Universitat Autònoma de Barcelona

Los espacios educativos y de sociabilidad de la juventud refugiada y solicitante de asilo: experiencias en Cataluña

Mara Gabrielli

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons: http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons: http://es.creativecommons.org/blog/licencias/

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license: https://creativecommons.org/licenses/?lang=en

Universitat Autònoma de Barcelona

Enero 2023

Tesis Doctoral

Los espacios educativos y de sociabilidad de la juventud refugiada y solicitante de asilo: experiencias en Cataluña.

Presentada por Mara Gabrielli

Dirigida por Dr. Jordi Pàmies Rovira

Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social

Facultad de Ciencias de la Educación

BELLATERRA 2023

Figura 1. Felicia. El viaje migratorio. “Nos costó mucho”.

Felicia y su hermana Megali, que estaba embarazada, llegaron a Bilbao el 1 de noviembre de 2019. La persona que les tenía que acoger no apareció en el aeropuerto de Bilbao. Según comenta Felicia en la entrevista: “esa persona nos mintió desde el principio, creo que fue muy difícil para nosotras porque nos costó estar donde estamos aquí, nos costó mucho. Nos costó mucho en el sentido de que a veces no comíamos, a veces no teníamos donde dormir hasta que nos acogieron cuando el niño tenía 15 días de haber nacido. Entonces, fue muy difícil adaptarme aquí, pero tampoco imposible”

Universitat Autònoma de Barcelona

Enero 2023

TESIS DOCTORAL

Los espacios educativos y de sociabilidad de la juventud refugiada y solicitante de asilo: experiencias en Cataluña.

Presentada por Mara Gabrielli

Dirigida por Dr. Jordi Pàmies Rovira

Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social

Facultad de Ciencias de la Educación

BELLATERRA 2023

A mis padres, y a la memoria de mi padre, personas humildes que de manera infatigable me han transmitido el valor de la educación como forma de emancipación e independencia, y que me han infundido también la pasión por la lectura, la música y el arte en general.

A Claudia, a mi querida amiga que más que nadie me conoce, me acompaña, y me escucha con amor. A la amiga que me infunde el coraje para superar cualquier obstáculo y que comparte conmigo la sed de conocimiento en nuestros caminos espirituales. El Tibet nos espera, querida amiga.

A Jordi, que desde los primeros inicios de mi formación académica me ha acompañado y apoyado, a quien siempre ha estado presente en este viaje intenso y satisfactorio.

Agradecimientos

Después de unos años inciertos sin encontrar el ámbito profesional que me hiciera sentir satisfecha, aquí estoy escribiendo las últimas líneas de este viaje que durante estos largos e intensos cinco años mucho me ha dado, mucho me ha hecho conocer y crecer personal y profesionalmente. Esta tesis representa el cierre de ese periodo de incertidumbre y el comienzo de un camino satisfactorio en el que siento que por fin he encontrado mi lugar y quizás, también me he reencontrado.

En primer lugar, quiero dar mis más sinceras gracias a Jordi Pàmies, mi director de tesis, mi mentor en mis primeros pasos aquí en Cataluña en el ámbito académico de estudio, y que en los años me ha acompañado y orientado en mis intereses académicos. Quien también me ha ayudado a superar los momentos más difíciles, y siempre ha dejado un espacio para compartir las incertidumbres, las dudas y los momentos de subidas y bajadas que son parte también de este proceso investigativo. En estos momentos personales más difíciles he podido encontrar un amigo que me ha apoyado y que siempre ha creído en mí. Sus consejos y su dedicación me han ayudado a seguir para adelante a pesar de los condicionantes externos no siempre favorables.

Un agradecimiento al Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social y a las y los profesionales del departamento y de otras instituciones que me han acompañado en estos años. Sobre todo, quiero dar las gracias a Pilar Pineda que junto a Jordi Pàmies, como coordinadores del grupo de doctorandos y doctorandas nos han facilitado la creación de un espacio de formación compartida entre todas y todos, un espacio donde nos hemos apoyado mutuamente y hemos ido intercambiando información y conocimiento.

Quiero agradecer también a todas las personas jóvenes y a los familiares que me han abierto su puerta, que me han dejado entrar en la intimidad en momentos difíciles y traumáticos y que han compartido sus sufrimientos, y sus frustraciones, pero también los momentos de felicidad y las buenas noticias que han dado sosiego a las situaciones de incertidumbre y a los momentos difíciles. Les doy mis más sinceras gracias porque hemos ido construyendo juntos el conocimiento sobre el tema de estudio. Asimismo, quiero agradecer a las y los profesionales de las entidades sociales y de otras instituciones que trabajan con estas y estos jóvenes, y que también han hecho posible realizar este estudio. En particular quiero dar las gracias a todo el equipo del programa de protección internacional de la Fundación MPDL – Badalona que me ha acompañado en este proceso, y ha compartido conmigo muchas reflexiones y charlas sobre el tema. Un especial agradecimiento a mis

compañeros del programa de acción humanitaria que me han apoyado también en mis momentos personales difíciles.

Quiero también agradecer a mis padres, Alberto y Donatina, porque siempre han hecho todo lo posible para que pudiera aventurarme en mis proyectos y sueños, aunque a veces no siempre los comprendían y compartían de la misma manera. Mi padre, en particular, me ha transmitido la fuerza para no rendirme nunca, para encontrar siempre una solución o una alternativa frente a las dificultades, y sobre todo me ha infundido la valentía para que pudiera ser una mujer independiente y autónoma.

Y un agradecimiento sincero también a todos mis amigos que me han acompañado en este viaje, y a todas aquellas personas que directa o indirectamente han contribuido a este proceso de investigación doctoral.

Índice de contenidos

Resumen **21**

Abstract **23**

Introducción General **27**

1. Apuntes de autoetnografía: algunas consideraciones sobre el acercamiento al tema de investigación **28**

- Mis primeros pasos profesionales en el campo de las migraciones 39
- El viaje a España 41

2. Estructura temática del proyecto de investigación **44**

Capítulo 1. Preguntas y Objetivos de la investigación **51**

1. Preguntas de investigación **52**

- 1.1. Objetivo de la metodología 52
- 1.2. Objetivos de la investigación 53

Capítulo 2. Fundamentación teórica: enfoques y antecedentes **59**

2.1. Las evidencias teóricas y empíricas sobre juventud refugiada y solicitante de asilo **63**

2.2. La educación de la juventud refugiada y solicitante de asilo en los contextos de (re)asentamiento **65**

- Un “enfoque holístico”: modelos de buenas prácticas 66
- La educación secundaria obligatoria: barreras y limitaciones multiniveles 69
- Los desafíos de la educación secundaria postobligatoria, educación superior o terciaria 71

2.3. La experiencia socioeducativa de la juventud refugiada y solicitante de asilo **72**

- El ajuste académico 72
- Las aspiraciones y expectativas educativas 73
- La transición al mundo laboral 74

- Estrategias de resiliencia 75
- "Acculturación aditiva" o "positiva".....76
- El asilo y las experiencias socioeducativas desde una perspectiva de género 76

2.4. Políticas y programas de acogida socioeducativos entre los Estados miembros de la UE 78

- Los obstáculos después de la edad escolar obligatoria.....80
- La respuesta institucional en el contexto español y catalán 83
- La ausencia de políticas y programas de acceso a la educación terciaria 86

2.5. A modo de conclusión 88

Capítulo 3. Interseccionalidad, pertenencias, y vulnerabilidad en el proceso de "navegación social" de la juventud refugiada y solicitante de asilo: aproximándonos a las desigualdades y opresiones estructurales 91

3.1. La interseccionalidad: conceptos teóricos y metodológicos de análisis.... 95

- "Pertenencia" y "políticas de pertenencia": un proceso dinámico, multiescalar y multiterritorial.....99
- La dimensión de género en el análisis de las desigualdades sociales 101

3.2. La "vulnerabilidad interseccional": múltiples dimensiones de marginación 103

- Entre vulnerabilidad y "precarity" 103
- La vulneralidad interseccional en las ciencias sociales.....104
- Mapa conceptual: la vulnerabilidad interseccional.....107
- La vulnerabilidad como concepto legal 109
- Una aproximación conceptual a la integración, inclusión social y "navegación social" de la juventud refugiada y solicitante de asilo. 110

Capítulo 4. Análisis cuantitativo, sociodemográfico y contexto normativo del asilo y refugio 115

4.1. Los datos sobre asilo y refugio en contexto transnacional 119

- La invisibilidad estadística sobre juventud refugiada y solicitante de asilo.....123
- La fragmentación y escasez de los datos estadísticos sobre educación 124
- Un análisis cuantitativo sobre género y refugiados LGTBI.....126

4.2. El ámbito normativo del asilo y refugio 127

- El ámbito normativo internacional del asilo y refugio 127
- El asilo por motivos de violencia de género y orientación sexual 129
- Europa y una política común de asilo: debilidades y desafíos 134
- El derecho de asilo en España.....139
- La juventud refugiada y solicitante de asilo: una aproximación conceptual desde el ámbito normativo.....142
- Derecho de asilo y educación 145

Capítulo 5. Protección internacional y asilo: el sistema de acogida 149

5.1. El sistema de acogida: un modelo de gobernanza multinivel 153

5.2. El sistema de acogida en España: una doble red de servicios..... 155

- Las carencias del sistema de acogida en España 158
- La respuesta de las comunidades autonómicas frente a la inmovilidad estatal 160

5.3. Empleabilidad e intervención social con la juventud refugiada y solicitante de asilo 162

Capítulo 6. El desarrollo empírico 165

6.1. Una investigación participativa significativa 169

- El trabajo de campo: encuentros y desencuentros 171
- El acercamiento a la fundamentación teórica: ámbitos temáticos 173
- Estrategia de análisis: el "análisis temático" y el "análisis narrativo" 175
- El perfil de las personas jóvenes participantes.....176
- La experiencia familiar: perfil y contexto sociogeográfico 182

La mirada de los y las profesionales: el contexto autonómico catalán..... 183

- *El ámbito municipal: SAIER, AMIC, CITE-UTG*.....184
- *El rol de las organizaciones no gubernamentales: CEAR y MPDL* 185
- *El rol de la sociedad civil: Refugees Welcome España* 186

6.2. Una aproximación etnográfica multimodal..... 188

- La observación de la experiencia educativa y de sociabilidad de las personas jóvenes participantes 192
- El "relato de vida" de las y los jóvenes participantes 193
- La entrevista semiestructurada: el contexto familiar y profesional.....194

6.3. La *posicionalidad* de la investigadora 198

- La reflexividad y la reciprocidad del trabajo de investigación: relación de poder y prácticas inclusivas 198
- La *posicionalidad* de *half-insider*.....200

6.4. Responsabilidad e innovación en la investigación: algunas consideraciones 204

- La dimensión de género como herramienta de análisis etnográfico 207
- El uso de la fotografía y de la comunicación digital: consideraciones éticas.....210
- La infografía visual: hacia la democratización del conocimiento 212

Capítulo 7. Conclusiones. La técnica de la foto-elicitación: un método visual participativo..... 215

7.1. La fotografía como método participativo en la investigación cualitativa .. 219

- Guion de la entrevista a las y los jóvenes: la foto-elicitación 224
- Narrativas visuales: experiencias de la juventud refugiada y solicitante de asilo 225

Capítulo 8. Resultados de la investigación. El análisis de los niveles macro, meso y micro. 241

8.1. Explorando la experiencia socioeducativa de la juventud refugiada y solicitante de asilo: la intersección entre sistemas múltiples de discriminación y opresión en origen y en el país de destino. 246

- La experiencia socioeducativa de Amina, Anás y Julia 246
  - Amina: una palestina refugiada del Líbano.....247
  - Anás: un solicitante de asilo LGTBI+ de Marruecos 249
  - Julia: una joven solicitante de asilo, madre soltera de Perú 251
- Discusión: la intersección entre sistemas múltiples y mutuos de discriminación y opresión 253
  - Entre las nuevas y viejas vulnerabilidades 254
  - El ámbito socioeducativo: las barreras de exclusión/inclusion 255
  - Las barreras de pertenencia sexuales y de género.....257
  - Desarrollando estrategias resilentes frente a los nuevos desafíos 258
    - Navegar de forma autónoma en el nuevo contexto 259
    - Educación y altas expectativas personales.....259
    - El apoyo del grupo de iguales, familiares y profesionales 260

- El proceso de aculturación aditiva en el nuevo contexto 260

- Conclusión.....261

8.2. Vulnerabilidad, agencia imbricada, y movilidad social descendente: una inserción en precario de la juventud solicitante de asilo en Cataluña. 262

- La experiencia de vulnerabilidad de la juventud solicitante de asilo en Cataluña 262
  - Paulo: un joven solicitante de asilo de Perú 262
  - Akram: un joven universitario pakistaní 265
- Discusión: vulnerabilidad, agencia imbricada, y movilidad social descendente.....269
  - Discriminación interseccional y múltiple 269
  - Una incorporación segmentada y etnoestratificada 271
  - La "espera": nuevas subjetividades y relaciones.....272
- Conclusiones 273

El análisis del nivel macro y meso. El sistema de acogida: la respuesta institucional y local en términos de políticas y programas dirigidos a la integración e inclusión social de la juventud refugiada y solicitante de asilo.

8.3. Un análisis de las políticas y programas dirigidos a la integración e inclusión social de la juventud refugiada y solicitante de asilo en Cataluña..... 274

- Un sistema de acogida 'desbordado'.....274
- La gestión local de los programas de acogida: la inclusión socioeducativa y laboral de la juventud refugiada y solicitante de asilo 279
- Discusión: entre la respuesta institucional y local 283
- Conclusión.....284

Análisis del nivel meso. La experiencia de acogida de la juventud refugiada y solicitante de asilo desde la perspectiva de las y los profesionales de la intervención social.

8.4. La intervención social con la juventud refugiada y solicitante de asilo: políticas de emergencia y deficiencias del sistema de acogida español..... 286

- La intervención social con la juventud refugiada y solicitante de asilo.....287
- Discusión: las carencias del sistema de acogida.....292
- Conclusiones 294

Capítulo 9. Conclusiones. Trayectorias de precariedad y vulnerabilidad: experiencias, estrategias y desafíos 297

9.1. Conclusiones con relación a la metodología implementada..... 302

9.2. Conclusiones con relación a la experiencia de la juventud refugiada y solicitante de asilo: obstáculos y barreras..... 305

9.3. Conclusiones con relación a la experiencia de la juventud refugiada y solicitante de asilo: la capacidad de estrategia y resiliencia. 314

9.4. Conclusiones con relación a las políticas de asilo y los programas de integración y acogida dirigidos a la juventud refugiada y solicitante de asilo. 317

9.5. Futuras líneas de investigación y recomendaciones para la intervención social..... 323

Referencias Bibliográficas 327

Índice de mapas conceptuales

- Mapa conceptual 1. Modelo de Análisis.....54
- Mapa conceptual 2. La Vulnerabilidad Interseccional.....108
- Mapa conceptual 3. Etnografía Multimodal.....191
- Mapa conceptual 4. La acogida: entre agencia, vulnerabilidad y precariedad.....323

Índice de gráficos

- Gráfico 1. Porcentaje de la matrícula escolar global entre la población refugiada 125
- Gráfico 2. Ejes de opresión 314

Índice de tablas

- Tabla 1. Solicitudes de primera estancia y concesión de la protección internacional en España: 2015-2020 121
- Tabla 2. Solicitudes de asilo en España por edad y año desde el 2015 hasta el 2020 124
- Tabla 3. Evolución del Sistema Europeo Común de Asilo (SECA) 136
- Tabla 4. Fases del sistema de acogida estatal 157
- Tabla 5. Técnicas utilizadas 172
- Tabla 6. Jóvenes participantes: edad y tipo de migración familiar 178
- Tabla 7. Criterios de selección 178
- Tabla 8. Jóvenes participantes: datos personales y situación administrativa 180
- Tabla 9. Jóvenes participantes: educación y situación laboral 181
- Tabla 10. Los familiares de las y los jóvenes participantes: relación familiar; trabajo en origen y en destino; país de origen y/o de llegada 182
- Tabla 11. Los familiares de las y los jóvenes participantes: relación familiar; tipo de migración; motivo de la solicitud de asilo; estatus legal y residencia actual 183
- Tabla 12. Profesionales de la intervención social: ámbito, género, organización, y rol 184
- Tabla 13. Perfil de las y los profesionales entrevistados: rol profesional, entidad, ámbito y funciones específicas 187
- Tabla 14. Entrevista a los familiares: dimensiones y subtemas 195
- Tabla 15. Entrevista al grupo de profesionales: dimensiones y subtemas 196
- Tabla 16: Profesionales del programa de acogida: dimensión y temas específicos 197
- Tabla 17. La posicionalidad de la investigadora 204

Índice de figuras

- Figura 1. Felicia. El viaje migratorio. “Nos costó mucho”. 1
- Figura 2. Vasylna. Mi país de origen. “Por la guerra no podía ir a la universidad” 25
- Figura 3. Historias de migración familiar. “Mi tío Alberico” 36
- Figura 4. Historias de migración familiar. “Mi tío Giulio en Italia” 36
- Figura 5. Historias de migración familiar. “Mi tío Giulio en Canadá” 37
- Figura 6. Historias de migración familiar. “Palmira, la hermana de mi abuelo Orazio” 37

- Figura 7. Historias de migración familiar. “Cena de bienvenida en Toronto (Canadá)”.....38
- Figura 8. Historias de migración familiar. “Cataluña, un nuevo inicio” 43
- Figura 9. Saïdou. El viaje migratorio. “Esta mochila es nuestra casa” 49
- Figura 10. Amina. Mi entorno escolar. “Todos me ayudan” 61
- Figura 11. Felicia. Mi identidad. “Me encanta ser hondureña”.....93
- Figura 12. Alan. Mi familia. “Siempre juntos”.....117
- Figura 13. Felicia. La experiencia en el programa de protección internacional. “Aprendes de los demás” 151
- Figura 14. Julia. Las amistades. “Entre mujeres nos apoyamos”.....167
- Figura 15. Responsabilidad e innovación en la investigación: RRI Horizonte 2020 206
- Figura 16. Saïdou. Mis estudios. “Todos me ayudan con el idioma” 217
- Figura 17. Saïdou. Mi país de origen. “Mi madre siempre estaba a mi lado” 225
- Figura 18. Julia. Mi país de origen. “Mis amores”.....225
- Figura 19. Anás. Mi país de origen. “En Marruecos todo es muy difícil”.....226
- Figura 20. Amina. Mi país de origen. “Echo de menos a todo, pero más a mi familia”.....226
- Figura 21. Anás. El viaje migratorio. “Mi familia no sabía” 227
- Figura 22. Diallo. El viaje migratorio. “Buscar las cosas de la vida”.....227
- Figura 23. Amina. El viaje migratorio. “Nunca pensé que iba a salir del Líbano” 228
- Figura 24. Alan y Boris. El viaje migratorio. “El primer viaje migratorio fue en Estados Unidos”.....228
- Figura 25. Diallo. Mi barrio. “Una buena convivencia” 229
- Figura 26. Anás. Mi ciudad. “Me gusta mucho pasear” 229
- Figura 27. Paulo. Mi ciudad. “Me siento super bien”.....230
- Figura 28. Saïdou. Mi ciudad. “Me gusta mucho la playa” 230
- Figura 29. Felicia. Las amistades. “Aquí casi no tengo amigos” 231
- Figura 30. Boris. Mi familia. “Me gustaría poder volver un día”.....231
- Figura 31. Diallo. Las amistades. “La tranquilidad con los amigos” 232
- Figura 32. Anás. Las amistades. “Nosotros vivimos con muchos amigos”.....232
- Figura 33. Amina. Mi familia. “Añorando la familia en el Líbano” 233
- Figura 34. Felica. Mi lugar de estudio. “Solo porque eres nuevo no te van a dejar mal” 234
- Figura 35. Paulo. Mis estudios. “Que puedo salir de mi zona de confort”.....234
- Figura 36. Anás. Mis estudios. “Quiero hacer un curso de cocina” 235
- Figura 37. Brahim. Mi lugar de estudio. “Estoy buscando trabajo”.....235
- Figura 38. Vasylna. La experiencia en el programa de protección internacional.

"¡Surprise!" 236
- Figura 39. Julia. La experiencia en el programa de protección internacional. "Es un gran paso" 236
- Figura 40. Amina. La experiencia en el programa de protección internacional. "Tenía la esperanza de que mi familia disfrutara de la protección internacional" 237
- Figura 41. Anás. La experiencia en el programa de protección Internacional. "La fundación me ayuda en muchas cosas" 237
- Figura 42. Alan. Mi identidad. "Superarme como persona y en los estudios" 238
- Figura 43. Julia. Mi identidad. "Ha sido crecer" 238
- Figura 44. Saïdou. Mi identidad. "Estoy feliz, contento. ¡Ahora estoy bien!" 239
- Figura 45. Amina. Mi identidad. "Todo está mejor que antes" 239
- Figura 46. Julia. El viaje migratorio. "Lo que dejamos atrás" 243
- Figura 47. Paulo. La familia. "Me he sentido bien" 299
- Figura 48. Brahim. La ciudad. "Viajar, pasear, saber cosas" 329
- Figura 49. Julia. Mi ciudad. "El inicio de todo" 358

Siglas y abreviaturas

- Accem – Asociación Católica Española de Inmigrantes
- ACNUR - Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados / UNHCR United Nations High Commissioner for Refugees
- AIDA - Asylum Information Database
- AMIC - Associació d'Ajuda Mútua d'Immigrants a Catalunya
- CAR - Centros de Acogida a Refugiados
- CCAR – Commissió Catalana d'Ajuda al Refugiat
- CDN – Convención sobre los Derechos del Niño
- CE - Comisión Europea
- CEAR - Comisión Española de Ayuda al Refugiado
- CEDEFOP- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional/ European Centre for the Development of Vactional Training
- CERD-OHCHR Office High Commission of Human Rights
- CIAR - Comisión Interministerial de Asilo
- CIDOB – Centre d'Estudis i Documentació Internationals a Barcelona
- CITE-UTG Centre d'Informació per Treballadors Estrangers
- DGI - Dirección General de Migraciones
- DGIAH - Dirección General de Inclusión y Atención Humanitaria

- EASO – European Asylum Support Office
- EC - European Commission
- ECRE European Council on Refugees and Exiles
- EP – European Parlament
- EURODAC – European Dactyloscopy (base de datos europea de huellas dactilares)
- EUROSTAT - the statistical office of the European Union
- FRA – European Union Agency for Fundamental Rights (Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea)
- ILGA – International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association
- IMSS – Instituto Municipal de Servicios Sociales
- IOM- International Organization for Migration
- ISCED (CINE) – International Standard classification of education
- MISSM - Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones
- MPDL - Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad
- OAR - Oficina de Asilo y Refugio
- OCDE- Organization for the Economic Co-operation and Development
- ONU - Organización de las Naciones Unidas / UN - United Nations
- SAIER - Servei d'Atenció a Immigrants, Emigrants i Refugiats
- SECA - Sistema Europeo Común de Asilo
- SEM - Secretaria de Estado de Migraciones
- UE - Unión Europea
- UN – United Nations / Naciones Unidas
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- UNHCR – United Nations High Commissioner for Refugees
- UNICEF – United Nations Children's Fund
- UNRWA – United Nations Relief and Works Agency fo Palestine Refugees (Agencia de la ONU para Refugiados Palestinos)

Resumen

A pesar del aumento exponencial de la presencia de la juventud refugiada y solicitante de asilo, en las sociedades de recepción su realidad y necesidades socioeducativas siguen siendo escasamente contempladas, tanto por las políticas públicas como por los estudios científicos sociales.

En esta tesis doctoral, se analizan los *factores institucionales*, *contextuales* e *individuales* que influyen sobre el proceso de integración e inclusión social de la juventud refugiada y solicitante de asilo en Cataluña (España) desde un enfoque holístico y multinivel (Uptin et al., 2016; Clycq et al., 2014, entre otros), basado en la teoría ecológica (Bronfenbrenner, 1994). Este enfoque nos permite analizar la interrelación entre los sistemas macro, meso y micro que, de manera directa o indirectamente, están relacionados a los entornos en los que la persona se desenvuelve. Asimismo, desde un acercamiento a la perspectiva interseccional (Collins, P.H., 1990, 2017; Crenshaw, 1991) se analizan las opresiones estructurales y las desigualdades sociales a las que está sujeta la juventud refugiada y solicitante de asilo, tanto en origen como en destino, y que se entrelazan con marcadores sociales como el género, la etnia, la clase social, y la religión, entre otros, operando como patrones de subordinación y opresión a lo largo de redes o sistemas de poder que se intersecan mutuamente (Crenshaw, 1991), dentro de una *matriz de dominación* (Collins, P.H., 1990).

La investigación etnográfica multimodal se realizó de octubre de 2019 a mayo de 2021 mediante estudios de caso, con 12 jóvenes participantes de 12 a 24 años que, con sus familias o sin referentes familiares, entraron en el Sistema de Acogida de Protección Internacional en Cataluña (España). Para las entrevistas, se ha primado el uso de métodos visuales participativos (Pink, 2013) y la técnica de la *foto-elicitación* (Harper, 2002), con el fin de promover una mayor implicación de los y las jóvenes como co-productores de conocimiento.

Poniendo el foco en la agencia de la juventud refugiada y solicitante de asilo, nos aproximamos a la noción de *navegación social* (Vigh, 2006, 2009a,b) para explorar como, a pesar de saber navegar en contextos cambiantes, imprevisibles y a menudo hostiles, las *fuerzas sociales multiescalares* (Nunn et al., 2014) - como políticas y programas de asilo e integración, procesos de discriminación y racialización, deficiencias estructurales - que se materializan a través de *políticas de pertenencia* (Yuval-Davis, 2010, 2011a,b), generan formas diversas de *vulnerabilidad interseccional* (Mendola y Pera, 2021) que determinan una movilidad social descendente de estas y estos jóvenes, en destino.

La investigación pretende aportar conocimiento a una realidad social y educativa escasamente

analizada, con el objetivo de contribuir a la mejora del sistema de inserción socioeducativa y laboral de la juventud refugiada y solicitante de asilo. La tesis doctoral aborda un tema novedoso, hasta ahora inexplorado en el contexto de estudio y, pretende ser difundida no tan sólo a través de canales académicos, sino también, promoviendo procesos de devolución democrática de los resultados entre las personas jóvenes que participaron en el proyecto y las y los profesionales que trabajan en la acogida de esta población.

Abstract

Despite the exponential growth in the presence of young refugees and asylum seekers, however, their social reality and their socio-educational needs are still scarcely addressed in the host societies, both in terms of public policy and social science studies.

From a holistic and multilevel approach (e.g., Uptin et al., 2016; Clycq et al., 2014) based on ecological theory (Bronfenbrenner, 1994), in this Ph.D. research, we analyze the *institutional*, *contextual,* and *individual* factors that influence the integration and social inclusion of young refugees and asylum seekers in Catalonia (Spain). This approach allows us to analyze the interrelationship between macro, meso, and microsystems that, directly or indirectly, are related to the environments in which the person operates. Besides, from an approach to the *intersectional perspective* (Collins, P.H., 1990, 2017; Crenshaw, 1991) we explore the structural oppressions and the social inequalities to which young refugees and asylum seekers are subjected, both in the country of origin and in the host society, and which are intertwined with social markers such as gender, ethnicity, social class, and religion, among others. These social markers operate as patterns of subordination and oppression along mutually intersecting networks or power systems (Crenshaw, 1991) within a *matrix of domination* (Collins, P.H., 1990).

We conducted multimodal ethnographic research from October 2019 to May 2021 through case studies, with 12 young participants in the age group 12 to 24 years who, with their families or without family members, entered the International Reception System in Catalonia (Spain). We implemented participatory visual methods (Pink, 2013) and the technique of *photo-elicitation* (Harper, 2002) for the interviews to promote greater involvement of young people as co-producers of knowledge.

Focusing our Ph.D. research on the agency of young refugees and asylum seekers, we approach the notion of *social navigation* (Vigh, 2006, 2009a,b) to explore how, despite the ability to navigate in changing, unpredictable, and often hostile environments, these young people face *multiscale social forces* (Nunn et al., 2014) (asylum and integration policies and programs, processes of discrimination and racialization, and structural deficiencies) which materialize through the *politics of belonging* (Yuval-Davis, 2010, 2011a,b). These *multiscale social forces* generate multiple forms of *intersectional vulnerability* (Mendola & Pera, 2021) which cause downward social mobility of these young people in the host society.

The purpose of this Ph.D. research is to contribute to the knowledge of a poorly analyzed social and educational reality, intending to contribute to the improvement of the socio-educational and labor insertion system of young refugees and asylum seekers. This Ph.D. research addresses a novel topic, hitherto unexplored in the context of the study and, aims to be disseminated not only through academic channels but also, through promoting processes of democratic devolution of the findings among the young people who participated in the project and the professionals working in the reception of refugees and asylum seekers.

Figura 2. Vasylna. Mi país de origen. “Por la guerra no podía ir a la universidad”

Vasylna está con su tía (la primera a la izquierda) y una amiga (la última a la derecha) con algunos soldados que conocieron esa noche. Vasylna comenta que la foto se hizo durante la celebración de la fiesta del 9 de mayo que representa el día de la victoria soviética sobre la Alemania nazi. Vasylna vivía en la localidad de Makeeva (Donetsk). Estudiaba en Donetsk, y comenta que “por la guerra no podía ir a la universidad”, solo un año fue presencial, el resto estudió online porque la zona estaba en conflicto”. La familia decidió emigrar en noviembre de 2019, cuando Vasylna tenía 23 años. Espera que un día, sus dos abuelas que siguen viviendo en esa zona, puedan reagruparse con la familia en Sabadell (Barcelona). El gobierno español concedió la protección subsidiaria a la familia en mayo de 2021.

Introducción General

To WRITE vulnerably is to open a Pandora's box. Wo can say what will come flying out?

Ruth Behar (1996, p.19)

1. Apuntes de autoetnografía: algunas consideraciones sobre el acercamiento al tema de investigación

La presente tesis doctoral parte de la premisa que el análisis de la realidad social es filtrado por la perspectiva de la persona investigadora, siendo imprescindible contemplar un proceso de (auto) reflexividad. Desde un acercamiento al post-empirismo, este trabajo de (auto)reflexividad nos permite acercarnos mejor a la complejidad de la realidad social que se presenta, en un proceso consciente de reflexión interna y en el que se cuestiona la relación que la investigadora construye con la realidad social que estudia, a la vez que se explora cómo influye su experiencia en el trabajo de investigación. Así es que, esta tesis doctoral incorpora la experiencia de la investigadora - italiana de nacimiento – y la historia de la migración familiar.

En el periodo de la post-guerra, el centro-sur de Italia fue protagonista de una emigración masiva tanto hacia otros países europeos, como hacia el otro lado del Océano Atlántico, hacia las Américas, en búsqueda de mejores oportunidades. Mi familia tiene su origen en la denominada Ciociaria, nombre que desde el '800 se atribuye al territorio situado entre las actuales regiones del Lazio y la Campania y que actualmente designa la zona de la provincia de Frosinone y las tradiciones populares de estas tierras. Mi padre nació en el pueblo de Monte San Giovanni Campano, y pertenecía a la "típica" familia numerosa italiana que bien podría figurar en alguna película neorrealista del cine italiano de la postguerra. Sexto hijo de nueve hermanos, mi padre Alberto nació un año antes que acabara la Segunda Guerra Mundial, hijo de campesinos que vivían las penurias de la contienda. También las vivió la familia menos numerosa de mi madre Donatina, la primogénita de tres hermanas, que nació en el pueblo de Atina, situado en el valle de Valcomino en la zona al sur de la provincia. La única hermana de mi abuelo materno, Palmira, emigró en el

1950 con su marido y la familia de él a Argentina. También dos hermanos de mi padre, Alberico y Giulio, más tarde, en los años 60 emigraron a Canadá y se establecieron en la ciudad de Toronto. Durante una de las charlas sobre el árbol genealógico familiar, que pude ir reconstruyendo con el tiempo con mi padre, descubrí que ya a finales del 1800 un bisabuelo de mi padre, Rocco, había emprendido el viaje hacia Estados Unidos donde consiguió una pequeña fortuna y volvió al pueblo natal ya entrada la primera década de 1900.

Mi infancia y adolescencia estuvieron marcadas por estas experiencias de migración. Los años de investigación doctoral han ido acompañados de un trabajo personal de autoreflexividad, también por la experiencia migratoria que yo misma decidí emprender un 17 de septiembre de 2006. Lo que tenía que ser una experiencia de un año en el extranjero se ha convertido en un largo periodo de casi 17 años en tierras catalanas.

Las experiencias migratorias familiares, los recuerdos y sus memorias han dejado huella e impulsaron mi primer acercamiento personal a la realidad migratoria, en un primer momento caótico y sin consciencia, un camino tortuoso, incierto y fascinante a la vez y que, con el tiempo, ha ido tomando contenido y sentido, dirigiendo mi carrera profesional y académica, acompañando la sed de conocimiento, la necesidad personal de descubrir otras realidades culturales, y de comprender la manera de estar frente a formas diferentes de ser y hacer. Y esos otros conocimientos compartidos con tantas realidades diversas han ido moldeando mi manera de ser y pensar, mis valores, mi cosmogonía, mis intereses culturales. Todo lo vivido ha forjado así mi manera de ver y mirar al mundo desde otras perspectivas. Así que en este apartado se hará participe el lector de estas historias de migración familiar que tanto han influido e influyen en mi recorrido profesional y académico, lo que muestra como toda una red de acontecimientos y experiencias personales y profesionales han guiado, de manera directa o indirecta, la elección del tema de investigación de esta tesis doctoral.

Alrededor de 40.000 italianos, procedentes en su mayoría del sur, llegaron a Canadá entre 1914-18 y durante el periodo de entreguerras, mientras que después de la Segunda Guerra Mundial, a principio de los años 50 y 60 del siglo pasado, la migración se elevó aproximadamente a 30.000 personas. En los años 60, más de 15.000 italianos trabajaron en la industria de la construcción, entre ellos mis dos tíos Alberico y Gulio. Actualmente, mis tíos viven con sus familias en Woodbridge, una comunidad suburbana de Vaughan, una ciudad al norte de Toronto donde, según datos del 2001,

la comunidad italiana representa el 44% de la población de esa región y también la comunidad italiana más numerosa de Canadá.

Cuando en 2004 me aventuré a descubrir Toronto y las oportunidades que me podía ofrecer, había acabado hace poco menos de un año mi licenciatura universitaria en traducción y literatura inglesa y rusa. El tema de mi tesis de licenciatura fue sobre un escritor norteamericano, Stephen Crane que, con un estilo impresionista, en los cuentos breves como *Maggie a girl of the Street* y *George's mother* describió las miserables condiciones de los suburbios más pobres de Nueva York y la vida de aquellas personas que emigraron a Estados Unidos con la esperanza de conseguir el "gran sueño norteamericano". Paul Auster (2021, p.4), que recientemente ha publicado la biografía *Burning Boy: the Life and work of Shephen Crane* ("La llama inmortal de Stephen Crane" en la traducción en español), describe este escritor como una persona que, en unos pocos años, vivió una vida frenética y contradictoria a la vez - "a weird and singular life, full of impulsive risks", lo que se refleja en su trabajo literario. Hijo de metodistas, en 1890 Crane se trasladó a los suburbios de Nueva York donde trabajó como reportero y escritor en situación de pobreza. Un anti-convencional y anti-conformista de su época, un autor polémico casado con la propietaria de un elegante burdel de Jacksonville, trabajó como corresponsal durante la guerra hispano-americana en Cuba, y murió a los 29 años de tuberculosis, en Alemania. Con sus cuentos breves sobre los suburbios de Nueva York, este autor me hizo sumergir en la realidad de la migración de final de 1800 e inicio 1900 en Estados Unidos, un autor audaz que no describía hechos, sino que rellenaba sus textos de reflexiones y del mundo interior de sus protagonistas. En el análisis de la escritura de Crane, me acerqué también al fotoperiodista de origen danés, Jacob Riis que, en el mismo periodo, a través de la fotografía documentó y denunció las historias de pobreza del Lower East Side de Nueva York, y trabajó como transformador social para impulsar cambios en los barrios insalubres de la ciudad. También denunció las condiciones de explotación laboral infantil de los "sweatshops" y la baja escolarización entre la población infantil de los barrios de inmigrantes. Se considera uno de los pioneros de la fotografía documental de denuncia de Norteamérica.[1] Crane y Riis denunciaron y se enfrentaron a las injusticias sociales de su época. El acercamiento a estos dos artistas, que con sus palabras y arte visual describían y dejan testimonio de los horrores de la vida de los suburbios de Nueva York, fue mi primer descubrimiento consciente del interés que la migración me suscitaba.

1 Para más información, véase el siguiente enlace: https://mymodernmet.com/es/jacob-riis-how-the-other-half-lives/

Así que después de la licenciatura, a finales de 2004, decidí descubrir ese mundo de emigrantes italianos en Toronto y conocer la vida de mis dos tíos. Durante la estancia de casi tres meses en Toronto, viajé también una semana a Nueva York deseosa de adentrarme en los barrios del Bowery Street, del Lower East Side, Chinatown y Little Italy para impregnarme de las narraciones de Stephen Crane. Quería conocer ese mundo que tanto me fascinaba en la infancia y que había estudiado. Fui a visitar el Tenement Museum[2], un edificio que fue convertido en un museo para narrar las historias de inmigración urbana en Norteamérica, entre 1860 y 1980, en dos edificios situados en Orchard Street en el vecindario del Lower East Side de Manhattan. Llegaba desde una ciudad como Roma donde los grupos étnicos seguían estando muy marginalizados, mientras que ciudades como Toronto y Nueva York mostraban de manera tangible los diferentes flujos migratorios.-

La experiencia en Canadá marcó un nuevo inicio y al mismo tiempo me hizo enfrentar a las incomprensiones y prejuicios que permearon las primeras semanas de estancia en la comunidad italiana de Woodbridge. No fue nada fácil entender ese mundo de emigrantes italianos que querían a toda costa enseñarme su éxito, las bellas villas en las que vivían a las afueras de Toronto y que se hacían paladinos de la verdadera cultura italiana en un intento de no perder ellos mismos el contacto con sus raíces. Mis primeras semanas en Toronto fueron marcadas por la desorientación frente a personas con las que no me entendía, un estilo de vida que chocaba con mis expectativas y, aunque habláramos un mismo idioma (mis tíos se comunicaban conmigo en el dialecto del pueblo natal), muchas eran las diferencias que nos distanciaban. Durante la estancia en Toronto escribí mucho por email a mis amigos en Italia, fue mi manera de elaborar lo que estaba viviendo. Llevaba conmigo un diario en el que iba describiendo mi estado de ánimo, los encuentros, y las experiencias de un mundo lejano. Nunca había viajado tan lejos hasta ese momento. Y así lo expresé:

> *Pensé que sería mucho más fácil entrar en la comunidad italiana, pensé que bastaba con tomar un avión, instalarse en casa de los tíos y recorrer la ciudad para descubrir su lado poliédrico y multiétnico. En cambio, después de una semana todavía estoy empantanada entre las densas redes de la comunidad italiana en un continuo enfrentamiento entre dos mundos que, aunque tienen raíces comunes, tienen cierta dificultad para dialogar entre ellos. Muchos son los prejuicios, los lugares comunes, las opiniones difundidas tanto por una*

2 Para más información, véase el siguiente enlace: https://www.tenement.org/

como por la otra parte. A pesar de hablar un mismo idioma, muchas son las distancias, las laceraciones que tiempo y lugar han generado. (...) ¿Quiénes son los italianos de verdad? ¿Nosotros, Italia del presente, o ellos que intentan o creen mantener vivas esas tradiciones que están desapareciendo de nosotros? ¿Qué significa integración? ¿Tener un permiso de residencia, poder trabajar en tierra extranjera, tener una casa? ¿Vivir al lado de un indio, de un africano? ¿Invitarlos a cenar? ¿Ir con ellos al cine, a un partido de fútbol, de hockey? ¿Estar en el mismo país, tener los mismos derechos, las mismas oportunidades, pero viviendo cada uno en su propio barrio, en su propia comunidad étnico-lingüística? Muchas otras son las preguntas que me estoy haciendo en estos días y las respuestas no serán inmediatas ni sencillas.[3]

Toronto, 7 de octubre de 2004

Un día mi tío Alberico me quiso enseñar la nueva zona residencial que había construido su empresa - un típico paisaje hollywoodiano de villas, jardines muy bien ordenados y organizados. Lo que se mostraba a mis ojos iba solo confirmando lo que había mirado tantas veces en alguna programación cinematográfica. Durante el paseo por la zona residencial, mi tío afirmó con orgullo que los italianos por fin habían conseguido ese estatus social que les daba derecho a considerarse y ser considerados como "WAP" (White American People). También me narró el proceso migratorio hasta Toronto. Emigró en barco desde el puerto de Nápoles y, después de una travesía de 7 días, llegó a Nueva York. Una vez en la Gran Manzana fue registrado en la oficina de inmigración, de ahí cogió un tren para llegar hasta Niagara y en bus hasta Toronto. A su llegada algunas personas, sin conseguir especificarme quién, lo llevaron en un lugar donde daban comida y donde pudo dormir los primeros días. Encontró una anciana que lo ayudó a buscar una habitación en casa de unos ingleses donde se quedó por 25 dólares semanales hasta encontrar la dirección de un compaisano que lo hospedó en su casa durante un mes. Encontró trabajo a través de un periódico local, al principio como carpintero de una empresa de construcción y con el pasar de los años fue ascendiendo de posición hasta coordinar su propio equipo de trabajo. Me comentó también la dificultad de aprender el idioma. Al principio intentó ir a las clases nocturnas de inglés, pero las largas horas de trabajo le impedían seguir y optó por ser autodidacta. Recuerdo que mis primos se burlan a veces de mis tíos en tono cariñoso por su inglés *un tanto macarrónico*, una mezcla de inglés y dialecto "ciociaro".

3 Traducción de la autora del italiano.

En los meses de estancia en Toronto visité también algunas fundaciones y ONGs. Una de ellas, COSTI agency, me programó tres semanas de visita en su entidad para conocer a fondo el trabajo que llevaban a cabo con población refugiada mediante un programa de reasentamiento financiado por la ciudad de Toronto. En sus inicios, en 1952 la entidad fue fundada para ofrecer servicios a la comunidad italiana residente en la ciudad, y su nombre COSTI en 1981 fue la fusión de dos entidades, COSTI (anteriormente *Centro Organizzativo Scuole Tecniche Italiane*) y el IIAS (*Italian Immigrant Aid Society*)[4]. Lo que más me impactó fue el origen de todos los profesionales que trabajan ahí. A parte de una mujer afroamericana que se ocupaba de la inserción escolar de los niños de familias refugiadas, los otros profesionales eran refugiados que habían llegado de zonas de conflicto, como Irán, Iraq, y Afganistán, y cada uno de ellos compartía su experiencia personal como refugiado en Canadá.

También, hacia el otro lado del Océano Atlántico, la tía de mi madre, Palmira, emprendió el viaje en 1950 con su marido y los hermanos de él a Argentina, donde en la postguerra llegaron unos 500.000 italianos. Palmira y su familia se establecieron en la provincia de Buenos Aires, concretamente en la ciudad de Rosario donde residen unos 270.000 italianos. En el Censo argentino del 1960 se contabilizaron unos 2.000.000 de europeos, de los que los italianos representaban el 44% del total, seguidos de los españoles con un 36% y de los polacos un 5%.[5]

Pero las historias familiares no son sólo historias de migraciones, también hay otras narrativas que se entrelazan con estos recuerdos familiares. Y estas otras narrativas se producen en un contexto geográfico e histórico que está estrechamente vinculado con las historias de migración familiar que se describen en este apartado. Las familias extensas de mis padres se ubican en el Centro Sur de Italia, en los Apeninos centrales, una zona prevalentemente rural en la postguerra. Una zona que había sido protagonista, a comienzo de 1944, de la batalla de Montecassino[6] peleada por los aliados para retomar Roma y que fue marcada por violaciones en masa y matanzas[7]. Mi abuelo materno Orazio participó en el frente de liberación de Yugoslavia y sus narraciones de guerra

4 Para más información, véase http://www.costi.org/whoweare/history.php

5 Para más información, véase el enlace siguiente: https://www.ciudadaniaitaliana.com.ar/historia/inmigrantes-italianos/

6 Para más información, véase el enlace siguiente: https://www.lavanguardia.com/historiayvida/historia-contemporanea/20190111/47309576899/la-batalla-de-montecassino.html

7 Para mayor información, véase los siguientes enlaces: https://www.vallerotonda.net/storia/le-marrocchinate/ ; https://www.marocchinate.org/

fueron siempre parte de nuestros encuentros, me hizo leer las cartas que le escribía su hermano, ahora muerto, en un campo para militares prisioneros en Francia, y me enseñaba las pocas fotos que tenía. Mi abuelo se refugiaba en sus dibujos, escribió un diario de guerra e iba buscando lugares e iglesias que le podían dar pequeños momentos de sosiego en una guerra que no aceptó nunca y en la que se vio obligado a participar. Las violencias de la guerra marcaron enormemente las décadas siguientes de reconstrucción y transición a la democracia, y la Valcomino, la zona geográfica donde nació mi madre, fue así también protagonista de migraciones masivas hacia otros países europeos y hacia las dos Américas y Australia. Los "Ciociari" (así se denomina la gente de La Ciociaria) fueron de los primeros en salir del país para escapar del hambre en búsqueda de oportunidades en otros lugares del mundo.[8] Algunas fueron experiencias de emigración periódica a países como Alemania y Suiza donde dos hermanos de mi padre fueron como trabajadores temporales antes de volver definitivamente a Italia. Otras fueron emigración de asentamiento al otro lado del Océano Atlántico en países como Canadá, Argentina y Brasil. Dos primos de mi padre, de los que no tengo contacto directo, emigraron a Brasil en la misma época. De otras emigraciones, de familiares más lejanos, se perdieron las huellas en países como Irlanda y Francia. Desde la infancia, mi historia personal, pues, se ha ido impregnando de experiencias de migración. Tengo recuerdos vividos de la llegada de los "americanos" y los "brasileros" que volvían de vacaciones a Italia durante el verano, trayendo consigo un bagaje de historias de éxito, de narraciones en las que se afirmaba el ascenso social después de duros años de trabajo. Las fotos que traían consigo eran el testimonio de esa experiencia migratoria de éxito. Una ascensión económica y social que mostraban con orgullo, marcando constantemente la diferencia con Italia y sus deficiencias. Estas narraciones alimentaron el deseo de viajar, de conocer otros países, otras culturas y de tener también una experiencia de vida en el extranjero después de los estudios universitarios. La hermana de mi abuelo materno que se estableció en Argentina nunca volvió a visitar su tierra nadal. Mis recuerdos están vinculados a las fotos que nos enviaban y a las llamadas telefónicas durante las fiestas navideñas y otras celebraciones y cumpleaños. Durante esas conversaciones los dos hermanos casi no conseguían ya comunicarse entre sí, la hermana de mi abuelo había olvidado casi por completo el italiano. Sus hijas, con las que seguimos en contacto son ahora el único vínculo con esa otra historia de migración italiana, que quedará en el recuerdo de quien la vivió y de sus descendientes más próximos.

8 Véase los siguientes enlaces: https://frosinone.italiani.it/ciociari-nel-mondo/ ; http://www.valcomino-senzaconfini.it/index.php/chi-siamo/124-l-emigrazione-dal-lazio-meridionale-nel-secondo-dopoguerra

La interrelación con las experiencias migratorias de las personas encontradas a lo largo de este trabajo de investigación doctoral ha dado muchas veces sentido y respuesta a mi propia historia migratoria y familiar al mismo tiempo que la experiencia migratoria en tierras catalanas me ha ayudado a comprender ciertos matices de las realidades sociales que he ido analizando en este estudio. "Abrir la caja de Pandora" y hacer visible la subjetividad de la persona investigadora, su "perspectiva vulnerable" es también parte del trabajo etnográfico (Bear, 1996). Por ende, las huellas de la migración familiar y las experiencias vitales que he ido construyendo en los años, los aspectos más subjetivos e íntimos han influido sobre la manera de acercarme, comprender y analizar otras realidades sociales en relación tanto con mi posicionamiento epistemológico, así como con el desarrollo de una metodología etnográfica cualitativa y multimodal.

Desde los márgenes he ido buscando esa mirada parcial, esa manera de dar significado al mundo desde sus microcosmos, desde sus particularidades, desde sus lenguajes multifacéticos, nunca satisfecha de la primera explicación, de la primera respuesta, intentando mirar más en profundidad, para entender la esencia particular de cada sujeto, de cada narrativa, de cada historia que se me presentaba. Durante mis estudios universitarios me fui acercando a otras miradas parciales que describían la complejidad de nuestro mundo social, a través de autores como Toni Morrison, Sherman Alexies[9], Stephen Crane, la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, y el Teatro del Oprimido del dramaturgo y pedagogo teatral Augusto Boal[10], entre otros. Todas ellas han marcado mi manera de mirar al mundo y de analizar sus complejos entramados de historias. Cada uno de estos autores y profesionales han ido buscando el diálogo con las personas protagonistas de sus estudios y narrativas, sumergiéndose en las realidades con las que trabajaban o de las que ellos mismos eran protagonistas y, desde los márgenes, han ido mostrando esa perspectiva vulnerable y subjetiva.

En el proceso de auto-reflexividad sobre la historia de migración familiar, he ido también recuperando fotografías del pasado, diarios que siempre llevo conmigo, en cada viaje que hago y en cada nuevo proyecto que emprendo. La auto-etnografía de este apartado es también un relato narrativo con el que se construyen las experiencias personales mediante la selección de ciertos acontecimientos que han impulsado la necesidad de analizar la realidad social de las y los jóvenes que han participado en esta investigación, y responde al porqué del tema elegido para esta tesis doctoral.

---

9 Para más información, véase el enlace siguiente: https://fallsapart.com/

10 Para más información, véase el enlace siguiente: https://www.albaeditorial.es/cine-y-teatro/artes-escenicas/teatro-del-oprimido/

A continuación, se presenta una selección de fotos sobre la migración familiar de la investigadora en relación a cuanto ha sido descrito anteriormente:

Figura 3. Historias de migración familiar. "Mi tío Alberico"

Mi tío Alberico con su familia en su casa en los años 80. Comunidad italiana en Woodbridge, una comunidad suburbana de Vaughan, una ciudad al norte de Toronto (Canadá).

Figura 4. Historias de migración familiar. "Mi tío Giulio en Italia"

Con mi tío Giulio en una de sus visitas a la familia en Italia en la primera mitad de los años 80. Aquí estamos a la entrada de la casa de mis padres. Monte San Giovanni Campano, Frosinone (Italia).

Figura 5. Historias de migración familiar. "Mi tío Giulio en Canadá"

En esta foto mi tío Giulio está en un coche delante de su casa en los años 70. Comunidad italiana en Woodbridge, una comunidad suburbana de Vaughan, una ciudad al norte de Toronto (Canadá).

Figura 6. Historias de migración familiar. "Palmira, la hermana de mi abuelo Orazio"

En esta foto, Palmira (a la derecha de pie) con su marido y algunos amigos en los años 60. Rosario, Buenos Aires (Argentina).

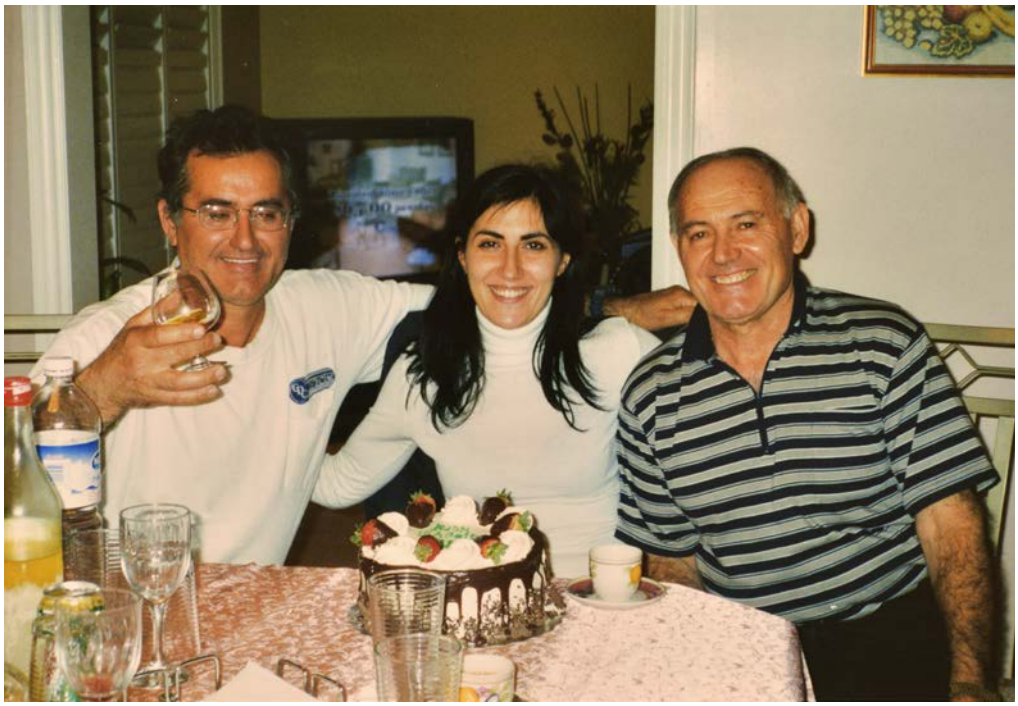


Figura 7. Historias de migración familiar. "Cena de bienvenida en Toronto (Canadá)"

Con mis dos tíos, Giulio (a la izquierda) y Alberico (a la derecha) durante la cena de bienvenida. Estuve tres meses viviendo en casa de mi tío Alberico. Woodbridge, Vaughan (Toronto), septiembre de 2004.

Mis primeros pasos profesionales en el campo de las migraciones

En el verano de 2004 decidí hacer prácticas como voluntaria en la entidad social *Casa dei Diritti Sociali* que trabaja, ofreciendo acompañamiento lingüístico, a personas inmigradas, refugiadas y solicitantes de asilo.[11] A través del trabajo de voluntariado comencé a introducirme en el campo de las migraciones y el asilo. La entidad disponía de un pequeño espacio para impartir las clases de italiano en la zona de la estación central de Termini, una estación de trenes que muestra su aspecto multiétnico y que acoge cada día a personas de cualquier lugar del mundo. Nuestro coordinador del grupo de voluntarios, Manfred, fue mi primer mentor, con el que comencé a documentarme, y a participar en pequeños cursos universitarios sobre las migraciones. Cuando comencé a introducirme en el tema, había unas pocas miles de solicitudes al año, escasos eran los recursos dirigidos a esta población y también escasos los cursos de profesionalización sobre el tema.[12] Nosotros trabajamos con personas refugiadas que provenían de las que fueron las colonias durante el periodo fascista italiano, sobre todo Eritrea y Etiopia, y también con las personas provenientes del Sur de Sudan.[13] El método pedagógico que utilizábamos en las clases se inspiraba en la pedagogía de Paulo Freire. Fuimos redactando un libro de gramática italiana desde la práctica a la teoría según las enseñanzas de Freire, y en función de las características de los grupos que teníamos. Recuerdo que con las comunidades de Eritrea y Etiopía tuvimos que organizar algunos encuentros en los que nos explicasen el alfabeto en amárico y tigriño. Esos momentos de aprendizaje se consideraban también como un espacio para acercar aquellas personas que necesitaban orientación y derivación a otros recursos.

El encuentro con la pedagogía de Paulo Freire ([1970] 1995) fue otro momento crucial en mi vida que lo cambió todo. Algunos amigos psicólogos guatemaltecos, que vinieron a Roma mediante un programa universitario, me introdujeron en ella, presentaron su trabajo con niños y jóvenes de

11 Para más información, véase el siguiente enlace: https://www.dirittisociali.org/

12 La inmigración en Italia comienza en los años 70 con el boom económico entre los años 50 y 70 que vive el país y será en los años noventa cuando se adopte una normativa completa sobre los extranjeros con la Legge Martelli. Para más información, véase el siguiente enlace: http://www.adir.unifi.it/rivista/2016/suprano/cap3.htm

13 Según los últimos datos de Ministero degli Interni en 2021 hubo 56.388 solicitudes de asilo. De las 52.987 decisiones adoptadas, las denegaciones fueron del 56% (29.790) y las resoluciones positivas el 44% (23.197). De estas, el 15% obtuvo el estatuto de refugiado (8.170); el 17% la protección subsidiaria (8.761); y el 12% protecciones especiales (6.329) como "Non Refoulement" (Art. 3 CEDU / Art. 8 CEDU). Véase: http://www.libertaciviliimmigrazione.dlci.interno.gov.it/sites/default/files/allegati/riepilogo_anno_2021_dato_non_ancora_consolidato_0.pdf

calle de Guatemala, y nos explicaron su trabajo con hijos de los desaparecidos durante la Guerra Civil en el país, entre 1960 y 1996. La pedagogía crítica y emancipadora de Paulo Freire pone en el centro a las personas y sus experiencias vivenciales. Desde esta pedagogía humanista, he ido reflexionando y desarrollando una metodología basada en la idea de la educación como experiencia de conocimiento compartido. En el ámbito académico, he ido buscando un enfoque epistemológico que reflejara mis valores éticos, mi posicionamiento político e ideológico y que me ayudara en el análisis de la realidad social de la juventud refugiada y solicitante de asilo desde una perspectiva posthumanista, postfeminista e interseccional.

Después del viaje a Canadá, también comencé mis primeras experiencias profesionales en entidades sin ánimo de lucro, como la *Associazione di promozione e difesa dei diritti-Erythros* y la *Associazione Culturale Kel'Lam Onlus* que en Roma trabajaban con personas inmigradas y refugiadas. Entidades con las que hice trabajo de intervención social, y profundicé sobre el tema con un curso de mediación intercultural entre el 2004 y 2005. Con la *Associazione Kel'lam* participé también en la organización e impartición de un curso de italiano L2 en un instituto a la periferia de Roma que me hizo enfrentar con las dificultades que en ese momento el profesorado tenía al acoger a jóvenes extranjeros. En esa época, los profesionales que comenzábamos a navegar en el mundo de las migraciones nos encontrábamos como náufragos perdidos, sin tener un puerto donde amarrar.

Mi última experiencia de intervención social en Roma fue en un asentamiento para el pueblo romaní, sinti y caminante, minorías étnicas gitanas, la mayoría originaria de la Europa del Este.[14] Trabajé con una comunidad Rom de unas 900 personas en la zona de Castel Romano, un área a las afueras de Roma y muy aislada de los centros urbanos. El asentamiento, prefabricado en medio de la nada, acogía a familias y jóvenes que habían nacido en Italia, en su mayoría, pero que no disponían de ningún tipo de documentación, y tampoco habían sido registrados en un padrón municipal. La gestión de los recursos dirigidos a estas poblaciones fue trasladada a las entidades sin ánimo de lucro. La micro-criminalidad, situaciones de consumo de tóxicos y bajos niveles de escolarización eran una realidad en estas comunidades con las que trabajé, en esa época. En marzo de 2021 se desalojaron algunas familias del "campo Rom" por las condiciones insalubres del campamento. Lo que fue como el inicio de un proyecto social en 2005 cuando trabajé con la *Associazione Erythros*, hoy en día muestra la incapacidad de la administración pública de ofrecer soluciones eficaces y a largo

14 Véase el siguiente enlace: https://kripkit.com/rom-en-italia/

plazo.[15] Una experiencia laboral que también marcó un antes y un después. Me sentí decepcionada y frustrada por un contexto que no me ofrecía en ese momento las respuestas que necesitaba y las herramientas necesarias para trabajar en el ámbito de las migraciones y las desigualdades desde las perspectivas metodológicas en las que me iba formando y que reflejaran valores pedagógicos y de intervención social abocados al cambio social.

El viaje a España

A pocos días de emprender el viaje a Barcelona, las incertidumbres, las dudas y el miedo a fracasar se apoderaron de mí. Sentía que me estaba lanzando al vacío. Un domingo, 17 de septiembre de 2006 aterricé en el aeropuerto de Barcelona, sin aún tener claro lo que iba a ser de mi vida y cuánto tiempo me iba a quedar en esa ciudad. Durante los casi 17 años en tierras catalanas me he ido formando y he trabajado en el ámbito de las migraciones. Después de los primeros dos años en los que concentré mis esfuerzos en encontrar un trabajo, volví a sentir la necesidad de recuperar de nuevo mis intereses en el ámbito de las migraciones y el refugio. Así que, después de un curso legislativo sobre la nueva ley de asilo en 2009 con la *Fundación ACSAR,* comencé a buscar una experiencia de voluntariado hasta encontrar *SOS Racisme* en enero de 2010. Los cinco años de voluntariado con la entidad fueron mi iniciación al tema de las migraciones en Cataluña. Realicé talleres de sensibilización antirracismo en diferentes centros educativos de secundaria, y con profesionales de asociaciones e instituciones. Desde el 2011 y durante los cinco años siguientes, fui co-fundadora de la asociación sin ánimo de lucro *Alternativas Europeas Barcelona* para el desarrollo de proyectos juveniles. La migración fue uno de los ejes de trabajo de la entidad, como se detalla en el capítulo de desarrollo empírico[16].

La experiencia asociativa llegó durante el Máster Interdisciplinario de Migraciones Contemporáneas, organizado por el CER Migraciones de la Universidad Autónoma de Barcelona, y que finalicé en 2012. A lo largo del Máster, tuve también la posibilidad de participar en dos seminarios de profesionalización sobre menores no acompañados marroquíes organizados por la *Asociación Al-Khaima* en Tánger. Con el objetivo de ampliar mis conocimientos y competencias,

15 Para más información, véase el siguiente enlace: https://www.romatoday.it/cronaca/sgombero-campo-rom-castel-romano-areaf.html

16 Para más información, véase el siguiente blog: https://alternativaseuropeas.wordpress.com/ ; https://www.facebook.com/events/494017170771616

en 2016 completé el Máster Interuniversitario Juventud y Sociedad sobre políticas y programas de juventud con un trabajo final de estudio sobre educación no formal en contextos interculturales. Desarrollé el trabajo de campo en el Casal Jove del *Casal dels Infants* en Santa Coloma de Gramenet, en el barrio de Santa Rosa, en un contexto socioeducativo diferente al que había participado hasta ese momento. Con el tiempo he ido consolidando mi formación y experiencia profesional sobre educación, inmigración, asilo y juventud. Trabajé también con jóvenes extranjeros extutelados en el programa de la DGAIA, el *Àrea de Suport a Joves Tutelats i Extutelats* (ASJTET), un programa de acompañamiento e inserción sociolaboral para promover la autonomía de los jóvenes extranjeros sin referentes familiares en territorio catalán. Actualmente, trabajo como técnica de acogida para jóvenes extranjeros y solicitantes de asilo en situación de vulnerabilidad en el Programa de Acción Humanitaria con la Fundación *Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad* (MPDL), como se describe en el capítulo de desarrollo empírico.

De acuerdo con lo que afirma Guerrero Muñoz (2014, p.238), "[l]os investigadores del trabajo social, al igual que los antropólogos sociales, están inmersos en el 'campo de investigación', forman parte de las propias comunidades en las que se desarrolla la práctica social". Este trabajo de investigación doctoral está permeado de las experiencias en el ámbito del trabajo social con las realidades sociales que analizo. Atravesar constantemente tres niveles, el personal, el académico y el profesional, ha sido un reto en el proceso de construcción de conocimiento, alguno más tangible, plasmado en el proceso descriptivo y narrativo de la tesis doctoral, y otros más personales vinculados al ámbito afectivo y de los recuerdos familiares. En el trabajo de auto-reflexividad he ido buscando un equilibro entre estas tres dimensiones que han acompañado el proceso de la investigación etnográfica. Se ha adoptado una mirada crítica, analítica y (auto) reflexiva para delimitar, también desde el necesario extrañamiento, en todo momento mi rol como investigadora con respecto al análisis de las realidades sociales de la juventud refugiada y solicitante de asilo.

A continuación, se presenta una foto que tomó mi querida amiga Daniela el día de mi viaje a Barcelona, el 17 de septiembre de 2006. Con Daniela compartí los años universitarios en Roma, y fue una de las personas que me acompañaron en mis primeros pasos en la ciudad de Barcelona.

Figura 8. Historias de migración familiar. "Cataluña, un nuevo inicio"

Ya todo listo para el viaje a Barcelona. La autora en casa de una amiga, Daniela, el día del viaje a España. 17 de septiembre de 2006. Modena (Italia).

2. Estructura temática del proyecto de investigación

Antes de presentar la estructura temática de esta tesis doctoral, se hace hincapié sobre la importancia del uso de un lenguaje inclusivo de género que ha acompañado nuestra reflexión conceptual, teórica e ideológica como parte de nuestra perspectiva y posicionamiento epistemológico. Se han seguido las recomendaciones de ACNUR (2018) y de la UNESCO (1999) sobre el uso de un lenguaje sensible al género y no sexista como herramienta lingüística que permite un uso más inclusivo del lenguaje para dar voz y visibilizar la diversidad de género que existe entre las personas. Un compromiso ético e ideológico que ha acompañado el trabajo de (auto) reflexividad y de análisis de la realidad social de la juventud refugiada y solicitante de asilo. El lenguaje refleja y permea nuestras prácticas sociales y culturales y expresa nuestra cosmovisión, nuestros pensamientos, nuestra manera de establecer categorías y de referirnos a la realidad social. Históricamente el lenguaje heteropatriarcal y heterosexista ha limitado nuestra visión del mundo y ha definido los roles sociales de género. Por ende, se hace hincapié sobre la necesidad de acercarnos a los temas de nuestro interés, a las realidades sociales de las personas que participan en nuestra investigación abordando la diversidad de narrativas, de historias, de relaciones construidas en estos años de investigación doctoral a través de un lenguaje inclusivo.

Este estudio se divide en ocho capítulos en los que se delinean y exploran la condición educativa y de sociabilidad de la juventud refugiada y solicitante de asilo en el contexto catalán.

En el **primer capítulo** se describen las preguntas de investigación a las que se pretende dar respuesta, así como los objetivos, generales y específicos, y el modelo de análisis que guía esta tesis doctoral.

En el **capítulo segundo**, se revisa la literatura existente sobre migración forzosa y educación, analizando políticas y programas dirigidos a la juventud refugiada y solicitante de asilo con respecto de la Educación Secundaria (nivel 2 y 3 ISCED) en la franja de edad 12-16 años, la Educación Postsecundaria no Terciaria (nivel 4 ISCED) que se corresponde a la franja 17-18 años y la Educación Terciaria (nivel 5 y 6 ISCED) de ciclo corto, grado o nivel equivalente (UNESCO, CINE, 2011), que se corresponde a la franja de edad 18-24 años. También, se revisa la literatura académica en relación con la transición al mercado laboral de la juventud refugiada y solicitante de asilo. Este capítulo se divide en cuatro secciones. En la primera parte se presentan los hallazgos de los estudios desarrollados en los países de la OCDE - Australia, Canadá, EE. UU, y EU que se

caracterizan por mostrar elementos comunes en el desarrollo de políticas y prácticas, lo que nos permite comparar las metodologías y las acciones socioeducativas. La segunda parte describe las experiencias educativas y sociolaborales de la juventud refugiada y solicitante de asilo en términos de ajuste académico, aspiraciones y expectativas, estrategias y el proceso de adaptación al nuevo contexto desde la *aculturación aditiva* (Gibson, 1995) o *positiva* (Buchanan et al., 2017). Se incluye también un apartado específico de la migración forzosa desde la perspectiva de género para poner en evidencia como los enfoques y las estrategias para manejar la migración se han desarrollado a menudo descuidando las diferencias en las experiencias y necesidades de las jóvenes refugiadas y solicitantes de asilo. En la última sección del capítulo, nuestra atención se enfoca en el caso específico del contexto europeo, para después adentrarnos en el análisis del contexto educativo y sociolaboral de estas y estos jóvenes en el ámbito específico español y catalán. Se analiza así el tipo de políticas y programas de acogida entre los Estados miembros de la UE, las barreras de acceso a la educación secundaria obligatoria y los obstáculos después de esta etapa educativa, así como las estrategias claves que se adoptan cuando se construyen itinerarios de éxito y de continuidad educativa. Por último, se presenta un apartado a modo de conclusión, en el que se deslumbran los puntos claves con respecto a los retos y desafíos que implican la presencia de la juventud refugiada y solicitante de asilo en el contexto de recepción.

En el **tercer capítulo** se presenta el marco teórico que ha guiado esta tesis doctoral. En el primer apartado se introduce la perspectiva interseccional (Collins, P.H., 1990; Crenshaw, 1991) como herramienta heurística y metodológica de análisis que orienta nuestra manera de pensar, observar y explorar la realidad social y permite investigar las opresiones estructurales y las desigualdades sociales a las que están sujetos los grupos sociales desfavorecidos y que, al mismo tiempo, sustenta la praxis de la intervención social con ellos. Este posicionamiento ideológico y epistemológico refleja no solo el trabajo de investigación doctoral, sino que también permea los conocimientos adquiridos dentro y fuera del ámbito académico, así como el compromiso social como mujer y profesional del ámbito de la intervención social. Por ende, conlleva un proceso de concientización académica, "subjetiva" y profesional sobre la importancia de un enfoque sensible al género. Asimismo, la perspectiva interseccional permite reconocer que toda mirada y todo conocimiento es parcial y situado, de acuerdo con lo que afirma Donna Haraway (1988). La parcialidad del conocimiento científico refleja la complejidad de nuestras realidades sociales, la complejidad de las narrativas de las personas que participan en la investigación, así como de los

contextos sociopolíticos y culturales que envuelven esas mismas narrativas y, al mismo tiempo, la complejidad de la mirada de la investigadora. En el análisis de las desigualdades sociales y opresiones estructurales se hace referencia también a los conceptos de *pertenencia* y de *políticas de pertenencia* desarrollados por Yuval-Davis (2010, 2011a,b) que se consideran como procesos sociales dinámicos, multiescalares y multiterritoriales en los que las personas pueden "pertenecer" de muchas maneras y en muchas formas diferentes. Se explora, así como la juventud refugiada y solicitante de asilo construye sus *narrativas de identidad* mediante la identificación y/o apego emocional a una comunidad o grupo específicos, y cómo la construcción de proyectos políticos hegemónicos (leyes de extranjería, políticas de asilo, políticas de integración) por parte de la sociedad de recepción determina la inclusión y/o exclusión de estas y estos jóvenes de los espacios sociales y el acceso a los recursos. Asimismo, centrando el foco en la agencia de estas y estos jóvenes, nos aproximamos a la noción de *navegación social* desarrollado por Vigh (2006, 2009a,b) para explorar como, en un entorno cambiante e imprevisible, la juventud refugiada y solicitante de asilo consigue navegar, encontrar estrategias, replantarse objetivos y aspiraciones y superar las constricciones del nuevo entorno social. Por último, se presenta el mapa conceptual que ha guiado el análisis teórico y empírico de las diferentes formas de *vulnerabilidad interseccional* (Mendola & Pera, 2021) a las que se enfrenta la juventud refugiada y solicitante de asilo en Cataluña.

A continuación, en el **capítulo cuarto** se presenta un análisis de los principales datos sobre asilo y refugio desde una perspectiva transnacional, con un enfoque específico sobre la juventud; para adentrarnos, con posterioridad, en el ámbito normativo del asilo y refugio y analizar cómo se ha ido desarrollando su reconocimiento en el derecho internacional y en las legislaciones europeas y española. Veremos, como con respecto al concepto mismo de "refugio", y de acuerdo con la legislación internacional, hay una diferencia conceptual y de condición entre "persona refugiada" y "solicitante de asilo":

> *1. un "refugiado" es aquella persona que, por temores fundados de ser perseguido, sale de su país porque no puede o no quiere acogerse a la protección de ese país. En general, viaja a algún campo de refugiado en un país de primer asilo, se registra como refugiado bajo protección de ACNUR, y se acoge al art.1 de la Convención de Ginebra;*

2. un "solicitante de asilo" es aquella persona que huye de su país por las mismas razones que un refugiado, pero en vez de solicitar el estatuto de refugiado bajo las Naciones Unidas, viaja directamente al país donde espera recibir reasentamiento y donde solicita asilo directamente. Por ende, es el país de recepción que dispone de la decisión última de aceptar o denegar la solicitud de asilo de la persona demandante.

En el **capítulo quinto**, se describe cómo se ha ido impulsando el sistema de acogida de la población refugiada y solicitante de asilo mediante un análisis del contexto europeo y español, y el modelo de gobernanza que se ha implementado para promover la integración e inclusión social de esta población en las sociedades de recepción. Sigue un análisis de la respuesta local en la acogida de la población refugiada y solicitante de asilo. Desde una mirada al ámbito local, se analiza el concepto de "empleabilidad" y qué tipo de intervenciones sociales se han implementado en el contexto específico catalán.

En el **capítulo sexto** se delinea el desarrollo empírico de la investigación en sus diferentes fases, la metodología de estudio que se ha utilizado en cada fase y las respectivas técnicas de investigación. Se hace hincapié sobre la centralidad de las vivencias subjetivas de la juventud refugiada y solicitante de asilo para abordar este fenómeno desde posturas epistemológicas que nos permiten posicionarnos de manera crítica con respecto a la metodología, teoría y práctica de investigación. En este sentido, la investigación se desarrolla mediante una aproximación multimodal a la etnografía visual como metodología participativa que pone la experiencia de los sujetos en el centro de la investigación. Se delinean así los conceptos teóricos y metodológicos que fundamentan el uso de una metodología participativa en la que se prima el uso de la fotografía. Se dedica también la última sección a la responsabilidad e innovación en la investigación con respecto a la dimensión de género como herramienta de análisis; las consideraciones éticas en relación con el uso de la comunicación digital y fotográfica; y, por último, la implementación de la infografía visual como herramienta hacia la democratización del conocimiento.

En el **capítulo séptimo** se presenta una selección de fotografías e imágenes gráficas elaboradas y/o seleccionadas por las y los jóvenes participantes para la realización de la entrevista a través de la técnica de la foto-elicitación. Sus narrativas visuales relatan su condición en origen, el viaje migratorio, y su situación en el contexto presente, y también nos proporcionan conocimiento sobre sus necesidades, expectativas y aspiraciones que se han ido moldeando y ajustando a la nueva

realidad social. Se ha explorado así el potencial de la fotografía como método etnográfico participativo que fomenta la participación de estas y estos jóvenes como co-productores de conocimiento.

En el **capítulo octavo** se describen los resultados que se han obtenido en el análisis de las experiencias educativas y de inserción sociolaboral de la juventud refugiada y solicitante de asilo y los factores estructurales y las cuestiones contextuales e individuales que afectan su acogida. Los resultados se dividen en tres bloques que hacen referencia al nivel macro, meso y micro de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1993), visibilizando la relación de interdependencia de estas y estos jóvenes con el entorno social e institucional.

En el **capítulo noveno** se describe la fase de triangulación de todos los resultados obtenidos en las fases previas y se presentan las conclusiones de la tesis doctoral, así como las propuestas de mejora y futuras líneas de estudio.

Esta investigación etnográfica cualitativa intenta visibilizar la realidad social de la juventud refugiada y solicitante de asilo mediante el análisis de sus narrativas y experiencias en el contexto específico catalán, por ende, con respecto a un contexto de estudio específico. Consideramos que las narrativas de estas y estos jóvenes nos ofrecen información valiosa, mostrando los aspectos a mejorar en la acogida de esta población. Los resultados presentados son contrastados con la producción científica y bibliográfica sobre esta realidad social.

Figura 9. Saïdou. El viaje migratorio. “Esta mochila es nuestra casa”.

Saïdou presenta una foto donde está él (el primero a la izquierda) y otros dos chicos que encontró en “la selva”. El tercer chico de la foto (a la derecha) es un amigo de infancia que reencontró durante el viaje migratorio. “La selva” de la que habla Saïdou es la montaña de Gurugú, en Marruecos, donde se esconden los migrantes, en su mayoría subsaharianos, a la espera de cruzar la frontera. Saïdou me indica también la mochila de la foto y comenta que: “Esta mochila es nuestra casa”. Añade también que la vida en “la selva” es muy dura porque siempre hay la policía marroquí que los persigue, sobre todo a primera hora de la mañana. Recuerda que había los que vigilaban toda la noche para avisar en caso de que llegaran los policías. La espera se hacía dura también por el hambre que padecían. Comían solo una vez al día, y todo el día “tu estabas con tu agua y tu mochila” y “muchas galletas en la mochila” para aguantar el hambre. Estuvo dos meses en “la selva” antes de poder entrar en España en patera, el 21 de octubre de 2019 después de 19 horas de travesía en el mar. En la patera había también chicas y niños. Fueron rescatados por salvamiento marítimo en Motril. Saïdou comenzó el viaje migratorio a los 14 años en 2015 desde su país de origen, Guinea Conakry. A la muerte de su madre por enfermedad dos tíos maternos les despojaron de la poca herencia amenazándolo de muerte. Saïdou sigue esperando la resolución a su solicitud de asilo.

Capítulo 1.
Preguntas y
Objetivos de la investigación

1. Preguntas de investigación

Esta tesis doctoral pretende analizar las experiencias educativas y de sociabilidad de la juventud refugiada y solicitante de asilo que ha llegado, con su familia o sin referentes familiares, a Cataluña con el fin de comprender sus necesidades, expectativas, aspiraciones y las condiciones y respuestas que se les ofrecen desde el ámbito institucional, socioeducativo y laboral.

El proyecto de investigación busca así explorar cómo estas y estos jóvenes expresan, ajustan, negocian sus necesidades, aspiraciones y expectativas identificando los factores individuales (agencia y estrategias), institucionales (políticas y programas) y contextuales (familia, comunidad, grupo de iguales) que influyen sobre sus experiencias migratorias, así como sobre sus itinerarios socioeducativos y sus trayectorias hacia la inserción laboral.

Igualmente, se hace hincapié sobre la centralidad de las vivencias subjetivas y socioeducativas del sujeto-agente, abordando la realidad social desde posicionamientos epistemológicas que permiten situarnos de manera crítica con respecto a la metodología, teoría y práctica de investigación. Y en este sentido nos plantemos tres preguntas de investigación con respecto al acercamiento metodológico de esta investigación doctoral:

1.1. Objetivo de la metodología

Describir el efecto de la implementación de una metodología etnográfica participativa en la transmisión del conocimiento y el proceso de construcción de significado.

- **a.** Identificar la influencia de la implementación de una metodología etnográfica participativa en la transmisión del conocimiento y el proceso de construcción de significado.
- **b.** Conocer de qué manera la (auto) reflexividad y la reciprocidad - como estrategias de soporte ético - mitigan el desequilibrio de poder entre la investigadora y las y los jóvenes participantes.
- **c.** Describir cómo el género influye en la manera en la que se conduce y negocia el conocimiento con las y los jóvenes participantes en la investigación

Asimismo, se analizan las experiencias de inserción sociolaboral y educativa de estas y estos jóvenes, atendiendo a tres preguntas de investigación:

- **a.** ¿Cómo se configuran las experiencias educativas y sociolaborales de la juventud refugiada y solicitante de asilo en el contexto de recepción de Cataluña?

b. ¿De qué manera, en Cataluña, las políticas, los programas y las acciones dirigidas a la inserción social de la juventud refugiada y solicitante de asilo promueven o limitan sus itinerarios socioeducativos y su empleabilidad? ¿De qué manera se ajustan a sus necesidades y dan respuesta a sus expectativas y aspiraciones?

c. ¿Cuáles son los factores del entorno social (familia, comunidad y grupo de iguales) que favorecen y/o al revés, obstaculizan su proceso educativo y de inserción sociolaboral en Cataluña?

1.2. Objetivos de la investigación

En concreto, los objetivos que se plantean en esta tesis doctoral son los siguientes:

a. Analizar cómo se configuran las experiencias educativas y sociolaborales de la juventud refugiada y solicitante de asilo en Cataluña.

- Analizar de qué manera los factores individuales - en términos de desarrollo personal y social (identidad/autopercepción académica y social, aspiraciones y expectativas) - inciden en la configuración de los itinerarios socioeducativos y la transición al mundo laboral de la juventud refugiada y solicitante de asilo.
- Explorar las estrategias que adopta la juventud refugiada y solicitante de asilo para conseguir sus objetivos y superar las barreras estructurales, institucionales y socioculturales.

b. Analizar de qué manera en Cataluña, las políticas, programas y acciones dirigidas a la inserción social de la juventud refugiada y solicitante de asilo promueven o limitan sus itinerarios socioeducativos y su empleabilidad.

- Identificar los factores institucionales (políticas, programas) que favorecen u obstaculizan el desarrollo personal y social (expectativas, aspiraciones) y las estrategias de la juventud refugiada y solicitante de asilo.
- Describir las estrategias y prácticas (metodología, objetivos, contenidos, recursos) que adoptan las y los profesionales de la intervención social para acompañar los itinerarios educativos y de inserción laboral de la juventud refugiada y solicitante de asilo.
- Describir de qué manera las estrategias y prácticas de las y los profesionales de la intervención social se ajustan a sus necesidades y responden a sus expectativas y aspiraciones.

- Analizar de qué manera las expectativas a nivel grupal e individual de las y los profesionales (valores éticos, patrones culturales, actitudes y comportamientos) inciden en las experiencias educativas y de sociabilidad de la juventud refugiada y solicitante de asilo.

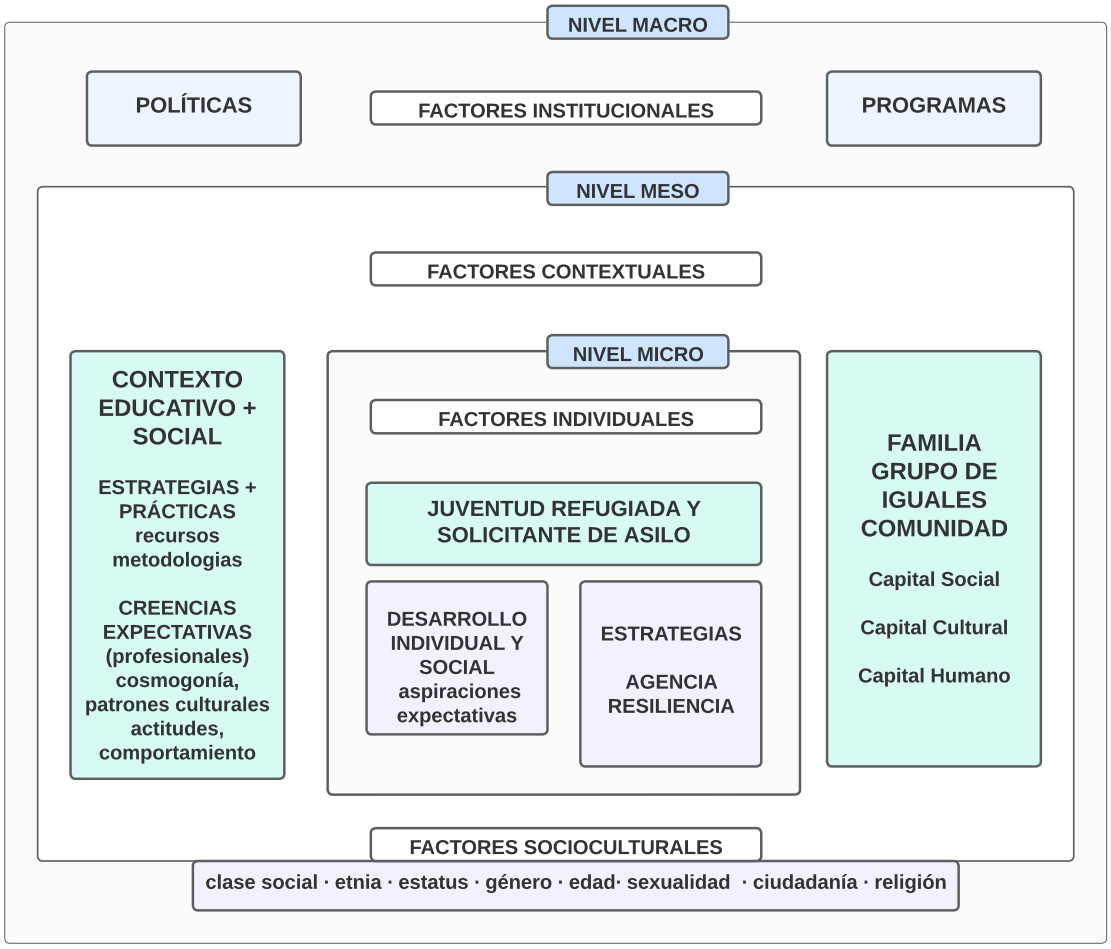
c. **Analizar los factores del entorno social (familia, comunidad, grupo de iguales) que favorecen u obstaculizan su proceso educativo y de inserción sociolaboral en Cataluña.**

- Explorar el impacto de los factores contextuales (familia, comunidad, grupo de iguales) sobre la capacidad de estrategia y resiliencia de la juventud refugiada y solicitante de asilo.
- Explorar la intersección de los factores socioculturales (clase social, género, edad, etnia, sexualidad, ciudadanía, estatus legal, religión) en la conformación de la identidad personal y social de la juventud refugiada y solicitante de asilo.

Mapa conceptual 1: Modelo de análisis

En nuestra investigación, se analizan los *factores institucionales*, *contextuales* e *individuales* que influyen en los itinerarios socioeducativos y de empleabilidad de la juventud refugiada y solicitante desde un enfoque holístico y multinivel (Uptin et al., 2016; Clycq et al., 2014, entre otros) basado en la teoría ecológica (Bronfenbrenner, 1994) que nos permite analizar los sistemas macro, meso y micro que guían el desarrollo humano, y que están directa o indirectamente relacionados con la persona. A continuación, se presenta el modelo de análisis que ha guiado el proceso de investigación doctoral:

Modelo de análisis



Fuente: Elaboración propia

- A nivel macro del sistema, se analizan los *factores institucionales* en términos de políticas de asilo/extranjería y de programas de acogida (recursos socioeducativos, recursos de capacitación e inserción sociolaboral) que influyen sobre los itinerarios socioeducativos y la empleabilidad de la juventud refugiada y solicitante de asilo. El *macrosistema* se refiere a las normativas y legislaciones que se implementan para favorecer la integración social de la población refugiada y solicitante de asilo, las cuestiones estructurales (tipo de sistema económico, mercado laboral, sistema del bienestar social), así como las condiciones socioculturales (cultura, valores, tradiciones) del país de recepción;
- En el nivel meso, se analiza la relación entre microsistemas explorando los *factores contextuales* tanto con respecto a las acciones de la intervención socioeducativa (valores éticos, criterios, prácticas, metodología, estrategias de acompañamiento y orientación), así como del entorno social (familia, comunidad, grupo de iguales) en términos de

capital social, cultural y humano (estatus social, condición económica, educación, redes y apoyo sociales) (Bourdieu, 1986; 2013; Bourdieu & Passeron, 1970[2008]; Graham et al., 2016; Correa et al., 2010). Desde la intervención socioeducativa, se describe cómo las y los profesionales de las instituciones locales, los municipios, las ONGs y los socios no estatales interactúan, en un proceso dinámico, para diseñar e implementar las políticas nacionales de acogida, y de qué manera estas iniciativas y programas responden a las necesidades y expectativas de la juventud refugiada y solicitante de asilo en Cataluña. También en el nivel meso, se analiza la condición de socialización de estas y estos jóvenes en relación con el ámbito familiar y las redes sociales (grupo de iguales, comunidad) y cómo estos ámbitos influyen en sus experiencias educativas y de sociabilidad. Así también, desde una perspectiva interseccional (Crenshaw, 1991; Collins, P.H. 1990; Collins, P.H. & Bilge, 2020) se analizan las opresiones y desigualdades institucionales, estructurales y sociales mediante un análisis de la intersección de marcadores sociales como la clase social, el género, la edad, la etnia, la sexualidad, la orientación sexual, la ciudadanía, el estatus legal y la religión que funcionan como ejes de poder (Collins, P.H., 1990; Yuval-Davis, 2010; 2011a,b) y que posicionan de manera diferenciada a los grupos sociales/étnicos dentro de una matriz de dominación (Collins, P.H., 1990).

- Por último, a nivel de microsistema, la perspectiva ecológica nos permite explorar los *factores individuales* vinculados al desarrollo personal y social de la juventud refugiada y solicitante de asilo (identidad, autopercepción académica y social, expectativas y aspiraciones), y los procesos de *aculturación aditiva* (Gibson, 1995) - o *aculturación positiva* (Buchanan et al., 2017) – es decir, la capacidad de adaptación social conservando elementos de la cultura de origen, mientras simultáneamente se adoptan elementos de la sociedad de acogida. Se reconoce así la capacidad de agencia y resiliencia (habilidades, herramientas, recursos) de las y los jóvenes con respecto a las estrategias que adoptan para conseguir sus objetivos y superar las barreras estructurales, institucionales y socioculturales. La *agencia* se define como la autoeficacia – *self-efficacy*- (Bandura, 1991) en término de proceso psicosocial interno que opera de distintas maneras en la adquisición de competencias y habilidades individuales y sociales, y que permite a la persona joven impactar sobre el contexto mediante un control sobre los recursos (Pick et al., 2007) y sobre sus acciones, sus pensamientos y sus emociones (Bandura, 1982). Por ende, se ha explorado cuáles son las estrategias resilientes que estas y estos jóvenes adoptan para enfrentarse a los eventos traumáticos del pasado, cómo construyen su sentido de pertenencia con respecto a la identidad personal y social, y cómo enfrentan los desafíos durante el proceso de adaptación y ajuste al nuevo

contexto. El término *resiliencia* se refiere a la adaptación positiva en un contexto de adversidad significativa y, como proceso dinámico, implica la interacción entre factores personales y ambientales (Sleijen et al., 2013). Se consideran las acciones resilientes como estrategias de resistencias de grupos subordinados (Collins P.H., 1990) frente a los nuevos desafíos a los que se enfrentan estas y estos jóvenes. También se analiza como el estatus y las identidades de la juventud refugiada y solicitante de asilo están en proceso de transformación continua en función de tres aspectos interrelacionados: los sistemas socioculturales y políticos que generan categorías de diferenciación entre un "nosotros" y los "otros"; cuando las personas están emocionalmente vinculadas a una colectividad o grupo específico; y la valoración de la propia pertenencia y de la pertenencia de otros a través de valores éticos y políticos (Yuval-Davis, 2010; 2016). La *pertenencia* (*belonging*) es un fenómeno multidimensional y relacional vinculado a los "feelings of connectedness, positive social relationships, and complex performances of identity" (Caxaj, 2010, p.21).

Esta tesis doctoral busca así explorar cómo la juventud refugiada y solicitante de asilo expresa, ajusta, negocia sus necesidades, aspiraciones y expectativas identificando la correlación entre políticas, respuestas institucionales, acciones socioeducativas y la agencia de los sujetos jóvenes involucrados en el proyecto de investigación. Se trata así de analizar la correlación entre el nivel macro, meso y micro con respecto a los *factores individuales*, *institucionales, contextuales, sistémicos* y *estructurales* que influyen sobre los itinerarios socioeducativos y la transición al mundo laboral de estas y estas jóvenes.

Capítulo 2.
Fundamentación teórica: enfoques y antecedentes

Figura 10. Amina. Mi entorno escolar. “Todos me ayudan”

A la pregunta si le gusta la escuela donde estudia, Amina responde que “me gusta mucho porque ahora conozco a más gente y ellos me ayudan mucho”. Añade también que “todos me ayudan, pero las tutoras de nuestra clase son dos y me gustan mucho y hablo con ellas y me dicen lo mismo. Me dicen que hablo como una chica mayor.” La familia de Amina es palestina, originaria de uno de los 13 campos de refugiados ubicados en la ciudad de Beirut. Tras recibir amenazas y hostigamiento por parte del grupo terrorista Hezbollah, la familia decide emigrar para asegurar un futuro a sus hijos en un entorno protegido. Tras una primera denegación a la solicitud de asilo, la familia recibió la protección subsidiaria en junio de 2022.

2.1. Las evidencias teóricas y empíricas sobre juventud refugiada y solicitante de asilo

Diversos estudios ponen de relieve las escasas evidencias teóricas y empíricas con respecto a las experiencias socioeducativas previas de la juventud refugiada y solicitante de asilo en sus países de origen, en los campos de refugiados (Pinson & Arnot, 2010; de War Pastoor, 2016; Uptin et al., 2016) y con respecto a la relación entre migración forzosa e itinerarios socioeducativos en los contextos de (re) asentamiento (Chaddetton & Edmonds, 2015; Crul et al., 2017; Ferede, 2010; Morrice, 2013; Pinson & Arnot, 2007; Shakya et al., 2010, entre otros). Pinson & Arnot (2007) definen el vacío académico alrededor de la realidad social de la juventud refugiada como "la tierra desolada en la investigación educativa sobre refugiados" - *the wasteland of refugee education research*.

A nivel global, el aprendizaje lingüístico y los temas vinculados a la salud mental y las experiencias traumáticas - de la misma manera que con la educación de las personas inmigradas - son los ámbitos de estudios que más atención reciben en la literatura académica (Block et al., 2014; Cerna, 2019; Ferfolia & Vickers, 2010; Juvenon y Bell, 2018; Pinson & Arnot, 2007; Taylor & Sidhu, 2012, entre otros). Rutter (2006) evidencia también que este enfoque tiende a desatender la particularidad y especificidad de la experiencia migratoria de la juventud refugiada y solicitante de asilo centrando el análisis sobre su vulnerabilidad y debilidad como personas traumatizadas, lo que invisibiliza las opresiones que experimentan en el contexto de (re)asentamiento. En general, se ha evidenciado la tendencia hacia un modelo del déficit (Correa-Vélez et al., 2010; Nilsson & Bunar, 2015; Pinson & Arnot, 2010; Rutter, 2006, entre otros) que tiende a describir y analizar estas y estos jóvenes como "victimas" y a universalizar sus necesidades como "grupo homogéneo", sin tener en consideración las implicaciones del proceso político y sociocultural y las estructuras en las que se desarrollan sus procesos de inclusión social. También, se evidencian importantes vacíos en el análisis longitudinal respecto a los resultados académicos y la inserción laboral de estas y estos jóvenes, así como en la validación de las herramientas de evaluación apropiadas en la población refugiada. Según destacan Graham et al. (2016), las herramientas de evaluación han sido desarrolladas y validadas con determinadas poblaciones y grupos lingüísticos (generalmente europeos y norteamericanos) y no se pueden así considerar como adecuadas para otras poblaciones, lo que dificultaría una mejor comprensión de los matices comportamentales.

Igualmente, con respecto a la transición e inserción sociolaboral, Nunn et al. (2014) informan que la literatura científica se ha enfocado de forma prioritaria en los primeros años de

(re) asentamiento de las personas refugiadas, mientras que siguen siendo insuficientes los estudios que exploran los factores que median sus decisiones y sus experiencias con respecto a los factores individuales (aspiraciones, expectativas, motivaciones, capacidades y toma de responsabilidad), y los factores externos (familia, red social, educación) que influyen sobre sus trayectorias laborales y que pueden tanto reforzar como constreñir sus oportunidades.

En ámbito europeo, la inclusión de la juventud refugiada y solicitante de asilo en el sistema socioeducativo es un tema bastante reciente en la literatura académica, con algunas excepciones, como en el caso del estudio comparativo europeo *Integrace* (Nonchev & Tagarov, 2012). La mayoría de las investigaciones son de ámbito nacional y local y principalmente de carácter descriptivo o que analizan los ejemplos de buenas prácticas (Crul et al., 2019).

En el ámbito específico de estudio, la escasa literatura académica está enfocada en el análisis del sistema de acogida institucional y los programas ofrecidos a esta población (Aguaded-Ramírez et al., 2018; Garcías-Mascareña & Pasetti 2019; Iglesias-Martínez & Estrada, 2018; Lázaro et al., 2016; López Cuesta, 2018; Pasetti & Sánchez-Montijano, 2019, entre otros); los estudios sobre los ejemplos de buenas prácticas (por ej. Neubauer Esteban, 2020; Roldán et al., 2019); así como los efectos adversos de los acontecimientos traumáticos y estresantes que afectan psicológicamente a la juventud refugiada y solicitante de asilo (por ej. Díaz Rodríguez, 2017). Entre ellos, el estudio de Italia et al. (2012) que, dentro del proyecto transeuropeo *Integrace,* analiza cuestiones y políticas claves relacionadas con la educación y las experiencias en el desarrollo de políticas de integración de la infancia refugiada. Su objetivo es sugerir áreas de mejora y evidenciar las prácticas de éxito en la integración educativa de esta población. Igualmente, el estudio de Bourgonje (2010) explora de manera comparativa la situación educativa de la infancia refugiada y solicitante de asilo en cuatro países de la OECD: Australia, España, Suecia y Reino Unido evidenciando las prácticas e iniciativas legislativas adoptadas por las instituciones para promover una educación de calidad, sobre todo en relación con el trabajo del profesorado. Los resultados ponen en evidencia las numerosas limitaciones, los obstáculos y la falta de recursos y de un adecuado reconocimiento hacia este perfil de estudiantes por parte de las instituciones gubernamentales. El estudio de López Cuesta (2018) analiza la acogida de la juventud refugiada y solicitante de asilo mediante entrevistas a personal de organizaciones no gubernamentales, responsables de instituciones locales, expertos en extranjería y representantes de universidades españolas, así como entrevistas a personal de centros educativos

de primaria y secundaria con el objetivo de ofrecer un cuadro general de la situación actual de la juventud refugiada y solicitante de asilo en España en términos de derechos a la educación y el acceso a mecanismos de protección. Se puede afirmar que, como se constata en otros países europeos, escasos son los estudios cualitativos que en España recogen las narrativas de estas y estos jóvenes, dan voz a su "agencia" y reconocen su capacidad de desarrollar estrategias y acciones en el difícil proceso de ajuste sociocultural y de adaptación, así como en la etapa de la escuela postobligatoria y la transición al mundo del trabajo (Amnistía Internacional, 2016; Bourgonje, 2010; Italia et al. 2012; UNICEF, 2016c).

En nuestra investigación se quiere suplir el importante vacío en el estudio cualitativo de las experiencias educativas y de socialización de la juventud refugiada y solicitante de asilo, y se quiere así dar centralidad a su agencia, analizando cómo se enfrentan a las dificultades del proceso migratorio y de adaptación al nuevo contexto, cuáles son sus expectativas y aspiraciones tanto en el ámbito educativo así como en relación con el acceso al mundo laboral, y qué estrategias adoptan para superar los obstáculos institucionales, estructurales y sociales en destino.

2.2. La educación de la juventud refugiada y solicitante de asilo en los contextos de (re)asentamiento

La situación educativa de la juventud refugiada y solicitante de asilo difiere mucho en función de las condiciones de asilo y refugio en el país de desplazamiento y de las condiciones de ingreso, (re) asentamiento y de acceso a los derechos de ciudadanía que se ofrecen a esta población (Dryden-Peterson, 2016). En los contextos de (re) asentamiento se destaca la tendencia a definir las necesidades educativas de esta juventud utilizando discursos y marcos conceptuales ya existentes para definir la naturaleza y el objetivo del problema, las soluciones adoptadas y el tipo de apoyo que se les ofrece (Pinson & Arnot, 2010, p. 254). En el estudio comparado de McHugh & Sugarman (2015), sobre los sistemas educativos de Estados Unidos y Europa, se pone en evidencia el uso de marcos referenciales muy diversos para definir las categorías de estudiantes más vulnerables y la tendencia de entrecruzar las necesidades del alumnado inmigrado y refugiado con las de otros grupos de estudiantes, incluido estudiantes en situación de pobreza y exclusión social, con dificultades de aprendizaje, alumnado con necesidades específicas y minorías étnicas y lingüísticas. Asimismo, en países como Suecia y Reino Unido - y España, según hemos podido constatar en

nuestra investigación - las estadísticas en el ámbito escolar incluyen las personas solicitantes de asilo dentro de categorías más general como "alumnos recién llegados" - *newly arrived pupils* y que por tanto no tienen en cuenta las diferencias de carácter jurídico y en términos de derechos (Svensson & Eastmond, 2013, p.162). Canadá presenta un contexto diferente con la implementación de fondos específicos para la población refugiada bajo el Consejo de Educación para Refugiados (*Refugee Education Council*) compuesto por nacionales de países en desarrollo con el objetivo de asegurar que las soluciones y acciones adoptadas estén conformes con los conocimientos, las experiencias y necesidades de las personas refugiadas que viven en el país de recepción. Sin embargo, la literatura académica (Brewer, 2016; MacNevin, 2012; Shakya et al., 2010) pone de manifiesto que el desarrollo de políticas educativas no ha seguido el ritmo de los rápidos esfuerzos de reasentamiento, y los sistemas educativos de todo el país carecen de normativas y guías de orientación para el profesorado dirigidas a su capacitación en el apoyo y acompañamiento del itinerario educativo del alumnado refugiado y solicitante de asilo.

Los estudios ponen de relieve que los gobiernos que acogen a población refugiada no implementan políticas socioeducativas específicas (Anselme & Hands, 2010; Block et al., 2014; Bourgonje, 2010; FRA, 2017a; Lázaro et al., 2016; Nilsson & Bunar, 2015; Pinson & Arnot, 2010; Taylor & Sidhu, 2012). La responsabilidad mayor recae en las instituciones locales (gobiernos locales, agencias comunitarias, escuelas, ONGs y entidades privadas). Así que, la falta de un trabajo de coordinación interinstitucional y entre instituciones gubernamentales, ONGs y otras agencias debilita la eficacia y eficiencia de las acciones emprendidas. Sin una intervención gubernamental, toda política local queda fragmentada a causa de múltiples factores: los escasos recursos y fondos que reciben las escuelas, las agencias comunitarias y las entidades sociales que trabajan con población refugiada; la falta de coordinación y transmisión de la información entre gobierno central y autoridades locales; y la escasez de profesionales que tengan experiencia y formación adecuada, sobre todo en zonas rurales y dispersas (Italia et al., 2012).

Un "enfoque holístico": modelos de buenas prácticas

En nuestro análisis de la realidad socioeducativa de la juventud refugiada y solicitante de asilo se ha tomado en cuenta la intersección de los aspectos individuales, vinculados al proceso de ajuste y adaptación al nuevo entorno social, así como los factores institucionales, contextuales y estructurales que influyen sobre sus itinerarios educativos y trayectorias sociolaborales. Por ende, nos acercamos

a un modelo holístico (Block et al, 2014; Cerna, 2019; Ferfolia & Vickers, 2010; McBride, 2018; Pinson & Arnot, 2010; Rutter, 2006; Taylor & Sidhu, 2012; Uptin et al., 2016) y multinivel (Clycq et al., 2014; Uptin et al., 2016, entre otros) basado en la teoría ecológica (Bronfenbrenner, 1994) que nos permite analizar, como hemos apuntado, los sistemas macro, micro y meso (los factores individuales, estructurales y contextuales respectivamente), y la relación entre aquellos factores de las experiencias en origen y del contexto de (re) asentamiento que tienen un impacto sobre la adaptación e inserción psicosocial de estas y estos jóvenes en destino.

En el ámbito de la intervención socioeducativa, el modelo holístico pone el foco en los aspectos humanitarios y humanísticos y en el principio de inclusión social teniendo en cuenta no solo las habilidades y competencias académicas sino también el bienestar del joven con relación a su desarrollo emocional, personal y social. Con el concepto de *inclusión social* nos referimos al marco normativo desarrollado por la Unión Europea y el Consejo de Europa que define la *inclusión social* como

> *the process of individual's self-realisation within a society, acceptance and recognition of one's potential by social institutions, integration (through study, employment, volunteer work or other forms of participation) in the web of social relations in a community (Kovacheva, 2019, p. 15).*

En la Política Europea de la Juventud se da particular atención a los desafíos a los que se enfrentan socialmente los grupos excluidos - como es la juventud refugiada e inmigrante - para superar las barreras a la inclusión social en las sociedades europeas (Călăfăteanu et al., 2019).

Un enfoque educativo integral – *a whole school approach* - (Arnot & Pinson, 2005; Cerna, 2019; de Wal Pastoor, 2016; Harmon & Iniciative, 2018; Pugh et al., 2012; Taylor & Sidhu, 2012) promueve el apoyo necesario para abordar los desafíos a los que se enfrenta la juventud refugiada y solicitante de asilo antes y después del desplazamiento forzoso (Rutter, 2006; Sidhu & Taylor, 2009) reconociendo la heterogeneidad de los factores, experiencias y conocimientos previos y en destino, y así responder de manera adecuada a la especificidad de sus necesidades, aspiraciones y expectativas (Nilsson & Bunar, 2015). Por ende, significa implementar políticas y prácticas educativas que tengan en cuenta diferentes factores: la infraestructura escolar (rol de los profesionales y del alumnado, tiempo y espacio, currículo y recursos); los aspectos culturales (valores, creencias, actitud hacia la escuela) y pedagógicos (enseñamiento y aprendizaje); y, la participación de los miembros de la

comunidad educativa con la implicación de las familias, reforzando y ampliando el capital social desde la perspectiva de la escuela como espacio de socialización que contribuye a la adquisición del sentido de pertenencia a una comunidad, en un ambiente de interacción y aprendizaje seguro (Cerna, 2019).

Se presentan aquí algunos ejemplos de buenas prácticas en contextos socioeducativos donde se ha ido implementando un *modelo holístico* en la acogida de la juventud refugiada y solicitante de asilo. El estudio de Pinson & Arnot (2010) describe los resultados de una encuesta dirigida a 58 autoridades locales inglesas junto con datos cualitativos de tres estudios de caso de autoridades educativas locales (LEAs) y una muestra de sus escuelas. A través de un *modelo holístico*, las autoridades locales adoptan un sistema de registro sistemático de los datos y de descentralización de los recursos para desarrollar las políticas y los programas dirigidos a respaldar las necesidades específicas de la juventud refugiada y solicitante de asilo. Asimismo, las escuelas basan sus prácticas sobre un *enfoque humanístico* inclusivo y de justicia social centrado en la juventud y la promoción de la identidad étnica.

En el contexto australiano, Ferfolia & Vickers (2010) enfocan el análisis sobre el impacto de un programa de cooperación entre escuelas de secundaria llamado *Refugee Action Support*, desarrollado en el oeste de Sídney, cuyo objetivo es ayudar al alumnado refugiado en la transición de los Centros Intensivos de Inglés (IECs) a las aulas ordinarias. En este programa se implementa la figura del tutor pre-escolar que recibe formación específica en alfabetización y matemática (*Ras literacy and numeracy tutors*) para ayudar a estas y estos jóvenes en sus necesidades académicas mediante actividades de apoyo individualizado y en pequeños grupos. Se fomenta un proceso educativo participativo en el que el alumnado refugiado toma un mayor control sobre su propio aprendizaje. El programa prevé también la participación de un funcionario escolar de enlace con la comunidad étnica (CLO) para fortalecer la relación y la comunicación con los padres o cuidadores de estas y estos estudiantes.

El estudio etnográfico de Nwosu & Barnes (2014) analiza las prácticas educativas adoptadas en el Shaw Academy, una escuela subvencionada ubicada a las afueras de una ciudad metropolitana en el sureste de los Estados Unidos. Estos autores muestran cómo la escuela se involucra en el desarrollo de prácticas que promueven una identidad étnica positiva, mediante la implementación de la enseñanza multicultural, de programas, currículos y profesionales de diferente origen étnico con el objetivo de satisfacer las necesidades educativas del alumnado refugiado. La diversidad sociocultural se considera, así, como una característica que define los grupos de estudiantes y como

un 'activo esencial' (*essential asset*) de la propia escuela que reconoce y cultiva la heterogeneidad étnica y cultural dentro y fuera del aula.

En el estudio comparado del Migration Policy Institute entre 9 países europeos, Turquía y Estados Unidos (Park et al., 2018) se presentan algunos modelos de buenas prácticas en los que se han ido implementando acciones que tienen un enfoque más holístico, como la inclusión del alumnado refugiado y solicitante de asilo en clases mixtas y la dispersión de las familias en pequeñas comunidades para evitar la segregación y promover su integración en el contexto local, como en el caso sueco. En Berlín, se ha implementado el *Modell-Kitas* que tiene el objetivo de integrar las familias refugiadas a través de la implicación de la comunidad (*wrap-around or collocated services*). En Bélgica, con el programa *Kind en Gezin* (*Child and Family*) se han creado centros en toda la región para promover el acceso a los servicios sociales de las familias más vulnerables, entre ellas, las familias refugiadas. En Italia el programa *Spazio Mamme* tiene como objetivo crear un espacio de ayuda y confianza con la construcción de una red de recursos que beneficia a toda la familia. En diferentes países también se ha creado un partenariado entre agencias privadas, ONGs e instituciones gubernamentales, como la colaboración entre la agencia para refugiados Fedasil y Cruz Roja en Bélgica, o el proyecto *Refugee Head Start* que es un proyecto de colaboración entre agencias locales que trabajan en el ámbito del asilo y refugio.

El desafío más grande, tanto para las escuelas, las entidades que ofrecen acciones socioeducativas, así como para las autoridades locales, es la integración de la juventud refugiada y solicitante de asilo en un contexto legal y político muy complejo, marcado por las restricciones o denegaciones a los derechos sociales, políticos y económicos de las personas jóvenes y de sus familias (Pinson & Arnot, 2010). Los estudios analizados en este apartado muestran modelos de buenas prácticas basados en un enfoque holístico mediante la implementación de acciones socioeducativas que fomentan la participación de estos y estas jóvenes, de sus familias y el entorno social, en un marco de respeto de la heterogeneidad étnica y sociocultural dentro y fuera del aula.

La educación secundaria obligatoria: barreras y limitaciones multiniveles

A nivel global (ACNUR, 2021; UNESCO, 2019; UNHCR, 2015a), siguen siendo muchas las barreras a las que se enfrenta la juventud refugiada y solicitante de asilo en el acceso a la educación secundaria obligatoria (nivel 2 ISCED, UNESCO, 2011). Los datos ACNUR ponen de relieve que sólo uno de

cada cuatro jóvenes refugiados tiene acceso a la educación post-primaria, mientras que la mayoría de ellos, especialmente las niñas, quedan fuera del sistema formal. En algunos contextos están excluidos de los sistemas nacionales de enseñanza secundaria debido a políticas que obstaculizan su integración en el sistema educativo general, cuando su acceso a la educación (plazas de inscripción y capacidad) no se ha negociado con las autoridades nacionales, o a causa de los altos costos de los estudios secundarios en términos de recursos humanos y materiales (UNHCR, 2015a, p. 3).

Entre los factores de la propia institución escolar que influyen sobre el rendimiento académico de estos y estas jóvenes se incluye el liderazgo escolar, la capacidad y preparación del profesorado, la disponibilidad de estructuras de acompañamiento y la calidad del ambiente escolar (Graham et al., 2016; Murphey, 2016; Neubauer Esteban, 2020). Sin embargo, existen otros condicionantes, que se sitúan fuera del alcance de los centros educativos, que no resultan menores, como las barreras en el reconocimiento de certificados escolares del país de origen (UNHCR, 2015a). Asimismo, la escuela secundaria presenta, en relación a la etapa de primaria, una mayor rigor académico y rigidez en los límites de la edad (Koehler, 2017, p. 11). Se evidencian también mayores dificultades en el aprendizaje del idioma debido a la complejidad de conceptos y vocabulario de los ciclos de secundaria (UNHCR, 2015a). Como ya ha constatado la literatura científica sobre migración y educación con estudiantes inmigrantes (Carrasco et al., 2018), la selectividad de algunos sistemas educativos predeterminan en su mayoría los itinerarios hacia la formación vocacional o las escuelas de adultos (Atanasoska & Proyer, 2018; Crul et al., 2017; Koehler, 2017), e incluso cuando el alumnado refugiado posee las habilidades cognitivas e intelectuales para acceder a las trayectorias académicas, "often advised to enter the vocational track because of their insufficient language skills, or because school advisors may make a misjudgment at the end of primary education" (Koehler, 2017, p. 13). En términos estructurales, la educación secundaria requiere más recursos materiales y económicos. En gran parte de los países, las tasas escolares, el coste de los textos escolares, de los uniformes y de prestaciones escolares dejan fuera del ámbito escolar a un número importante de jóvenes (UNHCR, 2015a, p.3). Con respecto a las experiencias previas y características individuales, los hallazgos (Ferfolja & Vickers, 2010; Graham et al., 2016; Koehler, 2017; Taylor & Sidhu, 2012) destacan la falta de herramientas y programas para la transición lingüística y educativa que facilite no sólo la inclusión educativa en la escuela ordinaria, sino también que consigan mejorar el bienestar y la salud mental del alumnado refugiado y solicitante de asilo. Las carencias educativas y la interrupción del itinerario educativo previo a la migración son también factores que influyen en

el proceso de aprendizaje de estas y estos jóvenes (McHugh & Sugarman, 2015; Nunn et al., 2014). Así también, la falta de una fuerte red comunitaria y de apoyo social (Block et al., 2014; Nunn et al., 2014); y las situaciones de discriminación y segregación residencial en contextos de desventaja social (Crul et al., 2017).

Los desafíos de la educación secundaria postobligatoria, educación superior o terciaria

Al igual que con la educación secundaria obligatoria, las barreras y los desafíos para acceder a la educación post-obligatoria (nivel 3 de la ISCED[1], 2011), superior (nivel 4 de la ISCED, 2011) y terciaria (nivel 5 y 6 de la ISCED, 2011) se deben principalmente a experiencias traumáticas previas a la migración, a la interrupción de la escolarización y al bajo nivel de alfabetización, el alto costo de los recursos humanos y materiales, la inflexibilidad de los procedimientos de acceso y matriculación, y la dificultad en la homologación de los títulos académicos y de los certificados (Morrice, 2013; Shakya et al., 2010). Además, las becas disponibles son muy limitadas y, en la mayoría de los casos, no cubren el coste total del gasto educativo. La ambigüedad de las políticas gubernamentales no aclara las condiciones de los derechos del alumnado refugiado en los programas y niveles educativos de la educación postobligatoria. Asimismo, los diferentes niveles de educación a menudo se perciben como independientes entre sí, en lugar de ser considerados como interativos e interdependentes (Anselme & Hands, 2010). A pesar de las altas expectativas muchas veces la educación superior se vuelve una experiencia abrumadora y alienante debido a las mayores dificultades a las que se tienen que enfrentar estas y estos jóvenes en términos económicos, de contenido curricular, de menores habilidades académicas y lingüísticas, junto a la complejidad de un sistema organizativo e institucional que no facilita el acceso ni el proceso de aprendizaje (Student et al., 2017).

La educación postobligatoria secundaria, superior y terciaria se presenta como un nivel olvidado en las políticas del movimiento educativo global, que ha enfocado la mayor parte de los esfuerzos en el desarrollo de mecanismos legislativos y programas para garantizar el acceso a una educación primaria de calidad (Dryden-Peterson, 2010). En contextos donde los sistemas educativos presentan muy escasos recursos, la educación postobligatoria y terciaria requiere inversiones socioeconómicas, materiales y de infraestructuras mucho más elevadas, lo que dificulta su puesta

1 La sigla en español es CINE: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación.

en práctica. Igualmente, en contextos con fuertes divisiones sociales, si las condiciones del mercado laboral no son las adecuadas, la expansión masiva de la educación postobligatoria y terciaria podría contribuir a aumentar la brecha social (Dryden-Peterson, 2010, p.11). Estas cuestiones ponen en evidencia que el desarrollo de políticas y programas educativos dirigidos a la población refugiada tienen que ir acompañados de acciones gubernamentales que reduzcan las desigualdades sociales en otros ámbitos.

En el contexto actual se requieren soluciones sostenibles y la reconfiguración de los enfoques convencionales en el sistema de enseñanza y aprendizaje fomentando perspectivas multidimensionales, desterritorializadas y sin restricciones de oportunidades para la juventud refugiada y solicitante de asilo. Asimismo, no obstante la creciente mobilidad social generada por la expansion de la educación terciaria, en contextos de restricción política y legal, donde las personas no poseen el capital cultural adecuado, las desigualdades persisten y las expectativas educativas y laborales pueden ser frustradas ahí donde se les deniega el acceso debido al estatus legal. Se necesita así, un cambio de perspectiva que fomente el partenariado multidimensional entre gobiernos y agencias de financiación internacional y la implementación de soluciones duraderas y políticas de inclusión que amplien las oportunidades en la educación terciaria (Pherali & Abu Moghli, 2019, p. 16-17).

2.3. La experiencia socioeducativa de la juventud refugiada y solicitante de asilo

El ajuste académico

Estudios e informes de ámbitos interdisciplinarios (Block et al., 2014; Buchanan et al., 2016; Juvenon & Bell, 2018; McBrien, 2005; UNHCR, 2015a, 2016a, entre otros) destacan la importancia de la educación para la adaptación psicosocial a corto y largo plazo. La escuela se percibe como un “puente” que promueve posibilidades de futuro y seguridad (Svensson & Eastmond, 2013) y que favorece también la socialización con el grupo de iguales ayudando a desarrollar el sentido de aceptación social y de pertenencia al nuevo contexto (Fazel, 2015; Juvenon & Bell, 2018; Svensson & Eastmond, 2013).

El nivel de familiaridad con el sistema educativo, y una escuela culturalmente segura afecta positivamente al sentido de identidad, pertenencia y capacidad de agencia de la juventud refugiada y solicitante de asilo, mientras que el bajo nivel de alfabetización o la interrupción de la escolarización en origen son factores que pueden generar baja autoestima y un sentimiento de incapacidad para enfrentarse a los retos académicos en destino (Nwosu & Barnes, 2014, p. 435). Además, la exposición al trauma, directo o indirecto, puede tener un 'efecto acumulativo' en destino (Sullivan & Simonson, 2015, p. 3), y el 'estrés tóxico'[2] puede afectar el desarrollo lingüístico, cognitivo, y las habilidades sociales y emocionales del alumnado refugiado y solicitante de asilo (Murphy, 2016, p. 15). Asimismo, la falta de un acompañamiento adecuado por parte de las instituciones educativas deriva en "feelings of disempowerment, absenteeism, failure to establish and sustain healthy relationships, early exit from school" (Block et al., 2014, p. 1339).

Las aspiraciones y expectativas educativas

Las aspiraciones académicas, la ambición en la vida, las experiencias positivas en el aprendizaje, el deseo de avanzar en la educación y las expectativas para el futuro son factores que favorecen itinerarios educativos de éxito (Graham et al., 2016; Shakya et al., 2010). El estudio multidisciplinario llevado a cabo por Shakya et al. (2010, p.67) pone en evidencia cómo las aspiraciones educativas son una respuesta proactiva a las interrupciones de la escolarización y a las oportunidades limitadas en sus experiencias previas a la migración. En algunos casos, estas y estos jóvenes experimentan un cambio de roles durante el proceso de reasentamiento, con un aumento considerable de las responsabilidades familiares en el rol de intérpretes, cuidadores y en la búsqueda de información y servicios a causa del menor nivel de escolarización de los padres, su escasa fluidez lingüística o por razones de salud, y estos diversos factores pueden socavar o reorientar sus aspiraciones y sus objetivos educativos a largo plazo. El estudio de Morrice et al. (2020, p. 8-9) pone también de manifiesto que las aspiraciones y expectativas profesionales se ven a menudo frustradas debido a la falta de información, consejos y de un acompañamiento sobre los itinerarios de inserción laboral en el nuevo contexto.

2 Tossic stress' se define como 'excessive or prolonged activation of stress response system the body and brain. Such toxic stress can have damaging effects on learning, behaviour, and health across the lifespan". https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/toxic-stress/

La transición al mundo laboral

Los estudios sobre la inserción laboral de la población refugiada, como colectivo separado de otras categorías, son extremadamente escasos y, al mismo tiempo, muy valiosos (Martín et al., 2016). La escasez de estudios se debe a la falta y/o fragmentación de la información, y a que la recogida de datos difiere mucho entre países, lo que dificulta poder hacer comparaciones. La población refugiada se encuentra en una posición de desventaja tanto en comparación con los nativos como con otros grupos de inmigrantes, al menos durante los primeros años de su estancia en el nuevo entorno (op. cit., 2016). Un estudio de la OECD (2015) destaca que los bajos resultados en el mercado laboral se pueden atribuir a niveles de formación más bajos y a la falta de cualificaciones y habilidades en comparación con la población general e inmigrada (Martín et al., 2016). También la escasez de redes sociales y profesionales, la limitada experiencia en el mundo laboral en origen, y la dificultad de certificar sus estudios, son factores que obstaculizan la transición al mercado laboral (Federico & Baglioni, 2019; Nunn, et al., 2014).

Las necesidades laborales de la juventud refugiada y solicitante de asilo no están siendo atendidas adecuadamente por los servicios de formación profesional y orientación laboral disponibles. Todo ello se debe, principalmente, a la falta de itinerarios de formación y capacitación flexibles que se adapten mejor a sus experiencias previas, sobre todo cuando presentan situaciones de educación interrumpida, así como a causa de la complejidad de un sistema de formación e inserción laboral, que representa un verdadero desafío para muchos de estas y estos jóvenes (Olliff, 2010). Entre otras cuestiones figura también la escasa atención a las necesidades psicosociales y emocionales, y las situaciones de racismo y discriminación en el ámbito laboral (Beadle, 2014; Iglesias-Martínez & Estrada, 2018; Olliff et al., 2007). El estudio de Lundborg (2013) destaca también que, entre la población refugiada, las personas musulmanas presentan mayores dificultades en el acceso al mundo laboral y más largos periodos de desempleo, debido a una mayor exposición a situaciones de discriminación en comparación a otros grupos étnicos.

En el ámbito local, se evidencia la alta temporalidad y parcialidad de la inserción laboral de la población refugiada. Según datos del programa Nausica del Ayuntamiento de Barcelona, en 2019 el 46% de las personas que entraron en el programa consiguió un contrato de trabajo, sin embargo, el 40% trabajó un máximo de tres meses, y solo un 2,5% consiguió contratos de trabajo superiores a los 9 meses. También se evidencia la brecha de género con un 32% de mujeres que

consiguieron un trabajo frente el 52% de los hombres. Ahora bien, no obstante la mayor dificultad de acceso al mundo laboral, las mujeres consiguen trabajos de más larga duración, un 15% más que los hombres[3].

Los estudios analizados ponen así de manifiesto que la juventud refugiada y solicitante de asilo presenta niveles de desempleo más alto y una inserción en precario mayor que otros jóvenes debido a barreras personales, institucionales, estructurales y sociales (Correa-Vélez et al., 2010; Iglesias-Martínez & Estrada, 2018; Martín et al., 2016; Morrice, 2013; Nunn et al., 2014). Se destaca así que un proceso de integración deficitario influye sobre la inserción sociolaboral que, en muchos casos, estas y estos jóvenes pueden tardar entre 5 y 10 años para acceder al mundo laboral y unos 15-20 años para conseguir el mismo nivel de empleabilidad de una persona nativa o de un trabajador inmigrado (OECD/EU, 2018).

Estrategias de resiliencia

Las estrategias de resiliencia se consideran como factores clave que ayudan a la juventud refugiada y solicitante de asilo a adaptarse al nuevo contexto y a superar las barreras sistémicas y sociales (Ferfolia & Vickers, 2010; Nunn et al., 2014; Shakya et al., 2010; Uptin et al., 2016). Estas y estos jóvenes muestran la habilidad para navegar autónomamente, gran perseverancia y adaptabilidad, y el proceso de migración los hace más independientes y confiados en sus propias capacidades (Hutchinson & Dorsett, 2012). La educación se presenta como un factor significativo que les ayuda a mantener expectativas positivas y a tener un mayor sentido de autonomía (Graham et al., 2016; Sleijen et al., 2017). Incluso en condiciones adversas en los campamentos de refugiados, la escuela es un espacio importante donde ejercer su agencia y que les ayuda a mejorar su condición (Dryden-Peterson, 2016). A pesar de ello, como ya anteriormente hemos mencionado, las desigualdades sistémicas, la falta de recursos adecuados y servicios de apoyo, las situaciones de discriminación, y el aumento de las responsabilidades familiares en el contexto post-migratorio son factores que mayoritariamente debilitan la capacidad de resiliencia de estas y estos jóvenes (Shakya et al. 2010).

3 Para más información véase la página web del Ayuntamiento de Barcelona *Info Barcelona*: https://www.barcelona.cat/infobarcelona/es/tema/inclusion/el-programa-nausica-para-la-acogida-de-personas-refugiadas-aumenta-el-numero-de-plazas_962863.html

"Acculturación aditiva" o "positiva"

Los resultados también sugieren que la juventud refugiada y solicitante de asilo tiende a un proceso de *aculturación aditiva* (Gibson, 1995) o *aculturación positiva* (Buchanan et al., 2016) en lo que se refiere a las expectativas sociales y a las prácticas institucionales (Ferfolia & Vickers, 2010), así como, cuando el alumnado refugiado muestra una mejor adaptación social conservando los elementos de su propia cultura mientras que simultáneamente adopta elementos de la sociedad de acogida (Buchanan et al., 2016; Gibson, 1995; McBrien, 2005; Nwosu & Barnes, 2014; entre otros). Los hallazgos destacan que el entorno escolar (Block et al., 2014; Crul et al.,2017), y el capital social y cultural son los determinantes más importantes para una integración de éxito en reasentamiento (Anselme & Hands, 2010; Graham et al., 2016).

El asilo y las experiencias socioeducativas desde una perspectiva de género

A nivel global, el número de refugiadas femeninas (jóvenes y adultas) en el mundo ha ido aumentando gradualmente del 48% en 2011 hasta el 50% en los últimos años, lo que implica que una de dos personas refugiadas hoy en día es femenina (UNHCR, 2015a).

La vulnerabilidad de las mujeres[4] y el temor a la persecución debido al sexismo es una de las causas que mayormente contribuye a esta dinámica de género (Felix, 2016), tanto en origen, pero también durante todas las fases del proceso migratorio, incluso cuando llegan a destino (Birchall, 2016). En algunos países son forzadas a huir sufriendo experiencias de discriminación sexual y de género, así como situaciones de inseguridad que vulneran su integridad física en contextos de violencia y explotación (Felix, 2016). Según destaca Birchall (2016, p.3), como constructo social, el género y la edad influyen y juegan un rol central en las experiencias migratorias generando formas diversas de vulnerabilidad, y son factores que determinan quién emigra, cómo y dónde:

> *People's gender and age play a key role in their migration experiences, making them more or less likely to experience sexual and gender-based violence, or particular types of labour exploitation and human trafficking. Gender and age impact upon access to family reunification processes as well as asylum and citizenship.*

4 Con el término genérico de "mujer" nos referimos tanto a las mujeres adultas como a las jóvenes menores o a las jóvenes adultas mayores de edad.

Así que, muchas veces, las mujeres solas, divorciadas y viudas emigran para escapar del estigma social, y las mujeres jóvenes deciden emigrar para evitar la presión a casarse o para escapar de las restricciones a su libertad. Las mujeres tienden también a migrar en grupos familiares o de parentesco por los riesgos mayores que sufren durante el desplazamiento forzoso (Birchall, 2016). Según datos de ACNUR, desde el 2011 se ha triplicado el número de mujeres que emigran desde el triángulo norte hacia Estados Unidos a causa de las situaciones de persecución, acoso, hostigamiento, y discriminación de género, en el ámbito familiar, laboral o en espacios públicos, así como por los altos niveles de violencia perpetrada por grupos armados y organizaciones criminales (Birchall, 2016, p. 13), como se constata también en nuestra investigación. En general, se puede afirmar que el género se encuentra entre los factores que mayormente empuja a las mujeres y jóvenes a salir de su país y a pedir refugio en el contexto de recepción.

En destino, Hatoss & Huijsen (2010, p. 147) destacan que las jóvenes refugiadas y solicitantes de asilo se enfrentan a barreras y desafíos en la intersección de los marcadores sociales como edad, clase social, etnia, idioma, así como con respecto a la educación en origen y los traumas vividos antes y durante el proceso migratorio. El acceso a la educación y al capital social tienden a ser los principales obstáculos para las jóvenes, en el contexto previo y posterior a la migración, debido a las obligaciones familiares y a los roles de género, que continúan planteando sustanciales dificultades a sus itinerarios educativos (Hatoss & Huijsen, 2010; Marshall et al., 2016). También las disparidades económicas y los parámetros socioculturales generan mayores desventajas para las jóvenes refugiadas y solicitantes de asilo y dificultades mayores en términos de independencia económica (Anselme & Hands, 2010; Felix, 2016). Además, se enfrentan a situaciones de discriminación y racismo dentro y fuera de la escuela a causa de su identidad étnico-religiosa y, en algunos casos, están excluidas del acceso a la escuela por llevar el velo (Marshall et al., 2016). Asimismo, las políticas y programas de integración y acogida tienden a describir las mujeres refugiadas y solicitantes de asilo como "personas vulnerables" negando su capacidad de resiliencia y agencia, mientras se refuerza su construcción como "pobres, desempoderadas y vulnerables" frente a la imagen de la mujer occidental moderna, educada y sexualmente liberada (Crawley, 2001, cit. en Hatoss & Huijser, 2010, p. 149).

En términos de inserción laboral, el estudio de Lundborg (2013) constata que, aunque la participación de las mujeres refugiadas en el mercado laboral es menor en comparación a otros grupos, las que consiguen acceder lo hacen relativamente bien. Igualmente, otros estudios destacan

más altos índices de desempleo entre las mujeres refugiadas y la inserción en ámbitos de baja calificación (Birchall, 2016; Castellà, 2017). Iglesias-Martínez & Estrada (2018) destacan que, junto al factor étnico, el género es otro eje central de desigualdad social entre la población refugiada, sobre todo en lo que respecta a la condición del trabajo femenino dentro y fuera del hogar, y los roles de género son recreados por los empleadores con condiciones salariales y laborales más bajas, lo que puede generar procesos de mayor exclusión social. Sin embargo, se destaca también que el proceso migratorio en muchos casos redefine de manera más igualitaria los roles y creencias de género en destino (Cheung & Phillmore, 2016; Iglesias, 2012), y puede traer nuevas oportunidades, una mayor libertad cuando las mujeres y jóvenes escapan de las normas de género restrictivas de sus países de origen (Birchall, 2016).

Finalmente, la intervención social desde un enfoque de género implica la implementación de acciones de aprendizaje específicas e individualizadas, ayudando a las familias en la generación de ingresos, y aumentando las becas para fomentar la participación de las jóvenes refugiadas en la educación secundaria y postobligatoria (Anselme & Hands, 2010). Significa implementar un enfoque de género holístico e inclusivo en los programas de integración y acogida, que tenga en cuenta los factores temporales, espaciales e interseccionales (Yuval-Davis et al., 2006), junto con la alfabetización lingüística y otros programas educativos y de formación, con el fin de lograr mejores oportunidades y metas a largo plazo para las jóvenes refugiadas (Hatoss & Huijsen, 2010, p.158).

2.4. Políticas y programas de acogida socioeducativos entre los Estados miembros de la UE

Los Estados miembros de la UE han ido implementando acciones y medidas de acogida y programas socioeducativos muy dispares entre sí, y la mayoría de las acciones están centradas en el aprendizaje del idioma local siendo las barreras lingüísticas, aquello que se considera principal obstáculo a la integración (Eurofound, 2019). El acceso a la educación obligatoria difiere entre los Estados miembros de la UE.

Algunos países conceden el acceso a la educación secundaria de acuerdo con la situación jurídica, mientras que, en Austria, Bélgica, Italia, Los Países Bajos y España el acceso a la educación obligatoria es para todos los niños y jóvenes en edad escolar, independientemente de su estatus legal. En otros Estados miembros, como Alemania y Suecia, para algunos grupos de niños y jóvenes

refugiados (cuyos procedimientos de asilo aún están en curso, o que no tienen el permiso de residencia) no hay obligación de asistencia a la escuela, así que el derecho de acceso se aplica a discreción de la misma escuela, que puede rechazar la matrícula (Atanasoska & Proyer, 2018; Crul et al., 2017; FRA, 2017a). En algunos casos, no se les ofrece ninguna formación cuando estas y estos jóvenes están por encima de la edad de escolarización obligatoria (Alemania o Suecia), o cuando se encuentran en centros de inmigración (Austria, Finlandia, Dinamarca, Hungría y Francia) (Koehler, 2017). También en los centros de primera acogida e identificación (*hotspots*), ubicados en las islas de Grecia, niños y jóvenes solicitantes de asilo no pueden atender a la escuela ordinaria (FRA, 2017a). En general, tanto en los hotspots y en los campos de refugiados, las oportunidades educativas son bastante limitadas debido a la escasez de profesionales cualificados, o al alto ratio-alumno-profesor, entre otros factores (Harmon & Iniciative, 2018).

En términos de programas socioeducativos, Suecia despierta interés por adoptar acciones que promueven la inclusión de la población refugiada en el más breve tiempo posible en el tejido social sueco, mediante un acceso rápido a los recursos sociales básicos, como el alojamiento en viviendas de protección social, y el acceso a la educación obligatoria después de un mes de la llegada. Asimismo, durante los primeros dos meses de estancia, se hace una evaluación de los conocimientos académicos y de las habilidades en el idioma de origen para evitar obstáculos lingüísticos (Berglund, 2017). Sin embargo, se destaca una cierta discrecionalidad a falta de normativas específicas dirigidas a esta población. Así que el SNAE (Agencia Nacional Sueca para la Educación) ofrece una serie de recomendaciones generales, y las autoridades locales y las escuelas han ido así implementando diversos modelos locales para encontrar soluciones que se adapten a la realidad social de estos perfiles de estudiantes. En algunos casos se adopta la inserción en clases introductorias y la duración depende mucho de la discrecionalidad del profesorado. En otros contextos escolares, estos estudiantes se encuentran en la practicas separados de las actividades de la escuela ordinaria mientras van siguiendo los cursos de aprendizaje y refuerzo del idioma. (Svensson & Eastmond, 2013, p. 163). A pesar de los avances, se evidencian situaciones de segregación escolar como consecuencia de la segregación residencial, con la redistribución desigual a lo largo del país, así como el acceso a escuelas en áreas sociodemográficas donde las familias presentan un nivel educativo por debajo de la media, y la falta de profesorado cualificado debido al aumento exponencial de la demanda (Berglund, 2017). También en países como Finlandia y Los Países Bajos se realiza una evaluación individual inicial con el objetivo de integrar al nuevo alumnado en las clases ordinarias y durante el

primer año se planifica un currículo individual en función de las necesidades específicas basadas en el historial educativo previo a la migración, la edad y otros factores vinculados a la migración (Dervin et al., 2017) con la participación de los padres y/o los tutores (Tudjman et al., 2016). Alemania presenta diferentes modelos de clases de bienvenida (*Willkommensklasse - Welcome Class*) y las escuelas adaptan estos modelos a las circunstancias específicas de cada caso (idioma, contenido del aprendizaje y traslado a una clase ordinaria) (Cerna, 2019). El contexto educativo irlandés persigue un "modelo deficitario" en lo que se refiere al aprendizaje del idioma local, dado que no se tiene en consideración la diversidad lingüística del alumnado. Asimismo, durante la estancia en los dispositivos llamados "Direct Provision", donde las familias quedan a la espera del proceso de resolución de la solicitud de asilo, los padres no pueden recibir servicios de ayuda como el Child Benefit (la prestación por los hijos) y no están autorizados a trabajar, lo que afecta sensiblemente la vida cotidiana de estos y estas jóvenes y les impide participar en actividades lúdicas, entre otras cosas (Harmon & Iniciative, 2018). En Austria el sistema educativo se basa en lo que Wenning (cit. en Atanasoska & Proyer, 2018, p. 272) define como "habitus monocultural" basado en la promoción de un mismo idioma, una misma cultura o religión, lo que genera un contexto de discriminación institucional hacia el alumnado de origen inmigrado, incluso el alumnado refugiado. Para los que no hablan el idioma de instrucción, se les otorga el estatus de "estudiantes recién llegados" (*newly arrived students*), tanto en la escuela obligatoria como en los estudios de educación superior por un periodo máximo de dos años y en este tiempo se organizan clases de idiomas, a veces sin diferenciar entre niveles diversos de alemán. Los estudiantes que frecuentan estas clases no participan en las clases regulares y, en algunos casos, los que viven en zonas rurales o más aisladas de los grandes núcleos urbanos, no reciben ningún tipo de apoyo lingüístico. También en el contexto austríaco, los parámetros de actuación dependen mucho de la discrecionalidad del profesorado (Atanasoska & Proyer, 2018).

Los obstáculos después de la edad escolar obligatoria

Muchos países de la UE informan de las dificultades que encuentran con la juventud refugiada y solicitante de asilo cuando están por encima de la edad escolar obligatoria, especialmente cuando no han alcanzado los niveles de cualificación requeridos y, en algunos estados miembros como Francia, existe la tendencia a colocarlos en grados más bajos que su grupo de edad (FRA, 2017a, p. 11). En general, los mayores de 16 años se enfrentan a un sistema arbitrario y poco transparente

de accesibilidad selectiva dado que las escuelas no están legalmente obligadas a aceptar refugiados (Atanasoska & Proyer, 2018). Se evidencia también la tendencia a promover caminos vocacionales que limitan sus oportunidades de acceso a la educación superior (Koehler, 2017, p.29). En general, la edad es un factor de estrés importante que influye en los resultados académicos, y las llegadas tardías necesitan apoyo adicional para integrarse adecuadamente en el sistema escolar (Huddleston & Wolffhardt, 2016; Morrice et al., 2020). En el estudio de Morrice et al. (2020, p. 8-9), sobre la juventud refugiada y solicitante de asilo en Reino Unido, en la franja de edad 13-24 años, se constata que sus posibilidades de acceso a la educación se reducen cuando llegan en la edad de la educación postobligatoria. Casi una cuarta parte (24,3%) de los que llegaron antes de los 19 años solo recibieron clases de inglés y ninguna otra educación, mientras que el resto había recibido algún tipo de educación secundaria, terciaria o universitaria. De los que llegaron en la franja de edad 19-24 años, más de dos tercios (68,9%) no recibieron educación ni clases de idiomas, mientras que solo el 31% recibió algún tipo de educación formal[5].

En algunos contextos europeos se han ido desarrollando programas y medidas que mejor se adapten a estos nuevos perfiles de estudiantes. En Helsinki, Finlandia, desde el 2010 se ha creado un centro de formación (*Skills Centre*) que combina la educación profesional con la formación laboral y lingüística dirigido a la juventud refugiada mayor de 17 años y también a jóvenes migrantes que aún no han conseguido el nivel de habilidades lingüísticas necesarias para la educación profesional y la inserción laboral (Eurocities, 2017). En 2017 en Suecia se han aprobado, para que se extienda a la juventud de entre 18 y 25 años, el permiso de residencia temporal para promover su acceso a los estudios en la educación postobligatoria. Los que llegan después de cumplir los 18 años pueden optar por la educación general para adultos o asistir a las clases de "Sueco para Inmigrantes" (SFI) (Crul et al., 2017). En Reino Unido, los que no tienen el nivel suficiente del idioma para seguir los estudios de la educación postobligatoria acceden a los cursos de "Inglés para Hablantes de Otros Idiomas" (*English for Speakers of Other Languages* -ESOL) que se organizan en las universidades. Los que no consiguen el nivel suficiente a la edad de 19 años, pueden seguir estudiando si tienen recursos económicos propios o pueden estudiar hasta un máximo de 16h semanales y solicitar las ayudas de los servicios sociales (Morrice et al., 2020).

5 Los y las jóvenes participantes en el estudio de Morrice et al. (2020) fueron seleccionados de un estudio longitudinal más amplio sobre los resultados de los refugiados reasentados en diferentes ámbitos, incluido la salud, el empleo, la vivienda y la educación. Las participantes llegaron al Reino Unido entre el 2006 y el 2010 e hicieron el cuestionario en 2014, después de llevar entre 4 y 8 años viviendo en el país.

Igualmente, con respecto a los sistemas VET (*Vocational Education and Training*) se constata que los países de la UE muestran grandes diferencias en su estructura, evaluación y reconocimiento académico, y muchas veces la formación profesional y técnica son una opción indeseable en aquellos contextos en los que se perciben para las "clases más bajas" y población desfavorecida (Beadle, 2014). Además, la complejidad del sistema de formación profesional sin programas dirigidos a la juventud refugiada y solicitante de asilo a menudo dificulta su capacidad de navegación entre los diferentes programas de formación (Beadle, 2014; Chadderton & Edmonds, 2015). El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP, 2017, p.2), destaca la necesidad de actualizar, adaptar y reinventar los sistemas VET en Europa a través de acciones de apoyo temprano, la evaluación de competencias y la orientación para la inserción en el mercado laboral, capacitando al personal de las autoridades locales para responder a las necesidades específicas de la población refugiada, así como fortaleciendo las redes entre las partes interesadas regionales y locales para un uso más eficiente de los fondos disponibles.

Mayores dificultades se encuentran en el acceso a la universidad debido a los requisitos y el nivel de preparación previa que se exige. Por ejemplo, el estudio de Morrice et al. (2020) destaca que, en 2014-2015, solo el 13,4% informó haber recibido educación universitaria en el Reino Unido en comparación con alrededor del 48% de la juventud en la franja de edad 17-30 años. En algunos países hay programas puente (*bridging or college preparation programs*) para familiarizarse con los cursos. Por ejemplo, la London Metropolitan University del Reino Unido ha creado una unidad de asesoramiento y acompañamiento para estudiantes refugiados (*Refugee Assessment and Guidance Unit*) con el objetivo de proporcionar asesoramiento profesional, orientación y capacitación para la empleabilidad de los profesionales refugiados del ámbito sanitario ofreciendo prácticas laborales dentro del Servicio Nacional de Salud del país. La Universidad Södertörn de Stockholm (Suecia) ha implementado un programa de formación acelerada (*fast-track training*) para profesional médico de Iraq, Siria, y Afghanistan que se combina con un curso de idioma (European Commission, 2015; Platzer, 2018). En Alemania, las universidades e institutos de preparación (*Studienkollegs*) han creado cursos adicionales y servicios de apoyo para refugiados. Así que, el programa *Integra* ('Integración de refugiados en programas de grado'), financiado por el Ministerio Federal de Educación e Investigación e implementado por el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) apoya a la juventud refugiada, académicamente calificada, para prepararse en el acceso a los estudios (Grutter, 2018). Igualmente, las universidades han desarrollado programas de acogida

ofreciendo becas de estudios y otras acciones formativas, como el programa DAFI (*Albert Einstein German Academic Refugee Initiative*), coordinado por el ACNUR con el sostén financiero de donantes privados, que ofrece la posibilidad al alumnado refugiado de obtener un grado académico en sus países de origen o de acogida[6].

Sin embargo, los estudios destacan que la juventud refugiada se enfrenta a barreras estructurales debido a los requisitos administrativos y a normativas de admisión al sistema de la educación superior o terciaria que obstaculiza el acceso en términos de competencia lingüística y de credenciales académicas (*statements of compability*). (Dryden-Peterson, 2010). Platzer (2018, p.193) destaca que, en muchos países, la condición de refugiado impide postularse a las universidades estatales. Asimismo, se pone de manifiesto que, en general, la situación en Europa (incluida Rusia), y también en Estados Unidos, Japón y Australia, es deficiente, con niveles muy bajos de asistencia a la universidad entre la población refugiada en la franja de edad 18-30 años. Además, los títulos de las universidades privadas o los programas de educación en línea podrían no tener validez para la certificación de ciertas profesiones (la mayoría de los estudios requieren un diploma acreditado por un Ministerio de Educación). Asimismo, los costes de matrícula de las universidades privadas o del aprendizaje a distancia pueden ser prohibitivos para la mayoría de la juventud refugiada (Dryden-Peterson & Giles 2011, citado en Plaztzer, 2018, p.194).

La respuesta institucional en el contexto español y catalán

El marco legislativo europeo establece unos estándares y condiciones mínimas con respecto a la acogida de las personas refugiadas y solicitantes de asilo sobre temas como el acceso al mercado laboral, la educación, y las prestaciones sociales, mientras que el desarrollo e implementación de las políticas y programas de integración siguen siendo responsabilidad de los Estados miembros (Koehler, 2017). En el contexto español, el Ministerio de Educación establece unas líneas guías nacionales, mientras que las Comunidades Autónomas supervisan su adaptación a los diferentes contextos territoriales, siendo el sistema educativo descentralizado. Por tanto, las Comunidades Autónomas se hacen cargo de la correcta implementación de las directrices gubernamentales en relación con los programas educativos y su operatividad, y también con respecto de las actividades extraescolares (Bourgonje, 2010).

6 Véase el siguiente enlace: https://www.acnur.org/es-es/programa-dafi.html

Con el Real Decreto del 28 de febrero del 1996 y la sucesiva Orden Ministerial del 22 de Julio de 1999 se regula, a nivel nacional, la implementación de las *Aulas de Enlace* o *Aules d'Acollida* en Cataluña para ofrecer acompañamiento académico al alumnado extranjero recién llegado. Estas aulas están enfocadas al aprendizaje de la lengua local con una duración máxima de dos años, y se incluyen en el programa denominado Necesidades Educativas Específicas (NEE)[7] para el alumnado que presenta déficit en el currículo académico y en habilidades lingüísticas. La inserción en estas aulas difiere según la Comunidad Autonóma en términos de edad de acceso y del número de estudiantes registrados, sobre todo en zonas rurales o en áreas menos pobladas (Bourgonje, 2010; Italia et al., 2012; López Cuesta, 2018). En Madrid, denominadas *Aulas de Enlace*, generalmente se estructuran como clases que hacen de puente a las clases ordinarias de los centros escolares para la franja de edad 8 -12 años, mientras que en Cataluña las *Aules d'Acollida* existen tanto en el ciclo de primaria como en el de secundaria, y la contratación de personal de apoyo lingüístico se acompaña de un equipo de asesores (López Cuesta, 2018). El profesorado es habilitado en la enseñanza del idioma local de aprendizaje con una formación inicial en interculturalidad y alguna formación suplementaria posterior (Bourgonje, 2010; Italia et al., 2012). Además, son las escuelas que demandan la incorporación de estas aulas en función del número de estudiantes extranjeros en su centro. El objetivo principal de estas aulas es ofrecer al alumnado la oportunidad de adquirir las competencias lingüísticas para su inserción en la clase ordinaria en el menor tiempo posible, y garantizar su inserción sociocultural a través del desarrollo de su identidad personal y cultural (Italia et al. 2012). Las investigaciones muestran la realidad de estas aulas, su encaje en la dinámica de los centros y su impacto sobre las trayectorias de los y las estudiantes (Carrasco, Pàmies & Narciso, 2012; Simó, Pàmies, Collet & Tort, 2014)

Según informa López Cuesta (2018), cabe destacar la escasa receptividad del Estado Español a la acogida de solicitantes de protección internacional, lo que dificulta la implementación de mecanismos específicos de atención para este colectivo. Igualmente, esta autora pone de manifiesto que el análisis del derecho a la educación de estas y estos jóvenes se inserta en un contexto socioeconómico y político muy complejo desde el comienzo de la crisis económica en 2008, que ha ido agravando la situación de aquellos sectores sociales más vulnerables. El desafío mayor es atender la educación de la juventud refugiada y solicitante de asilo desde el marco de una educación

7 Los programas NEE incluyen también estudiantes con problemas sociales, físicos y psicológicos (Italia et al., 2011).

inclusiva que obliga a que "el sistema se flexibilice según se estime necesario y, desde las aulas, ofrezca respuestas diversificadas para atender a las diferencias que pueda presentar cada alumno en todos los niveles educativos y, muy especialmente, en las etapas de la educación obligatoria" (op. cit., p.18).

En el informe UNICEF (Lázaro et al., 2016) se evidencian retrasos y trabas en la escolarización de la juventud refugiada y solicitante de asilo, sobre todo a la hora del empadronamiento. Igualmente, el sistema de plazas disponibles en los centros de acogida afecta a la escolarización de los y las menores cuando se trasladan las familias a otras ciudades o a otros barrios, y una escolarización tardía o irregular puede generar riesgos de abandono escolar prematuro. El sistema de acogida en España no está enfocado a la búsqueda de soluciones duraderas con un programa de acogida que cuente con recursos suficientes y especializados, y se presentan limitaciones y obstáculos (demoras en la gestión de las solicitudes de asilo y en la reunificación familiar, escasa duración del sistema de acogida, falta de especialización en infancia, ausencia de coordinación entre diferentes servicios sociales y locales, entre otros) que no garantizan de manera efectiva la plena integración de la infancia refugiada en la sociedad española, lo que contrasta con cuanto se expresa en la Ley de Protección Jurídica del Menor. Según informa Amnistía Internacional (2016, p.38), la "Ley de Asilo española no contiene ninguna provisión específica que garantice el derecho de los niños y las niñas a ser escolarizados por el hecho de ser solicitantes de asilo, si bien la Ley de Extranjería es de aplicación para garantizar este derecho". Las políticas de atención a la diversidad se traducen en Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR) que están dirigidos en particular al alumnado que muestra dificultades de aprendizaje que no son imputables a la falta de estudio o esfuerzo, y se prevén medidas como nuevos ciclos para la Formación Profesional (FP) y para promover el acceso y la permanencia en el mundo del trabajo (López Cuesta, 2018).

En los estudios de Bourgonje (2010) e Italia et al. (2012), se evidencia que, en el contexto escolar español, los problemas mayores están relacionados con prácticas segregadoras por la falta de formación adecuada del profesorado y de otros profesionales del ámbito educativo en contextos multiculturales, por la poca atención a las necesidades individuales de estos y estas jóvenes debido a los altos ratios profesor/alumno, y a los escasos recursos que se implementan para estas categorías específicas de estudiantes. De hecho, se constata la escasa presencia de trabajadores sociales que puedan hacer un acompañamiento psicosocial, como afirman también algunos de las y los jóvenes entrevistados en nuestra investigación doctoral. También faltan mecanismos que impliquen una

participación más activa de las familias en la educación de sus hijos e hijas. Asimismo, los gastos escolares si no se acompañan de los recursos adecuados derivan en selección y exclusión, sobre todo en el caso de las escuelas privadas o concertadas que imponen tasas y cargos, por ejemplo, para el material y el uniforme, y que operan como barreras selectivas del alumnado.

En condiciones similares a otros contextos europeos, la situación se complica aún más sobre todo en el caso de la juventud en edad escolar postobligatoria por no cumplir muchas veces con los mínimos exigidos a causa de una formación discontinua durante el periodo de desplazamiento migratorio. Estos problemas se presentan también para la juventud refugiada en la edad escolar postobligatoria no terciaria. Asimismo, se han destacado obstáculos a la hora de homologar títulos o de acceder a algunos cursos formativos en los que se requiere la presentación de certificados académicos. Solo cuando se les reconoce el estatuto de refugiado los y las jóvenes pueden eximir de presentar certificados, sin embargo, durante la tramitación de la solicitud de asilo estos obstáculos les impide continuar con los estudios (Lázaro et al., 2016).

La ausencia de políticas y programas de acceso a la educación terciaria

En la educación terciaria, al igual que en otros países europeos, sin políticas específicas que regulen los derechos y el acceso de la población refugiada a la educación terciaria, las instituciones universitarias han implementado varias iniciativas para promover la inclusión social del alumnado refugiado. Con el *Proyecto Integra* en 2017 la Universidad Camilo José Cela (UCJC) ha sido la universidad pionera en llevar a cabo un proyecto formativo integral para la acogida de diez refugiados que querían iniciar o retomar sus estudios en España. Un proyecto integral con el que la universidad cubre su formación, la residencia universitaria y la manutención. La Universidad Complutense de Madrid (UCM) ha sido la primera universidad pública que ha iniciado un proyecto piloto de acceso a los estudios superiores. Con el proyecto *UCMrefugees* se proporcionan cursos para el aprendizaje del español, y también asistencia psicológica gratuita en su Clínica Universitaria de Psicología a las familias refugiadas que lo solicitan. La Universidad Oberta de Cataluña (UOC) ha dato inicio a un programa de estudio a distancia para el aprendizaje de idiomas y otras especializaciones a través de un programa de becas de acceso a los estudios superiores para 25 refugiados de entre 19 y 34 años. A estas iniciativas se han ido sumado nueve universidades españolas, entre ellas la Universidad de Barcelona (UB) que ofrece apoyo académico, económico, legal y psicológico a las personas refugiadas, y también actividades socioculturales mediante la implicación de voluntarios

universitarios. (García, 2018). También la Fundación Solidaria Autónoma de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) ofrece un programa de acogida a jóvenes refugiados mediante un convenio con la Comisión Catalana de Ayuda a Refugiados (CCAR). El programa prevé formación para la integración sociolaboral a jóvenes refugiados y un programa de sensibilización a través de la incidencia institucional y la formación y movilización social de los profesionales de la UAB[8].

Según constata el grupo de investigadores de la Universidad de Murcia en el IX Congreso de Migraciones en Barcelona, y a través del proyecto europeo *Refugium,* la juventud refugiada que no consigue homologar los estudios del país de origen se queda al margen del sistema (Cutillas et al, 2019). Además, la homologación de los estudios puede tardar entre dos y tres años, y por tanto es importante el acceso a becas de estudios universitarios antes de obtener la validación de los estudios del país de origen (Marcu, 2018). En la mayoría de los casos, la única manera para una recualificación profesional es acceder a los niveles formativos complementarios. Estas condiciones pueden frustrar las expectativas iniciales y generar una sensación de ineficacia en términos de resultados conseguidos. En general, se constata una escasa coordinación entre las instituciones universitarias y las ONGs en lo que respecta la información sobre el sistema de beca y los procedimientos administrativos para convalidar los estudios, y todo tipo de información sobre los trámites burocráticos vinculados a la solicitud de asilo (Cutillas et al., 2019). El acceso a la educación terciaria permite aumentar el capital humano y cultural y las universidades deberían impulsar acciones culturales, programas de mentoria y trabajos de colaboración entre universidades y entidades no estatales mediante modelos de financiación y planificación de larga duración. Un ejemplo es el partenariado entre la Universidad de Barcelona y la Universidad Complutenses de Madrid con la ONG CEAR en el que se ofrece alojamiento a las y los refugiados en los campus universitarios (Marcu, 2018). Entre los factores que promueven trayectorias de éxito se consideran aspectos tales como el acceso a los programas de becas de estudio, el apoyo familiar y de referentes sociales, así como, el soporte y acompañamiento del profesorado y de personal técnico de las universidades (Cutillas et al., 2019).

8 Para más información, véase el siguiente enlace: https://www.uab.cat/web/accion-social-/acogida-refugiadas/programa-acogida-1345780034829.html

2.5. A modo de conclusión

Las investigaciones desarrolladas hasta la actualidad ponen en evidencia la falta de una atención integral a la situación específica de la juventud refugiada y solicitante de asilo en diferentes ámbitos de acción y estudio. La mayoría de las veces, estas y estos jóvenes reciben apoyo socioeducativo en el sistema educativo convencional desde un marco de políticas y acciones desarrolladas para la integración de la juventud inmigrada, que obvia sus experiencias traumáticas y de interrupción de la escolarización, factores que pueden obstaculizar aún más el ajuste académico y de adaptación social en (re) asentamiento.

La escuela puede ser tanto una fuente de estabilidad y un ambiente seguro, como un lugar donde la juventud refugiada y solicitante de asilo se enfrenta a nuevos desafíos y dificultades (Block et al., 2014; Murphy, 2016). A pesar de que la educación se considere un derecho fundamental y central en el proceso de integración, sin embargo, muchas cuestiones siguen abiertas. Entre ella, la necesidad de implementar políticas y estrategias que se adapten a las necesidades de la juventud refugiada y solicitante de asilo, promuevan la igualdad de oportunidades y la justicia social, y permitan reducir la exclusión educativa y social de la población refugiada. La brecha entre teoría y práctica sigue siendo la mayor barrera para la educación de la juventud refugiada y solicitante de asilo, de la que son testimonio un menor rendimiento académico, por debajo de la media de otros perfiles de estudiantes (Berglund, 2017; Morrice et al., 2020). También se constatan deficiencias con respecto a la formación de los profesionales, en el uso adecuado de material didáctico, de la enseñanza del idioma local, y se evidencian escasos recursos de acompañamiento psicosocial (Magos & Margaroni, 2018). Entre los factores de mayor riesgo sobre los resultados académicos del alumnado refugiado se encuentran las experiencias de trauma vividas en el periodo pre-migratorio; el bullismo; el racismo; las dificultades lingüísticas; y las bajas expectativas del profesorado. Mientras, entre los factores positivos se constatan: el alto nivel de expectativas personales; la implicación y el apoyo de la familia; sus competencias educativas y lingüísticas; la cohesión familiar; las relaciones positivas con el grupo de iguales; y, por último, la salud de los padres, uno de los factores que emerge como clave (Graham et al., 2016). Así que, a pesar del deseo de avanzar en los estudios y las altas expectativas laborales, la intersección entre dificultades personales y barreras sociales y estructurales reorientan las aspiraciones y objetivos de estas y estos jóvenes (Beadle, 2014; Chadderton & Edmonds, 2015; Nunn et al., 2014, entre otros). Asimismo, la búsqueda de empleo entre la juventud refugiada y solicitante de asilo implica "la negociación de un conjunto complejo y dinámico de factores biográficos, sociales y estructurales" (aspiraciones,

responsabilidades, familia, redes, educación) y esta "constelación de factores mediatores" afecta a sus decisiones, experiencias y resultados relacionados con el empleo (Nunn et al., 2014, p. 1217).

En términos de estrategias clave para fomentar itinerarios exitosos, los informes y hallazgos de los estudios multidisciplinarios (Anselme & Hands, 2010; Beadle, 2014; Block et al., 2014; Sullivan & Simonson, 2015, entre otros) subrayan la necesidad de implementar programas específicos de intervención, como tutorías y actividades de formación extracurriculares, programas educativos de prevención de la salud, así como acciones para capacitar al profesorado y a los profesionales sobre diversidad y comunicación intercultural. Se trata también de implementar acciones que fomenten el acceso a todos los niveles de educación; medidas que favorezcan itinerarios flexibles; y la introducción de una evaluación inicial de las competencias para desarrollar planes de aprendizaje individualizados, si es el caso. Por ende, se trata de adoptar un enfoque educativo integral en la escuela - *the whole school approach* - para promover la inclusión social de la juventud refugiada y solicitante de asilo y sus familias (Arnot & Pinson, 2005; Cerna, 2019; de War Pastoor, 2016; Harmon e Iniciative, 2018; Pugh et al., 2012; Taylor & Sidhu, 2012, entre otros). La agencia del ACNUR (UNHCR, 2015a, p. 2; 2012, p.7) propone el desarrollo de "planes de educación acelerada" (*accelerated education plans* - AEPs) y clases de puesta al día (*catch-up classes*) para jóvenes que han abandonado la escuela, fomentando su participación mediante comités y consejos estudiantiles, y aumentar, asimismo, del número de becas para facilitar el acceso a la educación superior.

Los procedimientos administrativos representan uno de los principales obstáculos para el acceso a la educación de la juventud refugiada y solicitante de asilo. Como hemos mencionado, la edad también tiene una gran influencia en los resultados académicos de estas y estos jóvenes (FRA 2017a; Huddleston y Wolffhardt 2016: 33; Koehler 2017). Pero, sin duda, las investigaciones e informes ponen de relieve que faltan políticas específicas y normativas que regulen el acceso, y otras dimensiones escolares de estas y estos jóvenes, lo que genera una cierta discrecionalidad en la adopción de medidas y acciones entre las instituciones y los mismos profesionales. En general, los resultados ponen en evidencia la fragmentación de recursos sin una planificación y coordinación entre ámbito gubernamental, instituciones públicas y privadas, y las organizaciones de la sociedad civil. Asimismo, se constata la necesidad de contar con recursos adicionales para fortalecer la capacidad del personal educativo y de los socios nacionales, formación adicional, apoyo financiero, técnico y lingüístico para facilitar la transición a las aulas convencionales, así como el desarrollo de programas de aprendizaje abiertos y a distancia para facilitar el acceso a la formación profesional y a la educación superior certificada (Huddleston & Wolffhardt, 2016; Koehler, 2017).

Capítulo 3. Interseccionalidad, pertenencias, y vulnerabilidad en el proceso de “navegación social” de la juventud refugiada y solicitante de asilo:

aproximándonos a las desigualdades y opresiones estructurales

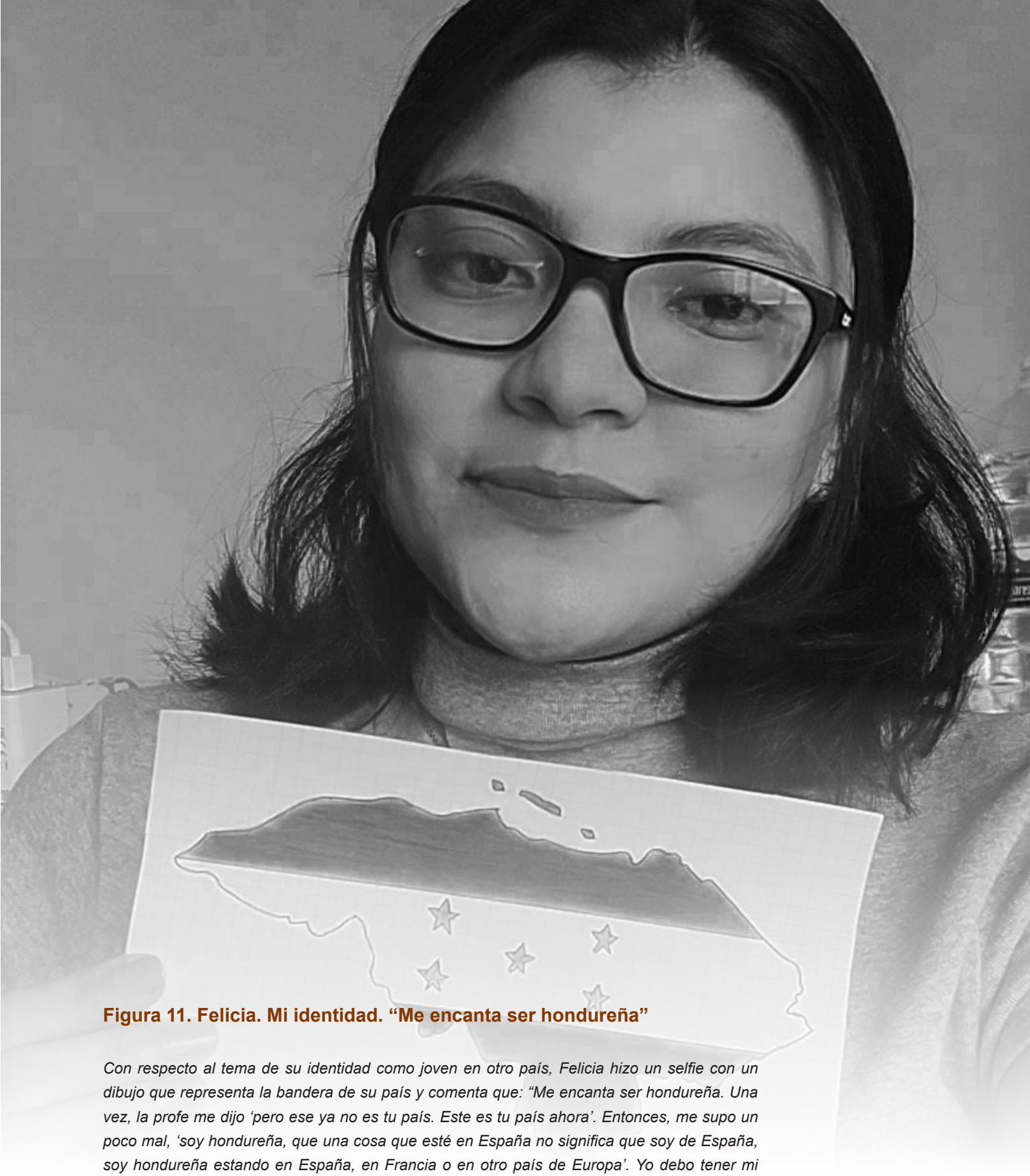


Figura 11. Felicia. Mi identidad. “Me encanta ser hondureña”

Con respecto al tema de su identidad como joven en otro país, Felicia hizo un selfie con un dibujo que representa la bandera de su país y comenta que: “Me encanta ser hondureña. Una vez, la profe me dijo ‘pero ese ya no es tu país. Este es tu país ahora’. Entonces, me supo un poco mal, ‘soy hondureña, que una cosa que esté en España no significa que soy de España, soy hondureña estando en España, en Francia o en otro país de Europa’. Yo debo tener mi identidad, y mi identidad es hondureña”. Felicia huyó con su hermana mayor que estaba embarazada debido a una situación de violencia de genero sufrida en Honduras a mano del que era el padre de sus otros dos hijos. También se vieron forzadas a salir del país por la inseguridad que sufría la familia, a causa de las pandillas callejeras. Un tío cayó muerto en 2013 por una de las “maras” de la región. Felicia y su hermana Magali recibieron el estatuto de refugiadas en mayo de 2021.

3.1. La interseccionalidad: conceptos teóricos y metodológicos de análisis

La interseccionalidad tiene su origen en el Feminismo Afroamericano y en la Teoría Crítica de la Raza (siendo Kimberlé Crenshaw una de sus fundadoras) y es tanto un método, una herramienta heurística y de análisis como una manera de pensar (Crenshaw, 2015) que visibiliza y conceptualiza "the relation between systems of oppression which construct our multiple identities and our social locations in hierarchies of power and privilege" a través de sistemas convergentes y entrelazados (Carastathis, 2014, p.304). Crenshaw introdujo la metáfora de la interseccionalidad para criticar los conceptos dominantes sobre discriminación en la legislación y en los movimientos sociales.

En los años 70 en Estados Unidos la opresión histórica y estructural hacia las mujeres negras seguía invisibilizada en el contexto norteamericano. En el ensayo de 1989 *"Demarginalizing the Intersection of Race and Sex",* Crenshaw introdujo el término "interseccionalidad" para poner de manifiesto como la marginación de la mujer negra en la ley antidiscriminatoria norteamericana debilitaba la capacidad de acción de los movimientos sociales antiracistas y feministas dado que el discurso institucional seguía legitimando las relaciones de poder existentes basadas en el racismo y el patriarcado. En 1991 Crenshaw (1991, p.1245) hace una elaboración ulterior del término en otro ensayo titulado *"Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color"* donde ofrece tres definiciones de la Interseccionalidad para poner en evidencia la intersección de diferentes ejes de opresión hacia las mujeres afroamericanas: una "interseccionalidad estructural" para destacar la experiencia cualitativamente diferente de las mujeres negras y 'the ways in which the location of women of color at the intersection of race and gender makes our actual experience of domestic violence, rape, and remedial reform qualitatively different than that of white women"; una "interseccionalidad política" para destacar como las políticas antiracistas y feministas en Estados Unidos operan de manera tal que marginalizan las experiencias de discriminación y opresión sufridas por las mujeres negras; y, por último, una "interseccionalidad representacional" que se refiere a la producción de imágenes de las "women of color drawing on sexist and racist narratives tropes, as well as the ways that critiques of these representations marginalize or reproduce the objectification of women of color"(Carastathis, 2014, p.306). Crenshaw (1991, p.1249) acuñó así el concepto de interseccionalidad para referirse al "efecto acumulativo" de las desventajas que derivan de los marcadores sociales inherentes a los individuos como el género, la etnia, y la clase

social, y que operan como "patrones de subordinación y opresión" a lo largo de redes o sistemas de poder que "se construyen o interseccionan mutuamente".

En el contexto estadounidense se ha ido desarrollando una amplia literatura sobre el concepto de interseccionalidad y su expresión como fenómeno, entre ellas, bel hooks y Chandra Mohanty, y también en el contexto inglés se ha ido implementando en los trabajos de Floya Anthias y Yuval Davis y en la Organization of Women of African and Asian Descent (Carastathis, 2014). Como concepto, como pensamiento filosófico, como metodología de trabajo en diversos ámbitos sociopolíticos, y como herramienta heurística y de análisis investigativa, la interseccionalidad ha sido abordada desde diferentes perspectivas y miradas y ha sido implementada tanto fuera como dentro del contexto académico. La interseccionalidad escapa así de los límites canónicos y a cualquier alcance teórico y de metodologías bien definidas. De esta manera, encuentra definiciones y prácticas de acciones diversas. Puede considerarse como una ""sensibilidad analítica" (*analytic sensibility*) en el sentido que adopta "an intersectional way of thinking about the problem of sameness and difference and its relation to power" (Cho et al., 2013, p. 795). Asimismo, captura la complejidad estructural y experiencial visibilizando las categorías analíticas que operan de manera múltiple. Así que, a nivel fenomenológico, visibiliza como las opresiones se experimentan de manera simultánea y, a nivel ontológico, la convergencia de los sistemas de opresión desvela la complejidad de la experiencia vivida a nivel individual, dentro del grupo social y entre múltiples grupos sociales. Por ende, la interseccionalidad captura la complejidad misma de la realidad social que no se puede deconstruir en categorías analíticas (McCall, 2005). Igualmente, Collins P.H. (2015) pone en evidencia tres aspectos de la interseccionalidad: primero, la interseccionalidad como estudio de campo que se sitúa dentro de las relaciones de poder que quiere investigar; segundo, la interseccionalidad como herramienta de análisis que ofrece nuevas miradas sobre los fenómenos sociales; y, por último, la interseccionalidad como praxis crítica que informa sobre los proyectos de justicia social. Así que, los académicos y los activistas han utilizado la interseccionalidad como herramienta de investigación y praxis crítica "to develop more complex understandings of social inequality and social injustice" (González & Collins P.H., 2019, p.154).

Asimismo, Yuval-Davis (2015a) destaca que la interseccionalidad como constructo social se sitúa en particulares momentos históricos, socioeconómicos y políticos y como teoría de estratificación social enfoca el análisis en la distribución de poder y de los recursos en función de las posiciones jerárquicas que diferencian los individuos y grupos sociales a lo largo de redes de

poder de dominación, subordinación y opresión. Igualmente, esta autora (2011a) evidencia que las divisiones sociales de género, edad, clase social y etnia son las que mayormente moldean las vidas de las personas, mientras que otras divisiones sociales como la pertenencia a determinadas castas, o el estatus legal son específicas de grupos minoritarios como los indígenas o las personas refugiadas. Collins P.H. (González & Collins, 2019) considera también la noción de comunidad como un espacio que organiza las relaciones de poder y que, por tanto, como individuos incardinamos nuestros lazos entre comunidades múltiples. Así que el género, la clase social, la raza/etnia y la sexualidad son sistemas de poder que se organizan a través de múltiples comunidades. Por tanto, el concepto de "comunidad" permite comprender las posiciones que asumimos en las relaciones de poder (op.cit.).

Igualmente, con respecto a la relación entre "identidad" y "poder", Lewis (2013) en su trabajo *Unsafe Travel: Experiencing Intersecionality and Feminist Displacements* pone sobre la mesa algunas cuestiones centrales sobre el rol que juegan las estructuras dinámicas en la reproducción de poder dentro de la sociedad y de la misma academia. Y destaca como en la sociedad europea el discurso racial ha sido marginalizado y/o completamente borrado del discurso político y académico siendo una categoría significativa que se atribuye a contextos específicos como Reino Unido y Estados Unidos. Se ha dado escasa atención al análisis de las condiciones estructurales e históricas que han determinado la supresión del discurso racial en el contexto europeo (Lewis, 2013, cit en Cho et al., 2013, p. 799). Lewis afirma que:

> *the position that race is unutterable and without analytic utility in the contemporary European context can be experienced as an act of epistemological and social erasure—erasure both of contemporary realities of intersectional subjects (including racialization of whiteness) and of the history of racial categories and racializing processes across the whole of Europe (Lewis, 2013, p.887).*

De aquí que Lewis (2013) haga un llamamiento a una definición abierta e inclusiva de la teoría interseccional dando centralidad a la raza que, junto con el género y la clase social se consideran como ejes centrales de la desigualdad social en Europa y no solo exclusivamente del contexto norteamericano. Desde esta premisa, en nuestra investigación se han ido analizando las desigualdades sociales derivadas también de procesos de racialización que subordinan la posición social de los sujetos jóvenes en la sociedad de recepción.

Asimismo, como metodología de investigación, Collins P.H. (1995, p.492) sugiere el uso de la interseccionalidad para el estudio y el análisis de los niveles micro, meso y macro de los fenómenos sociales. Por tanto, con la noción de "sistemas de opresión entrecruzados" --*interlocking systems of oppressions*--, Collins, P.H. se refiere a la interconexión entre estructuras sociales entrelazadas que a nivel macro vinculan los sistemas de opresión. Mientras que la noción de "interseccionalidad" describe los procesos a nivel meso y micro, es decir, cómo cada individuo y grupo ocupa una posición social dentro de estructuras de opresión entrecruzadas. Más tarde Collins P.H. (2017) propone el concepto *de matriz de dominación* para definir las estructuras de opresión que operan a nivel macro, y así lo expresa en el artículo *"The Difference That Power Makes: Intersectionality and Participatory Democracy"*:

> *The matrix of domination refers to how political domination on the macro-level of analysis is organized via intersecting systems of oppression. Heteropatriarchy, neo-colonialism, capitalism, racism, and imperialism constitute forms of domination that characterize global geopolitics, that take different forms across nation-states and that influence all aspects of social life. (Collins P.H., 2017, p. 171)*

Vinculado a la intervención socioeducativa con la juventud refugiada y solicitante de asilo, la interseccionalidad nos permite analizar las relaciones de poder que se construyen entre diferentes actores sociales en los contextos sociopolíticos y socioculturales. Como estrategia de análisis permite reconocer las diferencias y visibiliza también las diversas posiciones sociales (marcadas por la clase social, el género, la edad, la etnia, la religión, entre otros) en un mismo contexto o dentro de diferentes comunidades y, por tanto, visibiliza las desigualdades sociales y las opresiones estructurales y sociales que son causadas por la relación entre el individuo y las estructuras y grupos/comunidades que operan en los niveles macro y meso de la sociedad. Como herramienta de análisis de los fenómenos sociales, la interseccionalidad promueve también espacios basados en la justicia social, en la equidad y la redistribución equitativa del "bien común". Collins P.H. (2015) considera la educación pública de calidad como una educación basada en la idea de "bien común" -- *common good*-- y, como tal, tanto en el espacio formal de una escuela como en otros ámbitos de la sociedad (familia, comunidad, ONGs, etc..). Desde la premisa de una educación basada en los conceptos de justicia social y de equidad educativa, las diferentes posiciones sociales que adquieren los individuos - en la intersección de los ejes de poder/opresión - determinan un acceso diferencial

a la educación. Por ende, los sistemas de poder producen resultados socialmente injustos a través de la educación que funciona como mecanismo para reproducir la desigualdad. La justicia social, como concepto ético que fundamenta nuestra manera de pensar y de hacer, puede remediar las desigualdades sociales, y Collins P.H. (2015, p.169) reclama la necesidad de perseguir este objetivo tanto en las políticas y programas como desde la intervención socioeducativa.

"Pertenencia" y "políticas de pertenencia": un proceso dinámico, multiescalar y multiterritorial

En el análisis de las desigualdades sociales y de las opresiones estructurales que la juventud refugiada y solicitante de asilo experimenta en origen y en destino, nos aproximamos a la noción de *pertenencia* y de *políticas de pertenencia* desarrollada por Yuval-Davis (2006; 2011a). Esta autora (Yuval-Davis, 2006, 2011a) informa que la pertenencia es un proceso dinámico, multiescalar y multiterritorial en el que las personas pueden "pertenecer" de maneras y formas muy diferentes y así lo expresa:

> *People can 'belong' in many different ways and to many different objects of attachments. These can vary from a particular person to the whole of humanity, in a concrete or abstract way; belonging can be an act of self-identification or identification by others, in a stable, contested or transient way. Even in its most stable 'primordial' forms, however, belonging is always a dynamic process, not a reified fixity, which is only a naturalized construction of a particular hegemonic form of power relations (Yuval-Davis, 2006, p.199).*

La *pertenencia* se construye sobre tres facetas interrelacionadas que cambian en el tiempo y en función del contexto: las "posiciones sociales" (*social locations*) o lo que nosotros en nuestra investigación definimos como *marcadores sociales,* que funcionan como posicionamientos específicos a lo largo de redes de poder construidas histórica y contextualmente; cuando las personas se identifican y están emocionalmente unidas a una colectividad o grupo específico; y, por último, los valores éticos y políticos a través de los cuales las personas valoran su propia pertenencia y la de "otros" (Yuval-Davis, 2011a, p.5). Yuval-Davis (2006, p.201) pone en evidencia que las posiciones sociales son construidas a lo largo de múltiples ejes de diferencia, se constituyen la una con la otra con diversos grados de influencia, y se configuran a través de categorías de significación. Así

expresa que: "Without specific social agents who construct and point to certain analytical and political features, the other members of society would not be able to identify them." (op.cit.).

Con respecto de las pertenencias como identificaciones y apegos emocionales, Yuval-Davis (2006, 2010), considera las identidades como "narrativas de identidad" (*identity narratives)*, historias con las que las personas expresan quién son y no son, y también quién y cómo les gustaría ser. Estas *narrativas de identidad* pueden ser individuales o colectivas, pueden cambiar y ser múltiples, se relacionan con el pasado, con un mito de origen, pueden explicar el presente y funcionan como proyección de un futuro. Estas narrativas incluyen "both cognitive and emotional dimensions with varying degrees of attachment" (Yuval-Davis, 2010, p.267-268). La componente emocional también cambia en el tiempo y en función del contexto y, en la construcción del yo, se vuelve central cuando las personas se sienten amenazadas o se sienten menos seguras. Asimismo, la identidad abarca tanto un enfoque performativo, vinculado a las narrativas de identidad que se practican en discursos predeterminados, como un enfoque dialógico con respecto de las identidades construidas socialmente. Como dimensión performativa "[s]pecific repetitive practices, relating to specific social and cultural spaces, which link individual and collective behaviour, are crucial for the construction and reproduction of identity narratives and constructions of attachment" (Yuval-Davis, 2006, p.203). Como proceso dialógico, la construcción de las identidades es un proceso en devenir que permite explorar nuevas posibilidades y el uso de diversas experiencias y recursos (Yuval-Davis, 2010, p.272). Por último, como pertenencia construida alrededor de valores éticos y políticos, ciertas actitudes e ideologías específicas moldean las identidades y fronteras categóricas, de maneras más o menos excluyentes y más o menos permeables (Yuval-Davis, 2006, p. 203).

La noción de *políticas de pertenencia* está vinculada al concepto mismo de ciudadanía en su sentido más amplio, no sólo como pertenencia estatal sino como la participación de los miembros a comunidades políticas. Yuval-Davis se refiere al concepto de "comunidad imaginada"[1] desarrollado por Benedict Anderson ([1983] 2008) con respecto de las posiciones sociales que asumen las personas, como definen el "yo-sujeto" y la relación con el "otro" a través de proyectos políticos de pertenencia. Esta autora define, así, las *políticas de pertenencia* como "specific political projects aimed at constructing belonging in particular ways to particular collectivities that are, at the same

1 Benedict Anderson (1983) en su libro "Imagined communities" analiza los nacionalismos y desarrolla el concepto de "comunidad imaginada" para referirse a la construcción de una imagen de comunión entre todos los miembros de una comunidad.

time, themselves being constructed by these projects in very particular ways" (Yuval-Davis, 2006, p.197). La pertenencia a comunidades políticas implica "an act of active and situated imagination" (Yuval-Davis, 2006, p. 204). Yuval-Davis (2011a) destaca que, en el contexto actual, la movilidad de la globalización económica, de las migraciones y movimientos sociopolíticos y sociales trasciende las fronteras nacionales y étnicas y genera nuevas formas de pertenencias políticas y nuevas formas de subjetividades políticas y sociales.

Desde las nociones de *pertenencia* y *políticas de pertenencia*, en nuestra investigación se analiza cómo la juventud refugiada y solicitante de asilo construye su relación con el entorno social de destino y cómo influyen los factores a nivel macro (políticas, programas) y meso (instituciones, organizaciones no gubernamentales, familia, comunidad, grupo de iguales) en la (re)configuración de sus identidades (intra- e inter-grupal) y sus diversas posiciones sociales y subjetividades en la sociedad de destino. La participación y/o exclusión de estas y estos jóvenes a diversos espacios sociales y en el acceso a los recursos depende de la intersección de las *posiciones sociales* o *marcadores sociales* que funcionan como ejes de poder/subordinación y opresión. Así que, la inclusión y/o exclusión a una "comunidad imaginada" (Yuval-Davis, 2015a) depende de las posiciones de poder (*power positionality*) y de los valores normativos aceptados por los actores sociales en términos de identificaciones cognitivas y emocionales. Las fronteras de pertenencia pueden ser más o menos naturalizadas, individualizadas o políticizadas, y "[l]onging and/or loyalty to countries of origin often co-exists with a sense of local belonging, often pragmatic, often ambivalent as a result of racialization and exclusión" (Yuval-Davis, 2015a, p.1).

La dimensión de género en el análisis de las desigualdades sociales

Desde el marco interseccional, la perspectiva de género permite profundizar sobre los aspectos relacionados con las diferencias de género en el análisis de las desigualdades sociales. De la misma manera que con las políticas y programas de integración y acogida, también en el análisis de la realidad social de la juventud refugiada y solicitante de asilo ha faltado a menudo un enfoque de género, lo que en la literatura académica de habla inglesa se define como *gender neutral* (Birchall, 2016) o *gender-blind perspective* (Cheung & Phillimore, 2017) que invisibiliza los aspectos temporales, espaciales e interseccionales (Yuval-Davis et al., 2006) que caracterizan el proceso migratorio y de adaptación al nuevo entorno social de las jóvenes refugiadas y solicitantes de asilo.

Recientemente, la literatura académica ha mostrado un interés mayor en la feminización de las migraciones y su relación con la migración forzosa (Birchall, 2016; Castellà, 2017; Hatoss & Huijsen, 2010), como, por ejemplo, la relación entre la dimensión de género y la fuerza de trabajo, el matrimonio, las diferencias raciales en las estructuras familiares, así como las respuestas culturales a la migración (Donato & Garbaccia, 2016). También se destaca que la mayoría de los estudios están enfocados en el análisis de los efectos negativos del predominio masculino entre la población migrante, en términos de inestabilidad política, de violencia de género y formas diversas de violencia generalizada (op.cit.). Asimismo, Moser (2007) pone en evidencia la escasez de datos y de herramientas para la medición de los impactos cualitativos de los programas con respecto de la (des) igualdad de género. La escasez de información se debe a la dificultad de medir ciertos aspectos vinculados al género como la pobreza, el empoderamiento de las mujeres y temas como la violencia por motivo de género y en contexto de conflicto armado. Todo ello indica la importancia de implementar indicadores multidimensionales y transversales para una mejor planificación de las acciones en materia de género. Y así lo expresa Moser (2007, p.1):

> *Gender-sensitive measurements are critical for building the case for taking gender (in)equality seriously, for enabling better planning and actions by gender and non-gender specialists, and for holding institutions accountable to their commitments on gender. Yet measurement techniques and data remain limited and poorly utilised, making it difficult to know if efforts are on track to achieve gender equality goals and commitments. (Moser, 2007, p.1).*

Esta autora también destaca la marginalidad del género en la agenda política, las dificultades existentes para medir el progreso hacia la igualdad en la implementación de acciones y también en relación con los aspectos que se priorizan al construir los indicadores de género, los métodos de medición que se utilizan y el tipo de datos que se recogen. Así, afirma que, medir el progreso hacia la igualdad de género resulta una decisión política:

> *the decision to measure progress towards gender equality is political, as gender is often seen as a marginalised issue. The process of deciding what aspects of gender equality to measure is also political, usually reflecting the priorities of decision-makers rather than those of the women and men intended to benefit from the policy or programme (the 'beneficiaries') (Moser, 2007, p.1).*

En el ámbito específico de estudio, se evidencia la falta de literatura científica que analice la realidad social de la juventud refugiada y solicitante de asilo desde un enfoque sensible al género y las implicaciones que puede tener. La mayoría de las investigaciones existentes son de ámbito no gubernamental y se centran en el análisis de las niñas víctimas de trata con fines de explotación sexual (por ej. Save the Children, 2016b), mientras que, desde el ámbito académico, se analiza la condición jurídica de las mujeres refugiadas y solicitantes de asilo (por ej. Carrillo & Djamil, 2011; Jiménez Sánchez, 2017). La marginalización política de la dimensión de género ha determinado también una cierta invisibilidad en el estudio académico de la realidad social de la población refugiada desde esta perspectiva. Mientras que el género es un eje social que permite comprender las necesidades, experiencias y las motivaciones que han llevado a estas mujeres y jóvenes a huir de sus países e influye en sus procesos de adaptación e inserción social en destino.

3.2. La "vulnerabilidad interseccional": múltiples dimensiones de marginación

Entre vulnerabilidad y "precarity"

En términos generales, la vulnerabilidad implica una condición de susceptibilidad y de exposición al riesgo o peligro en el que se encuentra una persona o un grupo de personas en contextos de desastres naturales, o en situaciones de marginalidad física y social.

Judith Butler (2004, 2008, 2009) explora las éticas de la vulnerabilidad corporal considerando la vulnerabilidad como una condición ontológica universal de la humanidad e introduce una distinción entre el concepto de "precariousness" (precariedad) que se refiere a la condición antropológica de incertidumbre y de inseguridad cuando los individuos no tienen garantizadas las condiciones básicas de la vida (vivienda, trabajo, alimentación, acceso a la salud); y el concepto de *precarity* (concepto desarrollado por el economista Guy Standing en 2011) que es una condición de "precariedad" sobre todo económica inducida sistemáticamente por los medios políticos y sociales, como resultado de la globalización y el neoliberalismo, y también como efecto de la crisis financiera. Esta condición de *precarity* afecta a algunos grupos sociales como es el caso de la población refugiada en Europa. Yuval-Davis (2010) considera que la *precarity* se materializa a través de políticas de pertenencia en las que la intersección de ejes de diferenciación y poder sitúan

a los individuos en posiciones de privilegio, exclusión y vulnerabilidad. El sistema neoliberal actual ha ido generando *precarity* mediante la desregularización de la fuerza de trabajo y del sistema del bienestar que desprotege a las poblaciones y comunidades más excluidas y marginadas. De acuerdo con Judith Butler (2009), el neoliberalismo es una maquinaria potente que produce *precarity* económica y política, así que las diversas formas de vulnerabilidad de las sociedades contemporáneas – entre ella las vulnerabilidades de la población refugiada -- se sitúan dentro de este complejo sistema global neoliberal.

Según destacan Nunn et al. (2017, p.52), en este contexto de "precariedad" global, el asentamiento de las personas refugiadas en las sociedades de recepción es cada vez menos accesible y menos permanente, y las vías de acceso a la ciudadanía se han ido progresivamente limitando en un clima de seguridad global (*global securization*). Los cambios económicos derivados del neoliberalismo han aumentado también la *precarity* de los grupos sociales más desfavorecidos. Estos diversos factores han contribuido a generar un "estado de emergencia" o de "crisis crónica" (Vigh, 2006) en un mundo cada vez más fragmentado y volatil en el que los individuos se enfrentan a situaciones de incertidumbre en un entorno cambiante e imprevisible.

La vulneralidad interseccional en las ciencias sociales

La noción de vulnerabilidad originariamente ha sido adoptada en el ámbito de las ciencias ambientales como herramienta de análisis de los factores de riesgo que un sistema, un individuo o grupo de personas puede sufrir frente a peligros inminentes de carácter natural o debido a desigualdades socioeconómicas, políticas o culturales (Mendola & Pera, 2021). Mackenzie et al., (2014, p.1) afirman que la vida humana está condicionada por la vulnerabilidad a diferentes niveles: desde el punto de vista de las necesidades físicas y materiales, los seres humanos estamos expuestos a enfermedades, lesiones, discapacidad y muertes; como seres sociales y desde el punto de vista afectivo somos emocional y psicológicamente vulnerables a los demás de múltiples maneras (como por ejemplo, la pérdida, el dolor, el abuso, las carencias en el cuidado, el ostracismo, la humillación); como seres sociopolíticos, somos vulnerables a la explotación, manipulación, opresión, a la violencia física y a los abusos de nuestros derechos; y somos también vulnerables al ambiente natural y a los cambios que derivan del uso de nuestras acciones y tecnologías.

En el ámbito de la acción humanitaria, la agencia de las Naciones Unidas (UN, 2001, pp.15-16)

define la vulnerabilidad como "una alta exposición a determinados riesgos, junto con una capacidad reducida para protegerse o defenderse contra ellos y hacer frente a sus consecuencias negativas". La agencia también destaca que la vulnerabilidad es un concepto dinámico que varía con el tiempo y en el espacio dado que "el grado de exposición a los riesgos y la capacidad para hacerles frente" varían a lo largo de la vida y los tipos de riesgos pueden cambiar en función de las circunstancias y situaciones. En el caso específico de las personas refugiadas y solicitantes de asilo, el estatus de vulnerabilidad se genera en el país de origen, según se recoge en el art. 14 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Universal Declaration of Human Rights – UDHR), y en el Artículo 33 de la Convención de Ginebra de 1951 (La Spina, 2021). La Spina (2021) pone de manifiesto también que la Convención de 1951 no identifica grupos específicos bajo la categoría de vulnerables, sino más bien han sido los Buros Ejecutivos (Executive Committes-EXCOM) los que han ido generando toda una serie de guías sobre la vulnerabilidad de ciertos grupos sociales basadas en las variables sociales de sexo, edad y discapacidad.

Desde las ciencias sociales, diversos autores ponen de manifiesto la confusión teórica, conceptual y práctica alrededor del concepto de "vulnerabilidad" (Brown et al., 2017; Kuran et al., 2020; La Spina, 2020; Mendola & Pera, 2021). Brown et al. (2017) evidencian que la extrema flexibilidad, ubicuidad y maleabilidad de este concepto resulta en una falta de claridad analítica que puede dificultar la evaluación en la práctica social. Kuran et al. (2020, p.1) también destacan la tendencia a prácticas homogeneizadoras en la identificación de los "grupos vulnerables", lo que dificulta un trabajo más individualizado que tenga en cuenta las "diferencias cualitativas" y los factores de resiliencia a la hora de determinar las causas que generan desigualdad. Igualmente, se pone de manifiesto (Brown et al. 2017; Kuran et al., 2020) la escasez de estudios sobre "las realidades empíricas de la vulnerabilidad" desde la experiencia y perspectiva de los actores principales de la intervención social con población refugiada.

Desde estas premisas, la vulnerabilidad se define como "the result of different and interependent societal stratification processes that result in multiple dimensions of marginalization" (Kuran et al., 2020, p. 1). Kuran et al. (2020) y Tierney (2019) ponen de manifiesto que la vulnerabilidad es un constructo social que se desarrolla en contextos específicos, cambia en el tiempo y en el espacio, difiere entre grupos sociales, abarca dimensiones temporales, espaciales y situacionales, y su grado es el resultado de relaciones complejas entre variables sociales Estas, determinan la construcción y co-existencia de múltiples identidades que entrelazan relaciones dinámicas y contextuales y,

por tanto, cada individuo presenta sus propias vulnerabilidades (Kuran et al., 2020:2). De esta manera, la perspectiva interseccional permite capturar una "visión matizada" (Tierney, 2019) de los diferentes grados de desigualdad que derivan de sistemas de opresión que generan niveles diferenciales de vulnerabilidad social (Kuran et al.,2020, p.2; Tierney, 2019, p.121-126;). Kuran et al. (2020) evidencian que la capacidad de los individuos de reducir la vulnerabilidad depende del acceso y control sobre diferentes tipos de recursos (educación, salud, redes sociales, entre otros) que son distribuidos de manera desigual entre los grupos sociales. Asimismo, un acercamiento a la vulnerabilidad como fenómeno situacional permite identificar y abordar las jerarquías de poder de la sociedad (Tierney, 2019) y también "how to stimulate coping capacities and, thus, how to substantially enhance resilience for those who are currently side-lined. (Kuran et al. 2020, p.6-7).

En nuestra investigación hacemos referencia a la *vulnerabilidad interseccional* desarrollada por Mendola et al. (2020) para analizar la intersección de "desventajas multiperfiles" (*mutiprofile of disadvantages*) (Mendola & Pera, 2021) que se manifiesta en formas diversas de desigualdad, marginación y exclusión social a la que se encuentran expuestas estas y estos jóvenes en origen, en tránsito y en destino. Mackenzie et al. (2014) explican los desafíos teóricos y prácticos mediante un análisis sistemático del concepto de vulnerabilidad desde diferentes perspectivas teóricas. La vulnerabilidad, del latino *vulnus* (herida) se refiere al sufrimiento inherente al cuerpo humano. De aquí que "ser vulnerables" implica "ser susceptible" a las lesiones y al sufrimiento, y la susceptibilidad se considera así una condición ontológica del ser humano. El foco en la vulnerabilidad universal del sujeto en las políticas sociales desplaza así la responsabilidad del individuo a las instituciones sociales y al Estado como estructuras que generan desigualdad y desventajas (Fineman 2008, 2010; Mackenzie et al., 2014). Así que Mackenzie et al. (2014) ofrecen una taxonomía de diversas fuentes de vulnerabilidad haciendo una distinción entre *vulnerabilidad situacional* y *vulnerabilidad inherente* que nos permite analizar las diferentes formas de vulnerabilidad que afectan los itinerarios socioeducativos y las trayectorias de inserción laboral de la juventud refugiada y solicitante de asilo y cómo estas y estos jóvenes responden con acciones de resiliencia frente a la situación que experimentan. Por tanto, la *vulnerabilidad inherente* se refiere a las formas de vulnerabilidad que son intrínsecas al individuo, a su naturaleza fisiológica, afectiva y social, como la edad, el género, la nacionalidad, el estatus legal, la etnia, la religión, el idioma, la orientación o la identidad sexuales. La *vulnerabilidad inherente* varía en función de la capacidad de resiliencia del individuo y de su capacidad de afrontar las adversidades. Mientras que la *vulnerabilidad situacional* se refiere a

factores externos como el contexto sociopolítico, económico, las situaciones ambientales, y de los grupos sociales (Mendola & Pera, 2021, p.3). La *vulnerabilidad situacional* puede darse a corto término, intermitente o ser de larga duración.

Los estados de *vulnerabilidad situacional* e *inherente* pueden encontrarse en un estado "disposicional" (*dispositional*), en términos de riesgo hipotético frente a posibles sufrimientos o daños, o pueden ser de carácter "ocurrente" (*occurent*) en relación con circunstancias presentes en las que se corre el grave riesgo de sufrir daño (Rogers et al., 2012). Y, en línea con cuanto expresa Judith Butler (2004, 2008, 2009), todo tipo de vulnerabilidad se experimenta corporalmente, independientemente si son vulnerabilidades inherentes o situacionales.[2]

En definitiva, y de acuerdo con cuanto afirman Mendola y Pera (2021, p. 3), la perspectiva interseccional permite evaluar y analizar los diferentes grados y dimensiones de la vulnerabilidad, sus diversos matices y sus cambiantes condiciones en relación con individuos y grupos sociales diversos y permite también una respuesta más adecuada en la evaluación de la vulnerabilidad desde el ámbito de la intervención social.

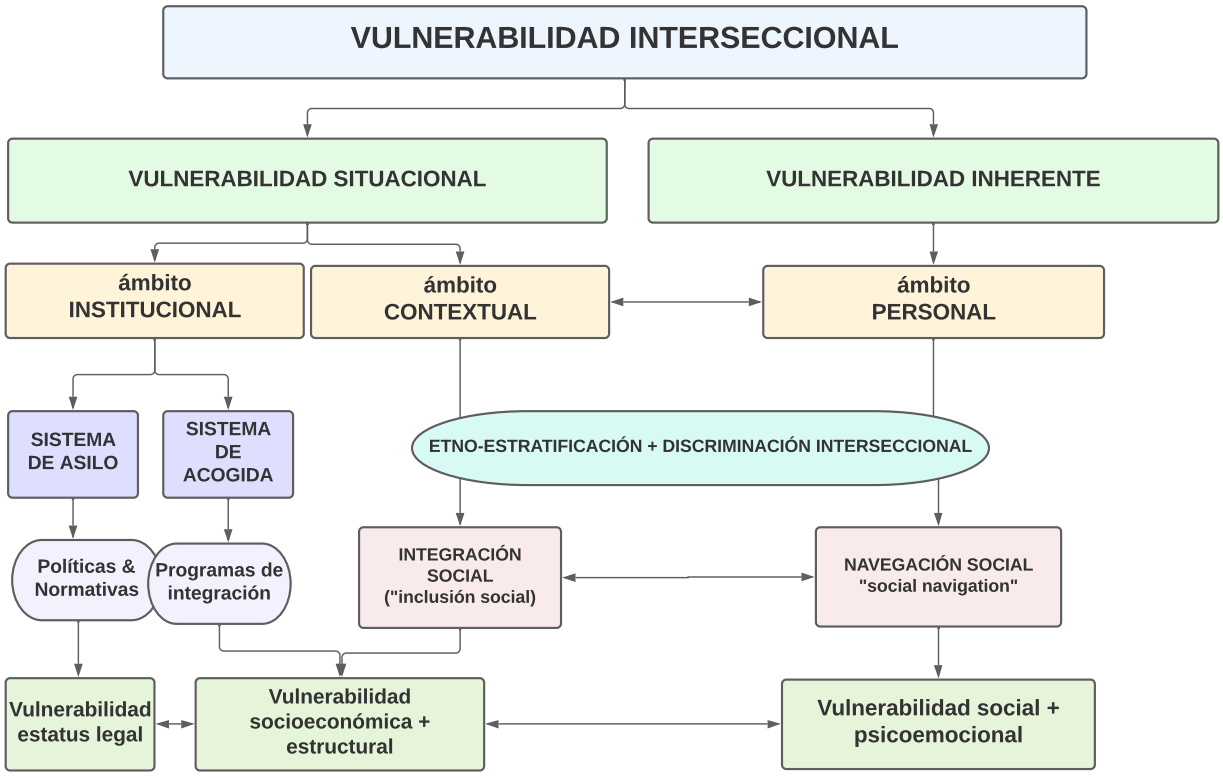
Mapa conceptual: la vulnerabilidad interseccional

A continuación, se presenta un mapa conceptual en relación con el marco teórico y conceptual de *la vulnerabilidad interseccional* (Mendola et al., 2020) para analizar las diversas formas de vulnerabilidad *situacional* e *inherente* (Mackenzie et al., 2014) a las que se enfrenta la juventud refugiada y solicitante de asilo en origen y en destino. Se muestra también la interdependencia de los diferentes sistemas y ámbitos mediante procesos de etnoestratificación y *discriminación interseccional* (Mendola & Pera, 2021) que determinan una posición social diferencial de la juventud refugiada y solicitante de asilo en el contexto de recepción. Por ende, la interdependencia de los ámbitos institucional, contextual y personal - que se refieren a los niveles macro, meso y micro del modelo sistémico de Bronfenbrenner (1994) - determinan formas múltiples de vulnerabilidad:

2 Mackenzie et al. (2014) también refieren la noción de *vulnerabilidad patogénica*, que no tratamos en nuestra investigación, y que está vinculada a las relaciones interpersonales y las estructuras institucionales que generan este tipo de vulnerabilidad. Este concepto fue introducido por Goodin en 1985 para delinear las vulnerabilidades que derivan de situaciones de prejuicio o abuso en las relaciones interpersonales o que son causada por violencias política, opresión y dominación.

una *vulnerabilidad del estatus legal* en relación al tipo de políticas de asilo y extranjería; una *vulnerabilidad socioeconómica* y *estructural* relacionada con el tipo de programas de acogida y con los factores estructurales de la sociedad de recepción (su sistema de bienestar social, el sistema económico y de acceso a los recursos y al mundo laboral); y una *vulnerabilidad social* y *psicoemocional* que está vinculada a los traumas vividos en el país de origen, al proceso de ajuste en el nuevo entorno social (familia, comunidad y el grupo de iguales), y a la adquisición del capital social y cultural, así como a la capacidad de resiliencia y agencia de estas y estos jóvenes para superar las dificultades estructurales e institucionales.

Mapa conceptual 2: la vulnerabilidad interseccional



Fuente: Elaboración propia

La vulnerabilidad como concepto legal

Desde el ámbito académico de la jurisprudencia se pone en evidencia la complejidad del concepto de vulnerabilidad y una cierta falta de claridad conceptual y legal con respecto de las dimensiones específicas de vulnerabilidad de las personas migrantes y refugiadas, lo que puede dejar en la invisibilidad aquellas vulnerabilidades derivadas de la intersección simultánea de diferentes factores (La Spina, 2021, p.1-2).

También en la práctica jurídica se hace la distinción entre *vulnerabilidad inherente* y *externa* o *situacional*. Las políticas y prácticas judiciales han ido desarrollando una cierta diferenciación entre la vulnerabilidad de las personas migrantes de las personas refugiadas, según se expresa también en el documento guía del Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (A/HRC/34/31, p. 6-7) (cit. en La Spina, 2021, p. 9). El Consejo hace una distinción entre diversas formas de vulnerabilidad: la vulnerabilidad circunstancial (externa) o intrínseca (interna); las situaciones de vulnerabilidad derivadas de las razones para abandonar el país de origen como motivos por desplazamiento "no voluntario"; las vulnerabilidades determinadas en contexto de tránsito, frontera y en destino; y las vulnerabilidades relacionas con aspectos específicos de la identidad o las circunstancias de una persona.

Igualmente, se destaca que los marcos legales de las Naciones Unidas y de la UE (artículo 21 de la Directiva de Acogida 2013/33/EU) no ofrecen una definición específica relativa a "personas migrantes en condición de vulnerabilidad", sino que presentan una serie de categorías vulnerables de personas con necesidad de garantías especiales (Mendola & Pera, 2021). El art. 20.3 de la Directiva 2011/95/EU sobre los Requisitos de Asilo (*Asylum Qualification Directive*) obliga a los Estados miembros a tener en consideración la situación específica de las personas vulnerables y el art. 21 de la Directiva de Acogida 2013/33/EU define las que se consideran como "personas vulnerables" con necesidad de garantías especiales para beneficiarse de los derechos y cumplir con las obligaciones en el contexto de recepción (AIDA, 2017). Sin embargo, la obligatoriedad de los Estados miembros a identificar a los solicitantes con especiales situaciones de vulnerabilidad ha dado lugar a mecanismos muy dispares entre los países de la UE. Solo algunos Estados miembros han introducido mecanismos formales, como Francia, Países Bajos, Suecia y Reino Unido. España ha introducido protocolos formales para la identificación de los menores no acompañados y de las personas víctimas de trata, sin que esto implique garantías especiales durante el procedimiento (AIDA, 2017, p.25). Se evidencia así un marco jurídico fragmentado de las políticas de asilo

europeas en lo que concierne a la identificación de las categorías vulnerables de solicitantes de asilo, así como con respecto a la garantía de poder disfrutar de sus derechos y obligaciones durante todo el procedimiento de asilo. La ambigüedad y opacidad conceptual y terminológica -- en definir los solicitantes de asilo con diferentes términos como "vulnerables" (art.21, Directiva 2013/33/UE), "in need of special procedural guarantees" o "applicant with special reception needs" (art. 2(k) Directiva 2013/33/UE) -- generan importantes vacíos legales y mecanismos de protección muy diversos entre los Estados miembros de la UE (AIDA, 2017, p. 53; La Spina, 2021).

En las jurisdicciones europeas (Cortes de Estrasburgo y Luxemburgo) se ha dado un paso importante en el reconocimiento de los solicitantes de asilo como "grupo con necesidad de protección especial" cuya vulnerabilidad se reconoce por la posición legal de desventaja en comparación con otros grupos sociales o nacionales (AIDA, 2017, p. 12). Desde el ámbito jurídico, su condición legal se considera por definición precaria hasta cuando no se les conceda el estatuto de refugiado. Sin embargo, la condición de grupo vulnerable *per se* contrasta con otras categorizaciones de vulnerabilidad vinculada al concepto de "país de origen seguro" y que, en muchos casos, ha sido instrumental para debilitar o denegar el acceso a la protección internacional en Europa (AIDA, 2017, p. 12). Finalmente, La Spina (2021, p. 25) pone en evidencia que la pertenencia a un grupo vulnerable no garantiza *per se* la protección sin disposiciones jurídicas que determinen su reconocimiento en un marco legal.

Una aproximación conceptual a la integración, inclusión social y "navegación social" de la juventud refugiada y solicitante de asilo.

En nuestro análisis del proceso de asentamiento y adaptación de la juventud refugiada y solicitantes de asilo en Cataluña, nos referimos al concepto de *integración social* que en las ciencias sociales es "una noción compleja y multidimensional" (Iglesias-Martínez & Estrada, 2018, p.147). Se refiere a la inserción social en términos de incorporación socioeconómica, política y cultural, así como con respecto de las normativas y legislaciones de asilo y extranjería, las políticas de integración y las políticas sociales.

Iglesias-Martínez y Estrada (2018) pone en evidencia que la *integración* o *inserción social* de la población refugiada en España se da mediante procesos de etnoestratificación en relación con factores múltiples: los factores individuales y familiares (capital humano y social); el marco

político y económico del país de destino; las políticas de extranjerías y las políticas de integración; el tipo de acceso al mercado laboral y el tipo de empleo que las personas inmigradas consiguen en destino; y, por último, los factores transversales como la edad, el género, la etnia y la clase social que moldean una incorporación segmentada. Asimismo, estos autores (2018) destacan que, hasta los años 90 en el ámbito de la migración forzosa y el refugio no se hablaba de *integración* dado que la protección era una condición temporal y las situaciones de inserción social de largo plazo se daban a través del reasentamiento y el retorno al país de origen. Desde el 2000 se comienza a considerar la integración como una solución a largo plazo en el país de destino. Desde entonces, se han ido desarrollando investigaciones específicas sobre integración en el ámbito del asilo y refugio con autores como Colic-Peisker & Tilbury (2006), Ager y Strang (2008) y Cheung & Phillimore (2014), entre otros (cit. en Iglesias-Martínez & Estrada 2018, p. 149). Contemporáneamente, se ha ido adoptando una perspectiva más holística en la que se tiene en cuenta tanto los factores individuales (capital humano, competencias lingüísticas, habilidades, entre otros) como los factores institucionales (políticas y programas) y estructurales (contexto socioeconómico, capital social, discriminación, entre otros). En ámbito europeo se ha también implementado un enfoque denominado "two way process" (ECRE, 2005; UNHCR, 2013), mediante "un proceso bidireccional de esfuerzo y reconocimiento mutuo llevado a cabo tanto por la sociedad de acogida como por la propia población refugiada" (Iglesias-Martínez & Estrada, 2018, p. 148-149), para posteriormente dar también peso al rol de los países de origen en el proceso de integración mediante lo que la Comisión Europea define como "a three way process" (EC, 2011).

Igualmente, de acuerdo con Gifford and Kenny (cit. en Nunn et al., 2017, p.46), la definición de *integración* en términos de asentamiento en un nuevo contexto resulta controvertida debido a la disonancia entre lo que define el gobierno y las instituciones como integración y lo que experimenta la población refugiada en su proceso de adaptación y ajuste, además, las medidas establecidas por las políticas de integración no se sustentan necesariamente sobre una base normativa. Así que, optamos, en esta tesis doctoral, por considerar el concepto de *inclusión social*, en tanto que proceso de incorporación y adaptación de la persona al nuevo contexto. La definición de *inclusión social* adoptada por la Unión Europea y el Consejo de Europa toma particular relevancia para las y los jóvenes que se encuentran en una situación de desventaja y de precariedad, al dificultarse los procesos de adquisición de los derechos sociales y la aceptación y el reconocimiento como miembros de la sociedad. Se define así la inclusión social como:

the process of individual's self-realisation within a society, acceptance and recognition of one's potential by social institutions, integration (through study, employment, volunteer work or other forms of participation) in the web of social relations in a community. (Călăfăteanu et al., 2019)

En el documento de la Comisión Europea y del Consejo de Europa (Kovacheva, 2019) se definen tres puntos clave del proceso de inclusión social:

- como proceso de *inclusión activa* mediante "the empowerment of the individual by society for active participation in social life";
- como proceso *multi-dimensional* que impacta diferentes ámbitos de la vida: económico, político y sociocultural. Y se expresa que: "The successful passage of young people through the educational system provides them with crucial resources such as knowledge, skills, and attitudes for their social inclusion in other life domains";
- por último, se considera también la intersección del género, la etnia, la salud, la afiliación religiosa y la orientación sexual que habilitan o constriñen la inclusión social.

En nuestro análisis de la realidad social de la juventud refugiada y solicitante de asilo, nos aproximamos también al concepto de "navegación social" (*social navigation*) desarrollado por Vigh (2006, 2009a,b) en su estudio etnográfico sobre la realidad de la juventud de Guinea-Bissau en contexto de conflicto armado, y que nos permite visibilizar y explorar cómo la inclusión social de estas y estos jóvenes se da mediante un proceso constante de negociación con el entorno social. Nunn et al. (2017, p.46) definen así el concepto de "navegación social":

Applying a social navigation lens to refugee youth settlement enables us to consider how these young people "simultaneously negotiate the immediate and the imagined," addressing short-term needs and desires while also seeking to position themselves favourably in the pursuit of longer-term aspirations. In these ways, the concept of social navigation offers an alternative way to frame settlement: not as the endpoint of the refugee journey, but as ongoing negotiation of unstable, multiscalar socio-political terrains in the pursuit of viable futures. (Nunn et al., 2017, p.46).

Por tanto, como herramienta de análisis este concepto permite comprender como la juventud refugiada y solicitante de asilo se mueve y navega en el nuevo contexto, explorando el asentamiento

como un proceso dinámico de adaptación en un entorno cambiante e imprevisible (Denov & Bryan, 2014; Nunn et al., 2017). Las decisiones, las estrategias resilientes y las oportunidades de estas y estos jóvenes son moldeadas por fuerzas sociopolíticas y económicas en el contexto de destino. Estas y estos jóvenes negocian así entre lo "inmediato" (*the immediate*), sus posibilidades del presente y "lo imaginado" (*the imagined*) con respecto a sus oportunidades de futuro (Vigh, 2009a,b). Al mismo tiempo, este concepto visibiliza la capacidad de agencia de la juventud refugiada y solicitante de asilo, su capacidad "to plot, to actualize plotted trajectories, and to relate one's plots and actions to the constant possibility of change" (Denov & Bryan, 2014, p. 28)

Capítulo 4. Análisis cuantitativo, sociodemográfico y contexto normativo del asilo y refugio

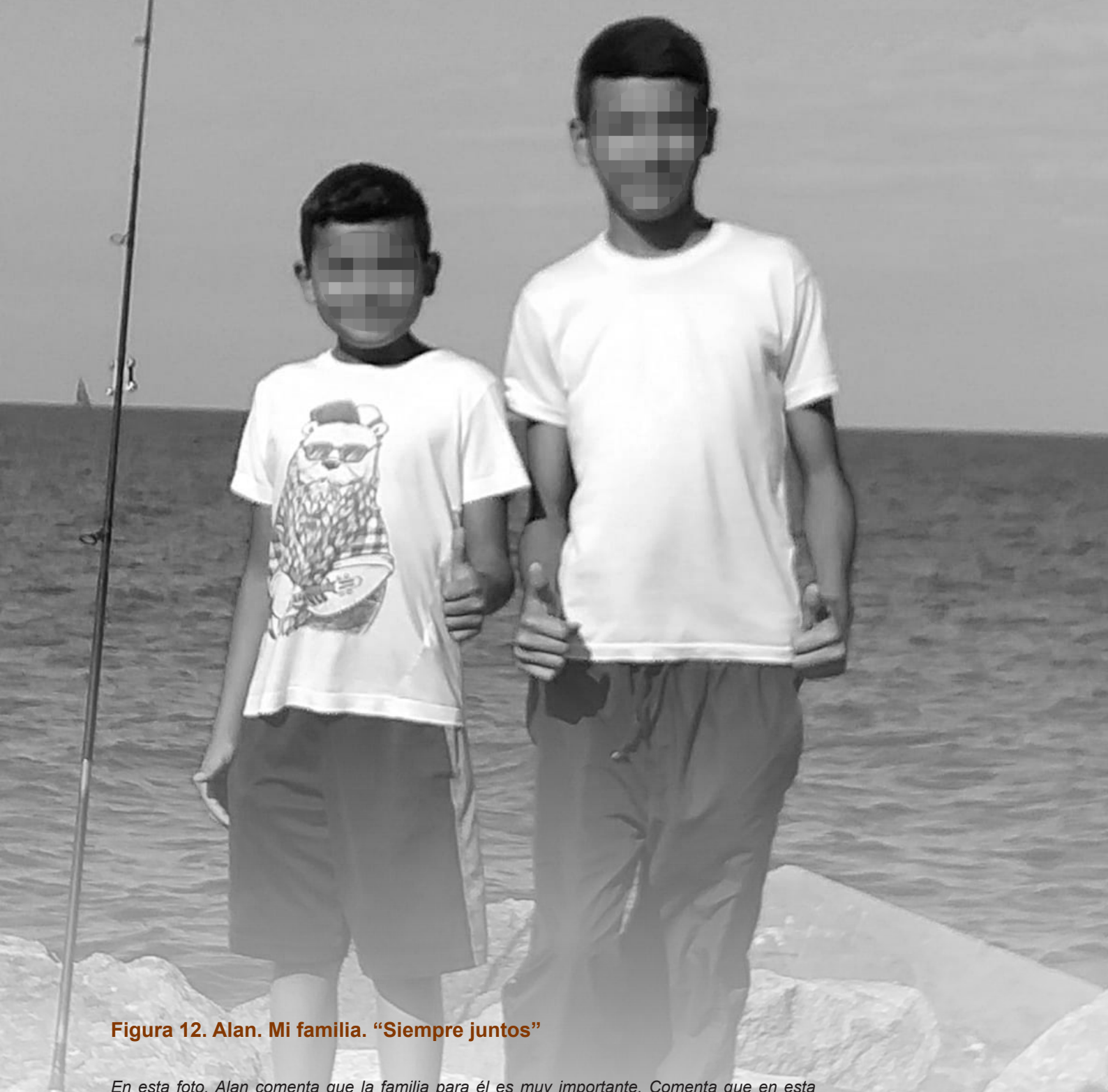


Figura 12. Alan. Mi familia. “Siempre juntos”

En esta foto, Alan comenta que la familia para él es muy importante. Comenta que en esta foto estaba con su hermano al principio de su estancia en el programa de acogida con la Fundación MPDL, en Badalona. Su padre les hizo una foto en unas rocas a la orilla del mar donde solían pasear todos juntos. Alan comenta que: “Me acuerdo de que estábamos muy pequeñitos, muy pequeñitos sí. Bueno, es como emocionante saber lo que hemos pasado. Siempre hemos estados juntos y todo. Bueno, peleamos como todos, normal, pero siempre juntos”. La familia escapó del país debido a las persecuciones sufridas “después que se llevaron a cabo investigaciones a miembros de la Mara MS 13 y a pandillas que vendían drogas en la comunidad y que ejercían extorsiones a negocios, transportes y comerciantes independientes”, según comenta Gaspar, el padre de Alan. Gaspar era un policía municipal y un delineador catastral en uno de los municipios de Honduras afectados por el crimen organizado de estas pandillas. El gobierno español concedió el estatuto de refugiado a la familia de Alan y Boris en enero de 2021.

4.1. Los datos sobre asilo y refugio en contexto transnacional

A finales de 2020 se registraron 82.4 millones de personas desplazadas en el mundo a raíz de conflictos, persecución o violencia generalizada. A nivel mundial, el 30% eran niñas y niños, pero representaban el 42% del total de las personas desplazadas de manera forzosa. El 2020 fue también el año caracterizado por la pandemia de la COVID-19 que causó un descenso drástico de las migraciones a nivel mundial. Si bien aún no queda claro cuál es el impacto global de la pandemia sobre los movimientos migratorios, se estima que fueron alrededor de 1,5 millones menos de lo que se había estimado. Entre los 84,2 millones del 2020, 48 millones fueron desplazados internos, 26,4 millones fueron refugiados (20,7 millones bajo mandato del ACNUR y 5,7 millones refugiados palestinos registrados por la UNRWA), 4,1 millones fueron solicitantes de asilo y 3,9 millones fueron personas venezolanas desplazadas en el extranjero. En el mismo año hubo 1,1 millones de nuevas solicitudes de asilo. Los primeros 5 países mundiales que acogieron la mayor parte de las personas desplazadas siguieron siendo: Turquía, con 3,7 millones de personas, Colombia con más de 1,7 millones, incluidas las personas venezolanas desplazadas al extranjero, Pakistán y Uganda con 1,4 millones respectivamente, y Alemania con 1,2 millones (ACNUR, 2021).

Actualmente, 1 de cada 6 personas en el mundo son desplazadas por la fuerza. La guerra y los conflictos armados siguen siendo la causa principal de estos desplazamientos, sobre todo en países como Siria, Afganistán, Somalia, Yemen, y República Democrática del Congo. El cambio climático, la crisis alimentaria, el conflicto y el desplazamiento son factores que "están cada vez más interconectados y se refuerzan mutuamente, lo que lleva a un número cada vez mayor de personas a buscar seguridad y protección" fuera de sus países origen o regiones geográficas donde residen (ACNUR, 2021, p. 9). Otro aspecto que considerar es el exilio prolongado que afecta alrededor de 25.000 personas refugiadas de la misma nacionalidad, mientras que 4.1 millones de personas llevan más de 20 años en esta situación, como en el caso de la población palestina en Egipto y Líbano, y la población afgana en Irán o en Pakistán (UNHCR, 2016b).

A nivel europeo, se registraron un total de 416.600 solicitudes con un descenso del 34% (214.700) en comparación al 2019. Se mantuvieron los principales países de origen: Siria sigue siendo el principal país de origen en la UE desde 2013, aunque en 2020, por primera vez, hubo un descenso del 15,2% con 63.500 solicitudes frente a 74.900 en 2019; los afganos representaron el 10,6% del número total de solicitantes; los venezolanos el 7,3%; los colombianos el 7,0%; los

iraquíes el 3,9%; y los pakistaníes el 3,8%. Con 102.500 solicitantes registrados en 2020, Alemania fue el país con el mayor número de solicitudes de asilo con un 24,6 % del total de solicitudes en la UE. Le siguieron España con 86,400 (20,7 %)[1], Francia con 81,800 (19,6 %), por delante de Grecia con 37,900 (9,1 %) e Italia con 21,200 (5,1 %). En 2020 se resolvieron 521,000 solicitudes en primera instancia y otras 232,800 tras un recurso o la revisión. Con respecto a las resoluciones en primera estancia, a 211,800 personas se les concedió la protección internacional, mientras que otras 69,200 recibieron la protección en apelación o revisión. En términos absolutos, a 106,200 personas se les concedió el estatuto de refugiado, 50,300 recibieron la protección subsidiaria y 55,400 la protección por razones humanitaria. (Eurostat, 2020).

Cabe destacar también que, desde finales de febrero de 2022, Europa es protagonista de uno de los episodios bélicos a gran escala, después de la guerra en la antigua Yugoslavia (1991-2001), con la invasión de Rusia de los territorios fronterizos en la región del Donbas en Ucrania. Las tensiones entre los dos países comenzaron en 2014 con la anexión de Crimea por parte de Rusia y la autoproclamación de las regiones fronterizas de Donetsk y Lugansk como republicas populares. Según datos estimados por ACNUR al 9 de junio de 2022, se han registrado más de 4,8 millones de personas refugiadas que han huido de Ucrania, más de 7,3 millones de movimientos transfronterizos saliendo de Ucrania y más de 7,1 millones de desplazados internos. En 2017 y 2018 los solicitantes de asilo de Ucrania representaron la cuarta y la sexta nacionalidad en España, y en 2018 la segunda nacionalidad que obtuvo el estatus de refugiado.[2] Los principales países de acogida en Europa entre mayo y junio de 2022 son Alemania con 670.000 refugiados registrados por protección temporal de un año, seguida por la Republica Ceca con 382.617, Italia con 132.619, España con 123.802 y Francia con 87,972 personas registradas[3]. El conflicto en Ucrania se anuncia como una de las crisis migratorias más grandes de Europa después de la Segunda Guerra Mundial y el conflicto de los Balcanes en los años 90.

En el contexto de estudio, el número de solicitantes de asilo en España ha ido creciendo exponencialmente desde el 2015 con 14,887 solicitudes registradas, seguidas de 16,544 solicitudes

1 Estos datos difieren ligeramente de los datos que registró el Ministerio del Interior para el mismo año con 88,826 solicitudes que se formalizaron en 2020, así con respecto a los datos que se registraron desde Eurostat que es el sistema europeo de estadísticas.

2 https://ciutatrefugi.barcelona/es/noticia/ucrania-el-exilio-europeo_872276

3 Para mayor información sobre datos actualizados a junio de 2022, véase el siguiente enlace:https://data.unhcr.org/es/situations/ukraine#_ga=2.55089643.1713327856.1657085964-433583043.1644644600

en 2016, 31,740 en 2017, y 55,749 en 2018. En 2019 y 2020 España se posicionó como el segundo país con respecto al total de solicitudes en la UE con 118,446 y 88,826 respectivamente. Como en el resto de Europa, en 2020 hubo un descenso del 25% respecto al año anterior a causa de la pandemia de la COVID-19 y el cierre de frontera a nivel mundial (Ministerio del Interior, 2020). España presenta una tendencia a la baja con respecto a las resoluciones positivas y un alto número de denegaciones, sobre todo de personas originarias de Venezuela y de los países de Centroamérica. En 2020 solo un exiguo 5% de las solicitudes de asilo recibieron resolución positiva, muy por debajo de la media europea del 33% (CEAR, 2021). A continuación, se presenta la Tabla n. 1 en la que se recogen los datos AIDA (Asylum Information Database) en el periodo 2015-2020. Se evidencia que al crecimiento exponencial de las solicitudes se corresponde un número creciente de denegación que alcanzan el 59% en 2020.

Tabla 1. Solicitudes de primera estancia y concesión de la protección internacional en España: 2015-2020

	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Solicitudes	14,780	16,544	31,738	55,570	117,800	88,530
Estatuto Refugiado	220	355	617	620	1,640	4,360
Protección Subsidiaria	800	6,500	4,191	2,558	1,540	1,390
Protección Humanitaria	- -	- -	- -	- -	35,240	45,300
Denegaciones	2,220	3,395	7,083	7,454	19,620	73,140
Estatuto Refugiado %	6,8 %	3,5 %	5,2 %	- -	2,8 %	3,5 %
Prot. Subsidiaria %	24,7 %	63,4 %	35,2 %	- -	2,6 %	1,1 %
Prot. Humanitaria %					60,7 %	36,4 %
Denegaciones %	68,5 %	33,1 %	59,6 %	- -	33,9 %	59 %

Elaboración propia. Fuente: AIDA (Asylum Information Database). Datos desde el 2015 hasta el 2020.

En nuestra investigación se constata una cierta tendencia a resolver por nacionalidades, como en el caso de la concesión de la protección humanitaria de un año (renovable) a nacionales venezolanos desde marzo de 2019. La Comisión Interministerial de Asilo (CIAR) introdujo este

permiso a los venezolanos cuya solicitud de asilo fue rechazada entre enero de 2014 y febrero de 2019, y alrededor de 35,000 personas se beneficiaron de la protección humanitaria. Según informan profesionales del ámbito jurídico, esta vía preferencial determina "una cierta discriminación en perjuicio de nacionalidades como Colombia y los países de Centroamérica". Esta discrecionalidad se debe a la falta de reconocimiento oficial de la persecución de agentes no estatales como son las bandas criminales y las pandillas callejeras de Centroamérica y de los países latinoamericanos. En España el 87% de las personas solicitantes de asilo son originarias de Latinoamérica y, en general, según datos de la EASO, los latinoamericanos reciben solo un 2% de reconcomiendo de sus solicitudes en Europa (Estébanez García, 2021). También con la invasión de Rusia de los territorios de Ucrania a final de febrero de 2022, la UE ha respondido mediante medidas y acciones que facilitan el tránsito de los desplazados ucranianos dentro del territorio europeo y la concesión inmediata de la protección internacional por un año (renovable). Tras la directiva europea, también España ha implementado un sistema exprés desde el 10 de marzo de 2022 para la población refugiada de Ucrania con la concesión del derecho de asilo en 24 horas. Una decisión que muestra una cierta desigualdad en la implementación de los criterios de concesión de la protección internacional, si se considera que a finales de febrero de 2022 había un total de 111.740 de solicitantes de asilo que seguían a la espera de una resolución a su solicitud desde las instituciones españolas.[4] Estas acciones de solidaridad de la UE hacia la población desplazada de Ucrania han desatado acusaciones de discriminación racial y un trato diferente que viola el derecho internacional por la aplicación de legislaciones muy restrictivas y hostiles hacia otros solicitantes de asilo de regiones como África y Medio Oriente. Es indudable que la guerra de Rusia en Ucrania está generando una crisis humanitaria de gran proporción y, por tanto, se da la necesidad de dar soporte y ayuda a la población que huye de la guerra. Al mismo tiempo, el compromiso humanitario de la UE hacia la población ucraniana afectada por la guerra muestra la capacidad de solidaridad entre los Estados miembros de la UE cuando hay voluntad política para dar respuesta y refugio a aquellas personas que huyen de conflictos armados y de situaciones de persecución que violan los derechos humanos.

4 Para más información, véase el siguiente enlace: https://civio.es/2022/04/05/el-sistema-expres-para-los-refugiados-de-ucrania-les-evita-el-tapon-de-la-oficina-de-asilo-con-17-meses-de-trabajo-pendiente/

La invisibilidad estadística sobre juventud refugiada y solicitante de asilo

Entre los países de la comunidad europea se destaca la falta de armonización estadística y datos exhaustivos sobre la llegada de la infancia y juventud refugiada y solicitante de asilo, y cuando se dispone de datos, rara vez se desagregan por nacionalidad, género o edad (UNHCR, UNICEF & IOM, 2018). Las estadísticas Eurostat recogen los datos sobre la juventud según el país de nacimiento en relación con indicadores como la inclusión social, educación y empleo, y se desglosan los datos entre jóvenes nativos, jóvenes que han nacido en uno de los 28 Estados Miembros de la UE, jóvenes nacidos fuera de los estados miembros, y jóvenes nacidos al extranjero, sin tomar en cuenta otras características sociodemográficas (Eurostat, 2020).

En el ámbito específico de estudio, la dificultad mayor se encuentra en los datos fragmentados y desarticulados, sobre todo desde la administración pública que suele recogerlos mediante su agrupación en categorías generales. El Comité de los Derechos del Niño en sus Observaciones (2010, p. 4) expresa preocupación con respecto a lo que define como un «enfoque fragmentado» de la reunión de datos que se realiza de manera desigual a nivel nacional y regional y tampoco abarca todas las esferas incluidas en la Convención. Por tanto, recomienda que se refuerce un mecanismo de recogida y análisis que incluya datos desglosados por edad, género, sexo y origen étnico de todas las personas menores de 18 años "haciendo especial hincapié en los niños romaníes, los migrantes, los extranjeros no acompañados y los pertenecientes a hogares desfavorecidos desde el punto de vista económico y social". El Ministerio del Interior publica un informe anual del asilo en el que se recogen datos desagregados por país de origen y edad, y se evidencia así la falta de un sistema oficial estándar y centralizado con indicadores de integración que incluyan datos más exhaustivos (Pasetti & Sánchez-Montijano, 2019). Con respecto al 2020, el 15% (2,958 solicitudes) de las solicitudes se registraron en la franja de edad 0-13, y el 3% (12,958 solicitudes) en la franja 14-17. El número de solicitudes fue muy elevado entre 18 y 34 años representado el 49% del total (43.225 solicitudes) y en la franja 35-64 años fueron el 32% (28,161 solicitudes) y solo un 2% (1,488 solicitudes) fueron de personas de 65 años o más.

A continuación, se presenta la Tabla n. 2 en la que figuran los datos del Ministerio del Interior sobre las solicitudes de asilo desglosadas por edad desde el 2015 hasta el 2020. Se evidencia el crecimiento constante de solicitudes de asilo entre menores, jóvenes y jóvenes adultos.

Tabla 2. Solicitudes de asilo en España por edad y año desde el 2015 hasta el 2020

	0-13	14-17	18-34	35-64	65 o más	Total
2015	3,150	630	7,401	3,564	172	14,887
2016	3,418	580	8,547	3,844	155	16,544
2017	6,466	1,195	16,245	7,550	284	31,740
2018	9,759	2,008	28,279	15,031	672	55,749
2019	18,556	3,927	59,349	34,957	1,657	118,446
2020	12, 958	2,994	43,225	28,161	1,488	88,826

Elaboración propia de la autora. Fuente: Ministerio del Interior. Asilo en cifras. 2015-2020

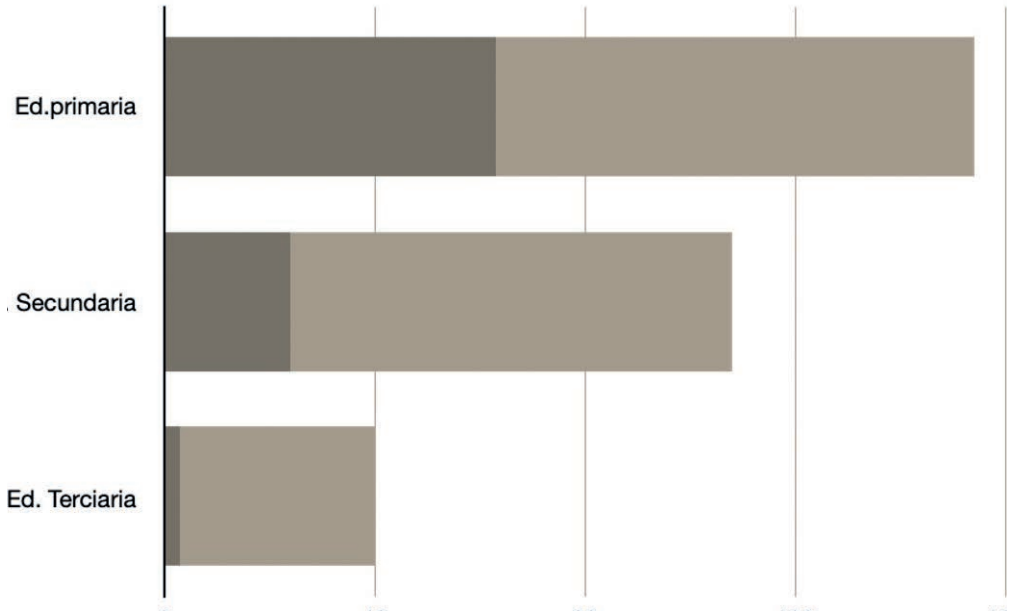
La fragmentación y escasez de los datos estadísticos sobre educación

Las Naciones Unidas han destacado en diversas convenciones e informes la importancia de la educación para la adaptación psicosocial de la infancia refugiada no sólo como derecho fundamental, sino también como proceso de recuperación socioemocional en los contextos de desplazamiento y en las sociedades de recepción (UNHCR, 2016a). La infancia y juventud refugiada presentan cinco veces más probabilidades de abandono y/o fracaso escolar que el promedio global. Según evidencia Dryden-Peterson (2017), la diferencia con las personas refugiadas del pasado es que los conflictos actuales generan situaciones de desplazamiento por largo tiempo, una duración tres veces más larga que al principio de los años 90, lo que dificulta de manera muy crítica la educación de la población refugiada en «contextos de emergencia».

En 2020, de los 7,1 millones de niñas, niños y jóvenes refugiados en edad escolar, la mitad no asistía a la escuela (alrededor de 3.7 millones). ACNUR compara los datos para la educación de la infancia refugiada con datos de UNESCO sobre la matrícula escolar global: sólo un 63% de la infancia refugiada tiene acceso a la educación primaria frente al 91% a nivel global; la brecha aumenta a medida que los menores crecen, y sólo un 24% de la juventud refugiada acude a la escuela secundaria en comparación con un promedio global del 84%. Mientras que, un escaso 3% accede a la universidad frente al 37% del total a nivel mundial (UNHCR, 2019a) (Véase Gráfico 1). Las causas son diversas en función de las condiciones socioeconómicas durante los periodos de migración

forzosa, los factores institucionales (acuerdos y programas para estas categorías vulnerables), y los factores socioeconómicos y culturales en destino (Crul et al., 2017; UNHCR, 2016a; Save the Children, 2016a).

Gráfico 1. Porcentaje de la matrícula escolar global entre la población refugiada



Elaboración propia. Fuente UNHCR (2019a), "Stepping up. Refugee education in crisis".

También en el ámbito educativo, el informe de la Agencia de los Derechos Fundamentales de la UE (FRA, 2017a, p. 2-4) pone de manifiesto la fragmentación de las estadísticas oficiales sobre la educación de la juventud refugiada y solicitante de asilo entre los Estados miembros de la UE, ya que los datos no se recogen sistemáticamente, y en muchos casos se incluyen en categorías generales como "estudiantes inmigrados" o "nacidos al extranjero" (FRA, 2017a), como se constata también en otros estudios (Italia et al., 2011; McBrien, 2009; Pinson & Arnot, 2010). Sólo en nueve de los 14 Estados miembros abarcados por este estudio, se dispone de estadísticas en cuanto al número de solicitantes de asilo y refugiados en la enseñanza primaria, secundaria y, en menor grado, la educación terciaria. En la mayoría de los casos, no se dispone de datos sobre la formación profesional. La falta de datos sobre la residencia (padrón) de esta población y una movilidad alta de las familias son entre los factores que mayormente dificultan trazar la información sobre el alumnado refugiado (FRA, 2017a). En general, en los países de la OCDE se constata que tanto el acceso, así como los resultados del rendimiento escolar del alumnado refugiado son escasamente

registrados en los sistemas de monitoreo nacionales, lo que implica que las necesidades y logros de la juventud refugiada permanecen en gran medida invisibles en el debate político y en los programas educativos, limitando el desarrollo de políticas y recursos específicos para esta población (OCDE, 2018). Los hallazgos subrayan también la falta de coordinación a nivel nacional entre los diferentes sistemas e instituciones en la recopilación de datos sobre el acceso y los resultados académicos de la juventud refugiada en la escuela (por ejemplo, McBrien, 2005, 2009; Pinson & Arnot, 2010; Shakya et al., 2010; Crul et al., 2017), pese a que la recogida de datos se considera como una herramienta muy útil que impulsa el cambio en términos de análisis del progreso del alumnado, en la evaluación del impacto de las intervenciones, para examinar la eficacia de políticas, programas y procesos educativos, y en la planificación de nuevas iniciativas (UNICEF, 2016b).

Un análisis cuantitativo sobre género y refugiados LGTBI

A nivel global, alrededor de la mitad de las personas refugiadas son femeninas (jóvenes y adultas) (UNHCR, 2015b). En Europa, con la "crisis humanitaria" en 2015, se ha visibilizado también la migración de los grupos más vulnerables (mujeres, menores no acompañados, colectivos LGTBI y mujeres embarazadas) que en 2016 representaron la mitad de la población solicitante de asilo con un 55% frente a un 27% en el año anterior (Castellà, 2017).

Igualmente, se evidencia la escasez de datos estadísticos debido tanto a la falta de un sistema armónico de recogida y desglose de los datos sobre género entre los países de la UE, así como por las mayores dificultades en identificar las situaciones de vulnerabilidad que sufren las mujeres en origen, tránsito y destino. Se constata que las mujeres tienden a silenciar las situaciones de violencia que sufren por miedo a ser estigmatizadas o por el miedo de poder sufrir alguna forma de represalia. Al mismo tiempo, faltan mecanismos de prevención y personal especializado que sepa identificar los posibles casos de violencia sexual, familiar, y también las situaciones en las que estas mujeres son víctimas de tráfico de seres humanos (Castellà, 2017). En el ámbito europeo la dificultad mayor se debe al registro de las nuevas llegadas en Europa bajo tres categorías muy genéricas: hombres, mujeres y menores. Entre los menores no se hace distinción de género. (op.cit., 2017).

Los informes y estudios (Birchall, 2016; Castellà, 2017; EP, 2016) hacen hincapié sobre la necesidad de la inclusión de un enfoque sensible al género y de información desagregada por género y edad en las estadísticas de protección internacional. Los sesgos del género y de la edad juegan un rol

central en las experiencias migratorias y se encuentran entre las causas principales que determinan la migración forzosa en diferentes regiones del mundo, como se constata también en nuestra investigación doctoral. De los 12 jóvenes participantes, cuatro de ellos han sufrido situaciones de violencia de género (acoso, hostigamiento, amenazas) directa o indirecta como familiar (hijo/a o hermana) y uno de ellos se vio obligado a huir de su país por el racismo y las discriminaciones que sufría por su orientación sexual. En general, se puede afirmar que en la mayoría de los casos el género es uno de los ejes sociales que en mayor medida influye sobre las oportunidades y el acceso a los recursos.

Asimismo, en lo que se refiere a los refugiados LGTBI, la Agencia de Derechos Fundamentales (FRA) de la UE ha evidenciado el aumento creciente del número de personas solicitantes de asilo y que buscan protección por motivo de orientación sexual e identidad de género entre los estados miembros (López-Sala, 2021). También se destaca la falta de un registro de datos desagregados para este caso tanto en Europa como en España (UNHCR, 2015b; FRA, 2015b, 2017b; López-Sala, 2021). La ausencia se aduce a que las solicitudes muchas veces incorporan más de una causa, lo que dificultaría su registro desglosado por estos dos motivos. Igualmente, muy escasos siguen siendo los estudios académicos, aunque en los últimos años ha habido una mayor atención sobre el tema (López-Sala, 2021).

4.2. El ámbito normativo del asilo y refugio

El ámbito normativo internacional del asilo y refugio

La Convención relativa al Estatuto de Refugiados de 1951 (UN, 1951), de la que todos los Estados miembros de la UE son firmatarios, es el instrumento principal de protección de las personas refugiadas y solicitantes de asilo. La Convención de Ginebra fue creada para dar posibilidad de refugio a la población europea que en ese momento huía de sus países después de la Segunda Guerra Mundial. En 1967 se añadió el Protocolo de Nueva York para eliminar las limitaciones geográficas y temporales de la Convención[5]. El ACNUR (Alto Comisionado de las Naciones Unidas), agencia creada por la ONU, se encarga de tutelar el cumplimiento de la Convención, así como la de gestionar

5 España ratifica la Convención en julio de 1978, durante la Transición democrática, con tres décadas de retraso respecto de otros países europeos.

y fomentar el reasentamiento en otros estados. Se reconoce así el carácter social y humanitario en la concesión del refugio a nivel global. En su artículo 1A (2) la Convención establece las condiciones que reconocen el estatuto de refugiado a aquellas personas que son forzadas a salir de su país a causa de situaciones de persecución política, étnica, religiosa y social y, por tanto, huyen de situaciones violentas y traumáticas. Y así se expresa que:

> *debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él.*

A nivel internacional el «derecho de asilo» se reconoce y recoge en otras legislaciones internacionales, como se detalla a continuación:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos del 10 de diciembre de 1948 en su artículo 14: "En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país.";
- Convención de Roma de 1950 en su artículo 3;
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966;
- Convención contra la tortura, maltratos y penas crueles, inhumanas o degradante de Nueva York de 10 de diciembre de 1984;
- Convención sobre los derechos del niño (CDN) de 1989;
- Carta de los Derechos Fundamentales de la UE (art.18 y 19) de 2000.

En la actualidad, el aumento constante de flujos de personas refugiadas se debe a guerras civiles, a conflictos étnicos y comunitarios, a violencia generalizada, a desastres naturales y carestía, y a una combinación de estas causas, más que a una persecución dirigida a individuos por un régimen opresor. El artículo 1 de la Convención no incluye ninguna categoría con respecto a la situación actual global y, en particular, no hace referencia específica y más en detalle con respecto a la persecución de grupos sociales, así como de aquellos actores no estatales que son potenciales fuentes de persecución, como por ejemplo los grupos rebeldes separatistas o los paramilitares, las

pandillas criminales (como es el caso de los países de Centroamérica o de Colombia), o como en el caso de las mujeres que son víctimas de violencia de género en ámbito familiar y en contextos donde el patriarcado está fuertemente radicado en las estructuras sociales. Son dilemas que sin resolverse con instrumentos jurídicos a nivel transnacional pueden llevar a interpretaciones muy dispares y a la aplicación de la discrecionalidad por parte de los Estados y de sus sistemas jurídicos. Esto requiere una interpretación dinámica y flexible de la definición de refugiado de la Convención (Worster, 2012).

> *Desde una reflexión teórica, se constata una cierta contradicción entre el desarrollo de leyes, directrices y normativas que a nivel internacional reconocen y garantizan el derecho de las personas a buscar refugio en otro país, al mismo tiempo que son los Estados-nación que amplían y reducen el derecho al asilo estableciendo los criterios de acceso al mismo. De aquí la discordancia entre el reconocimiento universal del derecho humano al refugio y la no obligación al compromiso de los Estados-nación a la protección de las personas que demandan refugio. Una contradicción del complejo sistema normativo que regula el derecho de asilo que debilita en la práctica el reconocimiento de las personas refugiadas como "sujetos de derechos" a todos los efectos (Worster, 2012). Se destaca así como, en las últimas décadas, se ha ido adoptando una interpretación restrictiva de la Convención de 1951, que ha dado lugar a formas complementarias de protección (Feller et al., 2010 p.66), como son la protección subsidiaria y la protección por razones humanitaria, y que se presentan como formas inferiores de protección que ponen sobre la mesa diversos interrogantes en relación con el cumplimiento de los derechos de refugio amparados por la Convención, así como con respecto del cumplimento de los derechos humanos y del derecho a la protección de la integridad de las personas en situación de peligro o persecución.*

El asilo por motivos de violencia de género y orientación sexual

Como anteriormente hemos mencionado, el artículo 1A (2) de la Convención de 1951 contempla los diferentes motivos de persecución para que una persona pueda ser reconocida como refugiada, sin embargo, no se hace referencia directa a la dimensión de género, orientación sexual o identidad de género. No obstante, estos ejes pueden determinar el tipo de persecución o daño causado, así como

las razones y motivos para dicho trato.

Desde la perspectiva de los derechos humanos la definición de refugiado abarca las solicitudes por motivo de género (Feller et al., 2010, p.22) cuando una mujer sufre situaciones de violencia doméstica, violación o abuso sexual, matrimonio forzado y planificación familiar forzada, mutilación genital femenina, y también en los casos de transgresión de costumbres sociales y religiosas, como los denominados "crímenes de honor" que se producen por la trasgresión de normas o patrones religiosos o sociales y que pueden manifestarse en formas crueles y violentas, causando incluso la muerte.

En el marco del derecho internacional, una serie de convenciones y protocolos han dado un paso ulterior en la defensa de los derechos de la mujer como:

- la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979) y su Protocolo Facultativo;
- la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (1993);
- la Plataforma de Acción de Beijing adoptada durante la cuarta Conferencia Mundial sobre la mujer (1995);
- la Convención sobre los Derechos del Niño (1989);
- la Convención de Estambul sobre prevención y lucha en contra de la violencia hacia la mujer y la violencia doméstica (2014).

En 2002 ACNUR publicó las Directrices sobre protección internacional y la persecución por motivos de género que reconocen a los agentes no estatales como los perpetradores de persecución y violencia hacia las mujeres y cuando el Estado no brinda la protección necesaria. Así se expresa en el documento:

> *Las circunstancias particulares de cada individuo determinan cuándo se puede hablar de un temor fundado de persecución. [...]. No cabe duda de que la violación y otras formas de violencia de género, tales como la violencia relacionada con la dote, la mutilación genital femenina, la violencia doméstica y la trata de personas, constituyen actos que ocasionan un profundo sufrimiento y daño tanto mental como físico, y que han sido utilizadas como mecanismos de persecución, ya sea por agentes estatales o particulares (ACNUR, 2002a, n.10, parr.9).*

Las Directrices publicadas ofrecen una guía legal interpretativa para la evaluación de las solicitudes en las que se aduce la persecución por la "pertenencia a un determinado grupo social", siendo uno de los cinco motivos enumerados en el Artículo 1A (2) de la Convención de 1951. La agencia de ACNUR afirma así que, a falta de una definición más específica y exhaustiva en la Convención de 1951, el término de "pertenencia a un determinado grupo social" "debe leerse de una manera evolutiva, abierta al carácter variado y cambiante de los grupos en las diferentes sociedades y a la evolución de la normativa internacional de los derechos humanos" (ACNUR, 2002b, Introd. Punto 3, p.2). ACNUR hace un análisis sustantivo de la pertenencia a un determinado grupo social sobre la base de dos enfoques: por un lado, se toman en cuenta las características inmutables, innatas (como el sexo o la etnia) y las situaciones en las que se determina una condición temporal o voluntaria ocurrida en el pasado a la que nadie debería estar obligado a renunciar; y, por el otro lado, desde un enfoque de "percepción social" se examina si un grupo comparte unas características comunes que lo distingue del resto de la sociedad. En ambos enfoques se pueden incluir las mujeres, los colectivos LGTBI, y las familias, como grupos sociales específicos. Edwards (2010, p.74), pone de manifiesto que la inclusión de las solicitudes por motivo de género dentro del motivo de determinados grupos sociales se debe a la falta de reconocimiento de las acciones de las mujeres como "opinión política" en la Convención de 1951, es decir, como prácticas disidentes u opositoras a las opresiones de las tradiciones sociales o del patriarcado institucional. Así que, a pesar de los avances en materia, los Estados siguen ejerciendo su soberanía y una cierta discrecionalidad en la evaluación de las persecuciones por violencia de género (Edwards, 2010, p.58).

También en la legislación europea, la dimensión de género, orientación sexual o identidad de género se reconocen en la Directiva 2004/83/CE como motivo de persecución dentro del "grupo social determinado" aunque se aplica en función de las condiciones que operan en el país de origen, lo que genera también una cierta inseguridad jurídica y una cierta discriminación en relación con otros motivos de persecución. La legislación europea regula así la condición de las mujeres bajo normas legislativas de género o de discriminación étnica y mediante mecanismos para promover la igualdad entre hombres y mujeres.

En 2014 la ratificación de la Convención de Estambul representa un avance jurídico importante a nivel transnacional para reforzar el desarrollo, la implementación de políticas, medidas y acciones para erradicar la violencia y discriminación hacia las mujeres. En la Convención se reconoce la violencia de género como "a manifestation of historically unequal power relations between women

and men, which have led to domination over, and discrimination against, women by men and to the prevention of the full advancement of women". También se hace hincapié sobre la naturaleza estructural de la violencia en contra de la mujer como mecanismo social de subordinación de su posición social. La Convención provee una definición jurídica vinculante y establece unos principios legales y unos estándares en el ámbito de la prevención y de la lucha en contra de la violencia de género y la violencia doméstica. El artículo 4 (par.3) de la Convención protege los derechos humanos de toda persona cualquiera que sea su condición social o jurídica. Asimismo, el artículo 60 hace clara referencia a la necesidad de adoptar legislaciones y medidas que aseguran el reconocimiento de la violencia de género como forma de persecución, y se invita a los estados firmatarios a una interpretación sensible al género de la Convención de 1951, así como la implementación de medidas sensibles al género en los procedimientos de asilo y de acogida, y de los servicios de soporte a las personas solicitantes de asilo y refugiadas. Y, por último, en el artículo 61 se recoge el principio de *non-refoulement* de las mujeres que han sido víctimas de violencia (Council of Europe, 2014).

En el ámbito español, la ley 12/2009 de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria en España, en el artículo 7.1 e) se define el grupo social a través de cuatro categorías: 1) personas que comparten características innatas o comunes que no se pueden cambiar; 2) personas que son percibidas con una identidad diferenciada por la sociedad en la que viven y por el agente perseguidor; 3) grupo basado en una característica común de orientación sexual o identidad sexual y/o edad; 4) motivos de género y/o edad. Por tanto, representa un avance con respecto a la Convención de 1951 porque recoge las categorías definidas por las Directrices de ACNUR (2002b) incorporando así el género, la orientación sexual y la identidad de género como motivos para pedir asilo. Sin embargo, la ley misma considera que la pertenencia al género a un determinado grupo social no es motivo suficiente para pedir la protección internacional (Castellà, 2017, p.33-34), como se expresa en el artículo 7.1 (e):

> *en función de las circunstancias imperantes en el país de origen, se incluye a las personas que huyen de sus países de origen debido a fundados temores de sufrir persecución por motivos de género y, o, edad, sin que estos aspectos por sí solos puedan dar lugar a la aplicación del presente artículo.*

Cabe destacar también que, a pesar de la implementación de una legislación específica sobre violencia de género con la Ley Orgánica 1/2004, que se aplica a toda mujer cualquier que sea su

estatus legal, falta una armonización de las diferentes legislaciones estatales y locales para que su aplicación sea en la práctica efectiva y que pueda ofrecer una protección eficaz. A nivel local, el Gobierno Catalán ha creado un Comité para la Acogida de los Refugiados en 2015 que incluye también en su agenda un trato especial a las mujeres refugiadas y al colectivo LGTBI. Asimismo, diferentes entidades sociales denuncian el bajo porcentaje de mujeres que reciben protección por persecución de género a falta de un reglamento de la ley de asilo que genera una cierta ambigüedad en la interpretación de esta y por las exclusiones que genera con respecto a ciertas categorías (Castellà, 2017).

En el ámbito de legislación internacional, también el reconocimiento del asilo por motivos de orientación sexual o de identidad de género se ha ido implementando a través del derecho internacional humanitario (Sánchez-Tomás, 2019), aunque con sus limitaciones (López-Sala, 2021). Igualmente, se destaca una "tensión" entre "un marco de reconocimiento crecientemente inclusivo" con el objetivo de mejorar la protección de los derechos de las personas LGTBI, al mismo tiempo que se aplican restricciones de las legislaciones sobre asilo con el control de la gestión migratoria (López-Sala, 2021). Así que, si, por un lado, se destacan mejoras mediante la adopción de medidas específicas desde el marco de los derechos humanos, por otro lado, se pone de manifiesto lo que se define como el "paradigma disuasorio" (López-Sala, 2021) con restricciones de acceso al territorio y al procedimiento de asilo, limitando en gran medida el acceso a la protección internacional de los colectivos LGTBI. Se justifican estas restricciones con lo que se define como "el principio de discreción" (Jansen & Spijkerboer, 2011; Jansen, 2013; cit. en López-Sala, 2021, p. 209), es decir, se rechaza la solicitud de asilo bajo la justificación de que "las personas LGTBI pueden no tener un temor fundado a sufrir persecución si mantienen una actitud discreta en su país", o se aplica el "principio de huida o reubicación interna" y el rechazo a las solicitudes de asilo se justifican con que las personas pueden desplazarse a otra zona de su país para no sufrir situaciones de persecución y discriminación (López-Sala, 2021, p.209-2010). Otro aspecto evidenciado es el "descrédito" y la desconfianza por parte de las autoridades con la introducción de "prácticas y procedimientos imbuidos por una extensa cultura de la sospecha que, en el caso de los solicitantes LGTBI, se vincula también con la cuestión de la credibilidad" (López-Sala, 2021, p.211) y, en muchos casos, se piden pruebas que violan la intimidad de la persona. En España estas políticas de contención y de bloqueo se aplican sobre todo en las ciudades de Ceuta y Melilla impidiendo a los solicitantes de asilo llegar a la península. En general se destacan dificultades y obstáculos tanto al acceso y a los

procedimientos de asilo para los colectivos LGTBI, la falta de formación específica de las autoridades y de un enfoque sensible a la orientación sexual y a la identidad de género, y políticas disuasorias y restrictivas que muchas veces violan los derechos de las personas LGTBI en origen y en destino.

Europa y una política común de asilo: debilidades y desafíos

A nivel europeo, con el Tratado de Ámsterdam firmado el 2 de octubre de 1997 (entrado en vigor en 1999) se define la protección internacional como legislación comunitaria mediante el desarrollo de una política común de asilo de acuerdo con lo que se establece en la Convención de Ginebra de 1951. Desde entonces, se han ido desarrollando e implementando diversas medidas legislativas, tratados, directrices y reglamentos para la armonización de una política común entre los Estados miembros de la UE, con respecto a los procedimientos, la acogida, y la integración de las personas refugiadas en la UE, como se describe a continuación:

- Consejo europeo de Tampere (1999) en el que los Estados miembros de la UE se comprometen a conformar un Sistema Europeo Común de Asilo (SECA);
- Directiva 2003/9/CE del Consejo, de 27 de enero de 2003, por la que se establecen normas mínimas para la acogida de los solicitantes de asilo en los Estados miembros;
- Directiva 2004/83/CE, del Consejo, de 29 de abril, por la que se establecen normas mínimas relativas a los requisitos para el reconocimiento y el estatuto de nacionales de terceros países o apátridas como refugiados o personas que necesitan otro tipo de protección internacional;
- Directiva 2005/85/CE, del Consejo, de 1 de diciembre, sobre normas mínimas para los procedimientos que deben aplicar los Estados miembros para conceder o retirar la condición de refugiado;
- Directiva 2013/32/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 26 de junio de 2013, sobre procedimientos comunes para la concesión o la retirada de la protección internacional (Diario Oficial de la Unión Europea L 180/60, de 29 de junio de 2013);
- Reglamento (UE) nº 604/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 26 de junio de 2013, por el que se establecen los criterios y mecanismos de determinación del Estado miembro responsable del examen de una solicitud de protección internacional presentada en uno de los Estados miembros por un nacional de un tercer país o un apátrida (Diario Oficial de la Unión Europea L 180, de 29 de junio de 2013). En este

reglamento se subraya también la necesidad de atender al interés superior del niño y al principio de unidad familiar;

- Directiva 2013/33/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 26 de junio de 2013, por la que se aprueban normas para la acogida de los solicitantes de protección internacional (texto refundido);
- la Agenda Europea de Migración aprobada por la Comisión Europea del 13 de mayo de 2015 (CE, 2015) con el objetivo de lograr indicadores de calidad y reforzar la protección de los solicitantes de asilo, en particular las necesidades de los grupos más vulnerables como los niños;
- el Nuevo Pacto sobre Migración y Asilo (CE,2020) para mejorar los procedimientos y favorecer la solidaridad entre los Estados miembros.

A continuación, se presenta la evolución del Sistema Europeo Común de Asilo (SECA):

Tabla 3. Evolución del Sistema Europeo Común de Asilo (SECA)

➔ **1990 Convenio de Dublín**

1999-2005: PRIMERA FASE DEL SECA	
1999	Conclusiones del Consejo Europeo de Tampere
2000	Reglamento Eurodac
2001	Directiva de protección temporal Acuerdo con Islandia y Noruega sobre la aplicación del Convenio de Dublín
2003	Directiva sobre las normas mínimas de acogida Reglamento de Dublín I
2004	Directiva relativa a las normas mínimas relativas a los requisitos de asilo
2005	Directiva sobre normas mínimas para los procedimientos de asilo

2006-2013: SEGUNDA FASE DEL SECA	
2006	El Reglamento Eurodac y el Reglamento de Dublín II se extienden a Dinamarca
2008	Acuerdo con Suiza sobre la aplicación del Reglamento de Dublín II
2010	Reglamento de la EASO
2011	Directiva relativa a los requisitos de asilo (refundición)
2013	Directivas sobre procedimientos de asilo y las condiciones de acogida (refundición) Reglamento Eurodac (refundición) Reglamento de Dublín III

2015-2020: AGENDA EUROPEA DE MIGRACIÓN	
2016	La Comisión Europea presenta dos paquetes de reforma del SECA Propuesta de reforma del sistema de Dublín Propuesta de revisión del Reglamento Eurodac Propuesta para transformar la EASO en una Agencia de Asilo de la Unión Europea Propuesta de Reglamento relativo a los requisitos de asilo y sobre el procedimiento de asilo Propuesta de Revisión de la Directiva sobre las condiciones de acogida
2018	Irlanda acepta y transpone el texto refundido de la Directiva sobre las condiciones de acogida
2020	Pacto sobre Migración y Asilo

Elaboración propia. Fuente: EASO. Informe de la EASO sobre el asilo 2021. Informe anual sobre la situación del asilo en la Unión Europea.

Según destaca Valles Ferrero (2016), el derecho de asilo se considera como una de las áreas más complejas del sistema de la UE por la interconexión entre legislaciones nacionales de los miembros, las dificultades de armonización comunitaria mediante un Sistema Europeo de Asilo Común (SECA), y las obligaciones internacionales de derechos humanos a las que se ha comprometido cada Estado miembro. Igualmente, el derecho de asilo y la condición de refugiado se han ido modificando y en el mismo Sistema Europeo Común de Asilo (SECA) se ha ampliado la definición con la introducción de la *protección temporal* y de la *protección subsidiaria* o *complementaria*. Estas nuevas categorías con las que se otorga la protección presentan criterios más restrictivos en el reconocimiento del Estatuto de refugiado.

El creciente aumento de las solicitudes de asilo en el último decenio ha ido acompañado de políticas de asilo cada vez más restrictivas, que debilitan el carácter social y humanitario al refugio reconocido en la Convención de Ginebra de 1951. La crisis económica y financiera han sido las causantes prioritarias que han dado inicio, a nivel mundial, a este proceso de involución tanto en la concesión del refugio y de la ayuda humanitaria, así como en la puesta en práctica de mecanismos de integración social de las personas refugiadas en las sociedades de recepción.

Con la denominada "crisis de los refugiados" en 2015 los países miembros de la UE han respondido de manera deficitaria y disfuncional. La medida más discutida ha sido el acuerdo con Turquía en marzo de 2016 para bloquear las llegadas a Grecia y, en general, también hacia aquellos países que hasta ahora habían sido receptores tradicionales de refugiados como Alemania, Suecia o Noruega, y que con el tiempo han ido rebajando sus estándares de asilo (Arango et al., 2016). Se evidencia así una política común centrada principalmente en la seguridad y el control de fronteras que compromete el Estado de derecho y los derechos reconocidos en la Carta de Derechos Fundamentales de la UE. Según se informa en el Anuario CIDOB de la Inmigración 2015-2016, la crisis se manifestó en una doble vertiente: por un lado, como masiva catástrofe humanitaria que afectó a un número elevado de niños y adolescentes que, en su mayoría, viven en condiciones deplorables en los campos de refugiados de países como Líbano, Jordania, Libia y Turquía - firmantes de la Convención de Ginebra, o que lo son solo en parte -; y, por otro lado, como gravísima "crisis multidimensional" para la UE y su política común de asilo que pone de manifiesto el "colapso del sistema europeo de asilo y refugio, una falla sistémica de la solidaridad entre los estados miembros y hacia los migrantes forzosos, y reiteradas vulneraciones de la legislación comunitaria e internacional" (op.cit., p.31).

Una “crisis humanitaria” que ha desvelado también la fragilidad de los valores europeos fundamentales según se recogen en el Tratado de Lisboa en el que se habla de “respeto de la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de Derecho y respeto de los derechos humanos”. Así que, el fracaso de una política común de asilo, entre los estados miembros de la UE, ha puesto en evidencia la inadecuación de la reglamentación de Dublín en la reticencia “de la mayor parte de los países miembros a compartir las responsabilidades derivadas de la llegada masiva de personas necesitadas de protección internacional, lo que se conoce con la poca afortunada expresión de *burden sharing* o “reparto de la carga”, y que ha dado lugar a “una profunda quiebra de la solidaridad europea, tanto hacia los migrantes forzosos como entre los estados miembros” (Arango, 2016, p. 39). España, como otros países de la UE, no ha respetado el compromiso al reasentamiento y a la reubicación de personas refugiadas violando su obligación a garantizar el derecho de refugio y, hasta ahora, ha mostrado escasa voluntad de solidaridad y humanitarismo, dos principios en los que se funda la Convención de Ginebra de 1951. La respuesta europea ha ido en dirección de “políticas de desintegración”, como apunta Garcés (Morillas et al., 2015, p.18), mediante la adopción de acciones restrictivas de los derechos a pedir y obtener protección internacional, una restricción también del derecho de residencia y de los derechos sociales.

Desde esta experiencia, la Comisión Europea dio inicio a un proceso de reforma del Sistema Europeo Común de Asilo (SECA) con unas primeras propuestas de mejoras en 2016 para modificar el Reglamento de Dublín, EURODAC, la Agencia Europea de Asilo, así como los Reglamentos sobre Procedimientos y Cualificación de la Directiva de Acogida (CEAR, 2019a). En septiembre de 2020 la Comisión Europea lanzó el nuevo Pacto sobre Migración y Asilo con el objetivo de agilizar y mejorar los procedimientos y lograr un reparto equitativo de las responsabilidades y en término de solidaridad entre los países miembros. Entre las diferentes propuestas se remarca la necesidad de unas políticas de integración eficaces y la adopción de un enfoque holístico para una mejor coordinación, armonización e incorporación de los distintos ámbitos de la política de migración y asilo (EASO, 2021). El objetivo de las nuevas propuestas legislativas es la de impulsar un marco común en la gestión del asilo que permita un sistema más eficiente fortaleciendo la cooperación con los estados miembros que sufren más la presión migratoria mediante la implementación de un nuevo sistema para la gestión del asilo, la adopción de “medidas temporales y extraordinarias para hacer frente a situaciones de crisis y fuerza mayor”, creando también una *Agencia de Asilo de pleno derecho*, y substituyendo las directivas de procedimientos de asilo, la relativa a los requisitos

de asilo y de acogida por reglamentos con los que armonizar los procedimientos entre los estados miembros de la UE.

El derecho de asilo en España

En el contexto español, la legislación nacional del asilo se regula en el art.13.4 de la Constitución Española de 1978 que expresa de manera explícita que "La ley establecerá la forma en la que los ciudadanos de otros países y los apátridas podrán gozar de los derechos de asilo en España". Por tanto, el derecho de asilo está regulado como "un derecho de configuración legal" y no como derecho fundamental (Valles Ferrero, 2016, p.229). Sin embargo, el derecho de asilo en España está condicionado por las obligaciones internacionales y la política común de Asilo de la UE. La primera Ley de Asilo se aprobó en 1984 con la que se establecían dos regímenes de protección diferenciados: el derecho de asilo y el reconocimiento del estatuto de refugiado. Una dualidad que generó confusiones dado que no quedaba claro si el asilo era un derecho subjetivo del individuo o, por el contrario, un derecho reconocido y otorgado por el Estado. A esta ley siguió la reforma de 1994 y se establecieron dos cambios fundamentales: la supresión de la dualidad de estatus y la implementación de un procedimiento acelerado de inadmisión a trámite para las solicitudes de asilo en frontera y en territorio. A esta ley siguieron:

- la Ley orgánica de extranjería 4/2000, reformulada por la 8/2000, la 14/2003 y la 2/2009;
- el Real Decreto 203/1995, de 10 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de aplicación;
- la Ley 12/2009 de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria.

La última ley de asilo llegó con retraso y España fue condenada en el mismo año por el Tribunal de Justicia de la UE (TJUE) por la no trasposición en plazo de las directivas aprobadas en años anteriores[6]. Los Estados miembros de la UE tienen la obligación de incorporar al Derecho

6 La *primera fase* del SECA (Sistema Europeo Común de Asilo) precisa tres directivas: 1. *directiva de cualificación o definición* (Directiva 2004/83/2004) por la que se establecen normas mínimas para el reconocimiento y el estatuto de refugiado a nacionales de terceros países o apátridas y otras personas con necesidades de protección internacional; 2. la *directiva de procedimiento* (Directiva 2005/85/CE) que establece normas mínimas para conceder o retirar la condición de refugiado; 3. la *directiva de condiciones de acogida* (Directiva 2003/9/CE) que establece normas mínimas para la acogida de personas solicitantes de asilo en la UE (Valles Ferrero, 2016, p.231).

interno el Derecho de la UE (art. 288 del TFUE). Según destaca Valles Ferrero (2016), la aplicación de la Ley 12/2009 se ve condicionada por la no aplicación de un reglamento y por la trasposición incompleta de la *segunda fase* del SECA relativa a las nuevas directivas de la UE sobre procedimientos y condiciones de acogida (Directiva 2013/32/UE; Directiva 2013/33/UE; Directiva 2011/95/UE). Asimismo, con la nueva ley se limita el derecho a pedir asilo en las embajadas y consulado dado que corresponde al embajador poder conceder el traslado a España para presentar la solicitud de asilo, pero sin reglamento para su procedimiento resulta en la práctica imposible. (op.cit., p. 232).

En el art. 2 de la Ley de asilo 12/2009 se recoge el derecho de asilo como la "protección dispensada a los nacionales no comunitarios o a los apátridas a quienes se reconozca la condición de refugiado" según establecido en la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951, y su Protocolo, suscrito en Nueva York el 31 de enero de 1967. En el artículo 3 se define la condición de refugiado y en el que expresamente se hace referencia al género y a la orientación sexual como motivo de ser perseguido. Así se expresa que:

> *La condición de refugiado se reconoce a toda persona que, debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, opiniones políticas, pertenencia a determinado grupo social, de género u orientación sexual, se encuentra fuera del país de su nacionalidad y no puede o, a causa de dichos temores, no quiere acogerse a la protección de tal país, o al apátrida que, careciendo de nacionalidad y hallándose fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, por los mismos motivos no puede o, a causa de dichos temores, no quiere regresar a él, y no esté incurso en alguna de las causas de exclusión del artículo 8 o de las causas de denegación o revocación del artículo 9.*

De acuerdo con las disposiciones del Derecho europeo de asilo, en el artículo 4 de la Ley 12/2009 se introduce la "protección subsidiaria" que se dispensa:

> *a las personas de otros países y a los apátridas que, sin reunir los requisitos para obtener el asilo o ser reconocidas como refugiadas, pero respecto de las cuales se den motivos fundados para creer que si regresasen a su país de origen en el caso de los nacionales o, al de su anterior residencia habitual en el caso de los apátridas, se enfrentarían a un riesgo real de sufrir alguno de los daños graves previstos en el artículo 10 de esta Ley, y que no pueden o, a causa de dicho riesgo, no quieren, acogerse a la protección del país de que se trate, siempre*

que no concurra alguno de los supuestos mencionados en los artículos 11 y 12 de esta Ley".

Asimismo, en el art. 5 de la Ley 12/2009 se explicita la no devolución ni expulsión de las personas a quienes se les haya otorgado el estatuto de refugiado y de protección subsidiaria. En el art. 6 se definen los actos de persecución para el reconocimiento del derecho de asilo, y en el art. 7 se establecen los criterios que se tendrán en cuenta al valorar los motivos de persecución (raza, religión, nacionalidad, opiniones políticas, grupo social determinado, orientación sexual).

De acuerdo con la legislación europea, en la legislación de asilo española se introduce una categoría distinta para aquellas personas que, aunque no son reconocidas como refugiadas, merecen protección internacional. La LOEX 2/2009 en su art. 31.3 y art. 123 y RD 557/2011 permite también la obtención de una autorización de residencia debido a la existencia de "razones humanitarias".

Desde un análisis de la implementación de la ley, se evidencian también las limitaciones de la Ley de asilo por no reconocer como causa susceptible de Protección Subsidiaria a aquellos contextos geográficos que de manera permanente producen refugiados medioambientales (Pajares, 2020); y el asilo se convierte en lo que Nuvmba define como "una protección residual"[7], o sea, se otorga sólo cuando queda acreditada la concurrencia de algún motivo de la Convención de Ginebra sin que se tome en consideración alguna la propia intencionalidad y elección de la persona solicitante y, por ende, el derecho de asilo y los derechos humanos quedan sujetos a intereses políticos y económicos que limitan su aplicación. De esta manera, el derecho de asilo se regula como condición legal reconocida a nivel de legislación nacional más que como derecho fundamental a respectar desde un nivel supranacional. En el contexto español, según pone de manifiesto Valles Ferrero (2016, p. 242), las razones del número exiguo de solicitudes de asilo "podrían constituir las particulares *vallas al asilo* del sistema español hacia los refugiados que tratan de llegar o llegan al país y permanecen invisibles" como consecuencia de diversos factores como: la eliminación de vías legales de acceso a la solicitud (a través de embajadas y consulados); las prácticas disuasorias en los puestos fronterizos de Melilla y en la ciudad de Ceuta; la extrema lentitud de los procedimientos de solicitud y reconocimiento de la protección internacional que pueden tardar hasta 18 meses tanto para la concesión como para la denegación del Estatuto de refugiado; los escasos recursos que se implementan en los mecanismos de acogida y protección de las personas refugiadas; el

7 Datos extraídos del documento: José Luis Nvumba "Areas geográficas productoras de refugiados" en el X Curso de formación en materia de asilo y protección internacional. 10º edición. Fundación Acsar, del 7 de noviembre al 21 de diciembre de 2017.

número elevado de denegaciones; y, la falta de un reglamento que trasponga en plazo la normativa comunitaria. Se visibilizan así las debilidades y contradicciones de un sistema de asilo que no responde de manera adecuada a la demanda de protección de las personas solicitantes de asilo, tanto en territorio nacional, así como a nivel de legislación europea.

La juventud refugiada y solicitante de asilo: una aproximación conceptual desde el ámbito normativo

Desde el ámbito jurídico[8], el marco normativo que regula e implementa los derechos de la juventud refugiada y solicitante de asilo resulta de la convergencia de normas internacionales, europeas, estatales y autonómicas que obligan a los Estados a su protección en contexto de migración internacional. En primer lugar, la acogida de la juventud refugiada debe mirarse desde la perspectiva de la Convención sobre los Derechos del Niño (UN, 1989) de 1989 en la que se expresa el *interés superior del niño* en su art. 3.1 en relación con el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo, y el derecho a la no discriminación y a la participación, y que son medidas que las instituciones y organismos públicos y privados están obligados a garantizar. Asimismo, en el núm. 14 de la Observación General del Comité de los Derechos del Niño (UN, 2013) se expresa la consideración primordial del *interés superior del niño* como concepto que garantiza el disfrute pleno y efectivo de todos los derechos reconocidos por la CDN a través de un enfoque holístico que respete la integridad psicofísica, moral, espiritual y la promoción de la dignidad humana de la infancia, y en el caso específico de estudio, de la infancia refugiada durante su estancia en el sistema de acogida. Según se expresa en el informe UNICEF (Lázaro et al., 2016, p.26), debe tenerse en cuenta la triple dimensión del *interés superior del niño:* 1) como *derecho sustantivo* que tiene aplicación directa; 2) como *principio jurídico interpretativo fundamental* en el que cualquier disposición jurídica tiene que satisfacer de manera más efectiva el interés superior del niño; 3) y, por último, como *norma de procedimiento* que en el proceso de adopción de decisiones deberá incluir una estimación de las posibles repercusiones (positivas y negativas) en el niño interesado. Igualmente, el Derecho internacional reconoce la infancia como *sujeto especial de derecho* con necesidad de *protección reforzada y prioritaria*.

8 Se quiere aquí subrayar que en el marco legislativo y normativo se habla de manera genérica de "infancia" e "niños". Este concepto se refiere también a la juventud y, en nuestro caso, a la juventud refugiada y solicitante de asilo cuyos derechos están regidos por las normas y legislaciones que se presentan en estas páginas.

En el marco de la Convención de 1951, el principio de *no-devolución* (*non-refoulement*) es aplicable por igual a la infancia y a los adultos. Igualmente, como en el caso del género, el sexo y la orientación sexual, tampoco el sesgo de la edad se ha incluido entre los motivos de persecución contemplados en la Convención de 1951 en su artículo 1A. Según refiere Edwards (2010, p. 64), "a menudo existe una completa ausencia de análisis en las decisiones judiciales en cuanto a cómo su solicitud puede verse afectada por causa de la edad". En la mayoría de los países faltan directrices específicas vinculadas con el género y la edad en el caso de las solicitudes de asilo.

En el contexto de la legislación europea, "las disposiciones y las medidas de protección de la UE para los niños y jóvenes se establecen en directivas y regulaciones diferentes, y por lo general desconectadas", y los niños y niñas "pueden verse sometidos a un conjunto diverso e incongruente de leyes, políticas y derechos nacionales en distintas etapas del proceso de asilo y migración" (Byrne 2017, p. 94). Además, a nivel de legislación nacional, la condición de asilo de la infancia refugiada carece, en su mayoría, de un enfoque holístico centrado sobre el "interés superior del niño" derivando en deficientes crónicas estructurales y de los servicios ofrecidos, no obstante, el desarrollo de un marco legislativo y político europeo de apoyo y de regulación de las legislaciones nacionales (op.cit, 2017).

En 2011 la Comisión Europea hizo un primer paso mediante la presentación de una "Agenda de la UE en pro de los derechos del Niño" en la que se pide a los diferentes organismos de la UE integrar los derechos del niño en las políticas de la UE en materia de derechos fundamentales y de llevar a cabo acciones concretas de protección en favor de la infancia. En 2015 la Agencia de los Derechos Fundamentales de la UE presentó el "Manual de legislación europea sobre los derechos del niño" para "poner de relieve el papel que desempeña la normativa jurídica europea para garantizar que los niños disfruten de sus derechos universales", según se expresa en la Introducción del documento (FRA, 2015a, p. 3).

Según destaca Byrne (2017), a excepción de los menores no acompañados, en el marco legislativo de protección de la infancia de la UE no se clasifica la infancia refugiada como grupo de alto riesgo, aunque se consideren como vulnerables en el "acervo comunitario" de las migraciones. Por tanto, la situación europea muestra debilidades y límites a la hora de ofrecer protección específica y adicional a la condición de mayor vulnerabilidad de la infancia y juventud refugiada, sin planes legislativos y programas dirigidos a estas categorías que faciliten el acceso a los servicios generales de protección de la infancia, en condiciones de igualdad con sus iguales.

En el marco legislativo español, el Título V de la Ley 12/2009 titulado "De los menores y otras personas vulnerables" recoge el régimen general de protección para los menores y, en particular, en el art. 46 punto 1 y 2 se expresa:

4. En el marco de la presente Ley, y en los términos en que se desarrolle reglamentariamente, se tendrá en cuenta la situación específica de las personas solicitantes o beneficiarias de protección internacional en situación de vulnerabilidad, tales como menores, menores no acompañados, personas con discapacidad, personas de edad avanzada, mujeres embarazadas, familias monoparentales con menores de edad, personas que hayan padecido torturas, violaciones u otras formas graves de violencia psicológica o física o sexual y víctimas de trata de seres humanos.

5. Dada su situación de especial vulnerabilidad, se adoptarán las medidas necesarias para dar un tratamiento diferenciado, cuando sea preciso, a las solicitudes de protección internacional que efectúen las personas a las que se refiere el apartado anterior. Asimismo, se dará un tratamiento específico a aquéllas que, por sus características personales, puedan haber sido objeto de persecución por varios de los motivos previstos en la presente Ley.

En 2015 se reformó el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia a través de la Ley orgánica 8/2015 y la Ley ordinaria 26/2015 que afectan también todo lo que concierne la acogida de la juventud refugiada. La Ley Orgánica recoge el contenido de la Observación General núm. 14 en relación con *el interés superior del niño* como derecho, como principio que regula las normas del ordenamiento y como norma de procedimiento en el caso en el que se adopten acciones que afectan a la infancia. Según informa UNICEF (Lázaro et al., 2016, p.32-33), en la práctica la aplicación del *interés superior del niño* recoge algunos criterios generales entre otros: satisfacer sus necesidades básicas, tanto materiales, físicas y educativas como emocionales y afectivas; garantizar su derecho a participar en el desarrollo y evolución personal; preservar la identidad, cultura, religión, convicciones, orientación e identidad sexual, y el idioma; garantizar la igualdad y la no discriminación por su especial vulnerabilidad, ya sea por su pertenencia a una minoría étnica, por su condición de refugiado, o cualquier otra característica o circunstancia relevante. Con respecto a la Ley ordinaria 26/2015, esta dedica varias normas a los menores extranjeros en los que se incluyen los menores refugiados en el reconocimiento de los derechos sociales (educación, asistencia sanitaria, y servicios y prestaciones sociales básicas) en condición de igualdad con los menores españoles. Por último, en el ámbito autonómico, las normas que se pueden aplicar a la infancia refugiada son las mismas que se prevén en el sistema autonómico de protección a la

infancia en general, sin que haya discriminaciones entre nacionales o extranjeros a estos efectos.

Derecho de asilo y educación

El acceso a la educación es un derecho humano básico y un componente central de las estrategias de desarrollo relacionadas con la reducción de la pobreza, el crecimiento económico y las mejoras de vida para los niños, las familias y las comunidades. En 1948, la Declaración Universal de Derechos Humanos reconoció la educación obligatoria como un derecho universal. Asimismo, la Convención sobre los Derechos del Niño (UN, 1989) afirma el derecho de todos los niños a la educación primaria gratuita y obligatoria (artículo 28.1.a), y la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979) pidió que no se discriminara a hombres y mujeres en la educación. El movimiento mundial de la educación se basa en el acceso de calidad a la educación para todos, según se expresa en el Marco de Acción de Dakar sobre Educación para Todos (2000) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000), y de hacerlo para 2015. (Dryden-Peterson, 2010, p.10).

Asimismo, el Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular (ONU, 2018) no se refiere específicamente a las personas refugiadas, pero incluye algunas aportaciones positivas. El artículo 15 invita a los Estados miembros a asumir su responsabilidad en garantizar una educación equitativa e inclusiva, y un enfoque sensible al género para garantizar el derecho humano de mujeres, hombres, las y los jóvenes en todas las etapas de su proceso migratorio, y en el artículo 16 refuerza el principio de no-discriminación, así como el reconocimiento de competencias, habilidades y cualificaciones que facilitan la inclusión social y laboral.

En el ámbito de la legislación europea, el artículo 14(1) de la Directiva 2013/33/EU del Parlamento Europeo y del Consejo establece que se debería garantizar el acceso a la infancia y juventud solicitante de asilo en las mismas condiciones que los nacionales de los países miembros de la UE. Asimismo, el artículo 14(2) de la Directiva establece que a los menores solicitantes de asilo se les debe garantizar el acceso a la educación en un término máximo de tres meses desde su llegada y que se les ofrezcan "'preparatory classes, including language classes, shall be provided to minors where it is necessary to facilitate their access to and participation in the education system". Sin embargo, en muchos casos, el acceso a la escuela puede demorar hasta seis meses debido a la incertidumbre del estatus legal de las familias, la rotación frecuente de la vivienda, y la falta de plazas con consiguientes retrasos en la matriculación en la escuela ordinaria (Eurocities, 2017;

Huddleston y Wolffhardt, 2016; Koelher, 2017). Estas barreras de carácter administrativo inciden negativamente sobre el rendimiento académico y el desarrollo individual de estas y estos jóvenes, ya que el tiempo de espera para recibir la resolución a la solicitud de asilo puede durar hasta 15 meses en virtud de la legislación de la UE, y en la práctica puede retrasarse hasta 21 meses (ECRE, 2015).

En 2016 la revisión de las condiciones de acogida de la Directiva mantiene las mismas garantías y se refuerzan aún más ya que las normas del Reglamento de Calificación (*Qualification Regulation*) son directamente aplicables. Asimismo, el artículo 27 de la Directiva 2011/95/EU del Consejo Europeo establece que a los menores y adultos a los que se otorga el estatuto de refugiados o la protección subsidiaria se les debería garantizar el acceso a la educación (sistema general, profesional y superior) en las mismas condiciones que los nacionales. La Agenda Europea para la Migración de 2016 prevé reforzar las políticas de integración y, en el ámbito específico de la educación, los Estados miembros son así:

> *encouraged, inter alia, to provide language learning and prevent educational segregation, ensure that teachers have the skills to manage diversity, to promote the recruitment of teachers with a migrant background, to promote the participation of migrants' children in early childhood education and care, to enable access to vocational training, and to assess, validate and recognise skills and qualifications of third country nationals (Koehler, 2017, p. 5-6).*

En 2017 también se ha adoptado una Comunicación de la Comisión sobre la protección de los niños en la migración y en la que se hace hincapié sobre el acceso seguro a la educación formal y no-formal, reduciendo los tiempos de interrupción de la educación de los menores solicitantes de asilo, "fostering language skills, social cohesion and mutual understanding and hence is crucial for ensuring durable solutions" (Koehler, 2017, p.6; COM 211 final). Generalmente, las políticas sobre la educación de la infancia y juventud refugiada y solicitante de asilo presentan tres objetivos principales: a) el aprendizaje del idioma local; b) la integración en la educación ordinaria; c) la integración en la educación vocacional (Koehler, 2017).

En España, diferentes legislaciones garantizan el acceso y el derecho a la educación, independientemente del estatus legal del menor en edad de escolarización obligatoria:

- el art. 27 de la Constitución Española de 1978 y el art. 10 de la Ley de Protección del

Menor expresan el derecho de las y los menores extranjeros presentes en el territorio español a recibir la educación;

- el art. 42 punto 4 de la Ley Orgánica sobre la Calidad de la Educación (LOCE) del 2002 en el que se afirma que el alumnado extranjero tiene los mismos derechos y obligaciones de las y los estudiantes españoles (Bourgonje, 2010);
- asimismo, en la Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006 se hace hincapié sobre la necesidad de adaptar el contexto educativo a las diversas expectativas y necesidades del alumnado (artículo 1e), y el desarrollo por parte de las administraciones de programas específicos para el alumnado que presentan dificultades de aprendizaje del idioma de enseñanza para facilitar su integración en el nivel escolar que le corresponde (artículo 79.1).

El art. 36 de la Ley de Asilo 12/2009 expresa que las personas refugiadas tienen derecho a la educación, el acceso a los recursos sociales (sanidad, vivienda, servicios sociales) y a los programas de integración en las mismas condiciones que los españoles. También se reconoce que tienen derecho a "la formación continua y ocupacional y al trabajo en prácticas, así como el reconocimiento de diplomas y certificados académicos y profesionales y otras pruebas de calificaciones oficiales expedidas en el extranjero, deben garantizarse sin diferencia alguna respecto de los ciudadanos españoles" (Bourgonje, 2010, p. 11).

Finalmente, se destaca que, a pesar de que el derecho a la educación obligatoria está garantizado y reconocido en el marco de la legislación migratoria de la UE, "la cantidad, el tipo y la calidad de la educación que se les ofrece a los niños refugiados y migrantes depende más de la etapa en la que se encuentran en el proceso de migración o de asilo que en sus necesidades educativas" (Byrne, 2017, p. 94). Tampoco se puede obviar que la condición legal y social de la juventud refugiada y solicitante de asilo está estrechamente vinculada a las condiciones sociales y legales de su familia y, por ende, los obstáculos a los que están sometidas con frecuencia respecto de las restricciones de vivienda y empleo, y las escasas condiciones de seguridad social que estas experimentan en algunos contextos europeos determinan situaciones de desamparo y vulnerabilidad.

Capítulo 5.
Protección internacional y asilo: el sistema de acogida

Figura 13. Felicia. La experiencia en el programa de protección internacional. "Aprendes de los demás"

Felicia (la segunda comenzando a la izquierda) y su hermana Magali (a su derecha) están en la casa de acogida con la fundación MPDL con otras familias del programa, como Julia (la primera a la izquierda). Magali tiene en sus brazos el niño que nació en Cataluña. Felicia comenta que lo bonito del programa es conocer personas de otras culturas. Aquí estaban con Julia de Perú y una familia colombiana y comenta: "Se ve que, sin importar de dónde eres, siempre va a haber lo que es la amistad, todo eso, y que es lo bonito de este programa. (…) Aprendes de los demás y también tienes soporte emotivo, a pesar de la situación que estamos pasando todas las familias, siempre van a haber esos momentos de risas, de divertirse, de hacer siempre fiesta. Uno se une a esas personas." Felicia y Magali siguen manteniendo la amistad con Julia en una relación de soporte y ayuda mutua entre madres solteras extranjeras. Julia huyó de su país por violencia de género, fue hostigada y acosada por un compañero de trabajo sin recibir la protección institucional. Se le denegó la solicitud de asilo en mayo de 2021 quedando así en situación de irregularidad administrativa. Interpuso recurso y sigue esperando la resolución.

5.1. El sistema de acogida: un modelo de gobernanza multinivel

La investigación sobre la gobernanza de la acogida de la población refugiada es un tema bastante nuevo en la literatura académica (Doomernick & Glorius, 2016; Glorius et al., 2019). Scholten & Pennix (2016, p.3) introducen el concepto de "giro local" (*local turn*) para referirse al carácter hibrido de las políticas de migración actuales, como en el caso de las políticas de integración estatales que incluyen políticas sociales (vivienda, educación, sanidad) y políticas económicas delegando la responsabilidad de la acogida a los agentes locales (instituciones, ONGs, sociedad civil). Las políticas de acogida son desarrolladas a nivel nacional, y en el caso de la UE son estructuradas a nivel supranacional. Sin embargo, es a nivel local que en la práctica se implementa y gestiona la acogida de la población refugiada y solicitante de asilo en términos de plazas de acogida, integración social e inserción en el mercado laboral (Glorius et al., 2019). Según destacan Scholten & Pennix (2016, p.99), las administraciones locales no solo implementan las políticas estatales, sino más bien formulan sus propias políticas de migración, responden a las agendas políticas locales e intercambian conocimientos e información entre administraciones locales. Este "giro local" en las políticas de migración se debe a la incapacidad de las políticas nacionales de dar respuestas a la integración de poblaciones de diferentes orígenes. Así que, las administraciones locales reclaman y adoptan sus propias estrategias basadas en el pragmatismo y en la participación de diferentes actores públicos y privados. En esta gobernanza mixta entre actores nacionales y locales, de ámbito público y privado, los agentes sociales implicados en la gestión de las migraciones poseen un peso diferente en lo que respecta al poder y la responsabilidad y, muchas veces, muestran también intereses y prioridades divergentes entre sí.

Asimismo, con el término de *políticas de subsidiaridad,* Kaya & Nagel (2021, p.2) se refieren a un tipo de gobernanza multinivel con la implicación de actores supranacionales, subnacionales y redes públicas y privadas y que implica también la participación de la sociedad civil. En la UE se define el principio de "subsidiaridad" como el intercambio de poder y la delegación a entidades subnacionales que difieren en la calidad y objetivos de su implicación en la recepción de la población refugiada. El concepto de "gobernanza multinivel" fue formulado por la primera vez por Marks (1993) para explicar la creciente implicación de las autoridades subnacionales en la toma de decisión y en los procesos de implementación de las políticas de la UE (Panizzoni & van Riemsdijk, 2019). Asimismo, Scholten y Pennix (2016) ponen de relieve que este tipo de gobernanza multinivel sigue

necesitando de una dimensión vertical para la coordinación de políticas entre diferentes niveles. Por tanto, las jerarquías tradicionales entre los diferentes actores implicados son reformuladas en un sistema de relaciones de poder complejo mediante el desarrollo y la co-existencia de relaciones y acuerdos de cooperación muy diversos.

En el contexto español, se destaca una cierta desarticulación de las políticas de subsidiariedad, sin que se haya impulsado un cambio en el tipo de gobernanza del sistema de acogida (Garcés-Mascareña & Moreno Amador, 2021). Sigue siendo un sistema altamente centralizado sin la participación efectiva de las administraciones regionales y locales y la creciente externalización de la gestión de la acogida a las entidades locales especializadas en asilo y migración. Una sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Madrid ha dado la razón a la Generalitat de Catalunya que reclama una descentralización del sistema de acogida con la delegación de la competencia a las comunidades autónomas en lo que respecta a la gestión de los dispositivos y de los itinerarios de acogida de la población refugiada (García-Mascareña & Pasetti, 2019). Sin embargo, el gobierno estatal en la actualidad no ha aplicado la descentralización de competencias que permitiría mejorar la eficiencia de los servicios de acogida y una mejor redistribución de los recursos (Garcés-Mascareña & Moreno Amador, 2019). El sistema de acogida español se define así como "un modelo de gobernanza parcial y disfuncional" (Pasetti & Sánchez-Montijano, 2019, p.48-49) dado que, en el eje vertical, ignora actores fundamentales como las administraciones autonómicas y locales y, en el eje horizontal, falta organización y comunicación entre el Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones que gestiona la acogida y la integración social y el Ministerio del Interior que se ocupa de los procedimientos de asilo (op.cit., 2019, p.48). Falta así una estructura estable de coordinación y planificación entre los diferentes actores implicados (institucional, autonómico, local, y entidades sociales). En este modelo de gobernanza multinivel parcial cada organización privada y entidad sin ánimo de lucro mantiene sus propios acuerdos con el gobierno y desarrolla su propia manera de implementar los servicios de acogida. Asimismo, la financiación pública por concurrencia anual genera una cierta inestabilidad de los programas de acogida en términos de recursos materiales, económicos y humanos (Garcés-Mascareña & Moreno Amador, 2021). Como evidencian también otros estudios europeos (Glorius & Doomernik, 2020), se presenta una cierta discordancia entre el rol de las administraciones locales que tienen el mayor peso en la acogida e integración de los solicitantes de asilo y su rol limitado en el proceso de toma de decisiones en relación con los itinerarios de integración a largo plazo. El objetivo de las políticas locales es la

de desarrollar políticas y programas que armonicen la acogida de las personas solicitantes de asilo y refugiadas. Según expresan Glorius et al., (2019), las administraciones locales desarrollan programas enfocados en los individuos y sus necesidades:

> *individual approaches, aiming to harmonize asylum seeker reception with other local policy fields, and avoiding the limbo situation for asylum seekers during the asylum procedure with regard to integration measures. This is also holds true for rejected asylum seekers, as they stay on the municipal territory, and thus their physical presence and their vital needs cannot be ignored, regardless of diverging national policies (Glorius et al., 2019, p. 27).*

Scholten & Penninx (2016) hablan de la "estratificación (*layering)* de las políticas de integración" cuando se actúa a diferentes niveles de gobernanza sin la interdependencia estructural y estratégica suficiente que permita una "gestión armónica" de la integración e inclusión social de la población refugiada. Estos autores ponen de manifiesto que la estratificación en las políticas de integración puede generar una *desconexión* (*decoupling*) entre políticas estatales y locales que se contradicen entre sí y entran en conflicto a diferentes niveles (Kaya & Nagel, 2021, p.1-2).

5.2. El sistema de acogida en España: una doble red de servicios

En lo que concierne a la acogida de los solicitantes y beneficiarios de Protección Internacional, el Estado Español recoge las normas de acogida establecidas en la Directiva 2013/22/UE por el Parlamento Europeo y el Consejo Europeo con fecha 26 de junio de 2013. De acuerdo con el artículo 21 del Real Decreto 139/2020, la Secretaría de Estado de Migraciones (SEM) se constituye como el órgano superior del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (MISSM), de la que dependen la Dirección General de Migraciones (DGI) y la Dirección General de Inclusión (DGIAH) y Atención humanitaria (AH). La DGIAH se encarga de la planificación, el desarrollo y gestión del sistema nacional de Acogida integral e inclusión de las personas solicitantes de asilo y refugiadas (incluidas las personas que han obtenido la protección subsidiaria y apátridas) (MISSM-SEM-DGIAH-SGPPI, 2020)[1].

1 Los servicios sociales y de acogida son recogidos en el Título II de la Ley 12/2009, y en concreto en los art. 30, 31, 32 y 33 que integran el Cap. III titulado "De las condiciones de acogida de los solicitantes de protección internacional"

El programa está dirigido a las personas solicitantes y beneficiarias de protección internacional en España que se encuentren en situación de vulnerabilidad debido a la carencia de medios económicos y sociales. Según se establece en la Ley 12/2009 de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria, cuando las personas solicitantes de asilo carecen de recursos económicos tienen derecho a acceder a los servicios de acogida y a los servicios sociales para asegurar sus necesidades básicas, entre ellos el derecho a la asistencia sanitaria básica y gratuita, siendo reconocido a nivel constitucional el derecho universal a la salud, mientras que las ONGs son las que ofrecen aquellos servicios no cubiertos por el sistema público de salud (UNICEF, 2016c). Estas prestaciones se pueden extender a aquellas personas a las que se hubiera reconocido el estatuto de refugiado o la protección subsidiaria en circunstancias especiales.

La acogida de personas solicitantes de asilo se desarrolla mediante una doble red de servicios: por un lado, los Centros de Acogida a Refugiados (CAR) de carácter público, bajo la dirección de la DGIAH, y que ofrecen respuestas temporales a las necesidades inmediatas de las personas y familias solicitantes y destinatarios de protección internacional y del estatuto de apátrida en España; y otros dispositivos de acogida, que son subvencionados por el MISSM con la externalización de la gestión de la acogida a entidades sin ánimo de lucro que reciben financiación pública por concurrencia competitiva anual, como ya mencionado anteriormente.

Los recursos complementarios, en término de medidas, prestaciones, y servicios dirigidos a la integración social, son gestionados por las entidades sin ánimo de lucro que están involucradas en el sistema estatal de acogida (Pasetti & Sánchez-Montijano, 2019), mientras que las Comunidades Autónomas tienen reconocidas las competencias en políticas sociales (educación, sanidad, servicios sociales, y empleo) para promover la inserción social de los solicitantes de asilo y de los beneficiarios de protección internacional. Estas competencias autonómicas en asistencia social han sido reconocidas y ratificadas por el Tribunal Supremo (STSJM de 10/01/2018 y Providencia de TS de 20/01/2019) (MISSM-SEM-DGIAH-SGPPI, 2020, p.5; Vilà, 2018).

A falta de un reglamento de la Ley de Asilo 12/2009, el programa de acogida se define a través de un *Manual de Gestión* que se va modificando anualmente. En el Manual se divide el sistema de acogida en dos fases, con una *Fase Zero de Evaluación y Derivación* previa en la que se remite a la persona solicitante a los recursos más adecuados a su perfil. Esta fase cero está gestionada por ACCEM, CEAR y Cruz Roja. A esta etapa sigue la *Fase de Acogida* o *Primera Fase* en la que el destinatario entra en un centro o dispositivo de acogida, recibe prestaciones básicas (alojamiento

y manutención) y tiene acceso a los servicios para el aprendizaje del idioma y la formación laboral. En esta primera fase entran en juego otras entidades sociales que gestionan dispositivos de acogida para solicitantes y beneficiarios de la protección internacional. En la *Segunda Fase* o *Fase de Preparación para la Autonomía* el destinatario termina la estancia en los dispositivos de acogida y recibe una intervención social en término de formación, orientación e inserción laboral y de ayuda económica para promover su autonomía e independencia (MISSM-SEM-DGIAH-SGPPI, 2020; Save the Children, 2016b, p. 52). En cada fase se prevén actuaciones específicas y acciones transversales tales como el aprendizaje del idioma, la atención psicológica, la asistencia jurídica, la interpretación y traducción, y la búsqueda de empleo. La duración total del itinerario es de 18 meses, que se puede extender hasta los 24 meses en el caso de personas en situación de mayor vulnerabilidad. Todo el proceso se desarrolla en la misma provincia y la asignación de plazas depende de la disponibilidad que haya en los diferentes dispositivos en el territorio español. Por tanto, las personas no pueden decidir dónde quieren residir en el momento que entran en el sistema de acogida nacional (MISSM-SEM-DGIAH-SGPPI, 2020). En enero de 2021, la Instrucción SEM 1/2021 de la Secretaria de Estado de Migración estableció que la segunda fase del sistema de acogida quedaba reservada a las personas que hubieran obtenido la protección. A continuación, se presenta un esquema en el que se detallan las diferentes fases, así como su duración, el tipo de dispositivo al que se derivan los beneficiarios, su perfil y el tipo de necesidades atendidas.

Tabla 4. Fases del sistema de acogida estatal

Tipología de intervención	Fase Zero de Evaluación y Derivación E.Y D.	Fase de Acogida o Primera Fase	Fase de Preparación a la autonomía o Segunda Fase
Derivación a los recursos	Evaluación y Derivación a 1ª Acogida	Acogida en Centro o Dispositivo	Estancia en Pisos de alquiler
Tipo de intervención social	Evaluación del perfil y sus necesidades	Prestaciones básicas (alojamiento y manutención) y adquisición de habilidades (aprendizaje idioma, formación) con asistencia social, psicológica y jurídica	Intervención social, ayuda económica y acceso a programas de empleabilidad y formación
Documentación	Tramitación de la solicitud de asilo	Tarjeta blanca sin derecho a trabajar	Tarjeta roja con derecho a trabajar
Duración	30 días naturales	6 meses (prorrogable a 12 meses)	6 meses (prorrogable a 12 meses)

Elaboración propia a partir de: MISSM-SEM-DGIAH-SGPPI (2020) Manual de Gestión.

En el momento que la persona solicita asilo en la OAR (Oficina de Asilo y Refugio) en las Subdelegaciones del Gobierno, se otorga un Resguardo de Solicitud de Protección Internacional que acredita el derecho de residencia de la persona solicitante en territorio español durante todo el procedimiento de asilo. Por su color, el documento se suele llamar "tarjeta blanca". A los seis meses, se concede el documento acreditativo de la condición de solicitante de asilo en tramitación de protección internacional (que se llama comúnmente "tarjeta roja" por el color de la cartulina donde está impreso) y que otorga un permiso temporal de residencia y trabajo. (MISSM-SEM-DGIAH-SGPPI, 2020)

Las carencias del sistema de acogida en España

El gobierno español ha respondido de manera reactiva al aumento exponencial de las solicitudes de asilo, lo que ha generado retrasos administrativos y carencias en el sistema de acogida tanto en términos de recursos, como con respecto a la consecución de los objetivos que se prefija. Los informes (Garcés-Mascareña & Pasetti, 2019) ponen de manifiesto que la "anhelada autonomía" es la principal deficiencia de un sistema que pretende que al cumplir los seis meses de la primera fase las personas hayan adquirido los conocimientos necesarios (idioma, formación profesional) para vivir autónomamente con la concesión de la autorización a trabajar. Por ende, se presenta como un sistema más centrado en la acogida que en la integración sociolaboral, que necesita de recursos a medio y largo plazo (Iglesias-Martínez & Estrada, 2018; Arcarons, 2016).

Asimismo, diversos informes (CEAR 2019, p.60; UNICEF, 2016c; La Spina, 2017, AIDA, 2019) destacan que el sistema de acogida español presenta limitaciones en relación a diferentes factores: la escasa regulación legal y la falta de desarrollo reglamentario debido a la implementación desarticulada e incompleta de las normas mínimas de acogida previstas en la transposición de la Directiva 2013/33/UE, así como la ausencia de un desarrollo reglamentario de la Ley 12/2009 y una escasa coordinación de la red nacional pública de acogida. Estas condiciones muestran disfuncionalidades del sistema de acogida e integración también en relación con las carencias crónicas con respecto de la inadecuación entre los fondos disponibles y el volumen de llegadas. A pesar del incremento exponencial de las plazas del sistema estatal de acogida, los servicios siguen siendo insuficientes debido a la falta de políticas estatales que impulsen una mejora de los recursos humanos y económicos de manera sostenible en función de las características y necesidades de cada contexto local (Garcés-Mascareña & Pasetti, 2019). También se constata que la demora

procedimental crea un estado de incertidumbre sobre la resolución de la solicitud de asilo, dado que la no admisión a trámite o la denegación de la solicitud determina la baja de los servicios de acogida y de las prestaciones económicas percibidas en un plazo máximo de 15 días tras la notificación, salvo casos excepcionales de extrema gravedad o vulnerabilidad y tras petición de la entidad que gestiona la acogida (Pasetti & Sánchez-Montijano, 2018). La incertidumbre del estatus legal también dificulta planificar a medio plazo la vida laboral o formativa (SAIER, 2018), así como se expresa en el estudio de La Spina (2017):

> *un proceso que debería durar seis meses puede llegar al año y medio, comportando la extensión del periodo de la tarjeta roja, tiene efectos negativos sobre la demanda y la oferta de empleo o bien para la solicitud de residencia por arraigo socio-laboral. Por consiguiente, por una parte, los empresarios se ven más legitimados para ofrecer contratos temporales hasta que no haya una resolución en firme, y por otro, los solicitantes de asilo pierden poder de negociación, así como la opción de acreditar o mejorar sus estudios mediante becas, por ejemplo (La Spina, 2017, p.111).*

Muchas veces, los adolescentes y jóvenes en edad formativa comienzan el proceso de homologación de sus estudios y certificaciones académicas sin que puedan planificar la pre-inscripción a un centro de bachillerato, o a otros tipos de formación como la formación profesional y ocupacional. La situación es aún más difícil en el caso de la formación terciaria porque se ha reducido enormemente la financiación específica dirigida a solicitantes y beneficiarios de protección internacional que desean emprender el estudio de grados, masters y doctorados (SAIER, 2018).

Los informes (Garcés-Mascereña & Pasetti, 2019; Pasetti & Sánchez-Montijano, 2018; Iglesias & Estrada, 2018) denuncian también la rigidez del itinerario de integración con respecto al vínculo geográfico donde las personas han obtenido la plaza, una situación que limita la libre circulación y las oportunidades de los beneficiarios del programa de acogida. Las entidades sociales trabajan con recursos muy limitados que no garantizan una provisión adecuada de la acogida. A la salida del programa se encuentran desprovistos de cualquier apoyo y ayuda adicional y toda la responsabilidad recae en las administraciones locales y en los escasos recursos de los servicios sociales públicos (Iglesias & Estrada, 2018). Cualquiera que sea la condición legal, la mayoría de las personas solicitantes o beneficiarias de la protección internacional se enfrentan a situaciones de precariedad socioeconómica y "están expuestas, por un lado, a un mercado de trabajo precario y

con altos niveles de paro estructural y, por otro, a un mercado de la vivienda saturado que expulsa a los más vulnerables" (Garcés-Mascareña & Ribera, 2020, p.4). La población refugiada y solicitante de asilo experimenta una gran inestabilidad y movilidad de las trayectorias residenciales, contratos de alquiler de corta duración, situaciones de discriminación en el momento de alquilar, dificultades legales y administrativas en relación con el acceso a las viviendas sociales u otras prestaciones, y los que no consiguen recurso residencial se encuentran en situación de calle o recurren a los recursos de emergencia destinados a personas sin hogar, como se evidencia en otros contextos europeos (op. cit.).

El sistema de acogida estatal se presenta como un sistema "asistencialista, cortoplacista y rígido" que difícilmente se adecua a las necesidades de la población refugiada y solicitante de asilo, ni tampoco se identifican correctamente las diferentes situaciones de vulnerabilidad durante las fases del proceso de acogida e integración (La Spina, 2017, p. 112). Se reclama así la necesidad de superar "la perspectiva de emergencia" (Garcés-Mascareñas & Pasetti, 2019; Pasetti & Sánchez-Montijano, 2018) para repensar el sistema de acogida mediante un enfoque a medio-largo plazo con la implementación de un marco reglamentario, una actualización de las últimas directivas europeas, y una mayor cooperación interestatal entre los diferentes agentes implicados en la acogida.

La respuesta de las comunidades autonómicas frente a la inmovilidad estatal

Hasta ahora el Estado español ha mostrado una cierta inmovilidad con respecto a la implementación de políticas y programas que garanticen el derecho a pedir asilo y que promuevan de manera efectiva, eficaz y coordinada la inclusión de las personas solicitantes y beneficiarias de protección internacional en España (Garcés-Mascareña & Pasetti, 2019). Las comunidades de Madrid y Cataluña, que reciben la mayoría de las solicitudes, han previsto planes específicos de atención a las personas refugiadas desde el 2015: el *Plan de atención integral a los refugiados* en Madrid con la creación de la Oficina de Atención al Refugiado; y en Cataluña se ha desarrollado un *Plan de protección internacional* que regula, en términos de principios, líneas y medidas de financiación y la acción de la Generalitat de Cataluña. Asimismo, por medio del Acuerdo de Gobierno 151/2015, en Cataluña se creó el *Comité per a l'acollida de les persones refugiades* como un órgano de asesoramiento y de coordinación entre las administraciones públicas catalanas y las entidades y organizaciones sociales que actúan en el ámbito de la acogida de personas solicitantes de protección

internacional (La Spina, 2017).[2] El Ayuntamiento de Barcelona participa en el Comité y coordina el proceso de acogida con la Comisión Catalana de Ayuda al Refugiado (CEAR), Cruz Roja, Sicar, Accem y Cáritas. Desde el 2015 el Ayuntamiento de Barcelona ha creado también el *Plan Barcelona Ciutat Refugi* para acoger a nivel local las personas solicitantes y beneficiarias de protección internacional, y ofrecer los servicios necesarios para su inserción en el contexto barcelonés.[3] Dentro del Plan *Barcelona Ciutat Refugi* se ha desarrollado el *Programa Nausica* que ofrece servicios de acogida en dispositivos de estancia temporales en la ciudad de Barcelona para aquellas personas que han sido solicitantes de asilo o beneficiarias de protección internacional y que se encuentran en situación de vulnerabilidad y exclusión social. En 2020 se amplió el número de plaza de 83 a 120, aumentando la capacidad del servicio enfocado a mejorar la autonomía. Según datos del 2020, el 84% de las personas usuarias del programa Nausica son solicitantes de asilo y a finales de 2019 una de cada cinco personas se encontraba en situación de irregularidad sobrevenida. Se destaca que las personas usuarias presentan niveles altos de estudios, nueve de cada diez tiene la educación secundaria acabada, y el 20% estudios universitarios, mientras que solo un 10% presenta situaciones de analfabetismo o no ha sido escolarizado. Las procedencias son muy diversas, hasta 30 nacionalidades han participado en el programa desde su comienzo en 2016.[4]

Igualmente, a pesar del desarrollo de programas complementarios a nivel local, los informes (Lázaro et al., 2016, La Spina, 2017; UNICEF, 2016c) evidencian la poca sinergia entre administración estatal, autonómica y local y la limitada competencia de las administraciones locales.

2 Según se informa en este mismo estudio, el Gobierno Vasco ha activado un Protocolo de actuación con el objetivo de crear un grupo de trabajo interinstitucional, y se han firmado acuerdos con CEAR y Cruz Roja y el Departamento de Empleo y Políticas Sociales para la cesión de viviendas para la acogida de refugiados. Mientras, con fecha de publicación de este estudio, en otras comunidades autonómicas no se ha hecho una previsión expresa en relación a la acogida e integración de los refugiados.

3 Véase: *Barcelona Ciutat Refugi*. Ajuntament de Barcelona https://ciutatrefugi.barcelona/es/la-respuesta-de-cataluña

4 Para más información véase la página web del Ayuntamiento de Barcelona, *Info Barcelona*: https://www.barcelona.cat/infobarcelona/es/tema/inclusion/el-programa-nausica-para-la-acogida-de-personas-refugiadas-aumenta-el-numero-de-plazas_962863.html

5.3. Empleabilidad e intervención social con la juventud refugiada y solicitante de asilo

Tanto la administración local, como las entidades sociales han ido respondiendo a las demandas de los nuevos perfiles de jóvenes ofreciendo servicios de orientación laboral e itinerarios integrales de inserción sociolaboral dirigidos a toda persona con especiales dificultades para encontrar trabajo.

En el ámbito de las políticas europeas de integración social, la *empleabilidad* se considera como un elemento clave para promover la inclusión de la población refugiada, y de los grupos considerados más vulnerables (EC, 2016b), y un indicador de la integración de éxito en la sociedad de recepción. Los programas de acogida incluyen la participación de los beneficiarios en programas de formación profesional que les permitan adquirir habilidades y competencias para acceder al mercado laboral, al mismo tiempo que, la empleabilidad depende también de la capacidad de rehabilitar las competencias previas a la migración (Masoud et al., 2020).

En este apartado se describen algunos de los programas locales de inserción laboral de los que se beneficia también la juventud refugiada y solicitante de asilo en el proceso de formación y acceso al mercado laboral durante su estancia en el programa de acogida. El objetivo de estos programas e iniciativas es mejorar el nivel de empleabilidad de estas personas y acercarlas a la realidad del mercado laboral mediante periodos de prácticas en empresas. Entre ellos, se destacan el programa llamado Línea ACOL impulsado por la Generalitat de Catalunya y que se incluye dentro de las convocatorias del Programa Treball i Formació. Se trata de una iniciativa dirigida a entidades sin ánimo de lucro para la contratación de personas inmigradas en situación administrativa irregular y que permite también a los jóvenes que han visto denegada su solicitud de asilo poder reinsertarse mediante el arraigo social, una autorización temporal por circunstancias excepcionales. Las contrataciones tienen una duración de 12 meses a jornada completa5.

A nivel municipal, el Ayuntamiento de Barcelona ha desarrollado diferentes programas, entre ellos el programa de orientación y formación laboral *Làbora* impulsado por el Instituto Municipal de Servicios Sociales (IMSS) mediante un trabajo en red entre entidades y el tejido empresarial

5 Para más información, véase: https://serveiocupacio.gencat.cat/es/detall/noticia/Abierta-la-linea-de-ayudas-ACOL-del-Programa-Trabajo-y-Formacion

para favorecer la empleabilidad de las personas en situación de vulnerabilidad[6]. Asimismo, la plataforma Barcelona Activa implementa itinerarios integrales a través del programa *Pasarelas hacia el Empleo y la Inclusión* 2019-2021 para mejorar el nivel de empleabilidad de las personas con especiales dificultades. Se ofrecen más de 15 perfiles profesionales en un trabajo en red y de coordinación con más de 10 Planes y Estrategias municipales. Por tanto, se desarrolla un modelo de gobernanza multinivel innovador con la participación de diferentes recursos municipales de la ciudad de Barcelona[7]. Desde el sector privado, La Caixa ha impulsado el *Programa Incorpora Jove* con el objetivo de hacer de mediador durante el proceso de inserción laboral, promoviendo formaciones y periodos de prácticas en empresas colaboradoras y que son igualmente acompañadas durante y después el proceso de contratación. El programa ofrece una red de 407 entidades sociales que se coordinan en veinte grupos territoriales[8].

Igualmente, como se constata en otros estudios (Federico & Baglioni, 2019; Masoud et al., 2020; Iglesias-Montijano & Estrada, 2018) la población refugiada se enfrenta a mayores obstáculos en el acceso al mundo laboral y, muchas veces, sus habilidades y competencias previas no son valoradas y evaluadas, lo que genera una pérdida del capital social y cultural. El estudio de Martin et al., (2016) pone en evidencia que la falta de una implementación reglamentaria de la Ley de asilo es otro gran obstáculo para la integración socioeconómica de la población refugiada y solicitante de asilo en España. Así también, la carencia de datos y de transparencia de la información, y de datos desagregados en el Sistema estadístico nacional (INE) sobre la inserción en el mercado laboral de la población refugiada y solicitante de asilo es otro aspecto que muestra las deficiencias de las políticas de integración (op.cit.). Como se constata en otros países europeos (por ej. Masoud, 2020), los programas de inserción laboral carecen de un seguimiento y de indicadores de impacto para la evaluación de las políticas implementadas. Tanto en el contexto español como europeo se evidencian obstáculos administrativos y legales y se implementan medidas estandarizadas para la inserción laboral sin que tengan en cuenta las características específicas de la población refugiada y

6 El Programa Làbora forma parte de la Estrategia para el Empleo de Barcelona 2016-2020 y que prevé también la colaboración de las Entidades catalanas de acción Social (ECAS), La Federación de Empresas de Inserción de Cataluña (FEICAT) y la Cruz Roja con el 90% de financiación desde el Área de Derechos Sociales. Para más información véase: https://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/arxius-documents/programa-labora-barcelona-mercado-laboral-reservado.pdf

7 Para más información, véase: https://treball.barcelonactiva.cat/porta22/es/assetsocupacio/interessos/pagina50395.jsp

8 Para más información, véase: https://www.incorpora.org/ca

sus diferencias internas (Federico & Baglioni, 2019; Iglesias-Martínez & Estrada, 2018; ECRE, 2005; Martín et al., 2016). Además, una extrema fragmentación no permite establecer modelos de buenas prácticas orientados a promover una inserción de la población refugiada en el mercado laboral de manera más eficiente y efectiva (Martín et al., 2016). En general, se destaca que la población refugiada muestra rendimientos mucho más bajos no solo entre la población en general, sino que también en comparación con otras poblaciones inmigradas (Arcarons, 2016; Masoud et al., 2020). Asimismo, las estructuras sociales y las modalidades de acceso al mercado laboral influyen en los procesos sociolaborales de la población refugiada. Se evidencia así una brecha entre teoría y práctica. Los programas de inserción laboral ponen el foco en la adquisición individual de competencias y habilidades durante los 6 meses de la primera fase del sistema de acogida estatal, lo que contrasta con una realidad que presenta deficiencias como la ausencia de estrategias de integración en el mercado laboral a largo plazo y la escasez de recursos económicos para el desarrollo de acciones de soporte a la inserción laboral de la población refugiada (Martín et al., 2016). Los estudios (Federico & Baglioni, 2019; Iglesias-Martínez & Estrada, 2018) destacan así que el acceso al mercado laboral se da en condiciones de desigualdad sin mecanismos que garanticen los derechos de la población refugiada en edad laboral y sin la implementación de mecanismos que faciliten el reconocimiento de las cualificaciones y experiencias previas.

Capítulo 6.
El desarrollo empírico

Figura 14. Julia. Las amistades. “Entre mujeres nos apoyamos”

El apoyo mutuo entre las mujeres, entre las madres solteras, cada una de contextos socioculturales diferentes, ha sido un aspecto importante en el proceso de integración. Julia así comenta: “Nos hemos apoyado mucho. De eso se trata. Apoyarse mutuamente, sin los beneficios de obtener algo a cambio. Entre las mujeres, nos apoyamos”.

"Los «ojos» disponibles en las modernas ciencias tecnológicas pulverizan cualquier idea de visión pasiva. Estos artefactos protésicos nos enseñan que todos los ojos, incluidos los nuestros, son sistemas perceptivos activos que construyen traducciones y maneras específicas de ver, es decir, formas de vida. No existen fotografías no mediadas ni cámaras obscuras pasivas en las versiones científicas de cuerpos y máquinas, sino solamente posibilidades visuales altamente específicas, cada una de ellas con una manera parcial, activa y maravillosamente detallada de mundos que se organizan"

Donna Haraway (1995, p.327)

6.1. Una investigación participativa significativa

El pensamiento y la acción pedagógica dialógica y crítica de Paulo Freire ([1970] 2015) mucho ha contribuido a mi desarrollo personal y profesional. despertando el interés hacia la búsqueda de metodologías de investigación con un enfoque más participativo, basado en la co-producción del conocimiento entre persona investigadora y las personas implicadas, como mencionamos en la introducción de esta tesis doctoral.

La pedagogía de Freire se caracteriza por la constante búsqueda de un nexo dialógico entre teoría y práctica, y entre acción y reflexión. Los conceptos claves de su obra son el ser humano, la sociedad, la educación y la relación dialógica del "ser humano situado" en un contexto histórico presente que tiene la capacidad de alterar y transformar la realidad mediante la praxis de "acción-reflexión" sobre la realidad material. Como personas investigadoras influimos también en los aspectos pedagógicos de la acción y práctica de investigación con las personas. Ello, nos permite reflexionar sobre la relación asimétrica en la necesidad de romper con unas lógicas de trasmisión unidireccional del saber y del conocimiento. De ahí que propongamos, acercarnos a la realidad social de la juventud refugiada y solicitante de asilo mediante un enfoque cualitativo que ha primado el uso de metodologías etnográficas visuales y participativas.

Desde una aproximación a la *antropología colaborativa*, se trata de impulsar lo que Pfister et al. (2014) definen como *práctica comunicativa multimodal*, es decir, un proceso dialógico que impulsa modalidades diversas de comunicación para la co-construcción de conocimiento. Las investigaciones cualitativas utilizan así los métodos visuales ("diario-fotográfico", "photovoice", mapas visuales, scrapbook, audiovisuales, etc.) para que las personas participantes puedan apropiarse de la metodología y personalizar la experiencia de investigación en relación tanto a la creación de representaciones visuales de sus experiencias, así como del proceso posterior de reflexión y análisis mediante entrevistas u otras modalidades comunicativas (focus groups, foto-elicitación, entre otros). Esto permite también que los diversos actores implicados (investigador/a y participantes) ocupen posiciones diversas en la construcción de conocimiento, lo que favorece un proceso de mayor democratización y, por ende, un mayor control de las personas participantes sobre la (re) presentación de aspectos importantes de su vida.

Las investigaciones participativas aseguran el derecho del niño a participar (art.12 de la CDN, 1989) y de esta manera resultan beneficiosas para la infancia - y añadiríamos también para las y los jóvenes - en diferentes aspectos: sacan el máximo provecho de sus habilidades, inciden positivamente sobre su bienestar, y ayudan a desarrollar su pensamiento crítico (Save the Children, 2004) impulsando la (auto) valoración y el (auto) reconocimiento hacia procesos de mayor autonomía y empoderamiento (Gabrielli, 2016).

Igualmente, se reconocen los beneficios para la investigación: permite mejorar la calidad de los datos mediante una imagen más libre de la interpretación de los adultos; visibiliza las diferencias de puntos de vista entre adultos y niños; cuestiona el *status quo* de la persona investigadora mitigando el desequilibrio de poder entre este y las personas participantes; y, en último, permite una comunicación intergeneracional positiva (Byrne et al., 2016; Guerrero & Tinkler, 2010; McBrien & Day, 2012; McCartan et al., 2012; Oh, 2012; Save the Children, 2004).

Finalmente, la mayoría de los discursos y debates sobre la juventud refugiada y solicitante de asilo se centran casi exclusivamente sobre los aspectos de "vulnerabilidad" y "desprotección", por ende, sobre el "rol pasivo" de víctimas, mientras que, de acuerdo con Guerrero y Tinkler (2010), son personas que participan activamente en el proceso de reconstrucción de significados de sus experiencias mediante las interacciones sociales y el lenguaje.

El trabajo de campo: encuentros y desencuentros

Para un primer acercamiento a la realidad social de la juventud refugiada y solicitante de asilo se ha conseguido contactar con entidades institucionales y sociales que ofrecen recursos y servicios para promover la inserción socioeducativa y laboral de esta población en territorio catalán. A continuación se especifican las entidades que han accedido a colaborar en la investigación facilitando la información para las entrevistas con profesionales de diversos ámbito de intervención: la *Associació d'Ajuda Mútua d'Immigrats a Catalunya* (AMIC), la *Commisión Española de Ayuda Al Refugiado* (CEAR), la *Commissió Catalana d'Ajuda al Refugiat* (CCAR), la *Fundación Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad* (MPDL), la ONG *Refugees Welcome*, y el *Centre d'Informació per Treballadors Estrangers* (CITE) que es la asociación promovida por el sindicato *Comissions Obreres* (CCOO).

El proceso de contacto, preselección y selección de entidades y jóvenes participantes ha sido largo y difícil debido a las barreras administrativas, y a un cierto "proteccionismo" de las entidades que consideran la necesidad de adoptar medidas de prevención y cautela hacia una población que requiere una especial atención. Por ende, el proceso de contacto y de concertación de las entrevistas se ha visto entorpecido por diferentes factores, entre ellos destacan:

1. La invisibilidad estadística de esta realidad social, lo que ha dificultado poder acceder a datos e información útil en términos de variables que, a través de un mapa sociodemográfico, pudiera permitir establecer parámetros y tipologías más significativas de los niveles de inserción socioeducativa de estos y estas jóvenes y de los contextos socioculturales en los que residen;
2. La escasez de estudios académicos en el contexto español y catalán sobre los itinerarios socioeducativos de la juventud refugiada y solicitante de asilo. Además, la mayoría de los estudios existentes se centran sobre todo en el análisis del sistema de asilo, en el programa de protección internacional y, en algunos casos más específicos, en la salud mental de la población refugiada y solicitante de asilo en general;
3. A estos factores, se le añade la excepcionalidad de la situación de emergencia generada por la COVID-19 que ha incidido tanto en el trabajo metodológico y de análisis, como en el trabajo de campo, lo que ha determinado tener que realizar ajustes en el cronograma general.

Con respecto al medio y lugar de realización de las entrevistas, sea con jóvenes, familiares o con profesionales, debido a la situación de excepcionalidad generada por la pandemia, en algunos casos, y a petición de las personas participantes, se ha optado por hacer las entrevistas en formado *online* a través de la plataforma Zoom. Se ha tratado de adaptar la investigación a las circunstancias del momento histórico y social y flexibilizar los recursos de investigación a disposición.

En relación con las entrevistas en formato presencial, nos hemos encontrado en la situación de re-planificar también el lugar donde poder realizarlas. En algunos casos las y los jóvenes han accedido a que la entrevista se desarrollara en su casa, en su espacio familiar, mientras en otros casos se ha llevado a cabo en casa de la investigadora, no siendo posible acceder a otros espacios de encuentro. La mayor facilidad para entrar en contacto con los espacios familiares de estas y estos jóvenes ha favorecido el acercamiento, y la familiaridad con el lugar de la entrevista ha generado una relación más íntima, un diálogo más fluido en el que se han entrelazado también otros aspectos cotidianos de la vida, tanto de la investigadora como la de las y los jóvenes.

Igualmente, tanto en el caso de las entrevistas presenciales y *online*, las y los jóvenes, sus familiares y los y las profesionales, han sido informados previamente del formato de la entrevista, su duración aproximada y se les ha hecho llegar por email (con adultos) y por la aplicación de mensajería Whatsapp (con jóvenes), los documentos de consentimiento informado en los que se explican los objetivos de la investigación, a quién va dirigida, los temas que se analizan e investigan y las finalidades de la misma. En relación con el anonimato y confidencialidad de los datos de las personas participantes, se ha dispuesto el uso de pseudónimos en la transcripción, análisis y a lo largo de todos los resultados obtenidos.

Con respecto a las técnicas de recogida de la información utilizadas, a continuación, se detalla el tipo de herramienta, a quién ha ido dirigida y el número de participantes:

Tabla 5. Técnicas utilizadas

Técnicas utilizadas	Participantes	Número de participantes
Foto-elicitación y relatos de vida	Jóvenes refugiados/as y solicitantes de asilo	12
Entrevistas semiestructuradas	Familiares de 5 jóvenes	6
	Profesionales de entidades socioeducativas	20

Fuente: elaboración propia

El acercamiento a la fundamentación teórica: ámbitos temáticos

Para el desarrollo de la fundamentación teórica, se ha realizado una búsqueda exhaustiva de la bibliografía existente, incluyendo estudios cuantitativos y cualitativos con una referencia particular a las ciencias sociales. Hemos dado preferencia a los estudios de ámbito internacional y local realizados desde el 2010 para garantizar una actualización validada sobre el tema de nuestro interés, incluyendo algunos estudios que remontan a fechas anteriores al 2010 por su importancia científica. Sin embargo, limitamos la búsqueda por ubicación geográfica en relación con los idiomas con los que trabajamos (español e inglés) y con algunos aspectos comunes en las experiencias de la juventud refugiada y solicitante de asilo en las sociedades de acogida que hemos analizado. La mayoría de los resultados se han obtenido en inglés a través de las bases de datos SCOPUS, WOS (Web of Science), así como de webs de ONGs y grupos think tank sin fines de lucro (*Amnistía Internacional, Migration Policy Institute, Migration Policy Group, ACNUR, UNICEF, Save the Children,* entre otros). Se han también revisado bases de datos de instituciones públicas y de páginas web de organismos internacionales (*Consejo de Europa, Comisión Europea, Agencia de los derechos fundamentales de la UE - FRA*), *Eurostat Statistics, European Asylum Support Office* (EASO), *Ministerio del Interior del Estado Español*. También hemos utilizado una interfaz de búsqueda de ámbito universitario que incluye Elsevier, JSTOR, Science Direct, Springer, y varias otras bases de datos de editores académicos (entre ellos, *Canada's Journal on Refugees, Cambridge University Press, Emerald Insight, Oxford Journal, Routledge Journals, Sage Journals, Springerlink, Taylor & Francis Journals, Wiley online*).

A continuación, se presenta la distribución temática de la búsqueda de la información.

a. Con respecto a la **fundamentación teórica** en esta tesis doctoral se ha incluido literatura científica sobre:

1. Una búsqueda del sistema de asilo y de los programas de acogida a nivel global y local mediante una aproximación a la teoría ecológica de Bronfenbrenner;
2. Una búsqueda del proceso de inserción y adaptación al nuevo contexto de la juventud refugiada y solicitante de asilo en relación con conceptos como *aculturación, inclusión o exclusión social; capital social, humano y cultural; bienestar y salud; migración forzosa y género; identidad, agencia y resiliencia*; *expectativas y aspiraciones*;
3. Una búsqueda de casos de estudios en relación con *asilo y LGTB+; violencia de género; discriminación y/o racismo por motivos religiosos;*

4. Una revisión estadística sociodemográfica sobre las solicitudes de asilo;
5. Una revisión de la literatura académica sobre el acceso a la educación secundaria obligatoria y educación postobligatoria en relación con la formación profesional y terciaria en ámbito transnacional, europeo y local (nivel 2,3, y 4 CINE), y la transición e inserción laboral de la juventud refugiada y solicitante de asilo;
6. Una búsqueda del enfoque inclusivo y holístico en la inserción social y educativa de estos y estas jóvenes;
7. Una búsqueda de las políticas y programas sobre asilo y acogida a nivel transnacional, europeo y local, y la interrelación entre sistema macro y meso: protección de los refugiados en el derecho internacional; legislaciones y normativas europeas, nacionales y locales; la dimensión de género en el derecho internacional sobre refugiados; legislaciones sobre los derechos del niño; políticas y legislaciones que regulan el sistema de acogida; programas de inserción socioeducativa y laboral; y programas de integración e inclusión social Intervención social en la acogida de solicitantes de asilo y refugiados (estrategias y prácticas);
8. Con respecto de la fundamentación teórica, se ha explorado la literatura existente sobre la *teoría ecológica*; la *interseccionalidad*, la *vulnerabilidad interseccional*, la *navegación social*, y el concepto de *políticas de pertenencia* para explorar las formas de desigualdad social y los procesos de discriminación y de racialización a los que está expuesta la juventud refugiada y solicitante de asilo.

b. Con respecto a la **metodología** que se ha implementado en esta tesis doctoral se ha incluido la literatura académica sobre la base de los siguientes temas:

1. *Etnografía multimodal*, el relato de vida, métodos etnográficos, métodos visuales participativos (la *foto-elicitación*);
2. La autoetnografía en la investigación como proceso de autoreflexividad de la investigadora;
3. La *reflexividad* y la *reciprocidad* en la investigación etnográfica participativa para analizar la *posicionalidad* y la relación de poder entre investigadora y las personas jóvenes participantes;
4. Las recomendaciones de la Comisión Europea para el desarrollo de investigaciones basadas en los conceptos de *Innovación* y *Responsabilidad* (RRI - *Research*

Responsability and Innovation);

5. La inclusión de la perspectiva de género en la investigación social;
6. El análisis temático y el análisis narrativo para el análisis de la información;
7. El análisis de datos empíricos con el sofware SQR N-Vivo 12;
8. El uso de infografías para la difusión de resultados;
9. El uso de un lenguaje inclusivo no sexista en la investigación social.

Estrategia de análisis: el "análisis temático" y el "análisis narrativo"

La información recogida a partir de categorías inductivas y deductivas se ha analizado mediante el software de análisis de datos cualitativos NVivo 12 que permite la organización sistemática de los datos empíricos, así como su codificación y triangulación entre las diferentes fuentes de información utilizadas. Se ha introducido el método de análisis temático siguiendo la posición teórica y conceptual de Braun & Clarke (2006) y el método de análisis narrativo desarrollado por Riessman (2000, 2005) que pone el foco sobre las formas de narrar las experiencias y desde una perspectiva performativa del análisis.

El método de análisis temático es un método riguroso para identificar, analizar y presentar los temas y/o patrones obtenidos mediante los datos recogidos durante el trabajo de campo. La flexibilidad es uno de los componentes beneficiosos de este tipo de método de análisis cualitativo de la información dado que no requiere un marco teórico o una perspectiva epistemológica específica (Braun & Clarke, 2006, 2021; Maguire & Delahunt, 2017), aunque no es útil para todo tipo de fundamentación teórica. Se utiliza generalmente en los métodos esencialistas/ realistas que informan de las experiencias y de los significados de las realidades sociales de las personas participantes, así como en ámbito construccionista que tiene en cuenta el contexto sociocultural y las condiciones estructurales para el análisis de los significados latentes.

Antes de dar inicio a la codificación de la información, se ha procedido a un trabajo de lectura y re-lectura de las entrevistas y del diario de campo, así como de todo el material documental obtenido durante la investigación. En un segundo momento se han identificado los temas y patrones de manera inductiva mediante un proceso de codificación impulsado por la información. De aquí se han identificado los temas desde un nivel semántico o explícito, un proceso que implica una progresión desde el nivel más descriptivo al interpretativo en el intento de teorizar el significado

de los patrones y de los temas y sus significados más amplios, siguiendo las líneas guía de Braun & Clarke (2006, p. 87).

El método de análisis narrativo implementado por Riessman (2000, p.178-179) complementa la codificación de la información y nos permite no solo individuar los temas centrales que surgen de las entrevistas, sino también explorar la intersección entre biografía, contexto histórico y social en el que se desarrollan. Durante la entrevista, las narraciones nunca son fijas y lineales, sino que las personas que narran reinterpretan y "negotiate how they want to be known by the stories they develop collaboratively with audiences". Asimismo, las personas entrevistadas se posicionan socialmente (como víctimas o como agentes que asumen el control de las situaciones y acciones) y posicionan también las personas que son partes de sus historias o que las escuchan. Desde esta perspectiva, Riessman (2000, p. 185-186) destaca la "posicionalidad" y "subjetividad" de las narrativas personales y el carácter performativo de las mismas, lo que pone en evidencia el aspecto interpretativo en la narración de situaciones y personas, así como sus verdades semánticas entre eventos del pasado, del presente y del futuro. En palabras de esta autora:

> *Verification of the "facts" of lives is less salient than understanding the changing meaning of events for the individuals involved-and how these, in turn, are located in history and culture. Personal narratives are, at core, meaning-making units of discourse. They are of interest precisely because narrators interpret the past, rather than reproduce the past as it was" (Riessman, 2000, p.185-186).*

El análisis narrativo pone así las narraciones personales en el centro del análisis investigativo, y su carácter performativo destaca la relación dialógica de co-construcción de los significados entre las personas entrevistadas y la investigadora siendo el proceso de elección y codificación de los segmentos narrativos una decisión interpretativa determinada por los intereses teoréticos de quien investiga.

El perfil de las personas jóvenes participantes

El proyecto se ha desarrollado mediante estudios de casos de la juventud refugiada y solicitante de asilo que, con sus familias o sin referentes familiares, ha conseguido entrar en el Programa de Protección Internacional. El contacto con estos y estas jóvenes ha sido posible gracias a la colaboración de la ONG Refugee Welcome Catalunya, cuya acción se desarrolla principalmente en la

provincia de Barcelona, y de la Fundación Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad (MPDL), cuyos dispositivos están ubicados en el área metropolitana de Barcelona. Cabe destacar que la investigadora, se incorporó en julio de 2020 en MPDL hasta la actualidad como técnica de acogida en el Programa de Acción Humanitaria con la Fundación MPDL, financiado por el Ministerio del Interior. Las y los profesionales de la fundación han facilitado el acceso a la información relativa a la situación administrativa, socioeducativa y laboral de las personas participantes. El rol profesional dentro de MPDL ha facilitado tanto el contacto con las y los jóvenes y sus familias, en el caso de migración nuclear, así como conocer de cerca el programa estatal de acogida. Desde una perspectiva holística, ha proporcionado comprender la complejidad de la estructura que envuelve la gestión de la acogida con la implicación de actores y entidades diversos a nivel macro, meso y micro. Esa doble mirada dentro y fuera del sistema de acogida ha puesto en cuestión el rol que asumen las entidades sociales en la acogida de la población refugiada. El trabajo de investigación doctoral ha abierto así un espacio de reflexión personal y profesional importante sobre la posición de las y los profesionales que trabajan en la acogida, y el compromiso ético que asumen en la defensa de los derechos humanos.

Se ha acotado el estudio de la realidad social de la juventud refugiada y solicitante de asilo a las franjas de edad 12-16 años y 17-24 años, edades que se corresponden a la educación secundaria obligatoria (nivel 2, CINE/ISCED 2011) y a la formación profesional o la educación postsecundaria no terciaria y terciaria (nivel 3, 4 CINE/ISCED 2011). Se ha considerado un total de 12 jóvenes de diversa procedencia sociodemográfica y situación migratoria: cuatro de ellos (dos chicos y dos chicas) han emigrado con su núcleo familiar; en otros tres casos ha sido migración monoparental (un chico y dos chicas); una joven ha emigrado con su hermana y cuatro jóvenes han emigrado sin referentes familiares. En este último caso se trata de jóvenes varones que decidieron emigrar y emprender el viaje migratorio solos, a veces acompañados durante una parte del trayecto por amigos, y que llegaron a su destino sin referentes familiares. La migración de jóvenes mujeres solas es muy escasa en comparación al número de jóvenes varones.

A continuación, se presenta una tabla del total de jóvenes con las y los que se ha desarrollado el trabajo de campo.

Tabla 6. Jóvenes participantes: edad y tipo de migración familiar

Sexo	12 - 17 años	+18-24 años	FN*	M**	CRF** *	SRF****	Total participantes
Hombres	3	5	2	2		4	8
Mujeres	1	3	2	1	1		4

Fuente: elaboración propia
Participantes: 12 jóvenes
FN Familia nuclear; M** Monoparental; CRF*** Con referente familiar; SRF**** Sin referentes familiares.*

Con respecto a los criterios de selección de las personas jóvenes para la muestra se ha tenido en cuenta su condición jurídica, sociodemográfica y las características familiares, según se presenta en la tabla siguiente:

Tabla 7. Criterios de selección

Condición jurídica	Condición sociodemográfica	Características familiares
• Reasentamiento desde campo de refugiados • Solicitud en territorio español • Estatus legal • Inserción en el Programa de Protección Internacional y Asilo	• Edad • Sexo • Género • Grados/años de escolarización • Idioma(s) • Religión • Etnia • País de origen o región de origen • Segundo país (exilio en campo de refugiados) / País de procedencia • Tiempo/años de llegada a territorio español y movilidad	• Adultos en casa • Adultos en origen • Hermanos/as • Educación del padre • Educación de la madre • Grados/años de escolarización • Objetivos y expectativas en los estudios/trabajo • Deseos y aspiraciones en los estudios/trabajo • Cambios en la condición familiar

Fuente: elaboración propia

Se han tenido en cuenta también otras cuestiones en términos de recursos disponibles, el acceso a los espacios de análisis y recogida de los datos, las características de las personas participantes y el rol de la investigadora - como mujer adulta, blanca, extranjera y europea-. En la construcción de la relación entre la investigadora y las personas jóvenes, ejes cuales la edad, el género, el estatus legal y el país de origen son factores que influyen en el desarrollo de la entrevista, y en otros espacios de interacción y comunicación. Por tanto, durante el trabajo de campo se han considerado también estos factores.

A continuación, se presenta otra tabla en la que se describe con mayor detalle el perfil de estas y estos jóvenes en relación con los datos personales y la situación administrativa de cada joven, el tipo de migración y el motivo de asilo, los estudios y la situación laboral en origen y en destino:

Tabla 8. Jóvenes participantes: datos personales y situación administrativa

Nombre	Edad	Sexo	País de origen	País de procedencia	Año de llegada en España	Tipo de migración	Motivo de la solicitud de asilo	Estatus legal	Residencia actual
BORIS	13	M	Honduras	Honduras	2019	Familia nuclear	Persecución "Maras"	Estatuto Refugiado	Vilafranca del Penedés
ALAN	16	M	Honduras	Honduras	2019	Familia nuclear	Persecución "Maras"	Estatuto Refugiado	Vilafranca del Penedés
VASYLNA	23	F	Rep. Popular Donetsk	Rep. Popular Donetsk	2019	Familia nuclear	Conflicto armado	Protección subsidiaria	Sabadell
PAULO	17	M	Perú	Perú	2019	Familia nuclear	Xenofobia Persecución religiosa	Solicitante Asilo 2ª fase	Santa Coloma de Gramenet
SAÏDOU	19	M	Guinea	Algeria	2019	Sin referentes familiares	Conflicto familiar	Solicitante Asilo 2ª Fase	Barcelona
ANÁS	22	M	Marruecos	Melilla	2019	Sin referentes familiares	Orientación sexual LGTBI+	Solicitante Asilo 2ª Fase	Barcelona
FELICIA	23	F	Honduras	Honduras	2020	Referente Familiar	Persecución "Maras"	Estatuto de Refugiado	Badalona
AMINA	14	F	Palestina	Libano	2018	Familia nuclear	Refugiados palestinos	Denegación asilo	Mataró
BRAHIM	19	M	Mali	Mali	2019	Sin referentes familiares	Conflicto	A la espera de resolución	Hospitalet de Llobregat
DIALLO	24	M	Mali	Mali	2019	Sin referentes familiares	Conflicto	A la espera de resolución	Barcelona
AKRAM	24	M	Pakistán	Alemania	2019	Familia Mononuclear	Violencia de género	Denegación asilo	Badalona
JULIA	24	F	Perú	Perú	2019	Familia Monoparental	Violencia de género	Denegación asilo	Barcelona

Fuente: elaboración propia. Participantes: 12 jóvenes

Tabla 9. Jóvenes participantes: educación y situación laboral

Nombre	Edad	Sexo	Estudios en destino	Estudios en origen	Trabajo en origen	Trabajo en destino
BORIS	13	M	1ª ESO	Primaria	——	——
ALAN	16	M	4ª ESO	Secundaria	——	——
VASYLNA	23	F	Curso Español + Curso Atención al Cliente Cliente FPO *	Terciarios (Pedagogía)	——	——
PAULO	17	M	Curso de Cocina CFGM***	Secundaria + Bachillerato	——	——
SAÏDOU	19	M	Curso de cocina FPI** + Curso Español + Curso Catalán	Primaria + Secundaria (hasta los 15 años)	Campesino, Paleta, Camarero	——
ANÁS	22	M	Curso Español + Curso Cocina (FPI)	Primaria (hasta los 12 años)	Albañil, Paleta (desde los 13 años)	——
FELICIA	23	F	Curso Administración en empresa (FPO) SOC	Secundaria	Administración en empresa	——
AMINA	14	F	3ª ESO	Primaria	——-	——
BRAHIM	19	M	Curso Español+ Curso Mozo de Almacén FPO (Barcelona Activa)	Secundaria sin acabar	Peón Agropecuario, Venta ambulante	Auxiliar de Almacén (contrato indefinido)
DIALLO	24	M	Curso Mozo Almacén FPO (Barcelona Activa)	Curso Técnico Aparejador	——-	Peón en la construcción (contrato indefinido)
AKRAM	24	M	Curso de castellano	Carrera de Informática -Administración de empresa		Electricista (sin contrato)
JULIA	24	F	Curso Catalán + Curso Geriatría FPO (SOC)	Secundaria + Curso de Hostelería y Turismo	Supervisora en Restaurante	Limpieza

Fuente: elaboración propia. Participantes: 12 jóvenes.

FPO Formación Profesional Ocupacional para trabajadores en desempleo del SOC (SEPE). FPI*** Formación Profesional Inicial para estudiantes de 15 a 17 años, pero también para los y las jóvenes que interrumpieron sus estudios secundarios y quieren volver a insertarse en el ámbito educativo. CFGM*** Ciclo Formativo de grado medio de 2000 horas de formación profesional (dos cursos académicos) para acceder al mundo laboral o a un curso de formación de grado superior*

La experiencia familiar: perfil y contexto sociogeográfico

Con respecto al análisis del contexto familiar de las y los jóvenes que han emigrado con sus familias, se ha conseguido el contacto con 6 familiares de 5 jóvenes entre julio de 2020 y mayo de 2021. No ha sido posible entrevistar a todos los familiares debido a la dificultad idiomática, por el escaso conocimiento de la lengua vehicular del contexto de recepción o de otro idioma en común con la investigadora. En otros casos, no se han involucrado los familiares en el trabajo de investigación a causa de su precario estado de salud mental por trastornos de estrés post-traumático. A continuación, se presenta el perfil de los familiares que han participado en esta tesis doctoral:

Tabla 10. Los familiares de las y los jóvenes participantes: relación familiar; trabajo en origen y en destino; país de origen y/o de llegada

Nombre	Relación familiar	Trabajo en origen	Trabajo en destino	País de origen	País de procedencia
GASPAR	Padre de Boris y Alan	Militar + Topógrafo	—-	Honduras	Honduras
ADRIA	Madre de Boris y Alan	Alma de casa	—-	Honduras	Honduras
FARID	Padrastro de Paulo	Vendedor ambulante	—-	Jordania (campo refugiado palestinos)	Perú
MAGALI	Hermana de Felicia	Dependienta Supermercado de alimentos	——	Honduras	Honduras
HASAN	Padre de Amina	Enfermero geriatríco + Auxiliar de enfermería en laboratorio	Enfermero en residencia de ancianos (6 meses)	Líbano (campo de refugiado Palestino)	Chile
HALIMA	Madre de Amina	Enfermera geriatrica + Auxiliar de enfermería en laboratorio	——	Líbano (campo de refugiado Palestino)	Líbano (campo refugiado Palestino)

Fuente: elaboración propia

Tabla 11. Los familiares de las y los jóvenes participantes: relación familiar; tipo de migración; motivo de la solicitud de asilo; estatus legal y residencia actual

Nombre	Relación familiar	Tipo de migración	Motivo Solicitud Asilo	Estatus legal	Residencia actual
GASPAR	Padre de Boris y Alan	Familia nuclear	Persecución "Maras"	Estatuto Refugiado	Vilafranca del Penedés
ADRIA	Madre de Boris y Alan	Familia nuclear	Persecución "Maras"	Estatuts Refugiado	Vilafranca del Penedés
FARID	Padrastro de Paulo	Familia monoparental	Xenofobia Persecución religiosa	Solicitante Asilo 2ª fase	Santa Coloma de Gramenet
MAGALI	Hermana de Magali	Familia monoparental	Violencia de género	Solicitante Asilo 2ª fase	Badalona
HASAN	Padre de Amina	Familia nuclear	Persecución política	Denegación asilo	Mataró
HALIMA	Madre de Amina	Familia nuclear	Persecución política	Denegación asilo	Mataró

Fuente: elaboración propia

La mirada de los y las profesionales: el contexto autonómico catalán

Para el análisis del sistema de acogida, entre diciembre de 2019 y abril de 2021, se ha contactado con 20 profesionales del ámbito institucional y de entidades sin ánimo de lucro que ofrecen servicios a la población refugiada y solicitante de asilo. En este apartado se describen brevemente las entidades sociales que se encargan de la acogida de las personas refugiadas y solicitantes de asilo en Cataluña mediante la implementación tanto de políticas y programas estatales como de ámbito local. Todas ellas han participado en la investigación y han ofrecido información valiosa sobre el sistema de asilo y el programa de acogida, así como con respecto al proceso socioeducativo y de inserción laboral de la juventud refugiada y solicitante de asilo. A continuación, se presenta una tabla que resume las entidades que han participado en la investigación donde se específica el ámbito de intervención, el género de las y los profesionales, el tipo de organización y el rol que ocupan:

Table 12. Profesionales de la intervención social: ámbito, género, organización, y rol.

Ámbito	Género	Organización/ Institución	Rol
Servicios de acogida	7 hombres 2 mujeres	2 ONGs CEAR* - MPDL**	2 Coordinador/as 5 Educador/as
Prospector/a y orientador/a laboral	2 hombres 1 mujer	2 ONGs CEAR - MPDL	3 Educador/a
Programas locales de acogida	1 hombre	1 ONG CCAR***	1 Coordinador/a
Servicios de vivienda y sociales	2 mujer	1 ONG Refugee Welcome	1 Educador/a 1 Voluntario/a
Acompañamiento a la formación profesional y validación de certificados	2 mujeres	1 ONG AMIC- UTG****	1 Coordinador/a 1 Trabajador/a social
Ayuda legal	2 hombres	1 ONG - MPDL 1 Sindicato -CITE-CCOO*****	2 Abogados
Entrevistas de asilo	1 hombre	Oficina de Asilo y Refugio (OAR)	1 Jefe Inspector de la Policía Nacional

Fuente: elaboración propia

CEAR Comisión Española de Ayuda al Refugiado*
*MPDL** Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad*
*CCAR*** Comissió Catalana d'Ajuda la Refugiat*
*AMIC-UTG**** Asociación de Ayuda Mutua de Migrantes de Cataluña*
*CITE-CCOO***** Centro de Información para Trabajadores Extranjeros*

El ámbito municipal: SAIER, AMIC, CITE-UTG

El Ayuntamiento de Barcelona ofrece apoyo a personas inmigradas y a solicitantes de asilo a través del *Servei d'Atenció a Immigrants, Emigrants i Refugiats* (SAIER), y subvenciona las entidades que en la ciudad trabajan en tema de asilo. El SAIER se inscribe dentro de la Direcció d'Atenció i Acollida a Immigrants de l'Àrea de Drets de Ciutadania Participació i Transparència. Desde él se gestiona la primera fase de recepción e información, se recogen las peticiones, y se conciertan las citas con las entidades especializadas en función de las necesidades de cada caso particular. Este servicio municipal se coordina en red con otras entidades y recursos de la ciudad como: la Associació d'Ajuda Mútua d'Immigrants a Catalunya (AMIC); la Associació per l'Orientació,

Formació i Inserció de Treballadors Estrangers (CITE-CCOO); el Consorci per a la Normalització Lingüística (CPNL); y el Il·lustre Col·legi d'Advocats de Barcelona (ICAB). Además, la Associació Benestar i Desenvolupament (ABD) se ocupa de la recepción, información y asesoramiento incial, la Asociación Comisión Católica Española de Migración (ACCEM) es la entidad que dentro del SAIER se ocupa del asesoramiento jurídico en Protección Internacional, mientras que Cruz Roja gestiona el acceso al *Programa Estatal de Acogida para Solicitantes y beneficiarios de Protección Internacional en Cataluña* en un trabajo de coordinación entre entidades.

Entre las entidades del SAIER, se ha conseguido hacer la entrevista a un profesional del ámbito jurídico de la entidad CITE-CCOO que ofrece orientación jurídica en ciudades del área metropolitana de Barcelona, y se ha tomado contacto también con profesionales de la Associació d'Ajuda Mútua d'Immigrants a Catalunya (AMIC) que ofrece un servicio de asesoramiento gratuito sobre el marco legislativo que regula las relaciones laborales en el estado español y en Cataluña para promover los derechos de los trabajadores extranjeros. Al mismo tiempo, la entidad ofrece un servicio de soporte para el reconocimiento de la formación académica y profesional en el país de origen para iniciar la inserción laboral de las personas extranjeras y refugiadas en el contexto donde viven. La homologación y convalidación de los estudios es un paso importante que favorece el acceso a puestos de trabajo mejor calificados, facilita el proceso de formación continua y, al mismo tiempo, puede promover una movilidad social y laboral ascendente.

El rol de las organizaciones no gubernamentales: CEAR y MPDL

En nuestro análisis de la perspectiva de las y los profesionales de la intervención social que trabajan con la juventud refugiada y solicitante de asilo, se ha contado también con la colaboración de dos organizaciones no gubernamentales, CEAR y MPDL-Cataluña que son entidades independientes que trabajan para promover los derechos humanos, la democracia y la igualdad de los grupos sociales más desfavorecidos. Ambas organizaciones gestionan el *Programa de Acogida Temporal y Atención Integral a personas solicitantes de asilo y beneficiarias de protección internacional*. Con este programa se proporciona la cobertura de las necesidades básicas y se implementa un programa de intervención integral e individual y/o familiar para facilitar la inserción social y la autonomía de los beneficiarios. Estas entidades gestionan también el *programa de Atención Humanitaria* en el que se acoge a la población migrante en situación de emergencia, solicitantes de asilo en situación de vulnerabilidad, y que se presenta, asimismo, como un espacio en el que detectar y evaluar posibles

casos de solicitantes de asilo. Las dos entidades ofrecen también atención psicológica y jurídica a las personas refugiadas y trabajan para su inserción social y laboral.

El rol de la sociedad civil: Refugees Welcome España

Durante la segunda fase del programa de acogida e integración, las personas solicitantes de asilo comienzan el proceso de autonomía personal y laboral mediante la búsqueda de un piso (en el caso de núcleos familiares) o de una habitación en un piso compartido, y la búsqueda de trabajo una vez que se les haya otorgado el permiso a trabajar. En esta segunda fase entran en juego otras entidades y ONGs que a nivel local asesoran y acompañan a las personas beneficiarias del programa. Entre ellas, *Refugees Welcome Cataluña* que es una entidad sin ánimo de lucro fundada por un grupo de profesionales de diversas disciplinas y con larga experiencia en el campo de la inclusión social, en noviembre de 2014 en Berlín a raíz de la crisis humanitaria de los refugiados. Su objetivo es favorecer la inclusión de las personas solicitantes de asilo beneficiarias de protección internacional mediante lo que la organización define como una "hospitalidad horizontal" en un hogar compartido con personas locales que alquilan una habitación. Por tanto, se promueve lo que la organización define como la "Cultura de Bienvenida" a través de "un modelo de inclusión basado en el conocimiento mutuo entre las personas desplazadas y los ciudadanos locales, lo que contribuye a combatir los prejuicios y la discriminación". Durante un año colaboré con la entidad ayudando a algunos de los jóvenes que participaron en la investigación a buscar una habitación en la ciudad de Barcelona. Estos vínculos se han mantenido hasta el día de hoy. Desde la experiencia directa, la búsqueda de una habitación es un momento clave y complejo dado que muchas veces estos jóvenes se enfrentan a prejuicios y discriminaciones que dificultan el acceso a una vivienda, sobre todo en el caso de los jóvenes subsaharianos, debido a su perfil étnico.

A continuación, se detalle el perfil del grupo de profesionales entrevistados con respecto al rol profesional, las funciones específicas y la entidad de referencia:

Tabla 13. Perfil de las y los profesionales entrevistados: rol profesional, entidad, ámbito y funciones específicas

Rol profesional	Sexo	Entidad	Ámbito	Funciones específicas
Coordinadora Área de Inclusión	F	CEAR	Sistema de acogida P.I.	Servicios de acogida e inclusión social en la 2ª fase
Técnico Ámbito laboral	M	CEAR	Sistema de acogida P.I.	Cursos de formación ocupacional e inserción laboral
Técnico Ámbito laboral	M	CEAR	Sistema de acogida P.I.	Cursos de formación ocupacional e inserción laboral
Coordinador Programas Complementarios	M	CCAR	Programa local de acogida para personas excluidas del programa de acogida o en situación de vulnerabilidad	Servicios de acogida e inclusión social para promover la autonomía de la persona
Técnica Atención Social	F	Refugee Welcome	Programa de ayuda social y a la vivienda	Servicio para facilitar el acceso a la vivienda y recursos sociales para refugiados y solicitantes de asilo
Voluntaria Vínculo local	F	Refugee Welcome	Programa de ayuda social y a la vivienda	Servicio de acompañamiento en el proceso de acceso a la vivienda
Coordinadora - Técnica orientación formativa y laboral	F	AMIC-UTG (SAIER)	Programa local de acogida	Homologación de estudios y orientación laboral y formativa
Técnica orientación formativa y laboral	F	AMIC-UTG (SAIER)	Programa local de acogida	Homologación de estudios y orientación laboral y formativa
Asesor Jurídico	M	CITE - SAIER	Programa local de acogida	Servicio de asesoramiento gratuito en la Comarca del Barcelonés
Inspector Jefe Oficina Policia de extranjería - OAR	M	OAR- Subdeledel Gobierno	Sistema institucional para la solicitud de asilo	Coordinación de las citas y entrevistas a personas que solicitan asilo
Técnica de Acogida A.H.*	F	MPDL - A.H.	Sistema de acogida A.H.	Acogida a jóvenes extranjeros mayores de edad sin referentes familiares
Técnico de Acogida A.H.	M	MPDL - A.H.	Sistema de acogida A.H.	Acogida a jóvenes extranjeros mayores de edad sin referentes familiares
Monitor A.H.	M	MPDL - A.H.	Sistema de acogida A.H.	Acompañamiento en los pisos de acogida de MPDL
Coordinadora A.H.	F	MPDL- P.I.	Sistema de acogida A.H.	Coordinación local del programa A.H.
Coordinadora P.I.	F	MPDL- P.I.	Sistema de acogida P.I.	Coordinadora local del proyecto de P.I.
Trabajadora social P.I. 1ª fase	F	MPDL- P.I.	Sistema de acogida P.I.	Identificación de necesidad, desarrollo plan individual, inserción socioeducativa, búsqueda de recursos sociales
Trabajadora social P.I. 2ª fase	F	MPDL- P.I.	Sistema de acogida P.I.	Identificación de necesidad, desarrollo plan individual, inserción socioeducativa, acceso a la vivienda, búsqueda de recursos sociales
Educadora P.I. 1ª Fase	F	MPDL- P.I.	Sistema de acogida P.I.	Acompañamiento de familias y jóvenes en 1ª fase
Abogado P.I.	M	MPDL- P.I.	Sistema de acogida P.I.	Asesoramiento y acompañamiento jurídico
Técnica de inserción laboral 2ª fase	F	MPDL- P.I.	Sistema de acogida P.I.	Búsqueda de cursos de formación ocupacional e inserción laboral

Fuente: elaboración propia

Participantes: 20. .A.H. Acción Humanitaria. P.I.** Protección Internacional*

6.2. Una aproximación etnográfica multimodal

En este apartado se presenta una reflexión teórico-práctica sobre el concepto de *multimodalidad* en etnografía con respecto al uso combinado de material visual, audio, textos escritos, comunicación digital como Whatsapp y plataformas como Zoom para la interactuación y colaboración con las personas participantes en el trabajo etnográfico. El uso combinado de estas técnicas abre el debate a nuevas cuestiones metodológicas y éticas y a nuevos campos de exploración más allá de las formas tradicionales de representación y descripción de los fenómenos sociales que se quieren investigar.

De acuerdo con cuanto expresan Collins S.G. et al. (2017), no se puede prescindir de la centralidad de la producción (audio)visual en la vida cotidiana tanto de los antropólogos y antropólogas, así como en relación a sus interlocutores. Por tanto, según ponen de manifiesto Dattatreyan y Marrero-Guillamón (2017), la *multimodalidad* no sólo se refiere al mundo mediático y digital de nuestra era, sino más bien abre la puerta a la potencialidad de la comunicación digital y audiovisual para repensar la práctica antropológica. Significa también deslizar nuestro enfoque del texto hacia lo sensorial en el trabajo etnográfico abriendo así la posibilidad de comprensión y análisis de la realidad social desde otras perspectivas que pueden complementar y dar más fuerza al análisis etnográfico de las realidades y sujetos de estudio. En lo específico de nuestra tesis doctoral, nos referimos no solo al uso de la fotografía como herramienta de análisis y de co-producción de información con la juventud refugiada y solicitante de asilo, sino también al uso de las redes sociales como espacio de análisis, estudio y de co-creación de conocimiento con ellos y ellas. De aquí la importancia de explorar herramientas que nos acerquen más a su manera de comunicarse y expresarse.

Desde el ámbito antropológico significa poner el enfoque también en el proceso mediante el cual se consigue el conocimiento científico. Así lo expresan Collins, S.G. et al. (2017, p.1):

> *It characterizes the way people work and conduct research in the contemporary world, and implores us to conceive of anthropological research and scholarship beyond the finished, reified products of fieldwork or labwork: an article, a book, an ethnographic film, a photo essay. Instead, we are encouraged to engage in varying processes of knowledge production that often lead to multiple outcomes. Prescriptively, multimodal anthropology asks that we take these outcomes and processes seriously as meaningful interventions that nudge anthropology into more collaborative, innovative, and reflexive directions. We appreciate*

> *outcomes but also look to emphasize the knowledge that comes from recognizing and analyzing the process in getting these outcomes, and to explore varying methodologies in their own right (Collins, S.G. et al., 2017, p. 1)*

Se reconoce así la naturaleza colaborativa y en constante proceso de la antropología (audio) visual que anima a considerar formas innovadoras de hacer investigación, como son las redes sociales y las plataformas de comunicación digital. Estas herramientas se presentan como otras maneras de aprender y de elaborar información facilitando un acceso más igualitario e inclusivo en la producción de conocimiento en el trabajo antropológico (Collins, S.G. et al., 2017). En relación a esta tesis doctoral, con la noción de *comunicación multimodal* (Clark, 2011) nos referimos a la manera a través de la que las y los jóvenes expresan sus perspectivas y experiencias mediante la producción de material visual (fotografías, imágenes gráficas, y textos) que narra, evoca, describe, y recuerda momentos y experiencias vividas en el pasado y en el presente, y que nos replantean cuestiones éticas sobre la autoría, la titularidad y la "circulación" del conocimiento dentro y fuera del campo de investigación (Dattatreyan & Marrero-Guillamón, 2017).

La *multimodalidad* y la etnografía nos ofrecen perspectivas complementarias desde las cuales podemos analizar cómo se produce conocimiento y significado: en primer lugar, mediante los textos visuales y los contextos en los que los mismos se producen; en segundo lugar, a través de la mirada de quién fotografía, selecciona, elige, y narra; y, por último, en relación al significado y representación que de este material visual ofrece la persona investigadora mediante su mirada y su perspectiva reflexiva. De acuerdo con Anderson et al. (2016, p. 390):

> *the modal affordances[1] available in any given socio-historically situated moment shape what can be known and signified (e.g., epistemology) as well as how that can be accomplished (i.e., methodology). Just as our epistemologies shape what can be known, methodologies afford and constrain what we can see in our research representations (Anderson et al., 2016, p. 390)*

De esta manera, el significado y la comprensión de un texto o material multimodal y el contexto en el que se produce y crea no son estáticos, inamovibles y singulares sino más bien su

1 Con el término "affordances" se entiende las "potencialidades" que una determinada situación/contexto/objecto ofrece al ser humano.

lectura y representación son múltiples, parciales y reflejan el hacer de la persona investigadora y su *posicionalidad*. Por lo tanto, las diferentes técnicas que se utilizan en el análisis de la realidad social de la juventud refugiada y solicitante de asilo (observación participante, *foto-elicitación*, relato de vida, comunicación virtual y digital) son prácticas sociales situadas en un contexto temporal y espacial específico y la (auto) reflexividad, tanto de la investigadora como de las personas implicadas en la investigación, nos permite reconocer la "parcialidad" de nuestra mirada y también comprender los significados que están detrás de esas perspectivas parciales. En palabras de Anderson et al. (2016, p.398):

> *all gazes work to construct meaning based on the socially situated positions in time and space from which we make sense in relation to other positions, both embodied by others as well as imagined (Anderson et al., 2016, p.398)*

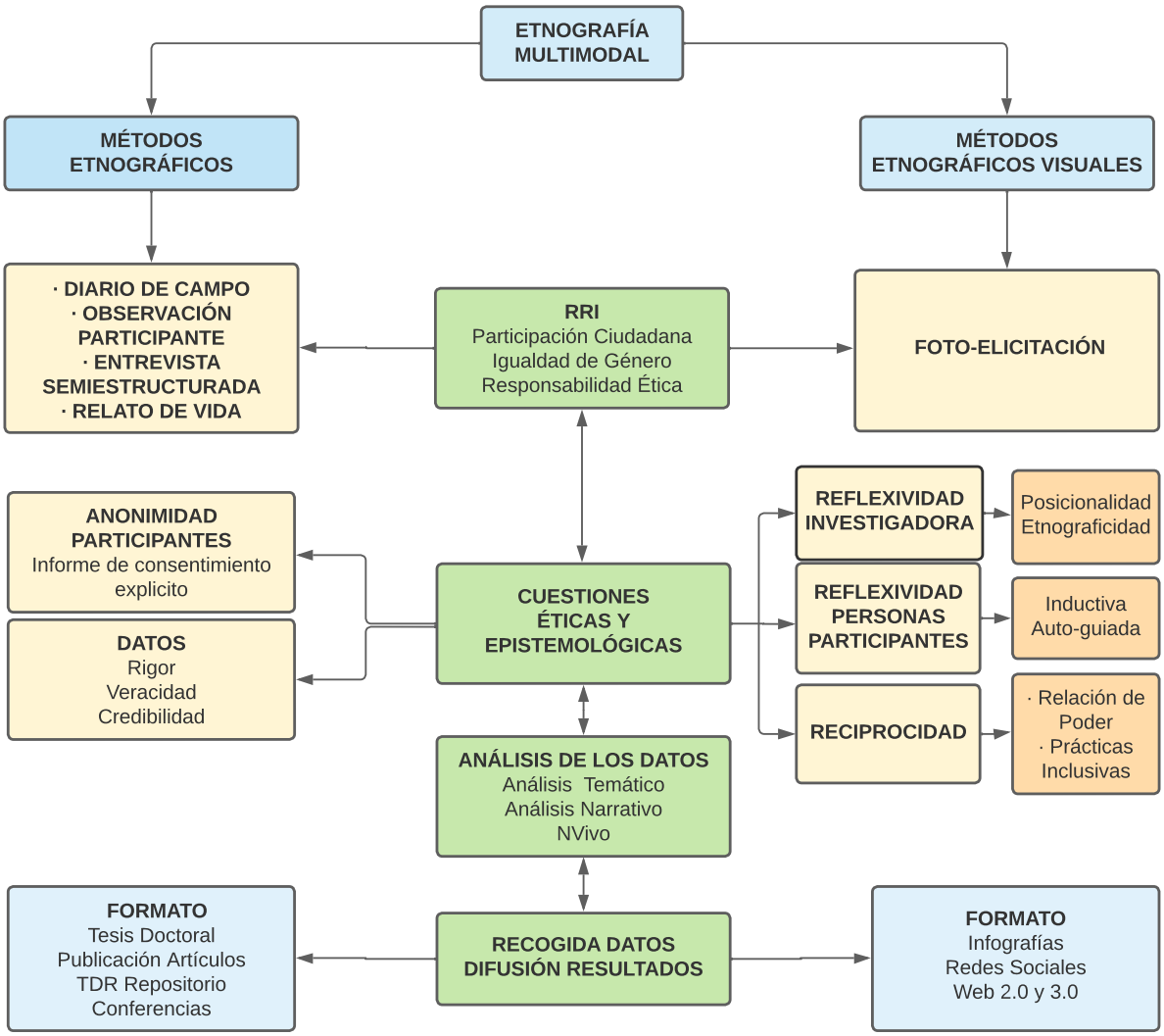
Por ende, cada persona implicada en el proceso de investigación lleva consigo sus propias historias y posiciones y ofrece su propia interpretación con respecto a los temas tratados. De aquí la necesidad de un enfoque *multimodal* tanto en relación con la multiplicidad de perspectivas y miradas, así como con respecto a las metodologías etnográficas implementadas para la construcción de significado y conocimiento.

Así que, en el uso de una metodología etnográfica *multimodal*, se ha primado el uso de la fotografía desde una aproximación tanto a la etnografía visual digital y a la etnografía sensorial (Pink, 2013), como a la antropología visual (Banks y Murphy, 1997; Banks y Zeitlyn, 2015)[2] y a la multimodalidad y multisensorialidad en antropología (Collins, S.G. et al, 2017; Dattatreyan & Marrero-Guillamón; 2017; Pink, 2011).

A continuación, presentamos un mapa conceptual sobre cómo se ha ido desarrollando nuestro acercamiento a la etnografía *multimodal* y qué herramientas y técnicas de investigación se han ido implementando:

2 Bhy (1997:21) definen la antropología visual como "the study of the properties of visual systems, of how things are seen and how what is seen is understood" problematizando así "the visual in relation to cultural process in addition to understanding the nature of visual representation and the way in which seeing and what is seen are part of people's conceptual worlds"anks y Murp.

Mapa conceptual 3. La Etnografía Multimodal



Fuente: elaboración propia

En el trabajo etnográfico se han combinado técnicas etnográficas tradicionales (la observación participante, el diario de campo, la entrevista semiestructurada, el relato de vida) con métodos etnográficos visuales (la foto-elicitación y la infografía).

Se han analizado los aspectos epistemológicos y éticos vinculados a los siguientes temas: por un lado, la recogida de datos (anonimato de las personas participantes; rigurosidad, veracidad y credibilidad de la información); y, en segundo lugar, con respecto a la *reciprocidad* (entre la investigadora y las personas jóvenes participantes) y la *reflexividad* ("auto-reflexividad" o "auto-reflexión crítica") como estrategias de soporte ético a la práctica etnográfica visual con jóvenes, y en relación también a la posición que asume la investigadora y a la manera con la que se implica con

los mismos (Eglington, 2013). Se hace también hincapié sobre la necesidad de una «aproximación reflexiva» a la *etnograficidad* de las fotografías (Pink, 2013) para entender las intencionalidades relacionadas con las maneras de fotografiar, y el rol como fotógrafos y fotógrafas. En definitiva, una aproximación reflexiva para entender lo visual a través de su uso y el carácter subjetivo de la investigación social.

Asimismo, se han tenido en cuenta las recomendaciones establecidas en el Programa Horizon 2020 de la Comisión Europea (2019) con respecto a los conceptos de *innovación* y *responsabilidad* en la investigación. - *Responsible Research and Innovation* (RRI) -. Entre los aspectos que se destacan en el programa europeo, se ha primado el uso de técnicas metodológicas participativas con las personas jóvenes, y se ha implementado la dimensión de género como herramienta de análisis etnográfico.

En el análisis de la información recogida, se ha introducido el método del análisis temático siguiendo la posición teórica y conceptual de Braun & Clarke (2021) y el método de análisis narrativo desarrollado por Riessman (2000, 2005). Igualmente, se ha optado también por la técnica de la infografía y el uso de las redes sociales, para que las y los jóvenes puedan participar activamente también en la fase de retorno de los resultados acercándonos a su manera de interactuar y de comunicarse.

La observación de la experiencia educativa y de sociabilidad de las personas jóvenes participantes

El trabajo de campo se ha realizado desde octubre de 2019 hasta mayo de 2021. Durante su desarrollo, junto a las técnicas expuestas y a la observación participante, se ha elaborado un diario de campo. Consideramos que el diario de campo en el acto de escribir conlleva acciones críticas de interpretación del conocimiento en términos de elección y selección de lo que se va a escribir y cómo se va a escribir, y según ponen de manifiesto Eriksson et al. (2012, p. 19):

> *In ethnographic fieldwork we observe, make and give sense, and document social reality. Our field notes are textual representations of the observations and interpretations we have made, and as such, they are illustrative examples of the ways in which shared cultural understandings and our more local pre-assumptions have a bearing on what knowledge we produce and how (Eriksson et al., 2012, p.19).*

El trabajo reflexivo, durante la fase de escritura, nos has facilitado capturar el contexto en el que se ha realizado la observación, el lenguaje y también los aspectos no verbales de la interactuación entre todas las personas implicadas. A esta primera parte más puramente descriptiva de la observación, hemos añadido un apartado más reflexivo y experiencial de la investigadora donde se han descrito las primeras impresiones y reflexiones. Asimismo, se han analizado los conceptos que se han utilizado, el tipo de relación que se ha construido con las personas participantes y cómo la *posicionalidad* de la investigadora ha influido, tanto en la fase de recogida de los datos, así como en la representación de estos a través de la escritura. El (auto) análisis y (auto) crítica, nos ha facilitado individualizar los puntos de fuerza y de fricción en la relación con las personas jóvenes, y considerar cómo los ejes de género, sexo, y edad influyen en la construcción de una relación basada en la confianza y el respeto mutuo.

En un segundo momento, se han realizado las entrevistas mediante la *foto-elicitación* a partir de la selección personal de siete fotografías y/o imágenes gráficas relacionadas con los temas centrales descritos. Este trabajo de búsqueda, selección y producción de material visual ha promovido una mayor implicación de las personas jóvenes en el proceso de recogida y análisis co-compartida de información. Las entrevistas fotográficas han permitido crear un contexto en el que la discusión de las imágenes ha llevado a estas y estos jóvenes a reflexionar sobre sus experiencias, considerar cómo viven y actúan en sus contextos a nivel material, social y subjetivo. Mientras, los significados fotográficos han sido renegociados y reconstruidos durante la entrevista como parte del proceso mismo de creación del conocimiento etnográfico (Pink, 2013).

El "relato de vida" de las y los jóvenes participantes

A partir de la técnica de la *foto-elicitación*, hemos ido implementando el *relato de vida* para un acercamiento detallado sobre las identidades subjetivas de las y los jóvenes participantes, sus perspectivas sobre el proceso que están viviendo en el nuevo contexto y la relación dialéctica entre sus experiencias y el contacto con otra realidad sociocultural (Pujadas Muñoz, 2010).

El relato de vida es una técnica cualitativa de carácter dinámico-diacrónico que sirve para la reconstrucción biográfica (Pujadas, 1992) y cuyo objetivo no es necesariamente la elaboración de una historia de vida (Martín García, 1995). Nos ofrece una descripción interpretativa de los acontecimientos más significativos y de más relevancia para la investigación que ha permitido

profundizar sobre los temas que han surgido durante la *foto-elicitación,* así como indagar más en el detalle sobre las historias familiares, las relaciones entre sus miembros y también desvelar temas o cuestiones que han quedado invisibles durante la narración mediante el material visual.

Asimismo, esta técnica favorece un espacio de escucha en el que las personas jóvenes han podido expresar y compartir las experiencias traumáticas vividas en el país de origen y cómo las mismas pueden afectar también el proceso de inserción en la sociedad de recepción. En algunos casos, estas y estos jóvenes han claramente expresado la dificultad de poder compartir con su entorno social lo que han vivido o las dificultades a las que se enfrentan. En su mayoría ocultan su pasado y los motivos que los han llevado a emigrar a otro país. También consideran que este tipo de experiencias son de difícil comprensión para quien no se ha encontrado nunca en la misma situación. Junto a ello, al temor de ser "victimizados" o que los prejuicios y las malas interpretaciones puedan perjudicar la relación con las personas autóctonas. Por esta razón, el relato sobre diversos temas de su vida ha sido un momento de confianza en el que compartir experiencias de forma abierta y sin juicios.

La entrevista semiestructurada: el contexto familiar y profesional

La entrevista es una técnica de recogida de información sobre las experiencias y los acontecimientos de las personas que participan. Con los familiares de las y los jóvenes participantes y el grupo de profesionales que han accedido se ha elegido el formado de la entrevista semiestructurada.

Como herramienta complementaria para la recogida de la información, las entrevistas nos han facilitado contrastar los datos obtenidos, realizar un proceso de triangulación y tener una mayor comprensión sobre cuestiones y acontecimientos desde una perspectiva y ángulo de narración y reflexión biográfica holística. Por tanto, ha sido un proceso dinámico en el que se han también adoptado cambios y omisiones, con respecto al guion de las entrevistas semiestructuradas, flexibilizando y ajustando la técnica a la singularidad de cada persona que ha relatado su experiencia personal o profesional. También la mirada de la investigadora ha jugado un rol crucial entre la necesidad de cumplir con los objetivos y las preguntas de investigación y la dificultad, en algunos casos, de (re) dirigir la entrevista a los temas de interés para la investigación. De acuerdo con lo que expresan Cornejo et al. (2008, p. 32):

> *[t]anto el lugar que ocupa el investigador en la producción del conocimiento, como el dinamismo de los fenómenos sociales que intenta comprender, tienen implicancias en la*

manera de comprender la producción científica (Cornejo et al., 2008, p.32)

Además, el formato de preguntas semi-estructuradas con las familias ha favorecido, en la mayoría de los casos, un ambiente relajado y de confianza en el que las personas entrevistadas se han sentido cómodas para narrar su historia. Como en el caso de las personas jóvenes, el encuentro ha sido un momento liberador porque los familiares han encontrado un espacio en el que poder narrar su experiencia fuera del ámbito institucionalizado del sistema de acogida. Después de las entrevistas, algunas familias han seguido manteniendo un contacto y han pedido ayuda en las gestiones vinculadas con la educación de sus hijos, sobre todo para derivarles a recursos y servicios de información y orientación sobre las oportunidades de estudios aquí en Cataluña. Para el desarrollo de las entrevistas semi-estructuradas a los familiares se han delineado las dimensiones y subtemas a tratar, como se describe a continuación:

Tabla 14. Entrevista a los familiares: dimensiones y subtemas

Dimensión social e institucional	Dimensión educativa De los/las hijas/os	Dimensión sociolaboral De la familia
Situación en origen	Acceso a la educación obligatoria/postobligatoria	Acceso a los recursos públicos (inserción sociolaboral, educación, sanidad, recursos sociales)
Salida del país y proceso migratorio	Relación con los profesionales de la educación/grupo de iguales	Proceso de aculturación y adaptación al nuevo contexto
Condiciones de llegada y proceso de inserción en la sociedad de recepción	Acceso a la educación obligatoria/postobligatoria	Impacto de la situación de emergencia generada por la COVID-19
Características y dinámicas familiares (en España y/o en origen)	Relación con los profesionales de la educación/grupo de iguales	……
Relación personal y familiar en la sociedad de acogida	Rendimiento académico/éxito académico	……
———-	Situaciones de racismo/ discriminación en la escuela obligatoria/postobligatoria	……

Fuente: elaboración propia

También para la entrevista semiestructurada dirigida al grupo de profesionales que han colaborado en la investigación, se ha elaborado un guion de preguntas que ha facilitado la recogida de la información. Asimismo, durante las entrevistas se ha mantenido una actitud flexible y

abierta para incorporar nuevos temas sobre aspectos considerados de relevancia para la tesis. A continuación, se presenta un esquema de las dimensiones tratadas:

Tabla 15. Entrevista al grupo de profesionales: dimensiones y subtemas

DIMENSIONES	AMIC	CCAR	CEAR	CITE	MPDL	OAR	RW
Perfil de los profesionales	x	x	x	x	x	x	x
Sistema de acogida: gestión, cambios, mejoras	x	x	x	x	x	x	x
Gestión local de la acogida	x	x	x	x	x	x	x
Perfil jóvenes solicitantes/ refugiados	x	x	x	x	x	x	x
Ámbito jurídico y procedimiento de asilo				x	x	x	
Proceso de inserción socioeducativa y laboral	x	x	x		x		
Programas y acciones formativas y de inserción social y laboral		x	x		x		
Nivel educativo y acceso al ámbito educativo y laboral	x	x	x		x		
Perfil persona voluntaria y rol del Vinculo local							x
Recursos de convivencias							x

Fuente: elaboración propia

Tabla 16: Profesionales del programa de acogida: dimensión y temas específicos

DIMENSIÓN	TEMAS ESPECÍFICOS
Perlfi de los profesionales	• Formación y trayectoria profesional • Rol profesional dentro de la ONG
Programa de Acogida	• Acceso al Programa de Acogida • Requisito para la admisión al Programa de Acogida • Grupos vulnerables que acceden al Programa de Acogida • Cambios en el Programa de Acogida • Mejoras y cambios necesarios en opinion de los profesionales
Desarrollo local del programa de acogida	• Implementación de las políticas de acogida • Principales actores que guían e implementan las políticas de recepción • Estándares mínimos requeridos cumplidos por el Gobierno español • Decentralización del Programa de Acogida • Recursos económicos, humanos y materiales • Principales barreras y limitaciones del programa de acogida
Perfil de la juventud refugiada y solicitante de asilo	• Perfil de la juventud solicitante de asilo que accede al programa de acogida (edad, origen, género, tipo de migración) • Principales motivos/causas para solicitar asilo • Expectativas/aspiraciones de la juventud refugiada y solicitante de asilo • Soporte socioemocional y psicológico para la juventud refugiada y solicitante de asilo • Nivel educativo y experiencias laborales previas a la migración forzosa • Dificultades a las que se enfrenta la juventud refugiada y solicitante de asilo y estratégias adoptadas
Sistema legislativo de asilo	• Aspectos principales del sistema de asilo • Estándares mínimos cumplidos por el Gobierno español • Resolución de la solicitud de asilo (tiempos, porcentajes, criterios) • Recursos legales dirigidos a la juventud refugiada y solicitante de asilo • Principales barreras y limitaciones del procedimiento de asilo
Itinerarios socioeducativos y trayectorias laborales	• Tipo de servicios y programas socioeducativos y de inserción laboral • Implementación local y trabajo en red en relación con los recursos socioeducativos y a los servicios de inserción laboral • Principales itinerarios educativos de la juventud refugiada y solicitante de asilo • Homologación de estudios previos, diplomas certificados y experiencia laboral • Principales itinerarios laborales y dificultades en el acceso al mercado laboral • El impacto de los factores socioculturales (edad, género, etnia, sexualidad, religión) sobre la inclusión social de la juventud refugiada y solicitante de asilo • Necesidades, aspiraciones y expectativas de la juventud refugiada y solicitante de asilo • Respuesta del sistema de acogida para satisfacer las necesidades y aspiraciones de la juventud refugiada y solicitante de asilo

Fuente: elaboración propia

6.3. La *posicionalidad* de la investigadora

La reflexividad y la reciprocidad del trabajo de investigación: relación de poder y prácticas inclusivas

En los años 90, desde la filosofía de la ciencia post-empírica, James Bohman (1994, p.1) hace hincapié sobre la nueva lógica de la complejidad que caracteriza la realidad social e implementa la "auto-reflexión sobre la historia y las prácticas explicativas de las Ciencias Sociales". Por tanto, a una lógica de unidad substituye la "indeterminación" como eje central de las prácticas sociales visibilizando el carácter reflexivo del conocimiento. Según también subrayan Scribano & De Sena (2009), las practicas explicativas se constituyen históricamente, y los agentes sociales no solo son portadores de las fuerzas sociales, sino que alteran sus circunstancias y condiciones de vida. De esta manera, para Bohman, el post-empirismo en las ciencias sociales asume así un carácter "histórico, autoreflexivo, no determinista, no idealista, no esencialista y consiste en un análisis de las prácticas científicas" (cit. en Scribano & De Sena, 2009, p. 3). El análisis de la realidad social es así filtrado por la perspectiva de la persona investigadora que participa del proceso de observación visibilizando sus prácticas y su manera de ver el mundo.

La *reciprocidad* (entre el investigador y los participantes) y la *reflexividad* ("auto-reflexividad" o "auto-reflexión crítica") se consideran dos estrategias de soporte ético a la práctica etnográfica visual con jóvenes, sobre todo en relación con la posición de la investigadora y a la manera con la que se implica con las personas participantes (Eglington, 2013). La *reflexividad* nos permite así comprender la *posicionalidad* (Berger, 2013) de la investigadora dado que su posición social, sus experiencias personales, su cosmogonía, su bagaje sociocultural, y sus creencias políticas y profesionales influyen sobre la manera de observar y producir conocimiento (Guerrero & Tinkler, 2010). Por tanto, se trata de un análisis del *yo* (the self), del rol del *yo* en la creación de conocimiento, así como con respecto al concepto de *intersubjetividad* en la relación de la investigadora con las personas participantes. De acuerdo con la definición de Berger (2013, p.2), consideramos la reflexividad como:

> *the process of a continual internal dialogue and critical self-evaluation of researcher's positionality as well as active acknowledgement and explicit recognition that this position may affect the research process and outcome. (Berger, 2013, p.2)*

Siguiendo a Berger (2013), la *posicionalidad* de la persona investigadora puede influir sobre tres aspectos principales: por un lado, puede afectar el acceso al campo de investigación cuando las y los participantes son más proclives a compartir sus experiencias con una persona investigadora que perciben como empática con su situación; en segundo lugar, puede afectar el tipo de relación con la investigadora con respecto a la información que las personas participantes quieren compartir, como puede ser en el caso de las diferencias de género u orientación sexual; y, por último, la cosmogonía y las experiencias previas de la investigadora pueden influir en relación a su visión del contexto en el que vive, cómo se comunica con las personas participantes, y en relación también a su manera de cuestionar, reflexionar y de filtrar la información (Berger, 2013, p. 2).

Las cuestiones éticas en la práctica - *ethics in practice* (Block et al., 2012) - vinculadas a la *posicionalidad* de la investigadora no son estáticas, sino más bien dependen del momento y el contexto en el que se desarrolla la investigación. La creación de un espacio seguro de diálogo, la escucha activa, el intercambio mutuo y la flexibilización y adaptación de las metodologías a las circunstancias y realidades individuales de los sujetos implicados, son estrategias que se han ido implementando para aliviar las cuestiones éticas (Block et al., 2012; Mackenzie et al., 2007). Por tanto, se ha implementado una acción de *reciprocidad* entre la investigadora y los sujetos participantes basada en la promoción de la autonomía de las personas refugiadas y solicitantes de asilo, respetando en todo momento su capacidad de autodeterminación, agencia y resiliencia (Mackenzie et al., 2007).

De acuerdo con cuanto expresa Eglington (2013), construir una relación de confianza, respeto mutuo y empatía implica posicionarse a un mismo nivel de las personas jóvenes implicadas, compartir experiencias personales para crear un ambiente relajado en el que puedan abrirse, y sentirse acompañados y comprendidos. Igualmente, la reciprocidad en el intercambio de experiencias personales significa negociar en qué medida, como investigadores e investigadoras, podemos implicarnos emocional y afectivamente, y dar nuestras opiniones y consejos a las personas participantes.

Por ende, se requiere un proceso constante de escrutinio y de interpretación en función de las circunstancias y de la contingencia de la situación en la que se desarrolla el trabajo etnográfico. Así que los aspectos éticos se van moldeando en función de las experiencias individuales de la juventud refugiada y solicitante de asilo, y de los objetivos y el posicionamiento epistemológico de la investigadora en el contexto específico en el que se encuentran todos los agentes implicados.

La *posicionalidad* de *half-insider*

En relación con lo que se ha descrito anteriormente, desde una perspectiva de auto-reflexividad, en esta sección se quiere hacer hincapié sobre la importancia de analizar algunos aspectos auto-etnográficos que han influido en el proceso mismo de la investigación, como ya se hace hincapié en el capítulo introductorio de esta tesis doctoral.

La autoetnografía es una estrategia de la investigación etnográfica que incorpora la biografía de la investigadora, su propia narración y experiencia personal para comprender las experiencias culturales (Ellis et al., 2011). Así que según expresa Guerrero Muñoz (2014, p. 238):

> *A diferencia de otros formatos auto-referenciales como la auto-narrativa, la autobiografía, las memorias o los diarios, la auto-etnografía enfatiza el análisis cultural y la interpretación de los comportamientos de los investigadores, de sus pensamientos y experiencias, habitualmente a partir del trabajo de campo, en relación con los otros y con la sociedad que estudia (Guerrero Muñoz, 2014, p. 238)*

En un primer momento, la autoetnografia se refería únicamente a los relatos de los informantes "nativos" que describían su propia cultura e historia sin la necesidad de un investigador que hiciera de interlocutor. Sin embargo, a finales del S. XX, una corriente de la antropología consideró la necesidad de incluir la voz de la persona investigadora en el proceso de investigación etnográfica incorporando su experiencia de campo. Desde la antropología social se ha extendido la auto-etnografía a otras disciplinas como la pedagogía, la sociología y el trabajo social (op.cit.).

La autoetnografía es una experiencia conscientemente situada en el contexto de estudio - *consciuous-context* - en el que el *yo* (*the self*) conecta con los demás y con el contexto social, lo que permite explorar cómo influye en la construcción del *yo* y cómo el *yo* responde, reacciona o se resiste a las fuerzas innatas del contexto (Nhunjiri et al. 2010, p. 2-3). Por tanto, esta técnica de investigación ayuda a comprender qué estudiamos, cómo estudiamos e interpretamos los fenómenos sociales y cómo los representamos a través del texto escrito (Ellis et al., 2011, p. 274-275).

En este trabajo de investigación no se ha pretendido hacer un relato auto-etnográfico de la investigadora porque este no es ni el espacio y ni tampoco el objetivo mismo de esta investigación doctoral, sino más bien se ha incluido el análisis del relato personal para una mejor comprensión de la *posicionalidad del yo* en la creación de conocimiento. Por tanto, se ha pretendido hacer lo que Ellis

et al. (2011, p. 278) definen como *etnografía narrativa* en la que se incorporan las experiencias del etnógrafo - en formato de diario de campo - en la descripción y análisis etnográfica de la experiencia de otras personas. Así que también la investigadora participa de manera interactiva y dinámica con sus emociones, con sus propias motivaciones y con su propio conocimiento sobre el tema de estudio, entre otras cosas (Ellis, 2004; Scribano & De Sena, 2009).

Así también Ruth Behar (1997) en su libro *The Vulnerable Observer* reflexiona sobre el rol de la investigadora en el trabajo etnográfico, su vulnerabilidad, su implicación emocional con el tema de estudio, y nos invita a hacer visible la subjetividad de la persona investigadora como parte del trabajo etnográfico. Por ende, desde un enfoque subjetivo, el investigador-observador vulnerable no se distancia de las emociones y de los pensamientos que le suscita el proceso de investigación. Esta autora aboga así por un enfoque subjetivo de la investigadora que observa y participa a la vez. En el caso de este estudio doctoral, los aspectos de migración personal han influido en la construcción de relaciones significativas con las y los jóvenes y sus familias, y en otros casos, el rol profesional como técnica de acogida ha sido útil para ayudar a las y los jóvenes participantes en la gestión de trámites, en la búsqueda de recursos y en otros aspectos de su proceso de inclusión social en el contexto catalán. La investigadora vulnerable comparte así lo afectivo y subjetivo de sus experiencias personales con los sujetos de la investigación. Esta implicación más subjetiva y íntima me ha permitido entrar en contacto con las y los jóvenes, adquirir confianza mientras ellos y ellas iban buscando respuestas a través de mi propia experiencia de migración, compartiendo las dificultades que se encuentran en el camino, el "sentirse extranjero/a en tierra de otros", un confrontarse mutuamente y un construir conjuntamente conocimiento y saber.

La cercanía de ciertas experiencias permite así comprender aspectos y matices que muchas veces quedan invisibilizados a la mirada de quien no ha vivido el mismo proceso. Igualmente, Ruth Bear (1997, p.14), remarca que la "vulnerabilidad" tiene que ser significativa en la investigación, tiene que estar vinculada con lo que investigamos y expresa así que:

> *[v]ulnerability doesn't mean that anything personal goes. The exposure of the self who is also a spectator has to take us somewhere we couldn't otherwise get to. It has to be essential to the argument, not a decorative flourish, not exposure for its own sake.*

Ruth Behar (1997, p.28) considera también como punto de inflexión importante el slogan del movimiento feminista radical impulsado por Carol Hanisch, "lo personal es político", una propuesta

que ha cambiado la manera en la que los académicos se acercan a la persona y a la subjetividad en su trabajo.[3] En este sentido, la identidad personal es también política y permea las categorizaciones sociales en contextos históricos y geográficos específicos (Yuval-Davis, 2010, 2011).

La experiencia auto-etnográfica desvela así el carácter dinámico, dialógico, flexible y permeable de la investigación. Y la conexión entre lo personal y lo social en la auto-etnografía lleva la reflexión al análisis del proceso experiencial y situacional haciendo:

> *pie en las emociones y en cómo el investigador siente todo el tiempo el intercambio con los otros [...] y el reconocimiento de sus propias experiencias lo invita a ocupar una posición no estática sino dinámica y jugar con su centramiento y descentramiento en la acción (Scribano & De Sena, 2009, p. 7).*

Berger (2013) describe tres tipos de *posicionalidad* de la persona investigadora: la de *insider* cuando quien investiga comparte la experiencia de las personas participantes; la de *outsider* cuando no tiene familiaridad o experiencia personal con el tema de estudio; y, por último, cuando pasa de una posición de *outsider* a una posición de *insider* en el curso de la investigación. En el caso de esta tesis doctoral, se considera la *posicionalidad* de la investigadora como la de *half-insider* con respecto a las experiencias personales y a las situaciones contextuales y circunstánciales en las que se ha desarrollado la investigación. La *posicionalidad* de *half-insider* se refiere a la constante tensión entre compartir experiencias de migración en el ámbito familiar y de carácter personal -como mujer blanca extranjera que emigró de Italia (como ya descrito en el capítulo introductorio)-, al mismo tiempo que la posición de persona inmigrada y extranjera parte de una categorización geopolítica y sociocultural diferente a la de las personas jóvenes participantes que proceden de países no comunitarios. La pertenencia a un país miembro de la Comunidad Europea facilita unos derechos y unas condiciones de entrada y de inclusión e integración que se distancia del proceso migratorio de las y los jóvenes de la tesis.

Al mismo tiempo, la experiencia personal de migración de la investigadora, y el rol profesional y de voluntariado en el ámbito de las migraciones ha facilitado desde el principio un estrecho vínculo con las y los jóvenes. Estos componentes de cercanía han ayudado a generan una actitud receptiva,

---

3 Carol Hanisch fue cofundadora del movimiento feminista radical New York Radical Women en 1967 y del Redstockings y en 1970 publicó el ensayo "Lo personal es político" que dio origen al eslogan que fue popularizado durante la que se denomina como la "segunda ola del feminismo" en la década de los 70.

empática y de colaboración por parte de estos y estas jóvenes y de sus familias promoviendo una relación más abierta y basada en la confianza y respeto mutuo (Nhunjiri et al., 2010).

La auto-etnografía permite un acercamiento a las experiencias personales y de análisis de las experiencias de otros "entre la reflexión personal y las interpretaciones" y "pone en juego elementos personales y sociales" (Scribano & De Sena, 2009, p. 7-8). De esta manera, la proximidad a las personas que participan en la investigación permite incorporar el conocimiento que se ha adquirido sobre el tema de estudio en el tiempo, y una mejor comprensión sobre ciertos aspectos, teniendo siempre en cuenta los objetivos y preguntas de investigación que delimitan también el conocimiento a ciertos aspectos significativos. Guerrero Muñoz (2014, p.240) destaca que se trata de encontrar un equilibrio entre:

> *la introspección personal e interactiva teniendo en cuenta que todo trabajo de análisis de hechos y acontecimientos pasados se acompaña de una modalidad etnográfica selectiva relacionada con los objetivos de la investigación y los criterios de recogida de los datos, [donde la] evocación debe estar 'apoyada' en otros instrumentos, técnicas y fuentes que permitan completarla o verificar el sentido de ciertos hechos o experiencias que se van a relatar (Guerrero Muñoz, 2014, p. 240).*

Igualmente, hay que tener en cuenta que el vínculo interpersonal con las personas participantes, más allá de lo profesional, puede presentar siempre el riesgo de difuminar las diferencias - *blurring the boundaries* (Berger, 2013)- cuando la persona que investiga impone sus propios valores, sus creencias y percepciones, y cuando se da por hecho ciertas similitudes se pueden descuidar ciertos aspectos de las experiencias de las personas participantes. Asimismo, en algunos casos, y de manera inversa, la *distancia académica* ha dificultado también la comunicación con las y los jóvenes en términos de comprensión de lo que significa hacer investigación, por qué se hace investigación y qué finalidades tiene, siendo esto un ámbito experiencial que no pertenece a sus aspectos cotidianos y socioculturales.

Por ende, a lo largo del proceso de investigación etnográfico, se han implementado algunas estrategias (la triangulación de la información; la reflexividad; la revisión académica; el diario de campo) que nos han permitido monitorear esa tensión entre implicación y distanciamiento de la investigadora, lo que facilita observar cómo se analiza, interpreta y representa la información obtenida. A continuación, presentamos una tabla que recoge los aspectos centrales auto-etnográficos

de la investigadora como *half-insider,* los desafíos en términos de acercamiento y distanciamiento en la relación con las y los jóvenes participantes, y las estrategias adoptadas para suavizar y aliviar las cuestiones éticas:

Tabla 17. La *posicionalidad* de la investigadora

	EL ROL DE "HALF-INSIDER"	IMPLICACIÓN VS. DISTANCIAMENTO	ESTRATEGIAS
AUTOETNOGRAFÍA DE LA INVESTIGADORA	1.La experiencia de migración en ámbito familiar 2.Contexto social y personal como: • persona inmigrada in un país de la UE; • rol profesional de educadora social con personas inmigradas; • rol de voluntaria en una ONG.	1.*Relación de poder* como mujer blanca proveniente de un país de la UE; 2.Difuminando/diluyendo las fronteras *(Blurring the boundaries)* 3.Distancia académica	1.Triangulación 2.Reflexividad 3.Revisión académica por pares 4. Diario de autoevaluación y de autosupervisión

Fuente: elaboración propia

6.4. Responsabilidad e innovación en la investigación: algunas consideraciones

La función primaria de la investigación en el ámbito social no es solamente la de describir e interpretar el contexto sociocultural, sino más bien la de responder a las preguntas de investigación y contribuir a generar soluciones a los problemas que se han planteado.

En el ámbito europeo, se ha desarrollado el programa *Horizonte 2020* (Comisión Europea, 2019) en el que se establecen líneas estratégicas basadas en los conceptos de *Innovación e Investigación Responsable - Responsible Research and Innovation* (RRI) -. Se destaca la promoción

de la participación activa de las personas implicadas en la investigación, una cooperación más activa entre ámbito científico y sociedad civil, y la transferencia de los resultados obtenidos. Por tanto, significa diseñar y desarrollar investigaciones que tengan en cuenta los beneficios públicos que se pueden aportar en la ciencia y la tecnología aplicada. Los ejes centrales en los que se basa la RRI son los siguientes:

- el *compromiso social* involucrando los actores sociales y la ciudadanía en las actividades de investigación e innovación desde las fases iniciales del proyecto de investigación;
- la *dimensión de género* asegurando la igualdad de género en el proceso y el contenido de la investigación; en este sentido, hemos tenido en cuenta también de las recomendaciones del Observatori per a la Igualtat de la Universidad Autònoma de Barcelona;
- la *responsabilidad ética* respetando los derechos fundamentales y los principios éticos en el ámbito de la investigación;
- el *impacto social* promoviendo el acceso abierto a los resultados científicos para una mayor democratización de la difusión del conocimiento científico;
- la promoción de la educación científica formal e informal.

Según informan Gonzalez-Ramírez et al. (2020, p. 278), "una investigación de impacto, responsable y transformadora [parte] de la reflexión crítica de la realidad, [hace] uso de procesos comunicativos y dialógicos y se centra, desde una perspectiva cualitativa, en el análisis de los factores sociales que pueden transformar la realidad social".

Con respecto a nuestro trabajo de investigación, hemos individualizado tres ejes fundamentales de reflexión teórico-práctica sobre el diseño y el desarrollo de la investigación: sobre qué investigamos, qué innovaciones aporta y qué impacto tiene la investigación.

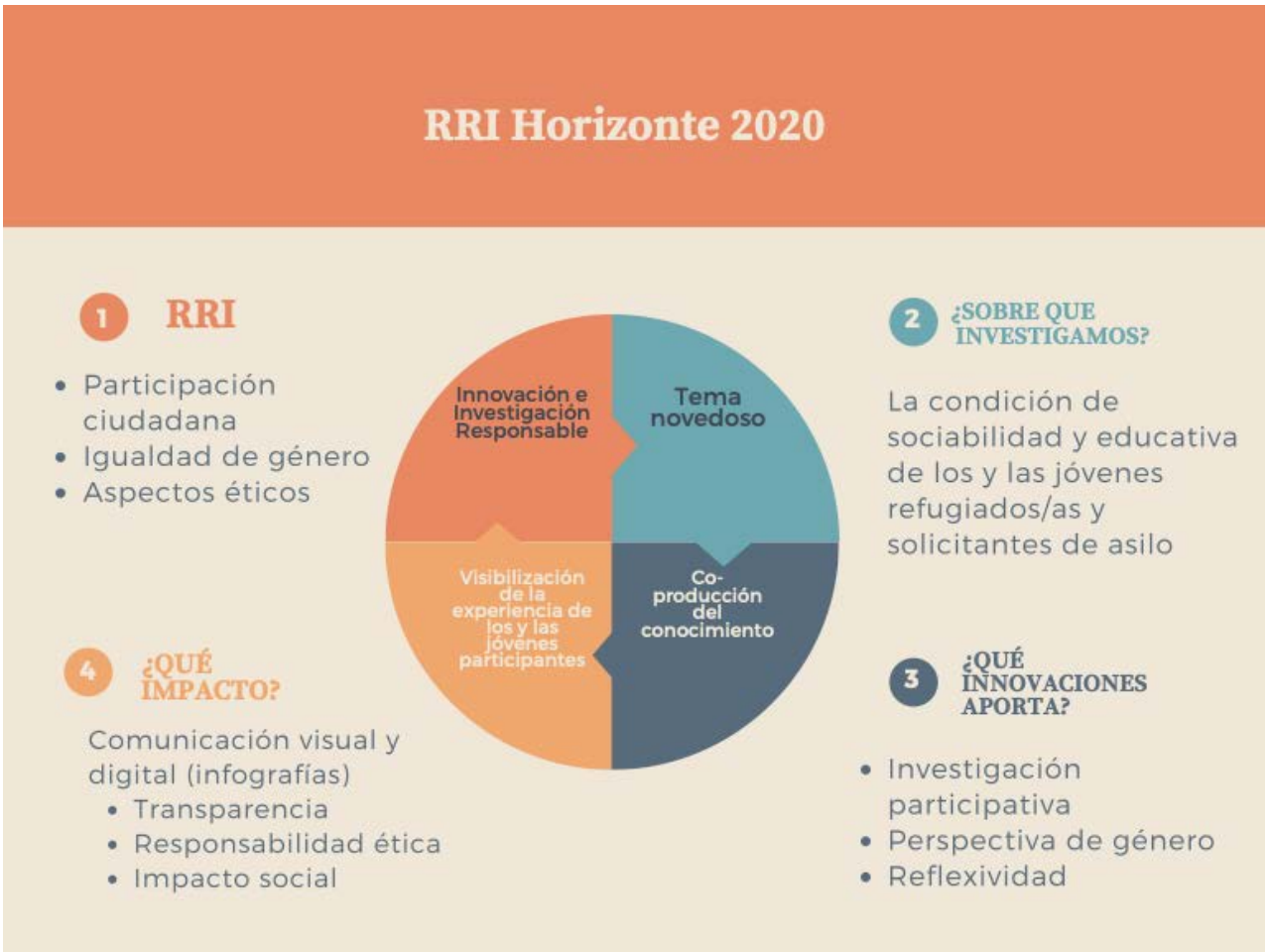
En lo que se refiere a *sobre qué investigamos*, nuestra tesis doctoral se acerca a la realidad social de la juventud refugiada y solicitante de asilo cuyo proceso de inserción y adaptación al contexto de recepción sigue siendo un tema escasamente investigado en el contexto de estudio.

Con respecto a la cuestión de *qué innovaciones aporta* nuestra investigación, en nuestro trabajo de tesis doctoral hemos ido implementando técnicas etnográficas que promueven la participación de las personas jóvenes mediante la selección y elaboración de fotografías e imágenes gráficas para narrar su experiencia con la técnica de la *foto-elicitación*. Este método promueve así la co-producción del conocimiento entre la investigadora y las jóvenes participantes. La incorporación

de la *reflexividad* nos ha permitido monitorear las diferentes fases del proyecto de la tesis doctoral. Igualmente, entre los aspectos de innovación que se recomiendan en el proyecto Horizonte 2020, se ha incluido la dimensión de género como análisis etnográfico de la investigación,

Por último, en relación *con qué impacto* puede generar esta tesis doctoral, consideramos que el estudio brinda información útil sobre una realidad social que generalmente queda excluida en la literatura académica sobre migración forzosa. Asimismo, en lo que se refiere a la difusión y retorno de los resultados se ha incluido la técnica de la infografía que se acerca a la manera de comunicarse de las personas jóvenes participantes y a los canales que utilizan, como son las redes sociales y la web 2.0 y 3.0, con el objetivo de impulsar una mayor difusión posible de los resultados entre la población en general. En el cuadro siguiente se resume lo descrito:

Figura 15. Responsabilidad e innovación en la investigación: RRI Horizonte 2020



Fuente: Elaboración propia

La dimensión de género como herramienta de análisis etnográfico

Desde una perspectiva de género, en la literatura científica se ha ampliamente documentado que la investigación social está influenciada por la construcción de categorías de género en las relaciones de poder entre hombres y mujeres (Reinhartz & Davidman, 1992; Reinhartz, 1993), y el género influye también en la interacción entre quién investiga y la persona entrevistada (Finch, 1984). Según pone de manifiesto Caprile (2012, p. 2-4):

> *es preciso cuestionar de forma sistemática en qué medida y de qué manera el sexo y el género son relevantes para los propios contenidos de la investigación, el desarrollo y la innovación" y "[e]l análisis de sesgo de género es crucial para el desarrollo científico-técnico. Consiste en desvelar cómo operan los estereotipos de género en la investigación, en qué medida ponen en entredicho la excelencia científica y hasta qué punto tienen un impacto social discriminatorio (Caprile, 2012, p. 2-4).*

El género diferencia las experiencias y las miradas, nuestra manera de acercarnos al estudio de temáticas en ámbito social, el posicionamiento de la investigadora y su manera de construir el conocimiento científico, y la relación con las personas participantes. Por tanto, desde esta premisa, como investigadora mujer y desde el *yo personal*, pero también desde nuestro posicionamiento ideológico, político y epistemológico no podemos prescindir del análisis de género en nuestro trabajo de investigación. Por ende, se ha implementado la dimensión de género en la metodología de investigación mediante una aproximación a la investigación social feminista y sus diferentes perspectivas (Hesse-Biber, 2013; Reinharz, 1992; Scott, 2006) combinando aspectos de las teorías dominantes con el marco feminista, con particular referencia a la teoría de la interseccionalidad (Collins, P.H. 2015, 2017; Creinshaw, 1991; McCall, 2005).

Siguiendo las recomendaciones de la Comisión Europea (EU,2011) se ha implementado la dimensión de género en las diferentes fases de la investigación: en la fase inicial de preguntas de investigación que sustentan la base de análisis y exploración del tema central de estudio; en el diseño, en la metodología y en el uso de un lenguaje de género neutro; durante el trabajo de campo para la recogida de la información mediante entrevistas y metodologías participativas; en el análisis de los datos desagregados en función del sexo y en su intersección con otros ejes como la edad, la educación, el trabajo, entre otros; y, por último, en la fase de difusión y retorno de los resultados mediante la inclusión de la dimensión de género en la publicación de los resultados.

De acuerdo con cuanto expresa Sciortino (2012, p. 42), "las mujeres nos encontramos ante la necesidad de resignificar positivamente la singularidad que nos califica desigualmente" y la perspectiva de género no es solamente una herramienta crítica que da cuenta de las desigualdades de género en los contextos sociales de estudios, sino también facilita reconocer la parcialidad de las perspectivas con las que construimos la realidad social entre los géneros también en ámbito científico, debido a una visión a menudo fragmentada, distorsionada e incompleta de la representación de las mujeres en los estudios etnográficos.

Desde una reflexión epistemológica, Haraway (1988, p.586) propone reconocer que el conocimiento siempre es parcial, y así expresa:

> *The knowing self is partial in all its guises, never finished, whole, simply there and original; it is always constructed and stitched together imperfectly, and therefore able to join with another, to see together without claiming to be another. Here is the promise of objectivity: a scientific knower seeks the subject position, not of identity, but of objectivity, that is, partial connection (Haraway, 1988, p. 586).*

Según esta autora, la única condición para reclamar el conocimiento objetivo es reconocer que todo posicionamiento político y epistemológico es parcial, contextualizado, situado, posicionado y nunca universal, y así lo expresa:

> *I am arguing for politics and epistemologies of location, positioning, and situating, where partiality and not universality is the condition of being heard to make rational knowledge claims. These are claims on people's lives. I am arguing for the view from a body, always a complex, contradictory, structuring, and structured body, versus the view from above, from nowhere, from simplicity (Haraway, 1988, p.589).*

En esa mirada parcial, hay diferencias también entre las mujeres dado que la posición de la mujer subalterna y jerárquica depende de "la trayectoria social, histórica, cultural de cada mujer" (Sciortino, 2012, p. 46). Por ende, el sesgo de género se entrelaza con otras categorías como la etnia, la clase social, la orientación sexual, entre otras, y el enfoque de género (*doing gender*) influye en la dinámica y en el formato de la comunicación (Kosygina, 2005). En el caso específico de nuestro trabajo de investigación, se ha evidenciado también una diferencia con respecto a la edad de las personas entrevistadas. De hecho, la longitud y el formado de la entrevista entre las personas

jóvenes acostumbra a tener una forma más abreviada, sus respuestas son más funcionales, aunque las mujeres suelen adoptar una perspectiva más reflexiva que los hombres (Kosygina, 2005), independientemente de la edad. Se ha constatado también que, generalmente, las mujeres son más propensas a aceptar la intrusión mediante preguntas de carácter más íntimo y privado que los hombres, siendo la posición social de las mujeres atribuida mayormente al ámbito privado, lo que favorece un clima de mayor confianza y empatía, sobre todo si la persona que entrevista es mujer, como en este caso. Según lo constatado también en nuestra tesis doctoral, la posición estructural subordinada en virtud del género entre mujeres puede crear una identificación personal de sus experiencias compartidas, y una mayor implicación emocional e intelectual, tal como pone de manifiesto Finch (1984, p. 76):

> *However effective a male interview might be at getting women interviewees to talk, there is still necessarily all additional dimension when the interviewer is also a woman, because both parties share a subordinate structural position in virtud of their gender. This creates the possibility that a particular kind of identification will develop (Finch, 1984, p. 76).*

Por tanto, con respecto a nuestra tesis doctoral, se puede afirmar que el sesgo de género ha influido en la relación con las personas jóvenes participantes. De hecho, con las jóvenes ha sido más fácil compartir experiencias más íntimas y se ha evidenciado una mayor cercanía en los temas tratados en algunos casos, por similitudes de las experiencias vividas como mujeres en contextos patriarcales.

El enfoque de la (auto) reflexividad nos ha permitido así analizar la dimensión de género desde diferentes perspectivas y miradas:

- En primer lugar, la necesidad epistemológica y metodológica de reconocer la categorización de género como eje que influye a diferentes niveles y que entrelaza diferentes ámbitos de análisis y de observación del tema de estudio;
- En segundo lugar, la dimensión de género nos ha servido para analizar la relación de roles que se construyen durante el proceso de investigación entre la investigadora y las personas participantes y cómo las *posicionalidades* de cada persona influyen en función también del sesgo de género;
- En tercer lugar, la dimensión de género nos ha permitido cambiar el enfoque y visibilizar las diferencias en el proceso migratorio entre mujeres y hombres. Un enfoque que se

> ha escasamente abordado en los estudios sobre migración forzada. Solo en los últimos años, gracias a los estudios feministas posestructuralistas y postcoloniales, se ha dado inicio a un análisis de los complejos vínculos entre las migraciones y los sistemas de género (Ruiz-Giménez Arrieta, 2017).

En definitiva, tenemos que considerar que la trayectoria de cada persona está vinculada a contextos políticos y socioculturales determinados y, por ende, toda mirada es parcial, corporeizada, posicionada, localizada y esa misma parcialidad es la condición desde la cual nuestro conocimiento sobre la realidad social de estudio se sitúa para observar, comprender, analizar experiencias subjetivas, fragmentas en contextos y tiempos vivenciales específicos.

El uso de la fotografía y de la comunicación digital: consideraciones éticas

La intensificación del uso de las redes de comunicación virtual y digital nos ha puesto frente al desarrollo de un espacio de reflexión conceptual y epistemológico sobre el uso de la tecnología digital en el trabajo etnográfico. Nos referimos al posicionamiento de la investigadora en el uso e incorporación de las redes sociales y digitales como forma de comunicación, y de recogida y análisis de los datos. Al mismo tiempo, el uso de metodologías virtuales y digitales nos pone frente a cuestiones éticas en la producción de conocimiento etnográfico siendo este un fenómeno aún emergente, complejo, y múltiple que replantea nuestra manera de comunicar, de estar en un espacio virtual, nuestra manera de percibir la corporalidad de las relaciones sociales, y las maneras con las que interactuamos y socializamos. Se trata de abordar nuevos planteamientos teóricos, metodológicos y epistemológicos "en la construcción colectiva de nuevas formas de investigación, creativas, originales y con un componente de experimentación continua" (Gómez Cruz, 2017, p. 78).

En la era de la tecnología digital, la etnografía dirige también su mirada hacia el análisis de las redes y espacios digitales como prácticas sociales y, en algunos casos, se apropia e incorpora los dispositivos digitales para explorar y experimentar con otras formas de comunicación y de análisis documental. Desde el siglo XX se han ido desarrollando toda una serie de prácticas metodológicas virtuales, visuales, hipermediáticas y cybermediáticas, entre otras, que dan cuenta de la relación indisoluble de las tecnologías digitales en lo cotidiano (Pink et al, 2016). En la práctica metodológica, lo visual y lo virtual reflejan su cultura participativa, multimodal y abierta, que invita a la co-producción del conocimiento (Gewerc & Vázquez-Calvo, 2020). Por tanto, este tipo de etnografía se orienta hacia prácticas, espacios y recursos multimodales en la producción, recogida y difusión

de los datos, y nos ponen frente a la necesidad de repensar nuestras maneras de aproximarnos y de analizar la información.

Según informan Ardèvol et al. (2003, p. 73), la comunicación digital a través del uso de Internet es "un lugar de encuentro que permite la formación de comunidades, de grupos más o menos estables y, en definitiva, la emergencia de una nueva forma de sociabilidad". La primera cuestión que nos plantean estas autoras está relacionada con la localización empírica del trabajo de investigación dado que la observación participante en el método etnográfico requiere un tiempo de observación de los contextos donde las personas que participan en la investigación interactúan, toman decisiones, viven sus experiencias. En el mundo virtual delimitar el campo de investigación es bastante difícil porque las personas utilizan los canales virtuales de manera intermitente durante el día. Marcus (1995) habla de una etnografía multisituada - *multi-sited etnography* - que trasciende la necesidad de situar el trabajo de investigación en un contexto delimitado y que permite a la persona que investiga enfocar su análisis en la circulación de significados culturales, objetos e identidades, difuminando así el concepto de tiempo y espacio. Por ende, significa desafiar la posición privilegiada de la perspectiva etnográfica.

La comunicación virtual rompe así con estructuras rígidas de clasificación de los medios de comunicación siendo una comunicación en la que la oralidad, la escritura y las imágenes se entremezclan, y cada una encuentra su espacio de significados en la construcción de conocimiento científico etnográfico. En este sentido, nuestra mirada y nuestra observación enfocan su atención en los contextos multi-situados de los que habla Marcus (1995) para analizar qué rol asumimos como investigadoras en la interactuación virtual con las personas participantes, qué tipo de información virtual es de utilidad para nuestro estudio, y cómo influyen los materiales e iconos gráficos en la comprensión y análisis del contexto de estudio. El uso del chat de mensajería instantánea Whatsapp ha sido un medio de comunicación que se ha utilizado con las personas que han participado, tanto jóvenes como adultos. Nos ha servido para tomar un primer contacto con las personas participantes, y para enviar información sobre el formato de las entrevistas y cómo se iban a desarrollar. También se ha convertido en un espacio de *observación virtual* en la obtención de datos e información, sobre todo en los casos en los que los encuentros presenciales han sido más escasos, debido principalmente a las dificultades de movilidad generadas con la pandemia de la COVID-19. Por tanto, también nuestro trabajo de investigación se ha desarrollado mediante herramientas tecnológicas que "permiten nuevos aspectos para relacionarnos y re-configuran lo

que significa estar co-presente o en un mismo espacio" (Gewerc, A. & Vázquez-Calvo, B., 2020, p. 185)

De acuerdo con cuanto expresa Postill (2017) con relación al trabajo de investigación a distancia o *etnografía remota*, todas las maneras de analizar los fenómenos son válidos si responden a las preguntas de investigación y respetan los aspectos emic y, si no perjudican a las personas implicadas. Igualmente, diversos autores (Bonetto, 2016; Gewerc & Vázquez-Calvo, 2020) destacan también el carácter ambiguo de los límites entre público y privado cuando se utilizan herramientas digitales. Y así Gewerc & Vázquez-Calvo (2020, p.186-188) expresan:

> *aunque la mayor parte de las actividades que realizamos en línea, como publicar un tuit, son públicas, con la digitalización, la distinción entre público y privado también está en entredicho. Más allá de los conceptos jurídicos del concepto, [desde] la deontología del etnógrafo (...) las personas pueden operar en espacios públicos y, al mismo tiempo, conceptualizar su actividad como parte de su privacidad (Gewerc & Vázquez-Calvo, 2020, p. 186-188).*

Por tanto, se trata de generar una relación de confianza con las personas jóvenes basada en la transparencia de la información. En nuestro caso, en los días anteriores a la entrevista, se ha informado a las y los jóvenes sobre el uso de las fotografías para el análisis científico, y se ha garantizado la seguridad y protección de datos conforme a los principios éticos establecidos para el desarrollo de trabajos de investigación (Pauwels, 2010),

Finalmente, de acuerdo con cuanto expresa Postill (2017), consideramos que muchas son las ventajas del trabajo de investigación a distancia o *remoto* dado que permite observar las prácticas sociales desde perspectivas alternativas y desde otros espacios de construcción de significado, más allá de la tradicional entrevista etnográfica.

La infografía visual: hacia la democratización del conocimiento

La difusión y el retorno de los resultados se considera una fase importante del trabajo de investigación siendo la finalidad última la de alcanzar el público más amplio posible. La fase de divulgación está "ligada con cuestiones de ética, responsabilidad, transferencia, innovación, democratización del conocimiento y de transformación social" (Martínez-Piñeiro et al., 2020, p. 285).

Consideramos que, en la fase de divulgación, es necesario reflexionar sobre la función social de la investigación en términos de responsabilidad y compromiso social mediante el acceso abierto a los resultados científicos y el uso de un lenguaje que se acerque lo más posible a un estilo de comunicación inteligible para la población en general. Consideramos también que es importante fomentar su difusión en redes sociales, webs y blogs, siendo estos canales de comunicación más asequibles y de mayor interactuación entre la investigadora, las personas jóvenes participantes y el público en general.

Teniendo todo ello en cuenta, para el retorno y la difusión de los resultados de esta tesis doctoral se ha implementado, entre otras herramientas, la técnica de la infografía con el fin de acercarnos al lenguaje de las y los jóvenes fomentando su participación y pensamiento crítico.

La infografía ha pasado de ser un recurso exclusivo del periodismo a formar parte de la didáctica docente y de las ciencias sociales. "La infografía es una combinación de elementos visuales que aporta un despliegue gráfico de la información" y "se recurre a la infografía principalmente para presentar información compleja, que se puede sintetizar, brindar detalles y hacer su lectura más atractiva" (Roney Aguirre, et al., 2015, p. 24). Así que, la función de la infografía es la de transmitir información de manera clara, concisa y que, por su componente estético visual, complementa y facilita la comprensión de temas complejos y difíciles de exponer mediante el texto escrito o hablado. Nuestro objetivo es el de democratizar el conocimiento y la difusión de los resultados obtenidos.

Capítulo 7. Conclusiones. La técnica de la foto-elicitación: un método visual participativo

Figura 16. Saïdou. Mis estudios. “Todos me ayudan con el idioma”

En esta foto Saïdou está con sus compañeros del curso de cocina, un PFI con la Fundación Intermedia, y que ha conseguido gracias a la ayuda de una profesora que anteriormente impartía clases de castellano en la Fundación MPDL. Durante el largo viaje migratorio, Saïdou estuvo un año trabajando como ayudante de cocina en un restaurante árabe en Argelia. Necesitaba ahorrar dinero para seguir el viaje hacia España. Saïdou comenta que ahora está muy satisfecho porque hay apoyo mutuo entre los compañeros, y que “todos me ayudan con el idioma cuando no entiendo algo”.

7.1. La fotografía como método participativo en la investigación cualitativa

El interés por las metodologías visuales nace a partir de una experiencia de investigación durante el programa del Master interdisciplinario en Migraciones Contemporáneas organizado por el grupo de investigación CER-Migracions (UAB) en 2010-2012 en el que comencé a hacer uso de métodos visuales multimodales durante el trabajo de campo con menores no acompañados del *Projecte Ta-Axira* en EICA-Espai d'inclusió del Casc Antic, y posteriormente de la experiencia asociativa con *Alternativas Europeas Barcelona* en proyectos juveniles sobre derechos civiles y participación ciudadana con jóvenes de un municipio barcelonés, Cornellà de Llobregat, en colaboración con los Espais Joves Sant Ildefons y La Riera. En estos proyectos juveniles se han experimentado métodos participativos – teatro social, comunicación (audio) visual y mapeos visuales - considerados como herramientas alternativas e innovadoras por lo que concierne tanto a los procesos de aprendizaje, como a la toma de conciencia de las y los jóvenes como agentes activos de su propio entorno. Estas herramientas estimulan su creatividad y potencian sus habilidades para reflexionar sobre la sociedad en la que viven y su papel para transformarla, como agentes de cambio social. Desde la experiencia acumulada se ha considerado que estas metodologías visuales participativas permiten un mejor acercamiento a la realidad juvenil, y en especial, abren espacio a su voz y visibilizan sus experiencias sociales y subjetivas.

La fotografía, como método participativo en la investigación cualitativa, generalmente se utiliza con grupos vulnerables, marginalizados o que experimentan mayores dificultades a la hora de expresar sus sentimientos. Los grupos más comunes son niños y jóvenes, y los lugares más utilizados son escuelas, comunidades barriales y hospitales. Desde una aproximación teórica e interdisciplinaria a la etnografía visual y a la antropología visual (Banks & Zeitlyn 2015; Pink, 2013; entre otros), se ha explorado el potencial de la fotografía como método etnográfico participativo para comprender y analizar los procesos de adaptación e inserción socioeducativos de la juventud refugiada y solicitante de asilo, y cómo estos y estas jóvenes representan sus realidades sociales y subjetivas en la producción compartida de conocimiento. Igualmente, la fotografía ha sido un medio para visibilizar su condición y dar voz a sus instancias capturando aquellas experiencias que no son accesibles a través del lenguaje y, desde una perspectiva juvenil, permiten "acceder a" y comprender aquellas situaciones que de otra manera serían para quien investiga de difícil acceso (Eglington, 2013; McBrien & Day, 2012; Pink, 2013).

En un primer momento, se había planificado la posibilidad de que el grupo de jóvenes participantes pudieran realizar un "diario fotográfico" (Pink, 2013) en formato digital mediante la toma de fotografías, y que iba acompañada de secciones intermedias de debate y reflexión posterior para individualizar los temas centrales que les interesan y/o preocupan. En un segundo momento, se preveía la realización de las entrevistas a través de la foto-elicitación. Debido a las circunstancias excepcionales generadas por la COVID-19, que ha dificultado y ralentizado el trabajo de campo y la ejecución de las entrevistas, nos hemos visto en la situación de hacer ajustes enfocando el trabajo en el uso de la foto-elicitación.

Contemplando el enfoque visual, la realización de las entrevistas a partir de la técnica de la foto-elicitación ha permitido un proceso de auto-reflexión por parte de las y los jóvenes sobre su condición en origen, el viaje migratorio, y su situación en el contexto presente. Nos ha también proporcionado conocimiento sobre cómo sus necesidades, expectativas y aspiraciones se han ido moldeando y ajustando a la realidad social. Por tanto, la fotografía fomenta su participación como productores de contenidos críticos y creativos a la vez:

> *La fotografía se vuelve en una práctica social de (auto) análisis reflexivo en la interacción del fotógrafo con el objeto de la fotografía que permite un análisis introspectivo y exteriorizado a la vez, entre la mirada del fotógrafo y la reflexión crítica posterior de los sujetos sociales, visibilizando los significados subjetivos y simbólicos que están detrás de esa misma mirada (Gabrielli, 2016)*

Previamente a la realización de las entrevistas, se han organizados encuentros, presencial u online, con el grupo de jóvenes participantes en los que se ha facilitado un documento explicativo en diferentes idiomas (castellano, inglés y árabe). Se ha utilizado también la mensajería Whatsapp para el envío del documento explicativo y para la recepción del material visual elaborado por estas y estos jóvenes. Asimismo, durante estos encuentros se han aclarado dudas o cualquier cuestión vinculada a la preparación del material visual. Las y los jóvenes han ido elaborando y/o seleccionando de manera autónoma fotografías y material gráfico sobre lugares, personas (selfies, familia, amigos), objetos, situaciones que para ellos y ellas simbolizan algo significativo vinculado con el país de origen, el viaje migratorio y el proceso de adaptación al nuevo contexto. Así, la selección de fotografías se ha *realizado teniendo en cuenta las siguientes situaciones:*

1. La vida en el país de origen;
2. El viaje /proceso migratorio;
3. Algo importante en el barrio/ciudad donde vives ahora;
4. Algo importante con respecto a las amistades y familia;
5. Algo importante con respecto al entorno escolar y/o ámbito/s de estudio;
6. Algo importante con respecto a la experiencia en el programa de Protección Internacional o de Acogida Humanitaria;
7. Algo relacionado con la identidad como joven en otro país (¿qué tipo de persona eres ahora?, ¿piensas que has cambiado?, ¿tus deseos/expectativas/objetivos han cambiado/son los mismos que en tu país de origen?)

Algunas dimensiones fueron de más difícil comprensión para las y los jóvenes, de ahí que se consideró la necesidad de introducir preguntas que facilitaran el entendimiento de los conceptos abstractos y, en particular, el concepto de "identidad" con respecto a los rasgos personales y sociales, y a la conciencia que la persona tiene de sí misma.

En un segundo momento, se han realizado las entrevistas mediante la *foto-elicitación* a partir de la selección personal de siete fotografías y/o imágenes gráficas relacionadas con los temas centrales descritos. Este trabajo de búsqueda, selección y producción de material visual ha promovido una mayor implicación de las personas jóvenes en el proceso de recogida y análisis co-compartida de información. Las entrevistas fotográficas han permitido crear un contexto en el que la discusión de las imágenes ha llevado a estas y estos jóvenes a reflexionar sobre sus experiencias, considerar cómo viven y actúan en sus contextos a nivel material, social y subjetivo. Mientras, los significados fotográficos han sido renegociados y reconstruidos durante la entrevista como parte del proceso mismo de creación del conocimiento etnográfico (Pink, 2013).

De acuerdo con diversos autores (Banks & Zeitlyn, 2015; Byrne et al., 2016; Guerrero & Tinkler, 2010), en el trabajo con las y los jóvenes, la fotografía se considera un método interactivo que les permite compartir sus representaciones desde sus perspectivas y desde la *auto-reflexión* y el *autoanálisis*. Este trabajo de autoexploración facilita así la comunicación entre los agentes implicados y reduce el desequilibrio de poder entre ellos, sobre todo en los casos en los que las personas jóvenes no poseen la misma familiaridad y confianza con el mundo de la comunicación verbal y escrita que la investigadora. En el caso específico de estudio, la mayoría de estas y estos

jóvenes son personas recién llegadas con estancia de entre un año y dos años en el sistema de acogida y que presentan niveles muy diversos de alfabetización y de escolarización en origen. Por tanto, la fotografía ha permitido romper con la barrera idiomática y ha facilitado el proceso de narración de las experiencias vividas antes y durante el proceso de adaptación al nuevo contexto social.

Para el análisis de los trabajos fotográficos elaborados por las y los jóvenes, hemos tenido también en cuenta lo que Pink (2011) considera como la sinergia y conexión entre imágenes y textos escritos mediante un acercamiento a la antropología de los sentidos desarrollada por el trabajo de Tim Ingold y la antropología fenomenológica de Merleau-Ponty, haciendo hincapié en la interconexión dinámica y siempre fluctuante entre distintas modalidades de percepción sensorial que no pueden ser entendidas ni analizadas por separado, siendo los sentidos culturalmente construidos en categorías. En consecuencia, la lectura y análisis de las imágenes no puede tener carácter universal dado que su representación y narración es fragmentada, situada y contextualizada en función del lugar y de las personas que las perciben, las producen y las contextualizan dentro de su relato de vida, y de su experiencia personal histórica y socialmente situada. Siguiendo a Pink (2011, p. 271), consideramos que la entrevista mediante imágenes no es un simple ejercicio de recopilación de datos sino más bien un acto compartido - a *shared conversation*:

> *The practice of sensory ethnography involves the researchers' empathetic engagement with the practices and places that are important to the people participating in the research. And by association it does not therefore principally involve the collection of data about them that can later be analyzed. Rather it involves the production of meaning in participation with them through a shared activity in a shared place (Pink, 2011, p. 271)*

Igualmente, se hace también hincapié sobre la necesidad de una «aproximación reflexiva» a la *etnograficidad* de las fotografías contextualmente definidas y sujetas a la subjetividad de las personas que fotografían (Pink, 2013). En consecuencia, la investigadora se ha acercado a las prácticas fotográficas de las personas jóvenes para entender las intencionalidades y subjetividades que están vinculadas con las maneras de fotografiar, y su rol como fotógrafos y fotógrafas en un contexto particular.

Además de las entrevistas realizadas, con algunas de las personas jóvenes, el contacto ha sido sostenido en el tiempo y se ha seguido compartiendo situaciones fuera del contexto de la

investigación, una relación que sigue constante hasta el día de hoy. Se puede afirmar que se ha creado una relación de confianza y amistad recíproca, y estas mismas situaciones compartidas han ayudado a comprender más en el detalle su día a día, sus necesidades, las dificultades a las que se enfrentan y su estado emocional en situaciones y momentos diversos. En algunos casos no se ha podido seguir manteniendo la relación.

Finalmente, se puede afirmar que el uso de metodologías participativas como la *foto-elicitación* nos ha permitido recoger las perspectivas de estos y estas jóvenes de manera creativa, al mismo tiempo que nos ha facilitado acceder a esta información de forma más discreta y respetuosa evitando formular preguntas directas sobre sus experiencias adversas y dolorosas (Oh, 2012; Save the Children, 2004). En definitiva, la fotografía se ha convertido en una práctica social de (auto) análisis reflexiva - introspectiva y exteriorizada a la vez - entre la mirada del joven fotógrafo y la reflexión crítica posterior de los sujetos sociales, que ha permitido visibilizar los significados subjetivos, sociales y simbólicos que están detrás de esa misma mirada.

Guion de la entrevista a las y los jóvenes: la foto-elicitación

INSTRUCCIONES PARA LA ENTREVISTA A TRAVÉS DE FOTOGRAFÍAS

A. SELECCIÓN DE LAS FOTOS

El taller consiste en elaborar fotos o retomar fotos del pasado que representan algo importante para ti con respecto a tus estudios y el contexto social en el que vives. Tendrán que representar las siguientes situaciones:

1. Una Foto sobre **tu vida en el país de origen**;
2. Una Foto sobre **el viaje /proceso migratorio**;
3. Una Foto que representa algo importante en **el barrio/ciudad donde vives ahora**;
4. Una Foto que representa algo importante con respecto a **tus amistades y familia**;
5. Una Foto que representa algo importante con respecto a **tu entorno escolar y/o ámbito/s de estudio;**
6. Una Foto que representa algo importante con respecto a **tu experiencia en el programa de Protección Internacional o de Acogida Humanitaria**;
7. Una Foto que representa algo relacionado con **tu identidad como joven en otro país** (¿qué tipo de persona eres ahora?, ¿piensas que has cambiado?, ¿tus deseos/expectativas/objetivos han cambiado/son los mismos que en tu país de origen?)

Las fotos pueden ser autorretratos (selfies), imágenes gráficas, fotos con tus amigos y/o familia, fotos de la casa/piso donde vives, fotos de algún lugar favorito, fotos de objetivos que representan algo significativo para ti. No hay fotos buenas o malas. No importa la estética de la foto, sino lo que representa para ti.

Después de la selección de las siete fotos, tendrás que enviarlas por Whatsapp incluyendo título de cada foto, tu nombre y fecha. Asegúrate que las fotos son en formato jpeg.

B. ENTREVISTA "FOTO-ELICITACIÓN"

La entrevista se hará a partir de las fotos que has seleccionado y el objetivo es que puedas narrar un poco sobre ti, sobre tu vida cotidiana en tu país de origen, y aquí en Cataluña en diferentes contextos: el centro de acogida/piso, la escuela instituto/universidad, el curso de idioma/formación profesional, la familia, el barrio/ciudad donde vives, los amigos que frecuentas, etc.

Elaboración propia.
El guion se ha traducido al inglés, al francés y en árabe.

Narrativas visuales: experiencias de la juventud refugiada y solicitante de asilo

A continuación, se presenta una selección de fotografías e imágenes gráficas elaboradas y/o seleccionadas por la juventud refugiada y solicitante de asilo que ha participado en la tesis:

1. TU VIDA EN EL PAÍS DE ORIGEN

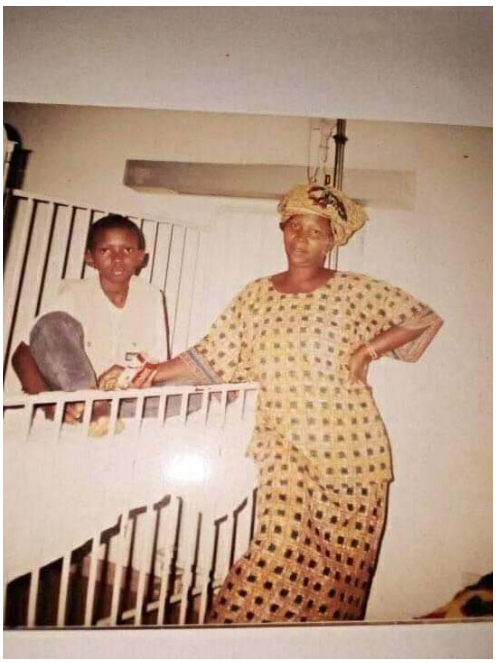


Figura 17. Saïdou. Mi país de origen. "Mi madre siempre estaba a mi lado"

Saïkou está con su madre en el hospital, porque cuando era niño estaba enfermo. Saïdou comenta: "mi madre siempre estaba a mi lado cuando era pequeño". Ella tuvo un ictus que le paralizó un lado del cuerpo y murió en 2015 cuando Saïkou tenía 15 años. Cuando su padre abandonó a la madre, que era la primera mujer, se fueron a vivir con la abuela al campo donde poco después murió también su hermano menor, a causa de un mordisco de una serpiente venenosa. Según comenta Saïkou, sus tíos hicieron un hechizo para invocar la muerte de su hermano y de él y así heredar el campo y las vacas de la madre. Ahora él tiene cuatro hermanas que viven en la capital Bamako, en Guinea Conakry.

Figura 18. Julia. Mi país de origen. "Mis amores"

Julia está con su hja y su padre en el restaurante Peppers Chicken donde trabajaba como encargada. Para Julia ese rol profesional representaba el éxito en ámbito laboral, una estabilidad económica y familiar. Julia comenta "mi papá es una persona tan cariñosa, tan amorosa que siempre ha estado conmigo. Mi papá representa todo. Y una de las cosas que aprendí de mi papá: 'Si no lo haces ahora, no lo vas a hacer nunca'."

Figura 19. Anás. Mi país de origen. "En Marruecos todo es muy difícil"

Viaje de Tinghir a Ourzarzat. Celebración de la fiesta del cordero con amigos. Anás comenta que desde los 13 años comenzó a trabajar de albañil en diferentes ciudades de Marruecos, lo que lo llevaba lejos de la familia y de los amigos, que podía visitar solamente durante las festividades. Explica que "en Marruecos todo es muy difícil", sobre todo por los escasos recursos, en comparación a España.

Figura 20. Amina. Mi país de origen. "Echo de menos a todo, pero más a mi familia"

Amina comenta que en el Líbano solían salir mucho en coche durante el tiempo libre. Una de sus actividades favoritas era pasear por el paseo marítimo de La Corniche, en Beirut, y mirar las rocas que se llaman "Pigeon Rocks", en el barrio de Raouché. Amina añora los paseos familiares. Y comenta que "echo de menos a todo, pero más a mi familia [extensa] (…), porque el día de mi cumple siempre estaba con mi familia".

2. EL VIAJE / PROCESO MIGRATORIO

Figura 21. Anás. El viaje migratorio. “Mi familia no sabía”

Anás en el puerto de Melilla en noviembre de 2019, esperando salir hacia la península después de una estancia de cuatro meses en el CETI (Centro de Estancia Temporal para Extranjeros) en enclave español. Anás comenta que el tiempo que estuvo en Melilla “mi familia no sabía”. De Melilla llegó a la ciudad de Málaga donde lo llevaron en autobús hasta Miraflores, en el centro de acogida de la Fundación MPDL, en Madrid. Quedó 15 días en este dispositivo antes de solicitar su entrada en el programa de acogida en Barcelona, donde llegó en diciembre de 2019. Fue trasladado a un dispositivo de acogida de Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad (MPDL) en Badalona, una ciudad costera en el área metropolitana de Barcelona. En el momento de la entrevista, a principio de diciembre de 2020, Anás estaba a la espera de la resolución de su solicitud de asilo.

Figura 22. Diallo. El viaje migratorio. “Buscar las cosas de la vida”

Diallo se ha hecho un selfie dentro de un tren del área de transporte público de Barcelona. Durante la entrevista Diallo comenta que asocia el tren al viajar, hacer cosas, “buscar las cosas de la vida”. Viajar le recuerda también las dificultades que uno encuentra en su viaje de vida y en sus palabras: “cada vez que he visto esta foto me recordaba por ejemplo tema inseguridad, tema de economía, tema de salud. Hay todo dentro”. Para él son las dificultades que ha encontrado en su país y las dificultades que ha encontrado en su viaje migratorio, durante el año y medio que vivió en Argelia donde trabajó como peón para ahorrar dinero y cruzar la frontera con Europa. También recuerda las situaciones de persecución policial y de discriminación sufrida durante los tres meses que estuvo en Marruecos desde donde cruzó la frontera saltando la valla de Melilla “sin pensar. ¡Así es la vida!”. Diallo conoció Brahim en el primer centro de acogida donde estuvieron los primeros meses. Siguen manteniendo la amistad. Diallo también huyó de la situación de inseguridad y desprotección que sufren las personas en Mali. Desde que solicitó asilo en 2019, Diallo está a la espera de la resolución.

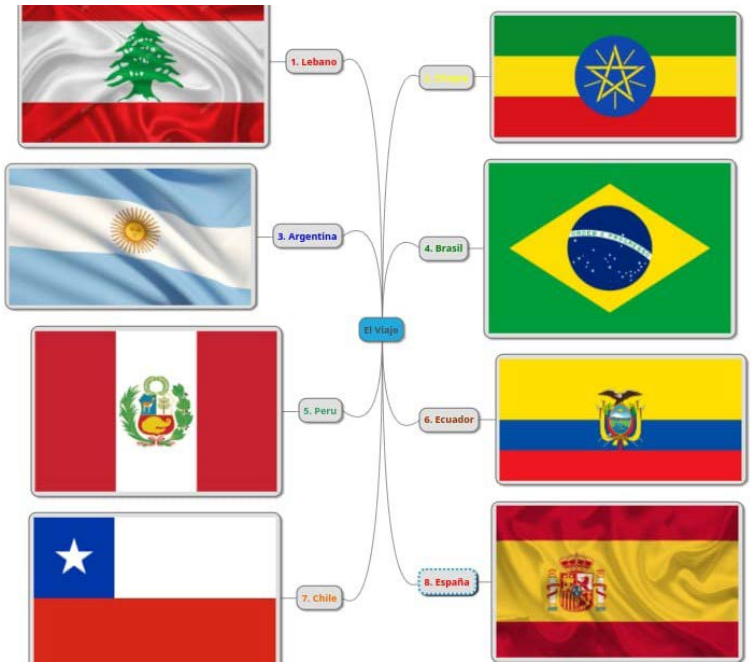


Figura 23. Amina. El viaje migratorio. "Nunca pensé que iba a salir del Líbano"

Amina comenta que: "Era un poco difícil porque tenemos muchas maletas y tenemos que correr a un sitio y eso por el tema de papeles y era difícil. No sé, me sentía muy cansada después. […] Todo el viaje me sentí mal. Nunca pensé que iba a salir del Líbano".

Figura 24. Alan y Boris. El viaje migratorio. "El primer viaje migratorio fue en Estados Unidos"

Alan comenta que su familia emigró con anterioridad a Estados Unidos, cuando él acabó la primaria. Aquí estaban en casa de un tío en Denver (Colorado). Alan recuerda que estudiaba en un aula de acogida con otros amigos extranjeros. Comenta que solían jugar "a béisbol y a fútbol americano con nuestros primos". Alan tiene recuerdos nebulosos de ese periodo y los padres intentaron ocultarle los acontecimientos más dolorosos, como el encierre de su madre en un psiquiátrico al llegar a la frontera porque llevaba encima unas pastillas antidepresivas y la alejaron de la familia. Finalmente tuvieron que volver a Honduras para reunir la familia, antes de decidir nuevamente de salir del país, y esta vez pedir asilo en España.

3. EL BARRIO/CIUDAD DONDE VIVES AHORA

Figura 25. Diallo. Mi barrio
"Una buena convivencia"

Vista de Avenida Meridiana desde casa de Diallo. En casa tiene una buena relación con los otros chicos que son mayores que él y que le dan consejos. A veces sale con uno de ellos, un chico marroquí que hace 16 años que vive en Barcelona. Y así lo comenta: "En casa hay relación también con los tres chavales. Ellos son mayores y yo soy joven. Ellos me dan muchos consejos (…). Salimos juntos a pasear, a la playa con su coche a veces. Me da muchos consejos. Él es marroquí, hace muchos años aquí, casi 16 que está viviendo aquí. Él sabe mucho."

Figura 26. Anás. Mi ciudad.
"Me gusta mucho pasear"

Anás comenta: "voy a jugar fútbol mucho, yo voy a pasear cada día, no quiero estar en casa, si no tengo cita con nada voy a pasear con amigos. […] Me gusta mucho pasear, el contacto con la gente, para aprender español".

Figura 27. Paulo. Mi ciudad. "Me siento super bien"

Paulo comenta: "Esta foto demuestra que donde estoy viviendo me siento súper bien y he conocido muchas personas que ahora son como parte de mi familia"

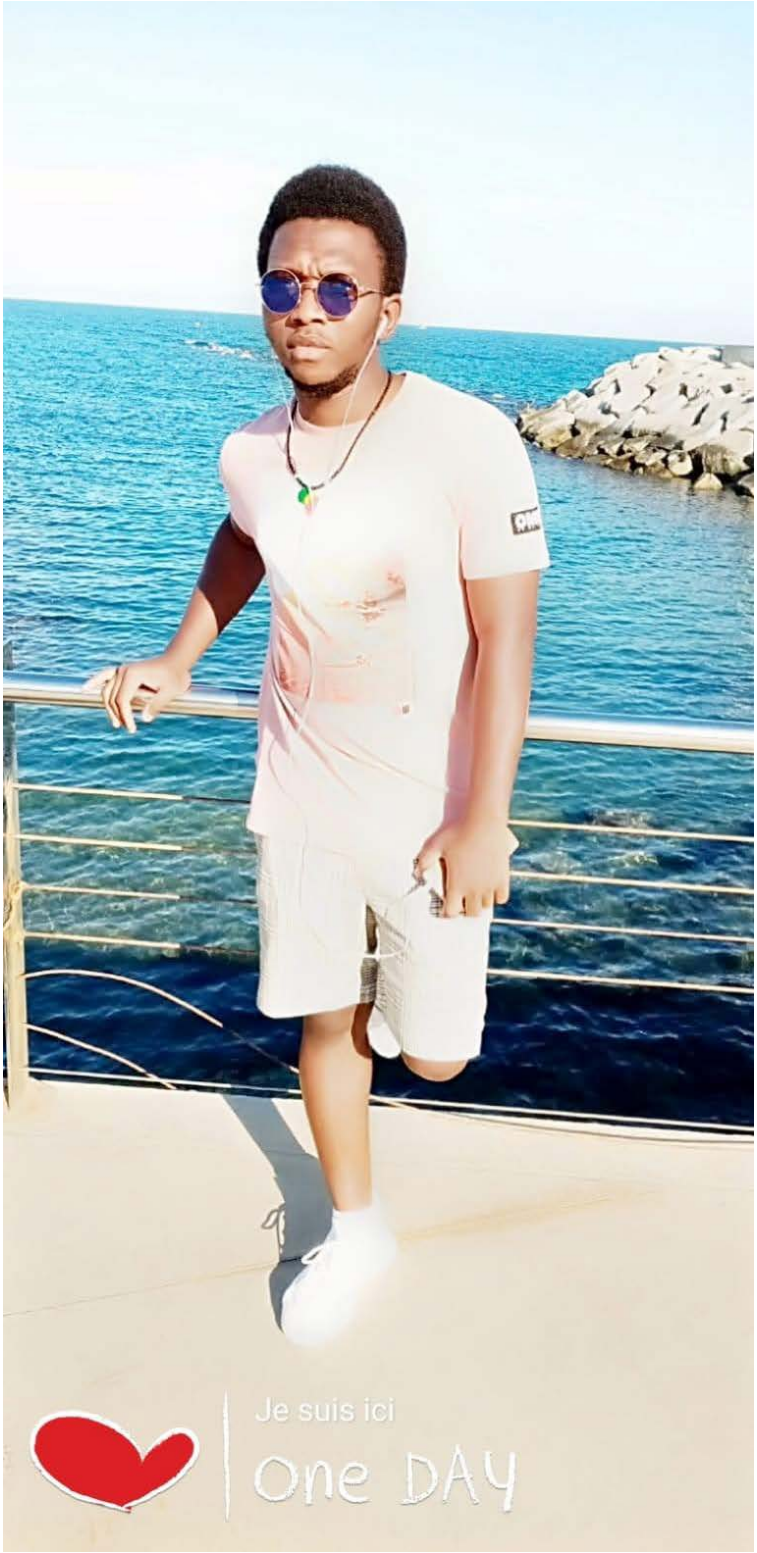


Figura 28. Saïdou. Mi ciudad. "Me gusta mucho la playa"

Saïdou comenta que suele ir a la playa, y que le gusta mucho "caminar, ir al parque, ir con un libro al parque y leer. Hacer deporte al parque a veces".

4. TUS AMISTADES Y FAMILIA

Figura 29. Felicia. Las amistades. "Aquí casi no tengo amigos"

Felicia con sus amigos en la playa "Tela", Honduras. En la entrevista Felicia comenta que "la mayoría son mi familia. Entonces con ellos salíamos al cine, hacíamos fiestas, íbamos a la playa, hacíamos excursiones y aquí casi no tengo amigos".

Figura 30. Boris. Mi familia. "Me gustaría poder volver un día"

Boris comenta: "en esta foto estamos celebrando el cumpleaños de mi hermano y de otra familia que vivía con nosotros en Bon Pastor" (la casa de acogida gestionada por la fundación MPDL). Boris añade que añora su país y "me gustaría mucho poder volver un día".

Figura 31. Diallo. Las amistades. “La tranquilidad con los amigos”

Diallo comenta que este selfie le recuerda los pocos momentos de tranquilidad con sus amigos. Aquí en Cataluña no tiene casi amigos, por falta de tiempo libre y de espacios de ocio donde ir, afirma.

Figura 32. Anás. Las amistades. “Nosotros vivimos con muchos amigos”

Anás está en Barcelona con dos amigos. Uno de ellos estaba en el mismo dispositivos de MPDL. El chico con el collar a su derecha y el chico que está sentado. Ambos son de la misma ciudad que Anás, Tinghir. Uno de ellos (el que está sentado) se ha ido a Almería a trabajar y el otro ya hace años que vive en Cataluña. Los amigos son muy importantes para Anás, y sobre todo ha ido creando red con los chicos que han estado en el mismo dispositivo, fuera cual fuera su origen. Anás estudvo en el dispositivo hasta inicio de diciembre de 2020, para después entrar en un piso de acogida para solicitantes de asilo de CEPAIM, en un barrio de Barcelona. Y así comenta: “Nosotros vivimos con muchos amigos de Mali, Tunicia, Argelia”.

Figura 33. Amina. Mi familia. "Añorando a la familia en el Líbano"

Amina comenta que echa mucho de menos a su familia en el Líbano, y "lo que hacemos más ahora es salir al parque porque a mi hermano le gusta mucho, o a la playa".

5. TU ENTORNO ESCOLAR Y/O ÁMBITO DE ESTUDIO

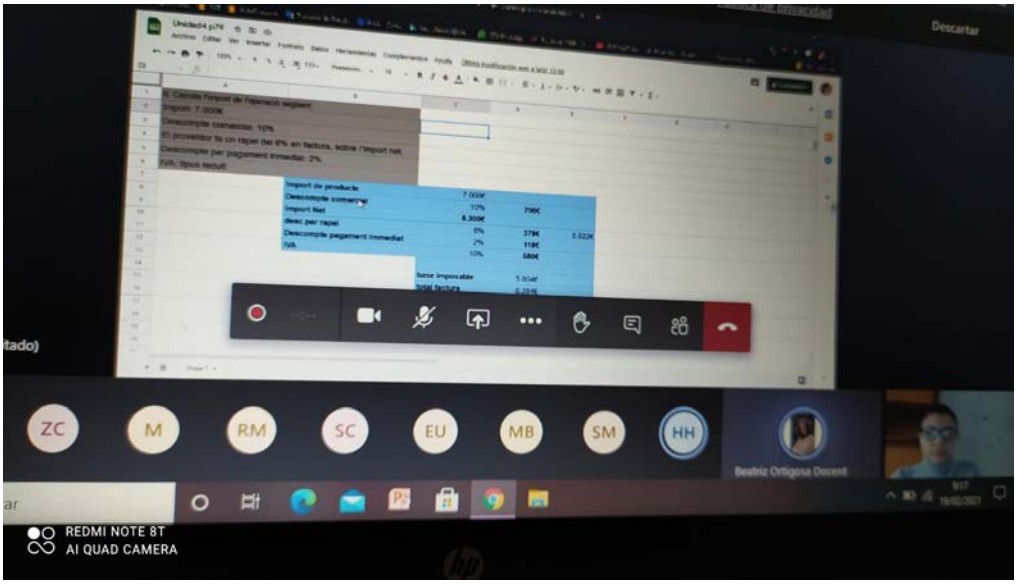


Figura 34. Felica. Mi lugar de estudio.
"Solo porque eres nuevo no te van a dejar mal"

Felicia comenta que: "Me gusta porque recibir las clases online siempre, pero ellos te prestan el ordenador, te climatizan el aula para que tú la uses y puedas estudiar. Por ejemplo, Gemma, la organizadora del grupo, es una excelente persona, o sea, ella me trata bien […]. Lo único que me cuesta un poquito es el idioma, porque hablan mucho catalán, pero logro entenderlo. […] mis compañeros son buena onda. Solo porque eres nuevo no te van a dejar mal. Por eso me gustó mucho, el estudio y donde estoy".

Figura 35. Paulo. Mis estudios.
"Que puedo salir de mi zona de confort"

Paulo comenta que: "Yo era alguien que estaba acostumbrado a que todo lo haga mi familia directamente, que mi familia me oriente, no sabía que cosas estudiar, no sabía nada. […]. aquí sé que voy a estudiar, aprendí cosas, he conocido cosas, he preguntado cosas por mi cuenta, y ya estoy, me he vuelto mucho más independiente en todos los ámbitos. Y por eso puedo salir de mi zona de confort."

Fuente imagen:

https://rinconpsicologia.com/miedo-a-salir-de-zona-de-confort/

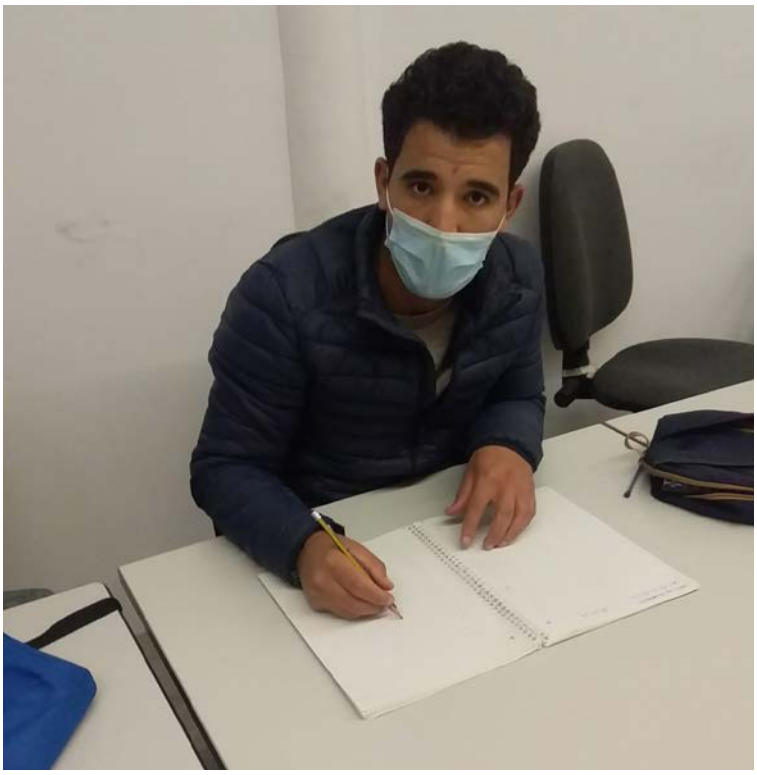


Figura 36. Anás. Mis estudios. "Quiero hacer un curso de cocina"

Anás comenta que: "Ahora yo quiero hacer un curso de cocina, pero tengo que primero hablar español bien. En Tinghir he estudiado solo 6 años. Desde los 13 que comencé a trabajar. (…) En Marruecos quería hacer curso de cocina, pero no puedo. No tengo un nivel de clase y no tengo dinero para estudiar tres años".

Figura 37. Brahim. Mi lugar de estudio. "Estoy buscando trabajo"

Brahim comenta que durante la pandemia, el comedor era el lugar donde solía estar para "hacer deberes, formaciones online. (…) El curso de almacén ya ha acabado. Solo estoy buscando trabajo en el ordenador y enviar curriculum. (…) Y la tele significa que durante la pandemia miramos la tele". Y con respecto a la búsqueda de trabajo, cree que buscar "en Internet es un poco complicado aquí. Yo creo mejor serán las relaciones con la gente, conocer a la gente, porque creo que tampoco la gente tiene confianza con los desconocidos"

6. TU EXPERIENCIA EN EL PROGRAMA DE PROTECCIÓN INTERNACIONAL O DE ACOGIDA HUMANITARIA

Figura 38. Vasylna. La experiencia en el programa de protección internacional. "¡Surprise!"

En el primer periodo de su estancia en el programa de protección internacional Vasylna estuvo en un centro de acogida en La Garriga, una pequeña ciudad en el interior, en la comarca del Vallès Oriental. Comenta que le gustaba más ese lugar por la naturaleza alrededor de la ciudad.

"¡Surprise!". Es el día de su cumpleaños y recibe una fiesta a sorpresa organizada por sus amigos y la trabajadora social del centro de acogida.

Figura 39. Julia. La experiencia en el programa de protección internacional. "Es un gran paso"

Julia nos dice: "es un gran paso, es un inicio acá porque alquilar un piso es muy difícil. Contratos indefinidos y para tener garantías delante de las agencias es muy complicado, para las mismas personas que son de aquí es difícil. Entonces, que Movimiento por la Paz te de esa ayuda, porque es una gran ayuda lo que representa, es grandiosa".

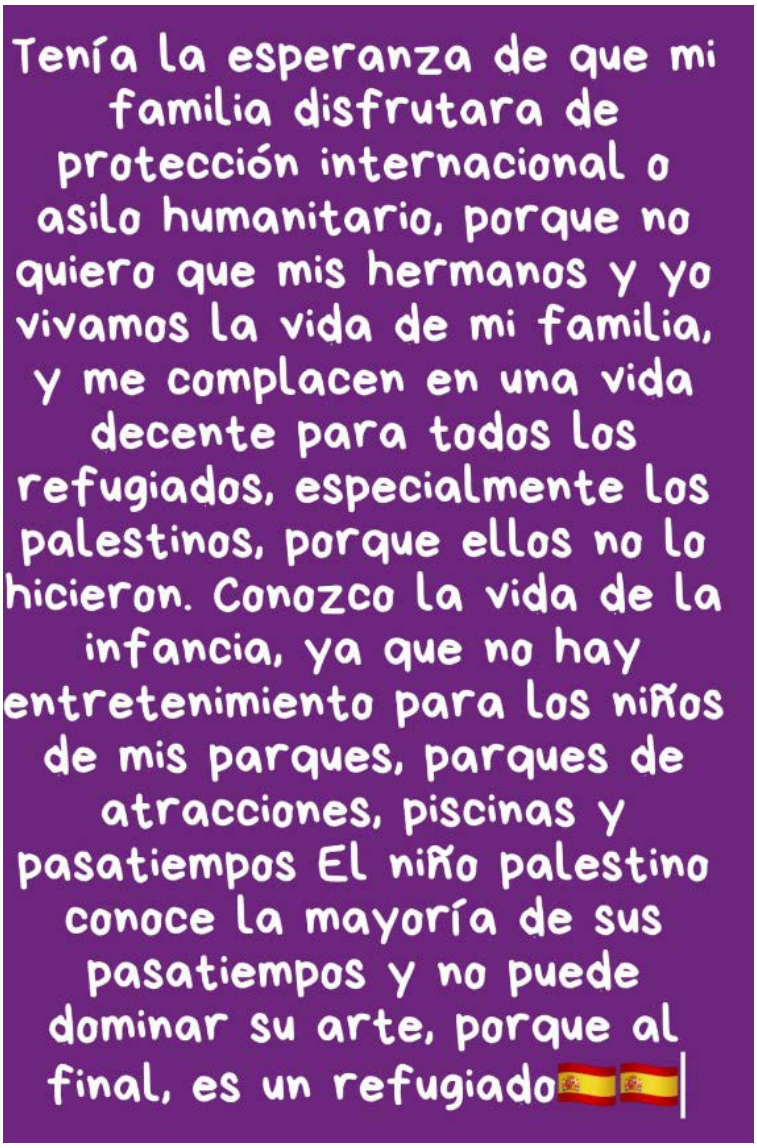


Figura 40. Amina. La experiencia en el programa de protección internacional. "Tenía la esperanza de que mi familia disfrutara de la protección internacional"

Amina espera que en España su familia pueda estar mejor y tener mejores oportunidades. Y comenta que: "en el Líbano no dan muchas cosas para los palestinos, por eso no podemos hacer nada en tema de trabajar, estudiar y también los hospitales es muy difícil, como aquí te ayudan si te pasa algo, pero en el Líbano mucha gente muere en el hospital porque faltan materiales"

Figura 41. Anás. La experiencia en el programa de protección Internacional. "La fundación me ayuda en muchas cosas"

Anás está en uno de los dispositivos de acogida de la Fundación MPDL en Badalona. Y comenta: "la fundación me ayuda en muchas cosas, para buscar clases, para buscar la vida, para hacer los papeles, para el empadronamiento, para comprar medicamentos. Me ayuda para muchas cosas. Y también para la comida, el piso, y para comprar la ropa también. ¡Muchas cosas!".

7. TU IDENTIDAD COMO JOVEN EN OTRO PAÍS

Figura 42. Alan. Mi identidad. "Superarme como persona y en los estudios"

En esta foto Alan comenta: "Mi identidad como joven: mis raíces, mis costumbres, mis metas y mis planes para el futuro, superarme como persona y en los estudios. Conservar mis valores morales y cívicos, construir un plan de supervivencia que me permita sostenerme junto a mi familia"

Figura 43. Julia. Mi identidad. "Ha sido crecer"

Julia comenta: "Ha sido crecer, me estoy sintiendo que estoy realizada, me estoy sintiendo que estoy avanzando porque empecé de cero. Quisiera tener y quisiera mejorar mucho más de lo que ya tenía en mi país y de lo que dejé."

Figura 44. Saïdou. Mi identidad. "Estoy feliz, contento. ¡Ahora estoy bien!"

Saïkou está en un restaurante para celebrar el cumpleaños del presidente del grupo Tongué, el equipo de fútbol guineano con el que juega. Saïkou comenta: "Estoy feliz, contento. ¡Ahora estoy bien!. Tranquilo. Estudiando, las formaciones, los cursos y también conocer cosas nuevas que no entendía antes". También se siente muy diferente de lo que era antes y ahora se define como una persona "responsable" y en cinco años piensa solo en "tener un buen trabajo, mi vida tranquila".

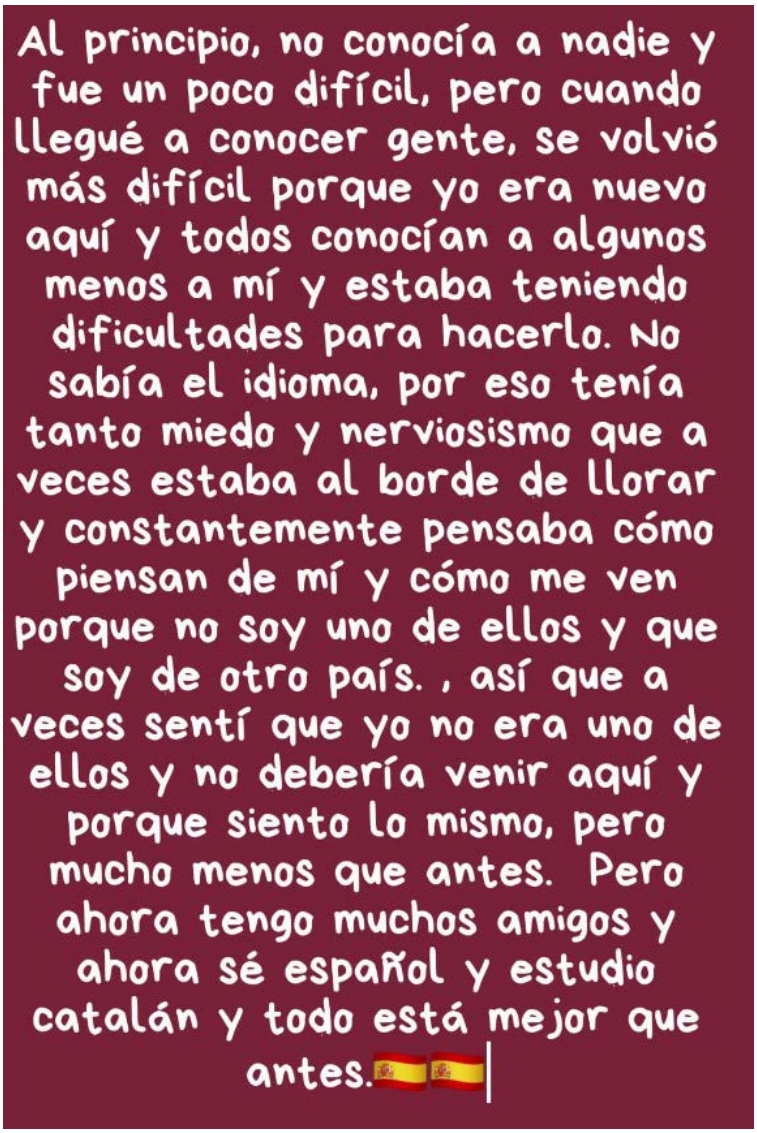


Figura 45. Amina. Mi identidad. "Todo está mejor que antes"

Amina muestra las dificultades encontradas en el nuevo contexto social porque todo era muy diferente de su país, "otra gente, otro idioma, todo nuevo. Por eso, mi personalidad ahora es muy diferente". Y como describe en la imagen gráfica "ahora tengo muchos amigos y ahora sé español y todo está mejor que antes". Y con respecto al futuro comenta que "en general, no sé qué quiero de mi vida, pero sé que quiero estudiar. Es lo único que quiero ahora".

Capítulo 8.
Resultados de la investigación. El análisis de los niveles macro, meso y micro.

Figura 46. Julia. El viaje migratorio.
“Lo que dejamos atrás”.

“La foto con mi abuela que falleció. Eso fue lo único que traje, las maletas y la nena. Yo lloré. Mi papá no tiene una cara contenta porque estaba muy triste, lloró”

En este capítulo se analiza la realidad social de la juventud refugiada y solicitante de asilo dando voz a sus experiencias y narrativas, visibilizando así un fenómeno social que necesita espacios de análisis empírico. A pesar de las diferencias de procedencia sociodemográfica, estas y estos jóvenes comparten experiencias de violencia y desprotección institucional, rechazo institucional y social, y situaciones de opresión y discriminación que violan sus derechos sociales y humanos en el país de origen. Factores y condiciones que les han empujado a huir del país y a solicitar refugio en tierra lejana.

Siguiendo el modelo de análisis que ha guiado el proceso de investigación (que hemos presentado en el Cap.1), hemos analizado los factores individuales (agencia y estrategias), institucionales (políticas y programas) y contextuales (familia, comunidad, grupo de iguales) que influyen sobre su "bienestar psicosocial", sus experiencias migratorias, así como sobre sus itinerarios socioeducativos y sus trayectorias hacia la inserción laboral.

Los apartados que se presentan a continuación muestran los resultados que se han obtenido en el análisis de las experiencias educativas y de inserción sociolaboral de la juventud refugiada y solicitante de asilo y los factores estructurales y las cuestiones contextuales e individuales que afectan su acogida. Se hace hincapié sobre la capacidad de agencia y resiliencia de la juventud y las estrategias que pueden impulsar en condiciones adversas. La instalación en el nuevo contexto guarda relación con el optimismo inicial del inmigrante, a la vez que invisibiliza y naturaliza situaciones de discriminación institucional y nuevas formas de exclusión social, vinculadas a la posición vulnerable que comparten.

Los resultados obtenidos, que se presentan en un formato similar al de cuatro artículos, se dividen en tres bloques que hacen referencia al nivel macro, meso y micro de la teoría ecológica de Brofenbrenner (1993). Así, pretendemos visibilizar la relación dinámica e interdependiente de la juventud refugiada y solicitante de asilo con su entorno social y con las estructuras institucionales.

El análisis del nivel micro. La condición educativa y de sociabilidad de la juventud refugiada y solicitante de asilo.

8.1. Explorando la experiencia socioeducativa de la juventud refugiada y solicitante de asilo: la intersección entre sistemas múltiples de discriminación y opresión en origen y en el país de destino.

Este primer apartado analiza las experiencias educativas y de inserción sociolaboral de la juventud refugiada y solicitante de asilo en Cataluña (España), y explora cómo cambian sus expectativas, aspiraciones y oportunidades antes y después de la migración forzosa. Se analizan los estudios de caso de tres jóvenes solicitantes de asilo que provienen de contextos socio-geográficos muy diversos, pero que tienen similitudes en cuanto a retos y oportunidades, tanto en el país de origen como en el de destino. A través de sus narrativas, y desde el concepto de *matriz de dominación* (Collins, P.H., 1990, 2017), se investiga la intersección de sistemas múltiples de opresión y discriminación que han forzado a estas y estos jóvenes a salir del país, así como los factores y las causas que generan desigualdad y discriminación, desde la perspectiva de las *políticas de pertenencia* (Yuval-Davis, 2010, 2011) , y que se concretan a través de los programas de acogida y de las legislaciones de asilo y de extranjería. Las formas que adquieren los proyectos políticos hegemónicos determinan las posiciones sociales de estas y estos jóvenes en destino.

La experiencia socioeducativa de Amina, Anás y Julia

Amina, Julia y Anás son tres jóvenes solicitantes de asilo que provienen de contextos socio-geográficos diferentes pero comparten experiencias similares, en cuanto a retos y oportunidades, tanto en el país de origen como en el de destino. A través de sus narrativas, se destacan las deficiencias y la falta de protección de sus derechos en el país de origen. A pesar de tener condiciones económicas

estables, Amina, Júlia y Anás se han enfrentado a múltiples obstáculos para lograr sus aspiraciones y metas. El primer estudio de caso es el de Amina, una joven palestina de 14 años, que proviene de un campo de refugiados en Beirut, Líbano. Desde su primer reasentamiento en el país en 1948, a los palestinos se les ha negado cualquier estatus legal, y como "extranjeros apátridas" están sujetos a múltiples restricciones en los campos educativo, social y económico. El segundo estudio de caso es el de Julia, una madre soltera de 24 años que, con su hija de seis años, se vio obligada a abandonar Perú en busca de seguridad y protección después de ser acosada por un empleado del restaurante donde trabajaba. Julia es una joven indefensa ante la impunidad institucional por actos de violencia de género. Por último, se ha analizado el caso de Anás, un joven de 22 años, que procede de un pueblo del sur de Marruecos. Debido a su homosexualidad, durante su adolescencia Anás vivió en reclusión en la casa de sus padres sufriendo discriminación, amenazas y rechazo tanto por parte de su familia como de la comunidad donde vivía. Como en Marruecos la homosexualidad es sancionada con multas o cárcel, Anás se vio obligado a abandonar el país y refugiarse en España.

Amina: una palestina refugiada del Líbano

Amina es una joven de 14 años, que llegó a España en diciembre de 2018 con sus padres, Hasan y Halima, y sus tres hermanas, de 11, 8 y 5 años. El hermano menor de 18 meses nació en Barcelona en septiembre de 2019. La familia vivía en el campamento de refugiados palestinos "Burj Al Barajneh", situado al sur de Beirut (Líbano) en la zona controlada por Hezbolá. En 2019 decidieron huir del país debido a las condiciones de deterioro del campamento, la falta de asistencia y protección de la UNRWA[1] y la crisis política y financiera que atraviesa el Líbano.

A pesar del deterioro de las condiciones del campo de refugiados, hasta 2016 la familia tenía buenas condiciones económicas. A través de las ONG que operan en el campamento, Hasan y Halima trabajaban como enfermeros. Ganaban alrededor de 300/400 dólares al mes, muy por debajo del promedio de unos 750 dólares mensuales de un libanés, según fuentes de ACNUR (UNHCR, 2016c). Amina y sus hermanas anhelan la vida en Beirut, los viajes fuera de la ciudad en coche, los paseos

1 La UNRWA es un organismo creado por el Organismo General de las Naciones Unidas en su resolución 302 (IV), de 8 de diciembre de 1949, para proporcionar protección de emergencia y un programa de desarrollo a los 5,3 millones de palestinos de Gaza, Cisjordania, Siria, el Líbano y Jordania. El organismo presta servicios a 58 campamentos de refugiados palestinos y, en general, sus habitantes viven en la pobreza y carecen de estructuras básicas adecuadas.

con la familia en la zona costera y las celebraciones de la familia con abuelos y parientes. Amina recuerda, con lágrimas en los ojos, el gran malestar que le provocó salir del Líbano. Lo vivió como un acontecimiento traumático porque se vio privada de repente de sus relaciones familiares, de la vida cotidiana con sus abuelos y sus tíos, aunque, por otro lado, comprendía la necesidad de salir del país por las dificultades por las que atravesaba la familia. Entre sollozos, dijo:

> *No es que no quisiera irme, es que nunca pensé que me iría. Antes de salir del Líbano, dije que nunca abandonaría el Líbano, nunca. Es por eso que me siento como si estuviera bien y mal. Porque cuando se trata de la vida, siento que está bien porque entonces aquí puedo ser lo que quiero, puedo trabajar en lo que quiero y todo, pero en el Líbano (...) no dan mucho por los palestinos, así que no podemos hacer nada en cuanto al trabajo, el estudio y también los hospitales es muy difícil, como aquí te ayudan si te pasa algo, pero en el Líbano mucha gente muere en el hospital porque les faltan materiales y todo.*

Amina se siente rota por dentro, desarraigada de su vida en el Líbano, y acepta con dificultades el cambio radical en su nueva vida, en un contexto en el que se siente desorientada y no completamente parte de ella, con emociones ambivalentes sobre su nueva vida en España. En sus palabras, todo es diferente:

> *Aquí aún no sé muchas cosas porque no salimos mucho como antes, pero me acuerdo de que en el cole todo es diferente. En el cole estudiamos casi lo mismo, pero aquí usamos los profes con sus nombres y en Líbano tenemos que llamar "Profe" y eso es muy diferente. Y como con el comportamiento, todo es diferente.*

También experimenta la presión de ser buena estudiante en la escuela y buena hija responsable en casa, cuidando de su hermano pequeño y de sus hermanas. Su padre, Hasan, tiene grandes expectativas para ella y espera que algún día todos sus hijos vayan a la universidad, y que Amina trabaje como doctora.

En Beirut, Amina estudiaba el 7º grado de la escuela preparatoria (el primer año de la escuela secundaria en la clasificación CINE/ISCED). Hasta que las condiciones económicas lo permitieron, su padre Hasan pagó sus tutorías privadas debido a que consideraba de baja calidad las escuelas de la UNRWA: planes de estudio poco exigentes, alta ratio de estudiantes por clase y falta de profesionales cualificados, según lo que comenta Hasan durante la entrevista:

Las clases en la URWA tienen 45 personas, 50 personas, en una sala pequeña, y 6 horas de estudio. No hay física, no hay arte, sólo estudiar, estudiar, no hay material, no hay música. Sólo estudio de árabe, inglés, matemáticas (Hasan, padre de Amina).

En el nuevo contexto, según lo que comentaron los profesionales, los padres de Amina muestran una actitud cariñosa hacia sus hijos y se involucran en su educación, ya que la consideran un elemento clave para el futuro de sus hijos en España. Amina asiste a la escuela pública, y en poco tiempo, se ha adaptado bien, alcanzando un buen nivel de catalán y castellano, manteniendo una buena relación con sus compañeros, y sintiéndose apoyada estos y por los profesores. También recibe asesoramiento de un tutor y una psicóloga. Durante el confinamiento por la pandemia, tuvo dificultades para seguir las clases en línea debido a las limitaciones tecnológicas de la familia.

Hasta ahora, la familia no tiene ingresos propios para cubrir los gastos de vivienda y manutención, y recibe ayudas de un programa de los servicios sociales de Mataró (Barcelona), donde viven actualmente. Tras recibir el rechazo de la solicitud de asilo, la familia de Amina se enfrenta a dificultades económicas. El rechazo implica la salida del programa nacional de protección internacional en un plazo de 15 días, el retorno a una condición de irregularidad administrativa y la pérdida del permiso de trabajo para ambos progenitores. Igualmente, las dificultades económicas de la familia limitan la movilidad de Amina, su participación en actividades extraescolares y en la vida cultural de su entorno social. No obstante, estas dificultades, Amina está convencida que la educación será un medio para nuevas oportunidades y un futuro mejor. Su deseo más grande es que un día sus abuelos y sus tías pueden reunirse con ellos en España.

Anás: un solicitante de asilo LGTBI+ de Marruecos

Anás es un joven marroquí de 22 años que procede de Tinghir, una pequeña ciudad del suroeste del país, al pie de las montañas del Atlas, donde viven poblaciones originalmente Amazigh. El padre de Anás, Mohamed, trabaja como agricultor y su madre, Tzul, es ama de casa. Sus dos hermanos y seis hermanas viven en la misma ciudad en malas condiciones debido a la falta de oportunidades laborales.

Anás creció muy temprano y no tuvo tiempo de disfrutar de la adolescencia, ya que comenzó a trabajar como albañil justo después de terminar la escuela primaria, cuando tenía 13 años. Su aspiración laboral era trabajar como chef en un restaurante pero debido a la interrupción de la

educación y la falta de dinero para pagar sus estudios, le fue imposible llevar a cabo este proyecto, como comenta durante la entrevista:

> *En Marruecos, quería hacer un curso de cocina, pero no puedo. (..) No más dinero, no tengo un nivel de clase, tengo que estudiar tres años, cinco años. No tengo dinero para estudiar durante tres años.*

A los 16 años, Anás comenzó a identificarse como homosexual y tuvo su primera relación con un chico del mismo pueblo. Una relación que lideró en total secreto porque en Marruecos las personas homosexuales, comentó a uno de los educadores, "sufren discriminación y son objeto de persecución y/o rechazo tanto por parte de la sociedad como de los familiares".

Después de que su ex-novio revelara públicamente la identidad sexual de Anás fue repudiado por la comunidad y su padre lo encerró en su casa durante mucho tiempo hasta que pudo escapar y mudarse a Nador, una ciudad en el norte de Marruecos en la frontera con el enclave español, Melilla. Vivió en Nador durante un año trabajando en la economía sumergida, pero siguió sufriendo discriminación debido a su orientación sexual y se vio obligado a emigrar a España. En 2019 Anás decidió cruzar la frontera con Melilla, y tras cuatro meses en el CETI, un centro de acogida temporal, fue trasladado a la península. Anás solicitó asilo mucho después de su llegada al territorio español, ya que no recibió ninguna información previa sobre el sistema de asilo.

Según informes psicológicos, Anás mostraba síntomas relacionados con su dificultad para aceptar su identidad sexual, y procesar el rechazo sufrido por el entorno cercano. Conocí a Anás en julio de 2020 cuando empecé a trabajar en el MPDL. Hasta ahora, la homosexualidad de Anás sigue siendo un tema tabú en nuestras conversaciones. A pesar de los repetidos intentos de crear un espacio de confianza, Anás es reacio a hablar de ello y pone una barrera de comunicación. La diferencia de los códigos socioculturales vinculados al género y el contexto social tienen su peso en la relación con Anás. Durante su estancia en nuestro programa de acogida, Anás era emocionalmente vulnerable, sentía una necesidad constante de aceptación por parte del grupo de iguales y de los profesionales. También mostraba un sentimiento ambivalente con respecto a su país de origen, y su familia era un tema muy sensible de lo que hablar con él.

A pesar de la secuela psicológica de las experiencias de vida en Marruecos, su determinación le ha ayudado a superar las dificultades iniciales. Anás ha mostrado una actitud proactiva centrando todos sus esfuerzos en el aprendizaje de la lengua, y en la búsqueda de un curso de cocina, incluso

por su cuenta, para llevar a cabo el proyecto que no pudo cumplir en su país de origen. También ha mostrado una actitud optimista hacia el nuevo contexto, porque percibe a España como una sociedad más igualitaria en términos de derechos y oportunidades educativas y laborales en comparación con las experiencias que tuvo en Marruecos, como explicó durante la entrevista:

Muchos derechos aquí en España. No en Marruecos, tienes dinero, tienes derechos. Aquí no. Los muy ricos tienen derechos, los no ricos tienen derechos. ¿Sabes? Hospital, papeles, todo. Aquí solo un poco mal trabajo sin papeles

Anás finalmente ha logrado hacer un curso de cocina y ha comenzado a trabajar como chef en un pequeño restaurante de Barcelona. El apoyo de amigos y profesionales ha sido un aspecto clave de su vida que le ha ayudado a superar las dificultades, y le ha dado la fuerza para lograr sus metas. Pero ahora Anás está pendiente de la resolución de la solicitud de asilo, y la denegación puede causarle la pérdida inmediata del permiso de trabajo y, consecuentemente, del puesto de trabajo. Como en el caso de Amina y de Julia, se encontraría en una situación de irregularidad administrativa y el comienzo del difícil camino hacia el *arraigo social*[2]. También Anás siente como Julia, inquietud y frustración por la incertidumbre de su estatus legal, lo que en algunos momentos le dificulta mirar al futuro con esperanza.

Julia: una joven solicitante de asilo, madre soltera de Perú

Julia es una joven madre soltera de 24 años, una joven muy fuerte que no se da por vencida ante las dificultades. Vivía en Lima en un piso con su hija. Su madre abandonó la casa familiar cuando ella era una niña, y su padre, Juan Carlos, representa todo para ella, la persona que le da la fuerza para superar cualquier dificultad y luchar por sus proyectos, sus sueños y sus aspiraciones.

Después de terminar sus estudios secundarios en gestión hotelera y turística, Julia quedó embarazada a los 17 años. Estaba a punto de ingresar a la universidad y ya había aprobado el examen de admisión, pero se vio obligada a dejar de estudiar sin ayuda económica y con problemas de salud durante el embarazo. Su personalidad sociable y su actitud abierta ayudaron a Julia a encontrar un trabajo fácilmente. Después del embarazo, comenzó a trabajar en un restaurante donde fue ascendida como gerente de departamento. En su país de origen, Julia tenía un buen trabajo, se

2 El *arraigo social* es un permiso de residencia temporal obtenido en circunstancias excepcionales tras acreditar la residencia en territorio español durante tres años.

sentía profesionalmente satisfecha, tenía una situación económica estable que le permitió hacer crecer a su hija sin demasiadas dificultades financieras. Pero de repente, algo cambió en su vida, algo que torció todo lo que había logrado hasta entonces. Un compañero de trabajo comenzó a acosarla y a acecharla. Intentó denunciar el acoso a la policía en dos ocasiones diferentes sin recibir ayuda alguna. Incluso cuando decidió mudarse con su padre a otra ciudad, la situación no cambió. Julia comenzó a sentirse cada vez más intranquila, indefensa, insegura en cualquier lugar donde se encontraba. Se vio obligada a abandonar el trabajo. En una ocasión, el acosador intentó secuestrar a su hija en la escuela. Después de este episodio, se vio forzada a abandonar el país y encontrar un lugar seguro para ella y su hija. De repente, se vio obligada a dejar todo atrás, la familia, el trabajo y todo lo que logró construir para ella y su hija. Hasta entonces, Julia nunca había planeado salir del país, nunca había tenido un proyecto migratorio. Fue difícil y traumático aceptar la situación, decidir separarse de su querido padre y su hermana. Al llegar a Barcelona, se sintió de repente triste, emocionalmente inestable por la situación, ya que dijo: "nomás la ayuda que recibí, no tenía la familia, no tenía a mi padre, no tenía nada"

Presentó la solicitud de asilo después de casi un año, porque no había sido informada previamente sobre el sistema de asilo, y tuvo que esperar otros seis meses antes de entrar en el Sistema de Acogida e Integración. A pesar del rechazo final de su solicitud de asilo, Julia ha avanzado con nuevos proyectos. Es una persona resiliente, positiva, que se siente agradecida por la ayuda que le han dado las personas que ha conocido en la ciudad, por las cosas que ha aprendido, por la nueva oportunidad laboral. El primer gran logro ha sido conseguir el certificado como asistente de atención médica en geriatría, gracias al apoyo y a la ayuda de los profesionales de la fundación, como explicó con orgullo:

> *todo lo que he podido saber en el camino, la asociación me ha apoyado mucho, desde buscar trabajo, escribir un currículum, todo, estudiar, obtener el certificado de ayudante de geriatría. Todo el mundo me ha apoyado.*

Asimismo, el apoyo mutuo entre las mujeres, entre las madres solteras, cada una de contextos socioculturales diferentes, ha sido otro aspecto importante en su proceso de integración. Y así lo expresa durante la entrevista:

> *Nos hemos apoyado mucho. De eso se trata. Apoyarse mutuamente, sin los beneficios de*

obtener algo a cambio. Entre las mujeres, nos apoyamos.

Incansable y determinada a conseguir sus objetivos, Julia, trabajaba como trabajadora de limpieza mientras realizaba cursos de formación profesional y de idiomas. El contrato de alquiler supuso otro gran paso adelante para cortar la dependencia del programa de recepción. Ahora Julia mira al futuro con esperanza y su objetivo es conseguir un trabajo autónomo, según lo que ella misma comenta:

> *Siento que estoy avanzando porque empecé desde cero. Me gustaría mejorar mucho más de lo que ya tenía en mi país y de lo que dejé. Mi cabeza está ahí siempre pensando, para ser autónomo. Hay una frutería que me inspira mucho y me digo a mí mismo que tengo que pedir información al ayuntamiento. Y de eso se trata, de no rendirse por nada.*

Considera que España es un lugar mejor para la educación de su hija. Ambas se sienten más seguras y protegidas recuperándose de lo ocurrido en su país de origen. Pero el mayor obstáculo en sus nuevos proyectos de vida en Cataluña es el proceso de regularización administrativa. La incertidumbre para el futuro hace que Julia se sienta frustrada y a veces tan desesperada que no pueda dormir por la noche. Volver a Perú no es una garantía de protección para ella y su hija, como expresó durante la entrevista: "Es una tranquilidad estar como soy ahora porque antes parecía loca". Aunque ha sido muy dificil asimilar la resolución denegatoria, Julia no se rinde, sigue buscando cursos para especializarse a un nivel superior en geratría, sigue soñando con montar su propio negocio, y sigue teniendo una actitud positiva porque, en sus palabras, "quizás no tenga familia, pero he podido contar con muchas personas agradables". Sin embargo, la experiencia de acoso sexual ha dejado su secuela emocional y desde entonces una barrera se interpone en la relación con los hombres.

Discusión: la intersección entre sistemas múltiples y mutuos de discriminación y opresión

Desde una perspectiva holística hemos contemplado la impotencia que estas y estos jóvenes experimentan en sus países de origen ante el cumplimiento normativo de la protección de sus derechos, así como las prácticas de discriminación en su vida cotidiana en la "intersección de las relaciones de poder" entre clase, etnia, género, estatus y/u orientación sexual. Estas divisiones

sociales de las relaciones de poder operan mutuamente dentro de lo que Hill Collins (1990, 2019) define como un marco de "matriz de dominación". A través de las narrativas de Amina, Anás y Julia, se explora cómo estas y estos jóvenes pertenecen a espacios sociales específicos a lo largo de redes de poder, construidas histórica y contextualmente dentro de proyectos políticos hegemónicos de pertenencia (Yuval-Davis, 2011a, p.19)

Entre las nuevas y viejas vulnerabilidades

Las políticas y programas dirigidos a la población refugiada y solicitante de asilo están relacionados con políticas específicas de pertenencia que implican la construcción de barreras (*boundaries*) de exclusión e inclusión (Yuval-Davis, 2011a,b). Por lo tanto, el estatus y las identidades de estas y estos jóvenes son un proceso en continuo devenir vinculados con el yo y sus barreras socioculturales y políticas en términos de categorías, apegos emocionales e identificaciones hacia la misma "comunidad imaginada" que excluye a los "otros" (Yuval-Davis, 2010).

En el Líbano, Amina y su familia son reconocidos como "extranjeros apátridas" en un orden geopolítico de poder simbólico que socava su identidad sociopolítica en términos de derechos de ciudadanía. Su único acto de resistencia es mantener una identidad colectiva intra-sociocultural[3]. Amina y su familia construyen emocional y cognitivamente su yo e identidad como apegados a un proyecto nacionalista que se crea a través de narrativas de la "patria" como redes imaginarias de relaciones sociales de pertenencia en las que están incorporadas" (Yuval-Davis, 2011a, p.95). Al mismo tiempo, las "desigualdades sociales que experimentan limitan su capacidad de ejercer el poder dentro y a través de múltiples dominios de poder". (Hill Collins, 1990, p. 172). En el caso de Julia y Anás la vulnerabilidad no deriva de la nacionalidad, si no del género y de la orientación sexual. En el primer caso, para Julia el contexto familiar es el único espacio de soporte y de acumulación de capital social, pero esto no le permite superar la situación de acoso sexual, miedo y desprotección vivida en origen. En el segundo de los casos, las dificultades de identificación resultan más complejas y dificultosas, tanto con el grupo social como con la ascendencia étnica-cultural, ya que su orientación sexual, como Anás mismo indica, le aparta del proceso de aceptación e identificación al resultar la homosexualidad vinculada a algo maléfico, y ser las personas homosexuales percibidas

3 El Líbano no ratificó la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, poniendo en evidencia la interelación entre políticas de inmigración y políticas de pertenencia de acuerdo con las lógicas de exclusión / inclusión que determinan el grado de reconocimiento de un grupo minoritario en la sociedad dominante.

por la comunidad como personas enfermas, según expresa Anás en la entrevista de solicitud de asilo. Las narrativas biográficas de estos jóvenes muestran cómo hay sistemas de poder que son más predominantes que otros en función del contexto social y, el enfoque interseccional permite capturar estas relaciones de poder complejas y desiguales que responden a particulares realidades sociales (Hill Collins, 1990).

Aunque en los tres casos, las viejas vulnerabilidades son superadas en los nuevos contextos, aparecen otras nuevas. Ahora el estatus legal es el marcador social (Yuval Davis, 2011a,b) que condiciona la vida de estas y estos jóvenes en el país de acogida. Julia y Anás muestran una gran preocupación y frustración por la larga espera en la resolución de su solicitud de asilo, así como una sensación de incertidumbre constante sobre su futuro, ya que la no admisión en el proceso de asilo o la denegación de la solicitud de asilo implica la retirada del sistema de acogida e integración en términos de servicios y asistencia financiera (Pasetti & Sánchez-Montijano, 2019). Las limitaciones del sistema de asilo con un alto nivel de denegación de la condición de refugiado en España, junto con las deficiencias estructurales, socavan el acceso de estas y estos jóvenes a derechos básicos como la educación, la salud y la vivienda. La denegación de la solicitud de asilo para Amina y Julia implica una nueva condición de vulnerabilidad y limbo jurídico y un difícil proceso en el intento de obtener la regulación de su situación administrativa a través del denominado *arraigo social*. Además, Julia y Anás se enfrentan a importantes limitaciones en el acceso al mercado laboral, ya que los solicitantes de asilo reciben un permiso para trabajar sólo después de seis meses a partir de la admisión a la solicitud de asilo. Debido a los retrasos en los procedimientos de asilo -como en el caso de estos dos jóvenes- las personas consiguen un puesto de trabajo incluso después de un año o más desde la solicitud de asilo.

El ámbito socioeducativo: las barreras de exclusión/inclusion

En los países de origen de los casos de estudio, el acceso a la escuela secundaria se reduce drásticamente debido a factores como la falta de infraestructuras adecuadas, los mayores costos de la educación secundaria y superior y la falta de inversiones económicas y de recursos humanos para mejorar la calidad de la educación para las poblaciones desfavorecidas o más vulnerables (UNESCO, 2020). Amina y sus padres en más de una ocasión han puesto de manifiesto las deficiencias del sistema escolar de la UNRWA, dado que la capacidad económica de la agencia depende exclusivamente de la financiación voluntaria internacional, debilitando en gran medida su eficacia y reduciendo la

calidad de los servicios escolares (Hammoud, 2017). Además, los países de esas y estos jóvenes se enfrentan a un alto nivel de deserción escolar debido a factores como el trabajo infantil y juvenil, el matrimonio precoz, el embarazo adolescente, el origen social y las diferencias de género que desalientan o impiden a los jóvenes continuar sus estudios. (Al-Hroub, 2014; Hammoud, 2017; Llorent Bedmar, 2012; Guadalupe et al., 2017). El trabajo infantil y juvenil se acepta socialmente en familias con menores ingresos, como en el caso de Anás, que abandonó sus estudios a los trece años debido a la necesidad de ayudar económicamente a su numerosa familia. Además, la falta de mecanismos institucionales para apoyar a las niñas embarazadas y sus familias obligó a Julia a dejar de estudiar (Guadalupe et al., 2017). En los contextos marroquí y peruano persiste un sistema que continúa manteniendo inalterada la división social basada en la clase, obstaculizando la movilidad social de los grupos raciales/étnicos con menos o escasos recursos económicos y socioculturales, reproduciendo un sistema de oportunidades desiguales y de segregación en el sistema educativo, principalmente en las zonas rurales (Llorent Bedmar, 2012; Pàmies, 2012: Al-Hroub, 2014; Guadalupe et al., 2017).

Aunque la sociedad de acogida presenta mayores oportunidades educativas para estas y estos jóvenes, sin embargo, el acceso a la educación y a los cursos profesionales de formación a menudo se ve obstaculizado por el retraso en los procedimientos administrativos relacionados con el proceso de solicitud de asilo. Además, las dificultades socioeconómicas familiares afectan el acceso de estos y estas jóvenes a actividades extracurriculares y socioculturales, y a la educación digital, como es el caso de Amina. La juventud refugiada y solicitante de asilo mayor de 16 años, como Anás y Julia, tienen acceso a “programas generales” sin recursos específicos ni financiación dirigida a esta población. De acuerdo con otros estudios (e.g. FRA, 2017a), la biografía en cuanto a la escolaridad previa y la edad de llegada influye en los itinerarios de aprendizaje de jóvenes como Anás y Julia que suelen dirigirse a una formación técnica o profesional de breve duración con una empleabilidad más sectorial en nichos laborales atomizados y segregados, como asistente de geriatría en casas de cuidado, ámbito hotelero y de la restauración o la construcción. La escasez económica de recursos y la falta de flexibilidad del programa de acogida, sin acciones específicas dirigidas a sus necesidades, reducen las opciones socioeducativas y las posibilidades de acceso de estos y estas jóvenes a cursos profesionales que les permitan conseguir la incorporación al mercado laboral de forma rápida.

Las barreras de pertenencia sexuales y de género

En línea con la Directiva 2004/83/CE, la legislación española -la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección contra la Violencia de Género contra las Mujeres y la Ley de Asilo 12/2009- define la violencia de género como un acto de violencia física, mental o sexual que puede alcanzar el carácter de persecución como una amenaza para la vida o la libertad. Por lo tanto, la violencia de género se considera como una amenaza y violación de los derechos humanos. Además, la Ley de asilo amplía los motivos relacionados con el género, incluida la orientación sexual como criterio constitutivo para un grupo social determinado. Igualmente, a pesar de la mayor tolerancia hacia la diversidad genérica de género en comparación con el resto de los países miembros de la UE (Güell Torrent, 2020), la insuficiencia de recursos económicos y materiales a menudo se traduce en una falta de competencias basadas en el género y en competencias interculturales para detectar y atender perfiles de personas más vulnerables, que puede inducir a la reproducción de ciertos estereotipos entre los profesionales (FRA, 2017b).

De acuerdo con Merino Sancho (2011), en nuestro análisis se ha considerado el origen político de la violencia como producto social de la relación de subordinación y dominación, alejándonos así de una concepción étnica y etnocéntrica de la violencia de género. En el caso de Amina la corta edad no permite establecer vivencias en este sentido, sin embargo, en los campos de refugiados un factor de riesgo es el compromiso o matrimonio combinado de las hijas en edad escolar con la esperanza que el matrimonio alivie la carga financiera de los padres (Al-Hroub, 2014). Para los padres de Amina la educación y el mismo proceso migratorio se convierten en una estrategia de protección para las hijas, entendida la educación como un derecho de emancipación para estas, de las que esperan que un día puedan ejercer como enfermeras, doctoras o como profesoras.

Tanto Anás como Julia se enfrentaron a la desprotección institucional en su país de origen. Anás tuvo que vivir en secreto su orientación sexual ya que en Marruecos la homosexualidad está tipificada como delito en los artículos 489 y 490 del Código Penal con penas de hasta tres años de prisión y multas adicionales de 120 a 1000 dirhams para las personas que cometan “actos indecentes no naturales con otra persona del mismo sexo” y “actos de indecencia pública”. Los colectivos LGTBI+ se enfrentan a un trato desigual y a situaciones de vulnerabilidad en todos los ámbitos sociales, privados y públicos, a través de detenciones e intimidaciones policiales, casos de expulsiones del hogar familiar o situaciones de violencia psicológica por parte de familiares de personas LGTBI+, como en el caso de Anás (CEAR, 2016b; ILGA, 2019). Por lo tanto, las políticas y prácticas sociales discriminatorias

-- por parte de los funcionarios, la comunidad, y la familia -- organizan y disciplinan la dinámica social del comportamiento individual y colectivo. Por ende, la orientación sexual funciona como un eje de opresión que justifica políticas y acciones de desigualdad social.

En el Perú, a pesar de los avances logrados en la implementación legislativa de medidas para prevenir y erradicar la violencia de género -la Ley No.30364 en 2015 y una Política Nacional de Igualdad de Género en 2019 mediante el Decreto Supremo 008-2019-MIMP-, existe de facto una situación de impunidad institucional que revela el carácter endémico y estructural de la violencia de género en el país. Los informes (Castillo Hijar, 2019) ponen como evidencia que la policía y el sistema judicial peruanos, en la gran mayoría de los casos, no dan una respuesta o protección adecuada a las víctimas de delitos sexuales - incluido el acoso, como el sufrido por Julia. Por lo tanto, la situación de desamparo y desprotección de Julia se enmarca en un contexto cultural patriarcal donde los roles de masculinidad/feminidad se construyen en una relación de poder en la que las mujeres asumen un rol sometido.

Estos estudios de caso destacan que la violencia sexual y de género es estructural porque se basa en un modelo androcéntrico de la sexualidad y se presenta como un problema social emergente que se transmite a través de normas y valores socioculturales que están arraigados en los procesos de socialización (Alberdi & Matas, 2002). Sin cambios sociales profundos, las políticas contra la violencia de género son un instrumento para reproducir las desigualdades de género, en lugar de transformar las jerarquías y las estructuras de dominación patriarcal. También en la sociedad de acogida persisten prácticas discriminatorias debido a la falta de planes de formación en materia de género, orientación sexual e identidad de género dirigidos a los profesionales que trabajan con estos colectivos más vulnerables, que retroalimentan los estereotipos negativos entre la sociedad.

Desarrollando estrategias resilentes frente a los nuevos desafíos

En nuestro estudio también hemos ido explorando cuáles son las estrategias resilientes que Amina, Anás y Julia adoptan para enfrentarse a los eventos traumáticos del pasado, cómo construyen su sentido de pertenencia con respecto al yo y a la identidad personal, y cómo enfrentan los desafíos durante el proceso de adaptación y ajuste al nuevo contexto. Se consideran estas acciones como estrategias de resistencia (Collins, 1990) frente a los nuevos desafios a los que tienen que enfrentarse estas y estos jóvenes. Asimsimo, la pertenencia (*belonging*) es un fenómeno multidimensional

y relacional vinculado a los "sentimientos de conexión, relaciones sociales positivas y complejas actuaciones de identidad" (Caxaj, 2010: p.21). El término resiliencia se refiere a la adaptación positiva en un contexto de adversidad significativa y es un proceso dinámico que implica la interacción entre factores personales y ambientales (Sleijen et al., 2017). Como se destaca en otros estudios (Sleijpen et al., 2017; Graham et al., 2016), se han observado algunas de las principales estrategias resilientes (en términos de acciones, comportamientos y recursos) adoptadas por estas y estos jóvenes en el nuevo contexto: 1) la habilidad para navegar autónomamente en el nuevo contexto; 2) el éxito educativo y las altas expectativas personales; 3) el apoyo de compañeros, de los padres y de los profesionales; 4) el proceso de aculturación aditiva.

Navegar de forma autónoma en el nuevo contexto

Estos y estas jóvenes demuestran una gran fuerza y capacidad de agencia para navegar autónomamente en el nuevo contexto. Perciben que el proceso de migración los hizo más maduros, más independientes y confiados en sus propias capacidades. También se encuentran en una etapa de "tensión cultural" (*cultural cross strain*) (Hutchinson y Dorsett, 2012), en la que se sienten abrumados, ansiosos o perturbados por los cambios culturales y sociales, pero también entusiasmados con su nueva vida en el país de acogida mostrando altas expectativas educativas y aspiraciones laborales, un gran optimismo, y una gran perseverancia y adaptabilidad que les ayudan a hacer frente a las dificultades y a los obstáculos en su nuevo contexto.

Educación y altas expectativas personales

La educación es también un elemento resiliente clave y un facilitador significativo que ayuda a estas y estos jóvenes a tener expectativas positivas para el futuro (Sleijpen et al., 2017; Davy, 2014). Para Amina y Anás ser competentes en el idioma de la sociedad de acogida (Correa et al., 2010) es un aspecto muy importante de su integración, que les permite un mayor sentido de autonomía. La educación también brinda a Julia y Anás nuevas oportunidades en el mercado laboral, nuevas habilidades y herramientas que les ayudan a mejorar sus experiencias laborales anteriores. Para los jóvenes con bajos niveles de alfabetización como Anás, la educación también representa una oportunidad para ascender y obtener un trabajo bien remunerado en el futuro (Davy, 2014).

El apoyo del grupo de iguales, familiares y profesionales

El apoyo del grupo de iguales, familiares y profesionales refuerza el sentido de pertenencia al nuevo contexto social. "El apoyo incluye tanto el proceso recíproco de dar como de recibir apoyo" (Hutchinson & Dorsett, 2012, p.60). Cuando estas y estos jóvenes emigran sin familiares, por lo general, construyen apoyo mutuo y una relación de confianza con compañeros del programa de recepción que comparten la misma experiencia de desplazamiento forzado, como en el caso de Anás. Además, suelen buscar el apoyo de la comunidad étnica que les ayude a sobrellevar y adaptarse a la sociedad de acogida, y que afecta positivamente sobre su bienestar en el ámbito social, del entorno y psicológico (Correa et al., 2010). Igualmente, la "cultura de la sororidad" (*sisterhood*) - como principio de reciprocidad - a la que hace referencia Julia en términos transculturales y más allá de las críticas al propio concepto[4] resulta para ella un aspecto importante que la empodera a través de las "experiencias de solidaridad" (bel hooks, 2020) en términos de intereses, creencias y de metas y en términos de "interdependencia" (Lorde, 2013), como fuerza creadora y de acción entre mujeres, que facilita el proceso de integración de las jóvenes solicitantes de asilo en la sociedad de acogida. Asimismo, un enfoque inclusivo de soporte y los servicios de asesoramiento por parte de los profesionales durante el proceso de integración e inclusión es también un factor importante que facilita la adquisición de habilidades y herramientas para moverse fácilmente en el nuevo entorno. Por tanto, el capital social y cultural son determinantes importantes para su integración exitosa en el contexto post-migración en términos de ayuda escolar y familiar, relaciones de apoyo entre pares y una sólida red comunitaria (Graham et al., 2016; Correa et al., 2010).

El proceso de aculturación aditiva en el nuevo contexto

En nuestro estudio también hemos constatado que la juventud refugiada y solicitante de asilo tiende a una aculturación aditiva (Gibson, 1995) mostrando una mejor adaptación social al retener elementos de su propia cultura al mismo tiempo que adopta elementos de la sociedad de acogida que le ayudan a construir un sentido de pertenencia sin negar su propio bagaje cultural. Estas y estos jóvenes también pueden experimentar vulnerabilidad y resiliencia al mismo tiempo dependiendo

4 Nos referimos al concepto de sororidad en su revisión por parte de las mujeres afroamericanas (e-g. bel hooks, 2020) que han criticado la visión de sororidad del feminismo blanco que afirma la alianza entre mujeres olvidando las diferencias internas (de clase, "raza", pertenencia étnico nacional, orientación e identidad sexual) lo que acaba reproduciendo el privilegio de clase blanco y patriarcal.

del nivel de apoyo que reciben de los diferentes sistemas y profesionales que trabajan con ellos (escuela, ONG, servicios sociales) y de cómo ellas y ellos mismos se enfrentan a la transición en términos de cambios socioculturales y acceso a la educación y a los recursos socioeconómicos (e.g. Sleijpen et al., 2017). Este proceso puede ser particularmente difícil sobre todo cuando provienen de una red comunitaria y familiar más próxima, como en el caso de Amina.

Conclusión

El proceso de migración ha permitido a Amina, Anás y Julia un espacio seguro donde vivir y construir su futuro, así como más libertad de acción y toma de decisiones sobre sus objetivos educativos y de empleo, sus expectativas y aspiraciones, y su sentido de identidad. La educación es un elemento resiliente clave que ayuda a la transición y al proceso de adaptación al nuevo contexto. Estas y estos jóvenes consideran la educación como la forma de lograr un futuro mejor en la sociedad de acogida.

A pesar de tener una situación económica estable en contextos premigratorios, Amina, Anás y Julia han estado expuestas a condiciones de vulnerabilidad en su país de origen. Sin tener un proyecto de migración preestablecido, se han visto obligados a desplazarse. La instalación en el nuevo contexto se relaciona con el "optimismo inicial del inmigrante" a la vez que invisibiliza y naturaliza situaciones de discriminación y exclusión institucional y contextual vinculadas a la posición vulnerable como refugiado o solicitante de asilo. La incertidumbre de la condición jurídica limita o dificulta su proceso de integración social. Por lo tanto, la percepción positiva que Amina, Julia y Anás tienen de las oportunidades educativas y de empleo en la sociedad de acogida, mitiga y/o compensa las dificultades que enfrentan relacionadas con nuevas formas de restricciones estructurales y contextuales.

Al mismo tiempo, la condición de solicitante de asilo no garantiza la plena prescripción de los derechos de ciudadanía como cualquier nacional de España, ya que estas y estos jóvenes se encuentran en un limbo jurídico que podría socavar su capacidad de agencia y las estrategias que impulsan para superar las dificultades y alcanzar sus objetivos. El mayor o menor grado de inclusión depende de la intersección de sistemas mutuos de poder y opresión (Hill Collins, 2017) - como la etnia, la clase, el estatus, el género y la orientación sexual - que operan a diferentes niveles y de maneras específicas en función del contexto social. En definitiva, los ejes de poder institucional y estructural de dominación influyen en sus posicionalidades y en su grado de inclusión social (Yuval Davis, 2011a,b), y en término de pertenencia y participación en la "política de pertenencia" (*politics of belonging*), también en los nuevos entornos sociales.

8.2. Vulnerabilidad, agencia imbricada, y movilidad social descendente: una inserción en precario de la juventud solicitante de asilo en Cataluña.

La experiencia de vulnerabilidad de la juventud solicitante de asilo en Cataluña

En este apartado se presentan datos cualitativos en profundidad que analizan los estudios de caso de Paulo y Akram, dos jóvenes que provienen de diferentes orígenes sociales y geográficos, y cuyas biografías y narraciones ofrecen un cuadro rico y valioso de la *vulnerabilidad interseccional* a la que se enfrentan y que es ilustrativa de la cohorte de 12 jóvenes participantes. La discriminación y la vulnerabilidad que enfrentan Paulo y Akram ilustran cómo las variables sociales que generan desigualdad y exclusión varían y cambian según entornos sociales e históricos específicos. Como destaca Yuval-Davis (2011a,b), los sesgos como el género, la edad, la clase social, la etnicidad/racialización ganan más relevancia y en su mayoría moldean la vida de las personas, mientras que otros sesgos, como la pertenencia a determinadas castas o la condición jurídica, son específicos de grupos minoritarios como los indígenas o la población refugiada. En las narrativas de Paulo y Akram se destaca cómo algunas variables sociales se sitúan contextualmente y ganan más relevancia o menos según el contexto específico donde operan.

Paulo: un joven solicitante de asilo de Perú

Paulo es un joven de 17 años que en diciembre de 2019 huyó de Perú, junto con su madre Maribel y su padrastro Farid, palestino de Jordania. Los dos regentaban un puesto de venta ambulante de comida árabe en un barrio de Lima y, al poco tiempo de iniciar el negocio, la familia fue víctima de racismo, hostigamiento y acoso por la procedencia árabe de Farid y por la adhesión a la religión musulmana de él y de Maribel, convertida al Islam. Incluso funcionarios de la alcaldía se unieron a las protestas vecinales que llegaron a ser noticia en los medios de comunicación local. Así recuerda Paulo lo perturbador que fue todo el contexto:

> *Como era musulmana [su madre Maribel] ahí es muy difícil. (...) y salían un montón de gente a enfrentarles, a decirle que se destape, que "tú no puedes vestir así", "vete a tu país", (...). Siempre la seguían a mi mamá, le acosaban. Y las personas pensaron que eran extranjeros y lo botaban como piedras. (Paulo, entrevista)*

En una situación de total desprotección institucional, las denuncias a los medios de comunicación, al Defensor del Pueblo y a la Fiscalía fueron papel mojado y Paulo y su familia permanecieron escondidos en casa durante meses. Los actos de discriminación han dejado secuelas en los proyectos vitales del núcleo familiar, debido también a la carga de un pasado doloroso de maltrato y violencia en la vida de Farid. En Jordania, a los once años, Farid fue víctima de violencia étnica y un asalto violento por un grupo de jóvenes lo dejó con secuelas crónicas en una mano. A los 24 años tuvo que dejar los estudios debido a las amenazas de grupos islámicos terroristas que intentaban reclutar jóvenes árabes en la guerra de Iraq. Durante un intento de secuestro, y gracias a la ayuda de la embajada de Venezuela, consiguió salir del país, en diciembre de 2000. En condiciones de explotación laboral durante muchos años, Farid reconstruyó su vida, se casó, obtuvo la nacionalidad venezolana y tuvo dos hijas: Azima de 7 años y Zahra de 19, actualmente. En Venezuela, Farid fue de nuevo víctima de racismo y se vio obligado a refugiarse en Perú donde conoció a Maribel y a su hijo Paulo. El nuevo contexto hostil de hostigamiento y racismo acabaron con la destrucción del puesto ambulante de comida árabe. La situación fue tan insostenible que pidieron un préstamo a la hermana de Maribel y huyeron hacia España. En marzo de 2020, también la hija mayor de Farid, Zahra, decidió reunirse con su padre en España. El apellido árabe pesaba mucho en la vida de Zahra y las situaciones de discriminación la abocaban al aislamiento, según informa una trabajadora social de la entidad que acoge a la familia de Paulo.

En octubre de 2020, después de casi un año de su llegada a territorio español, la familia de Paulo consiguió entrar en el programa de acogida. La familia fue a vivir en un centro de acogida con otros solicitantes de asilo de Honduras, Venezuela, Colombia, y Perú. Durante la entrevista, Paulo me enseña una fotografía de la cena de Navidad y comenta: “por el hecho de ser todos latinos, tenemos una buena comunicación (...). Nos ayudan entre todos. Somos como una familia”. Fue en ese momento que entré en contacto con Paulo, un chico un poco introvertido, solitario, y con una mirada retraída. Desde su llegada a Barcelona fue buscando apoyo psicológico a causa de los traumas vividos, y al cumplir los 18 años, a través del servicio de salud pública fue derivado al CESMA, un centro de salud mental para adultos.

La llegada a España hizo romper también el frágil equilibrio de la familia de Paulo acelerando la ruptura entre sus miembros. Actualmente, Paulo comparte un piso con César, que conoció en la casa de acogida, y con el que ha estrechado un fuerte lazo de amistad. Farid mantiene una buena relación con Paulo, al que considera un “buen muchacho”, un “luchador”, “tiene mucha confianza

en el mismo y él sabe a dónde quiere llegar". Venir a España fue algo muy positivo para Paulo y Zahra porque, en palabras de Farid, "cambió sus vidas a 360º porque aquí se sienten seguros, no hay racismo, no hay amenazas". En Perú, Paulo estaba acabando el último año de Bachillerato y, en su opinión, todo era mucho más difícil debido a los nuevos flujos migratorios, al elevado coste de los estudios, a un sistema muy selectivo y clasista y a una mentalidad conservadora de la población, y así lo expresa:

> *Ahora es mucho más difícil por la cantidad de extranjeros que han llegado. (...) las universidades cuestan cuatro veces más que el sueldo básico. Hay mucho machismo. Tienen un pensamiento muy cerrado. (...) allá, si estas en el colegio, la ESO[5] aquí, si no estas en los primeros puestos te consideran a alguien que no tiene una capacidad inteligente. Ya amarga tu futuro, así de fácil. (Paulo, entrevista)*

En España, Paulo se ha hecho más independiente, afirma que ha aprendido muchas cosas y ha podido salir de su zona de confort:

> *Estaba acostumbrado a que todo lo haga mi familia directamente, que mi familia me oriente, no sabía que cosas estudiar, no sabía nada. Aquí (...) me he vuelto mucho más independiente en todos los ámbitos. Y por eso puedo salir de mi zona de confort. (Paulo, entrevista).*

Paulo había conseguido entrar a un Ciclo Formativo de Grado Medio[6] en publicidad y marketing que, finalmente, tuvo que dejar por las dificultades en la homologación de sus estudios de Bachillerato. Además, se le está agotando el tiempo de estancia en el programa de acogida y tendrá que conseguir un contrato de trabajo para poder mantener su situación legal en España y ser económicamente independiente. Consiguió algunos trabajos temporales como camarero en una empresa de comida y en un hotel, y actualmente está desempleado.

La familia de Paulo sigue esperando la resolución de su solicitud de asilo. Con la llegada a España, Paulo ha podido alejarse de la carga emocional y de la responsabilidad familiar. Cataluña

5 La ESO (Educación Secundaria Obligatoria) es el periodo educativo del sistema español que se corresponde a la franja de edad de 12 a 16 años.

6 Los ciclos formativos de grado mediano (CFGM) son enseñanzas para adquirir la competencia profesional y el conocimiento propios de cada sector. La titulación permite el acceso al mundo laboral, a otros ciclos de grado mediano o a los ciclos de grado superior. Generalitat de Cataluña: https://triaeducativa.gencat.cat/ca/fp/gm/

representa ahora el lugar de las oportunidades, pero también el lugar en el que tiene que enfrentarse a muchos desafíos, sobre todo ante la posibilidad de quedar en situación irregular si se le deniega la solicitud de asilo. A pesar de todo, Paulo sigue con el proyecto de retomar sus estudios y "sacar a flote mi proyecto que está relacionado con la publicidad, un emprendimiento".

Akram: un joven universitario pakistaní

En marzo de 2019, Akram, un joven pakistaní de 24 años huyó de su país junto a su madre Samia, tras un año y medio en el que Samia fue objeto de acoso sexual y amenazas por parte de un grupo de hombres, que ambos denuncian, está formado por perpetradores de violencias, secuestros y delitos sexuales en contra de las mujeres en zonas urbanas y rurales de Pakistán.

En Islamabad, la familia de Akram podía permitirse "a very pleasant life" (una vida muy agradable) gracias al buen salario que ganaba su madre Samia como funcionaria, una mujer independiente, con un alto cargo en una empresa gubernamental de seguros. El padre de Akram, Talha, trabajaba como comercial de una empresa de pinturas y "his business was going well" (su negocio iba bien). Los acosos sexuales y las amenazas comenzaron un día de trabajo mientras Samia esperaba en la parada del autobús, y cada vez se volvieron más violentos. Samia y su marido intentaron en diversas ocasiones recurrir a la policía, sin conseguir protección alguna, siendo el cuerpo policial parte de un sistema institucional patriarcal y corrupto, así informa Akram durante la entrevista. Tampoco sirvió denunciar el caso a los medios de comunicación, no hizo más que agravar la situación de amenazas hacia toda la familia. Con préstamos del banco y la ayuda de amigos, la familia consiguió los visados para Samia y Akram y huyeron a Europa, a Alemania donde solicitaron asilo y fueron trasladados al campo de refugiado de Colonia. Akram recuerda que fueron unos meses difíciles debido a las malas condiciones y a las muchas restricciones del campo. En aplicación de la Convención de Dublín[7], el gobierno alemán les denegó el asilo al tener visado para entrar a otro país, Finlandia. Entonces, huyeron hacia España al ser, según afirma Akram, "It is the only country in the Europeam Unio that does not deport people who are denied asylum"[8]. Un

7 El Reglamento de Dublín, oficialmente Reglamento (UE) Nº 604/2013, también conocido como Reglamento Dublín III, establece los criterios y mecanismos para determinar el Estado miembro de la UE responsable del examen de una solicitud de protección internacional.

8 Traducción al español: "el unico país de la Unión Europea que no deporta a las personas que se le deniega la solicitud de asilo".

funcionario de policía de Oficina de Asilo y Refugio (OAR) del Ministerio del Interior confirma durante la entrevista que el acuerdo de Dublín se aplica solamente a la frontera, y en la práctica es imposible aplicarlo muchos meses después de la entrada en territorio español.

Durante más de dos años, Akram y su madre compartieron un pequeño apartamento en una ciudad costera en el área metropolitana de Barcelona, donde había una amplia comunidad pakistaní. Como explicó Akram, "we can buy halal meat and other products from our country. The neighbors and the owner of the apartment where we live are Pakistani. This is good for us".[9] En enero de 2021 recibieron la notificación de denegación de la solicitud de asilo que comporta la salida del programa de acogida en un margen de quince días desde la notificación, y la pérdida del permiso de residencia y trabajo. La denegación se justificó aduciendo que Samia hubiera podido desplazarse a vivir a otro lugar del país, justificación que carece de un análisis en profundidad sobre la situación de desamparo institucional de las mujeres en Pakistán (Hadi, 2017), según afirma el abogado que siguió las solicitudes de asilo de Akram y de su madre.

Akram era un joven universitario que en su país "had everything" (lo tenía todo), una vida cómoda sin problemas económicos. En Islamabad estaba acabando su carrera de administración de empresa y "enjoying life" (disfrutaba de la vida), afirma. Ahora es un joven con una fuerte carga de responsabilidad familiar, frustrado y desanimado por la sucesión de acontecimientos que, tanto en el país de origen como en destino, han cambiado por completo su vida cotidiana y sus planes de futuro. Y así lo expresa:

> *I miss the carelessness I had because I had no responsibilities. I had no worries. I only went to university, studied, met friends, and enjoyed life (...). In Pakistan, I had no idea what my future was going to be. I grew up very, very fast. I came here, with responsibilities, tensions, and problems. (Akram, entrevista).*[10]

Durante el tiempo que me reuní con Akram, estaba profundamente desmotivado, mostrando una pérdida de expectativas. Solía mostrarme fotos de su vida en Pakistán expresando cómo estas

9 Traducción al español: "podemos comprar carne halal y otros productos de nuestro país. Los vecinos y el propietario del apartamento donde vivimos son pakistaníes. Esto es bueno para nosotros".

10 Traducción al español: "Echo de menos la despreocupación que tenía porque no tenía responsabilidades. No tenía preocupaciones. No tenía tensiones. Iba solamente a la universidad, estudiaba, me encontraba con amigos, disfrutaba de la vida (...). En Pakistán no tenía idea de lo que iba a ser mi futuro. Crecí muy, muy rápido. Vine aquí, las responsabilidades, las tensiones, los problemas"

imágenes lo hacían sentir triste, y cómo se sentía perdido en el nuevo entorno, sin sus amigos y su familia.

En España, Akram se siente, a veces, en un callejón sin salida y está a la espera de regularizar su situación legal a través del *arraigo social*, un permiso de residencia temporal obtenido en circunstancias excepcionales tras acreditar la residencia en territorio español durante tres años, o bien, mediante el *arraigo laboral*[11], si consigue acreditar relaciones laborales durante un mínimo de seis meses y la residencia en España durante dos años. La vulnerabilidad del estatus legal y la inestabilidad socioeconómica le hacen mirar al futuro con incertidumbre en una situación de inmovilidad, sin expectativas reales:

> *I don't see any future in Spain for me. We began at the ground zero and we are still at the ground zero! Nothing changed. We had problems in Pakistan, and we have problems here. (...) I don't have any expectations in Spain now and I don't know about the future. I'm a young 24 years old and I can do anything for me, only working, eating, sleeping, and going back to work every day. (Akram, entrevista)*[12]

Desde hace más de un año, Akram trabaja como electricista en una pequeña empresa, sin contrato de trabajo, trabajando muchas horas al día que "lo dejan agotado":

> *We can't make any complaint because we don't have papers. If I call the police because the employer doesn't pay me, I can't call the police. They can arrest me. The employer takes advantage of my situation and reduces my salary as he pleases, and I cannot prove anything. (Akram, entrevista).*[13]

En casa, su madre Samia prepara samosas, empanadillas fritas típicas de Pakistán, para venderlas a los supermercados del barrio donde viven. Akram se siente a merced de los

---

11 Según los cambios normativos aplicado mediante la sentencia 452/2021 del Tribunal Supremo del 16 de marzo de 2021.

12 Traducción al español: "No veo ningún futuro en España para mí. ¡Empezamos en la zona cero y todavía estamos en la zona cero! Nada cambió. Tuvimos problemas en Pakistán, y tenemos problemas aquí. (...) Ahora no tengo expectativas en España y no sé nada del futuro. Soy un joven de 24 años y puedo hacer cualquier cosa por mí, solo trabajar, comer, dormir, y volver a trabajar todos los días".

13 Traducción al español: "No podemos quejarnos porque no tenemos papeles. Si llamo a la policía porque el empleador no me paga, no puedo llamar a la policía. Pueden arrestarme. El empleador se aprovecha de mi situación y reduce mi salario como le place, y no puedo probar nada".

acontecimientos, y la condición de estancamiento le desgasta emocionalmente y le genera una sensación de "no-existencia":

> *A lot of times I feel stuck, my life is waiting, waiting, waiting. Things are now worse because before I had job permission, and I could do everything I wanted. But now I have nothing (...) I can't do anything more, except wait. (...) and without legal status, we are nothing. We don't exist! (Akram, entrevista).*[14]

También muy escasas son las relaciones sociales, tanto con el entorno social, así como con la comunidad pakistaní, a causa de las experiencias negativas intra- e inter-grupales que ha vivido en España. Akram comenta que en varias ocasiones ha percibido prejuicios, hostilidad y un cierto rechazo hacia la población pakistaní y afirma que: "we are the bad citizen in anything" (somos los ciudadanos malos en cualquier cosa). También en la relación intra-grupal con la comunidad pakistaní, Akram se siente traicionado y decepcionado porque la que él denomina "mafia pakistaní" intentó aprovecharse de la condición de vulnerabilidad en la que se encuentran, pidiéndoles mucho dinero a cambio de convenios laborales ficticios que les hubieran permitido obtener un permiso de residencia y trabajo, y comenta: "the Pakistani community does not help us, they use us to their benefits, (...). When we ask for something like a contract, they know we're in trouble and I'm a fellow countryman, but they say, 'you have to pay anyway' ".[15] Además, choca con una realidad social en la que no se reconoce. En su opinión, los pakistaníes que viven en Cataluña son personas inmigradas con escaso nivel de estudios, que llegan de contextos de mucha pobreza. Akram marca así su diferencia social, y el capital cultural marca la diferencia de clase social intra-grupal: "People who have studied, like us, come from other cities and here in the community are people without studies (...) and do anything to earn a living".[16]

También el sistema de acogida le ha decepcionado porque, según él, debería ofrecer alguna alternativa de soporte socioeconómico a la salida del programa: "They [the Ministry of the Interior]

---

14 Traducción al español: "Muchas veces me siento estancado, mi vida es esperar, esperar, esperar. Las cosas ahora son peores porque antes tenía un permiso de trabajo y podía hacer lo que quería. (...) y sin un estatus legal no somos nada. ¡No existimos!"

15 Traducción al español: "la comunidad pakistaní no nos ayuda, ellos nos usan para sus beneficios, (...). Cuando pedimos algo como un contrato, ellos saben que tenemos problemas y yo soy un paisano, pero ellos dicen igualmente "tienes que pagar".

16 Traducción al español: "Personas que han estudiado, como nosotros, llegan de otras ciudades y aquí en la comunidad son personas sin estudios (...) y hacen cualquier cosa para ganarse la vida".

would have to understand how we can survive after the rejection of the application. We are dependent on them and suddenly they decide that we are not in the program anymore".[17]

A pesar de todo, la posibilidad de revertir su situación no le abandona. Akram sigue con el proyecto de volver a sus estudios de administración de empresa, y afirma: "Here I want to implement my career after my residence permit in Spain and do some kind of courses to start working in this area" [18]. Aunque la espera se hace muchas veces agotadora, sin embargo, no pierde la esperanza: "I have hope, hope that one day something will change" (Tengo la esperanza que un día algo cambiará).

Discusión: vulnerabilidad, agencia imbricada, y movilidad social descendente

Las biografías de Akram y Paulo ilustran cómo las variables sociales, que generan desigualdad y exclusión, se sitúan contextualmente y cambian según contextos sociales e históricos específicos. Akram y Paulo experimentan situaciones de discriminación interseccional y múltiple (Mendola & Pera, 2021), en origen y en destino, en las que los marcadores sociales de género, etnia, y religión funcionan como categorías de identificación y opresión. Las *políticas de pertenencia* (Yuval-Davis, 2010, 2011a,b) que se concretan a través de los programas de acogida y de las políticas de asilo y de extranjería determinan sus posiciones sociales en destino y conducen a una movilidad social descendente durante los primeros tres años de su asentamiento en la sociedad de recepción y funcionan a modo de "espejo social" (*social mirroring*) (Suárez-Orozco, 2005) con respecto a la respuesta de la sociedad en términos de condiciones estructurales y sociales.

Discriminación interseccional y múltiple

En sus países de origen, Paulo y Akram fueron víctimas de discriminación violenta en condición de total indefensión institucional. El racismo y las discriminaciones en Perú son entendidos en términos de prejuicios interpersonales "imbuidos en las costumbres" y, por tanto, se consideran

17 Traducción al español: "Ellos [el Ministerio del Interior] tendrían que entender cómo podemos sobrevivir después de la denegación de la solicitud. Nosotros dependemos totalmente de ellos y de repente deciden que no estamos ya en el programa. Esto es muy difícil".

18 Traducción al español: "aquí quiero implementar mi carrera después de mi permiso de residencia en España y hacer algún tipo de curso para comenzar a trabajar en este ámbito".

problemas que la persona tiene que solucionar individualmente. Esto explicaría porque la cuestión racial no se introduce abiertamente en los debates nacionales (Oboler & Callirgos, 2015, p. 69). En el caso de Akram, la visibilidad étnico-religiosa se hace evidente en destino donde percibe un trato hostil y una actitud de desconfianza de la población local por su fenotipo y creencia religiosa, una situación que se constata para las poblaciones asiáticas (Suso Araico et al., 2020). En el país de origen, Akram y su familia eran víctimas de un sistema patriarcal que ejerce el control sobre la mujer a través de la institucionalización de códigos de conducta restrictivos, la segregación de género, y la ideología asociada con el honor familiar y la virtud femenina (Hadi, 2017). La "independencia" de la madre de Akram desató el rechazo en una sociedad donde solamente un 2% de las mujeres participan formalmente del mercado laboral (Amnesty International, 2002) y en la que la religión vehicula las opresiones hacia las mujeres. Así que, "[w]hen a woman's conduct and behavior are regarded as a threat to the patriarcal system, it is her body that is to be penalized and punished for wrong-doing" (Hadi, 2017, p.303).

En contextos diferentes, Akram y Paulo han sufrido y sufren situaciones de *discriminación interseccional y múltiple* mediante procesos de "racialización" que atribuyen, a partir de las diferencias físicas y culturales, jerarquías entre los grupos sociales (Barot & Bird, 2001). La raza y el racismo son constructos sociales que crean la "alteridad", y como categorías dinámicas, cambian y evolucionan en función del contexto histórico, social y político (Barot & Bird, 2001; Garner & Selod, 2014). Ahora bien, en España, como en Europa, son las comunidades musulmanas las que más siguen sufriendo discriminación y racismo en su acceso a la educación, el empleo, y los recursos sociales (Aparicio & Domenech, 2020), mediante procesos de *racialización de la religión* (Galonnier, 2015, p. 571), y que se asocia a características fenotípicas y culturales que son consideradas hereditarias e inmutables (Moreras, 2017) a la par, que amenazadoras.

Por ende, el estatus y las identidades de Paulo y Akram están en proceso de transformación continua en función de tres facetas interrelacionadas: las barreras socioculturales y políticas que marcan unas diferencias "racializadas" entre un "nosotros" y los "otros"; cuando las personas se identifican y están emocionalmente unidas a una colectividad o grupo específico; y cuando las personas valoran su propia pertenencia y la pertenencia de otros a través de valores éticos y políticos (Yuval-Davis, 2010; 2011a, p.12). Paulo y Akram fortalecen los lazos sociales con las comunidades de origen mediante un proceso de pertenencia – *belonging*—, emocional y simbólica a un grupo específico (Yuval-Davis, 2011a), al mismo tiempo que adoptan estrategias contrapuestas en la (re)

configuración de sus identidades sociales en destino. En Cataluña, Paulo puede liberarse del estigma y del racismo sufrido en el país de origen y la (re)configuración de su identidad social se da en forma de "disociación" de la identidad étnico-religiosa familiar, que deja de ser un factor de vulnerabilidad en su vida. Así que, en el momento en el que "se deja de ser" es cuando se puede traspasar y superar el marco de la vulnerabilidad. Al mismo tiempo, según se constata en otros informes (Iglesias-Martínez & Estrada, 2018), Paulo construye sus redes sociales con otros solicitantes de asilo de los centros de acogida que son su fuente de ayuda mutua, y de intercambio de información y recursos. En su mayoría son personas procedentes de América Latina y Centroamérica, y la identificación simbólica a una comunidad latinoamericana genera un ambiente de compañerismo que le proporciona un sentido de familiaridad con su contexto de origen. En el caso de Akram, el rechazo y la hostilidad que percibe por parte de la población autóctona, en relación con su fenotipo y su creencia religiosa, limita sus posibilidades y determina un proceso de "re-activación" de la identidad étnico-religiosa de origen mediante el apego emocional y cultural a las tradiciones culturales de su país de origen. Akram mantiene también activo el vínculo con sus amigos en Pakistán a través de las redes sociales, con los que comparte intereses, y que le proporciona el sentido de pertenencia que es prácticamente nulo en destino. Igualmente, Akram vive una relación de tensión con la comunidad pakistaní, se siente defraudado por su propia comunidad por haber intentado sacar provecho económico de su condición de vulnerabilidad, y ante ello, pone distancia social. La distancia de clase social con la comunidad (Beltrán Antolín y Sáiz López, 2008) choca con el contexto sociocultural del que proviene Akram, ya que la mayoría de los paquistaníes que viven en el área metropolitana de Barcelona proceden de zonas rurales de Punjab con bajos niveles socioeducativos (Güell et al., 2018). En destino su identidad ha sido borrada en el mapa social -- we don't exist— a diferencia del estado de bienestar en el que se encontraba en Pakistán.

Una incorporación segmentada y etnoestratificada

En la sociedad de recepción, Akram y Paulo experimentan procesos de incorporación segmentada y "etnoestratificación", una "inserción en precario" (Iglesias-Martínez y Estrada, 2018) con una movilidad social descendente. La incertidumbre del estatus legal, las situaciones de discriminación y explotación laboral, y la falta de redes sociales (Allegri et al., 2020; Iglesias-Martínez y Estrada, 2018) determinan una pérdida del estatus en relación con el país de origen, y también la pérdida del capital social y cultural. Estos jóvenes encuentran también muchos obstáculos en el acceso a los

recursos sociales (O'Higgings, 2012), y de ayuda psicológica debido a carencias del sistema público, y a los limitados recursos de las entidades sociales que gestionan la acogida.

Las experiencias de Akram y Paulo demuestran como estos jóvenes se insertan en sectores de baja cualificación, en su mayoría con contratos temporales precarios, y presentan también sobrecualificacion con movilidad laboral descendente en los primeros años de estancia en el nuevo entorno (Iglesias-Martínez & Estrada, 2018; Garcés-Mascareña & Pasetti, 2019). A esto factores se añaden las barreras en la homologación de los estudios (Federico & Baglioni, 2019), como en el caso de Paulo. Asimismo, la denegación del asilo implica una vulnerabilidad sobrevenida para Akram, y la vuelta al "kilómetro cero" determinada por la irregularidad de su estatus legal. Las fuerzas sociopolíticas y económicas moldean las posibilidades de estos jóvenes que simultáneamente negocian entre lo "inmediado" y lo "imaginado" (Vigh, 2009b) atendiendo a sus necesidades del presente, al tiempo que buscan futuros viables (Nunn et al., 2017; Karlsen, 2021).

La "espera": nuevas subjetividades y relaciones

La *espera* se presenta como un concepto clave en las narrativas de Paulo y Akram. Desde su llegada a Cataluña, la *espera* marca y regula su proceso de asentamiento desde una dimensión normativa y relacional. Por ende, se puede conceptualizar la *espera* como una forma de estatus jurídico y una condición sociopolítica, y como un espacio para nuevas subjetividades y relaciones (Jacobsen & Karlsen, 2021). Estas dos dimensiones son mutuamente interdependientes. La *espera* vinculada a la dimensión normativa y política (políticas de extranjería/ asilo y políticas de integración y acogida) regula la condición legal en territorio, la inclusión/exclusión, y el acceso a los recursos sociales, y en el caso de Akram y Paulo es una inserción en precario. La *espera* como fenómeno social cambia la manera de posicionarse de estos jóvenes y sus posiciones sociales en el nuevo entorno social. Desde una dimensión existencial, estos jóvenes viven la *espera* también como una experiencia de estancamiento, de suspensión, como condición de precariedad (*precarity*) material y social, y que refuerza la percepción de "invisibilidad" (Schults, 2021), de "no-existencia" en la sociedad de recepción, como el en caso de Akram. Por lo tanto, podemos afirmar que las crecientes restricciones jurídicas y de acceso a los recursos socava los derechos humanos de estos jóvenes e incrusta su agencia exacerbando una condición de *vulnerabilidad patogénica* (Goodin, 1985) en la sociedad de recepción.

La "inmovilidad existencial", y la condición de "irregularidad" constriñen cualquier acción orientada hacia el futuro e incluso a imaginar un futuro (Karlsen, 2021). La petición de protección de Akram es denegada por un sistema que le niega un futuro seguro en un entorno protegido. Tras la denegación del asilo, la capacidad de "resistencia" (*endurance*) o de "resiliencia" es la única manera que permite encontrar "better ways to live or to cope in the present" y que contribuye a poder tolerar mejor la condición de irregularidad (Karlsen, 2021, p.126). También hace más llevadera la espera de la resolución del asilo en el caso de Paulo, que determinará su posición social en el nuevo contexto. Por consiguiente, como "espacio para nuevas subjetividades y relaciones" (Jacobsen & Karlsen, 2021), la *espera* rompe con la percepción de los solicitantes de asilo como "víctimas pasivas" y desplaza el enfoque sobre la capacidad de agencia de estos jóvenes, que adoptan estrategias para revertir la condición de vulnerabilidad interseccional, y moldean sus decisiones en búsqueda de oportunidades de futuro.

Conclusiones

Las narrativas de Akram y Paulo destacan una movilidad social descendente durante los primeros años de asentamiento en la sociedad de recepción causada por la intersección de *vulnerabilidades situacionales* e *inherentes* alimentadas por la incertidumbre de su estatus legal y su condición socioeconómica, la pérdida de estatus social y la precarización de su capital social y cultural. Por lo tanto, experimentan una integración etnoestratificada en la sociedad de recepción que limita su "agencia imbricada" (Kurshid, 2015; Brah, 1983).

Los resultados destacan cómo el estatus legal y la afiliación étnico-religiosa son los marcadores sociales que en el nuevo entorno determina la posición subordinada de estos jóvenes, y que limita el acceso a los recursos y debilita su capacidad para cambiar su situación. Estos jóvenes experimentan una integración en precario en la sociedad de recepción causada por constricciones institucionales, estructurales y socioculturales.

El análisis del nivel meso y macro.
El sistema de acogida: la respuesta institucional y local en términos de políticas y programas dirigidos a la integración e inclusión social de la juventud refugiada y solicitante de asilo.

8.3. Un análisis de las políticas y programas dirigidos a la integración e inclusión social de la juventud refugiada y solicitante de asilo en Cataluña.

Desde un enfoque holístico y multinivel basado en la teoría ecológica (Bronfenbrenner,1993), este apartado se centra en el análisis de los factores institucionales y contextuales que influyen en el proceso de integración e inclusión social de la juventud refugiada y solicitante de asilo en Cataluña. Nos adentrarnos en el análisis de la correlación entre políticas y respuestas institucionales a nivel macro y, a nivel meso, el papel que asumen los agentes de la administración municipal, las ONGs, las agencias privadas y las start-up en la aplicación de las políticas y programas gubernamentales. Se explora así si estas iniciativas satisfacen las necesidades de la juventud refugiada y solicitante de asilo y de qué manera facilitan u obstaculizan sus itinerarios educativos y la transición al mercado laboral.

Un sistema de acogida 'desbordado'

Las y los profesionales de las entidades que han participado en el estudio constatan que el sistema de acogida está "desbordado", sobre todo en las grandes ciudades donde es muy difícil que las personas consigan completar las dos fases del Programa de acogida e integración en los tiempos establecidos. Aunque las entidades sociales hayan ido ampliando sus plantillas para responder de la mejor manera al aumento de demandas, los servicios siguen siendo insuficientes debido a la falta de políticas estatales que impulsen una mejora de los recursos humanos y económicos de manera sostenible en función de las necesidades reales de cada contexto local:

> *el tema este del asilo é una competencia estatal y es el gobierno que tendría que solucionar todos estos líos que hay para obtener cita con la policía, (...) y hasta que no pides la entrevista no eres ni solicitante de asilo. Entonces, todo el tiempo que pasa, van al municipio en*

el que están viviendo para pedir ayuda al Ayuntamiento que es el que acaba cubriendo económicamente todos los gastos (entrevista a una profesional de AMIC)

En el contexto autonómico y local de Catalunya y Barcelona, el problema mayor del sistema de acogida es durante la Fase Cero, dado que cuando las personas solicitan entrar en el programa de acogida generalmente tienen que esperar hasta seis/ocho meses para la primera entrevista con Cruz Roja, que es la entidad que gestiona las solicitudes de entrada en el programa. No siendo aún reconocidos como solicitantes de asilo, durante este tiempo de espera las personas no reciben ningún tipo de ayuda socioeconómica a nivel estatal, a excepción de aquellas personas en situación de mayor vulnerabilidad como en el caso de los menores, según se recoge en el art. 46 de la Ley de Asilo. De acuerdo con lo expresado por las y los profesionales de las entidades sociales, muchos jóvenes solicitantes de asilo mayores de 18 años quedan en una situación de extrema vulnerabilidad, sin recursos. Esta situación genera un debate ético entre las entidades sociales sobre el concepto de vulnerabilidad y quiénes son las personas vulnerables que las y los profesionales de las organizaciones sin ánimo de lucro deberían priorizar en la asistencia, a falta de recursos que puedan satisfacer las necesidades de toda persona solicitante de asilo, sean ellas familias, jóvenes o adultos solos:

Tu vas al SAIER[19], demanes cita i et donen cita d'aquí a sis mesos, vuit mesos, un any. I tot aquest temps les persones queden al carrer.[...] SAIER no té capacitat per gestionar tots els que estan arribant [...] Moltes vegades tenim la sensació que, si per exemple, no es pot quedar el carrer una família perquè és molt dramàtic, però en canvi, un home sol sí que el carrer no és tan greu perquè és home, jove, sa, fort,no?' (entrevista a una profesional de CEAR)[20]

Asimismo, profesionales de entidades sociales como Refugees Welcome y AMIC (Associació d'Ajuda Mútua d'Immigrants a Catalunya) informan que, debido al aumento substancial de solicitudes y a un estancamiento de los recursos, la estancia en el sistema de acogida puede llegar a

19 SAIER es el acrónimo del Servicio de Atención a Inmigrantes, Emigrantes y Refugiados, un servicio municipal de la ciudad de Barcelona especializado en movilidad internacional.

20 Traducción al español: "Tú vas al SAIER, pides cita y te dan cita de aquí a seis meses, ocho meses, un año. Y todo este tiempo las personas quedan en la calle. [...] SAIER no tiene capacidad para gestionar todos los que están llegando [...] Muchas veces tenemos la sensación que, si por ejemplo, no se puede quedar la calle una familia porque es muy dramático, pero en cambio, un hombre solo sí que la calle no es tan grave porque es hombre, joven, sano, fuerte, no?'"

durar hasta 36 meses generando situaciones de mayor vulnerabilidad socioeconómica para aquellos beneficiarios que no consiguen los recursos necesarios para su sustento y autonomía durante estas dos fases del sistema estatal de acogida. Concuerdan que las ciudades son a menudo "hostiles" por el alto coste de vida y "deshumanizantes" porque dificultan crear vínculos con el contexto local. Igualmente, destacan la extrema centralización de los recursos, sobre todo en la primera fase del sistema de acogida, que puede generar una condición de "fidelidad con la organización" - en palabras de un profesional - puesto que la mayoría de los servicios y recursos se activan en los grandes centros urbanos, principalmente en Barcelona, mientras que un mejor reparto de los recursos en los centros urbanos más pequeños permitiría una respuesta más efectiva y eficaz a las necesidades de las personas solicitantes y refugiadas. Además, la lentitud administrativa y la extrema burocratización y rigidez del sistema estatal de acogida entorpecen el trabajo local y más individualizado con esta población.

Las y los jóvenes participantes en la investigación manifiestan gran preocupación, sentimiento de desánimo y frustración a causa de la larga espera en la resolución de su solicitud de asilo. Esta situación les deja en un estado de constante incertidumbre sobre su futuro. Durante la entrevista etnográfica, un joven así lo exponía:

> *he llegado con dos piernas, pero mi cabeza no está bien, pasan muchas cosas. (entrevista a un joven de Mali).*

Asimismo, estas y estos jóvenes expresan la falta de un acompañamiento integral y consideran que reciben escasa información sobre el estado de sus expedientes, manifiestan tener poca claridad con respecto a los pasos a seguir durante las dos fases del sistema de acogida y, muchas veces, viven con ansiedad y frustración la dificultad de moverse en el entramado burocrático y/o administrativo, así como en la gestión de los aspectos prácticos de su inserción en el contexto catalán.

En el caso de denegación en firme de la solicitud de asilo, las personas pierden automáticamente sus derechos que se les habían otorgados como solicitantes y, si se encuentran trabajando, pierden también su derecho a trabajar, volviendo a una situación de nueva vulnerabilidad y limbo legal, como en el caso de un joven usuario de Refugees Welcome. Así lo comenta una profesional de la entidad:

> *Claro, que son personas que igual, como en el caso de este chico, tenía un trabajo, tenía un contrato laboral, estaba haciendo una formación en estudio de música y cuando ha*

recibido esta denegación se ha tenido que irse del trabajo. (...) Entonces, digamos que lo que se está promoviendo que estas personas se integren, si una vez que están integradas tú les cortas las salas, el proceso es como que todo lo que tú has estado trabajando no hubiera servido para nada. (entrevista a una profesional de Refugee Welcome).

Paradójicamente, las y los profesionales consideran que el colapso del sistema de acogida permite a las personas solicitantes de asilo seguir beneficiándose de los recursos durante los largos tiempos de espera de la resolución, ganando así el tiempo necesario a fin de demostrar su residencia continuada durante tres años en territorio español y, en caso de denegación de la solicitud de asilo, pueden solicitar el *arraigo social* para obtener la autorización de residencia temporal por circunstancias excepcionales.

De acuerdo con cuanto afirman profesionales de CEAR, las disfunciones del sistema de acogida son principalmente estructurales porque el proceso de implementación de este sistema depende en gran medida del contexto político y social en el que se desarrolla:

Jo crec que no és tant el problema del programa, sinó és el problema dels moviments dels contextos polítics i de l'entorn que afecta un programa. (entrevista a una profesional de CEAR).

Por consiguiente, la poca estabilidad de los contextos políticos en España, así como los cambios y la falta de continuidad inciden de forma directa en el desarrollo del programa estatal de acogida. En la actualidad, las instituciones que trabajan en el ámbito del asilo están en una fase de traspaso de competencias, aunque en la práctica este traspaso sigue sin aplicarse.

La dependencia de fondos públicos y la subcontratación pública crea un estado de incertidumbre que no deja libertad de acción a las entidades sociales. Y la prestación de servicios y recursos depende en gran medida de los fondos estatales, así como del soporte y complicidad de las administraciones locales en la gestión de los fondos y de los trámites administrativos vinculados al proceso de solicitud de asilo:

Des de l'estat ens subcontracten a nosaltres perquè formen aquest procés d'inclusió, però nosaltres sense l'administració local, sense el suport i la complicitat d'ells no podem fer res perquè el tema del padró atenen ells, i ens passem la vida demanant favors als

ajuntaments. Saps, al final si no estan ells des del Ministeri no ens donen els diners. Els que ens faciliten les gestions són els ajuntaments i les escoles, als CAPs (entrevista a una profesional de CEAR)[21]

Al mismo tiempo, se evidencia la escasa flexibilidad del Manual de Acogida que poco se adapta a contextos locales que se diferencian entre sí:

És un problema la poca adaptabilitat, (...). Si aquestes quantitats les adaptessin segon la comunitat autònoma seria una mica més just perquè una persona refugiada a Andalusia amb el comptatge del Manual viu com un marajà i aquí a Barcelona és molt justet, i és el mateix Manual (entrevista a una profesional de CEAR)[22]

A nivel local se han ido desarrollando programas complementarios con el fin de compensar la insuficiencia de los recursos ofrecidos a nivel estatal. Diferentes administraciones públicas locales del área metropolitana de Barcelona han ido implementando acciones con el apoyo de las entidades sociales que trabajan con población refugiada. Los perfiles de los beneficiarios son muy diversos, con un porcentaje bastante elevado de personas jóvenes que migran solas. Un ejemplo es el Programa Nausica del Ajuntament de Barcelona, así como el Programa *Tenderol* del Ajuntament de Sabadell. Estos programas surgen de la necesidad de dar respuesta a las personas que se han quedado en situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión social porque han visto denegada su solicitud de asilo, o porque se han quedado fuera del programa estatal, o al finalizar el programa estatal de acogida no han conseguido plena autonomía y siguen necesitando de apoyo profesional y de recursos socioeconómicos.

21 Traducción al español: "Desde el estado nos subcontratan a nosotros porque forman este proceso de inclusión, pero nosotros sin la administración local, sin el apoyo y la complicidad de ellos no podemos hacer nada porque el tema del padrón atiene ellos, y nos pasamos la vida pidiendo favores a los ayuntamientos. Sabes, al final si no están ellos desde el Ministerio no nos dan el dinero. Los que nos facilitan las gestiones son los ayuntamientos y las escuelas, y los CAPs (Centros de Atención Pública)"

22 Traducción al español: "Es un problema la poca adaptabilidad, (...). Si estas cantidades las adaptaran según la comunidad autónoma sería algo más justo porque una persona refugiada en Andalucía con el conteo del Manual vivo como un *marajà y aquí en Barcelona es mucho *justet, y es lo mismo Manual".

La gestión local de los programas de acogida: la inclusión socioeducativa y laboral de la juventud refugiada y solicitante de asilo

En lo que se refiere a la acogida e inclusión socioeducativa y laboral, se evidencia que los problemas mayores están relacionados con la insuficiencia de recursos y de apoyo individualizado a las necesidades específicas de formación e inserción laboral de la juventud refugiada y solicitante de asilo, así como una cierta desarticulación en la gestión coordinada entre los diferentes recursos y servicios que se ofrecen en el ámbito local.

La inserción formativa profesional más allá de los 16 años se da a través de lo que los profesionales entrevistados definen como "programas generalistas". Por consiguiente, no hay recursos ni financiación específica dirigida a esta población:

> *el SAIER es la puerta de entrada, pero al final la idea es que se escriban a los servicios de la ciudad de todo el mundo, no "guetizar" o hacer programas exclusivos para solicitantes de asilo' (entrevista a una profesional de AMIC)*

Bajo la idea de "normalizar" su integración se pretende promover su acceso a los recursos destinados a toda la población en situación de necesidad, cualquiera que sea la situación administrativa, sin embargo, bajo esta premisa, se acaba enquistando su situación de vulnerabilidad. Se constata que, a menudo, estas y estos jóvenes ven sus expectativas frustradas, viven la frustración del rechazo, y se adaptan a lo que el contexto les ofrece porque no ven otras salidas a sus aspiraciones formativas y laborales. Al mismo tiempo, consideran que cualquier formación y manera de acceder a la inserción laboral es la puerta de entrada para conseguir la estabilidad socioeconómica a largo plazo. Igualmente, estas y estos jóvenes muestran alta capacidad de resiliencia y de adaptación a cualquier contexto y situación de cambio – "me adapto, acepto todo" en palabras de uno de los jóvenes -, a pesar de que siguen siendo vulnerables a las constricciones y barreras estructurales y contextuales a nivel macro y meso del sistema.

De acuerdo con lo que evidencian también otros estudios (FRA, 2017a; Khoeler, 2017), el contexto sociogeográfico de origen, los años de escolarización previos y la edad de llegada son factores que influyen enormemente en el itinerario socioeducativo y laboral de estos jóvenes en el contexto catalán. De acuerdo con lo que comentan las y los profesionales, las y los jóvenes que llegan de Centroamérica, Latinoamérica, así como los que llegan de Medio Oriente (Siria, Palestina)

suelen presentar niveles académicos altos que les facilitan la inserción en el ámbito socioeducativo y laboral. Mientras que las y los que llegan de países subsaharianos, así como los jóvenes afganos suelen llegar con una escolarización muy limitada o sin escolarización alguna, lo que dificulta tanto el aprendizaje del nuevo idioma, como el acceso a los contenidos de ofertas formativas de formación profesional:

> *Desde que yo estoy en Refugees [Refugees Welcome] sí que hemos tenido varios perfiles jóvenes, tanto de Latinoamérica como de África. Sí que es verdad que el perfil es totalmente diferente, o sea, de Latinoamérica ya vienen con estudios universitarios, normalmente han estado trabajando en su país. Es un perfil de 20 a 25 años. Son bastante jovencitos y en el caso de los africanos muchos no han estados escolarizados. Si que han estado trabajando en cosas del campo, agricultura y tal, pero no han ido a la escuela y es un perfil que les cuesta más también por la barrera idiomática (entrevista a una profesional de Refugees Welcome).*

Durante las entrevistas etnográficas, algunos jóvenes subsaharianos comentan que han tenido que interrumpir su escolarización o han tenido una escolarización discontinua al tener que ayudar a la economía familiar, a través de la realización de trabajos en la economía sumergida del ámbito agropecuario, como obreros o peones albañiles o como vendedores ambulantes en las grandes ciudades de sus países de origen. Al llegar a Cataluña sus expectativas se basan sobre todo en la consecución de un trabajo lo antes posible, y consideran muy importante el aprendizaje de los idiomas locales (catalán y castellano) para su inserción sociolaboral. Igualmente, para algunos de ellos, la barrera idiomática aumenta su inseguridad, les impide expresar sus necesidades y se convierte en una dificultad doble a la hora de buscar recursos formativos y de acceso al ámbito sociolaboral. Los cursos en las lenguas vehiculares locales resultan a menudo insuficientes para la adquisición de un nivel adecuado de competencias lingüísticas dado que, en su mayoría, no están adaptados al aprendizaje de un idioma para fines profesionales. Asimismo, estos jóvenes expresan frustración por las mayores dificultades a la hora de homologar sus estudios y certificar sus experiencias laborales previas, debido a diferentes razones, entre ellas, las diferencias substanciales de los sistemas escolares de sus países de origen, pero también porque se presentan problemas a la hora de legalizar los documentos mediante traducción jurada, porque el sistema educativo entre los dos países es diferente y porque en el país de origen no hay un consulado español donde poder

solicitar la documentación necesaria para la homologación de títulos y certificados académicos:

> *formalmente [la documentación] no está bien legalizada, también con las traducciones hay problemas y a lo mejor el consulado español no está en su país sino que está en el país vecino (entrevista a una profesional de AMIC)*

Además, algunos profesionales destacan que estos jóvenes expresan su preocupación por los prejuicios raciales existentes entre la población local, las reticencias que expresan frente a su religión, o ante las diferencias étnicas y culturales, que son percibidas como obstáculos a su 'plena integración'. En general, las y los jóvenes solicitantes de asilo llegan con unas expectativas altas que chocan con la realidad de un contexto que muchas veces se vuelve "hostil":

> *vienen con unas expectativas muy altas, quieren integrarse, creen que es muy fácil está integración y luego es chocar con la realidad, con un muro y yo creo principalmente seria esto. Luego, están preocupados por el tema del trabajo, de encontrar un trabajo y muchos también están intentando buscar formaciones que puedan complementar sus formaciones que han tenido en sus países de origen o que puedan hacer para encontrar un trabajo que necesita una mayor cualificación (entrevista a una profesional de Refugees Welcome).*

La mayoría de estas y estos jóvenes no consiguen acceder a la formación académica terciaria, debido a la condición socioeconómica de precariedad e inestabilidad que experimentan durante su proceso de asentamiento. Asimismo, los criterios de acceso no son muchas veces compatibles con sus condiciones socioeducativas y los estudios universitarios generalmente requieren una dedicación casi exclusiva. Además, como han evidenciado también otros estudios (Cutillas et al., 2019), en el caso de no poder acreditar las titulaciones académicas del país de origen, la formación profesional y ocupacional se convierte en la única vía posible para estos jóvenes para seguir con los estudios.

Aunque las universidades están ofreciendo varios programas e iniciativas para promover el acceso de estos jóvenes a los estudios, los profesionales entrevistados consideran que se necesitaría reforzar un sistema que ofreciera becas integrales que cubrieran no sólo los gastos de matrícula, sino también la estancia en el campus universitario y los gastos de mantenimiento durante toda la duración de los estudios. Este es un aspecto que ya están abordando algunas universidades como la UAB mediante un proyecto de micro-mecenazgo puesto en marcha por la Fundació

Autònoma Solidaria (FAS) en cooperación con la ONG CCAR (Catalan Commissió Catalana d'Ajuda al Refugiat), en el que se ofrecen diez becas anuales para cubrir los costes de transporte, dieta y material académico y de manutención, aunque la falta de una mayor estabilidad en la financiación del proyecto dificulta el sostenimiento de la experiencia y la convierte en limitada. Las y los profesionales entrevistados consideran que la ausencia de un protocolo estatal reduce el ámbito de actuación de las universidades. Una profesional de CEAR así comenta:

> *les universitats sí que tenen interessos a oferir-nos places i estan com disposades.(...) l'experiència ens ha dit que no funciona gaire bé això (...) perquè no hi ha demanda. Si fos una beca integral on paguem l'estada en el campus mentre et treus la carrera, sí que hauria més, no? Però que si no, la gent s'ha de pagar el seu lloc, no poden, no tenen família aquí, saps. (entrevista a una profesional de CEAR)*[23]

Tanto la administración local, como las entidades sociales han ido desarrollando servicios de orientación laboral e itinerarios integrales de inserción sociolaboral con el objetivo de mejorar el nivel de empleabilidad y acercar las y los jóvenes en situación de mayor vulnerabilidad a la realidad del mercado laboral mediante periodos de prácticas en empresas.

A nivel municipal, el Ayuntamiento de Barcelona ha llevado a cabo diferentes iniciativas mediante un modelo de gobernanza multinivel en red y en coordinación con entidades sociales, empresas start up y entidades privadas. Entre ellos destaca el programa Passarel·les cap a l'Ocupació i la Inclusión 2019-2021 implementado por la plataforma Barcelona Activa, incubadora de empresas de la ciudad mediante un trabajo en red con más de 10 Planes y Estrategias municipales. Desde el sector privado, la Fundación Obra Social La Caixa ha impulsado el Programa Incorpora Jove en red con 407 entidades sociales promoviendo formaciones y periodos de prácticas en empresas colaboradoras. Algunos de los jóvenes, que han participado a la investigación, se han beneficiado de estos dos programas con una formación ocupacional inicial en oficios como mozo de almacén y peón especialista en construcción en vía pública, seguido con un periodo de prácticas que les ha abierto la puerta para la contratación laboral. Se trata de un proceso inicial de inserción en

23 Traducción al español: las universidades sí que tienen intereses a ofrecernos plazas y están como dispuestas. (...) la experiencia nos ha dicho que no funciona mucha bien esto (...) porque no hay demanda. Si fuera una beca integral donde pagamos la estancia en el campus mientras te sacas la carrera, sí que habría más, ¿no? Pero que, si no, la gente se tiene que pagar su lugar, no podan, no tienen familia aquí, sabes. (entrevista a una profesional de CEAR).

el mercado laboral, aunque no siempre el sector en el que los jóvenes trabajan se corresponde a sus aspiraciones y expectativas. Igualmente, estos jóvenes ven estos tipos de trabajo como una oportunidad tanto para su proceso de integración en el contexto local, como para conseguir una situación administrativa estable en Catalunya, según han comentado algunos de ellos durante las entrevistas.

En el trabajo diario de la asociación AMIC, las profesionales consideran importante "capitalizar los conocimientos" adquiridos por la población refugiada mediante la creación de redes que permitan identificar los recursos óptimos para cada perfil. También subrayan que es crucial "ofrecer un buen asesoramiento laboral" para remitir a estas personas a Colegios Profesionales a fin de obtener orientación sobre cualquier oportunidad de empleo y, cuando sea posible, acceder a un puesto de trabajo relacionado con el mismo campo profesional.

Discusión: entre la respuesta institucional y local

Los testimonios de las y los profesionales entrevistados ponen en evidencia una serie de carencias estructurales que derivan de la escasa estabilidad de los contextos políticos, y de la falta de sostenibilidad del programa estatal de acogida, como se constata en otros estudios (Iglesias-Martínez & Estrada, 2018). Por un lado, confirmando cuanto evidencian Garcés-Mascareña & Pasetti (2019), se destaca como la dependencia de fondos públicos y la subcontratación pública debilita la capacidad de acción de las entidades sociales que gestionan la acogida en ámbito local. Por otro lado, en línea con otros estudios europeos (Gustafsson & Johansson, 2018; Heidbrink, 2021), se destaca como la precarización y fragmentación de los recursos acaba generando un debate ético entre las propias entidades sociales acerca de quiénes son las personas que deberían priorizar en la asistencia, aquellas de mayor vulnerabilidad.

Asimismo, confirmando cuanto se ha descrito en otros estudios (O'Higgings, 2012; Pasetti & Sánchez-Montijano, 2019), los profesionales entrevistados evidencian la falta de recursos y financiación específica para atender a las necesidades de esta población. Se ha ido así promoviendo su acceso a los "recursos generalistas" destinados a toda la población en situación de necesidad. Una situación que, muchas veces, acaba incrustando su situación de vulnerabilidad. De esta manera, las administraciones locales y las entidades sociales han ido desarrollando programas complementarios, con el fin de compensar la insuficiencia de los recursos existentes a nivel estatal. Igualmente, estos

recursos locales siguen siendo insuficientes para responder de manera adecuada a las necesidades específicas de formación e inserción laboral de la juventud refugiada y solicitante de asilo, sobre todo por la escasa coordinación entre los diferentes recursos y servicios que se ofrecen en el ámbito local, destacando lo que también afirman Garcés-Mascareña & Moreno Amador (2019).

Asimismo, en línea con otros estudios europeos (FRA, 2017a; Koehler, 2017), los años de escolarización previos y la edad de llegada son otros factores que influyen enormemente en el itinerario socioeducativo y laboral de estas y estos s jóvenes, sobre todo cuando llegan en edad de escolarización postobligatoria. Como destacan también Cutillas et al. (2019), estas y estos jóvenes encuentran mayores dificultades en el acceso a la educación terciaria, por las condiciones de precariedad socioeconómica en la que se encuentran y a falta de mecanismos estatales y normativas que regularicen su acceso a la educación postobligatoria en general. Así que, para muchos de ellos, la formación profesional y ocupacional se convierte en el único itinerario educativo posible.

A pesar de que, a nivel local, los diferentes agentes locales implicados (administración local, entidades sociales, y universidades) en colaboración con entidades privadas y start-ups, han ido desarrollando e implementando programas y servicios de formación e inserción sociolaboral, así como de apoyo a los estudios, las y los profesionales entrevistados destacan que, en su mayoría, no se capitalizan los conocimientos y las experiencias previas de estas y estos jóvenes, como también evidencian otros estudios (Robinson, 2014; Robinson & Masocha, 2017).

A estos múltiples factores se añaden los prejuicios raciales existentes entre la población local, y situaciones de discriminación que disminuyen las oportunidades de inserción laboral de estos y estas jóvenes, confirmando lo que constatan otros estudios (Iglesias-Martínez & Estrada, 2018; Garcés-Mascareña & Pasetti, 2019). En estas condiciones, muchas veces estas y estos jóvenes ven sus expectativas iniciales frustradas, y reajustan sus aspiraciones y expectativas mostrando alta capacidad de resiliencia y de adaptación en el entramado de constricciones estructurales y contextuales, como se pone en evidencia en otras investigaciones (Sleijpen et al,, 2017; Graham et al., 2016).

Conclusión

De acuerdo con otros estudios anteriores (Lazaro et al., 2016), la poca sinergia entre administración estatal, autonómica y local y la limitada competencia de las administraciones municipales afecta

la inserción socioeducativa y laboral de la juventud refugiada y solicitante de asilo en el contexto local. En consecuencia, se manifiesta la necesidad de mejorar la coordinación interestatal entre los diversos niveles institucionales, las organizaciones sociales y las agencias privadas para responder de manera adecuada y eficaz a las necesidades de estas y estos jóvenes a medio y largo plazo.

En el nivel macro, se evidencia una cierta desarticulación de los servicios y deficiencias en los recursos a falta de unas políticas estatales claras de acogida e integración. Hasta ahora, en el nivel meso, son las organizaciones no gubernamentales y las administraciones municipales las que asumen la casi totalidad del peso en la acogida a largo plazo de esta población. Al mismo tiempo, las instituciones locales han ido implementando iniciativas y programas de inclusión mostrado la capacidad de desarrollar planes de gobernanza multinivel en coordinación entre instituciones públicas locales, entidades sociales y el sector privado con el fin de complementar el sistema de acogida estatal. Estas experiencias locales en la gestión de la acogida de refugiados pueden considerarse como modelos de buenas prácticas en las que actores y organizaciones, procedentes de diferentes ámbitos, interactúan de forma dinámica adaptando las políticas nacionales a las especificidades socioculturales para responder a las necesidades locales de una manera más sostenible.

Los resultados indican que las altas expectativas de las y los jóvenes se ven frustradas por barreras estructurales y contextuales a nivel macro y meso, sobre todo en relación con la incertidumbre de su situación administrativa y la falta de recursos específicos. Estos factores afectan su capacidad de agencia y les impiden planificar sus itinerarios educativos y de inserción laboral en el contexto catalán, experimentando una constante sensación de vulnerabilidad e inestabilidad socioeconómica.

La formación profesional en la educación no formal es el acceso primario a la educación para las y los jóvenes que carecen de requisitos académicos y conocimientos lingüísticos debido a la interrupción de la escuela en su educación previa. En el caso de los africanos subsaharianos, las conclusiones también ponen de relieve que estos jóvenes presentan mayores dificultades en términos de bajo nivel de alfabetización, barreras lingüísticas y reconocimiento de certificados escolares y experiencias laborales en el país de origen. Además, están sujetos a procesos de mayor racialización que otros grupos étnicos. Como resultado, están abocados a unos itinerarios más desvalorizados, que inciden de manera relevante en sus procesos de integración social y laboral.

Análisis del nivel meso.
La experiencia de acogida de la juventud refugiada y solicitante de asilo desde la perspectiva de las y los profesionales de la intervención social.

8.4. La intervención social con la juventud refugiada y solicitante de asilo: políticas de emergencia y deficiencias del sistema de acogida español.

En este último apartado se explora la trayectoria de la juventud refugiada y solicitante de asilo en el sistema de acogida desde la perspectiva de las y los profesionales de la intervención social. Se analiza el sistema de acogida estatal desde una perspectiva interseccional, evidenciando las carencias del sistema en términos de gestión y de recursos, lo que permite visibilizar las formas de *vulnerabilidad situacional* e *inherente* (Mendola & Pera, 2021) a las que están expuestos estas y estos jóvenes. En las ciencias sociales, escasos son los estudios sobre "las realidades empíricas de la vulnerabilidad" (Brown et al., 2017; Kuran et al., 2020) desde la experiencia y perspectiva de los actores principales de la intervención social con población refugiada. En este apartado se pretende reconocer la realidad de la juventud refugiada y solicitante de asilo desde la experiencia y perspectiva de los actores principales de la acción social. Por ende, desde un análisis de la estructura organizativa y de gestión local de la acogida, nos adentramos en el análisis de la práctica social: qué estrategias y prácticas adoptan las y los profesionales en términos de metodología, objetivos y recursos para acompañar los itinerarios socioeducativos y hacia la autonomía de la juventud refugiada y solicitante de asilo, y cómo estas mismas estrategias y prácticas se ajustan y responden a sus necesidades, expectativas y aspiraciones. Este apartado permite conocer en detalle los discursos y las perspectivas de las y los profesionales de la intervención social con respecto del sistema de acogida y de su implementación local, así como los valores éticos y las actitudes y comportamientos que asumen en su práctica social. Sus testimonios evidencian los retos y desafíos a los que se enfrentan a causa de las restricciones legislativas y las limitaciones normativas al trabajo social, mientras adoptan "prácticas sociales invisibles" para superar las constricciones estructurales e institucionales.

La intervención social con la juventud refugiada y solicitante de asilo

Las y los profesionales de la intervención social evidencian las carencias de la estructura organizativa del sistema de acogida, debido a la ambigüedad y a la falta de claridad de los criterios de evaluación y de gestión del programa. Se evidencia así el "carácter excesivamente subjetivo" en la determinación de los criterios que definen la vulnerabilidad de los beneficiarios, establecida mediante un Manual de Gestión que se modifica anualmente a falta de un marco regulatorio. Esta situación genera "problemas de inseguridad jurídica" y una cierta discrecionalidad en la medición y evaluación de la vulnerabilidad (Álvaro, abogado). Asimismo, la inestabilidad de la financiación pública, los posibles cambios de cada convocatoria, y las constantes modificaciones que recibe el Manual son factores que generan "una cierta inquietud, malestar e inseguridad" entre los profesionales y que afecta su práctica social, así lo considera Carmen, una de ellas.

También se evidencia la creciente "burocratización" del trabajo social y "una mentalidad de diseño de funcionario del Estado" "muy empresarial" (Mireia, trabajadora social) que reduce substancialmente el tiempo dedicado al seguimiento y acompañamiento de la juventud refugiada y solicitante de asilo. Un sistema que va en contra de los que son los objetivos de intervención social de los profesionales de la acogida que no quieren solo ejecutar un programa, sino más bien "estar cerca de la persona, darle un apoyo emocional (...). Las personas se encuentran con una serie de incertidumbres muy grandes" y "es importante crear ese vínculo", según comenta Víctor, técnico de inserción laboral. Así que ese tiempo de acompañamiento individual choca con los tiempos establecidos por el Ministerio y así lo expresa una trabajadora social:

> *Tener más tiempo con cada uno. Todo va muy de prisa. En la oficina es muy frío, siempre hago intervención y no solamente dar dinero, y ves las necesidades que realmente tienen. (Mireia, trabajadora social).*

Por ende, las y los profesionales consideran importante "mejorar la atención individualizada, y mejorar la calidad de la atención" (Jorge, asesor jurídico), y que el sistema flexibilice los recursos en función de las características individuales de las personas:

> *Debemos tener en cuenta sobre todo las diferencias entre personas, flexibilizar, y si hay una persona que necesita más tiempo, hay que darle tiempo. Están creando [desde el Ministerio] algo muy homogéneo. Puede ser que a nivel de gestión es muy cómodo. (Mercè, profesional del programa de acogida).*

La necesidad de monitoreo y de evaluación de la vulnerabilidad de los beneficiarios se traduce a veces en el ejercicio de un cierto control sobre cualquier aspecto de su vida que acaba generando una relación de dependencia que paraliza la agencia de estos jóvenes. Según comenta Alicia, trabajadora social, "en ciertas áreas del programa se les pide a los usuarios ciertos compromisos que a nivel psicológico no están preparados para asumir", mientras que "si van haciendo con sus tiempos, lo consiguen mejor". Igualmente, en algunos casos las y los jóvenes no exponen todos los hechos de su proceso migratorio por falta de confianza inicial y por miedo a que cierta información repercuta negativamente sobre su expediente de asilo. En otras ocasiones, sus peticiones y sus iniciativas, sin informar previamente a los profesionales, son percibidas con una cierta sospecha. Por consiguiente, cuando las acciones de estas y estos jóvenes no responden a los criterios establecidos por el sistema de acogida y al tipo de compromiso que se les pide desde el sistema, se pone en cuestión su necesidad de ayuda, lo que genera una relación de desconfianza.

La precariedad de los recursos sociales, los obstáculos administrativos y legislativos, así como las barreras estructurales y contextuales limitan las posibilidades de estas y estos jóvenes, pero también debilitan la capacidad de la intervención social abogada a satisfacer sus necesidades y aminorar la desigualdad social en la que se encuentran. Se destaca así la escasez de recursos para el aprendizaje del idioma y de cursos de formación profesional que obligan las entidades sociales a introducir un sistema de selección de acceso y de lista de espera. También se denuncia las carencias estructurales del sistema de salud mental que dificulta el acceso de estas y estos jóvenes a los servicios de soporte psicológico, un espacio de acompañamiento imprescindible, en opinión de las y los profesionales entrevistados, y que las y los mismos jóvenes solicitan porque "la mayoría lleva todo el estrés postraumático que traen sus padres por transferencia o porque ellos también han vivido lo mismo", afirma Mercè, una profesional del programa de acogida. Las disfunciones estructurales, "no hacen más que agravar la situación de estas personas que no pueden tener realmente un acompañamiento más seguido", constata Alicia, una trabajadora social.

La homologación de certificados y diplomas es el otro gran obstáculo que dificulta el acceso a los cursos de formación y que, generalmente, se debe a diferencias en los sistemas educativos de los países de origen y a problemas en la legalización de los documentos oficiales, según destacan Amalia y Ángela, profesionales de una entidad social que ofrece orientación laboral a personas inmigradas y refugiadas.

Los factores institucionales (leyes, normativas) y los problemas estructurales del país determinan una inserción laboral precaria, porque tal como comenta una profesional:

> *a Espanya, de manera estructurada, sempre hi ha hagut un 12% d'aturats. Hi ha molta feina en negre. (...). I a més et llancen les lleis d'estrangeria, i cada vegada van restringint més. (Mercè, profesional del programa de acogida).*[24]

Estas y estos jóvenes se enfrentan a una "fragilidad administrativa" y "ellos van con una tarjeta roja[25] que tienen que renovar cada seis meses". Además, el sistema institucional "no ha facilitado la información a las empresas para contratar a solicitantes de asilo con una tarjeta roja. (...) Deben tener siempre el aval de una entidad social", así lo comenta un técnico de inserción laboral. Asimismo, la edad y la falta de experiencia laboral previa generan un cierto estado de inseguridad entre las y los jóvenes en relación con un sistema que ellas y ellos mismos no comprenden totalmente. Así lo afirma una profesional:

> *A ellos mismos les da corte, que le rechacen un papel, si muchas veces no lo entienden tampoco ellos mismos, (...). Entonces, no están seguros ni con su currículum. (...) Cuesta mucho que valoren su experiencia, su formación y educación de su país de origen. (Patricia, técnica de inserción laboral)*

Los profesionales tienen que "anar resituant" (ir resituando) a las y los jóvenes en función de las posibilidades reales, "que no tinguin unes expectatives altes perquè no es frustrin", y "conèixer tots els factors externs que també els emboliquen", [26] afirma Mercè, una profesional del programa de acogida. Estos jóvenes "parten de una situación de desventaja" y "los canales habituales, los servicios habituales no son suficientes. A estas personas hay que darle un plus de apoyo para que su inserción tenga éxito", en opinión de Víctor, técnico de inserción laboral.

---

24 Traducción al español: "en España, de manera estructurada, siempre ha habido un 12% de parados. Hay mucho trabajo en negro. (...). Y además te arrojan las leyes de extranjería, y cada vez van restringiendo más".

25 Con la aceptación de la solicitud de asilo en la Oficina de Asilo y Refugio (OAR), las personas reciben un Resguardo de Solicitud de Protección Internacional que otorga el derecho a residir en territorio español hasta que se resuelva el expediente de asilo. A los seis meses, se concede el Documento acreditativo de la condición de solicitante de asilo en tramitación de protección internacional (que se llama comúnmente "Tarjeta Roja" por el color de la cartulina donde está impreso) y que otorga un permiso temporal de residencia y trabajo.

26 Traducción al español: ""que no tengan unas expectativas altas para que no se frustren" (...) "conocer todos los factores externos que también los envuelven".

En los nuevos destinos, estas y estos jóvenes se enfrentan a dificultades para la construcción de las redes sociales y, en su mayoría, consiguen amistad con otros solicitantes de asilo en los centros de acogida que, junto con las y los profesionales de las entidades sociales, son sus fuentes de información, soporte y apoyo mutuo. Así que la dificultad de encontrar espacios de socialización refuerza la red de contactos en origen "con amigos en redes sociales, cuando aquí en España no salen tanto o no tienen tantos conocidos", afirma Patricia, técnica de inserción laboral. Asimismo, las situaciones de discriminación y racismo aumentan su condición de vulnerabilidad, y "muchos usuarios no se sienten acogidos", y "son personas que no han querido venir aquí, han tenido que huir y encontrar este rechazo se le suma ya a todo ese proceso", afirma Alicia, trabajadora social. Estas situaciones de discriminación afectan también su inserción laboral porque, tal como expresa una profesional:

> *seguimos estando en una sociedad racista, y el color de la piel influye mucho en la manera en la que te vayan a tener en cuenta en una entrevista, o vayan a leer tu currículo (Patricia, técnica de inserción laboral)*

El problema mayor llega cuando estas y estos jóvenes reciben la notificación de denegación de su solicitud de asilo, porque se encuentran "sin permiso de trabajo, una situación administrativa irregular, riesgo hipotético de deportación" y desde el punto de vista emocional tiene un importante impacto, afirma el abogado de una entidad:

> *una persona solicitante de asilo sigue unos itinerarios y va adquiriendo una integración desde el punto de vista social, desde el punto de vista laboral y, de repente, cuando se encuentra con la resolución que le dice que vuelva al kilómetro cero desde el punto de vista emocional hay un cierto impacto, y eso pasa después de dos años (Álvaro, abogado).*

Además, las y los profesionales destacan que no hay coordinación entre el Ministerio del Interior que gestiona el sistema de asilo y el Ministerio de Inclusión social que gestiona la acogida. En el momento de la denegación, el Ministerio del Interior no sabe en qué punto del proceso de inserción social están los jóvenes beneficiarios de la acogida. De repente, la denegación los deja en una condición de desamparo, y así lo expresa una profesional:

> *Hi ha una falta de drets de tota mena, si no estàs empadronat no pots tenir una sanitat,*

(...) no pots llogar un pis perquè no tens un compte bancari. Les persones que han vingut sol·licitant el dret d'asil i li ho han denegat cauen en aquesta irregularitat una altra vegada. (Mercè, profesional del programa de acogida).[27]

Se denuncia así la falta de políticas activas, la práctica social de las y los profesionales se hace más compleja en los casos de aquellos jóvenes que se encuentran de nuevo en el "kilómetro cero", a causa de factores institucionales y estructurales que limitan y dificultan su acción social dentro del sistema de acogida. Como resistencia a las restricciones institucionales, las y los profesionales a veces impulsan acciones en las que generan redes alternativas de ayuda con las entidades e instituciones locales, ante la necesidad de dar apoyo y ayuda, cualquiera que sea la condición legal de la persona. Al mismo tiempo, para suplir las carencias estatales, la administración local ha ido activando recursos alternativos en coordinación con las entidades sociales en ayuda de aquellas familias y personas que, tras la denegación, se encuentran en situación administrativa irregular y en condición de vulnerabilidad socioeconómica, y también en el caso de aquellas personas que no han alcanzado la autonomía al completar su estancia en el programa de acogida, según lo que explica un profesional:

Algunos de estos programas son para personas que han sido denegadas, una irregularidad sobrevenida. Por ejemplo, persona solicitante de asilo que ya había conseguido un trabajo, llevaba un tiempo trabajando, incluso había tenido su habitación, su piso y de golpe le viene la denegación. Se queda en la calle. Nuestra entidad tiene unos pisos para que esa persona cómo denegada puede entrar, aguantar un tiempo más e intentar trabajar el tema del arraigo [social][28] *(Víctor, técnico de inserción laboral).*

Sin embargo, estos recursos locales no alcanzan a cubrir el número de personas que, tras la denegación de la solicitud de asilo, se encuentran en condición de vulnerabilidad sobrevenida, y, por ende, la mayoría de las familias y personas vuelven a una condición de desprotección institucional.

27 Traducción al español: Hay una falta de derechos de todo tipo, si no estás empadronado no puedes tener una sanidad, (...) no puedes alquilar un piso porque no tienes una cuenta bancaria. Las personas que han venido solicitando el derecho de asilo y se lo han denegado caen en esta irregularidad otra vez.

28 El arraigo social es una residencia temporal por circunstancias excepcionales que se concede a las personas en situación administrativa irregular una vez que hayan demostrado la permanencia en territorio español durante al menos tres años.

Discusión: las carencias del sistema de acogida

La erosión del bienestar social, con la reducción de la implicación estatal como proveedor de servicios a la comunidad, ha impulsado mecanismos de externalización de los recursos sociales a las organizaciones no gubernamentales que han ido centrando la acción social en la evaluación, medición y tratamiento de la vulnerabilidad de la persona, según se constata también en otros contextos europeos (Heidbrink, 2021). Se trata de acciones derivadas de la precarización y fragmentación de los recursos entre lo público y privado a causa de la inestabilidad de la financiación pública mediante subvenciones anuales de tipo competitivo. Un mecanismo perverso que ha llevado a las organizaciones no gubernamentales a aplicar una escala jerárquica con la que se evalúan a las personas o los "grupos de personas" que se consideran más vulnerables (Gustafsson & Johansson, 2018; Heidbrink, 2021). Este mecanismo refuerza la idea de las personas refugiadas como "problema social", desviando así la atención de las estructuras jurídicas y políticas (Heidbrink, 2021, p.14), y de los factores estructurales que generan vulnerabilidad (Gustafsson & Johansson, 2018; La Spina, 2021). En nuestra investigación se constata así que, debido a la escasez y precarización de los recursos y a la rigidez de los criterios de acceso al programa de acogida, se genera un debate ético sobre el concepto de vulnerabilidad y la identificación de las personas vulnerables.

Los resultados evidencian toda una serie de *vulnerabilidades situacionales* que debilitan la capacidad de intervención social de las y los profesionales para satisfacer las necesidades de la juventud refugiada y solicitante de asilo y, desde los valores éticos de justicia social, debilita también su capacidad de aminorar las vulnerabilidades a las que se enfrentan estas y estos jóvenes en su proceso de integración social en el nuevo contexto. Se destacan obstáculos administrativos y legislativos, así como barreras estructurales y contextuales como la ambigüedad de los criterios con los que se evalúan la condición de vulnerabilidad; la inestabilidad y precariedad de los recursos económicos y sociales (en particular, los cursos de idioma y los servicios de apoyo psicológico); y las dificultades en la homologación de cualificaciones y estudios previos. Con respecto a este último aspecto, la dificultad de certificar las competencias y habilidades en origen contribuye a las trayectorias educativas y de inserción laboral de baja calificación. Las y los profesionales manifiestan también que el racismo y las situaciones de discriminación influyen sobre las posibilidades reales que tienen estas y estos jóvenes y, que pueden determinar un acceso diferencial y limitado al mundo laboral, confirmando lo que constatan otros estudios (Iglesias-Martínez & Estrada, 2018; Garcés-Mascareña & Pasetti, 2019).

Estas diversas formas de *vulnerabilidad situacional* se intersecan con las *vulnerabilidades inherentes*, vinculadas a las características individuales de estas y estos jóvenes como la edad; el proceso educativo y la falta de experiencias laborales en origen; y la debilidad de las redes sociales en destino (Allegri et al., 2020). Asimismo, se destaca que el estado psicoemocional influye sobre su proceso de adaptación y ajuste al nuevo contexto y genera muchas veces inseguridad e incapacidad de expresar sus necesidades cuando no encuentran espacios de escucha sin prejuicios y expectativas altas por parte de las y los profesionales. En nuestra investigación se evidencia que la rigidez del sistema de acogida no tiene en cuenta los tiempos individuales de adaptación y de aprendizaje de competencias y habilidades en el proceso hacia la autonomía. Igualmente, como se constata en otros estudios (O'Higgings, 2012), también la rigidez de las normativas y de los procedimientos administrativos generan muchas veces frustración por parte de las y los jóvenes que se sienten obligados a cumplir sin comprender las finalidades de estos procesos.

Los resultados ponen de manifiesto una movilidad social descendente en condiciones de fuerte vulnerabilidad socioeconómica, por debajo, incluso de la población de origen inmigrante, lo que evidencia como el sistema de acogida no consigue los objetivos de autonomía e independencia que se prefije. La "fragilidad administrativa" y la incertidumbre sobre su situación legal obstaculiza su inserción laboral, debilita su condición socioeconómica, y constriñe el trabajo social con estas y estos jóvenes, según pone de manifiesto también el estudio de Boccagni & Righard (2020). Por tanto, las y los profesionales entrevistados ponen en evidencia que, al salir del programa, estas y estos jóvenes se encuentran muchas veces en una condición de mayor vulnerabilidad socioeconómica y "paradójicamente, con una fuerte necesidad de apoyos básicos por parte de la Administración y las organizaciones sociales locales" (Iglesias-Martínez & Estrada, 2018, p.165) que han ido así desarrollando programas complementarios (dispositivos de acogida y programas de formación e inserción sociolaboral) para suplir las carencias del sistema de acogida nacional, como se evidencia en el estudio de Garcés-Mascareña & Moreno Amador (2019).

Lo que se destaca entre las y los profesionales entrevistados es una cierta dificultad y desafío de trabajar con información limitada, de comprender y capturar en todos sus matices las trayectorias de eventos traumáticos por los que han pasado estos jóvenes, y que puede dificultar la construcción de una relación de confianza con las y los profesionales de la intervención social, como se evidencia también en otros estudios europeos (Boccagni & Righard, 2021; O'Higgings, 2012; Robinson & Masocha, 2017). Así que, cuando las y los jóvenes se salen del control del sistema

de acogida, su "desafío" al sistema es percibido como "no merecedor" del soporte institucional, y se pone en cuestión la credibilidad de su "vulnerabilidad y su necesidad de ayuda" (O'Higgings, 2012). En los estudios de caso de nuestra investigación, la relación de confianza se basa muchas veces en la capacidad de estas y estos jóvenes de adaptarse y cumplir con las normas y el itinerario diseñado para ellos. Se ejerce así un cierto control sobre cada aspecto de su vida cotidiana desde una perspectiva paternalista (Allegri et al., 2020), lo que genera frustración entre ellas y ellos y, al mismo tiempo, una cierta dependencia del sistema que paraliza su capacidad de agencia. Por tanto, de acuerdo con O'Higgings (2012) la relación entre vulnerabilidad y agencia se construye sobre la base de categorías discretas y mutuamente excluyentes. Sin embargo, según destacan los profesionales entrevistados, cuando estas y estos jóvenes pueden ejercer su agencia, estas dos categorías operan de manera fluida y dinámica, lo que favorece una mayor autoestima que les ayuda a identificar y articular más claramente sus necesidades y vulnerabilidades como parte de su proceso de asentamiento en un nuevo entorno social (O'Higgings, 2012).

Conclusiones

Las y los profesionales entrevistados muestran como las políticas y programas de acogida están principalmente enfocados en satisfacer las necesidades básicas de la población refugiada, entrando muchas veces en conflicto con su trabajo social cuyo objetivo es proveer la acogida desde una perspectiva inclusiva e integral que tenga en cuenta también las necesidades existenciales de la persona (Gustafsson & Johansson, 2018), y que esté enfocada a reforzar las habilidades y capacidades de las y los jóvenes y promover su bienestar social (Robinson, 2014; Robinson & Masocha, 2017). También se destaca un creciente gerencialismo, según se constata en otros sistemas europeos de acogida (Boccagni & Righard, 2020; Robinson & Masocha, 2017) a través de la burocratización del rol de las y los profesionales de la intervención social que disminuye y precariza el tiempo dedicado al acompañamiento integral de estas y estos jóvenes. Las y los profesionales reclaman así la necesidad de flexibilizar los recursos mediante un acompañamiento individualizado que tenga en cuenta también las experiencias previas de estas y estos jóvenes en origen. Asimismo, las y los profesionales entrevistados se sienten "atrapados" en unos marcos legislativos y unas disposiciones normativas que regulan su práctica social y que entran en conflicto con los valores éticos del trabajo social en ámbito humanitario (Robinson & Masocha, 2017).

Desde una perspectiva holística, y de acuerdo con cuanto expresan Robinson & Masocha (2017, p.7), el trabajo social es "un ejercicio de contrapeso/equilibrio" – *a balancing act* – mediante el reconocimiento de la complexidad de las narrativas y experiencias de la juventud refugiada y solicitante de asilo como personas únicas, lo que permite responder de manera más eficaz a sus circunstancias y necesidades. Las y los profesionales de nuestra investigación encuentran mayores dificultades en la intervención social con "all those who are denied a status, stuck in transit, or simply in a condition of protracted waiting" (Boccagni & Righard, 2020, p.378), y que a su vez quedan excluido del acceso a los programas de ayuda institucionales (O'Higgings, 2012; Robinson & Masocha, 2017; Parada et al., 2021). Por ende, los resultados indican que las y los profesionales muchas veces adoptan estrategias de resistencia fuera del sistema de acogida y desde un enfoque colaborativo con entidades externas cuando las restricciones del programa estatal de acogida e integración impiden la prestación de un apoyo adecuado. Esta red complementaria de recursos les permite escaparse de la rigidez del sistema legislativo y normativo estatal y encontrar formas alternativas de apoyo social en el trabajo con la juventud refugiada y solicitante de asilo. Se trata de acciones enfocadas a la justicia social y a proteger los derechos de las personas, cualquiera que sea su condición legal.

La "anhelada autonomía" es la principal deficiencia del sistema de acogida que se desarrolla desde un "estado de permanente crisis o emergencia" (Garcés-Mascareña & Pasetti, 2019) debido al carácter fluctuante y cambiante de las políticas y programas de acogida, la dependencia del tercer sector de los fondos públicos y la precarización de los recursos, poniendo en riesgo los principios éticos de la intervención social y, en definitiva, la defensa de los derechos humanos. De este modo, se evidencia la falta de capacidad transformadora de la propia acción social y, de acuerdo con Parada el al. (2021), se reclama la implementación de criterios de financiación y elegibilidad que sean socialmente inclusivos y flexibles para poder satisfacer las necesidades de la población refugiada y que, por ende, tenga en cuenta de la especificidad y heterogeneidad de sus características. Frente a la precariedad de los recursos y las políticas restrictivas, a menudo, las y los profesionales de la intervención social adoptan "prácticas sociales invisibles", que otros estudios denominan como "actos de sabotaje" (Robinson & Masocha, 2017) o "actos de resistencia" (Parada et al., 2021), una forma de referirnos el ejercicio del poder discrecional en la implementación de las políticas y de los procedimientos de acogida, cuando las constricciones institucionales y estructurales impiden ofrecer un apoyo adecuado a la población refugiada.

Capítulo 9. Conclusiones. Trayectorias de precariedad y vulnerabilidad: experiencias, estrategias y desafíos

Figura 47. Paulo. La familia. “Me he sentido bien”

Paulo en la foto pone: “Me he sentido bien con la familia de Farid en España”. La hija de Farid, Zahra, que vivía en Venezuela, se reunió con su padre en España. La familia no pudo sostener la carga emocional de los eventos en el país de origen y al cabo de un tiempo cada uno de los miembros ha ido buscando su propio camino. Paulo y su familia estaban a la espera de la resolución a su solicitud de asilo.

We all navigate, but the intensity and visibility of our navigational efforts depend on the speed and/or opacity of social change and our ability to control oncoming movement. In other words, we all constantly struggle to gain the element of control that will allow for escape or positive engagement.

Henrik Vigh (2009a, p. 420)

En nuestra investigación nos hemos centrado en el estudio de las vivencias subjetivas de la juventud refugiada y solicitante de asilo para visibilizar una realidad social escasamente abordada en el ámbito de la investigación educativa, así como con respecto a políticas y programas de integración y acogida.

Como ha mostrado esta tesis doctoral, las narrativas visuales y las biografías de Amina, Anás, Julia, Akram, Paulo y de cada una de los y las jóvenes que han colaborado en la investigación aportan testimonios valiosos sobre realidades sociales muy complejas. Sus narrativas nos permiten acercarnos a una comprensión profunda de los factores y de las causas que generan desigualdad y a las formas diversas de opresión y discriminación que los han forzado a salir de su país de origen y a pedir refugio en tierras catalanas. Asimismo, las diferentes razones que empujan a estas y estos jóvenes a la movilidad muestran trayectorias muy heterogéneas, y sus experiencias evidencian como sus condiciones socioeducativas y de transición al mercado laboral varían antes y después de la migración forzosa en términos de expectativas, aspiraciones y necesidades.

Cada uno de los artículos y capítulos presentan unos ejes analíticos específicos con el objetivo de responder a las preguntas generales de la investigación. De aquí que, en este capítulo se recuperen las preguntas que han guiado la investigación y se presenten las conclusiones obtenidas. A modo de recordatorio, los objetivos de la investigación han sido:

- Analizar cómo se configuran las experiencias educativas y sociolaborales de la juventud refugiada y solicitante de asilo en el contexto de recepción;
- Analizar de qué manera las políticas, los programas y las acciones dirigidas a la inserción social de la juventud refugiada y solicitante de asilo promueven o limitan sus

itinerarios socioeducativos y su empleabilidad;

- Analizar los factores del entorno social (familia, comunidad y grupo de iguales) que favorecen u obstaculizan su proceso educativo y de inserción sociolaboral.

Se presentan aquí las conclusiones en apartados diferenciados: en primer lugar, los resultados relativos a la metodología; después, se presentan los resultados con respecto de la experiencia socioeducativa y de inserción laboral de la juventud refugiada y solicitante de asilo en lo que se refiere a obstáculos y barreras, así como con respecto a las estrategias y capacidad de resiliencia. Sigue un apartado en el que se describen los resultados de las políticas y programas de integración y acogida; y, por último, se presentan las propuestas de futuras líneas de investigación y de intervención social.

9.1. Conclusiones con relación a la metodología implementada.

La implementación de una metodología etnográfica multimodal ha promovido la construcción de un enfoque más inclusivo en el proceso de construcción de significados.

La implementación de una metodología etnográfica multimodal ha promovido la construcción de un enfoque más inclusivo, más democrático en la transmisión del saber y del conocimiento y un rol activo de las y los jóvenes en el proceso de (re) construcción de significados, rompiendo así con una relación asimétrica entre la investigadora y las y los jóvenes participantes. En la línea que señala Pink (2013, p.10), no han existido jerarquías de conocimiento en las representaciones etnográficas, sino que los métodos etnográficos utilizados (diario de campo, observación participante, entrevistas semiestructuradas, relato de vida) junto con métodos visuales de recogida y circulación de la información (material visual, foto-elicitación, redes sociales) han sido herramientas epistemológicas y metodológicas que se han complementado entre sí.

El uso de métodos visuales ha permitido dar visibilidad a las narrativas y a la agencia de la juventud refugiada y solicitante de asilo en tanto que agentes co-productores de conocimiento.

El uso de métodos visuales ha aportado un valor añadido con respecto a la creación de conocimiento por parte de la juventud refugiada y solicitante de asilo, al enfocarse en sus miradas y perspectivas. En su mayoría, las y los jóvenes han apreciado positivamente el ejercicio creativo y reflexivo a través de la elaboración y/o selección de fotografías y de imágenes gráficas. Una práctica social de (auto) análisis reflexiva - introspectiva y exteriorizada a la vez – y posteriormente compartidas con la investigadora. Asimismo, corroborando lo que describe Pink (2013), el análisis de la "etnograficidad de la fotografía" ha revelado los significados vivenciales y psicoemocionales que están detrás de las imágenes, facilitando la narración de acontecimientos traumáticos.

La incorporación de la (auto) reflexividad como estrategia de soporte ético ha mitigado el desequilibrio de poder entre la investigadora y los y las jóvenes participantes a través de la construcción de una relación de "reciprocidad" basada en la intersubjetividad de las experiencias compartidas.

La auto-reflexividad como proceso dialógico interno de autoevaluación crítica de la *posicionalidad* (Berger, 2015) de la investigadora ha visibilizado aquellos condicionantes de su biografía social, personal, y profesional que han influido en la construcción de la relación con las personas participantes, y en la manera en la que se ha negociado el conocimiento con las y los jóvenes. Así que, por un lado, la construcción de una relación de "reciprocidad" con los y las jóvenes y sus familias (Mackenzie et al., 2007) ha puesto en evidencia los ejes de posición social desigual con respecto a la situación de privilegio de la investigadora - como mujer blanca occidental europea -. Por otro, desde la intersubjetividad de experiencias compartidas, la tesis ha puesto de relieve como la posición de la investigadora como *half-insider* – con respecto a su historia personal de inmigración familiar y como profesional de la acogida con personas jóvenes inmigradas - ha facilitado el acercamiento

a las y los jóvenes participantes. Por ende, tal como apuntó también Bear (1997), los resultados indican que la práctica social de compartir los aspectos subjetivos y afectivos de las experiencias personales de la investigadora ha mitigado el desequilibrio de poder entre ella y los y las jóvenes. De esta manera, los resultados destacan que el intercambio de experiencias, reflexiones personales, y las emociones que suscitan ciertos temas tratados ha facilitado la creación de un espacio en el que las y los jóvenes se han sentido seguros y protegidos mientras iban compartiendo la dureza de las experiencias vividas.

El trabajo de (auto) reflexividad evidencia también que el género tiene su impacto en la construcción de una relación basada en la práctica y cultura de la sororidad entre mujeres, influyendo en la manera en la que se conduce y negocia el conocimiento entre ellas.

La construcción de una *sororidad* entre mujeres – entendida como alianza desde la diferencia, tal como apuntó también Lorde (1984) – nos une no solo socialmente sino también políticamente. Como mujer investigadora, la *sororidad* ha facilitado crear un espacio protegido donde intercambiar las *vulnerabilidades* sin juicio, y desde la comprensión, generar un espacio de respeto mutuo y escucha activa. En este sentido, los resultados destacan que las mujeres muestran la tendencia a utilizar los encuentros y el espacio de la entrevista como momento de indagación personal, como un espacio para compartir sus sufrimientos, sus logros, sus fragilidades, sabiendo que al otro lado otra mujer puede comprender y escuchar las opresiones vividas. A su vez, las narrativas expuestas destacan también la cultura de la *sororidad* (sisterhood) entre madres solteras que, como principio de reciprocidad transcultural, resulta un aspecto importante que las empodera a través de las "experiencias de solidaridad" (bel hooks, 2020), facilitando así el proceso de integración entre mujeres de diversa procedencia sociocultural y geográfica mediante la creación de espacios de apoyo mutuo, tanto material como afectivo.

La diferencia de género entre la investigadora y la juventud refugiada y solicitante de asilo influye en la construcción de una relación significativa.

Los resultados evidencian que la diferencia de género entre la investigadora y la juventud participante puede dificultar la relación cuando la persona joven es reacia a hablar sobre ciertos temas traumáticos y cuando se encuentra aún en proceso de aceptación de su identidad sexual. Por tanto, la diferencia de códigos socioculturales vinculados al género y al contexto social han tenido su peso en la construcción de una relación significativa, en algunos casos.

9.2. Conclusiones con relación a la experiencia de la juventud refugiada y solicitante de asilo: obstáculos y barreras.

Los itinerarios socioeducativos y la empleabilidad de la juventud refugiada y solicitante de asilo están marcados por formas múltiples de discriminación interseccional que obstaculizan lograr sus aspiraciones y objetivos, tanto en origen como en destino.

Como ha mostrado esta tesis doctoral, las narrativas de Julia, Amina, Akram, Anás, y Paulo, y cada uno de los y las jóvenes participantes, evidencian como, aun procediendo de realidades sociales muy diversas y perteneciendo a espacios sociales diferenciados, estas y estos jóvenes han estado sometidos a procesos de *discriminación interseccional y/o múltiple* ratificando los hallazgos de Mendola & Pera (2021). Las experiencias documentadas describen historias marcadas por situaciones de violencia institucional y social derivadas de la discriminación y violencia por razón de género u orientación sexual, por la afiliación étnico-religiosa de la familia y/o la pertenencia a grupos sociales despojados de una identidad sociopolítica. En la línea apuntada por Collins (1990), los resultados corroboran que estos marcadores sociales funcionan como categorías de identificación y opresión que obstaculizan lograr las aspiraciones y objetivos de estas y estos jóvenes, y operan dentro de lo que Collins (1990) define como “matriz de dominación” en relación

con sistemas patriarcales, neoliberales, y contextos hegemónicos hacia grupos sociales minoritarios y/o históricamente oprimidos.

El grado de relevancia y de influencia de los marcadores sociales de opresión varía y cambia en función del contexto socio-histórico en el que operan.

Tal como apuntó también Yuval-Davies (2011 a, b), las narrativas descritas en los artículos muestran como los marcadores sociales asumen una mayor o menor relevancia en función del contexto socio-histórico en el que operan. Los resultados destacan que los sesgos del género y/u orientación sexual, la clase social, y/o la etnicidad/racialización ganan más relevancia y en su mayoría moldean la vida de la juventud refugiada y solicitante de asilo, mientras que otros marcadores sociales como el estatus legal y la ciudadanía condicionan su posición social en relación con su categorización como refugiados y solicitantes de asilo e influyen en la construcción de su posición subalterna en la sociedad de recepción.

Los estudios de caso analizados evidencian la existencia de barreras de género tanto en origen como en destino.

Corroborando los resultados de Alberdi & Matas (2002), los estudios de caso analizados en la tesis doctoral destacan que, en el país de origen, la violencia de género y las situaciones de opresión vinculadas a la identidad y/u orientación sexual derivan de un modelo androcéntrico de la sexualidad que se transmite a través de normas y valores socioculturales que están arraigados en los procesos de socialización. Las narrativas descritas evidencian que, sin cambios sociales profundos, la implementación de legislaciones y políticas en contra de la violencia se vuelven en instrumentos para reproducir las desigualdades de género, sin conseguir transformar las estructuras de dominación patriarcal. Igualmente, esta tesis doctoral muestra que en la sociedad de acogida también persisten prácticas discriminatorias debido a la falta de planes de formación en materia de género, orientación sexual e identidad de género dirigidos a los profesionales que trabajan con estos colectivos más vulnerables, y que puede retroalimentar los estereotipos negativos en la sociedad, confirmando los resultados de otros estudios europeos (FRA, 2017b).

La juventud refugiada y solicitante de asilo está expuesta a procesos de racialización y racialización religiosa en destino.

Como muestra esta tesis doctoral, en la sociedad de recepción los prejuicios raciales desencadenan prácticas sociales de *racialización* y *racializacion religiosa* entre la sociedad civil que atribuye jerarquías entre grupos sociales basadas en las diferencias culturales, físicas y la pertenencia étnico-religiosa, sobre todo, hacia la población musulmana de origen asiático y subsahariano. Corroborando así los resultados de Barot & Bird (2001), Garner & Selod (2014), y Moreras (2017), las narrativas y biografías descritas evidencian que la pertenencia étnico-religiosa aboca a la población musulmana de origen asiático y subsahariano a unos itinerarios más desvalorizados entre la población refugiada. Asimismo, los profesionales entrevistados destacan que estas y estos jóvenes expresan su preocupación por el trato hostil y la actitud de desconfianza a la que están expuestos. Sus diferencias socioculturales son percibidas como un obstáculo a su "plena integración" por parte de aquellas personas del contexto local menos sensibles al tema de la inmigración. Se trata de prejuicios raciales que no llegan a expresarse en abierto racismo, pero que se presentan como barreras socioculturales y devienen mensajes de rechazo para estos y estas jóvenes, generando una fractura con la sociedad de recepción.

En la sociedad de recepción los procesos de discriminación interseccional y/o múltiples se concretizan a través de políticas de pertenencia que determinan un acceso diferencial a los recursos.

La tesis doctoral ha permitido conocer las situaciones de desprotección institucional y de desigualdad social que son generadas a través de *políticas de pertenencia* en la línea asentada por Yuval Davis (2010, 2011). Estas *políticas de pertenencia* se concretan mediante políticas restrictivas de asilo y de extranjería y programas de integración y acogida que determinan los espacios sociales de pertenencia de estas y estos jóvenes y su acceso diferencial a los recursos (sociales y económicos). Estos proyectos políticos hegemónicos de pertenencia implican así la construcción de barreras de exclusión e inclusión, tal como apuntó también Yuval-Davis (2011). Así que, la aportación empírica de los artículos presentados en esta tesis doctoral destaca como las restricciones del sistema, las políticas y prácticas de *discriminación interseccional* y/o procesos de *racialización*, descritos anteriormente, socaban el acceso de estas y estos jóvenes a los derechos básicos como la educación,

la salud y la vivienda.

La juventud refugiada y solicitante de asilo está expuesta a situaciones de vulnerabilidad situacional e inherente en la sociedad de recepción.

La tesis destaca una relación de tensión constante con un entorno institucional y estructural que expone la juventud refugiada y solicitante de asilo a situaciones de *vulnerabilidad situacional* e *inherente* que limitan su capacidad de agencia y vulneran sus derechos y que, al mismo tiempo, generan inestabilidad e incertidumbre sobre sus posibilidades y oportunidades. Con respecto de las situaciones de *vulnerabilidad situacional*, los resultados evidencian obstáculos administrativos y legislativos, barreras estructurales y contextuales, la inestabilidad y precariedad de los recursos económicos y sociales (en particular los cursos de idioma y los servicios de apoyo psicológico), así como dificultades en la homologación de cualificaciones y experiencias previas. Estas diversas formas de vulnerabilidad situacional se intersectan con las *vulnerabilidades inherentes* vinculadas a las características individuales de estas y estos jóvenes, como la edad de llegada al país de recepción, la escolarización previa y la experiencia laboral en origen, corroborando los resultados de otros estudios (por ej., FRA, 2017a).

El grado de escolarización previa a la migración tiene su impacto en los itinerarios laborales de la juventud refugiada y solicitante de asilo.

La formación profesional en la educación no formal es el acceso primario a la educación para las y los jóvenes que carecen de requisitos académicos y conocimientos lingüísticos debido a la interrupción de la escuela en su educación previa. En el caso de los africanos subsaharianos, las conclusiones también ponen de relieve que estos jóvenes presentan mayores dificultades en términos de bajo nivel de alfabetización, barreras lingüísticas y en el reconocimiento de certificados escolares y experiencias laborales en el país de origen. Estos diversos factores, junto a procesos de mayor racialización, mencionados anteriormente, pueden ralentizar el proceso de inserción laboral y, sobre todo, aboca a estos jóvenes a itinerarios de inserción laboral más desfavorecidos

que no mejoran, al menos en los primeros años de su estancia en territorio español, sus condiciones laborales y su estatus social.

La juventud refugiada y solicitante de asilo experimenta una implementación desigual y discrecional del derecho a la educación secundaria y postsecundaria.

Las narrativas de Amina, Julia, Anás, y Paulo ponen en evidencia barreras en el acceso a la educación secundaria y postsecundaria (nivel 2 y 3, CINE/ISCED, 2011) en los países de origen a causa de factores como la falta de infraestructuras adecuadas y el mayor coste de la educación secundaria, así como la escasa inversión económica y de recursos humanos para mejorar la calidad de la educación de los grupos sociales más desfavorecidos o vulnerables. Corroborando los resultados de otros estudios (Al-Hroub, 2014; Llorent Bedmar, 2012; Guadalupe et al., 2017) estas y estos jóvenes llegan de contextos socioculturales en los que se mantiene inalterada la división social basada en la clase, y el trabajo infantil y juvenil se acepta socialmente en familias con escasos ingresos económicos, como en el caso de Anás, y son también países en los que faltan mecanismos de apoyo a las jóvenes embarazadas, como en el caso de Julia. Asimismo, en la sociedad de destino, esta tesis doctoral muestra cómo la juventud refugiada y solicitante de asilo no goza a todos los efectos de la educación como derecho universal siendo limitada su participación en el tejido socioeconómico y político, en la línea apuntada por Dryden-Peterson (2016). Como se ha constatado en otros estudios (por ej., Dryden-Peterson, 2016; FRA 2017a; López Cuesta, 2021), los resultados de esta tesis doctoral destacan que el gobierno español, al igual que la mayoría de los estados miembros de la UE, está promoviendo estándares mínimos en lo que se refiere a las políticas de integración y de acogida que dificultan el acceso a la educación para la población refugiada, sobre todo después de la escuela obligatoria, y muestran una implementación desigual y discrecional del *derecho a la educación*. Así que, aunque la sociedad de acogida presenta mayores oportunidades educativas, los testimonios de la juventud refugiada y solicitante de asilo ponen en evidencia como el acceso a la educación y a los cursos profesionales de formación se ve a menudo obstaculizado por el retraso en los procedimientos de asilo y por las dificultades socioeconómicas de las familias de estas y estos jóvenes y que afectan su acceso a actividades extracurriculares y socioculturales y a la educación digital, como en el caso de Amina. Así que, la condición de estas y estos jóvenes como *sujetos de*

derecho es precarizada y debilitada por sistemas gubernamentales que limitan o los excluyen de los recursos socioeducativos.

La juventud refugiada y solicitante de asilo mayor de 16 años accede a "programas generalistas" de formación profesional.

Los estudios de caso presentados en esta tesis doctoral ponen en evidencia que la juventud refugiada y solicitante de asilo mayor de 16 años suele acceder a "programas generalistas" de formación profesional, sin financiación y recursos específicos y, bajo el supuesto de "normalizar" su integración, acaban enquistando su vulnerabilidad. Además, son dirigidos generalmente a cursos de formación profesional con una empleabilidad más sectorial en nichos laborales atomizados, segregados y etnoestratificados, como asistente de geriatría en casas de cura, ámbito hotelero y de la restauración o la construcción.

La juventud refugiada y solicitante de asilo presenta dificultades de acceso a la educación terciaria a falta de programas y recursos económicos estatales dirigidos a esta población.

Los testimonios de los profesionales entrevistados ponen en evidencia que la mayoría de la juventud refugiada y solicitante de asilo no puede acceder a la educación terciaria formal debido a la precaria e inestable situación socioeconómica que experimentan durante su proceso de asentamiento y las dificultades de homologación de los estudios de origen, como en el caso de Akram. Además, los profesionales subrayan que los criterios de acceso a menudo no son compatibles con sus condiciones socioeducativas, y los estudios universitarios generalmente requieren un compromiso a tiempo completo. Corroborando los resultados de Cutillas et al. (2019), cuando estas y estos jóvenes no son capaces de acreditar las calificaciones académicas del país de origen, la formación profesional se convierte en la única forma posible de continuar sus estudios. Los profesionales reclaman así la necesidad de becas completas para cubrir no solo los costos de matrícula, sino también los costos de estancia en el campus y de mantenimiento durante toda la duración de los estudios.

Las restricciones legislativas, las dificultades administrativas y las deficiencias estructurales determinan una pérdida del capital social y cultural de origen.

Como ha mostrado esta tesis doctoral, la exposición a situaciones de discriminación institucional y contextual empujan estas y estos jóvenes a salir del país de origen a pesar de tener una situación económica estable y, en algunos casos, a pesar de tener una situación socioeducativa y laboral que les permitía vivir una vida cómoda y agradable. Los resultados evidencian así que, aunque las viejas vulnerabilidades son superadas, en la sociedad de recepción aparecen nuevas condiciones de opresión y discriminación que precarizan la condición socioeducativa de la juventud refugiada y solicitante de asilo y limitan sus posibilidades en el contexto catalán. En general, corroborando los resultados de otros estudios de ámbito europeo y español (Allegri et al., 2020; Iglesias-Martínez y Estrada, 2018), los obstáculos administrativos y legislativos, las deficiencias estructurales (escasos recursos socioeducativos y el acceso limitado al mercado laboral), así como la falta de acciones específicas dirigidas a las necesidades de estas y estos jóvenes causan la pérdida del estatus social y del capital cultural de origen.

La debilidad de los lazos sociales caracteriza el proceso migratorio de la juventud refugiada y solicitante de asilo en destino.

Los datos presentados en esta tesis doctoral demuestran la pérdida de capital social de origen, sobre todo entre los chicos subsaharianos que, en su mayoría, suelen emigrar sin referentes próximos (familia nuclear o extensa). La pérdida de los vínculos familiares de origen provoca sentimientos de desarraigo y desorientación y, muchas veces, con emociones ambivalentes, sobre todo cuando estas y estos jóvenes han sufridos situaciones de rechazo social y/o familiar en origen. Como muestra esta tesis doctoral, sin lazos sociales en destino, la juventud refugiada y solicitante de asilo busca otros espacios de socialización. Suelen buscar apoyo y amistad entre los compañeros del programa de acogida que comparten la misma experiencia de desplazamiento forzado. También busca el apoyo de la comunidad étnica como apego emocional y simbólico que le proporciona familiaridad y

sentimientos de pertenencia con su contexto de origen, en la línea apuntada por Yuval-Davis (2011, a,b). En los casos de mayor estabilidad económica, el ámbito laboral también ofrece la posibilidad de entrelazar redes sociales. En general, los resultados señalan que los vínculos socio-afectivos son un soporte importante que refuerza el sentido de pertenencia al nuevo contexto social, ayuda a superar las dificultades y da la fuerza necesaria para lograr los objetivos deseados.

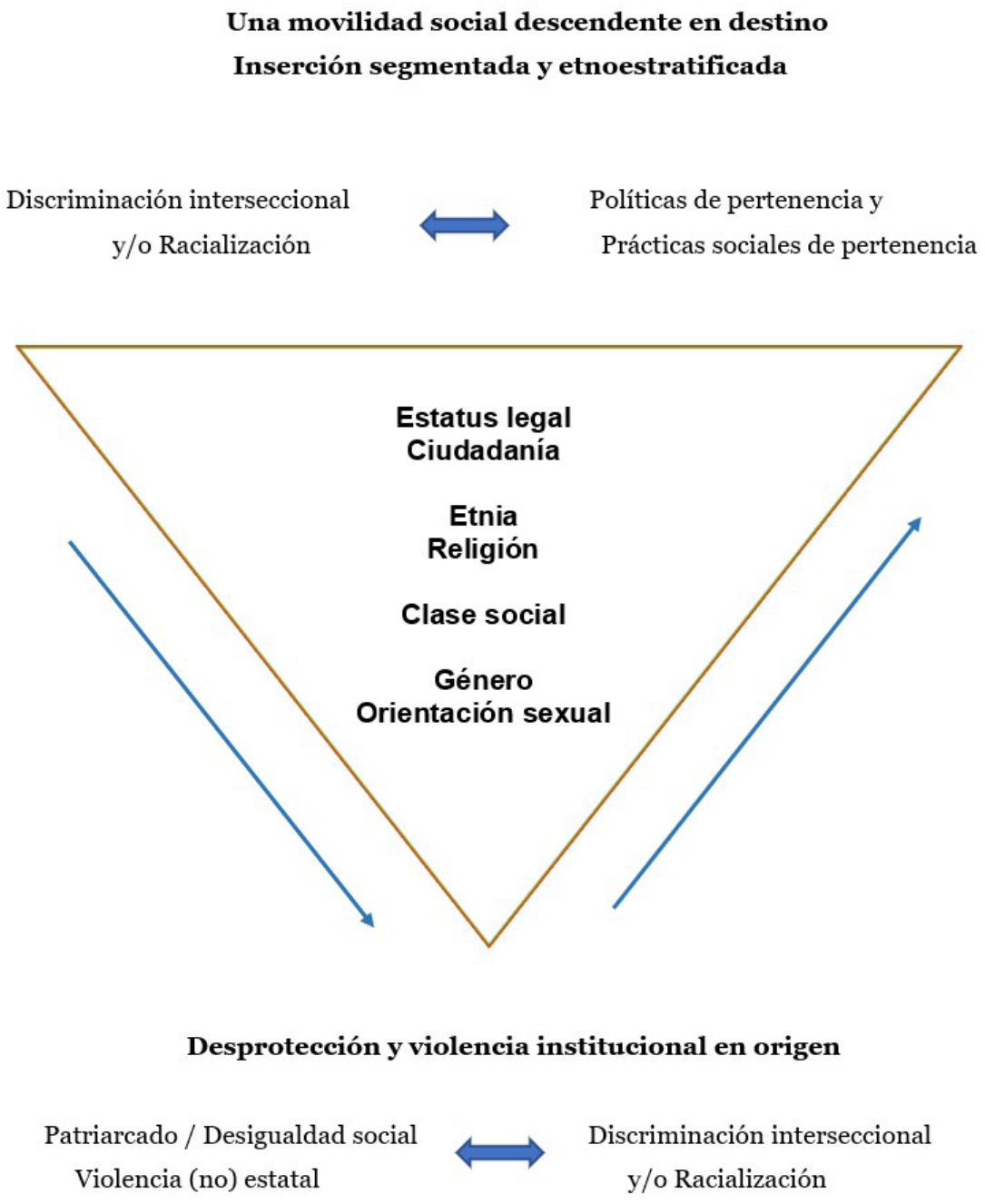
La juventud refugiada y solicitante de asilo experimenta una movilidad social descendente en la sociedad de recepción.

En la línea apuntada por Iglesias-Martínez y Estrada (2018), las experiencias documentadas muestran una "inserción en precario" de la juventud refugiada y solicitante de asilo que experimenta un proceso de incorporación segmentada con una movilidad social descendente en sectores de baja calificación y, en algunos casos, presentan también sobrecualificación como testimonia la biografía de Akram. Sin alternativas, las biografías de estas y estos jóvenes muestran cómo se ven muchas veces obligados a escoger cualquier formación para poder acceder a la inserción laboral y conseguir autonomía. Además, los casos de estudio de Anás, Julia, Paolo y Akram evidencian que estas y estos jóvenes se enfrentan a importantes limitaciones en el acceso al mercado laboral debido a los retrasos en los procedimientos de asilo y las restricciones legislativas que, en consecuencia, ralentiza la obtención de un puesto de trabajo, incluso después de un año o más desde la solicitud de asilo.

Gráfico 2: Ejes de opresión

A continuación, se presenta un esquema con el que se visualiza gráficamente como operan las diversas formas de opresión en origen y en destino, y el mayor o menor grado de relevancia que asumen los marcadores sociales (estatus legal, ciudadanía, etnia, religión, clase social, género y orientación social) en función del contexto en el que operan. Como ha mostrado esta tesis doctoral, en sus países de origen estas y estos jóvenes presentan similitudes en cuanto a situaciones de desprotección y violencia institucional derivadas de sistemas patriarcales arraigados en la sociedad y/o contextos de violencia (no) estatal que les exponen a situaciones de desigualdad social. También se evidencia que la juventud refugiada y solicitante de asilo está expuesta a formas múltiples de

discriminación interseccional y/o *racialización* en su país de origen y en el contexto catalán, que determinan situaciones de *vulnerabilidad situacional* e *inherente*. Estas formas de opresión se concretan a través de las *políticas de pertenencia*, en la línea apuntada por Yuval Davis (2010, 2011 a,b), en las políticas y programas dirigidos a la población refugiada y solicitante de asilo. Todo ello determina una movilidad social descendente que se materializa en una inserción segmentada y etnoestratificada en destino.



Elaboración propia

Las trayectorias de movilidad de la juventud refugiada y solicitante de asilo constatan historias de precariedad sociopolítica y existencial.

Esta tesis doctoral ha mostrado como las trayectorias de movilidad constatadas son muy heterogéneas, sin embargo, presentan unos determinantes en común con respecto de las experiencias de *precariedad* (precarity), como mostró Butler (2004,2009). Hemos constatado así que la condición de *precariedad* recorre todas las experiencias documentadas y se refiere a la precariedad del estatus legal, de la posición social con respecto de la pérdida de la clase social, y del capital social y cultural de origen (como ya mencionamos). Las biografías señalan una precariedad tanto sociopolítica como en términos de experiencia existencial. La "vuelta al kilómetro cero", con la denegación del asilo, representa el determinante común de inflexión máxima en la vida de estas y estos jóvenes, una situación que los aboca a una condición de desamparo. Los resultados de esta tesis doctoral ponen en evidencia que la condición de precariedad sociopolítica y existencial de estas y estos jóvenes deriva de la precarización de los recursos y servicios dirigidos a la acogida de la población refugiada. Constatamos que, en destino, las nuevas formas de precariedad se materializan a través de la implementación de políticas proteccionistas, como respuesta a la migración forzosa. Por ende, se puede afirmar que dentro del complejo sistema global neoliberal, el derecho al refugio y a pedir asilo es cada vez menos accesible y también menos permanente, con una precarización progresiva de los derechos de ciudadanía de la población refugiada.

9.3. Conclusiones con relación a la experiencia de la juventud refugiada y solicitante de asilo: la capacidad de estrategia y resiliencia.

La navegación social como estrategia de movilidad, en un tiempo y en un espacio, caracteriza las vivencias de la juventud refugiada y solicitante de asilo en destino.

El concepto de *navegación social* (Vigh, 2006, 2009a,b) como estrategia de movilidad, en un tiempo y en un espacio, visibiliza la relación de interdependencia entre el contexto y la capacidad de

agencia de la juventud refugiada y solicitante de asilo en destino. La navegación social caracteriza así las vivencias de estas y estos jóvenes mostrando la manera en la que se desenvuelven, actúan y toman decisiones en el entramado de constricciones estructurales y contextuales. Corroborando los resultados de Nunn et al. (2017), a pesar de la habilidad de saberse mover y navegar en contextos cambiantes, imprevisibles, y a menudo hostiles, sin embargo, los resultados de esta tesis muestran como las *fuerzas sociales multiescalares* (Nunn et al., 2017) moldean las posibilidades de la juventud refugiada y solicitante de asilo. En la línea que propuso Vigh (2009a,b), estas y estos jóvenes se ven así en la condición de tener que reajustar y negociar sus aspiraciones y objetivos para satisfacer sus necesidades del presente, mientras siguen planificando sus posibilidades de futuro como estrategias de movilidad y cambio a largo plazo.

La espera es un aspecto clave que caracteriza las experiencias de la juventud refugiada y solicitante de asilo en la sociedad de recepción.

Como ha mostrado esta tesis doctoral, la e*spera* es un aspecto clave que caracteriza las experiencias de la juventud refugiada y solicitante de asilo y asume dimensiones múltiples. Los resultados destacan que la *espera* está vinculada a una dimensión normativa y relacional de las múltiples temporalidades del proceso migratorio y de asentamiento, tal como apuntan Jacobsen et al. (2021). Por tanto, como una forma de estatus jurídico y una condición sociopolítica, está vinculada a las normativas de los regímenes migratorios que frenan, limitan, obstaculizan y, en algunos casos, inmovilizan, acceder a los derechos y el acceso a los recursos. Las narrativas de estas y estos jóvenes evidencian que la incertidumbre del estatus legal, la larga espera para la resolución del asilo o para regularizar una condición de irregularidad sobrevenida, se materializan en experiencias existenciales de *estancamiento, suspensión*, y genera una sensación de *invisibilidad* y *"no-existencia"*.

Como fenómeno social, la espera se presenta como un espacio de acción y estrategia para nuevas subjetividades y relaciones.

En este tiempo de espera, la juventud refugiada y solicitante de asilo actúa, toma decisiones dentro de las posibilidades restrictivas, (re) configura y (re) afirma sus identidades, y encuentra redes de apoyo y soporte. Por tanto, como fenómeno social, en su dimensión relacional, la *espera* es de manera inversa un espacio de *acción* y *estrategia* para nuevas subjetividades y relaciones. A la espera de mejorar o revertir una situación legal inestable y precaria, estas y estos jóvenes adoptan estrategias para cambiar su estatus legal, buscan recursos educativos y de formación orientada a la inserción laboral para mejorar su empleabilidad. Asimismo, la *espera*, hemos podido corroborar que es también una experiencia de *resistencia,* tal como afirmó Karlsen (2021) - como capacidad de "aguantar" en condiciones adversas. Todas las experiencias documentadas muestran cómo a pesar de los momentos de desánimo, agotamiento físico y mental, y de preocupación y frustración, estas y estos jóvenes muestran capacidad de resiliencia y son luchadores que encuentran maneras alternativas para superar las restricciones y constricciones del sistema.

En el entramado de constricciones estructurales y contextuales, la juventud refugiada y solicitante de asilo (re) construye y (re) afirma sus espacios de pertenencia a través de narrativas de identidad.

Como ha puesto de relieve esta tesis doctoral, las narrativas orales y fotográficas evidencian la importancia que asumen los lazos sociales en la (re) construcción y (re)afirmación de la pertenencia a un grupo, a valores éticos y/o nacionales, y de apego emocional o simbólico a un origen o un contexto sociocultural. En la línea apuntada por Yuval-Davis (2010), son *narrativas de identidad* individuales o colectivas en un proceso de transformación continua que operan en función de complejas redes de pertenencias (clase social, etnia, religión, género y/u orientación social). Las experiencias documentadas señalan así que estas *narrativas de identidad* se concretan a través de procesos de "disociación" o "reactivación" de los lazos socioculturales o étnico-religiosos de origen en función de las discriminaciones sufridas intra- o inter-grupales y de la posición social que asumen

estas y estos jóvenes en cada contexto social examinado. Consiguen así traspasar el marco de la vulnerabilidad en el momento que consiguen liberarse de estas formas de opresión. Los resultados ponen así en evidencia la heterogeneidad de los espacios de pertenencia de la juventud refugiada y solicitante de asilo. Todo ello demuestra que son narrativas de identidad móviles, cambiantes en el tiempo y en el espacio situadas en contextos socioculturales y políticos específicos.

La juventud refugiada y solicitante de asilo muestra expectativas positivas que facilitan su proceso de adaptación e inserción social en el nuevo contexto.

Como ha mostrado esta tesis doctoral, el mismo proceso migratorio se convierte en una estrategia de protección, emancipación y puede liberar a la juventud refugiada y solicitante de asilo de las opresiones sufridas en origen, mientras van mejorando sus oportunidades educativas y laborales en destino. A pesar de los muchos obstáculos a los que se enfrentan, jóvenes como Anás, Amina, Julia, y Paulo muestran una actitud optimista hacia el nuevo contexto que perciben como una sociedad más igualitaria en términos de derechos y oportunidades educativas y laborales en comparación con sus países de origen, y que se presenta como una oportunidad de movilidad ascendente, en especial, cuando la escolarización en origen ha sido escasa.

9.4. Conclusiones con relación a las políticas de asilo y los programas de integración y acogida dirigidos a la juventud refugiada y solicitante de asilo.

La gestión de los programas de integración y acogida de la población refugiada y solicitante de asilo se basa en un modelo de gobernanza multinivel parcial y disfuncional.

Como ha mostrado esta tesis doctoral, la gestión de los programas de integración y acogida de la población refugiada y solicitante de asilo se basa en un modelo de gobernanza multinivel parcial y disfuncional sin la interdependencia estructural y estratégica suficiente de las instituciones gubernamentales con las administraciones autonómicas y locales. Corroborando los resultados de

otros estudios (Garcés-Mascareña & Pasetti, 2019), el gobierno español ha respondido al aumento exponencial de las solicitudes de asilo a través de la adopción de medidas de externalización de los recursos a las entidades sociales. Al mismo tiempo, en los artículos de esta tesis doctoral se señalan una serie de deficiencias crónicas del sistema de acogida en términos de fragmentación y lagunas legislativas, la inestabilidad de la financiación pública, y la poca claridad de las normativas de gestión de la acogida. Los profesionales ponen en evidencia que las disfunciones del sistema de acogida son prioritariamente estructurales y vinculadas a un contexto político y social inestable que incide de forma directa en el desarrollo del programa de acogida. Todos estos condicionantes generan un *estado de permanente emergencia*, como fue ya señalado por Garcés-Mascareña & Pasetti (2019), y muestran como la precarización es también un elemento que subyace a los aspectos estructurales y de gestión del sistema de acogida.

Las administraciones locales asumen un mayor peso en la gestión de la acogida de la población refugiada y solicitante de asilo.

En la línea asentada por Scholten & Pennix (2016), los artículos presentados en esta tesis doctoral destacan un *giro local* en las políticas de migración en las que las administraciones locales asumen un mayor peso en la gestión de los programas de integración y acogida, aunque siguen manteniendo un rol limitado en el proceso de toma de decisiones a nivel interestatal. Así que, la administración autonómica y local ha ido respondiendo mediante planes de financiación locales y la creación de una red de asesoramiento y coordinación con entidades locales para dar respuesta a situaciones de vulnerabilidad entre la población refugiada y solicitante de asilo que son desatendidas por la administración gubernamental. Sin embargo, tal como señalan los profesionales, estos recursos locales siguen siendo insuficientes para satisfacer las necesidades de formación y de inserción laboral de la juventud, y destacan la necesidad de mejorar la coordinación entre los diferentes servicios y recursos en el ámbito local.

Los resultados evidencian una cierta desconexión entre el nivel estatal y local en lo que se refiere a la calidad y los objetivos de las políticas de asilo e integración.

Los resultados de esta tesis doctoral sugieren una cierta *desconexión – decoupling*, tal como apuntan Scholten & Pennix (2016) - entre enfoques que difieren en la calidad y objetivos de las políticas de asilo e integración. Hemos constatado así que, por un lado, las administraciones locales han ido respondiendo con un cierto pragmatismo y de manera más sostenible a las necesidades locales, promoviendo la participación de actores públicos y privados, lo que ha facilitado una mejor harmonización con programas enfocados en las personas, mientras que las instituciones gubernamentales han respondido de manera reactiva y sin políticas claras en la gestión de la acogida de la población refugiada.

La extrema burocratización y precarización de los recursos debilita la capacidad de transformación de la intervención social con la juventud refugiada y solicitante de asilo.

Los resultados de este estudio evidencian que la precarización sistemática de los recursos y la reducción de la implicación estatal, socaba no solo la capacidad de la intervención social de atender las necesidades de la población refugiada, sino que condiciona la manera con la que se evalúan y aplican los criterios de acceso y estancia en el programa de acogida estatal. Los profesionales denuncian así el carácter discrecional de los criterios que definen la vulnerabilidad de los (posibles) beneficiarios, tal como apuntan otros estudios (Heidbrink, 2021). También los resultados evidencian la dificultad de la intervención social en trabajar con la condición de precariedad e incertidumbre del estatus legal de la juventud refugiada y solicitante de asilo, sobre todo cuando "vuelven al kilómetro cero" y a una condición de vulnerabilidad sobrevenida. A estos factores, los profesionales señalan un creciente gerencialismo de la acción social y una cierta rigidez del sistema estatal de acogida que entorpecen el trabajo local y más individualizado con esta población, como se informa en otros sistemas de recepción europeos (Boccagni & Righard, 2020; Robinson & Masocha, 2017). Los profesionales entrevistados se sienten así "atrapados" en unos marcos legislativos y unas disposiciones normativas que regulan y constriñen su práctica social, entrando muchas veces en

conflicto con los valores éticos del trabajo social en ámbito humanitario, como también se constata en otros estudios (Robinson & Masocha, 2017). Al mismo tiempo, tal como ponen de manifiesto las y los jóvenes, la extrema burocratización del sistema de protección internacional les genera una cierta frustración y dificulta su capacidad de acción frente a las dificultades administrativas, y en la gestión de los aspectos más prácticos de su inserción en el contexto catalán y, en algunos casos, expresan la falta de un acompañamiento integral durante todo el proceso de asilo.

Los profesionales implementan prácticas sociales invisibles cuando no consiguen proveer un apoyo adecuado dentro del sistema de acogida.

Los testimonios de los profesionales de la acogida destacan que cuando no consiguen proveer un apoyo adecuado dentro del sistema de acogida, buscan entrelazar redes de cooperación con entidades y recursos externos mediante lo que hemos definido como *prácticas sociales invisibles*. Estas acciones sociales fuera del sistema muestran así una cierta discrepancia entre los que son los objetivos de la acción social de proveer la acogida desde una perspectiva inclusiva e integral abogada a satisfacer las necesidades de la persona y aminorar la desigualdad a la que está expuesta, y la dificultad de aplicar estos mismos principios a causa de obstáculos estructurales, restricciones legislativas y normativas que regulan y constriñen la práctica social de los profesionales de la acogida. Al mismo tiempo, esta tesis doctoral ha mostrado que estas prácticas sociales invisibles son acciones individuales no colectivas, y dependen de la discrecionalidad de los profesionales movidos por los valores éticos de defensa de los derechos humanos. Se evidencia así, la incapacidad del trabajo de intervención social de revertir la condición de desventaja social y de vulnerabilidad a la que se enfrentan estos y estas jóvenes en el nuevo entorno social y, por ende, la incapacidad de transformación de la acción social dentro del sistema de acogida. De esta manera, el sistema de acogida fracasa en su objetivo de promover la autonomía e independencia de la juventud refugiada y solicitante de asilo en destino.

Los resultados de esta tesis doctoral muestran la falta de una crítica desde la acción social a las políticas gubernamentales excluyentes.

Esta tesis doctoral ha mostrado la falta de proyectos de justicia social colectivos y, por consiguiente, la necesidad de llevar a cabo acciones de resistencia colectivas. Los resultados obtenidos en esta tesis doctoral nos hacen reflexionar sobre el tipo de políticas y de acciones que se están implementando en la acogida de estas y estos jóvenes. Sin duda alguna, los resultados ponen de manifiesto que, sin un cambio de perspectiva de las políticas de integración y gestión de la acogida, sin la adopción de una posición crítica a las políticas excluyentes, desde la intervención social se están retroalimentando los discursos institucionales y sus políticas de pertenencia enfocadas a excluir y a limitar el acceso a los espacios de poder y a los recursos a la juventud refugiada y solicitante de asilo. Igualmente, los testimonios de los profesionales entrevistados evidencian que, sin cambios profundos de los enfoques de la práctica social, se está "normalizando" una condición de precariedad y vulnerabilidad de la persona mediante mecanismos de sectorialización de la vulnerabilidad que pone el foco en la persona invisibilizando las estructuras que oprimen, discriminan y generan condiciones de vulnerabilidad interseccional.

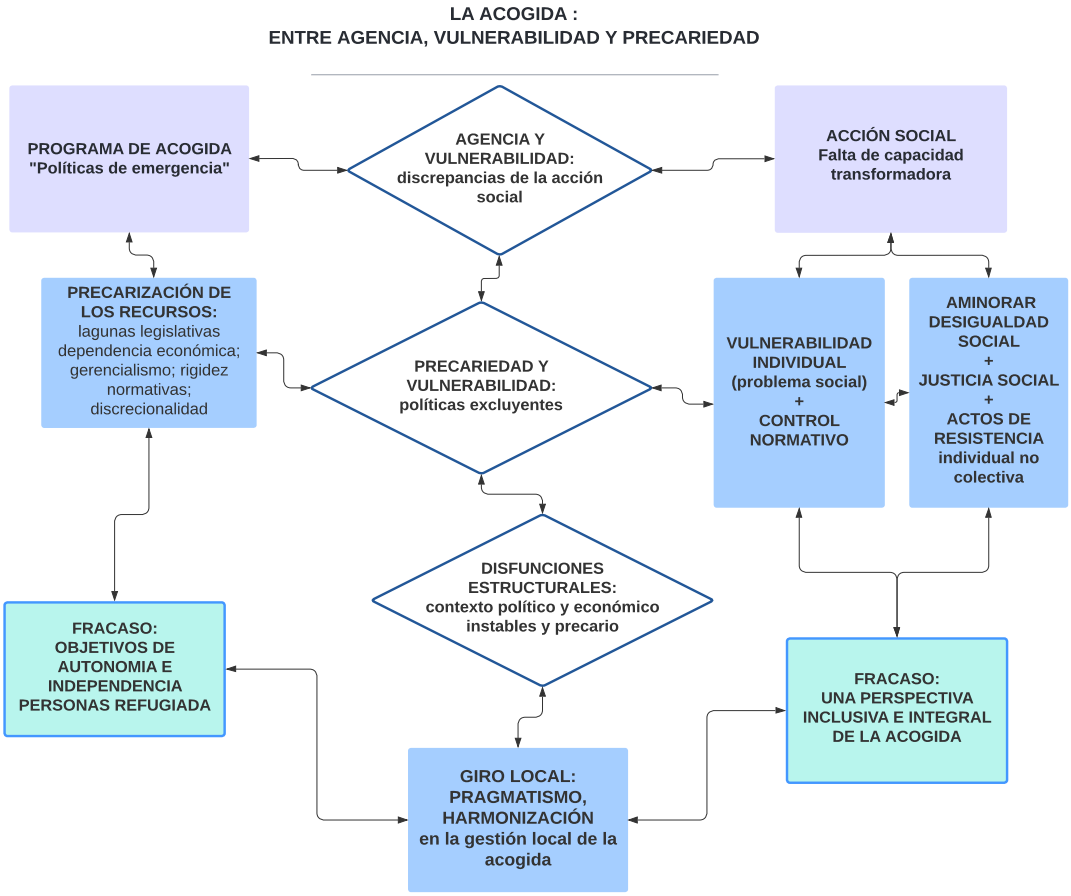
Mapa conceptual 4. La acogida: entre agencia, vulnerabilidad y precariedad

A continuación, se presenta un mapa con el que se visualizan los ejes centrales de discusión presentados anteriormente y que muestran un sistema de acogida fragmentado, desconectado con la realidad local y abogado a reducir y restringir los derechos de la población refugiada y los recursos dirigidos a satisfacer sus necesidades.

Como hemos apuntado, y a modo de resumen, a nivel gubernamental se han ido adoptando medidas y programas que responden a la emergencia de la situación contingente sin una planificación ad hoc dirigida a la acogida e integración de la población refugiada y solicitante de asilo. Este tipo de "políticas de emergencia" determinan una precarización sistemática de los recursos económicos y humanos que socaban la capacidad de transformación social de la intervención social y que visibilizan las discrepancias internas a la acción social con respecto a los criterios de evaluación y medición de la vulnerabilidad individual del individuo y cómo los mismos influyen sobre la capacidad de agencia de estas y estos jóvenes. Hemos visto también que, sin conseguir ofrecer

un soporte adecuado dentro del sistema de acogida, los profesionales adoptan *prácticas sociales invisibles* y que son actos de resistencia individual a las políticas excluyentes gubernamentales. Igualmente, se subraya una vez más como la precariedad y la vulnerabilidad son dos categorías que caracterizan las experiencias de la juventud refugiada y solicitante de asilo en destino. Por ende, la precarización de los recursos de integración y acogida menoscaba la capacidad de la acción social de aminorar la desigualdad social desde una perspectiva inclusiva e integral de la acogida, y el sistema de acogida fracasa en su objetivo de promover la autonomía e independencia de estas y estos jóvenes. Igualmente, a estos factores se añaden disfunciones estructurales derivadas de un contexto político y económico inestable y precario. Frente a la falta de sinergia interestatal y de políticas claras desde las instituciones gubernamentales, las administraciones y organismos locales (entidades privadas y de ámbito social) han ido respondiendo mediante la adopción de políticas y programas locales para atender de las necesidades de la población refugiada y solicitante de asilo y responder de manera más sostenible y pragmática a las necesidades locales.

La acogida: entre agencia, vulnerabilidad y precariedad



Fuente: elaboración propia

9.5. Futuras líneas de investigación y recomendaciones para la intervención social

Esta investigación aporta información relevante sobre las experiencias educativas y de sociabilidad de la juventud refugiada y solicitante de asilo. Se espera así que este estudio pueda contribuir a impulsar futuras líneas de investigación y que también pueda visibilizar aquellos aspectos a mejorar en el ámbito de la intervención social con la juventud refugiada y solicitante de asilo.

En referencia a futuras líneas de investigación se presentan algunas propuestas:

- Seguir avanzando en el estudio de las experiencias de la juventud refugiada y solicitante de asilo a través de su testimonio, sus biografías y sus narrativas para mejorar el conocimiento de los itinerarios educativos y de inserción sociolaboral en destino. Consideramos que no se puede prescindir de la voz de estas y estos jóvenes. Incorporar también la experiencia de los familiares, ya que permite una visión más amplia sobre las necesidades y los aspectos a mejorar en la acogida de esta población.
- Con respecto a la metodología implementada, seguir profundizando sobre las diferentes maneras de (auto) representación y de (re)construcción de significados a través de modalidades de percepción visual y sensorial en un nuevo entorno social.
- Desde una perspectiva de género, se consideran las siguientes líneas de investigación:
  - Seguir explorando en qué medida las diferencias de género marcan también diferencias en las causas que empujan estas y estos jóvenes a salir de sus países de origen, así como en lo que se refiere a los itinerarios socioeducativos y de inserción laboral en destino.
  - Seguir incidiendo en la comprensión de cómo los patrones de género adquiridos ponen barreras de comunicación entre mujeres y hombres en diferentes espacios sociales y cómo la diferencia de género influye en la construcción y elaboración de la información.
  - Por último, habría que profundizar sobre cómo se están tejiendo narrativas de sororidad entre jóvenes refugiadas y solicitantes de asilo, y en qué medida las diferencias de género marcan también diferencias en la construcción de redes de apoyo y soporte mutuo entre la juventud refugiada y solicitante de asilo.
- La tesis doctoral ha mostrado la importancia de las redes sociales. Sería conveniente profundizar sobre como la juventud refugiada y solicitante de asilo construye la red de apoyo con su entorno social más próximo, y con los diferentes sistemas y profesionales que

trabajan con ellos (escuela, ONG, servicios sociales).

- También se considera recomendable desarrollar investigaciones en partenariado con las instituciones públicas (administraciones locales y nacionales, escuelas, servicios sociales, entre otros), situación que permitiría obtener una fotografía aún más detallada de la presencia de esta población en el contexto catalán y nacional. Entre las acciones a emprender, se necesita la recogida sistematizada de datos estadísticos, así como el desarrollo de indicadores que permitan la elaboración de un análisis exhaustivo sobre diferentes aspectos vinculados a los itinerarios de integración e inclusión social de estas y estos jóvenes. Estas acciones facilitarían también el desarrollo de planes de evaluaciones periódicas que permitan vislumbrar los aspectos a mejorar en la acogida y en el acceso a los recursos. Asimismo, la sinergia entre los dos ámbitos (académico y profesional) puede contribuir al desarrollo, no solo de nuevos conocimientos sobre esta realidad social, sino también a la generación de modelos de buenas prácticas y propuestas de mejora en el ámbito de la intervención socioeducativa.
- Desde el ámbito de la intervención social, habría que profundizar sobre el rol que asume la acción social en la gestión de la acogida de la población refugiada, qué estrategias adopta dentro y fuera del sistema institucional y cómo la practica social puede revertir los mecanismos de opresión y discriminación a los que están expuesto estas y estos jóvenes.

Con respecto a la intervención socioeducativa con juventud refugiada y solicitante de asilo, se presentan las siguientes recomendaciones:

- Mejorar la coordinación interestatal entre los diferentes actores implicados, y una mayor implicación en la toma de decisiones de las administraciones públicas locales para responder de manera más sostenible a las necesidades específicas de cada contexto local.
- Implementar y sistematizar de manera rigurosa y transparente planes y protocolos de actuación entre los diferentes ámbitos de actuación y de intervención social.
- Flexibilizar los itinerarios educativos y de formación para la inserción laboral mediante la implementación de diversas medidas, como se detalla a continuación:
  - Reforzar y ampliar el acceso a los recursos socioeducativos y de aprendizaje del idioma local, y los recursos económicos para promover de manera efectiva y eficaz la integración e inclusión social de la juventud refugiada y solicitante de asilo.
  - Implementar una evaluación inicial exhaustiva de las competencias y habilidades previas a la migración con respecto a la escolarización y las experiencias laborales en origen.

  - Agilizar también el proceso de homologación de competencias y de certificaciones, lo que facilitaría el acceso de estas y estos jóvenes a los recursos de la etapa postobligatoria no terciaria y terciaria.

- La tesis pone de relieve la necesidad de desarrollar políticas activas estatales reforzando y ampliando las medidas en ámbito socioeducativo, mediante la implementación de becas integrales de estudio, estableciendo protocolos específicos entre instituciones y entidades públicas y privadas que promuevan el acceso a la educación postobligatoria y a los servicios de formación e inserción laboral. Estas acciones evitarían el acceso a ámbitos de formación y de inserción laboral segregados y, a largo plazo, mejoraría las condiciones de empleabilidad de estas y estos jóvenes.
- Ampliar y reforzar la red de recursos de acompañamiento psicoemocional, tanto en el sistema de acogida como en ámbito educativo, para promover el bienestar de estas y estos jóvenes.

A modo de epilogo

En el momento de poner un punto final a estos cinco años de investigación, consideramos este proceso de hecho como un punto inicial para seguir dando voz a las experiencias y narrativas de jóvenes como Amina, Anás, Paulo, Akram, Julia y de cada una de las y los jóvenes que han participado. Sus testimonios nos permiten adentrarnos en sus universos sociales, evidenciando las complejas relaciones de interdependencia entre los sistemas macro, meso y micro que rodean e influyen el desarrollo de la persona. Así que, sus realidades empíricas nos ayudan a comprender las complejas relaciones que construyen con el entorno social, y cómo los sistemas de gobernanza multinivel (estatales, administraciones locales, entidades sociales y privadas) influyen en su proceso de integración e inclusión social.

Estas y estos jóvenes necesitan de un lugar seguro y protegido lejos de las situaciones de opresión, discriminación y violencia sufridas en sus países de origen, y necesitan un lugar que les ofrezca la posibilidad de lograr sus objetivos, y en el que puedan satisfacer sus necesidades y aspiraciones. Después de años de trabajo con jóvenes, aun me sorprende la valentía y la tenacidad con la que se enfrentan a los muchos obstáculos en su camino, y la resiliencia que muestran frente a las adversidades de las fuerzas sociales. Son luchadores que no se rinden frente a las adversidades. Necesitan ser escuchados y encontrar un lugar seguro donde amarrar y poder dar rumbo a sus proyectos y objetivos.

Referencias Bibliográficas

Figura 48. Brahim. La ciudad.
“Viajar, pasear, saber cosas”

Brahim comenta durante la entrevista que eligió esta foto del puerto de Barcelona porque en sus palabras: “esta foto representa como el mundo, es como viajar, pasear, saber cosas, para saber más el mundo” y que ha venido a Cataluña “para saber el mundo, para tener posibilidades, para conseguir un futuro y eso”. Brahim huyó de su país, Mali, afectado por la inseguridad y por la presencia de grupos armadas y las tensiones separatistas entre los grupos étnicos. Brahim salió del país cuando era menor de edad, estuvo trabajando más de un año en la construcción en Argelia para ahorrar el dinero suficiente para cruzar el desierto hacia Marruecos y de ahí, cruzar la frontera de España. Brahim relata que saltó la valla de Melilla. El miedo atravesó todo su cuerpo en ese momento. Después de más de tres años Brahim está a la espera de la resolución a su solicitud de asilo.

ACCEM (2018). *La situación de las personas solicitantes de protección internacional y refugiadas LGTB*. https://www.accem.es/la-situacion-de-las-personas-solicitantes-de-proteccion-internacional-y-refugiadas-lgtbi/

ACNUR (1967). *Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados*. http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/BDL/2001/0003

ACNUR (2002a). *Directrices sobre protección internacional: La persecución por motivos de género en el contexto del artículo 1A (2) de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951 y/o su Protocolo de 1967*. https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2002/1753.pdf

ACNUR (2002b). *Directrices sobre protección internacional: "Pertenencia a un determinado grupo social" en el contexto del Artículo 1A(2) de la Convención de 1951 sobre el Estatuto de los Refugiados y/o su Protocolo de 1967*. https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2002/1754.pdf

ACNUR (2017). *Olvidados. La educación de los refugiados en crisis*. https://eacnur.org/es/actualidad/publicaciones/olvidados-la-educacion-de-los-refugiados-en-crisis

ACNUR (2018). *Recomendaciones para el uso de un lenguaje inclusivo de género*. https://www.acnur.org/5fa998834.pdf

ACNUR (2021a). *Manteniendo el rumbo. Los desafíos que enfrenta la educación de las personas refugiadas*. https://www.acnur.org/61365bed4.pdf

ACNUR (2021b). *Tendencias globales. Desplazamiento forzado en 2020*. https://www.acnur.org/stats/globaltrends/60cbddfd4/tendencias-globales-de-desplazamiento-forzado-en-2020.html

Aguaded-Ramírez, E.; Pierette Bartolomei-Torres, P.; & Angelidou, G. (2018). Análisis de la intervención llevada a cabo con los Menores Refugiados No Acompañados (MERNAs), *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7 (2), 124-133 DOI: 10.7821/naer.2018.7.256

AIDA (2017). *Asylum Information Database. The concept of vulnerability in European asylum procedures*, European Council on Refugees and Exiles. https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2020/11/aida_vulnerability_in_asylum_procedures.pdf

AIDA (2019). *Country Report: Spain. Accem*. https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2020/07/report-download_aida_es_2019update.pdf

AIDA (2021). *Country Report: Spain. Update 2020*. ECRE

Alberdi, I. & Matas, N. (2002). *La violencia doméstica. Informe sobre los malos tratos a mujeres en España*. Fundación La Caixa.

Al-Hroub, A. (2015). Tracking drop-out students in Palestinian refugee camps in Lebanon, *Educational Research Quarterly*, 38 (3), 52-79.

Allegri, E., Eve, M., Mazzola, R., Perino, M., & Pogliano, A. (2020). Other 'lenses': a training program for social workers and others working with asylum seekers and migrants in Italy, *European Journal of Social Work*, 23 (3), 529-540. DOI: 10.1080/13691457.2020.1743239

Amnesty International (2002). *Pakistan: insufficient protection of women*. Karachi, Pakistan. https://www.amnesty.org/en/documents/asa33/006/2002/en/

Amnistía Internacional (2016). *El asilo en España: un sistema de acogida poco acogedor*. Disponible en: https://doc.es.amnesty.org/cgi-bin/ai/BRSCGI.exe/Un_sistema_de_acogi-

da_poco_acogedor?CMD=VEROBJ&MLKOB=35286283535

Anderson, B. ([1983]2008). Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism. In *The new social theory reader* (2nd ed.), 282-288. Routledge.

Anderson, K.T; Stewart, O.G.; & Masturah, B.A.A. (2016). Writing Ourselves. In: Researcher Reflexivity in Ethnographic and Multimodal Methods for Understanding What Counts, to Whom, and How We Know, *Anthropology & Education Quarterly*, 47 (4), 385–401.

Anselme, M.L., & Hands, C. (2010). Access to Secondary and Tertiary Education for All Refugees: Steps and Challenges to Overcome, *Refuge. Canada's Journal on Refugees*, 27 (2), 89-96. https://doi.org/10.25071/1920-7336.34725

Aparicio, R., & Doménech, C. (2020). *Informe sobre la intolerancia y la discriminación hacia los musulmanes en España: recopilación de información y prácticas de lucha contra la Islamofobia*. Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE). https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/es/publicaciones/documentos/documento_0131.htm

Arango, J. (2016). A través del mediterráneo: tragedia de los refugiados y crisis de la Unión Europea. En Joaquín Arango, Ramón Mahía, David Moya & Elena Sánchez-Montijano (Coords.), *El año de los refugiados. Anuario CIDOB de la Inmigración* (pp. 30-55). Barcelona: Cidob. https://www.cidob.org/publicaciones/serie_de_publicacion/anuario_cidob_de_la_inmigracion/el_ano_de_los_refugiados_anuario_cidob_de_la_inmigracion_2015_2016_nueva_epoca

Arcarons, A. (2016). *Case Study Spain. From Refugees to Workers: Mapping Labour Market Integration Support Measures for Asylum-Seekers and Refugees in EU Member States*. Chapter 8. En: VV. AA. Vol II. Migration Policy Centre, Florencia.

Ardèvol, E.; Bertrán, M.; Cllén, B.; & Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participange y la entrevisa semiestructurada en línea, *Athenea Digital*, 3, 72-92

Asamblea General de las Naciones Unidas (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer Adoptada y abierta a la firma y ratificación, o adhesión, por la Asamblea General en su resolución 34/180, de 18 de diciembre de 1979*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/cedaw_SP.pdf

Atanasoska, T., & Proyer, M. (2018). On the brink of education: Experiences of refugees beyond the age of compulsory education in Austria, *European Educational Research Journal*, 17(2), 271-289. https://doi.org/10.1177/1474904118760922

Atkinson, P. (2005). Qualitative Research-Unity and Diversity, *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research* 6(3), 26. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs05032

Auster, P. (2021). *Burning Boy: The Life and Work of Stephen Crane*. Faber & Faber.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency, *American Psychologist, 37(2), 122–147. https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122*

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation, *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 248–287. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L

Banks, M; & Murphy, H. (ed.) (1997). *Rethinking Visual Anthropology*. New Haven and London: Yale University Press.

Banks, M.; & Zeitlyn D. (2015). *Visual Methods in Social Research*. Sage Publications.

Barot, R., & Bird, J. (2001). Racialization: the genealogy and critique of a concept, *Ethnic and Racial Studies*, 24 (4), 601-618. https://doi.org/10.1080/01419870120049806

Bassi Follari, J. E. (2014). Hacer una historia de vida: decisiones clave durante el proceso de investigación, *Athenea Digital*, 14(3), 129-170

Beadle (2014). *Facilitating the Transition to Employment for Refugee Young People Lord Mayor's Charitable Foundation Research* - Youth Research Centre. https://rest.neptune-prod.its.unimelb.edu.au/server/api/core/bitstreams/83b35b87-bf85-5a40-bf88-3088051505d5/content

Behar, R. (1997). *The vulnerable observer: Anthropology that breaks your heart*. Beacon Press.

bel hooks (2020). *Teoría feminista de los márgenes al centro*. Traficantes de sueños.

Beltrán Antolín, J., & Sáiz López, A. (2008). *La comunidad pakistaní en España*. Anuario Asia-CIDOB. https://www.cidob.org/articulos/anuario_asia_pacifico/2007/la_comunidad_pakistani_en_espana

Berger, R. (2013). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research, *Qualitative Research* 0(0), 1-16.https://doi.org/10.1177/1468794112468475

Berglund, J. (2017). *Education Policy – A Swedish Success Story?: Integration of Newly Arrived Students Into the Swedish School System*, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin. http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/13259.pdf

Birchall, J. (2016). *Gender, Age and Migration: An extended briefing*. Bridge Publication. https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/10410

Bloch, A.; Chimienti, M.; Counilh, A.; Hirsch, S.; Tattolo, G.; Ossipow, L.; & Wihtol de Wenden, C. (2015). *The children of refugeesnin Europe: Aspirations, social and economic lives, identity and transnational linkages* [New arrivals and learning reception and inclusion]. (Working paper). Geneva: SNIS.

Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students, *International Journal of Inclusive Education,* 18 (12), 1337-1355. https://doi.org/10.1080/13603116.2014.899636

Block, K.; Warr, D.; Gibbs, L.; & Riggs, E. (2012). Addressing Ethical and Methodological Challenges in Research with Refugee-background Young People: Reflections from the Field, *Journal of Refugee Studies*, 26 (1), 69-87

Boccagni, P. & Righard, R. (2020). Social work with refugee and displaced populations in Europe: (dis)continuities, dilemmas, developments, *European Journal of Social Work*, 23 (3), 375-383, DOI: 10.1080/13691457.2020.1767941

Bonetto, M.J. (2016). El uso de la Fotografía en la investigación social, *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 11 (1), 71-83.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In Richardson, J., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Westport, CT: Greenwood, pp. 241–58. https://www.socialcapitalgateway.org/content/paper/bourdieu-p-1986-forms-capital-richardson-j-handbook-theory-and-research-sociology-educ

Bourdieu, P. (2013). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores. México

Bourdieu, P.; Passeron, P. ([1970] 2008). *La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.

Bourgonje, P. (2010). Education for refugee and asylum seeking children in OECD countries, *Education international*, *50*, 1-12. https://pages.ei-ie.org/quadrennialreport/2010/s3.amazonaws.com/educationinternational2010/2009/assets/101/Study_on_Education_for_refugees_and_asylum_seeking_children_in_OECD_countries_EN.pdf

Boza D., Bruquetas, M.; & Claro, I. (2016). La política de la UE en inmigración y asilo: la crisis de 2015. En Joaquín Arango, Ramón Mahía, David Moya & Eelena Sánchez-Montijano (Coords.), *El año de los refugiados. Anuario CIDOB de la Inmigración* (pp. 80-102). Barcelona: CIDOB. https://www.cidob.org/es/publicaciones/serie_de_publicacion/anuario_cidob_de_la_inmigracion/el_ano_de_los_refugiados_anuario_cidob_de_la_inmigracion_2015_2016_nueva_epoca

Brah, A. (1993). 'Race' and 'culture' in the gendering of labor markets: South Asian young Muslim women and the labor market, *New Community*, *19*(3), 441-458.

Braun, V.; & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Brewer, A. C. (2016). An outline for including refugees in Canadian educational policy, *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation*, 7(1): 133-141. https://cjc-rcc.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30706

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *In International Encyclopedia of Education* (2nd ed.), *3*, 37-43. Oxford: Elsevier.

Brown, K.; Ecclestone, K.; & Emmel, N. (2017). The Many Faces of Vulnerability, *Social Policy and Society*, *16* (3), 497–510. https://doi.org/10.1017/s1474746416000610

Braun, V. & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications

Buchanan, Z. E., Abu-Rayya, H. M., Kashima E., & Paxton, S. J. (2017). The Interconnection between Acculturation and Subjective and Social Wellbeing Among Refugee Youth in Australia, *Journal of Refugee Studies*, 30 (4), 511-529.

Butler, J. (2004). *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*. New York: Verso.

Butler, J. (2008). *Vulnerabilitat, supervivencia / Vulnerability, survivability. Centro de Cultura Contemporánea de* Barcelona. https://www.cccb.org/ca/publicacions/fitxa/24-vulnerabilitat-supervivencia-vulnerability-survivability/35024

Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, *4*(3), 321-336. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4934440

Byrne, K. (2017). ¿Migrante, refugiado o menor? Es importante para los niños en Europa, *Migraciones Forzadas*, 54, 94-96. http://hdl.handle.net/10045/65416

Byrne, E.; Daykin, N.; & Coad, J. (2016). Participatory Photography in Qualitative Research: A Methodological Review, *Visual Methodologies*, *4*(2), 1-12. http://orca.cf.ac.uk/90425/

Călăfăteanu, A. M., López, M. A. G., Georgescu, M., Geudens, T., Losego, M., Taimla, S. & Kárpátszki, V. (2019). *T-KIT 8 Social inclusion. The training kits series. Youth Partnership. Partnership between the European Commission and the Council of Europe in the field of youth.*

http://www.eplusifjusag.hu/public/files/social_press/-t-kit_8_social_inclusion_web.pdf

Caprile, M. (coord.) (2012). *Guía Práctica para la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de la investigación*. Fundación Cirem.

Carastathis, A. (2014). The Concept of Intersectionality in Feminist Theory, *Philosophy Compass*, 9 (5), 304–314. https://doi.org/10.1111/phc3.12129

Carrasco, S., Rovira, J. P., & Narciso, L. P. (2012). A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España), *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *6*(1), 105-122.

Carrasco, S., Pàmies, J., & Narciso, L. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿un problema invisible?, *Anuario CIDOB de la Inmigración*, 212-236. https://doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.212

Carrillo, K.; & Djamil, T. (2011). Derecho de asilo y persecución por motivos de género. In *Investigación y género, logros y retos: III Congreso Universitario Nacional Investigación y Género*, [libro de actas]. (pp. 975-989). Unidad para la Igualdad, Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/handle/11441/39557

Carta de los Derechos Fundamentales de los Unión Europea (2000/C 364/01) proclamada por el Parlamento Europeo, el Consejo de la Unión Europea y la Comisión Europea el 7 de diciembre de 2000 en Niza

Castellà, H. (2017). The situation of refugee women in Europe, the Spanish state and Catalonia, *Diagnosis and Gaps for Improvement*, 2017-1. https://www.adoratrius.cat/wp-content/uploads/2017/02/CMC_6079_PAPER_situationofrefugeewomen_200117_b.pdf

Castillo Hijar, M. E. (2019). *Violencia sexual en el Perú, una historia de impunidad*. COMISEDH

Caxaj, C. S., & Berman, H. (2010). Belonging among newcomer youths: Intersecting experiences of inclusion and exclusion, *Advances in Nursing Science*, *33*(4), E17-E30. 10.1097/ANS.0b013e3181fb2f0f https://journals.lww.com/advancesinnursingscience/Fulltext/2010/10000/Belonging_Among_Newcomer_Youths__Intersecting.12.aspx

CEAR (2016a). *Discrimination and persecution on the basis of sexual orientation and gender identity: towards a dignified life*. https://www.cear.es/wp-content/uploads/2016/12/Persecuted_LGBT-1.pdf

CEAR (2016b). *Marruecos: situación del colectivo LGTB en Marruecos*. https://boletinderechoshumanos.files.wordpress.com/2016/03/informe-lgbt-marruecos1.pdf

CEAR (2019a). *Reforma sistema europeo común de asilo (SECA): actualización enero 2019*. https://www.cear.es/wp-content/uploads/2019/03/SECA_Actualizacion_2019.pdf

CEAR (2019b). *Informe 2019: Las personas refugiadas en España y Europa*. Madrid: España. https://www.cear.es/wp-content/uploads/2019/07/INFORME_CEAR_2019.pdf

CEAR (2021). *Las personas refugiadas en España y en Europa*. [online] https://www.cear.es/informe-cear-2021/

CEDEFOP (2017). *Vocational Education and Training: bridging refugee and employer needs*. Greece: Thessaloniki. https://www.cedefop.europa.eu/files/9120_en.pdf

CERD-OHCHR (Office High Commission of Human Rights) (CERD). (2000). *Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial*. https://www.ohchr.org/es/treaty-bodies/cerd

Cerna, L. (2019). Refugee Education: Integration Models and Practices in OECD Countries. *OECD*

Education Working Paper No. 203. https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2019)11&docLanguage=En

Chadderton, C., & Edmonds, C. (2015). Refugees and access to vocational education and training across Europe: a case of protection of white privilege?, *Journal of Vocational Education & Training*, *67*(2), 136–152. https://doi.org/10.1080/13636820.2014.922114

Chang, H. (2007). Autoethnography: Raising cultural awareness of self and others. In. G. Walford (Ed.), *Methodological developments in ethnography* (Studies in educational ethnography), 12, 201-221.

Cheung, S. Y.; & Phillimore, J. (2014). Refugees, social capital, and labour market integration in the UK, *Sociology*, 48 (3), 518–536. https://doi.org/10.1177/0038038513491467

Cheung, S. Y., & Phillimore, J. (2017). Gender and Refugee Integration: a Quantitative Analysis of Integration and Social Policy Outcomes, *Journal of Social Policy*, *46* (2), 211–230. https://doi.org/10.1017/s0047279416000775

Cho, S.; Crenshaw, K. W.; & McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis, *Signs: Journal of women in culture and society*, *38* (4), 785-810. https://doi.org/10.1086/669608

Clark A. (2011). Multimodal map making with young children: exploring ethnographic and participatory methods, *Qualitative Research*,11(3), 311-330. https://doi.org/10.1177/1468794111400532

Clycq, N., Nouwen, W., & Timmerman, C. (2014). *Project Paper 2. Theoretical and methodological framework on Early School Leaving*. CeMIS - University of Antwerp. https://medialibrary.uantwerpen.be/oldcontent/container23160/files/RESL_eu%20-%20Publication%207%20-%20Theoretical%20%20and%20Methodological%20Framework%20Final%20version%20december%202017%2014122017.pdf

Collins, P. H. (1990). Black feminist thought in the matrix of domination, *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment,* 138 (1990), 221-238.

Collins, P. H. (1995). Symposium on West and Fernmaker's Doing Difference, *Gender and Society,* 9 (4), 491–494. DOI:10.1177/089124395009004006

Collins, P.H. (2015). Intersectionality's Definitional Dilemmas, *Annual Review of Sociology,* 41, 1–20. https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142

Collins, P. H. (2017). The Difference That Power Makes: Intersectionality and Participatory Democracy, *Investigaciones Feministas*, 8 (1), 19–39. https://doi.org/10.5209/infe.54888

Collins, P. H., & Bilge, S. (2020). *Intersectionality*. John Wiley & Sons.

Collins, S. G.; Durington M.; & Gill, H. (2017). Multimodality: An Invitation, *American Anthropologist,* 119 (1), 142–46. https://doi.org/10.1111/aman.12826

Comisión Europea (CE) (2011). COM (2011) 60 final. *Comunicación de la Comisión al Parlamente Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las regiones. Una Agenda de la UE en pro de los Derechos del Niño*. Bruselas. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0060&from=HU

Comisión Europea (CE) (2015). COM (2015) 240 final. *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las regiones. Una Agenda Europea de Migración*. Bruselas. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/

ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015DC0240&from=HU

Comisión Europea (2020). *Nuevo Pacto sobre Migración y Asilo*. Bruselas. https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life/new-pact-migration-and-asylum_es

Comité de los Derechos del Niño (2010). *Examen de los informes presentados por los Estados partes en virtud del artículo 44 de la Convención*. Observaciones finales: España.

Consejo Europeo de Tampere 15 y 16 de octubre de 1999. *Conclusiones de la presidencia*. https://www.europarl.europa.eu/summits/tam_es.htm#intro

Convention relating to the Status of Refugees. Geneva: United Nations, 28 July 1951. *Treaty Series* [online], vol. 189, p. 137. https://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/Volume%20189/v189.pdf

Cornejo, M.; Mendoza, F.; & Rojas, R.C. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico, *Psyche*, 17 (1), 29-39.

Correa-Velez, I., Gifford, S. M., & Barnett, A. G. (2010). Longing to belong: Social inclusion and wellbeing among youth with refugee backgrounds in the first three years in Melbourne, Australia, *Social Science & Medicine*, *71*(8), 1399–1408. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.07.018

Council of Europe (2014). *Convention on preventing and combating violence against women and domestic violence* (CETS No. 210) https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list?-module=treaty-detail&treatynum=210

Council of Europe (2019). *Gender-Based Asylum Claims and non-refoulement: articles 60 and 61 of the Istanbul Convention. A collection of papers on the Council of Europe Convention on preventing and combating violence against women and domestic violence*. https://rm.coe.int/conventionistanbularticle60-61-web/1680995244

Crane, S. (1984). *Stephen Crane: Prose & Poetry (LOA# 18): Maggie: A Girl of the Streets/The Red Badge of Courage/Stories, Sketches, Journalism/The Black Riders & War Is Kind* (Vol. 18). Library of America.

Crane, S. (2011[1893]). *The Red Badge of Courage and Four Stories*. Penguin.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, *University of Chicago Legal Forum*, 1, 8. http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Identity politics, intersectionality, and violence against women, *Stanford Law Review*, 43 (6),1241-1299. http://dc.msvu.ca:8080/xmlui/bitstream/handle/10587/942/Crenshaw_article.pdf

Crenshaw, K. (2015). Why Intersectionality Can't Wait. *Washington Post*, September 24. [online]. https://www.washingtonpost.com/news/in-theory/wp/2015/09/24/why-intersectionality-cant-wait/

Crul, M., Keskiner, E., Schneider, J., Lelie, F., & Ghaeminia, S. (2017). No lost generation. Education for refugee children. A comparison between Sweden, Germany, The Netherlands and Turkey. In Bauböck, R. and Tripkovic, M. (Eds.). *The Integration of Migrants and Refugees. A EUI Forum On Migration, Citizenship and Demography*. European University Institute Editors and Robert Schuman for Advanced Studies, 62-79.

Crul, M.; Lelie, F.; Biner, Ö.; Bunar, N.; Keskiner, E.; Kokkali, I.; Schneider, J.; & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey, *Comparative Migration Studies*, 7(1). https://doi.org/10.1186/s40878-018-0110-6

Cutillas, I., Martínez, J., Moraes Mena, N., & González Barea, E. (2019). Universidad, migración y refugio: analizando el caso español. *IX Congreso de Migraciones. Fronteras, Exclusiones y Movilidades*. Campus de Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 4-6 September 2019.

Dattatreyan, E. G.; & Marrero-Guillamón, I. (2019). Introduction: Multimodal anthropology and the politics of invention, *American Anthropologist*, 121(1), 220-228.

Davy, C., Magalhães, L. V., Mandich, A., & Galhego, S. M. (2014). Aspects of the resilience and settlement of refugee youth: A narrative study using body maps/Aspectos da resiliência e da integração social de jovens refugiados: Um estudo narrativo usando mapas corporais, *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, *22* (2).

Denov, M., & Bryan, C. (2014). Social Navigation and the Resettlement Experiences of Separated Children in Canada, *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 30 (1), 25–34. https://doi.org/10.25071/1920-7336.38600

Dervin, F., Simpson A., & Matikainen, A. (2017). *EDINA Country Report – Finland*, Edina Platform. https://edinaplatform.eu/edina/research/country-reports

de Wal Pastoor, L. (2016). Rethinking refugee education: Principles, policies and practice from a European perspective, *Annual review of comparative and international education 2016* (*International Perspectives on Education and Society, 30*, 107-116. https://doi.org/10.1108/S1479-367920160000030009

Díaz Rodrígruez, M. (2017). Menores refugiados: impacto psicológico y salud mental, *Apuntes de Psicología*, 35 (2), 83-91. https://idus.us.es/handle/11441/85165

Dicks, B.; Flewitt R.; Lancaster, L.; & Pahl, K. (2011). Multimodality and ethnography: working at the intersection, *Qualitative Research.11*(3), 227-237. https://doi.org/10.1177/1468794111400682

Directive 2013/33/EU of the European Parliament and of the Council of 26 June 2013 laying down standards for the reception of applicants for international protection (recast).

Doomernik, J. & Glorius, B. (2016): Refugee migration and local demarcations: new insight into European localities, *Journal of Refugee Studies*, 29 (4), 429–439. https://doi.org/10.1093/jrs/few041

Donato, K.M.; & Gabaccia, D. (2016). *The Global Feminization of Migration: Past, Present, Future*. Migration Policy Institute. [online] https://www.migrationpolicy.org/print/15635#.WqvlI2N7zq0

Dryden-Peterson, S. (2010). The Politics of Higher Education for Refugees in a Global Movement for Primary Education, *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, *27*(2), 10–18. https://doi.org/10.25071/1920-7336.34718

Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences, *Theory and Research in Education*, *14*(2), 131–148. https://doi.org/10.1177/1477878515622703

Dryden-Peterson, P. (2017). Refugee education: Education for an unknowable future, *Curriculum Inquiry*, 47(1), 14-24, DOI: 10.1080/03626784.2016.1255935

Dryden-Peterson, S., & Giles, W. (2012). Higher Education for Refugees, *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, *27*(2), 3–9. https://doi.org/10.25071/1920-7336.34717

EASO (2021). *EASO Asylum Report 2021. Annual Report on the Situation of Asylum in the European Union*. European Asylum Support Office. https://euaa.europa.eu/launch-easo-asylum-report-2021

Edwards, A. (2010). Las dimensiones de edad y género en el derecho internacional de refugiados. En Feller, E.; Türk, V. y Nicholson, F. (eds.). *Protección de los refugiados en el derecho internacional*. Icaria Editorial, 50-89.

Eglinton, K. A. (2013). Between the personal and the professional: ethical challenges when using visual ethnography to understand young people's use of popular visual material culture, *Young*, *21*(3), 253-271.

Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek.

Ellis, C.; Adams, T. E.; & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: an overview, *Historical Social Research*, 36(4), 273-290. https://doi.org/10.12759/hsr.36.2011.4.273-290.

Eriksson, P.; Enttonen, E.; & Merilaïnen, S. (2012). Ethnographic Field Notes and Reflexivity. In Naidoo L. (ed.) *An Ethography of Global Landscapes and Corridors*. IntechOpen. https://www.intechopen.com/books/1682

Eurocities (2017). *Cities' Actions for the Education of Refugees and Asylum Seekers* [online]. Brussels. https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/cities-actions-education-refugees-and-asylum-seekers_en

Eurofound (2019). *Role of public services in integrating refugees and asylum seekers, Publications Office of the European Union*, Luxembourg. https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2019/role-of-public-services-in-integrating-refugees-and-asylum-seekers

European Commission (2011b). *Toolkit Gender in EU-funded research. Directorate-General for Research and Innovation*, Directorate B-European Research Area Unit B.6 - Ethics and Gender, Brussels.

European Commission (2015). *Inspiring practices: Higher Education helping newly arrived refugees, recognition of skills, access to HE and integration of researchers. EU Survey*. http://www.upv.es/entidades/CCD/infoweb/ccd/info/U0707386.pdf

European Commission (2016a). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – Action Plan on the integration of third country nationals*. Brussels. https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/policies/legal-migration/integration_en

European Commission (EC) (2016b). *A new skills agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. Brussels COM 381.

European Commision (2019). *Horizon 2020. Work Programme 2018-2020. Science with and for Society*.

European Commission (2020). *Horizon 2020. Work Programme 2018-2020. Science with and for Society*. https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/wp/2018-2020/

main/h2020-wp1820-swfs_en.pdf

European Council on Refugees and Exiles (ECRE) (2005). *Towards the Integration of Refugees in Europe. The Way Forward*. ECRE. 2005. Bruselas.

European Council on Refugees and Exiles (ECRE) (2015). *Common asylum system at a turning point: Refugees caught in Europe's solidarity crisis. Annual Report 2014/15*. ECRE: Brussels. https://ecre.org/wp-content/uploads/2016/06/aida_annualreport_2014-2015_0.pdf

European Parliament (EP) (2016). *Report on the situation of women refugees and asylum seekers in the EU* [online]. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2016-0073_EN.pdf

EUROSTAT (2020). *Asylum Statistics. Statistics explained*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Asylum_statistics [accesed: 19 March 2022].

European Union Agency for Fundamental Rights. Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA) (2015a). *Manual de legislación europea sobre los derechos del niño. Consejo de Europa*. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-ecthr-2015-handbook-european-law-rights-of-the-child_es.pdf

European Union Agency for Fundamental Rights (FRA) (2015b). *Protection against discrimination on grounds of sexual orientation, gender identity and sex characteristics in the EU. Comparative legal analysis*.

European Union Agency for Fundamental Rights (FRA) (2017a). *Current migration situation in the EU: Education*. http://fra.europa.eu/en/publication/2017/current-migration-situation-eu-education

European Union Agency for Fundamental Rights (FRA) (2017b). *Current migration situation in the EU: Lesbian, gay, bisexual, transgender and intersex asylum seekers*.

Fazel, M. (2015). A moment of change: facilitating refugee children's mental health in UK schools, *International Journal of Educational Developmen*t, 41, 255-261. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2014.12.006

Federico, V & Baglioni, S. (Ed.) (2019) *Migrants, Refugees and Asylum Seekers' Integration in European Labour Market. A Comparative Approach on Legal Barriers and Enablers*. IMISCOE Research Series. https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-67284-3

Feller, E.; Türk, V. & Nicholson, F. (eds.) (2010). *Protección de los refugiados en el derecho internacional*. Icaria Editorial. https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2012/7392.pdf

Felix, V. R. (2016). The Experiences of Refugee Students in United States Post-secondary Education, *Higher Education Ph.D. Dissertations*. 68. https://scholarworks.bgsu.edu/he_diss/68

Ferede, M. K. (2010). Structural factors associated with higher education access for first-generation refugees in Canada: An agenda for research, *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 27 (2), 79–88. https://doi.org/10.25071/1920-7336.34724

Ferfolja, T.; Vickers, M. (2010). Supporting refugee students in school education in Greater Western Sydney, *Critical Studies in Education*, 51(2), 149-162. https://doi.org/10.1080/17508481003731034

Folgueiras Bertomeu, P. (2016). *Técnica de recogida de la información: La entrevista*. Universitat

de Barcelona. https://www.recercat.cat/handle/2072/262207

Freire, P. ([1970] 2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI de España Editores.

Gabrielli, M. (2016). Arte y acción: jóvenes y participación ciudadana. En: Soler, P.; Bellera, J.; Planas, A. (eds.) *Pedagogía social, juventud y transformaciones sociales*. Congreso Internacional, XXIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. Gerona, del 14 al 16 de septiembre del 2016, Eje 2, 171-177. https://eventum.upf.edu/event_detail/2141/detail/congres-pedagogia-social-joventut-i-transformacions-socials.html

Galonnier, J. (2015). The racialization of Muslims in France and the United States: Some insights from white converts to Islam, *Social Compass*, 62 (4), 570-583. https://doi.org/10.1177/0037768615601966

Garcés-Mascareñas, B.; & Moreno Amador, G. M. (2019). The Multilevel governance of Refugee Reception policies in Spain. [en línia]. *CEASEVAL Research on the Common European Asylum System,* 18. http://ceaseval.eu/publications/WP3_Spain.pdf

Garcés-Mascareñas, B.; & Pasetti, F. (2019) *¿A más solicitudes de asilo igual recepción? El sistema de acogida en España desde 2015*. Anuario CIDOB de la Inmigración 2019 (noviembre),114-126. https://www.cidob.org/ca/articulos/anuario_cidob_de_la_inmigracion/2019/a_mas_solicitudes_de_asilo_igual_recepcion_el_sistema_estatal_de_acogida_en_espana_desde_2015/(language)/esl-ES

Garcés-Mascareña & Ribera (2020). Políticas de la indigencia. Solicitantes de asilo sin casa en Europa. *Notes internacionals*, 237. https://www.cidob.org/es/publicaciones/serie_de_publicacion/notes_internacionals_cidob/237/politicas_de_la_indigencia_solicitantes_de_asilo_sin_casa_en_europa

García, N. (2018) 'Las Universidades españolas sí que ayudan a los refugiados'. *El Economista*. Accessed 5 September 2019. https://www.eleconomista.es/ecoaula/noticias/9050125/04/18/Las-facultades-espanolas-ayudan-a-los-refugiados-.html

Garner, S., & Selod, S. (2014). The racialization of Muslims: Empirical studies of Islamophobia, *Critical Sociology*, 41 (1), 9-19. DOI:10.1177/0896920514531606

Gewerc, A.; & Vazquez-Calvo B. (2020). Etnografía en la era (pos)digital. En Sancho Gil, J. M.; Hernández-Hernández, F.; Montero Mesa, L.; de Pablo Pons, J.; Rivas Flores, J.I.; Ocaña Fernández, A. (coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Barcelona: Ediciones Octaedro

Gibson, M.A. (1995). Additive acculturation as a strategy for school improvement, *California's immigrant children: Theory, research, and implications for educational policy*, 77-105.

Glorius & Doomernik (eds) (2020). *Geographies of Asylum in Europe and the Role of European Localities*. IMISCOE Research Series. Springer Open. https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-25666-1

Glorius, B., Oesch, L., Nienaber, B., & Doomernik, J. (2019). Refugee reception with a common European Asylum System, *Erdkunde,* (H. 1), 19-30. https://www.jstor.org/stable/10.2307/26663984

Gómez Cruz, E. (julio-diciembre 2017). Etnografía celular: una propuesta emergente de etnografía digital, *Virtualis,* 8 (16), 77-98.

González, A. O., & Collins, P. H. (2019). Interview with Patricia Hill Collins on critical thinking,

intersectionality and educational: Key objectives for critical articulation on inclusive education, *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, *17*(2). https://mindrxiv.org/9sf2u/

González, I. E., Castaño Reyero, M. J., Claro Quintans, I., Dubin, A., De Gasperis, T., Maravall Buckalter, I., Pérez Adroher, A., Dos Santos Soares, A., 2016. *Acogida en España de los niños refugiados. Estado y aplicación de la política y programa de acogida en España desde la perspectiva de los Derechos de la Infancia*. UNICEF Comité Español.

González-Ramírez, T.; García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A.; Conde-Jiménez, J.; Reyes-deCózar, S. & López-Gracia Á. (2020). Responsabilidad social de la investigación educativa. En Sancho Gil, J. M.; Hernández-Hernández, F.; Montero Mesa, L.; de Pablo Pons, J.; Rivas Flores, J.I.; Ocaña Fernández, A. (coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Goodin , R.E. (1985). *Protecting the Vulnerable: A Reanalysis of Our Social Responsibilities*. University of Chicago Press , Chicago .

Graham, H.R., Minhas, R.S., Paxton, G. (2016). Learning Problems in Children of Refugee Background: A Systematic Review, *Pediatric*s, 137 (6), 1-15. 10.1542/peds.2015-3994

Grüttner, M., Schröder, S., Berg, J., & Otto, C. (2018). Refugees on Their Way to German Higher Education: A Capabilities and Engagements Perspective on Aspirations, Challenges and Support, *Global Education Revie*w, 5(4), 115-135. https://eric.ed.gov/?id=EJ1200230

Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J-S., Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica. Grupo de Análisis para el Desarrollo*. GRADE.

Guerrero Muños, J. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa, *Azarbe. Revista Internacional de trabajo social y bienesta*r, 3, 237-242.

Guerrero, A. L., & Tinkler, T. (2010). Refugee and Displaced Youth Negotiating Imagined and Lived Identities in a Photography-Based Educational Project in the United States and Colombia, *Anthropology & Education Quarterly*, *41*(1), 55-74. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1548-1492.2010.01067.x/full

Gustafsson, K. & Johansson, J. (2018). A Worthy Reception? Ambivalences in Social Work with Refugees and Migrants in Sweden, *Advances in Social Work*, 18, 983–1004. https://doi.org/10.18060/21656

Güell, B., Solé Arraràs, A., Naz, K., & Martínez, R. (2019). Barcelonines d'origen pakistanès: empoderament i participació contra la feminització de la pobreza, *Feminisme*, Ajuntament de Barcelona https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/bitstream/11703/112671/1/MAQPakistanesesCatala.pdf

Güell Torrent, B. (2020). Procesos de asilo e integración de los refugiados LGTB en España. In NIEM (2020). *Sobre los solicitantes de asilo y beneficiarios de protección internacional. Informe Nacional para España 2020*. CIDOB.

Hadi, A. (2017). Patriarchy and gender-based violence in Pakistan, *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 10 (2), 297-304. https://doi.org/10.26417/ejser.v10i2.p297-304

Hammoud, M. S. (2017). Educational obstacles faced by Palestinian refugees in Lebanon, *Contemporary Review of the Middle East*, 4(2), 127-148.

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective, *Feminist Studies*, 14 (3), 575-599, https://doi.org/10.2307/3178066

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra

Harmon, H., & Initiative, C. R. (2018). *Supporting and including refugee and asylum-seeking children in education*. Dublin: National Centre for Guidance in Education, 1-20. https://www.ncge.ie/resource/supporting-and-including-refugee-and-asylum-seeking-children-education

Harper, D. (2002). Talking about Pictures: A Case for Photo Elicitation, *Visual Studies* 17(1): pp.13-26.

Hatoss, A. & Huijser, H. (2010). Gendered barrier to educational opportunities: the resettlement of Sudanese refugees in Australia, *Gender and Education*, 22/2:147-160. https://doi.org/10.1080/09540250903560497

Heidbrink, L. (2021). Anatomy of a crisis: governing youth mobility through vulnerability, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, *47* (5), 988-1005. https://doi.org/10.1080/1369183X.2020.1797479

Huddleston, T., & Wolfhardt, A. (2016). *Back to School: Responding to the needs of newcomer refugee youth*. Migration Policy Group. https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/10/2017-3-MPG-Back-to-School-Responding-to-the-needs-of-newcomer-refugee-youth.pdf

Hutchinson, M., & Dorsett, P. (2012). What does the literature say about resilience in refugee people? Implications for practice, *Journal of Social Inclusion*, *3*(2), 55. https://doi.org/10.36251/josi.55

Iglesias, J. (2012). En la horma de otros zapatos. Los trabajadores inmigrantes y el enfoque de la nueva precariedad étnica, *Política y Sociedad*, 49(1), 47-72. https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2012.v49.n1.36526

Iglesias-Martínez, J. & Estrada, C. (2018). ¿Birds of Passage? La Integración Social de la Población Refugiada en España, *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo*, 7 (1), 144–167. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6408255

ILGA-International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association. *State-Sponsored Homophobia 2019*. Ginebra: ILGA, 2019. https://ilga.org/state-sponsored-homophobia-report-2019

Italia, A.; Scaramella, C.; & Bellesi, L. (2012). Country Report: Spain. In: Nonchev, A.; & Tagarov, N. (eds). *Integrating Refugee and Asylum-seeking Children in the Educational Systems of EU Member States: Evaluation and Promotion of Current Best Practices – INTEGRACE*. Center for the Study of Democracy European Refugee Fund. https://www.files.ethz.ch/isn/187759/INTEGRACE_handbook.pdf

Jacobsen, C. M., Karlsen, M. A., & Khosravi, S. (2021). *Waiting and the temporalities of irregular migration*. Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9780429351730

Jimenez Sanchez, C. (2017). Gender Persecution in International Refugee Law: new perspectives, *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, 33, 1-23. DOI: 10.17103/reei.33.05

Juvonen J.; & Bell, A.N. (2018). Social integration of refugee youth in Europe: Lessons learned about interethnic relations in U.S. schools, *Polish Psychological Bulletin*, 49 (1) 23-30. DOI - 10.24425/119468

Karlsen, M.A. (2021). Waiting out the condition of illegality in Norway. In: Jacobsen, C. M., Karlsen, M. A., & Khosravi, S. (Eds.), *Waiting and the temporalities of irregular migration*. (pp. 113-130). Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9780429351730

Kaya, A. & Nagel, S.K. (2021). Politics of Subsidiarity in Refugee Reception: Comparative Perspectives, *Journal of Immigrant & Refugee Studies*. https://doi.org/10.1080/15562948.2021.1923881

Koehler, C. (2017). *Continuity of learning for newly arrived refugee children in Europe,* Network of Experts working on the Social Dimension of Education and Training, funded by the European Commission, DG Education and Culture. https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/Continuity-of-learning-for-newly-arrived-refugee-children-in-Europe.pdf

Kosygina, L. V. (2005). Doing gender in research: Reflection on experience in field, *The Qualitative Report*, 10(1), 87-95. http://www.nova.edu/ssss/QR/QR10-1/kosygina.pdf

Kovacheva, S., (2019). *Social Inclusion. EU-CoE youth partnership policy sheet. European Union and Council of Europe.* [online] <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/social-inclusion>

Kuran, C. H. A., Morsut, C., Kruke, B. I., Krüger, M., Segnestam, L., Orru, K., Naevestad, T.O., Airola, M., Keränen, J., Gabel, F., Hansson, S., & Torpan, S. (2020). Vulnerability and vulnerable groups from an intersectionality perspective. International, *Journal of Disaster Risk Reduction*, 50. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2020.101826

Khurshid, A. (2015). Islamic traditions of modernity: Gender, class, and Islam in a transnational women's education project, *Gender & Society*, *29*(1), 98-121

La Spina, E. (2017). Sistemas de acogida e integración en España: un examen multinivel. En Bellver Á.; & Solanes, V. *Los derechos de los refugiados y las responsabilidades de Europa*. Libro de Actas del I Congreso Internacioanl de Derechos humanos, Valencia, 17 y 18 de febrero de 2017. https://mainel.org/wp-content/uploads/Actas-I-Congreso-DDHH-Los-derechos-de-los-refugiados.pdf

La Spina, E. (2021). Migrant vulnerability or asylum seeker/refugee vulnerability? More than complex categories, *Oñati Socio-Legal Series*. https://doi.org/10.35295/osls.iisl/0000-0000-0000-1225

Lázaro González, I. E.; Castaño Reyero, M. J.; Claro Quintans, I.; Dubin, A.; De Gasperis, T.; Maravall Buckalter, I.; Pérez Adroher, A.; dos Santos Soares, A. (2016). *Acogida en España de los niños refugiados. Estado y aplicación de la política y programa de acogida en España desde la perspectiva de los Derechos de la Infancia*. UNICEF Comité Español. https://www.unicef.es/publicacion/estudio-sobre-el-sistema-de-acogida-de-personas-refugiadas-en-espana-desde-la

Lewis, G. (2013). Unsafe Travel: Experiencing Intersectionality and Feminist Displacements, *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38 (4), 869–892. https://doi.org/10.1086/669609

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género: https://www.boe.es/buscar/pdf/2004/BOE-A-2004-21760-consolidado.pdf

Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2009-19949

Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria. Boletín Oficial del Estado. Nº. 263, de 31 de octubre de 2009. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2009-17242

Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-8222

Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-8470

Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria. Boletín Oficial del Estado. Nº. 263, de 31 de octubre de 2009. Disponible en: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2009-17242

López Cuesta, B. (2018). España: Esperanza en la Diversidad. En Nihad B. (ed.). *Education: Hope for Newcomers in Europe*. Education International. https://www.ei-ie.org/index.php/es/item/25616:espana-esperanza-en-la-diversidad

López Cuesta, B. (2021) Actualización del estudio España: Esperanza en la diversidad. Sobre los derechos de las niñas y niños migrantes y refugiados. *Federación de Enseñanza de CCOO-Proyecto Educación y Refugio*. https://fe.ccoo.es/Documentos/Internacional/Proyecto_Educaci%C3%B3n_y_Refugio&13989

López-Sala, A. (2021). Los refugiados LGTBI en España: buscar protección en tiempos de control migratorio, *Anuario CIDOB de la Inmigración* 2020 (enero de 2021), 198-219. DOI: doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2020.198

Lorde, A. (2003). La hermana, la extranjera: artículos y conferencias. *Horas y horas,* 57-64.

Lundborg, P. (2013). Refugees' Employment Integration in Sweden: Cultural Distance and Labor Market Performance, *Review of International Economics*, *21*(2), 219–232. https://doi.org/10.1111/roie.12032

Mackenzie, C.; Rogers, W.; & Dodds, S. (Eds.). (2014). *Vulnerability: New essays in ethics and feminist philosophy*. *Studies in Feminist Phulosophy*. Oxford University Press. https://oxford.universitypressscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780199316649.001.0001/acprof-9780199316649

MacNevin, J. (2012). Learning the way: Teaching and learning with and for youth from refugee backgrounds on Prince Edward Island, *Canadian Journal of Education*, 35(3), 48-63. https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1074

Magos, K. and Margaroni, M. (2018). The importance of educating refugees. *Global Education Review*, 5(4), 1-6. https://ger.mercy.edu/index.php/ger/issue/view/35

Maguire, M. and Delahunt, B. (2006). Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by Step Guide for Learning and Teaching Scholars, *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education* (AISHE-J), 3, 3351-33514

Marcus, G. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography, *Annual Review Athropology,* (24), 95-117

Marcu, S. (2018). Refugee students in Spain: The role of universities as sustainable actors in in-

stitutional integration, *Sustainability*, 10(6), 2082. https://doi.org/10.3390/su10062082

Marks, G. (1993). Structural Policy and Multilevel Governance in the EC, *The State of the European Community*, 2, 391–410.

Marshall, A.E. and team (2016). *Refugee Youth: Good Practices in Urban Resettlement Contexts*. Centre for Youth & Society. University of Victoria: UN-Habitat Youth and Livelihoods. https://www.uvic.ca/research/centres/youthsociety/assets/docs/resources/cfys-refugee-youth-resettlement-report.pdf

Martín, I.; Arcarons, A.; Aumüller, J.; Bevelander, P.; Emilsson, H.; Kalantaryan, S.; MacIver, A.; Mara, I.; Scalettaris, G.; Venturini, A.; Vidovic, H.; van der Welle, I.; Windisch, M.; Wolffberg, R.; & Zorlu, A. (2016). *From refugees to workers: Mapping labour market integration support measures for asylum-seekers and refugees in EU member states*. Volume II: Literature review and country case studies. http://hdl.handle.net/1814/43504

Martín Garcia, A.V. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social, *Ediciones Universidad de Salamanca. Aula*, 7, 41-60.

Martínez-Piñeiro, E.; Montero Mesa, L. & Rodríguez Rodríguez, J. (2020). Divulgación y valoración de la Inbestigación educativa y social. En Sancho Gil, J. M.; Hernández-Hernández, F.; Montero Mesa, L.; de Pablo Pons, J.; Rivas Flores, J.I.; Ocaña Fernández, A. (coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Masoud, A., Kurki, T. and Brunila, K. (2020). 'Learn Skills and Get Employed': Constituting the Employable Refugee Subjectivity through Integration Policies and Training Practices. In K. Brunila & L. Lundahl (eds*), Youth on the Move: Tendencies and Tensions in Youth Policies and Practices* (pp. 101–123). Helsinki: Helsinki University Press. https://doi.org/10.33134/HUP-3-6

McBride, M. (2018). *Refugee Children's Education: A Review of the LIterature*, What Works Scotland. http://whatworksscotland.ac.uk/wp-content/uploads/2018/06/WWSEduRefugeesLitReview-1.pdf

McBrien, J.L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: a review of the literature, *Review of Educational Research*, 75 (3), 329-364.

McBrien, J. L. (2009). Beyond survival: School-related experiences of adolescent refugee girls in the United States and their relationship to motivation and academic success, *Global issues in education: Pedagogy, policy, practice and the minority experience*, 199-215.

McBrien, J.L.; & Day, R. (2012). From There to Here: Using Photography to Explore Perspectives of Resettled Refugee Youth, *International Journal of Child, Youth and Family Studies,* 4 (1), 546-568.

McCall, Leslie (2005). The Complexity of Intersectionality, *Signs* 30(3): 1771–800. https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/426800

McCartan, C.; Schubotz, D.; Murphy, J. (2012). The Self-Conscious Researcher—Post-Modern Perspectives of Participatory Research with Young People, *Forum: Qualitative Social Research*, 13 (1), 9.

McHugh, M.; & Sugarman, J. (2015). *Transatlantic Symposium Report: Improving Instruction for Immigrant and Refugee Students in Secondary Schools*. Whasington, DC: Migration

Policy Institute. https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/Transatlantic-Symposium-Synthesis-FINALWEB.pdf

Mendola, D.; Parroco, A.M.; & Li Donni, P. (2020). Accounting for interdependent risks in vulnerability assessment of refugees. In Pollice, A., Salvati, N. & Schirippa Spagnolo, F. (eds.), *Book of short papers SIS 2020*. London: Pearson, 1418–1423. https://iris.unipa.it/retrieve/handle/10447/423304.5/919339/Paper%20SIS2020_2154-4664-1-RV_Mendola_Parroco_LiDonni_def.pdf

Mendola, D.; & Pera, A. (2021). Vulnerability of refugees: Some reflections on definitions and measurement practices, *International Migration*, 00, 1–14. https://doi.org/10.1111/imig.12942

Merino Sancho, V. (2011). La violencia de género como acto persecutorio en el derecho de asilo tras la reforma de la ley 12/2009. Una reforma inconclusa. In F. J. García Castaño & N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía,* 2169-2178. Instituto de Migraciones.

Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (2021). *Instrucción SEM 6/2020 por la que se modifica el Manual de Gestión (versión 4.1) del sistema de acogida de protección internacional y el procedimiento de gestión del itinerario de protección internacional aprobado por la instrucción DGIAH 2020/05/15, en relación con los requisitos para el acceso a la segunda fase del sistema de acogida de solicitantes y beneficiarios de protección internacional.*

Ministerio del Interior. *Asilo en cifras* (2015- 2020) [online]. http://www.interior.gob.es/ca/web/archivos-y-documentacion/documentacion-y-publicaciones/publicaciones-descargables/extranjeria-y-asilo/asilo-en-cifras

MISSM-SEM-DGIAH-SGPPI (2020*). Sistema de acogida de Protección Internacional. Manual de gestión* [online]. https://extranjeros.inclusion.gob.es/ficheros/subvenciones/area_integracion/proteccion_internacional/proteccion_internacional_2020/Manual_de_Gestion_version_4.1.pdf

Morrice, L. (2013). Refugees in Higher Education: Boundaries of Belonging and Recognition, Stigma and Exclusion, *International Journal of Lifelong Education*, 32(5), 652–668. https://doi.org/10.1080/02601370.2012.761288

Morrice, L., Tip, L. K., Brown, R., and Collyer, M. (2020). Resettled refugee youth and education: aspiration and reality, *Journal of Youth Studies*, 23(3), 388-405. https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1612047

Morillas, P.; Sánchez-Montijano, E. & Soler, E. (coords.) (2015). *Europa ante la crisis de los refugiados*. CIDOB. Colección Monografías. Barcelona. https://www.cidob.org/es/publicaciones/serie_de_publicacion/monografias/monografias/europa_ante_la_crisis_de_los_refugiados_10_efectos_colaterales

Moser, A. (2007). *Género e indicadores. Informe general*. Bridge. Development-Gender.

MTMSS, SEM, SGIE, DGIAH and SGPPI, 2018. *Sistema de acogida de protección internacional. Manual de Gestión*. [pdf]. Madrid: Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social. https://extranjeros.inclusion.gob.es/ficheros/subvenciones/area_integracion/proteccion_internacional/sociosanitaria_cetis_2019/Manual__gestion.pdf

Murphey, D. (2016). *Moving Beyond Trauma: Child Migrants and Refugees in the United States,*

Child Trends. Child Trends. https://www.childtrends.org/publications/moving-beyond-trauma-child-migrants-and-refugees-in-the-united-states

Naciones Unidas (1948). *Declaración universal de los Derechos Humanos*. http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/

Naciones Unidas (UN) (1951). *Convención sobre el Estatuto de los Refugiados*. Publicado: «BOE» núm. 252, de 21 de octubre de 1978, páginas 24310 a 24328. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-26331 [Consulta: 10 octubre 2017]

Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.

Naciones Unidas (UN) (2013). *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño N.14 sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial.* https://plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2018/09/observacion-general-14-principio-interes-superior-2013-.pdf

Neubauer, Esteban, A. (2020). The right to education of refugee and asylum seekers minors since the aproach based in human rights: Difficulties, purpose and educational intervention, *Revista Espanola de Educacion Comparada*, 35 (35), 70–91. https://doi.org/10.5944/REEC.35.2020.24342

Ngunjiri, F. W., Hernandez, K. C., & Chang, H. (2010). Living autoethnography: Connecting life and research [Editorial], *Journal of Research Practice*, *6*(1), Article E1. http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/241/186

Nilsson, J.; & Bunar, N. (2016). Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology, *Scandinavian Journal of Educational Research* 4, 399-416, https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024160

Nilsson, J.; & N. Bunar (2016). Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology, *Scandinavian Journal of Educational Research* 4, 399-416, https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024160

Nonchev, A.; & Tagarov, N. (Eds) (2012). *Integrating Refugee and Asylum-seeking Children in the Educational Systems of EU Member States: Evaluation and Promotion of Current Best Practices – INTEGRACE.* Center for the Study of Democracy European Refugee Fundation. https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/integrating-refugee-and-asylum-seeking-children-educational-systems-eu-member-0_en

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria, *International Journal of Qualitative Methods*, 16 (1), 1-13.

Nunn, C., McMichael, C., Gifford, S.M., & Correa-Velez, I. (2014). "I came to this country for a better life": factors mediating employment trajectories among young people who migrated to Australia as refugees during adolescence, *Journal* of Youth Studies, 17 (9), 1205-1220. https://dro.dur.ac.uk/17056/

Nunn, C.; Gifford, S. M.; McMichael, C.; & Correa-Velez, I. (2017). Navigating precarious terrains: Reconceptualizing refugee-youth settlement, *Refuge. Canadian's Journal on Refugees*, 33 (2), 45–55. https://doi.org/10.7202/1043062ar

Nwosu, O.C.; & Barnes, S.L. (2014). Where "difference is the norm": Exploring refugee student ethnic identity development, acculturation, and agency at Shaw academy, *Journal of Refugee*

Studies, 27(3), 434-456. https://doi.org/10.1093/jrs/fet050

Oboler, S., & Callirgos, J. C. (2015). El racismo peruano. *Serie Diversidad Cultural 9*. Ministerio de Cultura. http://repositorio.cultura.gob.pe/handle/CULTURA/347

OECD (2015). Is this humanitarian migration crisis different? *Migration Policy Debates*, 7, OECD Publishing. http://www.oecd.org/migration/Is-this-refugee-crisis-different.pdf.

OECD (2018), *Learning from Data: Proceedings from the Third Policy Forum. Strength_through Diversity*. http://www.oecd.org/education/school/3rd-Forum-Proceedings.pdf

OECD/EU (2018). *Settling In 2018: Indicators of Immigrant Integration, OECD Publishing, Paris/EU*, Brussels, http://dx.doi.org/10.1787/9789264307216-en

Oh, S. A. (2012). Photofriend: creating visual ethnography with refugee children, *Area*, *44*(3), 382-288. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1475-4762.2012.01111.x/full

O'Higgins, A. (2012). Vulnerability and agency: Beyond an irreconcilable dichotomy for social service providers working with young refugees in the UK, *New Directions for Child and Adolescent Development*, 136, 79-91. https://doi.org/10.1002/cad.20012

Olliff, L. (2010). *Finding the right time and place: Exploring post-compulsory education and training pathways for young people from refugee backgrounds in NSW*. Refugee Council of Australia. https://www.nswtf.org.au/files/finding_the_right_time_and_place.pdf

Olliff, L.; Mohamed; N.; Cornfoot, S.; & O'Sullivan (2006). *Settling in: How do refugee young people fair within Australia's settlement system?* Melbourne: Centre for Multicultural Youth Issues. https://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/2227/1/SettingIn.pdf

ONU (2000). *La Plataforma de Acción de Beijing*. https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2015/9853.pdf

ONU (2010). *Comité de los Derechos del Niño (CRC), Examen de los informes presentados por los Estados parte en virtud del artículo 44 de la Convención: Observaciones finales: España*, 3 Noviembre 2010, CRC/C/ESP/CO/3-4. https://www.refworld.org.es/docid/506962e62.html

ONU (2018). *Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular*. https://refugeesmigrants.un.org/sites/default/files/180713_agreed_outcome_global_compact_for_migration.pdf

Pajares, M. (2020). *Refugiados climáticos. Un gran reto del siglo XXI*. Ciclogénesis, 13. Rayo Verde Editorial

Pàmies, J. (2012). Disfunciones y permanencias: una aproximación a las desigualdades en la escuela marroquí, *Revista Española De Educación Comparada,* (20), 303–324.

Panizzon, M. & van Riemsdijk, M. (2019). Introduction to Special issue: 'migration governance in an era of large movements: a multi-level approach', *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45:8, 1225-1241. https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1441600

Parada, H.; Limón Bravo, F.; Loewen, R. & El-Lahib, Y. (2021). Exploring the Practices of Refugee Settlement Practitioners in Toronto: An Institutional Ethnography, *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 19 (4), 422-435, doi: 10.1080/15562948.2020.1824053

Park, M., C. Katsafanas & M. McHugh (2018). *Responding to the ECEC Needs of Children of Refugees and Asylum Seekers in Europe and North America*. Migration Policy Institute. https://www.migrationpolicy.org/research/responding-ecec-needs-children-refugees-asy-

lum-seekers-europe-north-america

Pasetti, F., & Sánchez-Montijano, E. (2019). Sobre los solicitantes y beneficiarios de protección internacional: informe nacional para España. *NIEM National Integration Evaluation Mechanism. CIDOB. https://www.cidob.org/ca/publicacions/series_de_publicacio/project_papers/niem/sobre_los_solicitantes_y_beneficiarios_de_proteccion_internacional_informe_nacional_para_espana_niem_2018/(language)/eng-US*

Pfister, A. E., Vindrola-Padros, C., & Johnson, G. A. (2014). Together, we can show you: Using participant-generated visual data in collaborative research, *Collaborative Anthropologies*, *7*(1), 26-49. https://muse.jhu.edu/article/572209/summary

Pherali, T., & Abu Moghli, M. (2021). Higher education in the context of mass displacement: Towards sustainable solutions for refugees, *Journal of Refugee Studies*, 34(2), 2159-2179. https://doi.org/10.1093/jrs/fez093

Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U., & Givaudan, M. (2007). Escala para medir agencia personal y empoderamiento (ESAGE), *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, *41*(3), 295-304.

Pink S. (2004). Applied Visual Antrhopology Social Intervention, Visual Methodologies and Anthropology Theory, *Visual Anthropology Review*, 20 (1), 3-16

Pink S. (2011). Multimodality, multisensoriality and ethnographic knowing: social semiotics and the phenomenology of perception, *Qualitative Research*. 11(3), 261-276. doi:10.1177/1468794111399835

Pink, S. (2013). *Doing Visual Ethnography*. London: Sage Publications

Pink, S.; Horst, H.A.; Postill, J.; Hijorth, L.; Lewis, T. & Tacchi, J.(eds.) (2016). *Digital ethnography: principles and practice*. Los Angeles: Sage.

Pinson, H.; & Arnot, M. (2007) Sociology of education and the wasteland of refugee education research, *British Journal of Sociology of Education*, 28:3, 399-407. http://dx.doi.org/10.1080/01425690701253612

Pinson, H. & Arnot, M. (2010) 'Local conceptualizations of the education of asylum-seeking and refugee students: from hostile to holistic models', *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 247-267. https://doi.org/10.1080/13603110802504523

Platzer, M. (2018). Refugee access to tertiary education, *Refugees and Migrants in Law and Policy*, 191-205. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72159-0_8

Pugh, K., Every, D., & Hattam, R. (2012). Inclusive education for students with refugee experience: Whole school reform in a South Australian primary school, *The Australian Educational Researcher*, *39*(2), 125-141. https://doi.org/10.1007/s13384-011-0048-2

Pujadas Muñoz, J. J. (1992*). El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales* (Vol. 5). CIS.

Reglamento (UE) No 604/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo de 26 de junio de 2013 por el que se establecen los criterios y mecanismos de determinación del Estado miembro responsable del examen de una solicitud de protección internacional presentada en uno de los Estados miembros por un nacional de un tercer país o un apátrida (Texto refundido). Diario Oficial de la Unión Europea. Nº L 180, 29 de Junio de 2013. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013R0604&from=ES

Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-7703

Riessman, C. (2000). Analysis of personal narratives, *Qualitative research in social work*, 168-191.

Riessman, C. (2005). Narrative Analysis. In: *Narrative, Memory & Everyday Life. University of Huddersfield, Huddersfield*, 1-7, http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/4920/

Riis, J. (1971[1890]). *How the other half lives*. Reprint, Mineola, NY: Dover Publications.

Robinson, K. (2014). Voices from the front line: Social work with refugees and asylum seekers in Australia and the UK, *British Journal of social wor*k, 44(6), 1602-1620. https://doi.org/10.1093/bjsw/bct040

Robinson, K., & Masocha, S. (2017). Divergent practices in statutory and voluntary-sector settings? Social work with asylum seekers, *British Journal of Social Work*, 47(5), 1517-1533. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw105

Rogers, W.A., Mackenzie, C. & Dodds, S. (2012). Why bioethics needs a concept of vulnerability, *International Journal of Feminist Approaches to Bioethics*, 5 , 2, 11–38. https://ro.uow.edu.au/lhapapers/364/

Roldán, M. J. R., José Vico Florido, M., & Ángeles Pascual Sevillano, M. (2020). Compensatory education as a measure for the refugee and migrant population: Evolution of outcomes, *Revista Espanola de Educacion Comparada*, *35*(35), 122–140. https://doi.org/10.5944/REEC.35.2020.25149

Roney Aguirre, C., Menjívar Valencia, E., & Morales, H. (2015). Elaboración de infografías: hacia el desarrollo de competencias del siglo XXI, *Diá-Logos*, (15), 23-37. https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i15.2207

Ruiz-Giménez Arrieta, I. (2017). El naufragio de Europa: reflexiones feministas en torno a la crisis de las políticas migratorias y de asilo, *Revista Europea de Derechos Fundamentales*, 29, 143-164.

Rutter, J. (2006). Refugee children in the UK, *Education in an Urbanised Society*. Open University Press. https://eric.ed.gov/?id=ED493253

SAIER (2018) *Memòria del Servei d'Atenció a Immigrants, Emigrants i Refugiats SAIER-2017*. Ajuntament de Barcelona.

Sánchez, C. J. (2017). La persecución de género en el Derecho Internacional de los Refugiados: Nuevas perspectivas, *Revista electrónica de estudios internacionales (REEI)*, (33), 5. DOI: 10.17103/reei.33.05

Sánchez-Tomás, J. M. (2019). La protección internacional: Especial referencia a la persecución por motivos de orientación sexual, *Crítica Penal y Poder*, 18, 145-154.

Save the Children (2004). *¿Así que quiere hacer participar a los niños y niñas en la ivestigación? Paquete de herramientas para apoyar la participación significativa y ética de los niños y niñas en la investigación relativa a la violencia contra los niños y niñas.* http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/cd2/index/assoc/stc0023.dir/stc0023.pdf

Save the Children (2016a). *A New Deal for Every Forcibly Displaced Child*. https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/a_new_deal_for_every_forcibly_displaced_child.pdf/

Save the Children (2016b). *Infancias invisibles. Menores extranjeros no acompañados, víctimas*

de trata y refugiados en España. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/infancias-invisibles-ninos-migrantes-refugiados-trata-save-the-children.pdf

Shakya, Y. B., Guruge, S., Hynie, M., Akbari, A., Malik, M., Htoo, S., Khogali, A., Mona, S. A., Murtaza, R., & Alley, S. (2012). Aspirations for Higher Education among Newcomer Refugee Youth in Toronto: Expectations, Challenges, and Strategies, *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 27(2), 65–78. https://doi.org/10.25071/1920-7336.34723

Scholten, P., & Penninx, R. (2016). *The multilevel governance of migration and integration. In Integration processes and policies in Europe*, 91-108. Springer, Cham. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-21674-4_6

Schultz, J. (2021). An end to asylum? Temporary protection and the erosion of refugee status. In: Jacobsen, C. M., Karlsen, M. A., & Khosravi, S. (Eds.) *Waiting and the temporalities of irregular migration,* 170-185. Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9780429351730

Sciortino, M.S. (2012). La etnografía en la construcción de una perspectiva de género situada, *Revista Clepsydra*, (11), 41-58

Scribano, A. y De Sena, A. 2009. Construcción de Conocimiento en Latinoamérica: Algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación, *Cinta Moebio* 34,1-15. www.moebio.uchile.cl/34/scribano.html

Sidhu, R.; & S. Taylor (2009). The trials and tribulations of partnerships in refugee settlement services in Australia, *Journal of Education Policy*, 24 (6), 655-672. https://doi.org/10.1080/02680930802669326

Simó G., N.; Pàmies R., J.; Collet S., J.; & Tort B., A. (2014). La acogida educativa en los centros escolares en Cataluña: más allá de los recursos específicos para el alumnado de nueva incorporación, *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 177-194. http://hdl.handle.net/11162/121721

Sleijpen, F. M.; June ter Heide, J.; Mooren, T.; R. Boeije, H., & J. Kleber, R. (2013). Bouncing forward of young refugees: a perspective on resilience research directions, *European Journal of Psychotraumatology*, 4 (1), 20124. https://doi.org/10.3402/ejpt.v4i0.20124

Student, R.; Kendall, K.; & Day, L. (2017). Being a refugee university student: A collaborative auto-ethnography, *Journal of Refugee Studies*, 30(4), 580-604. https://doi.org/10.1093/jrs/few045

Suárez-Orozco, C. (2005). Identities under siege: Immigration stress and social mirroring among the children of immigrants. In Suárez-Orozco, M. M., Suárez-Orozco, C., & Qin-Hilliard, D. (Eds.). *The New Immigration: An Interdisciplinary Reader*. Routledge.

Sullivan, A. L.; & Simonson, G. R. (2015). A Systematic Review of School-Based Social-Emotional Interventions for Refugee and War-Traumatized Youth, *Review of Educational Research*, 86(2), 503-530. https://doi.org/10.3102/0034654315609419

Suso Araico, A., Torres Masón, J., Olmos Sáez, N., & Mamán Schwartz, D. (2020). *Percepción de la discriminación por origen racial o étnico por parte de sus potenciales víctimas en 2020*. Consejo para la eliminación de la discriminación racial o étnica. Madrid. https://igualdadynodiscriminacion.igualdad.gob.es/destacados/pdf/08-PERCEPCION_DISCRIMINACION_RACIAL_NAV.pdf

Svensson, M.; & Eastmond, M. (2013). Betwixt and between: Hope and the meaning of school for

asylum-seeking children in Sweden, *Nordic Journal of Migration Research*, 3(3), 162-170. http://doi.org/10.2478/njmr-2013-0007

Taylor, S.; & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?, *International Journal of Inclusive Education,* 16 (1), 39-56. https://doi.org/10.1080/13603110903560085

Tierney, K. (2019). *Disasters: A Sociological Approach*. John Wiley & Sons.

Tudjman, T. et al. (2016), *Multi-country Partnership to Enhance the Education of Refugee and Asylum-seeking Youth in Europe –Refugee Education in the Netherlands*, Risbo-Erasmus University Rotterdam. https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/10/Refugee-Education_Netherlands-final.pdf

Úcar., X. (2014). Evaluación participativa y empoderamiento, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* [en linea] <http://artificialwww.redalyc.org/articulo.oa?id=135043652002>

UNESCO (1999). *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114950

UNESCO (2011) CINE/ISCED. *International standard classification of education*. http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced

UNESCO (2019). *Migración, desplazamientos y educación: construyendo puentes, no muros. Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo*. https://es.unesco.org/gem-report/node/1878

UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción.*

UNHCR (2010). *Convention and protocol relating to the status of refugees*.

UNHCR (2012). *Education Strategy 2012-2016. Summary*. https://www.unhcr.org/protection/operations/5149ba349/unhcr-education-strategy-2012-2016.html

UNHCR (2015a). Secondary Education for Refugee Adolescents. Does UNHCR Support Secondary Education for Refugees?, *Education: Issue Brief 6*. United Refugees, <http://www.unhcr.org/publications/education/560be1759/education-brief-6-secondary-education-refugee-adolescents.html>

UNHCR (2015b). *The United Nations High Commissioner for Refugees. Protecting Persons with diverse sexual orientations and gender identities. A Global Report on UNHCR's Efforts to Protect Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Intersex Asylum-Seekers and Refugees*. Ginebra: División de Población de ACNUR.

UNHCR (2016a). *Missing Out: Refugee Education in Crisis*. <https://www.unhcr.org/missing-out-state-of-education-for-the-worlds-refugees.html>.

UNHCR (2016b). *Global trends: Forced displacement in 2015*. https://www.unhcr.org/576408cd7.pdf

UNHCR (2016c). *The Situation of Palestinian Refugees in Lebanon*. https://www.refworld.org/pdfid/56cc95484.pdf

UNHCR (2018). *Global Trends. Forced Displacement in 2018*. https://www.unhcr.org/5d08d7ee7.pdf

UNHCR (2019a). *Stepping up. Refugee education in crisis*. https://www.unhcr.org/steppingup/

UNHCR (2019b). *Refugee education 2030. A strategy for refugee inclusion*. https://reliefweb.int/

report/world/refugee-education-2030-strategy-refugee-inclusion?gclid=CjwKCAjwlcaR-BhBYEiwAK341jR21M6AkZbKz6aMhywSbSCU7cFNsY11Y311j3VIfnOYnCD-vAY_-NRoC-7MoQAvD_BwE

UNHCR (2020). *Figures at a Glance*. https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html

UNHCR, UNICEF & IOM (2017) *Refugee and Migrant Children in Europe. Accompanied, Unaccompanied, and Separated. Quarterly Overview of Trends January-March 2017*. https://data2.unhcr.org/en/documents/download/58431

UNICEF (2016a). *Desarraigados. Una crisis creciente para los niños refugiados y migrantes. Resumen y conclusiones fundamentales*. https://www.unicef.es/publicaciones/desarraigados-una-crisis-creciente-para-los-ninos-migrantes-y-refugiados

UNICEF (2016b). *Sueños rotos: El peligroso viaje de los niños centroamericanos a los Estados Unidos*. https://www.unicef.es/publicacion/suenos-rotos-el-peligroso-viaje-de-los-ninos-centroamericanos-los-estados-unidos

UNICEF (2016c). *El sistema de acogida y los niños refugiados en España. Análisis y propuestas desde la óptica de los derechos de la infancia*. https://www.unicef.es/publicacion/el-sistema-de-acogida-y-los-ninos-refugiados-en-espana

UNICEF, UNHCR & IOM (2018). *Latest statistics and graphics on refugee and migrant children. Latest Information on children arriving in Europe*. https://www.unicef.org/eca/emergencies/latest-statistics-and-graphics-refugee-and-migrant-children

UNIÓN EUROPEA (UE). Directiva 2003/9/CE del Consejo, de 27 de enero de 2003, por la que se establecen normas mínimas para la acogida de los solicitantes de asilo en los Estados miembros. https://www.boe.es/doue/2003/031/L00018-00025.pdf

UNIÓN EUROPEA (UE). Directiva 2004/83/CE, del Consejo, de 29 de abril, por la que se establecen normas mínimas relativas a los requisitos para el reconocimiento y el estatuto de nacionales de terceros países o apátridas como refugiados o personas que necesitan otro tipo de protección internacional y al contenido de la protección concedida. https://www.boe.es/doue/2004/304/L00012-00023.pdf

UNIÓN EUROPEA (UE). Directiva 2005/85/CE, del Consejo, de 1 de diciembre, sobre normas mínimas para los procedimientos que deben aplicar los Estados miembros para conceder o retirar la condición de refugiado. https://www.boe.es/doue/2005/326/L00013-00034.pdf

UNIÓN EUROPEA (UE). Directiva 2011/95/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de diciembre, que establece un estatuto uniforme para los refugiados y personas con derecho a la protección subsidiaria y el contenido de la protección concedida

UNIÓN EUROPEA (UE). Directiva 2013/32/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 26 de junio de 2013, sobre procedimientos comunes para la concesión o la retirada de la protección internacional (refundición). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0032&rid=1

UNIÓN EUROPE (UE). Directiva 2013/33/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 26 de junio de 2013, por la que se aprueban normas para la acogida de los solicitantes de protección internacional (texto refundido). https://www.boe.es/doue/2013/180/L00096-00116.pdf

UNIÓN EUROPEA (1989). Tratado de Ámsterdam por el que se modifican el tratato de la Unión Europea, los tratados constitutivos de las comunidades europeas y determinados actos con-

exos. https://www.europarl.europa.eu/topics/treaty/pdf/amst-es.pdf

UNITED NATIONS (UN) (1989). *Convention on the Rights of the Child*. http://wunrn.org/reference/pdf/Convention_Rights_Child.PDF

UNITED NATIONS (UN) (2001*). Report on the World Social Situation: Social and Human Rights Questions: Social Development*. Department of Economic and Social Affairs. Social Inclusion. https://www.un.org/development/desa/dspd/world-social-report/2001-report-on-the-world-social-situation.html

UNITED NATIONS (UN). (2013). *Convention on the Rights of the Child. Committee on the Rights of the Children. General comment No.14 (2013) on the right of the child to have his or her best interests taken as a primary consideration* (art.3, para.1) https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f14&Lang=en

Uptin J.; Wright, J.; & Harwood, V. (2016). Finding education: Stories of how young former refugees constituted strategic identities in order to access school, *Race Ethnicity and Education,* 19 (3), 598-617. https://ro.uow.edu.au/sspapers/2276/

Valles Ferrero M, (2016). ¿Vallas al asilo? Apuntes sobre el sistema de protección internacional en España. En Joaquín Arango, Ramón Mahía, David Moya & Eelena Sánchez-Montijano (Coords.), *El año de los refugiados. Anuario CIDOB de la Inmigración* (pp. 226-245). Barcelona: Cidob. https://www.cidob.org/es/publicaciones/serie_de_publicacion/anuario_cidob_de_la_inmigracion/el_ano_de_los_refugiados_anuario_cidob_de_la_inmigracion_2015_2016_nueva_epoca

Valero Sancho, J. L. (2010). La comunicación de contenidos en la infografía digital, *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 16, 469-483.

Vigh, H. (2006). *Navigating Terrains of War: Youth Soldiering in Guinea-Bissau*. New York: Berghahn Books

Vigh, H. (2009a). Motion Squared: A Second Look at the Concept of Social Navigation, *Anthropological Theory 9*, 4, 420. https://doi.org/10.1177%2F1463499609356044

Vigh, H. (2009b). Wayward migration: On imagined futures and technological voids, *Ethno*s, 74(1), 91-109. https://doi.org/10.1080/00141840902751220

Vila, N. (2018) El Suprem obliga l'Estat a traspassar a la Generalitat l'acollida dels refugiats, *Ara.cat* [online]. https://www.ara.cat/societat/Generalitat-sera-responsable-acollida-refugiats-Suprem-ordena-traspas-competencies-Estat-immigracio_0_2121388043.html

Worster, W. T. (2012). The Evolving Definition of the Refugee in Contemporary International Law, *Berkeley Journal of International Law*, 30 (1-3), 94-160. http://scholarship.law.berkeley.edu/bjil/vol30/iss1/3

Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging, *Patterns of Prejudice*, 40 (3), 196-213. https://doi.org/10.1080/00313220600769331

Yuval-Davis, N., Kannabiran, K., & Vieten, U. M. (Eds) (2006). *The situated politics of belonging*. London: Sage Publication.

Yuval-Davis, N. (2010). Theorizing identity: beyond the 'us' and 'them' dichotomy, *Patterns of Prejudice,* 44 (3), 261-280. https://doi.org/10.1080/0031322X.2010.489736

Yuval-Davis, N. (2011a). Power, Intersectionality and the Politics of Belonging, *FREIA Working*

Paper Series, 75. https://www.brunel.ac.uk/research/Documents/N.YuvalDavisintersectionality.pdf

Yuval-Davis (2011b). *The politics of belonging*. London: Sage Publication.

Yuval-Davis, N. (2015). Situated Intersectionality and social Inequality, *Raisons Politiques*, 58 (2), 91-100. https://doi.org/10.3917/rai.058.0091

Yuval-Davis, N.; & Kaptani, E., (2015). Participatory Theatre as a Research Methodology: Identity, Performance and Social Action among Refugees, *Sociological Research Online*, 13(5), 1-12. doi:10.5153/sro.1789

Julia. Mi ciudad. “El inicio de todo”.

Julia con su hija en el parque cerca de donde consiguió alquilar un piso con otros solicitantes de asilo del programa de acogida. Para Julia, Barcelona representa el principio de un nuevo inicio. Así comenta durante la entrevista: “Creo que es el inicio de todo desde que llegué, desde que comencé con el tema de buscar trabajo, encontré trabajo en Barcelona. Creo que aquí ha sido el inicio de todo, hasta encontrar Movimiento por la Paz, ha sido el inicio, porque acá comenzó todo”.