

TREBALL FINAL DE MÀSTER



*Subjetividades juveniles en contextos de diversidad cultural.
El estudio de un caso en el ámbito de la educación no formal.*

Autora Mara Gabrielli

Tutor Oriol Romaní

23 de septiembre 2016

Universitats organitzadores:



Resumen

La “agencia” del sujeto joven desarrolla itinerarios y trayectorias heterogéneas de (in) movilidad social en el entramado de las constricciones estructurales, y en un contexto de “interculturalidad inducida” por la segregación espacial y social que determina su “inclusión segmentada” y/o “diferencial”. No obstante la acción de empoderamiento hacia la co-gestión de los procesos socioeducativos, la pertenencia “étnica” del sujeto joven sigue representando social y simbólicamente su posición social y sus espacios de participación, lo que dificulta una relación de comunicación intercultural substantiva entre sujeto-sujeto.

Palabras claves: “agencia” del sujeto, empoderamiento juvenil, diversidad cultural, educación no formal, competencias interculturales

“Estás en el principio de un camino que va a ser muy largo y doloroso, lleno de fracasos. Pero eres fuerte, y ese dolor para ti son cosquillas que te llenan de risa, y para ti esos fracasos son pistas que te llevarán a la formula perfecta. Disfruta del viaje, y guárdate esta guía para cuando veas que estás por salir del camino, para que continúes el viaje y no salgas por la primera salida. Disfruta del aprendizaje e ignora la dificultad que supone. La publicidad es engañosa. Los fracasos no son malos, son pistas de un misterio que tienes que descubrir. Adelante, recuerda que eres fuerte. Confía en ti para avanzar, observa para aprender, practica para progresar y corrige de los fracasos para mejorar, es simple. Que tengas un buen viaje! Yo te esperaré en la meta con una botella de champagne, y sepas que algún día llegarás, ya sea la semana que viene, o el mes que viene, o el año que viene pero llegarás.

Tan sólo no dejes de avanzar”

(Santiago, 16 años)

1. Contextualización y aspectos metodológicos de la investigación

En las sociedades europeas la implementación de la interculturalidad como un modelo alternativo de convivencia entre culturas ha ido en dirección a lo que definimos como *eticización de la interculturalidad* que vincula la diversidad cultural con el actual fenómeno de las migraciones transnacionales aunque es tan sólo uno de los aspectos que definen la complejidad misma de nuestra realidad, y se presenta como herramienta de control ideológico hacia otras culturas para asimilarlas a los sistemas hegemónicos (Rodrigo 2008; Zarate, 2014; Walsh 2010; Gómez, 2009).¹ Desde el pensamiento decolonial, Tubino (2005:5-6) define estos procesos como “interculturalismo funcional” al sistema que invisibiliza “las crecientes asimetrías sociales, los grandes desniveles culturales internos y todos aquellos problemas que se derivan de una estructura

¹El concepto mismo de interculturalidad “supone una relación isométrica entre dos o más culturas, es decir, se relacionan y conviven en igualdad de condiciones, con respeto mutuo de sus formas de vivir y pensar” (Zárate, 2014: 94)

Universitats organitzadores:

económica y social que excluye sistemáticamente a los sectores subalternizados de nuestras sociedades” y no toca las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural, ni tampoco cuestiona las reglas del juego².

En lo específico de la intervención social se ha puesto de manifiesto una cierta falta de sistematización y de fundamentación teórica en educación intercultural (Gómez, 2009; Iglesias, 2014; Vilà, 2008) y la escasa integración de competencias interculturales para la comprensión de las diferencias culturales de los grupos minoritarios (Cohen-Emerique, 1999: 465), también en la esfera de la comunicación entre sujeto-sujeto (Romeu, 2010). Se destaca así la necesidad de reforzar los estudios sobre la praxis intercultural en el ámbito de la educación no formal (Iglesias, 2015); Vilà, 2008) que se define como toda actividad educativa en la que existe una intencionalidad educativa y una planificación de la experiencia de enseñanza-aprendizaje en aquellos contextos fuera de la educación reglada (Trilla, 1993). En el caso de estudio, nos referimos a un ámbito específico de la pedagogía social - la Pedagogía del Ocio - entendida esta como el campo teórico desde el cual abordar aquellas cuestiones vinculadas a las prácticas socioeducativas de la Educación del Ocio para el desarrollo personal y colectivo de los sujetos jóvenes (Cuenca, 2011: 35). En contextos de diversidad cultural permite trabajar los aspectos vinculados a la convivencia en la diversidad mediante el aprendizaje de valores, actitudes, y comportamientos hacia el reconocimiento y el respeto de la interculturalidad.

Este estudio se basa en una investigación realizada en un “Casal de Joves” (Casa de Jóvenes) entre marzo y mayo 2016 ubicado en el distrito V de Santa Coloma de Gramanet, una ciudad del área metropolitana de Barcelona que destaca por recibir a emigrantes, primero desde Andalucía, y después de flujo migratorio global. Según fuentes IDESCAT, en la década 2000-2010 se ha multiplicado por diez el número total de personas de nacionalidad extranjera censadas (un 23,8% respecto al 2,3% en el año 2000).³ Por distritos, el VI (Fondo) y el V (Santa Rosa, Raval y Safarejts) es donde se concentra el mayor crecimiento de la población y donde se ubica la mayor población inmigrada en la ciudad: en el distrito VI casi la mitad de la población es de origen extranjero y en el distrito V este grupo llega a formar una tercera parte del total.⁴

Alrededor de 35 jóvenes de 16 a 21 años de los distritos V y VI frecuentan con regularidad el centro y son jóvenes autóctonos y de origen extranjero (mayoritariamente marroquíes, pakistaníes, latinoamericanos y subsaharianos) que se encuentran en situación de riesgo social a causa de múltiples factores: desestructuración familiar, proceso migratorio, condiciones socioeconómicas precarias de las familias y escasos recursos de acceso a los estudios y al mundo laboral. Del tipo de mirada que se le da a la gestión de la diversidad cultural se van configurando procesos y prácticas diferentes de participación juvenil y, desde una perspectiva etnográfica, se explora qué tipo de enfoque y que iniciativas existen hacia la interculturalidad mediante un análisis

²El pensamiento decolonial como teoría crítica contemporánea (también conocido como proyecto decolonial o como teoría postoccidental) se articula desde las ciencias sociales y humanidades de América Latina y el Caribe, y establece diálogos constructivos con otros proyectos intelectuales y políticos también en otros contextos y latitudes del mundo, como alternativa para reflexionar acerca del sentido de pensar desde la especificidad histórica y política de nuestras sociedades en relación a los debates sobre el colonialismo, la filosofía de la liberación, la pedagogía crítica y la teoría de la dependencia, entre otras.

³ Véase el siguiente enlace: <https://canaldidactico.wordpress.com/tag/santa-coloma-de-gramenet/>

⁴ Véase el siguiente enlace: <https://canaldidactico.wordpress.com/2012/03/14/la-linea-9-de-metro-remodela-santa-coloma-de-gramenet/>

Universitats organitzadores:



interdisciplinaria de la posición del sujeto - a nivel interpersonal, intergrupar, y cultural- y desde una aproximación teórica interdisciplinaria a los estudios sobre el empoderamiento juvenil (Krauskopf, 2000; Jennings et al., 2006; Messias et al., 2005; Morton y Montgomery, 2013; Novella et al, 2015; Pick et al., 2007) para individuar los posibles factores o variables que influyen positivamente en su promoción social en contextos de diversidad cultural, y las estrategias y prácticas que adoptan las personas jóvenes en medio de las constricciones estructurales - desde la figura de “derecho de fuga” (Mezzadra, 2005) - es decir, el sujeto-agente que actúa y toma sus decisiones dentro de sus posibilidades en relación dinámica con el contexto.

La intervención socioeducativa se ha analizado mediante la técnica de la observación participante durante las actividades (dentro del aula y en actividades de ocio fuera del centro) y, en un segundo momento, mediante también entrevistas en profundidad a los profesionales del “Casal Joves”: una entrevista a la educadora del "Proyecto Jóvenes" del Casal y a un educador del mismo centro que trabaja como formador en un curso de PFI y en el que participan algunos chicos y chicas del Casal. Asimismo, se han realizado entrevistas en profundidad a cinco personas jóvenes usuarias del Casal, como se detalla a continuación:

	Nombre Ficticio	Sexo	Edad	País de procedencia	Formación académica
1	Aimara	Femenino	17 años	España	PFI
2	Julián	Masculino	21 años	Chile	Sin ESO
3	Maribel	Femenino	18 años	Marruecos y Rep. Dominicana	1º año carrera universitaria
4	Namir	Masculino	16 años	Pakistán	1º Bachillerato
5	Santiago	Masculino	16 años	Guinea Equatorial	1º Bachillerato

2. La interculturalidad “inducida”: un orden socioespacial de marginalización

El carácter individualizante de las sociedades posmodernas determina una nueva categoría de sujeto y de ciudadanía que implica una responsabilidad individual mayor de las personas jóvenes en relación a su capacidad de acceder a las ofertas del mercado, de saber capitalizar las oportunidades, y de sus decisiones depende el éxito o el fracaso de las trayectorias que escojan (Balardini, 2000).

Igualmente, los adolescentes, por su posición intersticial entre un pasado por

Universitats organitzadores:



concluir y un futuro por desarrollar, adquieren una posición ambivalente entre adaptabilidad y vulnerabilidad a los cambios socioculturales de la contemporaneidad (Martínez-Hernández 2010a), lo que Balardini (2000:15) define como “una pluralidad que estalla en dos modulaciones”: por un lado, “el «multiculturalismo juvenil» basado en una búsqueda identitaria, de proliferación de particularidades culturales, estilísticas, de consumo y, la otra, la consolidación de discriminaciones simbólicas, jerárquicas, autoritarias y excluyentes”. En el caso específico de estudio, se observa que estos jóvenes son hijos de la globalización en su capacidad de saberse apropiados de las oportunidades ofrecidas por la sociedad informacional e incorporan e inventan prácticas con un cierto dinamismo y, al mismo tiempo, los cambios en las estructuras familiares en términos de mayor movilidad interna, así como las condiciones estructurales de precariedad socioeconómica y los procesos de desterritorialización migratoria inciden enormemente sobre sus itinerarios formativos y sobre sus expectativas y trayectorias futuras, lo que genera situaciones diversas de desorientación y dificultades en la resolución de sus problemas.

El “Casal de Joves” objeto de este estudio está ubicado en “barrios de exilio socioeconómico” y de “nueva pobreza y marginalidad urbana” (Wacquant, 2007) que presentan los elementos típicos de las zonas suburbanas y obreras - como “*banlieues* de Barcelona” (Giliberti, 2013:11) - por condensar en su confinamiento territorial o espacial capas menos cualificadas de la clase obrera, altos índices de desempleo y precarización laboral al que se añade la estigmatización social de barrios de mala fama e inseguros en relación a los procesos de viejas y nuevas inmigraciones. En contextos de desventajas sociales donde disminuye el sentido de “comunidad” (Wacquant, 2007), los jóvenes del Casal perciben una mayor vulnerabilidad en barrios donde han aprendido a “ponerse capas”, “*un chip que tienen activado*” para protegerse del mundo exterior, y donde han aprendido a construirse el personaje del “chulo que no tiene miedo”:

“Aquí en el barrio es una creencia que debes formar parte del grupo de los más chulos, de los “chulitos” del barrio, si no te toca pringar. (...) Es un barrio donde hay mucho bullying (...). Hay como una sensación de miedo, de necesidad, de protección para que los demás no te ataquen y así todo el mundo se construye un personaje que es chulo, un personaje que no tiene miedo (...). Ellos van entendiendo (...) que hay muchas cosas de su carácter, de su personalidad que son de ellos porque (...) se las han puesto por el contexto, por el entorno, y que no son propias” (Entrevista educadora del Casal)

“Es mentalidad. Tu no te lo planteas. Vas por la calle y de repente te viene uno que te empieza a provocar, te empieza a amenazar. Entonces, ¿qué haces? ¿Te quedas como un bobo y te vas corriendo?” (Santiago, 16 años)

En muchos casos son creencias populares, “rumores”, “prejuicios” alimentados por experiencias vividas de cerca o directamente, y también derivados de “saberes implícitos” que se transmiten de generación en generación y las personas jóvenes aprenden a interiorizar el “*kit de duro*” de los padres y de su manera de relacionarse con el barrio:

“Mi padres me dice ‘No hagas que te falten! Defiéndete! Si te tocan, tocas.’” (Kevin, 16 años, origen ecuatoriano)

“Muchas veces se lo dicen a mi hermano que no busque problemas pero que si vienen a buscarle por lo menos planta cara” (Anne, 18 años, origen catalana)

Una estigmatización social que se retroalimenta en el tiempo, dentro y fuera de

Universitats organitzadores:



sus espacios geográficos y sociales, en la articulación de diversos campos sociales y simbólicos - el concepto de campo de Bourdieu (1997) -, es decir, una red de relaciones de acción y de influencia y que influye sobre la manera con la que los jóvenes construyen su relación con el contexto y entre el grupo de iguales. “*Somos los malos*” es una expresión que los jóvenes utilizan a menudo visibilizando el estigma que reciben del exterior en relación también a situaciones vinculadas a pandillas locales y a las llamadas “bandas latinas” que refuerza en su imaginario social la idea de barrios conflictivos y de “mala fama”. Según Giliberti (2013: 171), en el imaginario social “se consolida la relación entre bandas juveniles e inmigración latinoamericana, identificando el pandillero con un determinado tipo de joven” en relación tanto a su estética como a un perfil sociocultural de clase baja conformado también por miembros autóctonos y por jóvenes de origen inmigrado de otras procedencias, y son metáfora y expresión de una situación de “nueva marginalidad urbana” (Wacquant, 2007) por su situación social subordinada como jóvenes, inmigrantes y clase trabajadora. Igualmente, su sociabilidad callejera expresa una cierta desafiliación con el contexto social y visibiliza su exclusión mediante nuevas formas de socialización (Giliberti, 2013).⁵ En general, cuando sus prácticas sociales y culturales no se conforman con la normatividad del mundo adulto e institucional, se “mira al joven como esencialmente contestatario y marginal”, la calle asume un “papel de antagonista” que contrasta con los espacios escolares o familiares, y las “prácticas como el lenguaje, los rituales de consumo cultural, las marcas de vestuarios, al presentarse como diferentes” se perciben como “atentadoras del orden establecido” (Reguillo, 2000: 107) y son cuestionadas y vigiladas en todo momento, como expresa Aimara durante la entrevista:

“Uno también se cansa de decir que son los malos, todas las gentillas que llevan así gorras y la gente se cree que son los típicos yonquis, que sólo se dedican a fumar porros y no hacen nada, sabes pero. Por ejemplo, a mi hermano le ha pasado muchas veces, y no. Lo chavales, pobrecillos, también se cansan que se les diga esto.” (Aimara, 17 años)

La “etnificación” de las cuestiones juveniles (Queirolo, 2012) refuerza la imagen de desviación y resistencia al orden establecido cuando la presencia del sujeto joven se visibiliza en los espacios públicos de las zonas urbanas, al mismo tiempo, invisibiliza la relación asimétrica de poder con la cultura dominante que quiere normativizar y controlar su presencia en los espacios sociales de las ciudades. Por ende, una *interculturalidad inducida* por la segregación espacial y sociocultural a la que están sometidos los grupos sociales y étnicos desfavorecidos, y la percepción de inseguridad, y de pérdida del sentido de comunidad “no es alimentado por la brecha en aumento entre inmigrantes y nativos sino por su mayor cercanía en el espacio social y físico” a causa del deterioro de las condiciones sociales y de las oportunidades de vida, lo que explica la representación desproporcionada de las poblaciones de origen extranjero en los territorios urbanos de exilio (Wacquant, 2007: 183). Durante la entrevista, la educadora del Casal lo expresa así:

“Ellos sienten que el que tiene dinero es catalán, y los que no tienen son como ellos, sean catalanes como

⁵Según informa Giliberti (2013:169) “A partir del 2003 los medios de comunicación y la sociedad española en general descubren el fenómeno de las *bandas latinas*, coincidiendo con el importante aumento de las migraciones extracomunitarias hacia España y, sobre todo, con los procesos de reagrupación familiar. Desde el principio, estos grupos, son bautizados como *bandas criminales*, a raíz de algunas noticias de crónica negra presuntamente vinculadas con ellos y la tendencia a la estigmatización de su estética y de sus prácticas culturales”

Universitats organitzadores:

ellos. Es como que las diferencias fueran marcadas por la clase social. Esa interculturalidad que ellos viven yo creo también que la marca la clase social. La viven de una manera muy natural, muy acertada porque todos entienden que todos pasan por las mismas dificultades siendo de destinos diferentes. Quizás una clase social catalana alta juntada con una clase inmigrada con dificultades económicas aquí se harían muchas diferencias raciales”

Por ende, el discurso público sobre “etnicidad” e “interculturalidad” está vinculado tanto a políticas de clase, como a políticas de identidad (Wacquant, 2007) en la articulación de nuevas formas de estratificación y desigualdades sociales y procesos diversos de (in) movilidad (Queirolo, 2012). Desde el concepto de capital de Bourdieu (2000)⁶, en contextos de exclusión y marginalización, el capital económico y sociocultural de los grupos desfavorecidos es limitado y/o reducido debido a condiciones estructurales de desventaja social y las formas con las que se desarrollan, adquieren y heredan estos mismos capitales por parte de las familias de estos jóvenes repercute sobre sus itinerarios y trayectorias subjetivas.

2.1 Los mecanismos de “inclusión diferencial” en la educación formal

La escuela como espacio de socialización no es inmune a una representación problematizada de la diversidad cultural cuando desde una base reduccionista de “choque cultural” se retroalimentan aquellos discursos que apuntan al respeto de la diferencia y, al mismo tiempo, a la exclusión del “otro”(Gomez, 2009). En el contexto catalán, las intervenciones y medidas de “integración” han ido en dirección de procesos de “segregación intraescolar” a través de programas compensatorios destinados al “alumnado extranjero” o de agrupación por niveles (Carrasco et al., 2011; Giliberti, 2013), así como expresa la educadora del Casal en relación a la situación de algunos de los chicos que frecuentan el centro:

“Tienen una aula de acogida todo el año (...). Pues, claro tu te sientes con competencias pero te tienen en una clase donde están los que son nuevos, lo que tienen discapacidades o (...) lo llaman el grupo C o el grupo D o algo así, que son los que tienen algún tipo de dificultad en el desarrollo, o los que están inmigrados y hablan poco de español. Se sienten, claro, en un grupo poco promocionador”.

Estos jóvenes son percibidos como sujetos de difícil integración, conflictivos, potencialmente problemáticos, que se expresan con comportamientos disruptivos y actitudes de rebeldía, lo que justifica el poco interés por los estudios y una cierta resistencia hacia el aprendizaje bajo la idea de “profecía autocumplida” (Carrasco et al., 2011) que vincula la diversidad étnico-nacional al nivel escolar del alumnado y que se basa en creencias y prejuicios culturales preconcebidos que “se socializan entre el profesorado y se construyen como verdades absolutas” (Gilberti, 2013:59). Los efectos

⁶ Este autor define el capital como la acumulación de cultura propia de una clase que, heredada o adquirida a través de la socialización, más alta es la clase social de su portador y mayor es su peso en el mercado simbólico cultural. Bourdieu distingue entre capital económico (el poder político y hegemónico mediante el control sobre los recursos económicos), el capital social (“un capital de obligaciones y relaciones sociales” de las redes de influencias del grupo social); el capital cultural (conocimiento, educación, habilidades y ventajas transmitidas); y añade también en un segundo momento el capital simbólico que consiste en una serie de propiedades intangibles inherentes al sujeto y es el prestigio acumulado o el poder adquirido mediante el reconocimiento de los agentes del campo.

Universitats organitzadores:



perversos de estratificación interna invisibilizan las desigualdades sociales y los procesos de éxito y fracaso escolar esconden prácticas clasistas y racistas cuando el éxito se otorga en función del posicionamiento social de la familia de origen (Bourdieu y Passeron, 1977), tal como expresa la educadora del centro durante la entrevista:

“El instituto parece estar en conflicto con el tipo de barrio. Quiere reivindicar la manera catalana, y no acepta la inmigración que tiene y la diversidad que tiene” [y, por tanto, se activa lo que la educadora define como] “una política de discriminación, de “racismo abierto” y de estigmatización según el origen de los chicos” y “se les trata como un colectivo (...) En realidad no está habiendo aquí un respeto entre las diferentes culturas, y los chicos se ponen en guerra.”

Por ende, mediante “mecanismos de etiquetaje” (Carrasco et al., 2011) se impulsa la orientación hacia trayectorias de formación profesional de los jóvenes de las clases sociales más bajas y de grupos sociales “étnicos” que los alejan de la trayectoria académica ordinaria, o cuando se atribuye el nivel de rendimiento académico a factores externos (Queirolo, 2012) desde una perspectiva “auto-exculpatoria” que se apoya sobre el déficit escolar previo (Gilberti, 2013):

“el profesorado para no enfrentarse a esa realidad deriva al joven a otro recurso peor, lo envía a un PFI, lo envía a una UEC (...) Simplemente, se valora los que no llegan para enviarles a otro recurso. Claro, eso te deja etiquetas como chico y yo creo que es desde una incomprensión absoluta.(...) Hoy en día si no tienes la ESO es un indicador de exclusión social casi absoluto” (Entrevista educadora del Casal)

“la mateixa escola fa temps li van fer una mica el buit a l'alumne i que no contem amb ell per poder desenvolupar itineraris més promocionados (...). Llavors des d'un primer moment en l'ESO s'ls comença a comentar la possibilitat d'anar a un PFI o simplement ja directament del fet que son nanos que no serveixen per estudiar (...). Això comporta de què molts d'aquests alumnes tinguin una autoestima molt fluixa, que desenvolupen moltes dinàmiques de carrer, moltes dinàmiques de risc (...). Llavors, tenim un perfil d'alumnes (...) que es troben en situacions de immobilitat perquè és com si constantment estiguin intentant de demostrar que ells no serveixen i llavors no es comprometen (...) i a més una manca de motivació de poder progressar perquè ja porten la desesperança prèvia de l'institut, que ells no serveixen per estudiar i que el futur que tindran el dia de demà no passa per l'espai de formació” (Entrevista educador del Casal, curso PFI)

Estos mecanismos de “inclusión diferencial” (Mezzadra, 2007) determinan situaciones de baja autoestima, desorientación, dificultades emocionales, sentimientos de rechazo hacia la institución escolar creando *desobedientes sociales* (en palabras de la educadora) que buscan otras estrategias de afirmación y reconocimiento dentro de la escuela mediante mecanismos de contracultura escolar y desafilación que reafirman la profecía autocumplida del profesorado y esconden situaciones de desigualdad estructural (Gilberti, 2013:65)⁷:

“todos han ido adoptando su rol en el que los educadores son malos, van tomando el rol de carceleros y los chavales hacen guerra contra ellos. Y se genera la dinámica en la que los jóvenes son los encarcelados, intentan ir en contra de los funcionarios” (Entrevista educadora del Casal)

Según lo expresado también por la educadora del Casal, estos enfoques pedagógicos “no tienen en cuenta los aspectos relacionales y emocionales en el proceso de incorporación tardía al sistema educativo, obviando la necesidad de promover la igualdad de oportunidades educativas mediante un soporte mayor a la condición social

⁷ Igualmente, Paul Willis (1988) en su estudio etnográfico sobre los hijos de la clase obrera de la escuela británica en los años setenta, destaca que la escuela aleja los estudiantes socialmente subalternos de la educación formal hacia recorridos profesionales contribuyendo a la reproducción de la clase social de la familia de origen.

Universitats organitzadores:

de estos jóvenes” (Gómez Lara, 2009:10). Igualmente, el sesgo cultural, que puede variar notablemente de una cultura a otra, juega un papel importante “en la toma de decisiones educativas que afecta aspectos diferentes como el estilo de enseñanza y aprendizaje, las concepciones sobre qué aprender, el progreso académico y también sobre el tipo de relación que se construye entre profesorado y alumnado, entre otros” (Vilà, 2008: 86).

La escuela es parte de lo que van Dick (2010) define como las “élites simbólicas” (medios, educación, política) cuya posición privilegiada les permite mayor capacidad de incidencia en la sociedad y, por ende, tienen el poder de difundir y alimentar estereotipos y prejuicios negativos generalizados. Desde esta perspectiva, se alientan políticas y programas interculturales orientados hacia un “interculturalismo funcional” al sistema como mecanismo asimilacionista de reproducción ideológica y de poder – desde el concepto de Bourdieu - mediante intervenciones de control del conflicto étnico en la sociedad receptora (Tubino, 2005).

La adolescencia como lugar en el que “la maquina normalizadora despliega su máximo potencial” se convierte en un espacio donde “las líneas de demarcación de jerarquías, pertenencias y exclusiones, de lo hegemónico y lo *otro*⁸ se exacerban y patrullan con enorme rigor” (Romero, 2010:34) y, en este mismo espacio, toma relevancia el tipo de enfoque que se le da a los discursos y a las praxis interculturales en definir la inclusión social de los sujetos jóvenes desde la pluralidad de sus subjetividades.

2.2 La “eticización” del discurso sobre interculturalidad desde la intervención socioeducativa

Desde una perspectiva pedagógica y psicopedagógica, las competencias interculturales no sólo abordan cuestiones lingüísticas sino más bien comunicativas, comprensivas y transformadoras desde el ámbito cognitivo, afectivo y comportamental (Iglesias, 2014; Vilà, 2008) que ayudan a visibilizar en la relación de poder “las desiguales luchas y negociaciones por los significados y por su legitimación” (Romeu, 2010: 47) mediante la toma de conciencia sobre nuestras propias cosmovisiones como base para la comprensión de las diferencias culturales.

Sin un planteamiento consciente o ideológico, los profesionales proyectan visiones y actitudes esencialistas y culturistas mediante acciones de discriminación positiva cuando se confunde la igualdad (entendida como el recibir el mismo trato para evitar desigualdades) y la equidad (como similitud entre los sujetos) que se traduce en actitudes o acciones asimilacionistas, y cuando se enfatizan las diferencias desde una perspectiva multicultural que explica todo tipo de actitudes y comportamientos

⁸En cursiva en el texto

Universitats organitzadores:

(Iglesias, 2014).⁹ Los prejuicios, el etnocentrismo y la tendencia a esquematizar las diferencias constituyen “filtros y pantallas conectivas y afectivas que obstaculizan el desarrollo de una abertura a la cultura del otro, al reconocimiento y al respeto de las diferencias” y generan situaciones de “choque cultural” como “reacción de extrañamiento” (sentimiento de rechazo, ansiedad, hasta el asombro positivo) y el mundo musulmán es el que más genera situaciones de “choque cultural” (Cohen-Emerique, 1999).

Con respecto a la socialización y a la gestión de los espacios públicos, se percibe una dimensión colectiva de control y regulación simbólica de los roles sociales que contrasta con los procesos de individualización de las relaciones sociales y familiares en las sociedades occidentales. Durante la entrevista, en relación a la socialización de los jóvenes y a su manera de construcción de una identidad social, la educadora del centro comenta:

“Aquí todo funciona por “clanes” porque en realidad, los marroquíes son un tipo de cultura que, más las madres, sobretudo entre las mujeres, se agrupan y la sensación que tienen los hijos - que aquí son “más normalizados” y van a la escuela y tal - sí que las madres viven en comunidad. Los de Bangladesh, los pakistaníes tienen una comunidad también, y los chinos tienen una comunidad también muy grande aquí, pero no en el Casal, en el barrio. Se dan mucho apoyo entre ellos, son comunidades. De los padres viene la necesidad de formar parte de un grupo colectivo. (...) Pero creo que el catalán está más libre de eso porque quizás aquí cada uno vive en su piso, más occidental, más independiente, no nos apetece saludar al vecino mientras que ellos valoran esa realidad, conocerse entre ellos. El barrio está formado por un montón de colectivos, más cerrados o menos cerrados pero colectivos, no individuos”

Una percepción reduccionista de la persona inmigrada desde “un esquema típicamente colonial: acá los individuos, allá las comunidades; acá las naciones, allá las <<etnias>>; acá los ciudadanos, allá los súbditos” que invisibiliza y oculta el carácter subjetivo de las personas inmigradas (Mezzadra, 2005:25). En el mundo occidental la noción de persona está relacionada con normas que valorizan su autonomía e independencia, mientras que, en las sociedades donde la comunidad tiene mayor peso, el yo individual se integra en el yo familiar, prima el grupo sobre el individuo, prima el interés de la familia sobre el interés individual, aunque un cierto tipo de relaciones sociales más codificadas corresponden a determinadas clases sociales y es en las clases privilegiadas donde se da una mayor autonomía individual (Cohen-Emerique, 1999). La diferencia cultural se asume así como factor obstaculizador de la comunicación desde una perspectiva de cultura como “conglomerado macro de sentidos culturales que demarcan simbólica y hasta geográficamente zonas de identidad claramente territorializadas” (Romeu, 2010:35).

Igualmente, se tiende a diferenciar los comportamientos “culturales” de los padres que se perciben como portadores de una cultura “étnico-cultural” fija y monolítica que se resiste al cambio, frente a los hijos que representan un cambio de modelo que favorece su reconocimiento en la sociedad de recepción - “los hijos son más normalizados”- y se expresa la necesidad del profesional de lograr una mayor autonomía de “sus clientes” (Cohen-Emerique, 1999). En relación a la situación familiar

⁹La dimensión cognitiva se refiere a la comprensión doble de las propias identificaciones culturales y de las identificaciones culturales del “otro”, que permite una primera toma de conciencia de los propios bagaje culturales y de los demás mediante una acción (auto) reflexiva con la que adoptar competencias y estrategias hacia interacciones eficaces en los procesos comunicativos y relacionales en contextos culturales heterogéneos. La dimensión afectiva supone trabajar emociones que sean positivas para los participantes mediante la gestión de la diversidad de visiones y emociones para comprender la realidad cultural. La dimensión comportamental supone la materialización de habilidades comunicativas y transversales (Iglesias, 2014; Vilà, 2008)

Universitats organitzadores:



de uno de los chicos pakistaníes del centro, la educadora afirma:

“él vino a España a los 9 años y se integró totalmente en el contexto español”, [mientras que] “el padre es muy conservador, rígido y muy religioso” - lo que según ella dificulta la relación familiar entre ellos porque el joven - “es el español de la situación que igual no pinta nada con el resto de la familia” y “no quiere relacionarse con chicas pakistaníes y ni casarse con ninguna de ellas”.

En general, en el caso de la cultura pakistaní, su supuesta menor proximidad sociocultural a la cultura de recepción se percibe a menudo como un obstáculo que dificulta la intervención social, y se explican actitudes y comportamientos de los jóvenes pakistaníes mediante expresiones que los definen como personas *“más calladas, más reservadas, les tienen mucho respeto a los adultos”, “una devoción y un respeto hacia sus padres exagerada”, “no tienden a compartir abiertamente lo que sienten, y les cuesta hablar abiertamente”* a causa de contextos familiares donde los padres ejercen *“un control extremo sobre los hijos”,* son *“muy conservadores”, “rígidos”* y *“muy religiosos”*. En general, se perciben como jóvenes que quedan *“más invisibilizados”,* lo que según los profesionales dificulta a veces trabajar con ellos sin que esto se corresponda a un cambio metodológico de la intervención que favorezca su mayor implicación o participación en las actividades del centro. Además, en relación a los parentescos diferentes o a la familia extensa, *“los modos y las distancias de relaciones que implican”* respecto a la familia nuclear de las sociedades occidentales son percibidos como *“una penetración de su intimidad, como una amenaza de su intimidad personal”* (Cohen-Emerique, 1999:478):

“En la cultura pakistaní no es el padre el que manda, el que manda es el abuelo o el que haga de patriarca, puede ser el hermano, puede ser el padre. En Pakistán el patriarca manda hasta las familias que emigran. Al final, si mi familia es digna o no es digna pasa por los ojos del patriarca” (Entrevista educadora del Casal)

También se destaca una percepción de lo tradicional como *“deficit cultural”* del *“otro”* - implícitamente del mundo musulmán - como un factor que obstaculiza el aprendizaje educativo de estos jóvenes. Se muestra una tendencia a simplificar y a esquematizar las diferencias mediante filtros cognitivos y afectivos desde los códigos culturales del profesional que obstaculizan la comprensión de aquellos *“sesgos culturales”* en términos de enseñanza y aprendizaje (Vilà, 2008) que pueden variar entre las culturas y que, al mismo tiempo, no tienen en cuenta aquellos aspectos emocionales y relacionales que pueden dificultar el aprendizaje durante el proceso de adaptación al nuevo contexto sociocultural y a sus códigos y normas:

“Clar que hi ha uns tipus de competències i de formació bàsica que nanos nouvinguts no tenen (...), veiem que nanos nouvinguts que vénen d'altres països i altres continents que no estan propers als occidentals sí que tenen uns tipus de handicaps en relació a altres nanos que han estat educats aquí. El tema cultural d'alguna manera per com està la infraestructura cultural en tema d'educació en el país d'origen, d'un poble o no, són mancances pel que fa a l'aprenentatge que continuen tenint aquí, són buits” (Entrevista educador del Casal, curso PFI)

Igualmente, las relaciones de género entre hombres y mujeres generan una reacción de mayor indignación por parte de las profesionales, aunque compartida por los profesionales varones de la entidad, que perciben las mujeres musulmanas como *“más sumisas”* y *“encerradas”*:

Universitats organitzadores:



“No es lo mismo una hija pakistani o un hijo pakistani. Para nada. Una hija pakistani es una molestia hasta que la casen a los 15 o 16 años, ya la tienes parada porque te cuesta tener una hija. El hijo te da dinero, trabaja y se casará con otra familia que juntará. En cambio, las chicas son para trabajar en la casa y hay que colocarlas con un hombre aquí en Barcelona. Este pensamiento aquí, no es tan alejado” (Entrevista educadora del Casal)

“Després en preceptes o valors també com societat tenen uns tipus de característiques que als joves d'altres cultures sobretot de cultures musulmanes els costa molt assolir; identificar i respectar o no, el tema d'identitat de gènere, per exemple. Són nanos que els costa molt tolerar l'homosexualitat com un dret sino que entenen que és una malaltia o que és una desviació i així també entorn del rol de la dona en aquesta societat, al fet que les dones estudien, al fet que les dones treballen i no està sempre a casa. (...) i això penso que els quita fluïdesa i tranquil·litat al seu dia” (Entrevista educador del Casal, curso PFI)

Según Cohen-Emerique (1999: 482), “esta percepción, generalmente reductora y desvalorizadora del papel y del estatus de las mujeres inmigrantes, choca contra las representaciones, imágenes, aspiraciones que estas profesionales europeas tienen respecto a sí mismas, y esto desencadena una reacción de indignación”, sobre todo en comparación a los cambios sociales en relación al papel y al estatus de la mujer en la sociedad occidental, lo que genera a menudo un deseo de transformación social vinculado a sus propias posiciones ideológicas conflictivas a nivel intra o interindividual. Imágenes distorsionadas de la mujer musulmana débil, sumisa a una cultura y a una religión machista y sexista sobre la base de una identidad “étnico-religiosa” que las representa en contraposición al modelo occidental de modernidad y laicidad, y desde una cierta autorepresentación complaciente como miembros de una sociedad democrática que garantiza la igualdad entre seres humanos. La sociedad de recepción, mayoritariamente, favorece prácticas y conductas de asimilación que sancionan negativamente aquellas prácticas identitarias que consideran “ajenas o que juzga reactivas” mediante “el establecimiento de patrullaje continuo” sobretodo con las mujeres, y “sus movimientos, la forma en que se presentan los cuerpos, sus intercambios sociales y sexuales son espacios enormemente regulados y vigilados” (Romero, 2010: 30).

Son percepciones sesgadas que dejan de lado las estructuras sociales y socioeconómicas que están a la base de la conformación de identidades colectivas e individuales dentro de contextos geopolíticos e históricos heterogéneos y plurales. Por ende, las posiciones sociales y subjetivas de las personas jóvenes se ven reflejadas en la intersección de ejes estructurales, sociales y simbólicos de inclusión y/o exclusión (clase social, etnia / “raza”, sexualidad, religión, edad) en las que se inscribe su historia biográfica de migración familiar.

3. Estrategias de empoderamiento en contextos de diversidad cultural

El empoderamiento se genera a diferentes niveles, “ya que todas las variables que lo configuran están interconectadas y son mutuamente dependientes” (Novella et al., 2015:3), lo que implica procesos heterogéneos de acción social y resultados tanto a nivel individual como a nivel colectivo (Jennings et.al.2006). Igualmente, este concepto se diferencia e interrelaciona a la vez con la “agencia personal” que se define como un

proceso psicosocial interno que opera de distintas maneras y que se empodera en el contexto exterior cuando adquiere una conciencia crítica sobre su realidad sociopolítica y económica (Pick et al., 2007). Por tanto, el empoderamiento requiere un control sobre los recursos a disposición a diferentes niveles y con diferentes grados de adquisición de competencias y habilidades individuales y sociales que empoderan la “agencia personal” hacia procesos de cambios (Jennings, 2006; Novella, 2005; Pick et al., 2007). El Casal promueve la autonomía de las personas jóvenes desde un enfoque socioeducativo integral en relación dinámica con el contexto familiar, el ámbito educativo y el ámbito comunitario potenciando la autoestima y la motivación personal mediante la co-gestión de los proyectos y de los recursos (materiales y económicos) y fomentando la co-responsabilidad individual y colectiva a través de un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad (Jennings et al., 2006; Messias, et al. 2005). Se desarrollan así habilidades y competencias desde un modelo de ocio alternativo en el que los sujetos jóvenes son productores y no simples consumidores de los recursos en la educación en el tiempo libre:

“una de las cosas que funcionan bien es todo el tema del empoderamiento, desarrollar funciones de responsabilidad, liderar grupos, liderar acciones, liderar tareas. Un joven tiene muchas ganas de ser adulto, un joven ya es un adulto”. (Entrevista educadora del Casal)

En un entorno acogedor y seguro, estos son elementos que permiten a los jóvenes apropiarse del espacio que se les ofrece, y crear así el vínculo necesario con la entidad y los profesionales mediante el reconocimiento mutuo orientado hacia la equidad en el poder compartido con los adultos y en el que se prioriza el rol protagónico de los jóvenes - “putting youth first” - (Messias et al., 2005):

“cuando se reconocen los jóvenes como adultos es cuando se crea una relación horizontal, no hay un educador arriba, sino que ella está ahí de apoyo, de acompañamiento, tratándolos como adultos que tienen que responsabilizarse, autoregularse y ser autónomos” (Entrevista educadora del Casal)

Son procesos que se alejan de una interacción basada en el adultismo que busca el control adulto, y de una visión adultocéntrica como “prácticas sociales que sustentan la representación de los adultos como un modelo acabado al que se aspira para el cumplimiento de las tareas sociales y la productividad” (Krauskopf, 2000:124). El Casal es un espacio en el que los jóvenes se sienten bien recibidos, respetados y apoyados, y donde pueden expresar su creatividad, y sus opiniones e ideas en los procesos de toma de decisiones, y también aprender de los errores. Por tanto, el rol del educador es de “facilitador”, “guía” y “referente socioemocional” (Jennings et al., 2006; Messias et al., 2005) y al mismo tiempo, el de “ejercer influencia, control y autoridad” (Messias et al., 2005) con respecto al monitoreo de actitudes, comportamientos y actividades, y como mediador en situaciones de conflicto:

“sentir que es su casa, sentir que es su local y que si las cosas se pierden nos quedamos sin, que el material hay que cuidarlo, que sea todo muy suyo. Tener un espacio para ellos, lo agradecen mucho. (...) Cuando esto no ocurre yo me siento muy frustrada porque ellos están entrando de nuevo en la dependencia de ‘explícanos tu algo’. (...) Es un trabajo hacia la ciudadanía en realidad.” (Entrevista educadora del Casal)

“un espacio para jóvenes tiene que ser un espacio donde el joven sea el protagonista y nosotros seamos los facilitadores, los orientadores, los acompañantes - nos llaman educadores - pero en el fondo ser una persona que tiene unas llaves diferentes que son las de conocer unos presupuestos, la de conocer unos

Universitats organitzadores:



limites que tiene el local, el espacio y la persona que conoce los limites subjetivos de ese grupo, que conoce los objetivos de ese grupo (...). Es un trabajo doble, a veces hay que estar encima pero en el fondo se acaban generando dinámicas de autonomía” (Entrevista educadora del Casal)

Desde un enfoque participativo, se fomentan espacios juveniles en los que los jóvenes aportan su propia experiencia y sus competencias mediante la transmisión de conocimiento compartido entre el grupo de iguales siendo ellos mismos entrenadores de fútbol, enseñantes de baile, y productores de sus propias música y canciones como en el proyecto musical autogestionado “Young Fighters”. Asimismo, se fomenta también el sentido de pertenencia del joven a la comunidad mediante actividades de Aps (Aprendizaje y Servicio Solidarios) como proceso de “integración del empoderamiento a nivel individual y comunitario” (Jennings et al., 2006) que permite una “visibilización positiva” del sujeto joven con la que “se reconocen y no se bloquean” sus auténticas formas constructivas (Krauskopf, 2000:127). El rol del profesional es de “comunicar y conectar con la comunidad” (Messias, et al., 2005) mediante un trabajo integral y doble (de los jóvenes y de los profesionales) hacia acciones dirigidas a cambiar la imagen del barrio y *“el cambio que uno va teniendo con sí mismo es también un cambio hacia afuera”*, según afirma Julián durante la entrevista:

“Yo en un principio sólo me apunté a los agentes comunitarios porque ayudas a cambiar el barrio porque el barrio, por decirlo así, va de mal en peor muchas veces (...). Por eso cuando uno llega con agentes activos comunitarios ayudas a cambiar el barrio, con tus propuestas, con tus conclusiones y todo esto”.

“[Las actividades]Nos ayudan a enseñar que no todos los jóvenes no hacen nada. Lo que intentamos demostrar es cambiar la imagen, el prejuicio que nos hacen y a parte enseñar lo que somos y lo que valemos”

Asimismo, se facilitan espacios de reflexión crítica sobre procesos interpersonales y sociales (Jennings et al., 2006), como en el proyecto “Agentes Activos Comunitarios”, así como dinámicas grupales en relación a la autoestima y el autoreconocimiento siendo dos temas que influyen enormemente sobre su bienestar psicosocial:

“Para que estos procesos se den en positivo, necesitamos que el grupo trabaje sobre la autoestima, es decir, creer en ellos mismos, apoyarse entre ellos, felicitarse entre ellos cuando hacen un trabajo, y valorarse en relación al proceso y desapegarse del resultado. Da igual como queda, lo importante es que lo estás haciendo tu, tu sólo con tu colega, con el otro.” (Entrevista educadora del Casal)

La “agencia” del sujeto joven actúa, toma sus decisiones y desarrolla estrategias en contextos de desventaja social, lo que limita su capacidad de acción y, en estas condiciones, es de crucial importancia el rol del profesional como referentes socioemocional (Messias, et al., 2005) que mediante la escucha activa acompaña y orienta los jóvenes en sus procesos individuales. Desde una perspectiva estructural y simbólica, las dinámicas socioespaciales de marginalidad (Wacquant, 2001) son espacios que pueden tanto constreñir las posibilidades y oportunidades de la “agencia” de las personas jóvenes, como impulsar nuevos procesos y practicas juveniles.

3.1 Las estrategias “peer-network”: la socialización entre iguales como “acción de cortafuego”

Desde una perspectiva sociocultural se visibiliza la relación dinámica y cambiante entre sujeto y estructura en la que se reconoce el papel activo del sujeto como “agente social” con su “capacidad para apropiarse (y movilizar) los objetos tanto sociales y simbólicos como materiales” (Reguillo, 2000:12) dentro de procesos históricos de cambio social, cultural y político. Se considera así el carácter fragmentado y dinámico de los sujetos jóvenes dentro de procesos glociales que configuran formas plurales de entender la noción de sujeto y ciudadanía, nuevas maneras de ser y estar en el mundo que se escapan de rígidas categorizaciones y de procesos de homogenización¹⁰.

Igualmente, los cambios sociales producidos por la globalización (las modificaciones en la estructura familiar, la desterritorialización de los grupos humanos, la cultura del consumo, entre otros) generan nuevas formas de malestar emocional sobretudo entre los jóvenes de clases sociales desfavorecidas y de minorías étnicas excluidas que perciben un mayor “riesgo de desafiliación” o dificultad estructural (Martínez-Hernández, 2010). En el caso de estudio, se observa que los jóvenes perciben sus malestares como productos de su entorno social y tienden a socializar sus estados psicológicos buscando los recursos de ayuda mayoritariamente entre el grupo de iguales (Martínez-Hernández, 2010). Bordieu (2000) define el capital social como una red de influencia y colaboración, como relaciones de intercambio materiales y/o simbólicas que contribuyen a su mantenimiento. Por tanto, el capital social entre el grupo de iguales se presenta como una estrategia de ayuda mutua para la mayoría de los jóvenes que frecuentan el Casal, un espacio para “*reencontrarse consigo mismo*” en etapas difíciles de su vida, según expresan algunos chicos entrevistados:

“Si uno se siente bien consigo mismo se empieza a encontrar consigo mismo también o te ayudan a ser mejor persona. Aquí (el casal) puedes entrar de una forma pero después sales de otra y te vas dando cuenta de lo que realmente necesitas en tu vida, te vas dando cuenta tu solo después” (Entrevista Julián, 21 años)

“En esa época tenía problemas y quería mejorarlos y pensé que mejoraría un poquito mi nivel de estudio y me apunté un día aquí”. (Entrevista Namir, 16 años)

En el Casal encuentran un espacio “acogedor y seguro” (Jennings et al., 2006) como “acción de cortafuego” para relacionarse con el barrio de otra manera, como espacio de socialización alternativo entre iguales en contra de dinámicas de calle, de conductas de riesgo, y también para superar las dificultades en el ámbito educativo:

“El Casal pretende ser una especie de cortafuegos (...), esta es una isla, aquí dentro eres tu mismo, aquí no te tienes que proteger, aquí es al revés, tienes que desnudarte. Aquí el trabajo es desnudarse, desnudarse cuando todo el día acumulamos muchas capas. Yo creo que los jóvenes lo reciben, lo cuidan ese espacio. (...) Entienden muy bien que aquí dentro es un espacio para ser de otra manera, para poder ser ellos y lo valoran, le dan mucho valor. (...) Ellos son conscientes que necesitan espacios de relaciones diferentes a los que se dan en el barrio”. (Entrevista educadora del Casal)

¹⁰ En las ciencias sociales, el término "glocalización" indica la mezcla entre elementos locales y particulares con los procesos de globalización. “Pensar globalmente y actuar localmente” se refiere a la capacidad de flexibilidad que permite a los individuos adaptarse localmente a las demandas globales al mismo tiempo que reclaman formas locales dentro del sistema globalizado, es decir, buscar adaptar elementos globales a las características locales.

Por ende, un espacio donde “*desnudarse de sus capas*”, “*romper capas*”, “*recuperar seguridad en mí mismo*”, “*reforzar tu autoestima*”, “*superar miedos*”, “*ser mejor persona*”, “*ser el yo original*”, “*crecer como persona*”, “*sentirse aceptado sin etiquetas*”, y de esta manera el vínculo con otros jóvenes que se encuentran en situaciones similares es un apoyo moral y emocional importante para estos jóvenes:

“Cuando una persona es segura de lo que trabajamos aquí y ya cuando salimos afuera somos nosotros y no tenemos que ponernos ninguna capa. Entonces, es lo que se estudia en estos espacios” (Katia, 17 años, origen dominicana)

“La mayoría de las personas de aquí han pasado por lo mismo, por decirlo así. Hemos pasado por lo mismo. Te acogen, te ayudan ‘animicamente’, te dicen ‘Oye no esté así porque no vale la pena. Mejor cambiarlo’, y ellos te van ayudando poco a poco” (Entrevista Julián, 21 años).

Como nos informa la educadora, los jóvenes de origen inmigrado a menudo viven situaciones de mayor presión en la institución escolar y en el contexto social que disminuye su autoestima y, a veces, pierden toda capacidad de tomar decisiones sobre su futuro o de asumir sus responsabilidades frente a un contexto que poco les ofrece. Las redes entre iguales (“peer-networks”) se presentan como estrategias para conseguir los objetivos personales y evitar la estigmatización, sea a través del mismo grupo étnico, mixto o grupos donde predominan amigos de la población mayoritaria (Romaní et al. (2012:166). Sin embargo, no obstante la capacidad de moverse entre códigos culturales diversos, el uso de las redes sociales, su variedad o densidad para superar diferentes barreras, no garantiza el derecho a la indiferencia - “the right to indifference” (Romaní et al., 2012) - y el “estigma étnico” sigue representando social y simbólicamente sus espacios de participación. Una “etnificación” de las cuestiones juveniles (Queirolo, 2012) que no permite a las personas jóvenes de origen inmigrado escapar de su etnicidad (Portes et al., 2006), desde una relación de poder asimétrica con la sociedad dominante que constriñe las posibilidades de los agentes sociales, y sus estrategias son “derechos de fuga” dentro de las posibilidades estructurales (Mezzadra, 2005).

3.2 Distintos procesos biográficos de inserción en el campo social

La subjetividad de los sujetos jóvenes, cuya historia biográfica familiar está vinculada a los actuales procesos de transnacionalización de las migraciones, se encuentra en procesos liminares -“in between”- entre inclusión/ exclusión que pueden incidir a nivel psicosocial en su vida¹¹. Se observa una cierta heterogeneidad de las posiciones del sujeto joven en la articulación de formas diversas de *inserción segmentada* en función de la estructura familiar, de las condiciones socioeconómicas y del tipo de inclusión en la sociedad receptora, retomando el modelo de “asimilación segmentada” formulado por

¹¹Se prefiere aquí no utilizar el concepto de “segunda generación” porque según Queirolo (2012: 24): “The category second generation, placing an emphasis on the conservation of the cultural distance, reminds the children of immigrant families and popular classes that, in spite of their efforts, they will always be tied to another cultural space, and therefore, their existence does not deserve full citizenship”

Universitats organitzadores:

Portes y Fernández-Kelly (2006) y reelaborado por Romaní et al. (2012)¹².

Se prefiere hablar de *inserción segmentada* por la estrecha relación del concepto de “asimilación” - y también de “integración” - al contexto de llegada como una condición unidireccional de inclusión a la sociedad mayoritaria que no deja espacio a aquellas prácticas y acciones de “fuga” por parte de la “agencia” del sujeto joven - la figura de “derecho de fuga” (Mezzadra, 2005) - como una inserción no acabada, híbrida, dinámica que reformula constantemente su adaptación y que no reclama ninguna inserción total.¹³ Igualmente, la diversidad y segmentación de los itinerarios de autonomía y emancipación de las personas jóvenes está vinculada con las diferentes posiciones sociales que estas asumen en la intersección con la categoría “étnico-nacional” (Queirolo, 2012).

Desde un análisis de los cinco casos estudiados, se evidencian situaciones de *movilidad ascendente*, de *inserción selectiva*, y de (*in*) *movilidad* o *movilidad descendente* en las que las características familiares influyen mayormente en los itinerarios biográficos de estos jóvenes y la biografía de migración familiar puede tener un peso más o menos traumático, más o menos doloroso según el sentido que las personas jóvenes le confieren al “origen” (Rodrigo, 2008), así como, en relación al tipo de inserción familiar en la sociedad de recepción, sus dinámicas internas de adaptación al contexto social y sus condiciones socioeconómicas.¹⁴

En el caso de familias más estructuradas cuando el control parental se da en condiciones de soporte, apoyo emocional y, desde una relación basada en el respeto mutuo de las diferencias internas, los sujetos jóvenes tienden a una *movilidad ascendente* y de *inserción selectiva*, que influye positivamente hacia el éxito académico y, al mismo tiempo, los jóvenes muestran altas expectativas para su trayectoria futura, también en condiciones socioeconómicas precarias:

“*Namir, Familia super estructurada (...). Hijos muy queridos, muy buscados, muy respetados por los padres (...), educados en la confianza en la que tu puedes lo que quieras (...)* hay una parte del amor que está muy trabajado por los padres, de amor, de respeto, de cariño y eso les ayuda mucho a poder tomar su camino con relativa tranquilidad” (Entrevista educadora Casal)

“*La Maribel. Es una chica de padre marroquí y de madre dominicana. (...) Ahora va a la universidad. está estudiando educación infantil. (...) Tiene una familia muy complicada a nivel económico y también del barrio en el que vivía. (...) Los chicos que en su casa están mas amados, se sienten más tratados con respeto llegan más lejos con los estudios. (...) La Maribel es el reflejo de ese equilibrio cultural. (...) Ella está becada también (...) para que la familia pudiera asumir los estudios de la hermana pequeña si nosotros nos ocupábamos de los de Maribel*”. (Entrevista educadora Casal)

“*En mi casa hay dos culturas, la marroquina y la dominicana. Bueno, diferencias hay pero son*

¹²Con el concepto de “asimilación segmentada” Portes et al. (2006) se refieren a un conjunto de resultados estratégicos que no asumen una trayectoria uniforme de asimilación sino de divergencia. Mientras Romaní et al. (2012) proponen tres modelos: “asimilación selectiva” (“selective acculturation”) en la que los vínculos comunitarios son clave para la inclusión social; un modelo de “plena asimilación” (full assimilation); y, una tercera forma que definen como “asimilación descendente o de etnicidad reactiva (“the descendent and/or reactive ethnicity assimilation”) que supone una asimilación a las clases más bajas y de permanente pobreza.

¹³Los conceptos de “asimilación” y de “integración” son términos ambiguos y polisémicos vinculados a elementos socioeconómicos y culturales, y son funcionales a las lógicas de la sociedad receptora que a menudo “turns back on the individual’s capacity to *integrate* better, and rarely on how institutions need to transform to assume a new social composition of the public sphere” (Queirolo, 2012:23)

¹⁴Se ha analizado la situación de cinco personas jóvenes en sus actividades en el casal y mediante entrevistas. La heterogeneidad de sus itinerario se mide en función de la edad (16, 17, 18 y 21 años), de familia de origen (autóctona, biografía de inmigración; mononuclear, monoparental o matrimonio mixto), recorrido académico (abandono escolar, reinserción en la educación formal, y inserción en la formación postobligatoria) y, en último, los tipos de recursos socioeconómicos.

Universitats organitzadores:

diferencias mínimas, es decir, ya que mis padres no siguen ninguna religión más respetable y eso facilita la convivencia. (...) Quiero decir, que en mi casa no hay conflictos, no hay diferencias grandes que me hagan cambiar o de hacerme decantar hacia un lado sino que todos convivimos bien. Hay los problemas pero los problemas de una familia normal no porque hay dos culturas". (Entrevista Maribel, 18 años)

Estos jóvenes encuentran un equilibrio, negocian sus pertenencias culturales y aceptan la diferencia como algo normal en su vida que no obstaculiza sus decisiones o sus expectativas y se mueven en esas “fronteras híbridas” mediante una valorización y apropiación subjetiva de códigos y prácticas culturales diferentes. Muestran así la habilidad de definir de manera autónoma sus propias metas y objetivos y de tener control sobre sus elecciones y decisiones en términos de autoeficacia (un cierto grado de control sobre sus pensamientos, emociones y acciones), capacidad de autonomía (como estado de autogobierno interno a la persona sin control externo que lo delimita), capacidad de autodeterminación (en términos de motivación personal en actividades de su interés y satisfacción espontáneas) y, por último, capacidad de autorregulación y control sobre sus conductas y sobre su entorno (Pick et al., 2007). Igualmente, el soporte socioemocional y económico del Casal, sobretudo en los casos de reinserción en el ámbito de la educación formal, es un factor que incide positivamente hacia la autonomía y empoderamiento del sujeto joven, también en condiciones de mayor desestructuración familiar y de escaso capital sociocultural de la familia:

“Aimara, también viene de una situación monoparental. Vive con su madre y con su hermano. Vivieron con la abuela hasta que falleció y por lo tanto en la familia se da una situación sistémica en la que todo son hijos (...). Dejó la ESO cuando murió su abuela porque la abuela tenía que ser como un referente materno para ella y pasó muy mal curso, dejó de ir a clase y lo dejó en cuarto. Ahora está haciendo un proceso para re-engancharse al proceso de educación formal con un PFI de electricidad sólo con el objetivo de sacarse más de un ocho. Sacó un 9 y medio y ya este año empezará un grado medio de actividad físico deportiva a medio natural. Hemos conseguido una beca en la Escuela Pia de Sarriá para que cambie de barrio, para que tenga otros impulsos en su vida, otras relaciones” (Entrevista educadora Casal).

La autoestima y la autoeficacia son los indicadores principales del cambio psicosocial de los sujetos jóvenes (Morton y Montgomery, 2013) y la autoeficacia - concepto introducido por el psicólogo Bandura (Pick et al., 2007) - indica la creencia de la persona en sus propias habilidades y juega un rol importante con respecto a los objetivos y a las metas que se perfije conseguir, lo que permite tener un control sobre los pensamientos, los sentimientos y las acciones y tiene también función de autorregulación “al proporcionar a los individuos la capacidad de alterar su entorno e influir en sus acciones” (Pick et al., 2007: 296).

En el caso de procesos migratorios de exclusión y/o de inclusión negativa, los itinerarios biográficos de estos jóvenes tienden a situaciones de *(in) movilidad* o de *movilidad descendente* en función también de las condiciones socioeconómicas precarias de la familia y una cierta movilidad de su estructura interna (ausencia de referentes masculinos, segundo matrimonio y relación conflictiva con el padrastro):

“Julián. Es un chico chileno y se vino aquí con tres años. Lleva 17 años aquí en España. Tiene 21 años ahora. La madre tuvo Javier y se separó del padre. Con este padre hubo muchos problemas, muchos conflictos en tema de malos tratos. Se apartan del padre y después cuando tienen que conseguir que el padre les firme los papeles para que le puedan hacer el NIE y tal, el padre no accede. (...) Estudió la ESO y no la acabó. Hizo un PFI y lo dejó. (...) no tiene permiso de residencia ni de trabajo y no lo va a conseguir a menos que no encuentre una oferta de trabajo de 40 horas. (...) Está como en un limbo. (...) No consigue asumir sus responsabilidades. cuida de su abuelo, cuida de sus hermanos, pero con las

Universitats organitzadores:



suyas se permite. Hay un tema de autoestima, de muy baja creencia en sí. Pone los demás por delante” (Entrevista educadora Casal)

Las condiciones sociojurídicas de exclusión pueden generar situaciones diversas de desorientación, frustración y baja autoestima que debilitan tanto la capacidad del sujeto joven de tomar decisiones y asumir sus propias responsabilidades como el autoreconocimiento personal de las propias potencialidades y habilidades en términos de autoeficacia (Morton y Montgomery, 2013) ante el miedo al fracaso o al rechazo del contexto social. En estos casos el Casal es un apoyo emocional y relacional importante:

“las veces que he comenzado de cero pues, o me ha salido mal o me tuve que cambiar de sitio o casa, pero aquí llegas y desde el primer momento te acogen. Desde ahí te van ayudando, se preocupan por ti, por decirlo así, como si fuera una segunda familia. Desde ahí te quedas porque te engancha, emotivamente también” (Entrevista Julián, 21 años)

Estos diversos factores generan una cierta inestabilidad emocional, conductas de riesgo, dinámicas de calle, abandono escolar y una cierta desafiliación al contexto social de recepción. Se puede afirmar que la situación social de “limbo” refuerza el sentimiento de pertenencia a un pasado como “raiz”, es decir, como algo idealizado e inamovible y como marco de referencia en la sociedad de recepción siendo la red co-étnica familiar el único ámbito en el que el joven se siente aceptado y reconocido como miembro del grupo, lo que determina “una necesidad de ‘separarse’ de la sociedad de acogida como forma de preservar en estado puro las tradiciones y las filiaciones familiares” (Rodrigo, 2008: 157):

“De aquí totalmente no me siento, Me siento más chileno (...) me siento como si hubiera estado toda mi vida en Chile, me sale todo el acento, todo lo que sea, madre mía. Esto no soy yo, dónde estoy, esto no soy yo”

Con el mundo de los adultos, los jóvenes necesitan afirmar su propia autonomía e independencia personal frente a sus normas y sus prohibiciones y, por otro lado, suelen “requerir la atención del mundo de los adultos en la forma de un acompañamiento de sus logros como sujeto social o de los problemas o conflictos generados en su no consecución” (Martínez-Hernández, 2010b: 231). Por tanto, cuando la familia ejerce una tutela de sobreprotección y de infantilización de la posición del hijo en el ámbito familiar, sin el apoyo socioemocional que este requiere, el joven vive estas situaciones como opresión familiar y la relación se vuelve conflictiva. En este contexto, el joven puede experimentar una situación de “amputación psicológica” con respecto a un pasado vivido como origen y “como algo de lo que alejarse para olvidar y negar” (Rodrigo, 2008: 157) mediante un proceso de inclusión total al contexto de recepción para negar toda referencia a un pasado familiar:

“Santiago es un chico de Guinea Ecuatorial. Él vino aquí con la madre y con el padre. Los padres se separan y él se queda a vivir con la madre y el marido de la madre con el que tiene dos hermanos pequeños que son del nuevo matrimonio. Es un chico muy inteligente, es un chico que conecta muy bien con los adultos. Tiene 16 años. tiene muchas inquietudes, una mirada muy crítica, muy proteccionista, muy exigente y vive en un entorno en su casa donde todo el día le están diciendo que hace mal las cosas, qué está haciendo, a dónde va, si va con mala gente (...) Vive muy oprimido.” (Entrevista educadora Casal)

“Cada uno aquí pasa cosas en su familia, lo que sea, y que a algunos les ha traumatizado y a otros les ha frenado, sabes. Entonces, yo tenía unas cualidades que durante el tiempo por culpa de estos problemas

Universitats organitzadores:



fui un poco aflojando. (...) cuando yo era pequeño yo era muy sociable, era muy fiable, era muy inteligente, sabes. (...) antes yo era capaz de mover a las personas, que todos me consideraran importante por mi manera de ver las cosas (...). Entonces, aquí en el Casal lo que quería primero, empezar a abrirme, empezar a tener contactos con personas, y después ya mirar los fallos que estaba teniendo que cuando era pequeño no tenía” (Entrevista Santiago, 16 años)

La movilidad de estos jóvenes se da en función de su posición en la sociedad de recepción, así como, en relación a su trayectoria hacia la vida adulta, un “doble viaje” (*dual journey*) que intensifica su vulnerabilidad como generación, y su inclusión y/o exclusión está vinculada al concepto mismo de ciudadanía no sólo en términos jurídicos sino más bien como fenómeno sociológico y político que implica una relación mucho más compleja del individuo con la estructura sociopolítica de la sociedad dominante (Romaní et al., 2012).

Estas diversas situaciones muestran una cierta heterogeneidad y la intersección entre clase social y los mecanismos de “etnificación” de las cuestiones juveniles (Queirolo, 2012) determinan las posiciones del sujeto joven en relación dinámica con la estructura familiar (su capital humano y cultural), con el capital social y económico (su posición y condición social) y con respecto al rol que el joven adquiere en la sociedad de recepción que determina jurídica y socialmente (edad, ciudadanía, etnia, género, entre otros) esas mismas posiciones que se conforman mutuamente en procesos históricos, geográficos y sociopolíticos concretos (Romero, 2010).

4. Síntesis conclusiva

Frente a las transformaciones sociales derivadas de la globalización los sujetos jóvenes adquieren una posición ambivalente entre la capacidad de apropiarse de códigos y prácticas socioculturales con un cierto dinamismo interno, y una mayor vulnerabilidad de su posición social, sobretodo para aquellos jóvenes de clases sociales más desfavorecidas y de minorías étnicas que encuentran más dificultades estructurales en sus itinerarios y trayectorias futuras.

Son también jóvenes que pertenecen a los “barrios de exilio socioeconómico” y de nueva marginalidad urbana (Wacquant, 2007) en un entorno donde han aprendido a “ponerse capas” para protegerse y, por tanto, su socialización se da en un contexto difícil y a veces conflictivo alimentado por el estigma social de barrios de “mala fama” y también por una imagen de la juventud como problema social que (in) visibiliza la intersección de la clase social con la “etnificación” de las cuestiones juveniles (Queirolo, 2012). Un “interculturalismo funcional” (Tubino, 2005) al sistema que no cuestiona la asimetría de poder y la desigualdad social y cultural interna y que genera procesos de *interculturalidad inducida* por la segregación espacial y sociocultural a la que están sometidos los grupos más desfavorecidos y las minorías étnicas en la articulación de nuevas formas de estratificación y desigualdades sociales y procesos diversos de “(in) movilidad” (Queirolo, 2012).

Igualmente, la “segregación intraescolar” (Carrasco et al., 2011) que sufren a menudo los jóvenes que frecuentan el Casal contrasta con el discurso intercultural de la escuela como espacio de mayor igualdad y equidad en términos de oportunidades educativas y de capital social en la promoción de relaciones interculturales positivas

(Carrasco et al., 2011). Son mecanismos que pueden causar dificultades emocionales y también sentimientos de rechazo hacia la institución escolar mediante prácticas juveniles contraculturales o de resistencia desde una posición de incompreensión con el profesorado (Carrasco et al., 2011; Giliberti, 2013). Según lo constatado por los profesionales del Casal, se trata de enfoques pedagógicos que obvian la necesidad de promover un soporte mayor a la condición social de estos jóvenes.

Las redes entre iguales (“peer-networks”) se presentan así como una “estrategia para conseguir los objetivos personales y evitar la estigmatización” (Romaní et al., 2012:166), y el Casal se vuelve en un recurso sociocultural de apoyo y ayuda mutua entre el grupo de iguales, en su doble función de espacio para “*recontrarse consigo mismo*” en etapas difíciles de su vida y como “acción de cortafuego” para relacionarse con el barrio de otra manera. Igualmente, se observa que, en contextos de desventaja social, las situaciones de baja autoestima de estos jóvenes debilitan su capacidad de tomar decisiones y de asumir responsabilidades. En consecuencia, el trabajo de las emociones se presenta como eje central en la intervención social y en el ámbito escolar para favorecer procesos de autonomía y de empoderamiento significativos. Sin embargo, según lo observado también por los profesionales de la entidad, estos son aspectos poco trabajados en el ámbito de la intervención social y se considera la necesidad de una mejor sistematización metodológica desde un enfoque integral e individual que refuerze el trabajo de escucha activa y de creación del vínculo para una mejor comprensión de las necesidades y demandas de las personas jóvenes.

Asimismo, no obstante la acción de empoderamiento hacia la co-gestión de los procesos socioeducativos (Jennings et al., 2006; Messias, et al. 2005) mediante un modelo de ocio alternativo en el que los sujetos jóvenes son productores y no simples consumidores de los recursos en la educación en el tiempo libre, el “estigma étnico” sigue representando social y simbólicamente su posición social y sus espacios de participación. Desde una base de educación en valores, los educadores valoran positivamente la educación intercultural, al mismo tiempo que acaban reproduciendo visiones y actitudes esencialistas y culturalistas, - aunque sin un planteamiento consciente o ideológico - a través de acciones de discriminación positiva (Iglesias, 2014). En consecuencia, se constata una escasa o nula sistematización teórica y metodológica - en lo específico de la pedagogía del ocio - hacia procesos de formación de los profesionales en competencias interculturales (Gómez Lara, 2009; Vilà Baños, 2008; Iglesias Vidal, 2014), lo que impide un proceso transformador significativo de la acción socioeducativa cuando no se consigue identificar aquellos elementos o “zonas sensibles” (Cohen-Emerique, 1999) que generan exclusión o una “inclusión diferencial” (Mezzadra, 2007) en los procesos participativos de la educación en el tiempo libre.

Por ende, se puede afirmar que el mayor reconocimiento positivo de la diversidad del “otro” se da cuanto mayor es la proximidad cultural y social de la cultura de origen del joven. El mundo musulmán es el que más genera situaciones de “choque cultural” (Cohen-Emerique, 1999) por su mayor distancia sociocultural con el bagaje de valores, creencias y concepciones del profesional que desde sus propios filtros cognitivos y afectivos tiende a explicar actitudes y comportamientos de los sujetos jóvenes como grupo homogéneo y desde una percepción diferencial del espacio, de los tipos de sociabilidad, de las estructuras familiares y de las relaciones de género. Se obvian una realidad mucho más compleja, en términos de mecanismos psico-sociales

complejos, dinámicas de “asimilación” y de diferenciación subjetivas y heterogéneas en la articulación e intersección de elementos como clase social, edad, etnia, y el tipo de proceso de inserción en la sociedad de instalación que implica siempre un cierto grado de (re) apropiación subjetiva de códigos y valores culturales y sociales, tanto por parte de las familias como de sus hijos.

Son representaciones y visiones culturalistas que miran a la interculturalidad como un “fenómeno” social acotado en un espacio socio-temporal concreto en la relación sujeto-sujeto obviando todo proceso dinámico inherente a los cambios sociales de nuestras sociedades urbanas y que, desde una percepción de la diferencia cultural como obstaculizadora de la comunicación entre los sujetos, dificulta la creación de una relación dialógica como contacto de apertura hacia lo desconocido (Romeu, 2010). El simple contacto con personas de diferentes culturas no garantiza el desarrollo de competencias interculturales si no se acompaña con acciones dirigidas a mejorar las competencias cognitivas, emocionales y comportamentales (Iglesias, 2015; Vilà, 2008). Por ende, se observa que la intervención socioeducativa impulsa acciones y espacios en los que los sujetos jóvenes del Casal disfrutaban de la interacción con distintas culturas, desarrollando relaciones positivas (dimensión afectiva), y relaciones interpersonales en grupos multiculturales (dimensión comportamental). Sin embargo, se destaca la necesidad de reforzar el desarrollo de los aspectos cognitivos para que la convivencia y las relaciones interculturales no se queden en un plano meramente superficial de folklore o “exotismo multicultural” (Mezzadra, 2007) impulsando espacios de reflexión y análisis teórico y metodológico para el desarrollo de las competencias interculturales.

Desde un análisis de los procesos biográficos de estos jóvenes, se observa una *inserción segmentada* en el campo social que evidencia su heterogeneidad y su dinamismo interno. En el caso de familias más estructuradas mediante una relación basada en el respeto mutuo de las diferencias internas, los sujetos jóvenes tienden a una *movilidad ascendente* y de *inclusión selectiva* que incide positivamente sobre los procesos de empoderamiento de la “agencia” personal del sujeto joven en definir de manera autónoma sus propias metas y objetivos y en tener control sobre sus elecciones y decisiones (autoeficacia) (Pick et al., 2007). Igualmente, el soporte socioemocional y económico del Casal es otro factor que influye positivamente también en condiciones de mayor desestructuración familiar y de escaso capital social y cultural de la familia. Cuando los jóvenes consiguen encontrar referentes positivos que los acompañen en sus itinerarios, desde una base de reconocimiento positivo de sus habilidades y potencialidades, la persona joven consigue con mayor facilidad encontrar estrategias de mejora o resolución de situaciones difíciles y/o problemáticas.

En el caso de procesos migratorios de exclusión y/o de inclusión negativo, los itinerarios biográficos de estos jóvenes tienden a situaciones de *(in) movilidad* o de *movilidad descendente*. La exclusión jurídica refuerza el sentimiento de pertenencia a un pasado como “raíz” y el grupo co-étnico es el campo social que legitima el reconocimiento de su posición social en la sociedad de recepción, mientras que cuando la relación con el grupo co-étnico se basa en un escaso o nulo reconocimiento del sujeto joven, y desde una relación de poder adultocéntrica que ejerce un control normativo de sobreprotección, el joven experimenta una condición de opresión familiar lo que puede generar situaciones de “amputación psicológica” (Rodrigo, 2008) hacia un mayor proceso de inclusión al contexto de recepción.

Siendo la educación no formal “un espacio idóneo para trabajar en competencias interculturales entre jóvenes de diverso origen mediante estrategias educativas lúdicas y creativas” (Vilà, 2008:86) se reclama una intervención educativa desde un doble enfoque: una intervención dirigida a la educación intercultural con los sujetos jóvenes, y también mediante planes de formación en competencias interculturales y de comunicación intercultural para los profesionales de la intervención social, y mediante una mayor interconexión entre el ámbito formal y no formal de la educación (Gómez, 2009; Vilà, 2008). Sólo de esta manera la acción socioeducativa tendrá una incidencia transformadora en la realidad social en la que se adscribe.

Quisiéramos aquí concluir con aquello que expresa Tubino (2005: 3) respecto al concepto de interculturalidad y que, en nuestra opinión, evidencia una situación presente que necesita una reformulación epistémica, ética, política y pedagógica hacia la “interculturalidad crítica” (Walsh, 2010) asumida como proceso inherente a nuestra compleja realidad social:

“La interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicado interculturalmente”.

Referencias Bibliográficas

- Balardini, S. (2000). De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud. *Última Década*, (13), 11-24.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Laia, Barcelona
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer.
- Carrasco, S.; Pàmies, J.; Ponderada, M.; Ballestín, B.; Bertrán, M. (2011). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. En García Castaño, F.J. y Carrasco, S. (eds.) *Investigaciones en Inmigración y Educación en España. Homenaje a Eduardo Terrén Lalana*. Madrid: CIDE-Ministerio de Educación
- Cohen-Emerique, M. (1999) Análisis de incidentes críticos: un modelo para la comunicación intercultural. *Revista Antipodes*, 145, 465-480
- Cuenca Cabeza, M. (2011). El ocio como ámbito de Educación Social. *Educación Social*, (47), 25-40.
- Giliberti, L. (2013). *La condición inmigrante y la negritud en la experiencia escolar de la juventud dominicana: estigmas y formas de agencia. Una etnografía transnacional entre la*

Universitats organitzadores:



periferia de Barcelona y Santo Domingo. Tesis con mención de “Doctorado Internacional”, Departamento de Geografía y Sociología, Universidad de Lleida

Gómez Lara, J. (2009). Educación intercultural en España: de las teorías y prácticas. Educación formal y no formal. *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. COLECTIVO AMANI. Madrid: Los libros de la Catarata

Iglesias Vidal, E. (2014). La formación en interculturalidad en la educación en el tiempo libre: necesidades y estrategias desde una perspectiva de competencias interculturales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 167-182.

Jennings, L.B., Parra-Medina, D.M., Hilfinger, D.K. y McLoughlin, K. (2006). Toward a Critical Social Theory of Youth Empowerment. *Journal of Community Practice*, 14(1-2), 3155.

Krauskopf, D. (2000). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En: *Participación Social y Política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. CLACSO. Edición Florencia Enghel, Buenos Aires.

Martínez Hernández, Á.; Muñoz García, A. (2010a). «Un infinito que no acaba». Modelos explicativos sobre la depresión y el malestar emocional entre los adolescentes barceloneses (España). Primera Parte. *Salud Mental*, vol.33, no.2, 145-152

Messias, D. K.H.; Fore, E.M.; McLoughlin, K; Parra-Medina, D. (2005). Adult Roles in Community-Based Youth Empowerment Programs. Implications for Best Practices. *Fam Community Health*, 28 (4), 320-337

Mezzadra, S. (2005). *Derecho a fuga. Migraciones, ciudadanía y globalización*. Madrid: Traficantes de sueños.

Mezzadra, S. (2007). Confini, migrazioni, cittadinanza. *Papers: revista de sociologia*, (85), 31-41.

Morton, M.H. y Montgomery, P. (2013). Youth Empowerment Programs for Improving Adolescents' Self- Efficacy and Self-Esteem: A Systematic Review. *Research on social Work Practice*, 23 (1), 22-33

Novella, A; Soler, P; Úcar, X. (2015). Investigando el empoderamiento juvenil desde y con los jóvenes. La planificación de un proceso de evaluación participativa, pp. 744-759. En Villaseñor, K; Pinto, L; Fernández, M.; Guzman, C. (Coords.) (2015) *Pedagogía Social. Acción social y desarrollo*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México).

Portes, A., Kelly, P. F., & Haller, W. (2006). La asimilación segmentada sobre el terreno: la nueva segunda generación al inicio de la vida adulta. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (19), 7-58.

Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Xocolotzin, U. y Givaudan, M. (2007). Escala Para Medir Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE), *Revista Interamericana de Psicología*, 41(3), 295-304.

Queirolo Palmas, L. (2012). The social construction of the youth-migration nexus in contemporary Spain. A critical overview. *Italian Journal of Sociology of Education*, 3: 3-33

Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles*. Buenos Aires: Norma

Romaní, O., Feixa, C., Latorre, A. (2012). Being Heard or Being Seen. To participate or not to participate. En K. Fangen et al. (Eds.), *Young Adult Migrants Lives in Seven European Cities*. London, Palgrave-MacMillan:146- 172

Romero Bachiller, C. (2010). Indagando en la diversidad: un análisis de la polémica del hiyab desde el feminismo interseccional. VV.AA. Discriminaciones diversas en las personas jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, Junio, 15-38.

Rodrigo, M.; Medina, P. (2008). Juventud y comunicación: el impacto de los medios de comunicación en la transmisión de valores interculturales. *Juventud y diálogo entre civilizaciones. Revista de Estudios de Juventud*, (80), 151-157.

Romeu Aldaya, V. (2010). Diálogo y comunicación intercultural. Pretextos para reflexionar sobre la relación sujeto-sujeto en la comunicación humana. *Comunicación y Medios*, 21, pp. 24-50. Instituto de la comunicación e Imagen. Universidad de Chile

Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.

Tubino, F. 2005. *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*, Encuentro continental de educadores agustinos, del 24 al 28 de enero, 2005. Disponible en: <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>.

Van Dijk, T. A. (2010). Análisis del discurso del racismo. En *Crítica y emancipación. Revista latinoamericana de ciencias sociales*, Año II (3), 65-94, Gráfica Laf SRL

Vilà Baños, R. (2008). ¿Cómo educar en competencias interculturales? Una alternativa a la educación formal. *Revista de Estudios de Juventud*, (80), 77-93

Wacquant, L. (2007). Marginalidad urbana en el próximo milenio En: *Parias Urbanos: Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*, Manantial, Buenos Aires, 163-18

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: Jorge Viaña; Luis Tapia; Catherine Walsh. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, III-CAB, 75-96.

Willis, P. [(1988) 1977]. *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

Zárate Pérez, A. (2014). Interculturalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*, (20), 91-107. Bogotá. Colombia

Universitats organitzadores:

