadana por la seguridad ante diversos actos vandálicos y robos en la ciudad donde se culpaba a los MENA. Alrededor de esta manifestación han surgido plataformas como por ejemplo "Ceuta insegura" y también cierto alarmismo social que ha tenido reflejo en los medios y en las redes sociales. Algunos comentarios vertidos en tales redes confirman las sospechas de comportamientos racistas y xenófobos hacia los MENA entre parte la ciudadanía ceutí.

A modo de ejemplo, en los comentarios a la noticia publicada por Sakona (2017): La ciudad gasta 4,8 millones para atender a los 190 menores extranjeros “y subiendo”, aparecen:

Comentario 2.- Devoluciones. Fin del problema y la pasta para la pobreza ceutí
Comentario 5. “Que gaste el dinero en personas españolas y necesitadas y no en menores ladrones y de otro país, que los de aquí están necesitados porque si fuera al revés, Marruecos seguro que enviaba a los niños para España y no los mantendría ni un día, anda y que se vayan a su país”
Comentario 7. Para ellos no existe devolución en caliente? Entonces esos salvajes cruzan la frontera sin su familia, los dejan en Ceuta y nada. Colegio gratis, ropa de Supersport gratis, comida y servicio de taxi con la policía local. Y encima como ningún trabajador del ayuntamiento quiere trabajar ahí la mitad está de baja. Solución: consulado de Marruecos y devolución, que se apañen. Por cierto, si esa gentuza vuelve a San Antonio, la liaremos parda los vecinos. Esos niños no vuelven allí.
Comentario 8. Y la mayoría se dedica a robar ciudadanos, por buen camino vamos...

De hecho, tanto se ha hablado y se ha escrito, que desde la plataforma la propia “Ceuta insegura” se ha manifestado (Rodríguez, 2016b): “No vamos en contra de los inmigrantes o los MENA, sólo estamos hartos de la inseguridad que hay ahora mismo en Ceuta”, llegándose a admitir que en los foros puede haber comentarios fuera de tono pero que eso no significa que sea un grupo racista o violento. Por otro lado, el entrevistado (E2 SOC1) afirma que hay muchísimo racismo con este colectivo por parte de la población musulmana de Ceuta, ya que entienden que estos menores quitan ayudas que irían dirigidas o pertenecerían a otros menores ceutíes. Hay bastante rechazo hacia ellos, “los tratan como si fueran ciudadanos de segunda clase”.

Aunque el informante E3 SOC1 comenta que ha observado como muchos comportamientos en relación a los MENA de Ceuta son extrapolados de las calles de Marruecos. Los MENA tienen que imponerse para que le respeten, guardar su territorio, y no dejar que ninguno quede por encima del otro. Es decir es un mecanismo de defensa y se notan que son niños de la calle. La asociación Digmun (2016) señaló que es cierto que existen MENA procedentes del país vecino que delinquen, pero la mayoría de los chavales que viven en el centro de menores tienen las mismas ilusiones y sueños de un futuro mejor, son educados y quieren estudiar”. Ello es corroborado por los datos publicados por la Fiscalía del Estado (2015) demuestran que solo el 25% de los actos delictivos de menores de la ciudad son cometidos por los MENA. Señalándose, además, por el presidente de la ciudad autónoma tras su reciente encuentro con la defensora del pueblo, la Sra. Becerril, que la ciudad sufre una “presión difícilmente soportable” por los MENA, especialmente

aquellos “incontrolados” que no tutela la ciudad. El consejero de la ciudad señaló que es necesaria la ayuda del país vecino para atajar la situación, pero que en cualquier caso, una vez que los menores están en España, “son nuestros y tienen los mismos derechos que nuestros hijos/as”, “limitar la entrada no es una opción” (Rodríguez, 2016a). En resumen, los entrevistados E1 y E2 SOC2 señalan que realmente muchos de los menores se sienten desplazados por la sociedad de acogida. En varias ocasiones describe como se sienten observados cuando van a sitios públicos como el centro comercial o la feria (E1 SOC2). Los MENA perciben desconfianza por los ciudadanos de la ciudad, dato que correlaciona con el 35% de los inmigrantes que en España afirman recibir un trato de desconfianza por la sociedad de acogida o el 8% que dicen recibir una actitud de desprecio (CIS, 2015)

Referencias Bibliográficas

- ACNUR (2015). *El desplazamiento de la población por guerras y persecución alcanza el nivel más alto jamás registrado*. Recuperado en <http://www.acnur.org/t3/noticias/noticia/el-desplazamiento-de-poblacion-por-guerras-y-persecucion-alcanza-el-nivel-mas-alto-jamas-registrado/>
- Cañero, L. (03 de diciembre de 2016). La ciudad gasta menos en un niño extranjero que en el sueldo de un cargo de confianza. Ceuta Actualidad. Recuperado de <http://www.ceutaactualidad.com/articulo/politica/ciudad-gasta-menos-nino-extranjero-sueldo-puesto-confianza/20161202184240034205.html>
- Centro de investigaciones sociológicas (2015). *Barómetros 2000-2015*. Recuperado de http://www.cis.es/cis/opencm/ES/11_barometros/index.jsp
- Comunicado de la Comisión Europea sobre inmigración, integración y empleo (2003). Recuperado de http://www.empleo.gob.es/uafse_20002006/equal/descargas/inmigracion_empleo_2003.pdf.
- Cepero, S. (2006). Los niños de la calle en Ceuta. Aproximación psicopedagógica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1 (1-12). Recuperado desde: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101COL1.pdf>
- DIGMUN (19 de diciembre de 2016). DIGMUN defiende la protección a la infancia y valora el esfuerzo de los MENA de 'La Esperanza'. El Pueblo de Ceuta. <http://elpueblodeceuta.es/not/12840/digmun->

[defiende-la-proteccion-a-la-infancia-y-valor-a-el-esfuerzo-de-los-menores-de-la-esperanza-](#)

- Echarri, C. (2011). Un incendio en el centro Mediterráneo obliga a su desalojo. <http://elfarodigital.es/ceuta/sucesos/76757-un-incendio-en-el-centro-mediterraneo-obliga-a-su-desalojo.html>
- El pueblo de Ceuta (28/02/2014). *El defensor recuerda la necesidad de construir un centro de menores*. Recuperado desde : <http://www.elpueblodeceuta.es/201402/20140228/201402285101.html>
- El Pueblo de Ceuta (3 diciembre de 2016). Aprobado el convenio de 1,4 millones para atender a los MENA. Recuperado de <http://elpueblodeceuta.es/not/13416/aprobado-el-convenio-de-1-4-millones-para-atender-a-los-menores/>
- Esteban de la Rosa, G. (2003). Inmigrantes menores de edad y su situación jurídica en España: algunas cuestiones controvertidas", *Revista La Ley*, 2003-1, D-32, p. 1620.
- EUROSTAT (2010-2015). Estadísticas de migración y población migrante. Recuperado de http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics/es
- Fiscalía General de Estado (2015). *Memorias 2014*. Madrid. Fiscalía General del Estado.
- Harris, J., y Oppenheimer, D. (2002). *Into the arms of strangers: stories of the kindertransport*. London. Bloomsbury Publishing.
- Jiménez, M. (2004). *Intrusos en la fortaleza: Menores marroquíes en la frontera sur de Europa*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- OXFAM (2016). Europa fracasa con los menores migrantes y refugiados. Recuperado de <https://www.oxfam.org/es/sala-de-prensa/notas-de-prensa/2016-09-08/europa-fracasa-con-los-menores-migrantes-y-refugiados>
- Portal de Inmigración (1996-2009). Anuario Estadístico de Inmigración. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. Recuperado de <http://extranjeros.empleo.gob.es/es/ObservatorioPermanenteInmigracion/Anuarios/>
- Proyecto Con Red (2004). *Rutas de pequeños sueños. Menores inmigrantes no acompañados en Europa*. Barcelona: Fundación Pere Tarrés.
- Quiroga, V.; Alonso, A., y Soria, M. (2010). "Sueños de bolsillo" *Menores Migrantes No Acompañados en el País Vasco*. Informe UNICEF. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

- Sakona, J. (3 de enero de 2017). La Ciudad recuerda que gasta 4,8 millones para atender a 190 menores extranjeros "y subiendo". Diario Ceuta al Día. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:sXSILXGUChMJ:www.ceutaldia.com/content/view/115933/29/+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=es>
- Save The Children. (2004). *Menores no acompañados. Informe sobre la situación de los menores no acompañados en España*. Madrid: Save the children.
- Senovilla, D. (2007). *Situación y tratamiento de los menores extranjeros no acompañados en Europa*. Bruselas: Observatorio Internacional de Justicia Juvenil.
- Sos Racismo (2005). *Menores en las fronteras: De los retornos efectuados sin garantías a los menores marroquíes y de los malos tratos sufridos*. Barcelona: Federación SOS Racismo.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

RESEÑA

Frutos, A. E. (Ed.). *Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*. Madrid (España). Narcea Ediciones, 2015. 192 pp. ISBN 978-84-2772-083-1



Andrés Carbajal es el coordinador del libro *Comunidades interculturales y democráticas*, además de autor de uno de los capítulos del mismo. Es profesor en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, asimismo, Doctor Europeo en Pedagogía Social.

Al mismo tiempo, participan otros autores como son: James A. Bank (fundador del Centro de Educación Multicultural de la Universidad de Washington en Seattle, Estados Unidos y profesor en el College of Education de la Universidad de Washington), Henar Rodríguez Navarro (profesora en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid), Pilar Arnáiz (Catedrática de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Murcia, Coordinadora del Área de Ciencias de la Educación de la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva del Ministerio de Educación y Directora del Grupo de Investigación Educación Inclusiva: Escuela para Todos), José Manuel Guirao (Profesor en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, miembro del y Grupo de Investigación Educación Inclusiva: Escuela para Todos), Miguel A. Santos Rego (Catedrático de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela), María del Mar Lorenzo (profesora del área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela), Juan José Leiva (Profesor de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga y Miembro del Comité Científico de la Revista Iberoamericana de Educación), Teresa Aguado Odina (Catedrática del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia Coordinadora del Grupo INTER de investigación en Educación intercultural), Belén Ballesteros (profesora en la Facultad de Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia y miembro del grupo INTER), Encarna Soriano (profesora del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Almería), Alicia Peñalva Vélez (profesora del departamento de Psicología y Pedagogía de la

Universidad de Navarra, Miquel A. Essomba (profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona), María Jesús Martínez Usarralde (profesor de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia).

Este equipo de profesionales, junto al coordinador, crean esta obra de diez capítulos en los que se afronta la educación intercultural desde un "trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva" tal y como se promete en la portada del libro.

Para ser más exactos, el lector podrá encontrar diversidad para la construcción de un mismo enfoque, de propuestas de renovación educativa y cultural. Centrándose en el alzamiento de colectividades interculturales que, además, sean democrática.

Es importante que antes de la inmersión en la obra, el lector tenga presente la diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad, puesto que a veces ambas palabras producen confusión.

Mientras que cuando utilizamos la palabra multiculturalidad para hacer referencia al hecho de que personas de distintas cultural viven compartiendo el mismo espacio y tiempo, con interculturalidad nos referimos al hecho de que no solamente compartan ese mismo momento y lugar, sino que conviven e interactúan entre ellas. Esto es importante, puesto que el objetivo del libro es hacernos reflexionar sobre la creación y el fomento de comunidades interculturales (que no multiculturales, puesto que esto sería algo superficial, frío y vacío).

En el primer capítulo "Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía", de James A. Bank, el autor nos invita a reflexionar sobre la realidad en la que vivimos y el movimiento constante de personas de diferentes culturas y nacionalidades que, al emigrar, provocan la creación de espacios multiculturales, y que conlleva a que no siempre son bien aceptados por la sociedad por diversos motivos (como puede por agrupaciones intolerantes que fomentan el odio). Los temas principales que toca el autor tiene relación con la ciudadanía multicultural, democracia cultural, la emigración global y la ideología asimilacionista, identificaciones culturales, nacionales, regionales y globales, entre otros.

"El derecho a la ciudadanía intercultural" es el segundo capítulo. En él, Escarbajal, el coordinador del libro, nos acerca a los límites de las políticas identitarias y la ciudadanía intercultural. El autor de este capítulo acerca al lector a una perspectiva quizás más política para hacernos pensar sobre los derechos humanos, la identidad, la solidaridad, la educación y las necesidades básicas. Nos acerca como lectores a la comprensión de la libertad, puesto que, a pesar de ser

consideradas como personas libres, realmente tenemos una presión por nuestro papel en la sociedad. Siendo así, Escarbal acierta cuando invita a reflexionar y a cuestionar las democracias de los países más desarrollados que se autodenominan “interculturales” y si el sistema político que tienen verdaderamente funcionan como tal.

El capítulo tres “Marco de referencia internacional y modelos emergentes en educación inclusiva. Análisis sobre el enfoque inclusivo en educación” es el primero que se centra de lleno en la educación inclusiva, haciéndonos comprender qué es y qué supone para nuestra sociedad. Rodríguez, empieza, por un lado, a hacer una conceptualización a nivel internacional y nos muestra el marco de referencia del enfoque inclusivo, pero desde un camino internacional. Como bien nos recuerda Rodríguez, calidad e inclusiva deben ser compatibles: “Un reto creciente, con carácter universal, consiste en ofrecer al alumnado una educación inclusiva y de calidad” (p. 39).

En cuarto lugar, “La educación intercultural en una escuela inclusiva. Vías para reorientar el camino” es también una aproximación a la educación intercultural por parte de Arnáiz y Guirao, pero con otra orientación verdaderamente interesante: el fracaso escolar. Nos acerca también a la labor tan importante que tiene la Administración en el ámbito educativo en el enfoque intercultural. Para cerrar el capítulo, dejan al lector algunas reflexiones para retomar el camino ideal para la educación intercultural.

“El éxito educativo desde la pedagogía intercultural. Formación con valor añadido para un mundo global” es el capítulo cinco, en el que Santos y Lorenzo hablan sobre pedagogía intercultural y éxito en el mundo de hoy, así como de la brecha del logro académico en los contextos culturalmente diversos. Aquí se invita a lector a reflexionar sobre el éxito educativo y la formación del profesorado. El objetivo es intentar conseguir el éxito educativo, tal y como se entienden en esta propuesta, en contextos de diversidad cultural.

En el sexto “La educación intercultural. Construyendo escuela en la comunidad y comunidad en la escuela”, nos aproxima a la visión de diversidad cultural, en la que nos propone convivir más allá de las paredes del aula y dar sentido a la palabra interculturalidad. Leiva es un profesional culturalmente sensible que sabe plantear diversas propuestas para revitalizar la educación intercultural y estrategias que permiten trabajar en la relación centro-contexto.

En el capítulo siete “Investigando la escuela intercultural. Experiencias y resultados del grupo INTER”, Aguado y Ballesteros presentan al lector al grupo de investigación INTER (Investigación en educación intercultural)

de la universidad Nacional de Educación a Distancia, en el que explican la razón por la que investigan sobre interculturalidad, cómo estudiar, cómo aprender y consiguen a través de sus investigaciones hacer aportes a la sociedad, y además presenta un apartado autocrítico con los dilemas que encuentran, haciendo ejercicio de reflexión sobre su propia labor.

El antepenúltimo capítulo "La formación inicial del profesorado en interculturalidad", nos acerca de nuevo a un marco más internacional a través de La interculturalidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Es interesante que Soriano y Peñalva, de nuevo, nos recuerdan que es muy importante la formación de profesorado desde una perspectiva intercultural, no solamente a nivel profesional, sino ser capaces de llegar al ámbito personal, y formar a la ciudadanía.

"Una formación crítica de las profesionales de la educación al servicio de la diversidad cultural y la interculturalidad" es el capítulo penúltimo, escrito por Essomba. En él, se hace una reflexión desde dos perspectivas: la persona y el contexto. Así, Essomba hace un recorrido apoyado con informes para justificar que la formación docente debe tener un recorrido concreto. Para concluir, nos da una herramienta elaborada a partir de la reflexión sujeto-contexto, cinco recomendaciones para formar profesionales de la educación sobre diversidad cultural e interculturalidad en clave crítica. Ahí expone su propuesta a modo de conclusión, haciendo un especial llamamiento para que la formación docente se desenvuelva de manera crítica.

El último capítulo, "La mediación interculturalidad en el contexto internacional e internacional. En defensa de la competencia socioeducativa", Martínez nos ayuda a finalizar el libro a través de una reflexión sobre los contenidos que se han ido leyendo, de manera más concreta sobre algunos conceptos básicos sobre la interculturalidad. Nos introduce también en la mediación intercultural, una herramienta esencial y acerca a la situación actual de Italia, Suecia, Portugal y Valencia. Y para concluir se centra en el papel del mediador intercultural y su formación, esencial en su papel como interlocutor sociocultural.

En definitiva, este libro plantea al lector desde diversos posicionamientos con núcleo común de las distintas personas que han aportado a partir de su experiencia profesional, el papel fundamental de la educación intercultural. Al ser un libro tan participativo y en el que cada profesional ha aportado desde su perspectiva como experto en esa temática concreta, aunque quizás, sería interesante un recorrido más intenso por la democracia, puesto que es un concepto complejo con tantos años de historia que a veces, dichas palabras utilizadas por distintas personas

pueden referirse a conceptos ligeramente distintos. Puesto que, cuando pedimos una sociedad democrática... ¿A qué no referimos? ¿A qué concepto concreto, para todos los colectivos el mismo? ¿Por qué un concepto de democracia y no otro? No nos referimos a una definición breve de la RAE, sino a una aproximación real del concepto que permita también una comprensión al mismo nivel que la comprensión que se adquiere de interculturalidad.

Pero finalmente, esta obra nos hace comprender el concepto de interculturalidad como algo global, que traspasa las paredes del aula y nos invita a que profesionales del ámbito socioeducativo y a personas de otros ámbitos que seamos partícipes en el cambio, que formemos parte del desarrollo intercultural real y luchemos por un mundo más justo, tolerante, que reconozca y valore las diferencias.

Irene Moreno-Medina

Universidad Autónoma de Madrid