

VNIVERSITAT  DE VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

Departament de Didàctica i Organització Escolar

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**Menores extranjeros no acompañados.
Inserción en el sistema escolar y la
formación profesional en Italia**

TESIS DOCTORAL

Presentada por: Antonio Comparato

Dirigida por: Dr. Joan Antoni Aparisi Romero

Valencia, 2022

*"A todas las personas cercanas que siempre han creído en mis capacidades hasta el final
y que siempre me han dado la oportunidad de demostrarlo".*

INTRODUCCIÓN	9
1 DEFINICIÓN E IDENTIFICACIÓN DE LA CATEGORÍA DE MENORES NO ACOMPAÑADOS (MENA)	17
1.1 Definición de los menores extranjeros no acompañados.....	18
1.2 Tendencia demográfica de los menores extranjeros no acompañados llegados a Italia.....	22
1.3 Países de origen de los menores extranjeros no acompañados que llegan a Italia.....	31
1.4 El Protocolo de Ascone y la evaluación holística multidisciplinar de la edad del niño. Diferentes clasificaciones de los menores no acompañados.....	34
1.5 Causas y motivaciones de la migración de los menores no acompañados. Factores de empuje y atracción.....	35
1.6 Procedimientos destinados a identificar y determinar la edad de los menores no acompañados.....	38
1.7 Métodos instrumentales para la determinación de la minoría de edad. Principio de presunción y beneficio de la duda en caso de incertidumbre.....	40
1.8 Enfoque multidisciplinar del examen en antropometría de los menores..	44
1.9 El Protocolo de Ascone y la evaluación holística multidisciplinar de la edad del niño.....	45
2 FUENTES NORMATIVAS INTERNACIONALES DE REGLAMENTACIÓN SOBRE LOS MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS (MENA)	48
2.1 Fuentes reguladoras del Derecho Internacional.....	49
2.1.1 La Declaración Universal de Derechos Humanos y los Pactos Internacionales de las Naciones Unidas.....	53
2.1.2 Convención de las Naciones Unidas sobre el Estatuto de los Refugiados y los Protocolos de Nueva York.....	56
2.2 La Convención de Nueva York sobre los Derechos del infancia y de la adolescencia (Convención sobre los Derechos del Niño).....	58

2.2.1	Los principios fundamentales de la Convención de Nueva York sobre los Derechos del Niño y del Adolescente y la Protección de los Menores Extranjeros no Acompañados.....	
2.2.2	Derechos derivados de las normas fundamentales de la Convención de Nueva York a favor de los menores extranjeros no acompañados.....	63
2.3	La Convención de Ginebra de 1951 sobre el Estatuto de los Refugiados. Protección contra la categoría de menores no acompañados.....	72
2.4	La Unión Europea y las fuentes reguladoras para la protección de los menores extranjeros no acompañados.....	78
2.4.1	El Tratado de Lisboa y la protección de los menores.....	85
2.4.2	Los principios establecidos por la Comisión Europea con el "Plan de Acción para Menores Extranjeros No Acompañados".....	87
2.4.3	Los derechos protegidos por la Unión Europea a favor de los "Menores extranjeros no acompañados".....	90
2.4.4	El guardián del "Menor extranjero no acompañado" en la legislación de la Unión Europea.....	91
2.5	El orden de la Unión Europea y la garantía de los derechos sociales y económicos a favor de los "menores extranjeros no acompañados".....	94
2.6	Eficacia de la legislación europea y sus efectos en la política de migración.....	97
		102
3	FUENTES REGULADORAS ITALIANAS Y SISTEMA DE ACOGIDA DE MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS (MENA).....	107
3.1	Fuentes de regulación de la legislación italiana.....	108
3.2	La transposición de los principios de la Convención de Nueva York a la legislación italiana.....	115
3.3	El derecho del menor a ser escuchado.....	117
3.3.1	Normas para proteger el principio del "interés superior" (Best Interest).....	121
3.3.2	El derecho del menor extranjero no acompañado a la familia y a la reunión familiar.....	123
3.3.3	El derecho del menor extranjero no acompañado a la protección contra el abuso y la violencia.....	132

3.3.4	Los derechos económicos y sociales previstos por la ley italiana a favor de los MENA.....	135
3.3.5	La prohibición absoluta de devolución de los MENA prevista en la Ley N° 47/2017.....	139
3.4	Procedimientos para la recepción de menores extranjeros no acompañados.....	142
3.4.1	Los nuevos procedimientos para la resolución de problemas técnicos relacionados con la evaluación de la edad del MENA...	146
3.4.2	El nuevo sistema de recepción de MENA.....	150
3.5	Tipos de permisos de residencia previstos por la Ley n° 47/2017 en favor de los MENA.....	158
4	DISEÑO DE INVESTIGACION.....	161
4.1	Definición de la investigación.....	162
4.2	Opciones Metodológicas.....	167
4.3	La opción del método etnográfico y el primer contacto con los menores extranjeros no acompañados y otros actores sociales.....	175
4.4	El procedimiento y el contexto de la investigación.....	186
4.5	Instrumentos de investigación.....	193
4.6	Triangulación multifactorial.....	194
4.7	La identificación de la muestra de investigación de los menores extranjeros no acompañados.....	197
4.7.1	Las características de la muestra de MENA.....	202
5	LA IDENTIFICACIÓN Y ELECCIÓN DE LAS COMUNIDADES DE ACOGIDA Y LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.....	208
5.1	El contexto y las características de las comunidades de acogida de los MENA encuestados.....	209
5.1.1	Primera estructura de recepción en la provincia de Agrigento.....	211
5.1.1	Segunda estructura de recepción en la provincia de Trapani.....	213
5.1.3	Tercera estructura de recepción en la provincia de Catania.....	214

5.2	El papel de las escuelas en el proceso de inclusión de MENA.....	216
5.2.1	Contexto y características de las escuelas a las que asisten los MENA encuestados.....	221
5.2.2	Primera escuela secundaria superior de la provincia de Agrigento.....	222
5.2.3	Segunda institución de educación superior en la provincia de Trapani.....	225
5.2.4	Tercera institución de enseñanza profesional superior en la provincia de Catania.....	229
6	ANÁLISIS Y EXAMEN DE LOS DATOS RECOGIDOS.....	234
6.1.	Análisis de datos cuantitativos.....	235
6.2.	Los sectores de investigación.....	243
6.3.	Los resultados de los cuestionarios y las entrevistas por área temática.....	243
7	EL TESTIMONIO DIRECTO Y EL ESTUDIO DE CASOS EN EL CONTEXTO NARRATIVO.....	288
7.1.	El contexto de la investigación narrativa.....	289
7.1.1	Entrevistas biográficas en el estudio de casos de MENA.....	290
a)	Primer MENA Kamal. Centro de Acogida y Escuela Secundaria en la Provincia de Agrigento.....	291
a.1)	Primer Educador de la Comunidad Residencial de la Provincia de Agrigento donde Kamal está acogido.....	300
a.2)	Primer Profesor de escuela secundaria en la provincia de Agrigento a la que asistió Kamal.....	307
b)	Segundo MENA Ganiyy. Centro de Acogida y Escuela Secundaria en la provincia de Trapani.....	315
b.1)	Segundo profesor. Escuela secundaria en la provincia de Trapani a la que asistió Ganiyy.....	323

b.2) Segundo Director de la Comunidad Residencial de la Provincia de Trapani, donde se acoge a Ganyy.....	326
c) Tercera MENA Drissa. Centro de acogida y escuela secundaria en la provincia de Catania.....	330
c.1) Tercer profesor de una escuela secundaria de la provincia de Catania a la que asiste Drissa.....	334
c.2) Tercer responsable de la Comunidad Residencial de la Provincia de Catania donde se acoge Drissa.....	337
8 CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS	339
8.1 Reflexiones generales sobre el tema de la investigación.....	340
8.1.1 Sobre las características y necesidades de los MENA.....	340
8.1.2 Sobre la realidad del MENA y del sistema educativo y de formación italiano.....	343
8.2 Propuestas de mejora del sistema de inclusión del MENA.....	351
8.3 Limitaciones de la investigación y orientaciones futuras.....	352
9 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	358

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Datos de ISTAT relativos a los países de origen de los MENA.....	23
Figura 2. Sexo de los MENA llegados a Italia.....	23
Figura 3. Aumento de las admisiones en MENA de 2012 a 2014.....	24
Figura 4. Aumento de las admisiones en MENA de 2013 a 2015.....	24
Figura 5. Porcentaje de MENA sobre el total de migrantes que llegan por mar. Elaboración de Save the Children a partir de datos del Ministerio del Interior - Departamento de Seguridad Pública.....	26
Figura 6. MENA presentes, encuestados y distribuidos en Italia por género.....	28
Figura 7. Porcentaje de MENA por edad declarada por ellos a su llegada a Italia.....	30

Figura 8. Aumento del porcentaje de Mena que afirma tener 17 años.....	31
Figura 9. Los 10 principales países de origen de MENA de 2011 a 2016.....	34
Figura 10. Factores que determinan la decisión de emigrar a MENA.....	37
Figura 11. Teoría fundamentada: fases del proceso de investigación (Tarozzi, 2008, p. 40).....	173
Figura 12. Esquema de la pregunta y los objetivos de la investigación.....	185
Figura 13. Esquema de triangulación utilizado en la investigación.....	195
Figura 14. Informes de MENA relevados en Italia a 31/12/2017.Fuente: Ministerio de Trabajo y Política Social - Dirección General de Políticas de Inmigración e Integración - División II.....	199
Figura 15. Presencia del MENA por grupos de edad a 31/12/2017. Informe mensual del MENA en Italia. Datos a 31 de diciembre de 2017. Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales - Dirección General de Políticas de Inmigración e Integración - División II.....	200
Figura 16. Presencia de MENA en las instalaciones encuestadas.....	207
Figura 17. Distribución de los MENA actuales por tipo de colocación. Fuente: Base de datos del Servicio Central del SPRAR.....	209
Figura 18. Personas que acompañan a los MENA a los centros de enseñanza..	220
Figura 19. Población escolar encuestada en el curso 2019-2020. Primera escuela.....	223
Figura 20. Población escolar encuestada en el curso 2019-2020. Segunda escuela.....	228
Figura 21. Población escolar encuestada en el curso 2019-2020. Tercera escuela.....	230
Figura 22. Elaborado en base a los datos publicados por la Oficina Escolar Regional de Sicilia en 2020 para el curso escolar 2019/2020.....	235
Figura 23. Datos a 31 de diciembre de 2017. Ministerio de Trabajo y Política Social - Dirección General de Políticas de Inmigración e Integración - División II.....	236
Figura 24. Análisis de la presencia de MENA por género en los establecimientos encuestados.....	237
Figura 25. Sujetos que se matriculan en MENA en los centros de educación secundaria inferior y superior.....	239
Figura 26. Muestra estadística objeto de la investigación.....	242

Figura 27. Países de origen de los MENA en las escuelas secundarias de segundo grado sicilianas.....	
Figura 28. MENA que quieren seguir estudios universitarios.....	244
Figura 29. MENA con la intención de establecerse en Italia de forma permanente.....	245
Figura 30. Problemas encontrados por los centros educativos a la hora de inscribir y colocar inicialmente a los MENA.....	247
Figura 31. Escuelas que han creado una Comisión del Instituto para la Acogida de MENA.....	251
Figura 32. Escuelas de la muestra estadística que responden y adoptan el Protocolo de Acogida.....	254
Figura 33. Escuelas que adoptan el Protocolo de Acogida.....	257
Figura 34. Causas del fracaso escolar de MENA.....	259
Figura 35. Escuelas que han implementado proyectos y actividades específicas con mediadores lingüísticos y culturales en horas extracurriculares.....	260
Figura 36. Las escuelas utilizan activamente a los mediadores lingüísticos y culturales durante el plan de estudios.....	270
Figura 37. MENA que declaran poseer un smartphone conectado a la red.....	271
Figura 38. Lugares donde la mayoría de los MENA aprenden la lengua italiana.....	273
	276
10 ANEXOS.....	369
Anexo 1 Cuestionario suministrado a MENA.....	370
Anexo 2 Cuestionario suministrado a las instituciones educativas.....	374
Anexo 3 Cuestionario suministrado a las comunidades de acogida.....	377

INTRODUCCIÓN

El contexto de los Menores Extranjeros No Acompañados (MENA) en los últimos veinte años es tan amplio que se presta al estudio del fenómeno desde diferentes puntos de vista. En el mismo periodo, el fenómeno migratorio ha sido regulado cada vez más por la Unión Europea a raíz de las directrices normativas internacionales en materia de derechos humanos, así como mediante la disposición de normas mucho más restrictivas destinadas a regular el fenómeno migratorio. Sin embargo, es necesario subrayar que la legislación de la Unión Europea no ha sustituido completamente a la emitida por los Estados miembros individuales, ya que la Comunidad Europea se ha limitado a menudo a emitir directivas que deben ser aplicadas por los sistemas jurídicos de los Estados miembros individuales. Por lo tanto, en lo que respecta a la normativa europea que regula la migración de los MENA, no tenemos un marco normativo unívoco, sino que coexisten diferentes tipos de fuentes que deben relacionarse entre sí y que a menudo se refieren tanto a las disposiciones relativas a los menores como a la normativa que regula la inmigración en su concepto más amplio.

En la Unión Europea no hay conformidad en la definición legislativa de los niños migrantes. De hecho, no existe una forma única de nombrar a los menores migrantes que no tienen adultos de referencia. Mientras que a nivel de la UE se decidió considerarlos como menores solicitantes de asilo político, en Italia se decidió utilizar expresamente la definición de Menor Extranjero No Acompañado. Esta definición identifica a los menores de 18 años procedentes de países no europeos, que no están acompañados por ningún adulto. Esta definición también incluye a aquellos menores que, inicialmente acompañados por adultos, en una etapa posterior, debido a separaciones familiares,

divorcios o porque resultan ser explotadores, abandonan al menor o se les retira para su protección.

Con la Ley 47/2017¹, el Parlamento italiano intervino de forma más incisiva con el objetivo de dar una mayor protección a los menores extranjeros que llegan a Italia sin padres o figuras adultas de referencia, estableciendo expresamente que estos menores no pueden ser rechazados y deben ser protegidos por un sistema uniforme de protección e inclusión. El objetivo de la disposición es reforzar la protección de los menores extranjeros no acompañados y garantizar una aplicación uniforme de las normas de acogida en todo el territorio nacional. Más aún cuando se trata de proteger al máximo a una categoría de personas especialmente vulnerables como son los menores no acompañados que, por razones obvias, necesitan un nivel de protección mucho mayor que el resto de los migrantes.

Por lo tanto, partiendo de estas consideraciones, se consideró necesario investigar la dinámica y los instrumentos normativos de protección que se encuentran aguas arriba de la legislación nacional, tratando de analizar cómo son considerados los menores extranjeros no acompañados por la legislación internacional, creyendo que la Convención de Nueva York de 1989 podría servir de denominador común para fuentes normativas de menor rango. Según las últimas estadísticas publicadas por el Gobierno italiano y por algunas organizaciones no gubernamentales (ONG) humanitarias, solo en 2017, más de 15.730 menores llegaron a Italia por mar, solos, sin ningún familiar o adulto de referencia a su lado y tras haber afrontado viajes a menudo dramáticos. Estos viajes se han vuelto cada vez más dramáticos desde 2016, cuando los países de Europa del Este comenzaron a aplicar políticas de inmigración cada vez más restrictivas, cerrando el llamado "corredor

¹ (Diario Oficial n.º 93 de 21 de abril de 2017, Ley n.º 47 de 7 de abril de 2017 sobre "Disposiciones relativas a las medidas de protección de los menores extranjeros no acompañados", 2017).

de los Balcanes" que, junto con el Mediterráneo, era una de las dos rutas utilizadas por los flujos migratorios procedentes de África y Oriente Medio.

No cabe duda de que el cierre de la ruta de los Balcanes y los acuerdos de la Unión Europea con Turquía han reducido considerablemente la afluencia de inmigrantes a las fronteras de Grecia y que estas poblaciones desesperadas se dirigen hacia los países del norte de África, en primer lugar Libia, desde donde intentan llegar por mar a las costas del sur de Italia y, más raramente, al sur de España a través del Mediterráneo. Es evidente que Italia es el país de la UE con mayor número de menores extranjeros no acompañados en su territorio y la tendencia no parece haberse detenido en los últimos años. Otro dato que surge es el relativo a la acogida de estos niños en Italia, ya que las estadísticas muestran que más del 40% de estos menores que llegan a las costas italianas son acogidos en centros de Sicilia.

Además, desde la implantación de la Ley 47/2017 este fenómeno migratorio no parece detenerse gracias también a las mayores garantías y protecciones que ofrece la citada ley. De hecho, entre finales de 2017 y el primer trimestre de 2018, hemos asistido a una disminución de las llegadas a la costa siciliana debido a los nuevos acuerdos con el gobierno libio y a las restricciones impuestas por el "Decreto Minniti" a los buques de rescate de las organizaciones humanitarias no gubernamentales. Sin embargo, la proporción global de inmigrantes adultos y menores sigue siendo la misma.

A partir del segundo trimestre de 2018 se reanudaron los desembarcos, cuando el gobierno de Conte-Salvini asumió el poder, hubo una drástica caída de las llegadas a Italia debido a la política de inmigración muy restrictiva que quería el entonces ministro del Interior, Salvini. Los enfrentamientos políticos y judiciales entre este ministro, las ONG de rescate y otros países de la UE son bien conocidos. Con la caída de este gobierno, asistimos ahora a un fuerte resurgimiento del fenómeno migratorio, especialmente desde

el norte de África, con cifras cada día más alarmantes. Lo que sigue siendo una constante común en este fenómeno de emergencia es la proporción de migrantes ordinarios con respecto a los menores extranjeros no acompañados.

El análisis de los flujos migratorios comunicados por las organizaciones internacionales y el gobierno italiano muestra que la mayoría de los MENA que llegan a Italia son varones, cercanos a la mayoría de edad, y que Sicilia es la región que más flujos migratorios recibe de África. La mayoría de los MENA proceden de Eritrea, Gambia, Nigeria, Egipto, Siria, Guinea, Costa de Marfil, Somalia, Malí, Senegal y Bangladesh. Son innumerables los casos en los que estos menores también proceden de lugares tan lejanos como Afganistán y Burkina Faso. Hay muchas razones por las que los MENA emprenden viajes que, en medio de muchas vicisitudes, pueden durar meses o incluso años.

Huyen de la pobreza y de las guerras, y a veces familias enteras invierten su futuro en este viaje, que representa para ellos un verdadero proyecto migratorio, confiándolo a su hijo mayor al que animan a buscar fortuna en los países europeos. Estos menores suelen contar historias increíbles, aunque sólo sea para pensar que en algunos casos relatan haber iniciado su viaje a los diez años, atravesando desiertos, parando a trabajar para ganar dinero para continuar su viaje y cruzando mares tormentosos en embarcaciones improvisadas. En el mejor de los casos, porque estos niños suelen huir de las feroces guerras en Siria, Libia, los territorios controlados por el ISIS y han sido testigos del asesinato de sus familiares muertos por la ferocidad de la limpieza étnica o la barbarie de los fundamentalistas islámicos. Llegan a nuestras costas llenos de esperanza, tal vez con la expectativa de poder encontrar un trabajo inmediatamente para enviar sus ahorros a casa o para hacerse una vida mejor en su nuevo país de llegada. Expectativas que, por desgracia, se ven truncadas porque nuestra legislación les exige haber completado la

escolaridad obligatoria o, al menos, tener 16 años antes de poder empezar a realizar incluso trabajos manuales de baja cualificación.

Desde el momento de la llegada a Italia, las instituciones y organizaciones encargadas de identificar a los menores inician sus actividades, lo que no siempre es fácil, y aseguran su colocación en comunidades de acogida o, más raramente, en familias de acogida. La Ley 47/2017 normalizó los procedimientos de acogida de los MENA previendo, en primer lugar, el principio de inadmisibilidad de los menores extranjeros solos del territorio italiano, ya consagrado a nivel internacional por la Convención del Niño y a nivel nacional por el artículo 19 de la Ley de Consolidación de la Inmigración. Además, se ha creado un sistema de acogida orgánico y específico, con estructuras dedicadas a la primera acogida-identificación de los menores.

El legislador también se ocupó de garantizar la protección del interés del menor proporcionando normas más claras para el nombramiento de tutores mediante el establecimiento de un registro de tutores voluntarios por parte de los Tribunales de Menores. Y, por último, en relación con el objeto de este estudio, el legislador se ha preocupado por el bienestar de los MENA creando una serie de normas para garantizar el derecho a la educación de los mismos mediante la activación de convenios específicos para el aprendizaje y la posibilidad de adquirir las calificaciones finales de los cursos de estudio incluso cuando, al alcanzar la mayoría de edad, ya no se tiene permiso de residencia.

Por último, existe la posibilidad de apoyar a los recién llegados hasta los 21 años si necesitan un proceso de integración más largo. Todo ello con el fin de garantizar a los MENA la oportunidad no sólo de integrarse en el mundo del trabajo, sino sobre todo en el mundo social, permitiéndoles mejorar realmente sus esperanzas de una vida mejor que la que dejaron atrás. Este es el escenario en el que he realizado la investigación,

examinando los escenarios geopolíticos y la tendencia demográfica de la presencia en Italia de estos menores extranjeros no acompañados, así como la legislación internacional, de la Unión Europea y nacional italiana.

Hay que subrayar que el análisis del fenómeno de las MENA no fue en absoluto fácil, ya que la naturaleza particular de los contextos, la extrema mutabilidad de las situaciones geopolíticas y la continua proliferación de legislaciones a diversos niveles, tratados y acuerdos internacionales, crearon muchas dificultades para el investigador. Esto ha creado a menudo obstáculos para el trabajo de investigación, tanto por la frecuente obsolescencia de las publicaciones científicas y de los datos cuantitativos recogidos, como desde el punto de vista organizativo, ya que, durante el periodo de investigación, muchas comunidades con las que se colaboraba se vieron obligadas a cerrar, muchos niños fueron trasladados a otras localidades, muchos huyeron y, por tanto, interrumpieron sus estudios y su asistencia a la escuela. Así, las observaciones que se realizaban sobre la muestra en estudio se veían parcialmente comprometidas.

Por lo tanto, partiendo de este escenario, la primera parte de la investigación abordó la normativa nacional e internacional relativa a la protección de los derechos de los MENA, centrándose en todo el sistema de acogida que concierne a estos jóvenes. En particular, se analizaron los aspectos generales del fenómeno migratorio de los MENA, así como las características y especificidades de este tipo de migrantes, las particularidades de las situaciones que viven, las expectativas que depositan en nuestro país y las entidades institucionales y privadas que se encargan de acoger a estos menores. Para ello, se examinaron los datos estadísticos, el tipo de procedimientos de identificación y acogida y los criterios de inscripción en los centros escolares o de formación.

Posteriormente, del examen de los datos cuantitativos, se pasó a un tipo de investigación cualitativa, en la que el investigador entró en contacto directo con los

implicados en la recepción e inclusión del MENA. En esta investigación, se da un amplio espacio a la observación directa sobre el terreno, a las entrevistas y conversaciones con varios MENA, con los operadores de las comunidades de acogida, con los directores de las escuelas, con los profesores y con algunos empresarios. Todo ello para comprobar la eficacia de las metodologías educativas y escolares para favorecer una inclusión real del menor en el contexto social en el que vive y crece.

Por esta razón, la parte metodológica adoptada explica la elección del llamado método mixto (enfoque cuantitativo-cualitativo), que parecía más adecuado que cualquier otro para describir eficazmente el fenómeno estudiado. Se observaron los métodos y aspectos de las actividades con MENA en el contexto de algunas estructuras y escuelas sicilianas. El trabajo de investigación se realizó inicialmente a través de la recogida de datos sobre una muestra de escuelas gracias a la cual se intentó comprender el tipo de organización escolar y las metodologías aplicadas para favorecer, en primer lugar, la inserción escolar inicial y, posteriormente, las potencialidades y criticidades de dichas acciones a efectos de una inclusión real de los MENA en el tejido socioeconómico. A continuación, se dio una impronta más cualitativa a la investigación, eligiendo entre la muestra de jóvenes extranjeros a tres jóvenes acogidos en diversas comunidades y ciudades de Sicilia. A partir de las entrevistas con ellos, la investigación se extendió a todos los diversos sujetos e instituciones relacionados con ellos (operadores comunitarios, escuelas, profesores, directores, compañeros de escuela, empresas donde realizan su formación, contexto socioeconómico).

Finalmente, el último capítulo se reservó para las observaciones finales, donde se analizaron los datos recogidos, haciendo algunas consideraciones y reflexiones sobre el estudio e hipotetizando el desarrollo de cualquier investigación posterior que pueda

indagar en otros aspectos relacionados con la inclusión de los MENA, así como la mejora del sistema de acogida y las metodologías pedagógicas específicamente dedicadas a ellos.

1. Definición e identificación de la categoría de menores extranjeros no acompañados (MENA).

1.1 Definición de los menores extranjeros no acompañados.

Hasta 2010, el fenómeno de los menores extranjeros no acompañados, aunque aumentaba continuamente, representaba un elemento bastante limitado dentro del fenómeno migratorio más amplio. Por ello, hasta ese momento, este suceso no requería medidas de emergencia. El fenómeno sufrió un repunte en 2014 y se reveló en toda su dimensión dramática con las operaciones de rescate en el mar llevadas a cabo tras los acuerdos europeos que llevaron a la adopción de la llamada operación "Mare Nostrum"² en el Mediterráneo.

Puede decirse que a partir de ese período, la legislación europea y las autoridades nacionales de los distintos Estados comenzaron a orientar parte de su política migratoria, hasta entonces dedicada al aspecto más general de los flujos migratorios, al fenómeno de los menores extranjeros no acompañados, cuyas proporciones cada vez mayores exigen que las legislaciones nacionales e internacionales preparen medidas, a veces de emergencia, con el fin de planificar intervenciones adecuadas para garantizar el derecho a la protección y a la acogida de los menores extranjeros no acompañados. No cabe duda de que la categoría de menores que viajan sin compañía de alguien responsable de ellos requiere un alto nivel de protección.

A nivel internacional, las definiciones dadas a la categoría de menores extranjeros no acompañados son variadas, y se observa que dentro de lo que podríamos llamar el "género" hay varias "especies": menores que solicitan asilo, menores que cruzan las fronteras junto con personas que no forman parte de sus familias, menores que solicitan

² MINISTERIO DE DEFENSA_ MARINA. Operación militar y humanitaria en el sur del Mediterráneo, que comenzó el 18 de octubre de 2013 para hacer frente al estado de emergencia humanitaria que se está produciendo en el estrecho de Sicilia, debido a la excepcional afluencia de migrantes. La operación finalizó el 31 de octubre de 2014, coincidiendo con el inicio de la nueva operación denominada Tritón, lanzada por la agencia europea Frontex. Mare Nostrum ha consistido en reforzar el control de los flujos migratorios flanqueando la misión de Vigilancia Constante (que la Armada lleva a cabo en el Canal de Sicilia desde 2004), y en colaboración con los programas europeos Frontex y Eurosur.

reunirse con sus familias, menores que gozan de protección temporal por proceder de zonas del mundo afectadas por guerras civiles, hambrunas o catástrofes ecológicas.

Los menores no acompañados son, por tanto, una categoría muy amplia. El derecho internacional ha adoptado una definición para ellos, según la cual son todas aquellas personas menores de dieciocho años que se encuentran fuera de su país de origen y separadas de ambos padres o que no están acompañadas o cuidadas por un adulto que se haga responsable de ellas³. No siempre hay acuerdo a nivel internacional en la definición de los menores migrantes. En Europa se tiende a considerar a los menores como solicitantes de asilo político, mientras que en Italia se ha establecido a nivel legislativo la definición explícita de menor extranjero no acompañado para identificar a los menores de países no europeos que no están acompañados por adultos. A menudo, en el contexto europeo, la definición italiana de menor extranjero acompañado se traduce en menores no acompañados o niños no acompañados.

Si consideramos entonces la definición atribuida a estos menores a nivel internacional más amplio, podemos ver que el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados prefiere la definición de niños separados porque asocia a la categoría de menores sin ningún adulto de referencia, también a los menores acompañados por un adulto que no representa una garantía para la asistencia del menor, o que no es fiable y responsable hacia el menor.

Cabe señalar que la Convención de Nueva York sobre los Derechos del Niño de 1989 contempla específicamente la categoría de menores extranjeros no acompañados.

³ ACNUR, "Guidelines on Policies and Procedures in dealing with Unaccompanied Children Seeking Asylum", Ginebra, febbraio, 1997, 3.1, (ACNUR, Guidelines- Unaccompanied Children); ACNUR y Save the Children Alliance in Europe Separated Childre in Europe Programme- Statement of Good Practice, dic. 1999,1, (SCE Programme- Statement). "3.1 Un niño no acompañado es una persona que es menor de dieciocho años, a menos que, según la ley aplicable al niño, la mayoría de edad se alcance antes y que está "separado de ambos padres y no está siendo cuidado por un adulto que por ley o costumbre tenga la responsabilidad de hacerlo".

Basta con comparar los artículos 1 y 22 del citado Convenio para observar que el artículo 1 define lo que se entiende por menor al que se aplica el Convenio.

El artículo 1 dice: "*Para los efectos del presente Convenio, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que haya alcanzado antes la madurez conforme a la ley aplicable*". El artículo 22 del mismo Convenio prevé la aplicación de la misma fuente de derecho a los niños que solicitan asilo, estableciendo que estas personas deben poder beneficiarse de la protección⁴ de los Estados independientemente de que se presenten solos o acompañados por un solo progenitor u otras personas.

Cabe señalar que en el contexto internacional, el adjetivo "*separado*"⁵ se utiliza sobre todo para definir a estos menores extranjeros no acompañados. mientras que el término "*no acompañado*" se utiliza muy raramente. Se prefiere el término "*separado*" porque el adjetivo "*separado*" (Giovannetti, 2007, pág. 14) hace referencia a la falta de un progenitor que se responsabilice de ellos o de un tutor legal, para incluir en el "*género*" también a todos aquellos menores que cruzan las fronteras en compañía de adultos que no son de hecho sus tutores legales, sino más a menudo conocidos o extraños o incluso sus explotadores.

Por lo que respecta a Italia, la definición de menores extranjeros no acompañados (MENA) apareció por primera vez en 1993 en la circular del Ministerio del Interior, que

⁴ En cuanto a los procedimientos humanitarios que se aplicarán a esta categoría de sujetos, aclaramos que la prioridad es identificar a los niños no acompañados, cuidando de mantener a los hermanos juntos. Como regla general, se debe buscar primero a los padres, seguidos de los familiares o la comunidad de origen (Informe Machel, 1996, Sobre los efectos de los conflictos armados en los niños). Aunque en situaciones especialmente críticas puede ser difícil localizar a la familia de un menor no acompañado, el Informe Machel recomienda que estos niños no sean declarados adoptables, al menos hasta que se haya hecho todo lo posible por localizar a sus familiares o amigos. Esta recomendación también figura en el Convenio sobre la protección de los niños y la cooperación en materia de adopción internacional, firmado en La Haya el 29 de mayo de 1993.

⁵ Terminología preferida por el Alto Comisionado de la ONU.

confió a estos sujetos la competencia del Tribunal de Menores en relación con todas las medidas de la Administración Pública que les afectan (en particular, los permisos de residencia). A lo largo de todos estos años la legislación relativa a los MENA ha evolucionado considerablemente, así como se ha identificado cada vez más y mejor la categoría de sujetos a los que se debe atribuir la definición de MENA.

En el artículo 2 del Decreto Legislativo 142/2015, el legislador italiano define a los menores extranjeros no acompañados como "los ciudadanos de Estados no comunitarios y los apátridas menores de 18 años que se encuentren, por cualquier motivo, en el territorio nacional, sin asistencia y representación legal". (DECRETO LEGISLATIVO n° 142, de 18 de agosto de 2015. "Aplicación de la Directiva 2013/33/UE por la que se establecen normas para la acogida de los solicitantes de protección internacional y de la Directiva 2013/32/UE sobre procedimientos comunes para la concesión y retirada del estatuto de protección internacional". (2015, 18 de agosto. Italia Boletín Oficial, Serie General n.214 de 15-09-2015).

Esta definición es recogida por la Ley n° 47 de 7 de abril de 2017. Con esta última legislación, se proporciona la definición de MENA según la legislación italiana y se estipula que debe definirse como "un menor que no tiene la ciudadanía italiana o de la Unión Europea y que se encuentra por cualquier motivo en el territorio del Estado o que está sujeto a la jurisdicción italiana sin la asistencia y representación de sus padres u otros adultos legalmente responsables de él según las leyes vigentes en el sistema italiano". (Ley n° 47 de 7 de abril de 2017. Disposiciones sobre medidas de protección de menores extranjeros no acompañados. 2017, 7 de abril. Italia).

Las normas dictadas por esta última ley se derivan de años de experiencia sobre el terreno llevada a cabo por organizaciones humanitarias, tanto estatales como no gubernamentales, y de la consideración de que, independientemente de las definiciones

técnicas, se trata de niños, la mayoría de las veces niños y niñas solos, que llegan a las costas del sur de Italia (Sicilia, Apulia y Calabria) sin la presencia de familiares ni la protección de adultos que se ocupen de ellos. Del fenómeno migratorio que afecta y preocupa a toda Europa desde hace unos años, los MENA son la parte que más protección y salvaguarda necesita por ser los más vulnerables. Esta vulnerabilidad se deriva del hecho de que, al ser menores de edad y sin un adulto en el que puedan confiar para que les proteja y ayude, corren el riesgo de caer en las redes de la explotación, la violencia y los abusos en un país cuyo idioma ni siquiera conocen.

1.2 Tendencia demográfica de los menores extranjeros no acompañados llegados a Italia.

En el continente europeo y en Italia el fenómeno de la migración infantil no es nada nuevo y en las últimas décadas ha cambiado de cara. Hoy en día, Italia es uno de los principales países que se ocupan de la acogida de menores que huyen de las guerras y la pobreza. Debido a su posición geográfica, desde finales de los años noventa Italia ha visto crecer el número de llegadas de menores no acompañados procedentes de países del antiguo bloque soviético (incluidos albaneses, eslovenos, rumanos y ucranianos), mientras que desde el año 2000 el tipo de migrantes ha variado, ya que las estadísticas muestran un aumento significativo de los menores procedentes del norte de África y Oriente Medio⁶.

⁶ Vea los gráficos de ISTAT en: <http://www.istat.it/it/immigratigraficiinterattivi/principali-cittadinanze>

Figura 1

Datos de ISTAT relativos a los países de origen de los MENA.

DATOS AL 31/12/2015			DATOS AL 31/12/2014		
CITTADINANZA	N° MENA	%	CITTADINANZA	N° MENA	%
EGIPTO	2.753	23,1	EGIPTO	2.455	23,3
ALBANIA	1.432	12,0	ERITREA	1.303	12,4
ERITREA	1.177	9,9	GAMBIA	1.104	10,5
GAMBIA	1.161	9,7	SOMALIA	1.097	10,4
NIGERIA	697	5,8	ALBANIA	1.043	9,9
SOMALIA	686	5,8	BANGLADESH	611	5,8
BANGLADESH	681	5,7	MALI	474	4,5
SENEGAL	512	4,3	SENEGAL	412	3,9
MALI	465	3,9	AFGHANISTAN	391	3,7
AFGHANISTAN	328	2,8	NIGERIA	356	3,4
REPUBBLICA DE KOSOVO	268	2,2	MAROCCO	231	2,2
GUINEA	252	2,1	GHANA	172	1,6
GHANA	241	2,0	TUNEZ	123	1,2
COSTA DE MARFIL	234	2,0	REPUBBLICA DE KOSOVO	114	1,1
MAROCCO	201	1,7	SIRIA	77	0,7
PAKISTAN	181	1,5	COSTA D'AVORIO	72	0,7
TUNEZ	70	0,6	GUINEA	70	0,7
OTRAS	582	4,9	OTRAS	431	4,0
TOTAL	11.921	100,0	TOTAL	10.536	100,0

Lo que se desprende del examen de los datos estadísticos es la clara mayoría de los niños sobre las niñas. Esto se deriva del hecho de que los peligros y las dificultades del viaje suelen desanimar a las jóvenes y de la circunstancia de que el varón debería tener más posibilidades de integrarse en el mercado laboral y, por tanto, una vez que haya encontrado un empleo, intentará acercarse a la familia que dejó en su país de origen⁷.

Figura 2

Sexo de los MENA llegados a Italia

GENERO	DATOS AL 31/12/2015		DATOS AL 31/12/2014	
	N°MSNA	%	N°MSNA	%
MASCULINO	11.371	95,4	9.961	94,5
FEMENINO	550	4,6	575	5,5
TOTAL	11.921	100,0	10.536	100,0

⁷ Datos disponibles en UNACCOMPANIED FOREIGN MINORS IN ITALY MONITORING REPORT 30 de abril de 2015, Dirección Nacional de Políticas de Inmigración e Integración. http://www.lavoro.gov.it/Notizie/Documents/Report%20di%20monitoraggio%2030%20aprile%202015_def.pdf

Parece superfluo señalar que establecer el alcance exacto de la presencia de los menores no acompañados en Italia y en Europa no es una tarea sencilla, ya que a menudo son inmigrantes ilegales y suelen tener una gran movilidad dentro del territorio. Los datos recogidos por la base de datos del Comité de Menores Extranjeros muestran que la tendencia de la presencia de menores extranjeros no acompañados en Italia está en constante crecimiento.

Basta con examinar el siguiente cuadro relativo a los años comprendidos entre 2012 y 2015 para constatar el vertiginoso aumento del número de menores presentes en suelo italiano, con porcentajes de crecimiento superiores al 66,7%⁸.

Figura 3

Aumento de las admisiones en MENA de 2012 a 2014.

PERIODO DE DETECCIÓN	Nº MSMA PRESENTA	AUMENTO DE LOS INGRESOS EN COMPARACIÓN CON EL PERIODO ANTERIOR
31/12/2012	5.821	--
31/12/2013	6.319	8,5%
31/12/2014	10.536	66,7%

Figura 4

Aumento de las admisiones en MENA de 2013 a 2015

PERIODO DE DETECCIÓN	Nº MSMA PRESENTA	AUMENTO DE LOS INGRESOS EN COMPARACIÓN CON EL PERIODO ANTERIOR
31/12/2013	6.319	-
31/12/2014	10.536	4.217 (+66,7%)
31/12/2015	11.921	1.385 (+13,1%)

⁸ Datos disponibles en UNACCOMPANIED FOREIGN MINORS IN ITALY MONITORING REPORT 30 April 2015, Dirección Nacional de Políticas de Inmigración e Integración. http://www.lavoro.gov.it/Notizie/Documents/Report%20di%20monitoraggio%2030%20aprile%202015_def.pdf

Si observamos los datos de 2011, el año de la Primavera Árabe que alteró todos los equilibrios sociales en los países del norte de África, como Egipto, Túnez, Libia y Siria, podemos ver un aumento repentino de la migración hacia Europa.

No es casualidad que Italia, que fue el primer país afectado por este fenómeno, registrara la llegada de más de 62.000 refugiados y que el gobierno italiano definiera este éxodo como "emergencia norteafricana".

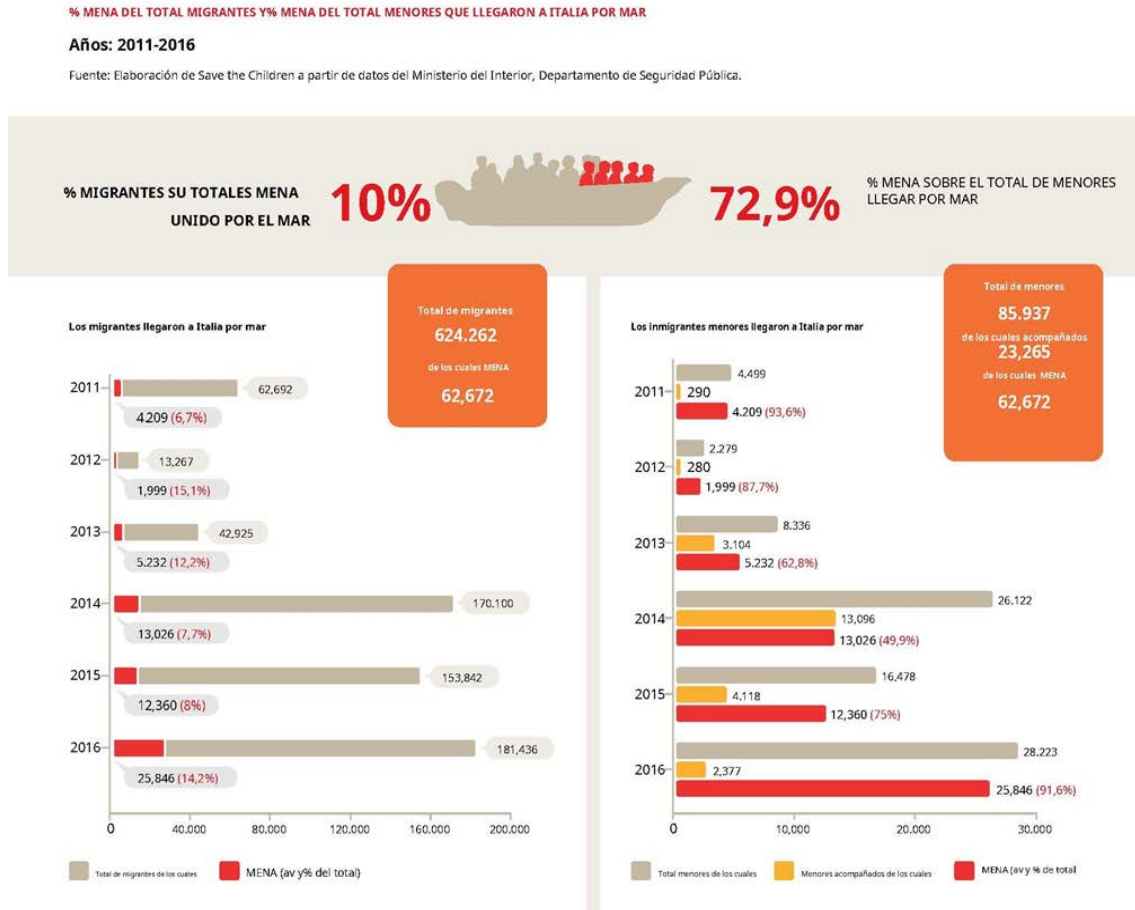
No cabe duda de que el número global de migrantes que llegan a las costas italianas está influenciado por lo que ocurre en los países de origen (la Primavera Árabe en 2011, el conflicto en Siria desde 2014) y que también hay una influencia creciente determinada por las decisiones de algunos Estados europeos que, ante los cierres y aperturas de sus fronteras, han levantado barreras, muros y alambres de espino ante el aumento del flujo de migrantes.

En cuanto a los menores no acompañados, conviene destacar que a lo largo de los años ha aumentado considerablemente su presencia en botes de goma o embarcaciones improvisadas.

De 2011 a 2016, más de 85.937 menores llegaron a Italia, de los cuales 62.672 (72,9%) son menores no acompañados.

Figura 5

Porcentaje de MENA sobre el total de migrantes que llegan por mar. Elaboración de Save the Children a partir de datos del Ministerio del Interior - Departamento de Seguridad Pública.



El gráfico superior muestra que aproximadamente 3 de cada 4 menores llegaron solos a Italia en un largo viaje. Además, del examen de los datos se desprende que se trata de un fenómeno estructural destinado a durar un periodo medianamente largo. Esto es tan realista si tenemos en cuenta que en tan solo 6 años (2011-2016) el número de MENA llegados a las costas italianas se ha triplicado, sin dejar de estar anclado en los datos globales del flujo migratorio, que también ha crecido en igual medida. Por lo tanto, estos datos muestran que el flujo de llegadas de los MENA es de aproximadamente el 7,8% del total de llegadas. Con respecto al año 2017, se ha producido un descenso de las llegadas

a las costas italianas debido a la intensificación de los controles en las aguas internacionales del Mediterráneo por parte de las autoridades italianas y al endurecimiento de las normas de actuación impuestas a los barcos de las ONG que rescatan a los migrantes del norte de África en embarcaciones improvisadas.

De hecho, en el verano de 2017, varias embarcaciones utilizadas por varias ONG internacionales para rescatar a los migrantes en el mar fueron incautadas por la justicia italiana. Además, el gobierno italiano, para ejercer un control eficaz sobre las modalidades de rescate en el mar y frenar los muy frecuentes episodios de explotación, violencia y abusos por parte de las organizaciones criminales dedicadas al tráfico de personas, ha impuesto que las fuerzas policiales italianas estén presentes en los barcos de las ONG de rescate. Estos hechos han provocado una agria polémica entre algunas ONG, acusadas de ser meros transportistas de migrantes y en algunos casos cómplices de los traficantes de personas, y el gobierno italiano.

Además, el gobierno italiano ha llegado a acuerdos con uno de los dos gobiernos que se disputan el control de Libia. Con estos acuerdos, también de carácter económico, se han intensificado los controles de las patrulleras libias que patrullan la franja de mar frente a las costas libias y se ha transferido parte de la coordinación de las operaciones de rescate en el mar de refugiados del mando naval italiano al libio.

En los primeros meses de 2018, las ONG han acusado al Gobierno italiano de avalar y tolerar acciones violentas que violan el derecho internacional por parte de las patrulleras libias. En particular, cada vez llegan más imágenes y testimonios de una brutalidad sin precedentes por parte de las patrulleras libias, que en varias ocasiones han bloqueado violentamente embarcaciones que acababan de salir de la costa norteafricana para traer de vuelta a los migrantes.

En algunas ocasiones, las mismas patrulleras libias intervinieron para bloquear las operaciones de rescate de los barcos de las ONG y, a punta de pistola, exigieron la devolución de los migrantes que, colocados en las destartadas embarcaciones, fueron remolcados de vuelta a la costa libia.

A partir de los relatos de los refugiados que han llegado a Italia y de diversos informes periodísticos, tenemos noticias de la creación en suelo libio de verdaderos campos de prisioneros en los que los migrantes que quieren llegar a Italia son encarcelados durante meses en condiciones de esclavitud y promiscuidad, sufriendo una violencia física y psicológica incalificable, en estado de desnutrición y en pésimas condiciones sanitarias.

Incluso se ha informado de que los inmigrantes (incluidos los menores) son obligados a trabajar como esclavos en las granjas adyacentes a estos campos de prisioneros.

Las consecuencias de todo esto han llevado a una disminución temporal del flujo migratorio a través del Mediterráneo y, por tanto, también a una disminución de las llegadas de menores extranjeros no acompañados.

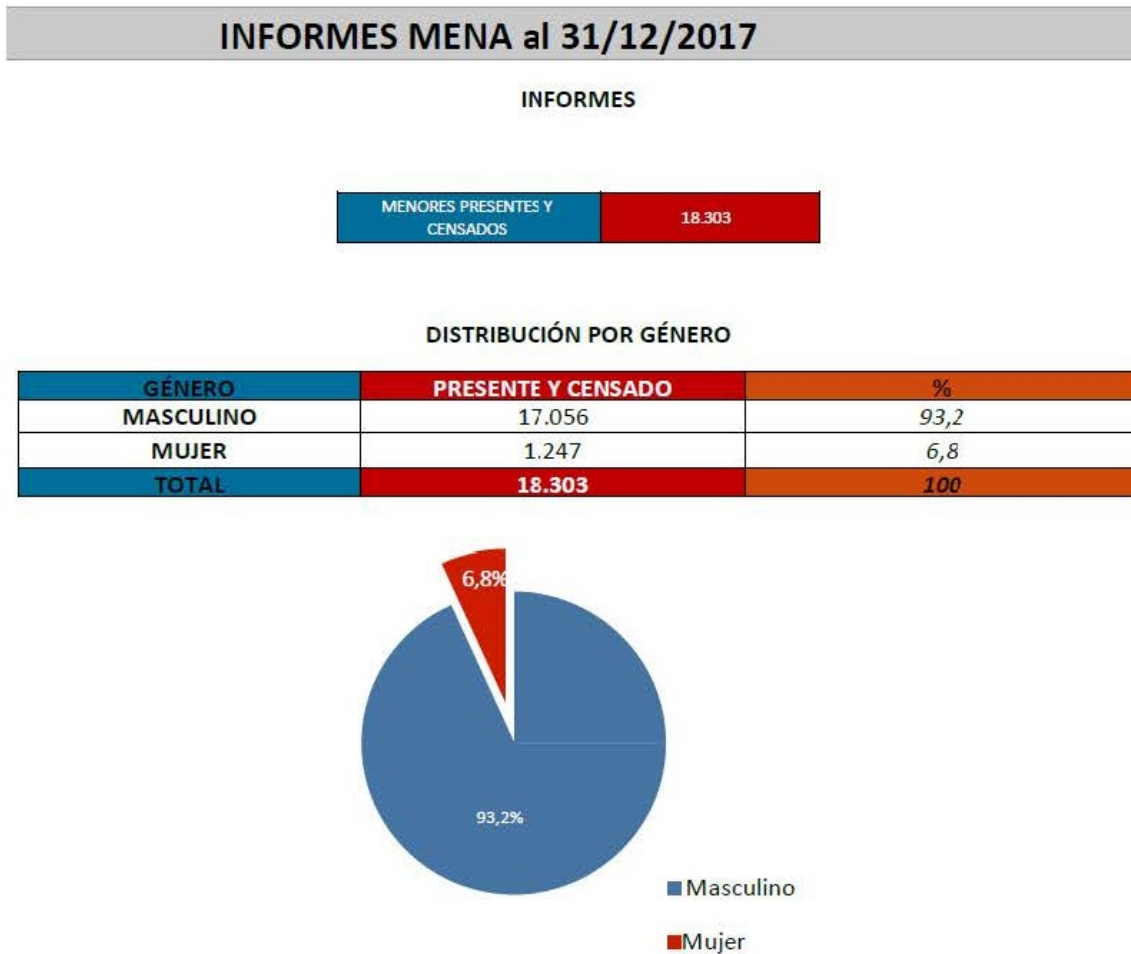
La tendencia general de las llegadas a Italia en los últimos meses de 2017 y los tres primeros de 2018 cayó casi un 80%, mientras que desde abril de 2018 parece recuperarse. Sin embargo, surge una cifra constante, ya que alrededor del 8% de los inmigrantes que llegan a las costas italianas son MENA.

Los datos facilitados por el Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales confirman que la gran mayoría de los MENA son hombres, mientras que en el fenómeno migratorio en cuestión hay un bajo porcentaje de género femenino, menos del 7%⁹.

⁹ Informe mensual del MENA en Italia. Datos a 31 de diciembre de 2017. Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales - Dirección General de Políticas de Inmigración e Integración - División II.

Figura 6

MENA presentes, encuestados y distribuidos en Italia por género.



Por último, son muy interesantes las declaraciones de los propios menores sobre su edad al llegar a Italia. Se trata de un aspecto importante, ya que afecta a los métodos y técnicas utilizados para determinar la correspondencia entre la edad declarada por el menor y la edad real, así como a la inserción e integración del menor en el sistema escolar y la formación profesional italianos.

De las siguientes tablas se desprende que la mayoría de los MENA son adolescentes y que la mayoría de ellos tienen entre 15 y 17 años.

La comparación de las dos tablas siguientes muestra un aumento significativo de más del 10% de los MENA que declaran tener 17 años en el periodo comprendido entre el 31/12/2014 y el 31/12/2017.

De hecho, se observa que a 31/12/2014, los menores que declaran tener 17 años son el 49,5% mientras que a 31/12/2015 aumentan al 54%¹⁰.

Figura 7

Porcentaje de MENA por edad declarada por ellos a su llegada a Italia.

FASCE DI ETÀ	DATI AL 31/12/2015		DATI AL 31/12/2014	
	N°MSNA	%	N°MSNA	%
17 ANNI	6.432	54,0	5.216	49,5
16 ANNI	3.238	27,2	3.02	28,7
15 ANNI	1.312	11,0	1.321	12,5
7-14 ANNI	896	7,5	952	9,0
0-6 ANNI	43	0,4	27	0,3
TOTALE	11.921	100,0	10.536	100,0

Los siguientes gráficos muestran cómo, a 31/12/2017, el número de MENA que declaran tener 17 años sigue aumentando significativamente. Estos datos muestran un aumento significativo, ya que revelan que los jóvenes de 17 años llegados a Italia constituyen el 60,3% del total de MENA¹¹.

¹⁰ Datos disponibles en el Informe de Seguimiento de la Dirección Nacional de Políticas de Inmigración e Integración - 30 de abril de 2015, "Menores no acompañados en Italia".

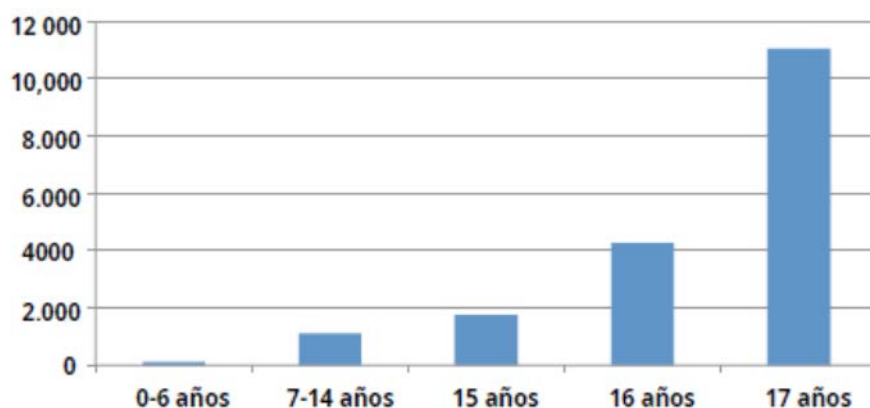
¹¹ Datos a 31 de diciembre de 2017. Ministerio de Trabajo y Política Social - Dirección General de Políticas de Inmigración e Integración - División II

Figura 8

Aumento del porcentaje de Mena que afirma tener 17 años.

DISTRIBUCIÓN POR EDAD

GRUPOS DE EDAD	PRESENTE Y CENSADO	%
17 AÑOS	11,035	60,3
16 AÑOS	4.279	23,4
15 AÑOS	1.760	9,6
7-14 AÑOS	1,113	6.1
0-6 AÑOS	116	0,6
TOTAL	18.303	100



1.3 Países de origen de los menores extranjeros no acompañados que llegan a Italia.

El análisis de los datos sobre los flujos migratorios hacia el continente europeo e Italia ayuda a comprender mejor las razones por las que los menores abandonan a sus familias y sus países. A menudo van en busca de mejores condiciones de vida, otras veces se ven obligados por las guerras, la persecución o la pobreza extrema. Conocer las motivaciones y el patrimonio cultural de estos niños es esencial para el desarrollo de políticas de migración y acogida que faciliten su integración e inclusión en los países europeos que los acojan.

No debemos olvidar que estamos hablando de una multitud cada vez mayor de jóvenes que necesitan protección, salvaguarda y asistencia, a los que hay que dar la oportunidad de crecer y disfrutar de su infancia.

Del mismo modo, no debemos subestimar el principio de que estos niños y jóvenes deben ser tratados en primer lugar como menores antes de ser considerados como inmigrantes.

Para hacerse una idea de la magnitud del fenómeno en todo el mundo, solo en 2015 48 millones de niños abandonaron a sus familias.

De ellos, 17 millones son desplazados dentro de su propio país, otros 11 millones son refugiados y unos 20 millones son niños migrantes (Unicef, Uprooted. 2016.)¹².

En solo 10 años, de 2005 a 2015, el número de niños refugiados bajo la protección del ACNUR se duplicó, pasando de los 4 millones iniciales a más de 8 millones.

La tendencia, por desgracia, en los últimos 5 años ha crecido un 77% debido a los levantamientos y guerras que estallaron durante estos periodos en los países de África y Oriente Medio (Unicef, Uprooted. 2016. P. 18.)¹³.

Como prueba de los dramáticos efectos de los conflictos en la población civil, el 50% del total de menores refugiados huye de Afganistán y Siria, mientras que una proporción muy elevada de ellos procede de una docena de países como Eritrea, Sudán, Somalia, Congo, República Centroafricana y Myanmar.

En cuanto a Europa, según datos de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (Eurostat. 2016)¹⁴, en 2016 llegaron por mar al continente europeo

¹² www.unicef.org/publications/index_92710.html)

¹³ www.unicef.org/publications/index_92710.html

¹⁴ <http://ec.europa.eu/eurostat/web/asylum-and-managed-migration/data/database>

363.401, de los cuales 181.436 desembarcaron en Italia y 176.906 en las playas de Grecia. También en 2016 llegaron a Italia 25.846 menores no acompañados procedentes de 47 países diferentes.

Para comprender mejor la tendencia, se han examinado los datos facilitados por el Ministerio del Interior durante un periodo de 6 años y se han tenido en cuenta los 10 principales países de los que ha salido el mayor número de menores no acompañados.

Examinando los datos relativos al periodo 2011 - 2016, se observa que los conflictos geopolíticos y la llamada "primavera árabe" han provocado verdaderas oleadas migratorias hacia Italia, especialmente a través de la ruta mediterránea.

Esto no significa, sin embargo, que en esta clasificación de los 10 países de los que proceden más MENA, haya una presencia constante y permanente de algunos países.

Una gran parte de los MENA proceden de Egipto y Mali, seguidos de Eritrea, Gambia, Nigeria, Somalia, Senegal, Ghana, Guinea, Bangladesh y después de 2011, desde el estallido del conflicto, también de Siria¹⁵.

El siguiente gráfico ofrece una clara indicación de los diez principales países de origen de los flujos migratorios de los MENA llegados a Italia en el periodo 2011-2016.

¹⁵ *Min. del Lavoro e delle Politiche Sociali, DG Politiche dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione - División II - Informe mensual MENA en Italia, 31/12/2016.*

Figura 9

Los 10 principales países de origen de MENA de 2011 a 2016.

PRIMI 10 PAESI DI PROVENIENZA DEI MSNA PER ANNO - ANNI 2011/2016					
2011	TOTALI 4.209	2012	TOTALI 1.999	2013	TOTALI 5.232
Tunisia	1.067	Afghanistan	541	Siria	1.224
Egitto	560	Somalia	437	Egitto	1.144
Afghanistan	544	Egitto	392	Somalia	820
Nigeria	304	Eritrea	147	Eritrea	685
Mali	253	Tunisia	98	Gambia	315
Ghana	199	Gambia	91	Afghanistan	310
Costa d'Avorio	129	Bangladesh	67	Palestina	181
Pakistan	121	Siria	64	Nigeria	107
Corno d'Africa	101	Pakistan	49	Senegal	99
Centro Africa	87	Mali	40	Mali	86
2014	TOTALI 13.026	2015	TOTALI 12.360	2016	TOTALI 25.846
Eritrea	3.394	Eritrea	3.092	Eritrea	3.832
Egitto	2.007	Egitto	1.711	Gambia	3.257
Somalia	1.481	Gambia	1.303	Nigeria	3.040
Gambia	1.208	Somalia	1.296	Egitto	2.467
Africa Subsahariana	989	Nigeria	1.022	Guinea	2.406
Siria	945	Siria	694	Costa d'Avorio	1.729
Palestina	495	Mali	461	Somalia	1.584
Mali	483	Senegal	416	Mali	1.390
Nigeria	461	Guinea	363	Senegal	1.179
Senegal	326	Bangladesh	299	Bangladesh	1.053

Fonte: elaborazione Save the Children su dati Ministero dell'Interno, Dipartimento della Pubblica Sicurezza

1.4 Diferentes clasificaciones de los menores no acompañados.

Como ya se ha mencionado, la definición de menores extranjeros no acompañados indica muchos tipos de sujetos en muchas condiciones diferentes. Para simplificar este vasto panorama, parece oportuno esbozar, en la medida de lo posible, las categorías de estos temas según los parámetros dictados por la literatura del sector (Pizzi, 2014).

La categoría más numerosa es la de los menores extranjeros no acompañados que solicitan asilo o se benefician de una protección temporal o humanitaria. Se trata de menores sujetos a procedimientos específicos y que en

Italia, tras la introducción de la Ley 47/2017, gozan de un procedimiento especial de acogida.

Otro tipo de MENA se refiere a los menores que cruzan la frontera solos pero con el objetivo de reunirse con sus padres que ya residen en el Estado de destino.

Otra clasificación está reservada a los menores que son víctimas de organizaciones criminales, la mayoría de las veces traficantes de seres humanos o incluso organizaciones criminales dedicadas a la prostitución.

Por último, otra clasificación se refiere a los MENA que llegan a Europa como migrantes económicos a través de flujos organizados y gestionados por la delincuencia organizada.

1.5 Causas y motivaciones de la migración de los menores no acompañados. Factores de empuje y atracción.

Al examinar los flujos migratorios de los menores no acompañados, parece conveniente considerar tanto el componente objetivo de las razones de la migración como el componente subjetivo. Sin duda, es bastante fácil identificar las razones objetivas de la migración como las malas condiciones económicas, las guerras o las situaciones de fuerte degradación social.

Sin embargo, esto no es suficiente, ya que también es necesario evaluar las condiciones familiares de los menores que deciden emprender un viaje tan peligroso e incierto.

De hecho, al tratar el fenómeno de la migración infantil, no sólo hay que evaluar las malas condiciones económicas, sino también la búsqueda de nuevos modelos o estilos de vida. A menudo se tiene la impresión de que la emigración se considera un "derecho

a escapar". De hecho, los migrantes, y más aún si son menores de edad fácilmente influenciados, huyen de la realidad en la que han nacido a partir de las noticias que les proporcionan los medios de comunicación o de los relatos de otros migrantes que, tras un periodo de emigración en el extranjero, han regresado a su país de origen.

Muy a menudo, la planificación de la migración se realiza en el seno de la propia familia del niño, donde viven en condiciones de absoluta pobreza, lo que conduce a la "responsabilidad emancipada" del niño.

Los niños en esta situación a menudo se ven obligados por las circunstancias a "contribuir" a la economía familiar a una edad temprana y esto puede llevar a la dramática elección de emigrar. Esto puede llevar a la dramática elección de emigrar.

A menudo, la elección hecha por el menor es aprobada por la unidad familiar que se encarga de proporcionar a los niños el apoyo económico mínimo para financiar el viaje.

Este fenómeno es mucho más frecuente de lo que se cree y está muy extendido entre los jóvenes MENA, a los que sus familias suelen animar a emprender el viaje, a veces por motivos económicos y otras para alejarlos de las amenazas de sus países de origen.

Cuando, por el contrario, los menores no acompañados son menos jóvenes y están próximos a la edad adulta, la decisión de emigrar no suele ser compartida con la familia, ya que se trata de una elección autónoma y no compartida.

Esta última eventualidad crea muchos problemas a las autoridades fronterizas, que no están en condiciones de localizar a las familias de origen de los MENA, con evidentes problemas también para los procedimientos de retorno asistido.

Por lo tanto, es necesario examinar más detenidamente las razones que llevan a estos menores a separarse de su realidad, de sus familias, para buscar un destino o un

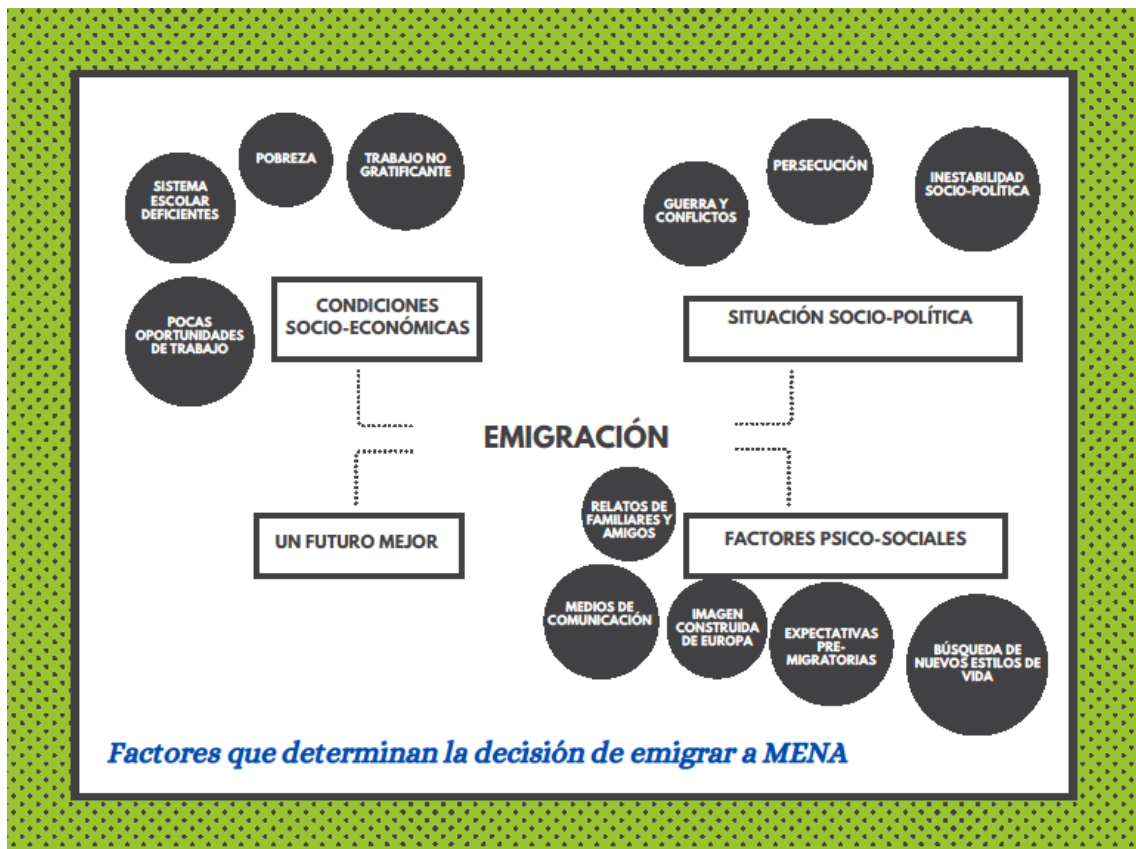
refugio en un país diferente con tradiciones sociales y culturales completamente distintas. Los estudiosos han desarrollado dos factores principales para identificar las razones subjetivas frente a las objetivas por las que los niños emigran.

De hecho, el término factores de empuje se utiliza para describir las motivaciones para abandonar el propio país, mientras que el término factores de atracción se utiliza para describir las razones para elegir un destino en lugar de otro.

La persecución, las guerras, los conflictos y las condiciones de extrema pobreza se cuentan entre los factores de empuje (Giovanetti, 2007). Por otro lado, los factores de atracción incluyen la atracción de nuevos estilos de vida, los nuevos modelos de comportamiento publicitados por los medios de comunicación y la desintegración social: los menores se ven impulsados a marcharse por la partida de miembros de su familia o amigos.

Figura 10

Factores que determinan la decisión de emigrar a MENA.



1.6 Procedimientos destinados a identificar y determinar la edad de los menores no acompañados.

Puede parecer una obviedad, pero está claro que para hacer frente al fenómeno de los menores extranjeros no acompañados debemos dirigir nuestra atención a los menores de 18 años.

A primera vista, este concepto puede parecer trivial pero, en realidad, la cuestión de la determinación exacta de la edad del menor implica considerables dificultades tanto a nivel teórico como en la práctica.

La larga travesía que afrontan estos niños para llegar a Europa representa para muchos de ellos el paso de la infancia a la edad adulta, de forma repentina y sin etapas intermedias.

Estos niños necesitan ser protegidos y que se les reconozcan sus derechos según la legislación internacional y, en nuestro caso, la italiana. Por lo tanto, está claro que para que esto ocurra, primero deben ser reconocidos e identificados como menores. En su viaje, estos menores suelen llevar consigo algunas fotos de su familia de origen, un pasaporte o alguna documentación personal.

A menudo se trata de su equipaje más preciado, que guardan cuidadosamente para poder documentar, una vez llegados al continente europeo, sus datos personales y, sobre todo, su edad.

Ser identificado como menor es esencial para que el niño extranjero se beneficie de las medidas de protección previstas en la legislación internacional y nacional. Cualquier error en la identificación y verificación de la edad, o en la comprobación de las relaciones parentales, puede dar lugar a la violación de los derechos específicos reconocidos a los menores extranjeros. Dichas violaciones no sólo afectarían

incisivamente a los derechos fundamentales reconocidos en teoría a la persona, sino que además, desde un punto de vista práctico, supondrían graves perjuicios que perjudican profundamente a los propios menores, como el internamiento en centros para adultos e inmigrantes irregulares, la expulsión o la desprotección frente a la violencia, el tráfico y la explotación.

Por lo tanto, es esencial conocer la edad exacta del migrante porque, si es menor de edad, no puede ser deportado.

En particular, en Italia, el art. 19, apartado 2, letra a)¹⁶ del Decreto Legislativo n° 286/98 (DECRETO LEGISLATIVO n. 286, de 25 Julio 1998, Texto único de las disposiciones relativas a la disciplina de la inmigración y normas sobre la condición del extranjero. 1998, 25 de Julio. Italia. Boletín Oficial n.191 de 18-08-1998 - Suppl. Ordinario n. 139) ya preveía la inamovilidad de los MENA menores de 18 años.

Para determinar la edad, parece claro que las autoridades tienen una tarea bastante simplificada cuando tienen que identificar a un menor en posesión de documentos válidos y fiables que demuestren la identidad, la fecha de nacimiento y el estado de origen del migrante. Ante esta situación, una vez realizadas las comprobaciones necesarias, se inicia el procedimiento normal para la adopción de todas las medidas previstas en la legislación para la salvaguarda y protección del MENA. Desgraciadamente, esto no suele ser así en la práctica diaria. A menudo, los menores que llegan a las costas europeas lo hacen de forma ilegal, clandestina, sin visados de entrada y, sobre todo, sin documentos. Esto hace que sea muy difícil conocer su verdadera identidad y, sobre todo, su verdadera edad.

No es infrecuente que los niños procedan de países o contextos tan desfavorecidos que no sólo no existe un sistema de registro de nacimientos y, por tanto, no hay certificado

¹⁶ "No se permitirá la expulsión, salvo en los casos previstos en el apartado 1 del artículo 13, contra:
a) los extranjeros menores de dieciocho años, salvo el derecho a seguir al padre o tutor expulsado; "

de nacimiento¹⁷, sino que además puede darse el caso de que el niño no pueda (o no quiera) aportar declaraciones de edad. Por lo tanto, en estos casos, la edad exacta del niño no puede determinarse a partir de las indicaciones proporcionadas por el niño y esta situación da lugar a muchos problemas, entre ellos el de establecer qué régimen jurídico aplicar.

1.7 Métodos instrumentales para la determinación de la minoría de edad. Principio de presunción y beneficio de la duda en caso de incertidumbre.

Para la determinación de la edad de los menores inmigrantes, se han adoptado muchas directrices para interpretar las normas que rigen los procedimientos y las metodologías que pueden utilizarse. Hay que decir desde el principio que la mayoría de las metodologías hacen un amplio uso de técnicas médicas reales. Sin embargo, en general, el principio que prevalece es que si el resultado de las investigaciones realizadas sobre el niño es incierto, siempre se debe presumir la edad del niño. Esto se debe precisamente a que se tiende a garantizar el tema lo máximo posible. Por lo tanto, el argumento de los autores que apoyan la extensión del principio *in dubio pro reo* parece bastante fundado (Noll, 2015, p.14).

Este principio, a nivel europeo, encuentra su fuente en el artículo 25.5 de la Directiva de la UE nº 32 de 2013 que establece: "*5. Los Estados miembros podrán realizar exámenes médicos para determinar la edad de un menor no acompañado como parte del examen de una solicitud de protección internacional, cuando, sobre la base de sus declaraciones generales u otros indicios pertinentes, los Estados miembros tengan*

¹⁷ Desgraciadamente, estas situaciones contrastan con las disposiciones de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, que establece en su artículo 7 que "1. El niño será inscrito inmediatamente después de su nacimiento y tendrá desde entonces derecho a un nombre, a adquirir una nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos".

dudas sobre su edad. Si posteriormente los Estados miembros siguen teniendo dudas sobre la edad del solicitante, lo considerarán menor" (Directiva UE, 2013, n. 32, art. 25.5). El mismo principio se recuerda en las Directrices sobre políticas y procedimientos en relación con los menores no acompañados que solicitan asilo (febrero de 1997), donde se afirma que, al determinar la edad del menor, debe concederse el beneficio de la duda cuando la edad sea incierta¹⁸.

Teniendo en cuenta este principio, parece necesario examinar los distintos métodos médicos, y entre ellos los más fiables, para la determinación exacta de la edad. En este contexto, las principales técnicas utilizadas son las radiografías, que normalmente se refieren a dos zonas: la muñeca-mano (normalmente la izquierda) y los dientes. Se trata de partes del cuerpo con un número importante de elementos óseos que crecen hasta la plena madurez y que pueden examinarse fácilmente con niveles muy bajos de radiación. Los distintos métodos se basan principalmente en la determinación de la edad esquelética mediante la comparación del estadio de osificación de la mano y la muñeca del sujeto examinado con tablas de referencia basadas en radiografías de niños y adolescentes (método Greulich y Pyle y método TW3).

Otra zona del cuerpo que suele examinarse para determinar la edad es la dentición. Los estudiosos consideran que este método es muy fiable y estudios recientes han demostrado que el crecimiento completo de los molares suele continuar más allá de los 20 años. Para tener la certeza de que el supuesto menor es tal, el Instituto de Medicina

¹⁸ "5.11 Si es necesaria una evaluación de la edad del niño, deben tenerse en cuenta las siguientes consideraciones

- a) Dicha evaluación debe tener en cuenta no sólo el aspecto físico del niño, sino también su madurez psicológica.
- b) Cuando se utilicen procedimientos científicos para determinar la edad del niño, deben permitirse márgenes de error. Estos métodos deben ser seguros y respetar la dignidad humana.
- c) Se debe conceder al niño el beneficio de la duda si la edad exacta es incierta"

Legal de la Universidad de Macerata ha desarrollado un método denominado "índice de madurez del tercer molar (IMA)".

Con este método se llegó a la conclusión de que el cierre completo de los ápices de las raíces de los terceros molares determina de forma fiable que el sujeto de la prueba es mayor de 18 años. Si, por el contrario, los ápices de la raíz del tercer molar no están completamente cerrados y, por tanto, no maduran del todo, se puede considerar que el paciente es mayor de 18 años con una probabilidad del 98% (Cameriere et al., 2010, p. 305).

Sin embargo, hay que destacar que los exámenes de rayos X no se consideran totalmente fiables y libres de errores. Por el contrario, se tiende a cuestionar la fiabilidad de las radiografías debido a los numerosos factores que pueden influir en el examen y conducir a un resultado incorrecto. La atención se centra principalmente en el error humano, como la falta de competencia médica o los errores en la ejecución física de la radiografía, seguido del error debido a los factores morfológicos que pueden influir en el desarrollo óseo. Los estudios científicos han demostrado que la morfología ósea de las distintas poblaciones y grupos étnicos presenta osificaciones diferentes y, por tanto, las comparaciones entre distintos grupos étnicos son esencialmente imposibles. Además, el factor socioeconómico provoca diferencias considerables en el desarrollo de los huesos, lo que a menudo puede distorsionar el examen.

Tampoco se puede pasar por alto que, de forma reiterada y cada vez con más insistencia, se han vertido duras críticas desde diversos ámbitos, especialmente por parte de muchas organizaciones humanitarias, a la utilización de estos métodos médicos, por considerar que estos exámenes diagnósticos constituyen métodos que vulneran los derechos del sujeto. Por esta razón, por ejemplo, en Italia estos exámenes sólo pueden realizarse con la autorización expresa de la autoridad judicial. Ello se debe a que los

exámenes radiológicos se consideran una verdadera y propia inspección, ya que la radiografía sólo permite una ampliación del control factible que, mediante el uso de la técnica radiológica (o también de otra técnica), no se limita sólo al aspecto externo del sospechoso, sino que se extiende también a la inspección del interior del cuerpo humano.

Por estas razones, tanto en la doctrina como en la práctica, existen fuertes críticas a los procedimientos utilizados para determinar la edad y, desde este punto de vista, se considera que es necesario el consentimiento del sujeto para realizar estas investigaciones médicas invasivas. En particular, a nivel europeo, el Grupo de Coordinación de la Supervisión de Eurodac considera que estas investigaciones instrumentales están amparadas por el artículo 8 del Convenio Europeo de Derechos Humanos, que protege el derecho a la intimidad, y sostiene que nadie puede ver comprometido su derecho sin una disposición legal. Hasta la fecha, no existe una norma inequívoca a nivel europeo que tienda a limitar estas investigaciones instrumentales, ya que los Estados miembros de la UE utilizan procedimientos diferentes.

La Agencia Europea de Derechos Fundamentales ha publicado unas directrices no vinculantes según las cuales, si se considera necesario un procedimiento médico, sólo puede realizarse tras haber informado adecuadamente al niño, en una lengua que comprenda y sólo tras haber aclarado las consecuencias médicas y jurídicas del acto.

Esta directriz se aplicó en Italia mediante el artículo 19 del Decreto Legislativo n° 25/2008 (por el que se aplica la Directiva Europea n° 2005/85), que establece que "*Si existen dudas sobre la edad de un menor no acompañado, éste podrá ser sometido, en cualquier fase del procedimiento, con el consentimiento del menor o de su representante legal, a exámenes médicos no invasivos para determinar su edad*". Para proteger aún más al menor, se establece que la falta de consentimiento "*no constituirá una razón para rechazar la solicitud...*" (Decreto Legislativo n. 25, 2008. Italia).

1.8 Enfoque multidisciplinar del examen en antropometría de los menores.

En el párrafo anterior vimos cómo la investigación instrumental por sí sola, además de presentar amplios márgenes de error debido a diversos factores, encuentra reparos ético-jurídicos. Por ello, en los últimos años se han producido toda una serie de intervenciones, tanto en el ámbito doctrinal (Magistratura Democratica, 2015) como en el legislativo, encaminadas a regular un enfoque diferente del problema de la determinación de la edad del niño. En particular, gracias a la emisión de la Directiva Europea nº 2011/36/UE, el principio según el cual la determinación de la edad ya no puede basarse únicamente en un simple examen radiológico, sino que debe llevarse a cabo una investigación multidisciplinar.

En Italia, esta directiva ha sido transpuesta por el Decreto Legislativo nº 24/2014. Los reglamentos mencionados introducen algunos principios muy relevantes. En primer lugar, se estipula que, para establecer la edad de un niño, ya no basta con hacer una radiografía sola, ya que se considera más adecuado un enfoque multidisciplinar con el objetivo de limitar al máximo los errores. En segundo lugar, al prever un enfoque multidisciplinar, se tiene en cuenta la influencia de la etnia en el desarrollo óseo y, por último, se reafirma el principio de la presunción de minoría de edad en caso de incertidumbre.

Según la opinión expresada por el Consejo Superior de Sanidad de la República Italiana en 2009, el enfoque multidisciplinar debe consistir en un análisis radiográfico de la zona de la mano/muñeca (maduración ósea) seguido de una revisión pediátrica en la que se tomen medidas antropométricas, se evalúe el grado de maduración sexual y la fase de dentición y, por último, se identifiquen posibles trastornos del desarrollo del crecimiento. Cabe añadir que, sobre la base de este dictamen, diversos organismos y operadores sociales (ayuntamientos, autoridades sanitarias, tribunales de menores) han

elaborado protocolos de entendimiento destinados a establecer las directrices que deben seguirse para determinar la edad de los menores.

Por ejemplo, en Nápoles en 2013 y en Turín en 2014, las autoridades locales, las autoridades sanitarias y los tribunales de menores, de acuerdo con diversas asociaciones humanitarias, firmaron memorandos de entendimiento con el objetivo de planificar los procedimientos de identificación de los MENA. Básicamente, este protocolo se aplica cuando no es posible establecer la edad exacta del sujeto a partir de los documentos que posee. Estos protocolos prevén la creación de un equipo formado por un médico forense experto en evaluar la edad del esqueleto a partir de exámenes radiológicos y un odontólogo forense experto en examinar la edad dental.

Desde el punto de vista operativo, el protocolo de identificación se desarrolla en las siguientes fases: 1) entrevista y examen médico del sujeto realizado por el médico forense y el odontólogo forense; 2) evaluación del desarrollo de los huesos de la mano y de la muñeca izquierda sobre la base del examen radiográfico; 3) evaluación del desarrollo de la arcada dental; 4) atribución de las dos edades biológicas determinadas por separado por los dos especialistas.

1.9 El Protocolo de Ascone y la evaluación holística multidisciplinar de la edad del niño.

En realidad, como se puede comprobar, en Italia hasta 2017 no existía una normativa única y unívoca que activara un procedimiento de identificación normalizado. De hecho, junto a los protocolos mencionados, existen otros y sólo recientemente, con la firma del protocolo de Ascone el 3 de marzo de 2016, la Conferencia de Regiones y Provincias Autónomas aprobó el "Protocolo para la identificación y valoración integral multidisciplinar de la edad de los menores no acompañados".

Con este Protocolo, la Conferencia ha querido subrayar que, en caso de aplicación de los procedimientos de determinación de la edad del MENA, deben seguirse los principios inherentes a la protección y salvaguarda de los derechos humanos fundamentales. Por estas razones, se recomienda que se solicite el consentimiento informado del posible menor para los exámenes, que se le proporcione la información adecuada en un idioma que entienda y, sobre todo, que las investigaciones médicas y sanitarias sean autorizadas por la autoridad judicial.

La Conferencia con el mencionado Protocolo recomienda la aplicación de métodos de investigación multidisciplinarios adecuados para evaluar el desarrollo físico y psicológico del menor. Este último protocolo establece que el equipo profesional creado para evaluar y determinar la edad del presunto menor debe incluir las figuras del médico forense, el psicólogo del desarrollo y el pediatra. Estas figuras profesionales, de carácter puramente médico, deben ir acompañadas también de trabajadores sociales y mediadores interculturales.

Todo ello para permitir una evaluación holística que, al comparar las distintas conclusiones de los miembros del equipo, permita ofrecer la evaluación más realista. Además, el Protocolo de Ascone recomienda que la evaluación de la edad se realice con los métodos menos invasivos posibles, garantizando al mismo tiempo la protección de los menores, también en función de su sexo, cultura y religión.

Con la introducción de la Ley nº 47/2017 "Disposiciones sobre las medidas de protección de los menores extranjeros no acompañados", se espera que pronto exista un procedimiento estándar para determinar la edad de un menor autoproclamado. En conclusión, podemos decir que las metodologías para la determinación de la edad no permiten llegar a resultados ciertos y, por tanto, se hace imprescindible asegurar la

máxima protección posible al autodenominado menor ya que, hasta que no se establezca la mayoría de edad, prevalece la presunción de minoría de edad.

No hay que subestimar el tema porque, si se examinan los datos sobre los desembarcos de los MENA que llegan a las costas italianas, se puede ver que una gran proporción de ellos, más del 60%, afirma tener 17 años, mientras que alrededor del 24% afirma tener 16 años. Es fácil ver que las dificultades a las que se enfrentan los países receptores son enormes porque, como consecuencia, es muy complicado identificar a los MENA que no pueden ser rechazados, frente a los que acaban de alcanzar la mayoría de edad y que, aprovechando su corta edad, intentan calificarse como menores para beneficiarse de la legislación más protectora.

**2. Fuentes normativas internacionales de
reglamentación sobre los menores
extranjeros no acompañados (MENA).**

2.1 Fuentes reguladoras del Derecho Internacional.

Las normas internacionales son una fuente muy importante de regulación de los derechos y libertades fundamentales de cada individuo y establecen cuáles son las "autolimitaciones" (Cassese, 2004, p.51) que los Estados deben imponerse para garantizarlos. Debe especificarse que no todas las normas internacionales vinculan a los distintos Estados adherentes de la misma manera, ya que, en este contexto, existe una relevancia diferente en la jerarquía de las mismas fuentes. Entre las fuentes de derecho internacional más vinculantes para los Estados miembros de la ONU están los dos Pactos de las Naciones Unidas que datan de 1966, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención de Ginebra, la Declaración de los Derechos de los Extranjeros y, por último, la Convención de los Derechos del Niño.

Estas fuentes reguladoras jerárquicamente primarias son vinculantes para todos los Estados miembros de la ONU y se definen en la doctrina como fuentes de derecho vinculante porque establecen verdaderos "*vínculos de solidaridad*" (Ronzitti, 2009, p. 174) habida cuenta del elevado valor de los derechos reconocidos por las mismas fuentes.

El sistema jurídico internacional ha demostrado ser sensible hacia los menores que, debido a su mayor vulnerabilidad, requieren un mayor nivel de protección. Por esta razón, se establecen obligaciones específicas con respecto a la legislación nacional con el fin de garantizar el mayor nivel posible de protección. El primer documento internacional que se ocupó de esta cuestión fue el "Convenio sobre la edad mínima", adoptado durante los trabajos de la Conferencia Internacional del Trabajo en 1919. Sin embargo, tenemos una carta que reconoce los derechos de los niños, principalmente de carácter asistencial, teniendo en cuenta únicamente las necesidades materiales de los menores. Inmediatamente después, en 1924 y tras la Primera Guerra Mundial, la Asamblea General de la Sociedad de las Naciones emitió la Declaración de Ginebra. En esta declaración, los

Estados miembros consagraron los derechos del niño y en un texto breve¹⁹, los cinco principios establecen la protección social, considerando al niño no como titular de situaciones jurídicas subjetivas, sino como un mero sujeto pasivo.

Esta declaración no establecía ninguna obligación específica para los Estados adherentes. Desde 1945, hemos sido testigos de una inversión de la tendencia en el sentido de que, con la promulgación de la Carta de las Naciones Unidas, el niño se convierte en un verdadero titular de derechos y ya no en un mero sujeto pasivo. Otra carta internacional fundamental es la Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada por la ONU en 1948. Aunque este acto no se refiere expresamente a los niños, constituye uno de los pilares fundamentales del derecho internacional sobre la protección de los derechos humanos, derechos sin los cuales un ser humano no puede vivir ni siquiera desarrollarse como tal.

Por lo tanto, no está de más señalar que los derechos especificados en la mencionada Declaración son plenamente aplicables a los niños que, si bien necesitan una protección adicional y mayor que los adultos, son reconocidos como situaciones jurídicas subjetivas fundamentales, como la libertad frente a la tortura y la protección frente a los

¹⁹ Según la presente Declaración de los Derechos del Niño, comúnmente conocida como la Declaración de Ginebra, los hombres y mujeres de todas las naciones, reconociendo que la humanidad debe ofrecer al niño lo mejor que tiene para ofrecer, declaran y aceptan como su deber que, por encima de toda consideración de raza, nacionalidad y credo:

1.El niño debe recibir los medios necesarios para su normal desarrollo, tanto material como espiritual.

2.El niño hambriento debe ser alimentado; el niño enfermo debe ser atendido; el niño con retraso en su desarrollo debe ser ayudado; el delincuente juvenil debe ser rehabilitado; el huérfano y el expósito deben ser atendidos y ayudados.

3.El niño será el primero en recibir asistencia en tiempos de miseria.

4.El niño debe poder ganarse la vida y estar protegido contra toda forma de explotación.

5.El niño debe ser educado con el entendimiento de que sus talentos deben ser puestos al servicio de otras personas.

tratos inhumanos y degradantes (art. 5). 5); el derecho a no ser discriminado y a la igualdad ante la ley (art. 7); la libertad de circulación (art. 13); el derecho al asilo (art. 14); el derecho a un nivel de vida suficiente para garantizar la salud y el bienestar (art. 25); el derecho a la libertad de pensamiento y de conciencia (arts. 18 y 19); el derecho a la educación (art. 26). Ratificada por los Estados adherentes, esta carta fundamental muestra la tendencia a establecer normas aún más detalladas en favor de los distintos tipos de sujetos que deben protegerse. En esta perspectiva, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó por unanimidad, el 20 de noviembre de 1959, la Declaración de los Derechos del Niño.

Con respecto a la Declaración de Ginebra, la Declaración de los Derechos del Niño compromete a los Estados adherentes no sólo a reconocer los principios establecidos en la Declaración, sino también a comprometerse con su aplicación y difusión. Esta legislación será especialmente innovadora en su momento porque introduce principios como el derecho a un nombre; el derecho a una nacionalidad; la prohibición de la admisión al empleo de menores que no hayan alcanzado una edad mínima; la prohibición de la utilización de niños en actividades productivas que sean perjudiciales para la salud o que obstaculicen su desarrollo físico o mental; y el derecho de los niños discapacitados a recibir cuidados especiales.

También afirma el principio de la no discriminación, el de una protección jurídica adecuada del niño antes y después de su nacimiento y la prohibición de todas las formas de explotación de los niños, instando a los Estados a promover la educación de los niños para la comprensión, la paz y la tolerancia. Parece oportuno, sin embargo, señalar que la citada Declaración, aunque no vinculante (se trata de una simple declaración de principios), puede presumir de una importante autoridad moral, derivada del hecho de que fue aprobada por unanimidad en la Asamblea, ni puede ocultarse cómo se encuentra

uno ante un texto legal muy innovador porque, por primera vez, considera a los menores como verdaderos sujetos de derecho.

Continuando con el examen del derecho internacional, es necesario mencionar el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales aprobado en 1966²⁰. Estas dos fuentes internacionales son especialmente pertinentes porque son auténticos acuerdos internacionales que establecen obligaciones precisas directamente para los Estados que los han ratificado.

A este respecto, y a modo de ejemplo, basta con citar el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, que establece que un extranjero que se encuentre regularmente en el territorio del Estado sólo podrá ser expulsado sobre la base de la ley. A los efectos de esta investigación, el art. 24 es de particular interés ²¹ del mismo Pacto, que exige que el Estado adopte todas las medidas necesarias para proteger a los menores.

Obviamente, estas normas internacionales prevén otras obligaciones para los Estados adherentes y entre las principales mencionamos la de proteger a los menores responsables de delitos separándolos de los adultos en las instituciones penales (art. 10 Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos); proteger a los niños en caso de disolución de la familia (párrafo 4, del artículo 23 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos); adoptar medidas de protección sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, origen nacional o social, fortuna o nacimiento; salvaguardar el derecho al nombre y a la nacionalidad (párrafo 4 del artículo 24 del Pacto

²⁰ Ambos acuerdos se hicieron ejecutables en Italia por la ley 881/1977.

²¹ "1. Todo niño, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, origen nacional o social, situación económica o nacimiento, tiene derecho a las medidas de protección que su condición de niño requiere, por parte de su familia, de la sociedad y del Estado.

2. Cada niño debe ser inscrito inmediatamente después de su nacimiento y tener un nombre.

3. "Todo niño tiene derecho a adquirir la ciudadanía".

Internacional de Derechos Civiles y Políticos); apoyar a la familia en su calidad de responsable del cuidado y la educación de los niños (párrafo 4 del artículo 23.10).

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales); establecer instrumentos en favor del niño en el cumplimiento de las condiciones esenciales de bienestar y salud (art. 12, párr. 2, del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales); adoptar medidas especiales para proteger a los niños de la explotación económica y social mediante la imposición de límites a la utilización del trabajo infantil (art. 10, párr. 3, del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales).

Por lo tanto, se puede afirmar que, a partir de los actos internacionales antes mencionados, se ha iniciado una verdadera innovación en el campo de la protección de la situación jurídica subjetiva de los menores, que ha favorecido la inserción de tales principios y valores en las leyes nacionales de los distintos Estados adherentes y, sobre todo, ha abierto el camino a la evolución y al desarrollo futuro de normas cada vez más detalladas dirigidas a la protección del niño.

2.1.1 La Declaración Universal de Derechos Humanos y los Pactos Internacionales de las Naciones Unidas.

Pasando a examinar en detalle los actos internacionales individuales y su actitud vinculante para los países adherentes, debemos comenzar con el examen de la Declaración Universal de Derechos Humanos y los dos Pactos de las Naciones Unidas de 1966. La Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada el 10 de diciembre de 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, fue el primer instrumento general para la protección de los derechos humanos.

Ya con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, existe la necesidad de proporcionar a los menores una protección "especial" allí donde se les proporcione: *"la maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales"* (Declaración Universal de los Derechos Humanos, ONU, 1948, Art. 25, párrafo 2).

Esta Declaración, sin embargo, presenta una fragilidad evidente, ya que es un instrumento general de protección en el que los destinatarios de los principios consagrados en ella son todos los seres humanos en general, no presta atención específica a la condición de los niños. Además, la Declaración Universal de Derechos Humanos se caracteriza por su debilidad debido a que no es un instrumento vinculante para los Estados, aunque constituye un instrumento de gran autoridad moral. Esta característica formal y, en cierto modo, simbólica se ve aún más subrayada por su carácter altamente individualista, ya que se dirige a los sujetos de los derechos previstos en ella y no a los Estados adherentes.

Para que los instrumentos normativos estén directamente dirigidos a los Estados miembros y sean vinculantes para ellos, será necesario esperar la aprobación del "Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales" y del "Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos". Estos son los dos Pactos adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York el 16 de diciembre de 1966. La primera fuente universal es el "Pacto de Derechos Civiles y Políticos" y se ocupa de la protección de los derechos fundamentales del ser humano tanto desde el punto de vista individual como miembro de una comunidad.

Se garantizan el derecho a la vida, la libertad, la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, así como los derechos inviolables de carácter colectivo, como el derecho a la libre determinación de los pueblos, el derecho de reunión pacífica y de libre asociación y el derecho de las minorías étnicas a la protección de su cultura y religión.

Además, para nosotros, los artículos 12 y 13 prevén el derecho a la libre circulación y la prohibición de expulsión siempre que el sujeto se encuentre "legalmente en el territorio"(artículo 12).

El mismo Pacto prevé garantías adicionales para los menores en la medida en que prohíbe condenar a un menor a la pena de muerte (Pacto de Derechos Civiles y Políticos, ONU, 1966, art. 8, párr. 5). Tampoco debemos olvidar la disposición de que los menores detenidos tienen derecho a estar separados de los adultos en prisión y el principio de juicios rápidos (Pacto de Derechos Civiles y Políticos, ONU, 1966, art. 10, párr. 2b). Además, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos incluye una disposición general de protección de la infancia, ya que el artículo 24 consagra el derecho de los niños, sin discriminación alguna, a recibir la protección que necesitan de la familia, la sociedad y el Estado. Además del principio de igualdad, el artículo 24 también garantiza a todos los niños el derecho a un nombre y a adquirir una nacionalidad, así como las garantías fundamentales para proteger la identidad personal de cada niño.

El propio Pacto obliga a los Estados miembros a adoptar en sus ordenamientos jurídicos normas destinadas a respetar los derechos y medidas destinadas a la aplicación efectiva de los derechos previstos en el Pacto. Además del Pacto, la Asamblea General de las Naciones Unidas también adoptó el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas (1966) en la misma sesión.

Esta fuente universal y primaria también contiene "obligaciones judiciales vinculantes", que prevén los derechos de las personas a nivel económico, social y cultural. A nivel económico, el individuo tiene derecho a "obtener la posibilidad de ganarse la vida a través de un trabajo libremente elegido...". En los siguientes artículos 13, 14 y 15 (Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas 1966) el Pacto establece los derechos culturales y, en particular, el derecho a la educación (educación

básica obligatoria, accesible y gratuita para todos), el derecho a participar en la vida cultural y a disfrutar de los beneficios del progreso científico.

El mismo Pacto también especifica las obligaciones que incumben a los países miembros, "obligaciones positivas u obligaciones de hacer" (Pineschi, 2006, p.132) y que dan lugar a la adopción de las normas e instrumentos necesarios para garantizar eficazmente el acceso de las personas a los recursos y servicios.

2.1.2 Convención de las Naciones Unidas sobre el Estatuto de los Refugiados y los Protocolos de Nueva York.

La Conferencia Especial de las Naciones Unidas celebrada en Ginebra en julio de 1951 aprobó la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados. El objetivo de la Convención es formular una carta de derechos que se convertirá en "el instrumento para la identificación de los requisitos esenciales para la concesión del estatuto de refugiado y para la creación de formas de protección y asistencia jurídica de los derechos sociales garantizados" (Rastello, 2010, p. 228). En el momento de la aprobación de la Convención, después de la Segunda Guerra Mundial, se limitaba a la protección de los refugiados europeos antes del 1 de enero de 1951.

Posteriormente, con el Protocolo de 1967, se derogaron los plazos originales y el Tratado se aplicó a los refugiados "sin ninguna limitación geográfica". El artículo 1 de la Convención, modificado por el Protocolo de 1967, define el término "refugiado" identificándolo como "refugiado": *"Toda persona que, por temor justificado a ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un determinado grupo social u opinión política, se encuentre fuera del Estado del que es nacional y no pueda o, por ese temor, no quiera acogerse a la protección de ese Estado; o toda persona que, siendo apátrida y fuera de su Estado de domicilio como consecuencia de tales*

acontecimientos, no pueda o, por ese temor, no quiera regresar a él" (United Nations High Commission for Refugees. 2012).

Al ratificar la Convención, los Estados miembros están obligados a proteger a los refugiados en su territorio, a cooperar con el ACNUR y, en un espíritu de cooperación con el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), a asistirle en el ejercicio de sus funciones en la supervisión de la aplicación de las disposiciones de la Convención.

La misma Convención también establece los derechos y facilidades que se conceden a los refugiados, especificando que tienen derecho al mismo trato que los ciudadanos (Convención de Ginebra de 1951, artículos 22, 23, 24 y 29), en los ámbitos de la educación, la asistencia, el empleo y la seguridad social.

Hemos dicho que con el "Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados" adoptado en Nueva York el 31 de enero de 1967, los Estados miembros de las Naciones Unidas quieren "superar las limitaciones temporales y geográficas" (Rastello, 2010, p.230) el reconocimiento del estatuto de refugiado consagrado en la Convención de 1951.

Esto se deriva del reconocimiento de que, en 1951, el objetivo era proteger a los residentes en el continente europeo que fueron víctimas de persecución y violencia durante la Segunda Guerra Mundial.

Tras la adopción de la Convención de 1951, los Estados miembros de la ONU se dieron cuenta de que habían surgido nuevas categorías de refugiados y que el problema de la migración y el desplazamiento de pueblos enteros había adquirido dimensiones planetarias.

2.2 La Convención de Nueva York sobre los Derechos del infancia y de la adolescencia (Convención sobre los Derechos del Niño).

Se aprobó la Convención de Nueva York sobre los Derechos del Niño ²² en 1989 y es el instrumento más importante para la protección de los derechos del niño²³ a nivel internacional, ya que está incluido en la categoría de derecho vinculante para los países signatarios. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1989 ha sido definida como "*el hito de los derechos del niño*" (McGoldrick, 1991, p.132) si bien "un comienzo, sólo un comienzo" (Freeman, 1992, p. 71).

Ha iniciado un cambio trascendental que ha permitido que los menores ya no sean considerados como meros usuarios de medidas de protección, sino como verdaderos sujetos de derecho capaces de participar en las decisiones que les conciernen y, sobre todo, de ser respetados en su individualidad. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño fue el primer instrumento de protección internacional que consagró en su texto los diferentes tipos de derechos humanos que deben garantizarse a los niños: civiles, culturales, económicos, políticos y sociales, así como los relativos al derecho internacional humanitario. Construida mediante la armonización de diferentes experiencias culturales y jurídicas, la Convención establece, por primera vez y de forma coherente, los derechos fundamentales que deben ser reconocidos y garantizados a todos los niños del mundo.

²² La CDN consta de un Preámbulo ampliado (13 párrafos), que contiene los principios fundamentales, y artículos, divididos en tres partes: en la primera parte están los artículos sustantivos, que definen los derechos del niño y las obligaciones de los Estados miembros (artículos 1-41); en la segunda parte se incluyen los artículos dedicados a los procedimientos de supervisión y aplicación (artículos 42-45); y, por último, en la tercera parte se incluyen los artículos que hacen referencia a las disposiciones formales que rigen la entrada en vigor (artículos 46-54).

²³ Sin embargo, algunos estudiosos sostienen que no era necesaria una Convención sobre los Derechos del Niño específica, puesto que ya estaban incluidos en los instrumentos internacionales de derechos humanos aplicables a todas las personas y que, por el contrario, definir a los niños como una categoría separada era peligroso e injustificado.

Esta Convención sigue siendo hoy en día el mayor éxito del derecho internacional para la protección de los menores, gracias también al elevado número de ratificaciones y a la rapidez con la que la comunidad internacional ha decidido adherirse a sus principios.

La importancia de esta ley queda patente por el hecho de que es el acuerdo ratificado por el mayor número de Estados miembros de las Naciones Unidas y, sobre todo, por la rapidez con la que ha sido ratificado. Esto demuestra cómo la comunidad internacional, con la ratificación de la Convención, quiso expresar su firme voluntad de proteger a una categoría de personas particularmente vulnerables.

La llamada Convención sobre los Derechos del Niño nació de la voluntad de las Naciones Unidas de reconocer formal y expresamente también a los menores los derechos humanos contenidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los Pactos de 1966. El artículo 1 (Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, 1989) define al niño como "*todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que haya alcanzado la mayoría de edad en virtud de la ley que le sea aplicable*". Los siguientes artículos imponen obligaciones precisas a los Estados adherentes que, al firmar y ratificar la Convención, se comprometen expresamente a respetar los derechos contenidos en la Convención sin "*distinción de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión pública o basada en el origen nacional, étnico o social*" (art. 2) y en los que "*las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos*" siempre pondrán el interés superior del niño como "*condición primordial*" (art. 3).

Además, los Estados miembros signatarios de la Convención se comprometen a garantizar al niño la protección y el cuidado necesarios para su bienestar, su derecho a la vida y a la supervivencia y a respetar las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres y los miembros de la familia. El artículo 7 obliga a los Estados adherentes a

inscribir al niño inmediatamente después de su nacimiento y a garantizar "*el derecho a un nombre, a adquirir la ciudadanía y a conocer y ser educado por sus padres (si es posible)*". El artículo 8 establece la obligación de preservar la identidad y la nacionalidad del niño, su nombre y sus relaciones familiares y, en caso de que el niño sea privado ilegalmente de "*los elementos constitutivos de su identidad*", los Estados deben prestarle la asistencia y la protección adecuadas para que recupere su identidad lo antes posible. Particularmente importante es el artículo 11, que requiere que los Estados adopten instrumentos para prevenir la transferencia ilegal al extranjero y la no devolución de niños.

Los derechos a la libertad de opinión, expresión, pensamiento, conciencia, religión y asociación (arts. 12 a 15) y el derecho a la adopción (art. 21) también están previstos y garantizados. El artículo 22 de la primera parte de la Convención también define el estatuto de refugiado y establece que los Estados deben adoptar instrumentos legislativos apropiados para que el niño pueda obtener el estatuto de refugiado, de conformidad con las normas y procedimientos del derecho internacional o nacional aplicable, y pueda beneficiarse de la protección y la asistencia humanitaria necesarias para que pueda disfrutar de los derechos enunciados en la Convención. Específicamente, el párrafo 2 del artículo 22 dispone que los Estados Partes apoyarán "*todos los esfuerzos realizados por las Naciones Unidas y otras organizaciones para proteger y ayudar a los niños y para buscar a los padres u otros miembros de la familia a fin de obtener la información necesaria para reunirlos con sus familias*".

Los siguientes artículos establecen los demás derechos que deben concederse a los niños. En particular, el Convenio (Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, 1989) reconoce el derecho del niño a recibir atención y terapia física o mental (art. 25), el derecho a la seguridad social (art. 26), a un nivel de vida suficiente

(art. 27), a la educación (arts. 28 y 29) y a la protección contra toda forma de explotación (arts. 34 y 37).

Además, la Convención sobre los Derechos del Niño ha establecido claramente la edad a la que los niños adquieren ciertos derechos: el artículo 37, por ejemplo, prohíbe la pena de muerte o la prisión perpetua para todos los niños menores de 18 años y el artículo 38 prohíbe a los Estados involucrar a niños menores de 15 años en conflictos armados o alistarlos. En otros artículos, la Convención requiere que los Estados establezcan límites de edad: por ejemplo, el Artículo 28 requiere que los Estados establezcan un rango de edad mínima dentro de la cual impartir educación primaria obligatoria; el Artículo 32 obliga a los Estados a establecer un rango de edad mínima para el empleo de menores y el Artículo 40 lo requiere en materia de responsabilidad penal.

Para superar parte de la resistencia de los Estados miembros, la Convención sobre los Derechos del Niño ha ido acompañada de tres Protocolos facultativos y, en detalle, del Protocolo Facultativo relativo a la participación de niños en los conflictos armados, del Protocolo relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía y del Protocolo sobre el procedimiento de presentación de denuncias, más reciente²⁴.

²⁴ Estos protocolos facultativos fueron aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2000 (los dos primeros) y 2011 (el tercero) respectivamente; los dos primeros protocolos facultativos entraron en vigor en 2002, mientras que el relativo al procedimiento de denuncia entró en vigor el 14 de abril de 2014. El Protocolo Facultativo relativo a la participación de niños en los conflictos armados ha sido ratificado por todos los Estados miembros de la Unión Europea, mientras que el Protocolo Facultativo relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía, que, entre otras cosas, desarrolla las disposiciones de los artículos 34 a 36 de la Convención de Nueva York, ha sido ratificado por todos los Estados miembros de la Unión Europea, excepto por Irlanda, que sólo lo ha firmado. También es interesante observar que los Estados Unidos, que no han ratificado la Convención de Nueva York, han ratificado, sin embargo, los dos Protocolos facultativos. El último protocolo sobre el procedimiento de denuncia sólo ha sido ratificado hasta ahora por diez Estados miembros de la UE, a saber, Italia, Bélgica, la República Checa, Dinamarca, Finlandia, Alemania, Irlanda, Portugal, España y Eslovaquia.

La primera parte de la Convención se cierra con la enunciación de los derechos superiores y la segunda parte se abre con la creación del Comité de los Derechos del Niño (el órgano de seguimiento de la Convención) para la promoción de la aplicación efectiva de la Convención y para el control de los Estados mediante informes y recomendaciones.

La Convención prevé un sistema de vigilancia bastante deficiente para su aplicación y para la vigilancia de los progresos realizados por los Estados Miembros en el cumplimiento de sus obligaciones (además de las de los dos Protocolos Facultativos relativos a los conflictos armados y a la venta de niños, la prostitución y la utilización de niños en la pornografía).

Según la Convención, los Estados deben "autoevaluarse" presentando informes periódicos al Comité de los Derechos del Niño. Una vez analizados los informes, el Comité transmite al Estado examinado sus observaciones finales y recomendaciones sobre los aspectos críticos identificados, a los que el Estado deberá dar seguimiento en la preparación del próximo informe nacional. El Comité también utiliza los análisis realizados por las Organizaciones No Gubernamentales e Intergubernamentales (ONG) con fines de seguimiento, que pueden presentar informes adicionales o alternativos a los de los gobiernos en los asuntos de su competencia y cuya contribución es necesaria para que el Comité obtenga información sobre la veracidad de lo que está escrito en los informes de los gobiernos.

La Convención sobre los Derechos del Niño también ha revelado todo su alcance innovador en este punto, ya que ha asociado el trabajo de las Organizaciones No Gubernamentales con la implementación de las convenciones internacionales y se ha vuelto aún más anticuada a la hora de definir en el texto de una convención, el papel de las ONG al pedirles que supervisen el cumplimiento de las disposiciones de la

Convención, así como la tarea de dar a conocer a los niños y niñas de todo el mundo cuáles son sus derechos²⁵ (Marchegiani, 2017).

Está claro que este sistema de control es muy crítico porque son los mismos Estados miembros que se someten al escrutinio del Comité los que se autoevalúan y actúan como jueces de la misma forma en que deberían serlo.

2.2.1 Los principios fundamentales de la Convención de Nueva York sobre los Derechos del Niño y del Adolescente y la Protección de los Menores Extranjeros no Acompañados.

A continuación examinaremos la Convención sobre los Derechos del Niño, analizando sus principios fundamentales con especial atención a la protección de los menores extranjeros no acompañados. Ya hemos visto cómo esta Convención protege a todos los niños sin ningún tipo de discriminación, garantizándoles derechos civiles, políticos y sociales. Básicamente, se puede decir que la Convención se basa en cuatro pilares que constituyen el núcleo de los derechos que protege.

El primer pilar es el llamado principio de no discriminación, consagrado en el artículo 2, según el cual los derechos previstos en la Convención deben garantizarse a todos los niños, sin distinción de raza, sexo, idioma, religión u opinión del niño o de sus padres; el segundo principio se establece en el artículo 3 y se refiere a la protección del

²⁵ Desde el principio, la Convención sobre los Derechos del Niño ha atraído y fomentado la participación de una densa red internacional de ONG y organizaciones intergubernamentales, y su participación ha sido necesaria para que el Comité pueda recopilar información sobre la veracidad de lo que está escrito en los informes nacionales. El Comité de los Derechos del Niño se esfuerza por recibir información de las ONG que operan en un país determinado a través de los denominados "informes alternativos". Las ONG presentarán la información recogida en el territorio en una perspectiva ciertamente más objetiva que la del Estado "bajo examen" llamado a autoevaluarse.

interés superior del niño, según el cual, en todos los asuntos que afectan a un niño, la autoridad responsable de tomar una decisión debe tener en cuenta lo que es mejor para él; el tercer principio básico establecido en el artículo 6²⁶ (Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, 1989) se refiere a la defensa de la vida y al correcto desarrollo del niño; el último principio fundamental está previsto en el artículo 12²⁷ que consagra el derecho de todo niño a ser escuchado y a poder expresar su opinión sobre los asuntos que le conciernen. Este último principio es un concepto innovador porque se centra en el niño, lo que lo convierte en sujeto y titular de derechos y ya no en un simple sujeto pasivo.

Si observamos la Convención en su conjunto, podemos ver que la citada Carta menciona claramente a los menores extranjeros no acompañados en el artículo 22, cuando se trata de menores solicitantes de asilo. Está claro, pues, cómo estamos frente a una especie del género más amplio de menores no acompañados y, por lo tanto, para tener una visión completa, tendremos que examinar individualmente los cuatro principios fundamentales mencionados anteriormente para ver cómo se protege la categoría que estamos estudiando. Partiendo del primer principio de no discriminación, podemos ver que el artículo 2²⁸ (Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, 1989) impone obligaciones específicas a los Estados adherentes con respecto al niño.

²⁶ "Art. 6: "1. Los Estados Partes reconocen que todo niño tiene el derecho intrínseco a la vida. 1. Los Estados Partes velarán por la supervivencia y el desarrollo del niño en la mayor medida posible.

²⁷ Art. 12: "1. Los Estados Partes velarán por que todo niño que sea capaz de discernir tenga derecho a expresar libremente su opinión sobre cualquier asunto que le concierna, y por que se tengan debidamente en cuenta sus opiniones, teniendo en cuenta su edad y grado de madurez... A tal fin, se dará en particular al niño la oportunidad de ser oído en todo procedimiento judicial o administrativo que le afecte, ya sea directamente o a través de un representante o de un organismo apropiado, de manera compatible con las normas de procedimiento del Derecho nacional.

²⁸ Art. 2: "1. Los Estados Partes se comprometen a respetar los derechos enunciados en la presente Convención y a garantizarlos a todo niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna y sin distinción alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional, étnico o social, situación económica, discapacidad, nacimiento u otras circunstancias;

Esas obligaciones contraídas por los Estados no pueden limitarse, ni arbitraria ni unilateralmente. La misma Convención también establece que las mencionadas obligaciones de los Estados hacia los menores existen, no sólo dentro de las fronteras estatales, sino también hacia los niños que, aunque estén fuera de la jurisdicción estatal, intentan entrar en el territorio del país.

La Convención también exige a los Estados que no adopten medidas que violen los derechos de esos niños y exige que se adopten medidas para garantizar su pleno disfrute, sin discriminación.

Estas obligaciones no sólo se refieren a la protección y asistencia de las personas que ya están solas y separadas de sus familias, sino que también incluyen medidas para evitar la separación. La obligación de proteger a los menores impuesta a los Estados llega hasta el punto de obligar a los Estados a adoptar todos los instrumentos necesarios para identificar, lo antes posible, a los niños que corren el riesgo de quedar no acompañados o separados cuando llegan a sus fronteras; analizar su trayectoria migratoria; y, en la medida de lo posible (y en aras del interés superior del niño), reunir a sus familias con los niños separados o no acompañados tan pronto como sea posible.

Además, el artículo 2 establece que el principio de no discriminación se aplica en todos los aspectos a todas las situaciones relativas a los niños no acompañados y a los niños separados de sus familias. Prohíbe toda discriminación contra los menores no acompañados o separados de su familia, los refugiados, los solicitantes de asilo o los migrantes económicos.

2. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño esté efectivamente protegido contra todas las formas de discriminación o castigo basadas en la situación social, las actividades, las opiniones, las creencias o las opiniones declaradas de sus padres, representantes legales o miembros de la familia".

Volviendo a la aplicabilidad del segundo principio fundamental expresado por el Convenio a los menores extranjeros no acompañados, podemos ver que con esta declaración prevista en el artículo 12²⁹ (Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, 1989) se da voz al niño en los asuntos que le conciernen directamente.

Por lo tanto, el niño debe estar en condiciones de expresarse. Esta norma está vinculada al principio establecido en el artículo 3, el denominado “*best interest of the child*”, y de acuerdo con este principio significa que el niño debe tener la oportunidad de expresar y evaluar lo que es mejor para él o ella, mientras que el Estado de acogida tiene la obligación de escuchar las necesidades del niño.

De lo anterior se desprende que el Estado de acogida, antes de determinar las medidas más apropiadas que deben aplicarse con respecto a los menores extranjeros no acompañados, debe evaluar las opiniones y los deseos del niño. Con el fin de dar a los menores no acompañados la oportunidad de evaluar su situación con pleno conocimiento de causa, el Convenio exige que el Estado ponga a su disposición toda la información relativa a la situación jurídica, los servicios disponibles, los medios de comunicación, los procedimientos de solicitud de asilo, las acciones para encontrar a su familia de origen y la situación actual en su país de origen (Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, 1989, artículos 13, 17 y 22.2).

Además, el Estado debe tomar en serio la opinión del niño, si es necesario proporcionando un intérprete, nombrando a un tutor, cuidando de él, colocándolo en un empleo y ofreciéndole representación legal. En particular, los menores extranjeros no

²⁹ “1. Los Estados Partes velarán por que todo niño que sea capaz de discernir tenga derecho a expresar libremente su opinión sobre cualquier asunto que le concierna, y por que se tengan debidamente en cuenta sus opiniones, teniendo en cuenta su edad y grado de madurez. 2. A tal fin, se dará en particular al niño la oportunidad de ser oído en todo procedimiento judicial o administrativo que le afecte, ya sea directamente o por conducto de un representante o de un órgano apropiado, de manera compatible con las normas de procedimiento de la legislación nacional”.

acompañados deben expresar su opinión y ser escuchados en los procedimientos de solicitud de asilo que les conciernen, deben ser escuchados para expresar su opinión sobre las instalaciones a las que se les confiará, deben ser escuchados para los procedimientos de adopción o custodia y también deben ser escuchados en los procedimientos de retorno asistido o traslado a un tercer país.

Por lo tanto, podemos decir que la disposición del artículo 12 establece un derecho real a "*participación*" (Ronfani, 2011, pp. 201-234), cuya tarea es dar visibilidad social y jurídica a todo niño, capaz de "formarse una opinión", garantizando el derecho a expresarla libremente sobre cualquier asunto en los procedimientos legales y administrativos que le conciernen. Volviendo al tercer principio fundamental de la Convención de Nueva York, cabe señalar que el llamado principio del "interés superior del niño" ha sido adoptado por un gran número de legislaciones nacionales.

Este principio está consagrado en el artículo 3³⁰ que tenga en cuenta y garantice el "interés superior" del niño, ya que el Estado debe buscar la mejor alternativa posible, el mejor procedimiento posible, la mejor forma posible de protección del niño. Básicamente, el interés superior del niño debe prevalecer sobre todos los demás intereses y debe prevalecer sobre estos últimos.

En este sentido, es interesante leer la Observación General No. 6 (Comité de los Derechos del Niño de la ONU. Observación General n° 6. 2011, punto 20, p. 14) del

³⁰ "Art. 3: 1. En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de asistencia social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, el interés superior del niño será una consideración primordial.

2. Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, de sus tutores o de las demás personas responsables de él ante la ley, y adoptarán con ese fin todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas.

3. Los Estados Partes velarán por que las instituciones, los servicios y los establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños se ajusten a las normas establecidas por las autoridades competentes, particularmente en materia de seguridad, salud, número e idoneidad de su personal, así como de supervisión competente."

Comité cuando proporciona alguna orientación útil para la aplicación de este principio. El Comité deja claro que, ante todo, la necesidad de proteger a los menores extranjeros no acompañados debe establecerse muy rápidamente sobre la base de una evaluación de la identidad, la nacionalidad y el origen étnico y lingüístico del niño. Esta evaluación debe llevarse a cabo en el territorio del Estado anfitrión y en un entorno lo más acogedor posible con personal cualificado.

Una vez realizadas estas evaluaciones prodrómicas, deben aplicarse las demás medidas de protección del niño, incluido el nombramiento de un tutor que debe llevar a cabo la tarea que se le ha asignado en el interés superior del niño, a fin de activar los procedimientos de solicitud de asilo político u otros procedimientos administrativos. La aplicación e interpretación de este principio ha sido fuente de muchos problemas y discusiones en la doctrina, aunque está ganando terreno la opinión de quienes sostienen que el artículo 3 de la Convención es cada vez más decisivo en términos de protección en las decisiones sobre el retorno o la admisión de menores extranjeros no acompañados (Pobjov, 2015).

De hecho, al examinar algunas normas nacionales que han transpuesto plenamente el espíritu de la Convención, cada vez es más frecuente que, invocando la aplicación del artículo 3, un niño que no puede obtener el estatuto de refugiado u otro tipo de protección internacional no sea expulsado en ningún caso sobre la base del principio de *best interest* que obliga al Estado de acogida a no rechazar al niño para no causarle daño. Obviamente el “*best interest*”, prevista en el artículo 3 del Convenio, se aplica también a los menores que solicitan protección internacional o en tránsito, independientemente de la duración de su estancia. Algunos autores (Goodwin-Gill, 2015; McAdam, 2015; Pobjov, 2015) consideran que el ámbito de aplicación del artículo 3 va más allá de las categorías

tradicionales de solicitantes de asilo o de menores que deben ser expulsados y acaba creando una nueva y diferente categoría de sujetos.

De hecho, estos menores, aunque no disfrutaran del derecho de asilo, permanecerán al mismo tiempo en el territorio del Estado de acogida porque, en caso de expulsión, podrían sufrir otros efectos negativos. Por lo tanto, la repatriación sólo se puede ordenar si coincide con el *best interest of the child* y teniendo en cuenta las opiniones del niño, su seguridad, las condiciones socioeconómicas que encontrará a su regreso, la posibilidad de que pueda recibir cuidados, el nivel de integración del niño en el país de acogida, el derecho del niño a una identidad, a un nombre, a una familia y a preservar sus vínculos afectivos.

Como puede verse, el Estado debe adoptar su medida en función de una decisión vinculada al caso individual, a la situación concreta, y no es posible suponer en abstracto cuál es el mejor curso de acción. El Estado, en el caso de los menores extranjeros no acompañados, debe prestar atención a los factores que determinan la personalidad del niño (edad, nivel de madurez, necesidades, etc.), pero también debe verificar la posibilidad de que el niño haya sufrido abusos físicos o psicológicos, debe buscar las razones por las que el niño ha llegado a su territorio solo y no acompañado de un miembro de la familia, las causas de esta condición.

En esencia, se plantea la cuestión de si el niño está tratando de reunirse con sus padres. ¿Estás huyendo de tus padres? ¿Buscas trabajo? ¿Está huyendo de la persecución? El interés superior del niño cambiará dependiendo de la condición en la que se encuentre³¹

³¹ El mismo principio es expresado por el Comité en el Comentario Generale No. 14 (2013) sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial (art. 3, párrafo 1). "*El concepto de interés superior del niño es complejo y su contenido debe determinarse caso por caso. Es a través de la interpretación y aplicación del párrafo 1 del artículo 3, en consonancia con las demás disposiciones de la Convención, que el legislador, el juez, la autoridad administrativa, social o educativa podrán aclarar el concepto y hacer un uso concreto del mismo. En consecuencia, el concepto de interés superior del niño es flexible y adaptable. Debe ajustarse y definirse de forma individual, según la situación específica del niño*"

y los Estados tendrán que prestar el apoyo adecuado en función de la situación de vez en cuando.

Por supuesto, es particularmente difícil tomar decisiones relativas al *best interest* en el caso de los menores extranjeros no acompañados, equilibrándolo con el derecho a la vida familiar. En estos casos, cuando se pueda localizar a la familia de origen, el respeto del interés superior del niño consistirá en reunirlo con su familia. Esto causa una serie de problemas.

En este caso, el artículo 3 debe ir acompañado del artículo 16 (derecho a no interferir en la vida familiar), el artículo 5 (respeto de las obligaciones y responsabilidades de los padres) y el artículo 9 (deber del Estado de no separar a los niños de sus padres³²). En realidad, sin embargo, el derecho a la unidad familiar no es un derecho absoluto, ya que el niño puede mantenerse separado de sus padres si ello redundaría en su interés exclusivo y primordial³³ (Este es el caso, por ejemplo, de los casos de abandono, violencia o violación de los derechos humanos). Al adherirse al Convenio, los Estados adherentes se han comprometido a proteger el derecho a la vida de los niños.

Pero si examinamos detenidamente el artículo 6, veremos que no sólo se protege el derecho a la vida, sino también el derecho a la supervivencia y al desarrollo adecuado

o los niños afectados, teniendo en cuenta su contexto personal, su situación y sus necesidades. En el caso de las decisiones individuales, el interés superior del niño debe evaluarse y determinarse a la luz de las circunstancias específicas del niño en cuestión".

³² Comentario General No. 14, Comité de los Derechos del Niño: "58. El Comité recuerda que es indispensable llevar a cabo la evaluación y la determinación del interés superior del niño en el contexto de la posible separación de un niño de sus padres (arts. 9, 18 y 20). También subraya que los elementos mencionados anteriormente son derechos concretos y no sólo elementos en la determinación del interés superior del niño".

³³ Art. 9 Convención de Nueva York: "Los Estados Partes velarán por que el niño no sea separado de sus padres contra su voluntad, a menos que las autoridades competentes decidan, sin perjuicio de la posibilidad de apelar contra tal decisión ante la autoridad judicial, de conformidad con las leyes y procedimientos aplicables, que dicha separación es necesaria en el interés superior del niño".

del niño. En esencia, se trata de la protección más amplia posible contra la violencia y la explotación. Esto es aún más necesario en el caso de los niños extranjeros no acompañados, ya que es más probable que sean víctimas de la delincuencia organizada, la trata de seres humanos y la prostitución infantil. Por ello, el Comité ha recomendado a los Estados miembros que apliquen el principio de no devolución de conformidad con el artículo 33 de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951.

Y ello a pesar de que la Convención de Nueva York no lo prevé expresamente. De hecho, el mencionado Comité con la Observación General No. 6³⁴ establece que este principio se aplicará a los menores no acompañados. En este documento, el Comité también establece los procedimientos que deben adoptar los Estados miembros con respecto a los menores extranjeros no acompañados.

En primer lugar, el niño debe ser identificado como no acompañado o separado de la familia de origen, la edad debe determinarse teniendo en cuenta la apariencia y el desarrollo físico y psicológico por medio de instrumentos científicos y no en detrimento de la dignidad del sujeto o de su integridad física (si la edad sigue siendo dudosa, debe suponerse que es un menor)³⁵.

En segundo lugar, el niño debe ser inscrito mediante entrevistas en un idioma que comprenda, a fin de recopilar datos biográficos y sociales, determinar su identidad,

³⁴ "A fin de garantizar un trato adecuado a los niños no acompañados y a los niños separados de sus familias, los Estados Partes respetarán plenamente el principio de no devolución derivado de las normas del derecho internacional para la protección de los derechos humanos, el derecho humanitario y el derecho de los refugiados y, en particular, respetarán los principios consagrados en el artículo 33 de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951 y el artículo 3 de la Convención contra la Tortura. Punto 26, p. 16.

³⁵ Comentario General Nº 6 del Comité de los Derechos del Niño, párr. 31, a). Cabe señalar, sin embargo, que el Comité de los Derechos del Niño prohíbe expresamente la remisión al procedimiento de asilo de personas que no reúnen las condiciones necesarias, lo que es importante porque significa que tanto para los menores como para los adultos, la protección internacional tiene requisitos estrictos. Comentario General Nº 6 del Comité de los Derechos del Niño, párr. 32.

identificar tanto a los padres como a los miembros de la familia, así como su ciudadanía. Además, para garantizar las necesidades reales del niño, será necesario comprender las razones de la falta de acompañamiento y las condiciones de especial vulnerabilidad del niño, incluida la necesidad de protección sanitaria, física, psicosocial, material o de otro tipo. Debe entenderse si hay alguna evidencia de violencia doméstica, trata de personas u otros eventos traumáticos. Al final de esta fase del procedimiento, será necesario proporcionar a los menores documentos de identidad y designar a un tutor.

En virtud del principio de no devolución, los Estados no pueden devolver a un niño a un país en el que corra el riesgo de sufrir daños irreparables (tanto en su vida como en su desarrollo), pero también de sufrir torturas, castigos y tratos crueles, o en el que el niño esté privado de su libertad (artículo 37 de la Convención de las Naciones Unidas). Por último, la Convención exige a los Estados que tengan en cuenta las condiciones del país al que se proponen trasladar al niño en sus evaluaciones de riesgos³⁶.

2.2.2 Derechos derivados de las normas fundamentales de la Convención de Nueva York a favor de los menores extranjeros no acompañados.

En los párrafos anteriores se ha hecho un rápido análisis de la Convención sobre los Derechos del Niño y sus principios fundamentales, normas que constituyen verdaderas garantías para todos los niños, niñas y adolescentes, y más aún para los menores

³⁶ En el comentario gen. Num. 6 del Comité de los Derechos del Niño, cuando se prescriben las modalidades de retorno, se enumera una lista de elementos que deben tenerse en cuenta: "La salvación, la seguridad y las condiciones, incluidas las socioeconómicas, a las que el niño tendrá que hacer frente a su regreso, incluso mediante una encuesta de hogares, de ser necesario realizada por una red de organizaciones sociales; la disponibilidad de atención para ese niño en particular; las opiniones del niño expresadas sobre la base del artículo 12, así como las de los cuidadores; el nivel de integración del niño en el país de acogida y la duración del período de ausencia de su país de origen; el derecho del niño a "preservar su identidad, incluida su nacionalidad, su nombre y sus relaciones familiares". (art. 8); la necesidad de una cierta continuidad en la educación del niño, así como de su origen étnico, religioso, cultural y lingüístico (art. 20)".

extranjeros no acompañados. No cabe duda de que, en la formulación del marco normativo que condujo a la adopción de la Convención, se atribuye un papel decisivo a la familia como lugar natural donde el niño puede desarrollar su evolución psicofísica, cultural, social y económica.

Por lo tanto, cuando se trata del tema de los menores no acompañados, es natural que se dirija el interés hacia la relación que los menores tienen o deberían tener con su familia de origen. En el capítulo anterior se destacó cómo la familia de origen juega un papel decisivo en la preparación del viaje y en las motivaciones que empujan a los niños a dejarlo solo. En los casos más frecuentes, los niños huyen de la familia por diversas razones, o bien son llevados por sus familias a emprender un viaje muy arriesgado lleno de obstáculos por razones económicas. Y, entonces, podemos decir que el derecho a la familia encuentra su esencia en el artículo 3 de la Convención. Parece racional subrayar que el interés superior del niño en crecer y desarrollar su personalidad se logra en el seno de una familia, con padres capaces de protegerlo y proporcionarle un hogar, un nivel de vida aceptable y una educación. De la lectura de los apartados 1 y 3 del artículo 9 (Convención sobre los Derechos del Niño, ONU, 1989) se desprende que la familia desempeña un papel preponderante en la vida del niño, en la medida en que el párrafo 1 de la Convención así lo dispone: *"Los Estados Partes velarán por que el niño no sea separado de sus padres contra su voluntad, a menos que las autoridades competentes decidan, con sujeción a revisión judicial y de conformidad con las leyes procesales aplicables, que dicha separación es necesaria en el interés superior del niño"*.

El apartado 3 del artículo 9 tiene por objeto proteger el afecto del niño pidiendo a los Estados miembros que garanticen el contacto³⁷ entre los padres y los niños separados.

³⁷ Art. 9: *"3. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño separado de ambos padres o de uno de ellos a mantener relaciones personales regulares y contacto directo con ambos padres, a menos que ello sea contrario al interés superior del niño"*.

Otra norma que protege a los menores extranjeros no acompañados es el artículo 10, que obliga a los Estados a examinar las solicitudes de reunificación "*con un espíritu positivo, humanidad y diligencia*". El propósito de la norma es promover el derecho del niño a mantener relaciones con sus padres (siempre y cuando ello redunde en su interés superior)³⁸.

Continuando con el examen de la Carta, observamos que el artículo 18 dicta a los Estados adherentes los instrumentos que deben aplicarse con respecto a los menores extranjeros no acompañados. De hecho, se prevé que, en caso de que no sea posible encontrar el núcleo familiar original del niño, éste deberá ser confiado a un tutor legal que sustituya a los padres y que, en su actividad, deberá contar con el apoyo de las autoridades del país adherente³⁹. La figura del tutor tiene un papel decisivo en el caso de los menores extranjeros no acompañados y, como tal, debe ser escuchada y advertida de cualquier situación relativa al niño, debe asistir a todos los procedimientos relativos a la situación migratoria del niño, a los órganos judiciales y a las soluciones para el cuidado y la custodia del niño con el fin de garantizar efectivamente las necesidades legales, sociales, sanitarias, psicológicas, materiales y educativas.

En cambio, en el caso de los menores solicitantes de asilo, el artículo 18 combina la figura del tutor con la del representante legal (Observación general N° 6, ONU, Comité de los Derechos del Niño, 2011, párrs. 33, 34 y 35). Además, la Convención sobre los

³⁸ Art. 9, 2: "*El niño cuyos padres residen en Estados diferentes tiene derecho a mantener relaciones personales regulares y contacto directo con sus padres, salvo en circunstancias excepcionales*".

³⁹ Art. 18, 2: "*A fin de garantizar y promover los derechos enunciados en la presente Convención, los Estados Partes prestarán la asistencia apropiada a los padres y tutores legales en el ejercicio de su responsabilidad de cuidar del niño, y velarán por el establecimiento de instituciones, institutos y servicios responsables del bienestar del niño*".

Derechos del Niño y su comité de aplicación se ocupan, en virtud del artículo 19, de proteger al niño de la violencia y el abuso, incluso cuando se le confía a un padre o tutor⁴⁰.

El artículo 32, por otra parte, trata de la protección del niño contra el riesgo de explotación económica y, por lo tanto, exige a los Estados que protejan al niño de una posible explotación económica "*trabajo que entrañe riesgos o pueda poner en peligro su educación o perjudicar su salud o su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social*". Por esta razón, la Convención exige a los Estados que promulguen reglamentos que establezcan horas de trabajo adecuadas y la edad mínima de acceso al mundo del trabajo. Parece superfluo señalar que los menores extranjeros no acompañados son a menudo víctimas fáciles de la explotación económica, sobre todo en los casos en que han entrado ilegalmente, escapando de los controles de las autoridades estatales y convirtiéndose así en presa fácil de la delincuencia organizada.

Por lo tanto, el artículo 34 de la Convención se refiere a la protección de los menores contra "*cualquier forma de explotación sexual y violencia sexual*" especialmente los menores extranjeros no acompañados, que a menudo son blanco fácil de estas atrocidades criminales. Durante los trabajos del Tercer Congreso Mundial sobre la Explotación Sexual de los Niños, celebrado en Río de Janeiro en 2008, se estimó que más de 150 millones de niñas y unos 75 millones de menores de 18 años han sido sometidas a relaciones sexuales forzadas o han sufrido violencia sexual, con o sin explotación económica⁴¹.

⁴⁰ Art .19: "*1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas para proteger al niño contra todas las formas de violencia, abuso o brutalidad física o mental, negligencia o negligencia, malos tratos o explotación, incluida la violencia sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de uno u otro de sus padres, de su tutor legal o de cualquier otra persona a su cargo*".

⁴¹ Al menos 53.000 niños fueron asesinados en 2002 en todo el mundo, 150 millones de niñas y 73 millones de niños menores de 18 años fueron sometidos a relaciones sexuales forzadas u otras formas de violencia en 2002, incluido el acoso al contacto físico. En 2004, 218 millones de niños trabajaban, de los cuales 126 millones lo hacían en actividades peligrosas. Las estimaciones de 2000 indican que 5,7 millones de niños participaron en actividades de trabajo forzoso o fueron obligados a pagar una deuda, 1,8 millones

Otra forma de protección está representada por el artículo 37 (Convención sobre los Derechos del Niño, ONU, 1989), que protege a los menores de "*tortura, penas crueles inhumanas o degradantes*" y que prescribe que el niño no debe ser "*privado de su libertad de manera ilegal o arbitraria. El arresto, la detención o el encarcelamiento de un niño se llevará a cabo de conformidad con la ley, será una medida de último recurso y tendrá la duración más breve posible*". El Comité de los Derechos del Niño ha intervenido sobre este punto con la Observación general N° 6, en la que ha especificado que ningún menor, y mucho menos los menores extranjeros no acompañados, pueden ser detenidos por la única razón de que estén solos y separados de sus familias.

De hecho, se recomienda no penalizar la entrada ilegal de menores en el territorio nacional porque, para los menores extranjeros no acompañados, este formulario es a menudo la única manera de evitar formas de abuso, violencia y/o persecución. En caso de que no se pueda evitar la detención, se reitera que el niño debe ser colocado en instalaciones adecuadas y mantenerse separado de los adultos, así como se le debe garantizar el contacto con la familia, recibir atención médica, atención psicológica, capacitación educativa y poder llevar a cabo actividades recreativas y de esparcimiento. De hecho, veremos que en el pasado reciente esta regla ha sido violada a menudo incluso por los países más desarrollados del bloque occidental.

Basta pensar en lo que está ocurriendo en Malta o en la isla de Lampedusa, donde, aunque las instalaciones de acogida no son comparables a las prisiones, en realidad los niños se han encontrado a menudo en situaciones similares a las de la detención sin atención, protección o apoyo específicos (Malta Today Newspaper, 05.2014). O, peor aún, lo que ocurrió en el pasado muy reciente (junio de 2018) en los Estados Unidos con

participaron en la prostitución y la pornografía, y alrededor de 1,2 millones fueron víctimas de la trata de niños. Véase <http://www.unicef.it/doc/323/studio-onu-sulla-violenza-contro-i-bambinistatistiche.htm>

la detención en jaulas metálicas de niños mexicanos jóvenes, hijos de padres inmigrantes ilegales de los que fueron brutalmente separados. Estos niños siguen siendo encarcelados hasta que solicitan voluntariamente regresar a México.

El propósito de la detención, que en estos casos se utiliza como elemento disuasorio, es claro y se afirma en muchas entrevistas con niños de los campamentos en la frontera con México (Baum, Kamhi & Russel, 2012, p. 4). Por último, no podemos pasar por alto el hecho de que la Convención sobre los Derechos del Niño también se ocupa de garantizar el derecho a la protección internacional de los menores no acompañados. El artículo 20, de hecho, garantiza la protección y la asistencia al niño separado de su familia a fin de prever formas de protección, adopción o colocación en centros especializados. Esta norma cubre explícitamente la categoría de menores no acompañados, independientemente de que sean o no solicitantes de asilo.

El propósito de la norma es crear la base para la creación de una verdadera barrera de protección que obligue a los países miembros a proteger a los niños en todo momento y de cualquier manera. De conformidad con este principio, el Comité de los Derechos del Niño (Comentario gen. N° 6, 2011, párrafo 40) proporcionó indicaciones precisas sobre cómo prestar asistencia a los menores no acompañados prescribiendo las normas mínimas que deben adoptarse. En particular, el Comité ha declarado que los niños: no deben ser privados de libertad; no deben ser objeto de cambios continuos de residencia, salvo que ello redunde en su interés superior; debe salvaguardarse el principio de la unidad familiar, según el cual los hermanos y hermanas deben permanecer juntos; el niño debe permanecer con los parientes adultos con los que ha llegado o que ya se encuentran en el Estado rector del puerto, a menos que ello sea contrario a su interés superior; los servicios sociales deben llevar a cabo comprobaciones periódicas para garantizar la

protección de la condición física y psíquica del niño frente a la violencia o la explotación, garantizándole el acceso a la educación y a la formación profesional.

Hay que decir que la definición de "*menor solo*" se utiliza en el artículo 22, en el que se establece que la protección internacional de los menores "*solos o acompañados por su padre, su madre o cualquier otra persona, podrán beneficiarse de la protección y de la asistencia humanitaria necesarias para permitirles disfrutar de los derechos reconocidos por esta Convención y por otros instrumentos internacionales relativos a los derechos humanos o de carácter humanitario en los que estos Estados sean parte*". De este modo, los Estados miembros se comprometen a proteger al niño solicitante de asilo y a concederle el estatuto de refugiado si se cumplen las condiciones.

2.3 La Convención de Ginebra de 1951 sobre el Estatuto de los Refugiados. Protección contra la categoría de menores no acompañados.

La Convención de Ginebra de 1951 sobre el Estatuto de los Refugiados es particularmente importante en el derecho internacional. De hecho, dentro del género más amplio de menores extranjeros no acompañados también se encuentra la especie de menores extranjeros no acompañados que solicitan asilo. Por lo tanto, para las MENA que solicitan asilo, deberán aplicarse tanto las normas de la Convención del Niño de 1989 como las de la Convención de Ginebra de 1951 y su Protocolo Adicional de 1967.

De la simple lectura del arte. 1 de la Convención de Ginebra dice lo siguiente: "*A los efectos de la presente Convención, el término "refugiado" se aplicará a una persona:*
2) *que, como consecuencia de acontecimientos ocurridos antes del 1 de enero de 1951, por temor a ser perseguido por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país del que es nacional y no pueda o no quiera acogerse a la protección de dicho país; o que, al no*

*tener una nacionalidad y encontrarse fuera del país en el que tenía su residencia habitual como consecuencia de tales acontecimientos, no pueda o no quiera regresar a dicho país a causa de tal temor*⁴²". Podemos ver que este artículo y la definición de refugiado también puede extenderse a los menores⁴³ y esto, sobre todo, si lo ponemos en el contexto del artículo 2 de la Convención sobre los Derechos del Niño, cuando tenemos un cuadro completo que nos permita afirmar que todos los menores sin discriminación de ningún tipo, incluidos los niños no acompañados, entran en este contexto⁴⁴.

La correlación entre los dos convenios internacionales distintos es muy importante porque debemos tener en cuenta que la categoría de menores extranjeros no acompañados tiene necesidades y requisitos especiales y, por lo tanto, los procedimientos e instrumentos para la protección de los "refugiados" tendrán que adaptarse a la edad de los niños. El artículo 33 de la Convención de 1951 establece el principio de "*non-refoulement*", que prohíbe la devolución de solicitantes de asilo y refugiados en la frontera. De este modo, se garantiza la acogida del solicitante de asilo en el país adherente, obligando al mismo Estado a prever este instrumento de protección en sus procedimientos

⁴² El artículo original del Convenio preveía limitaciones espacio-temporales a la aplicación del Convenio, y con el Protocolo Adicional de 1967 se eliminaron esas limitaciones y se amplió el ámbito de aplicación.

⁴³ "Considerando el carácter complementario de las obligaciones establecidas en el artículo 22 y las derivadas del derecho internacional de los refugiados, así como la conveniencia de las normas establecidas, los Estados deberían aplicar las normas internacionales de refugiados teniendo en cuenta la evolución que experimentan, en virtud de la aplicación del artículo 22 de la Convención. Observación General No. 6, Comité de los Derechos del Niño. Par. 65.

⁴⁴ "Los niños solicitantes de asilo, incluidos los no acompañados o separados de sus familias, deberían tener acceso a procedimientos y mecanismos de asilo complementarios que proporcionen protección internacional, independientemente de su edad. El niño debe recurrir a procedimientos de asilo y/o, en su caso, a mecanismos complementarios de protección en virtud del derecho internacional y nacional, en varios casos: cuando, durante el proceso de identificación y registro, surjan circunstancias que indiquen que el niño tiene un temor fundado o, si no puede expresarlo claramente, exista un riesgo objetivo de persecución por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un determinado grupo social o por opiniones políticas; cuando el niño se encuentre en cualquier otra situación que requiera protección internacional. Observación General No. 6, Comité de los Derechos del Niño. Par. 66.

de acogida. Además, la Convención de Ginebra identifica la especificidad del “*estatus de refugiado*”.

La persona sólo será considerada como tal cuando pueda establecerse que, de hecho, ha escapado de su país de origen para escapar de la persecución por motivos de raza, religión, nacionalidad, etnia o por sus opiniones políticas. La misma Convención también define lo que se entiende por persecución, identificando la situación como: cualquier violación de los derechos humanos, incluyendo la amenaza a la vida o a la libertad; cualquier tipo de daño grave o situación intolerable en vista de la edad, las opiniones, la condición psicológica del solicitante.

Por lo tanto, los "*actos persecutorios*" incluyen el riesgo de muerte, la exposición a actos inhumanos o degradantes, pero también y específicamente con respecto a los menores, el reclutamiento militar de menores⁴⁵, trata de niños⁴⁶, mutilación genital femenina⁴⁷, violencia intrafamiliar y doméstica⁴⁸, los matrimonios forzados o precoces, el trabajo infantil peligroso, el trabajo forzoso, la prostitución y la pornografía infantil (Directriz De Protección Internacional, 2009. ACNUR, 22).

⁴⁵ El Protocolo Adicional a la Convención de Nueva York tiene por objeto impedir que los menores de 18 años ingresen en las fuerzas armadas y también modifica el artículo 38 de la Convención de 1989 elevando la edad mínima para el reclutamiento voluntario (de 15 a 18 años).

⁴⁶ Las Directrices del ACNUR "Solicitudes de asilo de menores de conformidad con los artículos 1(A) 2 y 1(F) de la Convención de 1951 y/o el Protocolo de 1967 sobre el Estatuto de los Refugiados", 22 de diciembre de 2009, ACNUR) definen la trata como "toda captación, transporte, traslado, acogida o recepción de menores con fines de explotación es una forma de trata con independencia de los medios utilizados. Por lo tanto, el hecho de que el niño haya consentido o no la acción es irrelevante".

⁴⁷ *Ibidem*, par 31: "Muchas jurisdicciones han reconocido que la mutilación genital femenina conlleva la imposición de daños graves que equivalen a persecución. Dado que esta práctica afecta desproporcionadamente a las niñas, puede considerarse como una forma de persecución específica de los niños.."

⁴⁸ *Ibidem*, par. 33: la persecución se define como "palizas, abusos sexuales en la familia, incesto, prácticas tradicionales nocivas, crímenes cometidos en nombre del honor, matrimonios precoces y forzados, violaciones y violencia vinculada a la explotación sexual."

Y, una vez más, hay que comprobar si las formas de persecución tienen lugar en el país de origen del solicitante de asilo y, sobre todo, si el "*temor bien fundado*" expresado por el refugiado es fiable. Para tener en cuenta el temor bien fundado⁴⁹ y determinar si realmente existe, deben analizarse tanto los elementos subjetivos (edad, madurez, personalidad del niño, cualquier trauma psicológico o daño a otros familiares) como los elementos objetivos (la situación en la que se encuentra realmente el Estado de origen). Volviendo a las que son evaluadas como causas de persecución por la Convención de Ginebra, vemos, desde el artículo 1, que la primera razón es la de la "*raza*" (nacionalidad u origen étnico). Es una de las causas principales y más frecuentes de las solicitudes de asilo y se trata, en esencia, de políticas de exclusión de derechos y, por lo tanto, de políticas discriminatorias reales.

Esta causa de persecución es seguida por la persecución por motivos religiosos debido a la negativa a adherirse a una religión en particular o a no querer rechazar el credo en el que el niño fue iniciado por sus padres. Otra causa que se considera la fuente de la persecución es la manifestación de la propia "*opinión política*". A primera vista, podría decirse que esta causa de discriminación no es relevante para los niños. En realidad, este no es el caso, ya que los niños han sido a menudo perseguidos por ideas políticas adoptadas por sus familias o por ideas políticas expresadas por los niños en su

⁴⁹ "Lo que constituye un "temor fundado a la persecución" depende de las circunstancias particulares de cada caso, incluido el contexto de origen del solicitante o del solicitante, su perfil y sus experiencias, consideradas a la luz de la información actualizada sobre el país de origen. Es importante tener en cuenta las experiencias personales del solicitante o de otras personas que se encuentren en una situación similar, ya que las experiencias de este último podrían mostrar que existe una posibilidad razonable de que el daño temido por el solicitante o por el solicitante termine tarde o temprano⁴¹. En un primer nivel, hay que preguntarse: ¿Cuál sería la situación[o qué consecuencias tendría] para el solicitante si fuera repatriado? En un segundo nivel, la pregunta es: ¿la situación[o las consecuencias que sufriría] alcanza un nivel tal que se convierte en persecución? El criterio de prueba para determinar este riesgo es el de la probabilidad razonable. De las LÍNEAS DE REFUGIO EN MATERIA DE PROTECCIÓN INTERNACIONAL nº 10: Solicitudes de reconocimiento del estatuto de refugiado basado en el servicio militar de conformidad con el apartado 2 del artículo 1A de la Convención de 1951 y/o su Protocolo de 1967 sobre el Estatuto de los Refugiados, apartado 13.

adolescencia. Al tratar a los refugiados muy a menudo en la aplicación de la Convención de Ginebra, los Estados adherentes han concedido el estatuto de refugiado a los miembros de grupos sociales.

La definición de grupo social está sugerida por las directrices del ACNUR, que establecen que *"un grupo de personas que comparten una característica común distinta del riesgo de ser perseguidas, o que son percibidas como un grupo por la sociedad, debe ser considerado como un grupo social particular. Con frecuencia, la característica en cuestión será innata, inmutable o de importancia fundamental para la identidad, la conciencia o el ejercicio de los derechos humanos de una persona"*⁵⁰. Categorías más comunes (Directriz De Protección Internacional Acnur, 2009, párrafo 52) de *"grupo social"* se identifican en los niños de la calle, los niños que sufren de VIH/SIDA, los niños utilizados como soldados por las fuerzas armadas.

No obstante, cabe destacar que la Convención de Ginebra, antes de prever obligaciones precisas de protección de los Estados de acogida y de conceder a los solicitantes de asilo el disfrute de los derechos y libertades fundamentales (políticos, sociales, económicos, etc.), exige que el refugiado cumpla con sus obligaciones precisas. Esto se refleja en el artículo 2, en el que la Convención establece que los refugiados están obligados a *"respetar las leyes y reglamentos del Estado de acogida"*.

A la luz de las consideraciones anteriores, puede observarse que, aunque los menores extranjeros no acompañados no se mencionan explícitamente en la Convención, el Comité de los Derechos del Niño reiteró que *"los niños no acompañados o separados de sus familias, que han obtenido el estatuto de refugiado y a los que se concede asilo,*

⁵⁰ ACNUR, Directrices sobre protección internacional nº 2: "Pertenencia a un grupo social determinado", tal como se define en el apartado 2 del artículo 1A de la Convención de 1951 y/o en el Protocolo de 1967 sobre el Estatuto de los Refugiados, HCR/GIP/02/02, 7 de mayo de 2002, <http://www.unhcr.org/refworld/docid/3d36f23f4.html>, párrafo 11.

disfrutan de los derechos consagrados en la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951, pero también de todos los derechos humanos garantizados a los menores que se encuentran en el territorio del Estado miembro o en el territorio de su jurisdicción, incluidos los derechos que requieren una estancia legal en el territorio" (Observación general N° 6, ONU, Comité de los Derechos del Niño, 2011, apartado 76). Sin embargo, la aplicación de la legislación de la Convención en favor de los menores ha dado lugar a ciertos problemas de interpretación debido a la naturaleza específica de su situación, en relación con la legislación sobre el derecho de asilo.

Por ello, el Comité de los Derechos del Niño consideró necesario establecer un sistema de reconocimiento del derecho de asilo de los menores extranjeros no acompañados. En particular, en el caso de los menores no acompañados, se ha previsto la figura de un adulto que se ocupa de sus necesidades y que está familiarizado con su situación.

Esta cifra ha sido identificada en el tutor que, en el caso de los procedimientos de solicitud de asilo, también debe ser asistido por una persona con representación legal gratuita. La solicitud de asilo también debe ser evaluada por una autoridad especializada en materia de asilo y debe celebrarse una entrevista entre este organismo y el menor en presencia de un tutor y un representante legal.

Las solicitudes individuales se evalúan caso por caso y teniendo en cuenta la combinación única de factores personales, familiares y culturales presentes en la vida del niño, incluidos sus antecedentes personales, familiares y culturales. También debe tenerse en cuenta que, en el procedimiento de asilo, la suerte del niño se decide sobre la base de lo que se desprende de su relato durante las entrevistas. A menudo los relatos de los niños son diferentes de los de los adultos porque perciben las situaciones de manera diferente, son más sugestionables por ciertos acontecimientos y, a veces, no tienen ningún

conocimiento para exponer las situaciones sociopolíticas del Estado del que provienen. Por último, en el ámbito de los menores extranjeros no acompañados, hay que señalar que los organismos internacionales también han tenido en cuenta otra categoría de menores extranjeros no acompañados, los llamados "*menores apátridas*".

Esta definición identifica a aquellos menores que no poseen la ciudadanía de ningún Estado y que, por lo tanto, no están protegidos por ningún Estado que "*asuma sus defensas*"⁵¹. Según estimaciones del ACNUR, hay 10 millones de apátridas en el mundo. Habida cuenta de la magnitud del fenómeno, los órganos internacionales publicaron la Convención sobre el Estatuto de los Apátridas de 1954 y la Convención para reducir los casos de apatridia de 1961. La Convención de 1954 estableció una serie de normas sobre el trato de los apátridas y, por lo tanto, estipuló que los Estados signatarios debían tratar a los apátridas en pie de igualdad con los extranjeros y, para el reconocimiento de ciertos derechos fundamentales, incluso en pie de igualdad con los nacionales.

Este último trato debe reservarse a los apátridas en materia de libertad religiosa, acceso a la educación primaria y justicia. Cabe señalar que ambos Convenios no hacen referencia directa a los menores no acompañados, pero nadie duda de que los derechos y procedimientos previstos en los dos Convenios sobre apátridas deben ampliarse y aplicarse también a los menores no acompañados. De hecho, la Convención para reducir los casos de apatridia de 1961, aunque no establece la categoría de menores que es objeto de nuestro estudio, en su artículo 2⁵² ofrece una solución para los niños que han sido abandonados, estableciendo que se presume que son nacionales del Estado en cuyo

⁵¹ Artículo 1 de la Convención de 1954: "Definición del término "apátrida". A los efectos del presente Convenio, se entenderá por "apátrida" toda persona que ningún Estado considere nacional suyo en la aplicación de su legislación.

⁵² Art. 2: "Un niño encontrado abandonado en el territorio de un Estado contratante será considerado, salvo prueba en contrario, como nacido en ese territorio de padres que son nacionales de ese Estado."

territorio se encuentran. La razón de ser de esta norma es reducir el fenómeno de la apatridia y, en particular, proteger a los niños del riesgo de que se reduzcan sus garantías y derechos.

2.4 La Unión Europea y las fuentes reguladoras para la protección de los menores extranjeros no acompañados.

En los párrafos anteriores hemos examinado las principales normas internacionales ratificadas por la mayoría de los países del mundo. Ahora será necesario restringir el campo al examen del marco regulatorio madurado a lo largo de los años en el seno de la Unión Europea y de la política migratoria hacia los Menores Extranjeros No Acompañados (MENA). No debemos olvidar que el núcleo original de la Unión Europea nació a finales de los años cincuenta bajo el nombre de Comunidad Económica Europea (CEE) y, como tal, ha funcionado durante años en una perspectiva predominantemente económica.

Sólo en 1992, con el Tratado de Maastricht, se cambió el nombre al actual Unión Europea y se inició la construcción de una entidad supranacional que también se ocupa de los aspectos políticos y sociales con especial atención a los derechos humanos⁵³. Desde entonces, se ha iniciado el desarrollo de un sistema regulador atento a los principios de libertad, seguridad y justicia. Antes de la firma del Tratado de Lisboa en 2007, los Estados miembros de la Unión Europea habían promulgado una serie de reglamentos destinados a proteger a los menores. Estas normas también se inspiraron en la Convención de Nueva

⁵³ El Tratado de Maastricht de 1992 establece (artículo F, título 1): "La Unión respetará los derechos fundamentales tal como se garantizan en el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales firmado en Roma el 4 de noviembre de 1950 y tal como resultan de las tradiciones constitucionales comunes a los Estados miembros, como principios generales del Derecho comunitario."

York. La mayoría de ellos eran directrices, planes operativos y asistencia económica relacionados con la lucha contra la trata de seres humanos, la educación, la pobreza, el trabajo y la salud.

De hecho, nos enfrentamos a instrumentos reguladores muy limitados que se vieron debilitados por el hecho de que los poderes de intervención de la Unión Europea se limitaban a la cooperación intergubernamental y su fuerza vinculante era mucho menor que la que representaban los reglamentos o directivas europeos. Examinando las fuentes más importantes de legislación para la protección de los menores, con referencia al tema tratado en nuestra investigación, debemos citar la Directiva de Ciudadanía (Directiva 2004/38/CE)⁵⁴ y la relativa a la creación de un servicio unificado para niños desaparecidos (Directiva 2002/22/CE) que, precisamente, prevé la creación de un número único en toda Europa para denunciar la desaparición de niños.

Sin embargo, no debemos olvidar que la Unión Europea se ha preocupado por salvaguardar los derechos de los niños mediante acciones fuera del territorio de los países miembros, emitiendo directrices adecuadas para la protección y promoción de los derechos de los niños con el fin de fomentar las relaciones entre la Unión Europea y los países fuera de la Unión o entre la Unión Europea y las organizaciones internacionales. En este sentido, la recomendación de la Comisión Europea "*Hacia una Estrategia de la Unión Europea sobre los Derechos de la Infancia*" determina que la protección de los derechos de la infancia es vinculante para los Estados miembros y que, al mismo tiempo, deben adoptarse medidas positivas para protegerlos.

Otra institución europea que se ha ocupado de la cuestión de la protección de los menores es el Parlamento Europeo (órgano de control con funciones legislativas en el

⁵⁴ La Directiva pretende garantizar un alto grado de integración de los niños a los ciudadanos de la UE que tienen derecho a circular libremente por el territorio de los Estados miembros.

seno de la Unión Europea), órgano que se ha distinguido por su particular actuación encaminada a afectar a la política de protección de la infancia. Hay muchos actos y resoluciones en defensa de los niños, contra el reclutamiento en las milicias armadas, la explotación laboral y la trata de seres humanos. En este sentido, el Parlamento ha establecido la figura del mediador para el secuestro internacional de niños, ha promovido nuevos programas para proteger los derechos del niño, como los programas Daphne I, II y III para prevenir la violencia contra los niños y las mujeres jóvenes.

El otro órgano creado por el Consejo de la Unión Europea, que ha hecho numerosas recomendaciones para combatir la violencia contra los niños y una resolución sobre los menores no acompañados que son nacionales de terceros países, también forma parte de esta tendencia. Con el fin de proteger a todos los niños, la Unión Europea ha creado órganos especiales, incluido el Foro de los Derechos del Niño, con el cometido de elaborar informes anuales sobre la situación de los niños en el territorio de la Unión. Sin embargo, debemos señalar que hasta el Tratado de Lisboa, estas disposiciones legislativas no eran muy eficaces porque los instrumentos puestos a disposición de los organismos comunitarios no existían y tenían poco impacto en las políticas de los Estados miembros individuales.

2.4.1 El Tratado de Lisboa y la protección de los menores.

Es con el Tratado de Lisboa⁵⁵ (2007) que la Unión Europea oficializa la acción de defensa de los menores. El artículo 3 del Tratado (Tratado de Lisboa, UE, 2007) establece

⁵⁵ El Tratado de Lisboa, también conocido como Tratado de Reforma y oficialmente Tratado de Lisboa por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, es uno de los tratados de la Unión Europea, firmado el 13 de diciembre de 2007 y que entró oficialmente en vigor el 1 de diciembre de 2009, que introdujo amplias modificaciones en el Tratado de la Unión Europea y en el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea. En comparación con el tratado anterior, el de Niza, suprime los llamados "tres pilares", prevé el reparto de competencias entre la Unión y los Estados

que: "La Unión luchará contra la exclusión social y la discriminación y promoverá la justicia y la protección social, la igualdad entre mujeres y hombres, la solidaridad entre generaciones y la protección de los derechos del niño". El artículo 2 eleva el respeto de los derechos humanos a un valor fundamental para la Unión y, entre ellos, incluye también los derechos a favor de los menores.

Es el mismo Tratado que, en lo que se refiere a la protección de los menores, con su artículo 21 establece que los derechos fundamentales deben guiar todas las políticas y acciones de la Unión, mientras que con su artículo 79 establece que la Unión Europea está comprometida con la lucha contra la trata de seres humanos. El Tratado de Lisboa también es especialmente importante para la introducción de normas destinadas a conferir competencias específicas directamente a los órganos de la Unión Europea.

Con estas nuevas competencias atribuidas directamente a la Unión Europea, los Estados miembros han renunciado a su competencia exclusiva, compartiéndola con este organismo supranacional, sobre todo en materia de protección de menores y en relación con los problemas relacionados con la seguridad, la libertad y la justicia.

En este contexto, el artículo 216 confiere a la Unión Europea la competencia para celebrar tratados internacionales de derechos humanos, que vinculan automáticamente a todos los Estados miembros y a las instituciones de la Unión Europea. Y con el art. 24 se trata de salvaguardar los derechos de los niños al afirmarlo: *"Los niños y niñas tienen derecho a la protección y el cuidado necesarios para su bienestar. Pueden expresar libremente sus opiniones. Esto se tiene en cuenta en los asuntos que les afectan según su edad y madurez. En todas las medidas relacionadas con los niños, ya sean adoptadas por las autoridades públicas o por instituciones privadas, el interés superior del niño debe*

miembros, refuerza el principio democrático y la protección de los derechos fundamentales, otorgando además a la Carta de Niza el mismo valor jurídico que a los Tratados.

ser una consideración primordial. El niño tiene derecho a mantener relaciones personales regulares y contacto directo con ambos padres, a menos que ello sea contrario al interés superior del niño"⁵⁶. El mismo Tratado también establece que todas las políticas y actos relativos al ámbito de la infancia deben tener necesariamente en cuenta el interés superior del niño, interés que la Unión está obligada a defender luchando contra toda infracción o forma de violencia y abuso contra los niños⁵⁷.

Por lo tanto, puede decirse que después de 2009 hubo una limitación específica para la Unión Europea, de modo que todo acto relacionado con menores tiene como objetivo principal el "*interés superior*" del niño. Por lo tanto, la Comisión Europea ha comenzado a emitir varios instrumentos reguladores y, entre ellos, debemos mencionar "*la Agenda Europea para los Derechos del Niño*". En él se prevén medidas concretas en favor de los niños, como el aumento del nivel de protección de los niños frente a la trata de seres humanos, la violencia y los abusos, y también la protección de los niños no acompañados o separados de sus familias.

Con la aprobación de la llamada "Estrategia Europa 2020", la Comisión Europea ha aprobado un proyecto de carácter económico y de política de empleo relativo a la garantía de los derechos del niño y, en este contexto, se compromete a maximizar el aumento de los niveles mínimos de educación. La Comisión Europea también se ha ocupado de preparar un Plan de Acción en favor de los menores no acompañados (2010-2014) (European Commission 2010). Este último acto establece claramente que se refiere

⁵⁶ En el artículo 14 de la Carta también se establece el derecho a la educación y en el artículo 32 se prohíbe el trabajo infantil sin las debidas garantías.

⁵⁷ "Al consagrar los derechos del niño, la Carta: reconoce que las políticas de la UE que afectan directa o indirectamente a los niños deben diseñarse, aplicarse y supervisarse teniendo en cuenta el principio del interés superior del niño; garantiza el derecho a la protección y los cuidados necesarios para el bienestar de los niños; reconoce la necesidad de proteger a los niños de los abusos, el abandono y las violaciones de sus derechos, así como de las situaciones que pongan en peligro su bienestar". Da Comisión Europea, DG Justicia, Derechos Fundamentales, disponible en: http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/index_en.htm.

a los principios previstos por la Convención de Nueva York y, en primer lugar, al principio del “*interés superior del niño*”.

Por lo tanto, se establece que los menores extranjeros no acompañados deben ser colocados en instalaciones adecuadas y compatibles con sus necesidades. Además, el Parlamento Europeo, sobre la base de la Carta Europea de los Derechos Humanos Fundamentales, también ha tratado de ampliar la protección de los niños mediante la promulgación de normas que los protejan del trabajo y la explotación sexual (Directiva 2011/92/UE) y que garanticen el derecho a la educación y la comunicación a través de los medios de comunicación (2010/13/UE).

2.4.2 Los principios establecidos por la Comisión Europea con el "Plan de Acción para Menores Extranjeros No Acompañados".

En 2010, la Comisión Europea elaboró el denominado "Plan de Acción" con el objetivo de mejorar los medios de protección de los menores extranjeros no acompañados que llegan a los Estados miembros de la Unión Europea. Dado que son especialmente vulnerables, la Comisión establece una serie de criterios que deben adoptar los Estados miembros en el presente plan de acción.

En primer lugar, se recomienda que las autoridades competentes definan los procedimientos de acogida de los menores extranjeros no acompañados en un plazo de seis meses, traten de localizar prioritariamente a las familias de origen y, cuando esto no sea posible, encuentren soluciones alternativas, otorgando al menor el estatuto de protección internacional. Básicamente, el Plan de Acción establece las directrices que deben adoptar todos los Estados miembros de la UE sobre la base de tres directivas y, en particular, la prevención de la trata y la migración en situación de riesgo, la acogida y las garantías procesales en la UE y la búsqueda de soluciones duraderas.

Sin embargo, el principio fundamental del Plan de Acción es respetar el interés superior del niño en todas las circunstancias. Otros principios son los siguientes: el principio de que el tratamiento del niño debe respetar los principios de la Unión; que los Estados deben tratar siempre de reunir al niño con su familia; que cada niño debe tener un tutor y un representante legal; y, por último, que cada niño debe ser recibido en instalaciones apropiadas por personal apropiado.

2.4.3 Los derechos protegidos por la Unión Europea a favor de los "Menores extranjeros no acompañados".

Al examinar toda la legislación de la UE, se observa que no existe una definición formal de niño, ya que la definición de niño cambia de acuerdo con la norma en cuestión y la perspectiva que pretende regular. A modo de ejemplo, podemos citar la Directiva sobre la libre circulación, que define al menor como "*descendiente directo menor de 21 años*"⁵⁸.

Sin embargo, cuando se trata de asuntos de inmigración, vemos que los menores extranjeros no acompañados están cubiertos por la definición de la Convención de Nueva York y, por lo tanto, cualquier persona menor de 18 años también se considera menor en la legislación de la UE. Y así encontramos esta definición en el artículo 24 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea: "*1. El derecho a la libertad de conciencia Pueden expresar libremente sus opiniones. Esto se tendrá en cuenta en los asuntos que les conciernan, según su edad y madurez*". Este principio, que es de carácter

⁵⁸ Art. 2 de la Directiva 2004/38/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 29 de abril de 2004, relativa al derecho de los ciudadanos de la Unión y de los miembros de sus familias a circular y residir libremente en el territorio de los Estados miembros.

general, también se adoptará en todos los procedimientos relativos a los menores no acompañados.

La opinión de que el derecho a ser oído no puede separarse del derecho a ser informado y a tener su propia opinión sin interferencia del Estado está ahora bien establecida. De ahí la recomendación de que se informe adecuadamente a los menores no acompañados sobre todos sus derechos en un idioma que puedan entender. Además, dependiendo de su edad, los menores deben ser consultados sobre todo lo que concierne a su vida. La legislación de la UE también regula el derecho a la unidad familiar y la reunificación de los niños extranjeros no acompañados con sus padres.

El derecho a la unidad familiar está consagrado en el artículo 7 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y en el artículo 8 del CEDH. Se considera un derecho no absoluto que puede limitarse a la luz del interés superior del niño (apartado 2 del artículo 24 de la Carta de Derechos de la Unión Europea) o en términos de protección de la seguridad nacional o de protección de la salud y la moral públicas. El derecho a mantener una relación con ambos padres se deriva del derecho a la unidad familiar, que está claramente previsto en el artículo 24 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, pero que siempre es compatible con el interés superior del niño.

Con una Directiva Europea específica (Directiva de Libre Circulación 2004/38/CE) también se ha regulado la cuestión de la reagrupación familiar de un menor extranjero no acompañado de su familia de origen. Con esta Directiva, la UE ha previsto la posibilidad de que los Estados miembros autoricen la entrada de un miembro de la familia de un niño que sea nacional de un tercer país, cuando la reagrupación con el progenitor en el extranjero no redunde en el interés superior del niño.

Si, por el contrario, el niño no tiene padres, los Estados pueden autorizar la entrada de otro pariente o tutor legal del niño (artículo 10 de la Directiva). Es evidente que las normas para la reunificación familiar, en el caso de los menores no acompañados, son claramente más generosas que las de otros migrantes, ya que tienden a proteger el interés superior del niño. La presente Directiva se ocupa también de regular las situaciones en las que los menores solicitantes de asilo no deben ser separados de sus hermanos. En este contexto, el Reglamento de Dublín establece que si un menor no acompañado tiene un pariente que reside en el territorio europeo que puede ocuparse de él, los Estados miembros están obligados a reunir a las dos personas, siempre que ello redunde en el interés superior del menor (Reglamento (UE) N° 604/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo, Dublino, 2013, art. 6).

En cuanto a la posibilidad de expulsar al niño, podemos ver que también en este caso existe una legislación más favorable para estas personas más débiles. De hecho, el artículo 28 de la Directiva sobre la unidad familiar establece que la expulsión de un niño sólo es posible por razones de interés público superior y sólo si redundaría en su interés. En realidad, sin embargo, podemos decir que un niño que ha obtenido el derecho a permanecer en el territorio de un Estado miembro de la UE tiene pocas probabilidades de ser expulsado incluso si su familia pierde el derecho de residencia. La Directiva sobre la libre circulación también establece que los menores deben conservar su derecho de residencia en el territorio europeo por motivos relacionados con su derecho a la educación.

Además, la Unión Europea ha adoptado normas muy estrictas en materia de expulsión de menores, ya que ha establecido que sólo puede aplicarse en situaciones excepcionales y siempre de conformidad con el artículo 24 de la Convención de Nueva York (artículo 38 de la Directiva sobre la libre circulación). En caso de que la expulsión

sea inevitable, se espera que el Estado que lleve a cabo la repatriación vele por que el niño sea devuelto a un entorno adecuado y se reúna con su familia o con un adulto responsable de su protección.

2.4.4 El guardián del "Menor extranjero no acompañado" en la legislación de la Unión Europea.

En el caso de los menores extranjeros no acompañados, hay que tener en cuenta que muy a menudo es especialmente difícil, si no imposible, reunirlos con sus familias o con un miembro adulto de las mismas. Por esta razón, el legislador europeo se ha preocupado de emitir toda una serie de medidas alternativas al entorno familiar. A menudo se trata de situaciones temporales destinadas a proteger al niño mientras las autoridades tratan de reunirlo con su familia de origen.

La Unión Europea ha identificado estos instrumentos alternativos a la reagrupación familiar de los menores extranjeros no acompañados, ya sea en los procedimientos de acogida o en la colocación del niño en comunidades especiales. Hay que decir que los instrumentos normativos para la protección de los menores no acompañados difieren de un Estado a otro, aunque existen directrices comunes para cada sistema que se derivan de las normas del derecho internacional. De hecho, los países miembros están obligados a armonizar las leyes sobre protección, servicios ofrecidos y sistemas de protección.

Una de las disposiciones en las que todos los Estados deben armonizar su legislación se refiere al establecimiento, la posición y el papel de los tutores y representantes legales. El sistema jurídico europeo exige que estas dos figuras operen en un régimen de independencia e imparcialidad, ya que deben ser capaces de decidir, evaluar y operar de una manera absolutamente autónoma y objetiva, guiadas únicamente

por la búsqueda del interés superior del niño. Para poder desempeñar un papel eficaz e incisivo, es necesario que los tutores y los representantes legales del niño cuenten con las cualificaciones profesionales adecuadas en el ámbito de la protección de la infancia y, para ello, reciban una formación adecuada de los organismos competentes.

El ordenamiento jurídico europeo también exige que los sistemas nacionales definan el fundamento jurídico de la protección e identifiquen el organismo estatal competente capaz de supervisar la actividad realizada por el tutor. En general, el nombramiento de un tutor es necesario para varias categorías de menores: menores no acompañados, víctimas de la trata o menores solicitantes de asilo. También se recomienda que los distintos países miembros designen un tutor lo antes posible y, en todo caso, en el momento en que se identifique al niño como tal. La recomendación de nombrar lo antes posible al tutor del niño se recomienda especialmente en los casos de presuntas víctimas de la trata o de menores no acompañados en peligro de explotación y abuso, con lo que se cumple el Convenio de La Haya de 1996 en lo que se refiere a la jurisdicción, la legislación aplicable, el reconocimiento y las medidas de protección de los niños.

A este respecto, parece apropiado citar el artículo 5 de la misma Convención, que dispone que los órganos del Estado de la residencia habitual del niño deben nombrar un tutor. En el caso de los niños refugiados o de los niños para los que no es posible establecer su residencia habitual, las autoridades del país en el que el niño está presente serán responsables (Reglamento Bruselas II, UE, n. 1215/2012, artículo 6 y artículo 13). El nombramiento inmediato del tutor tiene lugar en el momento de la identificación del niño cuando éste no está acompañado por ningún adulto. En caso de que el niño llegue a un país miembro y esté acompañado por un adulto, los procedimientos para designar un tutor varían.

De hecho, los organismos responsables tendrán que evaluar la situación intentando comprender si se trata realmente de los padres o si el adulto es cómplice de la trata de niños o si, una vez más, existen otras causas que obstaculizan la búsqueda del interés superior del niño (Directiva contra la trata de seres humanos, artículo 14, apartado 2). A falta de documentación, los órganos competentes deben evaluar escrupulosamente el tipo de relación con el niño y, en caso necesario, nombrar a un tutor, separando al niño de los sujetos adultos que lo acompañan y sobre los cuales existen dudas en cuanto a la relación emocional efectiva con el niño.

El marco jurídico también establece que no se deben adoptar procedimientos o decisiones con respecto al niño hasta que se haya nombrado al tutor, salvo, por supuesto, medidas urgentes para garantizar la seguridad del niño y satisfacer sus necesidades esenciales. Por supuesto, la legislación europea también prevé los casos y procedimientos para el cese de la función de tutor, que se produce cuando el niño alcanza la mayoría de edad, con la reagrupación familiar o con la salida del niño del territorio nacional. Volviendo a las principales funciones y responsabilidades del tutor de acuerdo con el Derecho europeo e internacional, puede decirse que una de las principales tareas es encontrar una solución duradera para los intereses del niño, es decir, todas aquellas medidas que tengan en cuenta las necesidades inmediatas del niño sin descuidar, sin embargo, también aspectos relacionados con su crecimiento. Es esencial garantizar que los niños puedan convertirse en adultos en un entorno en el que se protejan sus derechos y necesidades (tal como se establece en la Convención de Nueva York) y que se les proteja contra la persecución y los daños graves.

Una de las posibles soluciones duraderas en el interés superior del niño es su integración en el país de acogida (obviamente la opción más plausible en el caso de los menores extranjeros no acompañados), una solución que protege al niño del riesgo de

abuso y explotación, y que es un camino seguro desde la infancia hasta la edad adulta (el tutor tendrá la tarea de apoyar al niño a lo largo del camino desde la infancia hasta la edad adulta y prepararlo para una vida independiente).

2.5 El orden de la Unión Europea y la garantía de los derechos sociales y económicos a favor de los "menores extranjeros no acompañados".

Al abordar esta cuestión, parece obvio vincular los derechos sociales y económicos garantizados a los menores extranjeros no acompañados con el derecho básico a la educación. En la Unión Europea, el derecho a la educación está previsto en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, cuyo artículo 14 así lo establece: *"Toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y continua. Este derecho incluye el derecho al acceso gratuito a la educación obligatoria"*.

Al leer este artículo, queda claro que se trata de un derecho que se concede a todos los niños, independientemente de su condición de migrantes. Con la Directiva 2014/114/CE relativa a los estudiantes, se establecen las restricciones para la admisión de estudiantes nacionales de terceros países, siempre que la admisión en los sistemas escolares pueda tener lugar con la condición de entrada regular, para residir durante un período no superior a tres meses, como condición para la presentación de un documento de viaje válido, sujeto a la autorización de los padres y al seguro de enfermedad. Por lo que se refiere a los menores solicitantes de asilo, también se les reconoce el derecho a la educación, pero no en las mismas condiciones que a los nacionales (Directiva 2013/33/UE). La igualdad de trato de los menores comunitarios y no comunitarios solicitantes de asilo se producirá cuando el menor solicitante haya obtenido el

reconocimiento del estatuto de refugiado mediante la obtención de un permiso de residencia de larga duración.

A menudo, los menores extranjeros no acompañados (sean o no solicitantes de asilo) reciben educación directamente en las instalaciones en las que están alojados y, por lo tanto, casi siempre en las comunidades de acogida o, más raramente, en las familias de acogida. Todo esto, por supuesto, en teoría, porque a menudo la realidad es muy diferente y cambia de un país a otro. El aumento de los flujos migratorios y la creciente presencia de menores extranjeros no acompañados ha dificultado cada vez más la aplicación de los principios teóricos consagrados en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y la situación es cada vez más frecuente cuando los menores recién llegados no pueden asistir a la escuela.

El caso de Suecia Y Bélgica⁵⁹, que prohibió la matriculación en la enseñanza de menores extranjeros recién llegados procedentes de fuera de la Unión Europea y que se encuentran en alojamientos temporales, es emblemático en el contexto europeo. Lo mismo ocurre en los Países Bajos, donde los menores extranjeros no acompañados tienen que esperar unos meses antes de asistir a la escuela. Pero hay países en los que la situación es aún peor, como Suecia, donde no se prevé ningún tipo de educación para los niños inmigrantes, excepto unas pocas horas para aprender el idioma⁶⁰. Por no hablar de

⁵⁹ Cabe señalar que Bélgica ha sido condenada en repetidas ocasiones tanto por el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH) como por los tribunales nacionales por múltiples violaciones de los derechos de los niños extranjeros. Las numerosas sentencias dictadas por el TEDH contra Bélgica desde 2010 son emblemáticas.

Entre los países europeos, Suecia no ofrece ningún tipo de educación a los menores inmigrantes, salvo unas horas para aprender el idioma.

Por esta política migratoria, Suecia fue amonestada por el Comité de los Derechos del Niño en 2015 para que empezara a garantizar el derecho a la educación de los menores. De hecho, los menores no acompañados tienen derecho a recibir educación en el plazo de un mes desde su llegada.

⁶⁰ En relación con esta política de migración, Suecia fue advertida por el Comité de los Derechos del Niño, en 2015, de que se asegure de que comienza a garantizar el derecho a la educación de los niños. De hecho, los menores no acompañados tienen derecho a recibir clases en el plazo de un mes desde su llegada.

Estonia, donde los niños que cruzan la frontera, además de estar encarcelados en centros de detención, no tienen acceso al mundo escolar y no reciben ningún tipo de enseñanza. Aparte de estas situaciones que demuestran que las normas son a menudo violadas por los propios Estados miembros, no podemos subestimar otras situaciones graves que, de hecho, impiden el acceso al sistema educativo de los menores extranjeros no acompañados.

De hecho, muy a menudo los menores extranjeros no acompañados son trasladados con frecuencia de una comunidad de acogida a otra geográficamente distante, lo que repercute gravemente en la continuidad de la educación, que, de hecho, acaba por no estar garantizada. Volviendo a las disposiciones del ordenamiento europeo, vemos cómo establece que los menores extranjeros no acompañados, incluidos en el sistema escolar del Estado de acogida, adquieren el derecho a la educación incluso si durante el curso de los estudios alcanzan la mayoría de edad. Esto está previsto en la Directiva sobre la libre circulación, que garantiza el derecho a completar los estudios (artículo 12).

Sin embargo, por lo que se refiere a las normas relativas a los solicitantes de asilo, cabe señalar que estos menores a los que se ha concedido este estatuto automáticamente también tienen derecho a la educación. A menudo se complica por el hecho de que no hablan el idioma, tienen diferentes niveles de educación y a menudo se encuentran en una situación precaria porque están en tránsito, esperando a ser trasladados a otro país europeo. Tampoco se puede subestimar la dificultad de integrar e incluir a los menores extranjeros no acompañados en un contexto social cuando, en presencia de flujos migratorios masivos, puede haber repercusiones negativas en la calidad de la educación que se imparte a los menores migrantes, debido a la capacidad de acogida de las estructuras inadecuadas de los distintos países europeos.

Además, en los últimos años, casi todos los países europeos están siendo testigos de una impaciencia creciente (en realidad cada vez más frecuente) frente a fenómenos en los que hay una presencia masiva de niños de fuera de la UE en las clases. Si seguimos examinando los derechos sociales y económicos concedidos a los menores extranjeros no acompañados, no podemos olvidar el derecho a la salud. Está previsto en el artículo 35⁶¹ de la Carta de los Derechos Fundamentales. El artículo 29 de la Directiva sobre el reconocimiento establece que la atención reservada a los menores solicitantes de asilo se limitará a la atención de urgencia y que los Estados garantizarán el acceso a la atención necesaria. Además, se recomienda a los Estados miembros que garanticen la atención primaria y de urgencia desde el primer momento de la acogida y, en el caso de los menores, que proporcionen formas de asistencia psicológica.

Evidentemente, la aplicación de estos preceptos varía de un país a otro y, en algunos casos (véase Estonia o Suecia), nos enfrentamos a un sistema sanitario poco preparado y deficiente para tratar los problemas relacionados con los menores extranjeros no acompañados. La continuación del examen de los derechos económicos y sociales concedidos a los menores extranjeros no acompañados incluye también el derecho a un alojamiento adecuado. El artículo 1 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea consagra el respeto de la dignidad y el artículo 34⁶² de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea establece que encontramos el derecho a la vivienda.

⁶¹ Artículo 35: "Toda persona tiene derecho a acceder a la prevención sanitaria y a recibir tratamiento médico en las condiciones establecidas por las legislaciones y prácticas nacionales. Al definirse y ejecutarse todas las políticas y acciones de la Unión se garantizará un alto nivel de protección de la salud humana".

⁶² Artículo 34: "Para luchar contra la exclusión social y la pobreza, la Unión reconoce y respeta el derecho a la ayuda social y a la vivienda, con el fin de garantizar una existencia digna a todas las personas que carezcan de recursos suficientes, de conformidad con las normas establecidas por el Derecho comunitario y las legislaciones y prácticas nacionales."

Según la Directiva 2013/33/UE, los solicitantes de asilo tienen derecho a recibir apoyo desde el inicio del procedimiento de solicitud de asilo y, según el artículo 32 de la Directiva sobre los requisitos, los Estados están obligados a conceder a los beneficiarios de asilo o de protección subsidiaria el derecho a la vivienda. En lo que respecta al alojamiento de menores extranjeros no acompañados, se observa que estos menores suelen permanecer mucho más tiempo del necesario en los centros de tránsito, donde no tienen acceso a una atención médica adecuada, no disponen de espacios adecuados para actividades lúdicas o de estudio y, a veces, carecen de todas las precauciones necesarias para evitar que los menores extranjeros no acompañados abandonen las comunidades en las que están alojados.

Por supuesto, incluso en este caso, los distintos Estados difieren porque cada uno de ellos adopta soluciones diferentes. En general, los menores extranjeros no acompañados son colocados en centros de acogida para solicitantes de asilo, centros de detención, al cuidado de familias o en hogares familiares con otros menores. Es demasiado obvio decir que la elección de un alojamiento en lugar de otro tiene diferencias considerables. No cabe duda de que es preferible que el niño sea colocado en una familia de acogida o en un hogar familiar, donde encontrará el apoyo más adecuado a sus necesidades. En muchos Estados miembros, sin embargo, los menores son colocados en centros de asilo o centros de acogida, donde todos los servicios se comparten con adultos y a menudo estos centros están situados lejos de las ciudades y, por lo tanto, de las escuelas y los hospitales.

En Suecia, al igual que en Grecia, los niños son alojados en campamentos de emergencia, donde duermen en tiendas de campaña o en camas de camping. En otras realidades, como en Bélgica o hasta hace poco en la propia Italia, hay informes de menores alojados en bases militares, o en instalaciones militares en desuso (antiguas bases

de la OTAN de Lampedusa y Mineo) cuyo alojamiento entra en conflicto con las necesidades de los menores (Fagerholm & Verheul, 2016, p. 20).

2.6 Eficacia de la legislación europea y sus efectos en la política de migración.

Del cuadro general descrito anteriormente podemos deducir la opinión de que las políticas migratorias de la Unión Europea se basan, en su mayor parte, en cuestiones económico-financieras y en la libre circulación de personas, con consecuencias imaginables en las relaciones sociales. Una gran parte de la legislación europea también se refiere al derecho a la protección internacional.

En conclusión, podemos ver que en Europa hay una falta de datos fiables sobre el número de inmigrantes legales e irregulares y de solicitantes de asilo y que, según UNICEF y ACNUR, algunos Estados no registran a los menores extranjeros no acompañados como tales. La única constante es que el porcentaje de niños que llegan al continente europeo, en proporción al flujo migratorio total, se mantiene constante, ya que la mayoría de ellos llegan por vía marítima a los países fronterizos del sur de Europa (Italia, España y Grecia). Con el fin de normalizar el sistema de acogida de los solicitantes de asilo, la Unión Europea ha creado el sistema denominado CEAS (Common European Asylum System), que establece normas mínimas para todos los solicitantes de asilo que entran en Europa.

Con la promulgación del Tratado de Dublín, se ha establecido que el Estado en el que se entra y se solicita asilo es el único que debe ocuparse de la gestión de la solicitud, mientras que, en el caso de los menores no acompañados, el criterio para el análisis de la solicitud es la presencia física del menor. Por las recientes controversias y crisis internacionales entre los Estados miembros sabemos que muchos Estados critican duramente el sistema previsto en el Tratado de Dublín, algunos países afectados por las

oleadas de flujos migratorios exigen un cambio importante en el clamor que han tenido algunas iniciativas del gobierno italiano en el verano de 2018 que se opuso al desembarco en sus puertos de migrantes procedentes de buques de organizaciones sin ánimo de lucro (Aquarius, etc.... etc..) exigiendo la reubicación de los migrantes a otros Estados (Malta, España y Francia). Después de días de un verdadero tira y afloja entre estados, finalmente el barco Aquarius fue dirigido a Valencia (España).

Igualmente emblemático fue el caso del barco "*Diciotti*" de la Guardia Costera italiana que, después de salvar a cientos de migrantes rechazados por Malta, permaneció en el puerto de Catania, Sicilia, durante varios días con los migrantes a bordo en condiciones precarias. Entre ellos había docenas de menores extranjeros no acompañados que, sólo después de la intervención del Tribunal de Menores, fueron autorizados a desembarcar y recibidos por las comunidades de acogida. De estos casos se desprende claramente que aún queda mucho por mejorar en lo que respecta a la protección de los menores no acompañados y, en particular, que es necesario reforzar el sistema de control y sanciones que supervisa el cumplimiento por parte de los Estados miembros (Fagerholm & Verheul, 2016) las disposiciones reglamentarias vigentes.

Hemos visto que entre los instrumentos de la Unión Europea, además del mencionado Plan de Acción para los menores no acompañados, se emitió la Agenda Europea para las Migraciones, que preveía la reubicación de los refugiados entre países. De hecho, ha demostrado ser un instrumento fallido si sólo se tiene en cuenta que, hasta enero de 2016, sólo se habían reubicado realmente 331 de los 160.000 refugiados que debían ser reubicados. Los acuerdos firmados por la Unión Europea con Turquía y los Balcanes no tienen en cuenta en particular los derechos de los niños, no se hace mención de ellos ni de los procedimientos para el reconocimiento a su favor del derecho de asilo

y del derecho a la educación, ni de las medidas para reducir la separación de los miembros de la familia.

Los países de la Unión Europea han decidido crear los llamados Hotspots en Italia y Grecia para gestionar los flujos migratorios. Es muy dudoso que ninguno de los hotspots activados haya establecido espacios “child-friendly” o personal adecuadamente preparado para acoger a los niños. No podemos dejar de señalar que, con respecto a la regulación y protección de las fronteras europeas, la Unión ha adoptado el Código de fronteras Schengen (Reglamento CE nº 562/2006), que establece un sistema unificado de control de las fronteras exteriores de la Unión para permitir la libre circulación de las personas dentro del espacio Schengen. Este tratado estipula, en primer lugar, que los controles deben llevarse a cabo respetando plenamente la dignidad humana y de manera no discriminatoria.

El artículo 6 de dicho Reglamento prohíbe la devolución o la denegación de entrada por motivos discriminatorios. Lamentablemente, en los últimos años hemos visto cómo algunos países europeos han suspendido unilateralmente el Tratado de Schengen, reintroduciendo controles en sus fronteras para bloquear el tránsito de inmigrantes de un país europeo a otro. El bloqueo de los migrantes en la frontera de Ventimiglia entre Italia y Francia fue una gran sensación, cuando la gendarmería francesa impidió la entrada de los migrantes que habían desembarcado en Italia. Los menores también fueron víctimas de este endurecimiento francés en el campo de la migración.

Las organizaciones humanitarias, entre ellas Save de Children, han denunciado la violencia de la policía francesa, que incluso ha venido a cortar las suelas de los zapatos de los niños para impedir que caminen por la zona de rocas o terrenos rocosos que separa la frontera italiana de la francesa. Lo mismo se aplica a la frontera con Hungría, Austria y otros países del antiguo bloque soviético que han levantado verdaderos muros para

bloquear el tránsito de los migrantes. Todo ello en el corazón de la Europa más civilizada y en abierta violación de cualquier tratado internacional que garantice el derecho a la protección humanitaria de los niños y la prohibición de su repatriación en la frontera.

De hecho, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, en su artículo 18⁶³ reconoce el derecho de asilo y el artículo 19⁶⁴ prevé la *non-refoulement*. El artículo 78 del TFUE prevé también el establecimiento de un sistema común de asilo que respete la Convención de Ginebra de 1951, uno de cuyos principios fundamentales es el derecho de asilo *non-refoulement*. Además, el Reglamento de Dublín (Reglamento UE n.604/2013) establece que los Estados miembros examinarán las solicitudes de protección internacional y que las normas sobre asilo se aplicarán desde el momento en que una persona se encuentre en la frontera europea (incluidas las aguas territoriales y las zonas de tránsito). El artículo 25 de la Directiva sobre procedimientos de asilo (n. 2013/32/UE) regula los procedimientos de examen de las solicitudes presentadas por menores.

Se ha dispuesto que, tan pronto como un menor no acompañado llegue a la frontera, se le debe asignar un representante legal y se le debe informar del nombramiento. La larga lista de buenas intenciones de los tratados internacionales no termina aquí. Se prevé que los menores sean recibidos por personal con los conocimientos necesarios en materia de menores; se les somete a exámenes médicos para determinar la edad del niño en el respeto de su dignidad y su interés superior.

⁶³ Artículo 18: "El derecho de asilo se garantizará de conformidad con las normas establecidas en la Convención de Ginebra de 28 de julio de 1951 y en el Protocolo de 31 de enero de 1967 sobre el Estatuto de los Refugiados, y de conformidad con el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea".

⁶⁴ Art. 19: "Las expulsiones colectivas están prohibidas. 1. Nadie podrá ser devuelto, expulsado o extraditado a un Estado en el que corra un grave riesgo de ser sometido a la pena de muerte, a tortura o a otros tratos o penas inhumanos o degradantes."

De conformidad con la Directiva 2013/32/CE, un solicitante de asilo no puede ser expulsado del territorio del país en el que presentó su solicitud y tiene derecho a permanecer en el territorio del Estado hasta que se haya examinado su solicitud. La Directiva antes mencionada establece las normas de alojamiento de los menores no acompañados que solicitan asilo. En primer lugar, en efecto, hay que localizar a los miembros de la familia a los que se va a confiar al niño y, en su defecto, alojarlos en centros de acogida adecuados para menores. La Directiva también establece la preferencia, en la medida de lo posible, de alojar a los hermanos juntos.

Por último, cabe mencionar brevemente a los menores extranjeros apátridas no acompañados. Contrariamente a lo que se podría pensar, se trata de una categoría en constante aumento, principalmente a causa de las guerras que han desestabilizado el norte de África y Oriente Medio. El artículo 20 del TFUE estableció la ciudadanía europea, que se añade a la ciudadanía de cada Estado miembro, reservándose el derecho de atribuir o no la ciudadanía en el ámbito de los Estados adherentes. El Tribunal de Justicia ha dictaminado que los menores no acompañados que son ciudadanos europeos tienen derecho a residir en un Estado miembro del que no son nacionales.

Sin embargo, es cierto que en todos los procedimientos los menores apátridas están unidos a los menores extranjeros y, por lo tanto, tienen derecho a los mismos derechos y a la misma protección que se concede a los menores extranjeros no acompañados.

3. Fuentes reguladoras italianas y sistema de acogida de menores extranjeros no acompañados (MENA).

3.1 Fuentes de regulación de la legislación italiana.

Una vez examinada la legislación a nivel internacional y desde el punto de vista europeo, es necesario examinar ahora cuáles son las fuentes legislativas nacionales y cómo se protege a los menores extranjeros no acompañados en Italia. Sin duda, habrá que prestar especial atención a la forma en que los principios de la Convención de Nueva York, que siguen siendo la piedra angular de la protección de la infancia, han sido adoptados y transpuestos a la legislación italiana. Sin embargo, es necesario tener siempre en cuenta que en el sistema italiano la definición de menores extranjeros no acompañados incluye varias categorías⁶⁵.

No hay que olvidar que el fenómeno de la migración de menores en Italia ha asumido una particular coherencia desde los años noventa debido al flujo migratorio procedente de los países de Europa del Este. Se trata de un flujo migratorio de carácter económico provocado por la búsqueda de empleo y la voluntad de crecer profesionalmente, por lo que el número de menores solicitantes de asilo es bastante modesto. Ya en 1991 Italia se convirtió en una atracción para el flujo migratorio procedente de Albania y en este período se registraron alrededor de 2.000 menores no acompañados, asignados a familias o comunidades de acogida.

Este primer flujo migratorio representa la verdadera prueba de la aplicación en Italia de la ley de transposición de la Convención de Nueva York. Es la primera vez, de

⁶⁵ Existen al menos cuatro categorías de menores "extranjeros" no acompañados: 1) los menores que solicitan asilo por razones humanitarias; 2) los menores que son víctimas de la trata y que han sido reclutados, secuestrados, vendidos o trasladados con fines de explotación sexual o económica por los traficantes; 3) los menores que emigran de su propio país con el consentimiento de su autoridad parental o no en contra de su voluntad, por razones económicas, en busca de un empleo o de un futuro mejor; 4) los menores que llegan a Italia para reunirse con sus padres y que no tienen los requisitos necesarios para empezar a reunirse legalmente.

hecho, que el sistema judicial italiano se ve obligado a abordar todos los problemas relacionados con la acogida e identificación de los menores, así como los métodos y medidas que deben adoptarse para atender adecuadamente a los niños en situación de emergencia. En resumen, se adoptó el principio de que todos los menores deben ser bienvenidos y deben tener la oportunidad de expresar su voluntad de regresar. Además, se decidió que debía tenerse en cuenta el interés superior del menor y que, una vez que se hubiera identificado a la familia de origen, se le prestaría asistencia para su reintegración en el país de origen. En unos seis meses, las autoridades italianas, junto con las autoridades albanesas y el ACNUR, lograron repatriar a unos 800 menores, la mayoría de los cuales eran menores de 14 años. Aproximadamente 200 menores alcanzaron la mayoría de edad inmediatamente después del desembarco, mientras que los demás perdieron la pista de sus vidas.

En diciembre de 1997, el Servicio Social Internacional (S.S.I.) firmó un primer acuerdo con el Departamento de Asuntos Sociales (D.A.S.) de la Presidencia del Consejo de Ministros, como parte de un proyecto más general de ayuda Italia-Albania para la asistencia, repatriación y reintegración de menores albaneses.

Este convenio se renovará en el año 2000 con la disposición expresa de que debería adoptarse, no sólo a los menores de origen albanés, sino a todos los menores extranjeros no acompañados presentes en el territorio italiano. Durante esta primera fase, hubo una cierta evolución en el sistema italiano de acogida de menores extranjeros no acompañados y, en particular, en 1994, se creó el "Comité para la Protección de Menores con la tarea de supervisar las intervenciones de solidaridad", intervenciones apoyadas por diversos sujetos, públicos o privados, "en el marco de programas de solidaridad internacional

dirigidos a menores no acompañados, activados para permitirles períodos de estancia con familias italianas, generalmente de no más de noventa días"⁶⁶.

En lo que respecta al marco reglamentario propiamente dicho, se observa que la llamada Ley Turco-Napolitano N° 40/1998, que posteriormente se fusionó con la Ley consolidada de inmigración, promulgada el 25 de julio de 1998, N° 286, constituye la primera fuente reglamentaria que se ocupa de la circulación de los niños extranjeros y, en particular, de su integración. Esta ley regulaba específicamente las fases relativas a la acogida e integración de los menores, en detrimento de su expulsión, y representa una evolución importante con respecto a la legislación anterior (ley Martelli), que añadía poco a lo que ya estaba previsto en el régimen ordinario⁶⁷ la protección y tutela de los menores extranjeros. Posteriormente, en 2002, se promulgó la llamada Ley Bossi-Fini, que introdujo límites a la expedición de permisos de residencia. Se prevé que el permiso de residencia sólo podrá expedirse si el Comité de Menores Extranjeros no ha dictado previamente una orden de restitución y que, cuando los menores se conviertan en adultos, deberán haber estado presentes en el territorio italiano durante al menos tres años y haber seguido durante al menos dos años un proyecto de integración social y civil gestionado por un organismo público o privado.

Esta ley, que fue muy criticada en su momento, también estableció la posibilidad de que el menor pudiera ser expulsado sin considerar o disponer que el traslado del menor extranjero se llevara a cabo de manera específica y sin tener en cuenta las consecuencias perjudiciales que esto podría significar para el menor. Es evidente que esta ley alteró por completo la estructura anterior dictada por la ley Turco-Napolitano, violando por

⁶⁶ Un ejemplo emblemático es el caso de los menores de Chernóbil.

⁶⁷ Por sistema ordinario entendemos el hecho de que el menor que comparece sólo debe estar "protegido" en virtud de los artículos 343 y 402 del Código Civil y 3 de la Ley 184/83, la renovación del nombramiento es competencia del juez o del Tribunal de Menores si fue el órgano que ordenó la medida de protección.

completo el principio según el cual la obligación del Estado de ocuparse del menor extranjero no acompañado debe prevalecer siempre en lugar de deshacerse de él.

Una vez superado este marco normativo, la Ley consolidada de inmigración se convierte en un referente que establece la prohibición de la expulsión de menores, previendo, por el contrario, la repatriación asistida⁶⁸. También en este contexto, otra medida importante es la Directiva por la que se establece el Fondo para la Inclusión Social de los Inmigrantes para el año 2007, a que se refiere el artículo 1 de la Ley 296/2006. Esta Directiva reconocía que en febrero de 2007 el Comité de Menores Extranjeros había registrado en Italia a unos 6.000 menores extranjeros no acompañados y reiteraba la necesidad de reforzar los mecanismos de protección y tutela de los menores, como personas especialmente débiles que, cada vez más, corrían el riesgo de ser víctimas de organizaciones delictivas. La Directiva también prevé el refuerzo de las tareas del Comité de Menores Extranjeros, subrayando la necesidad de una mayor coordinación con las autoridades locales y la aplicación de un programa nacional para menores extranjeros no acompañados que operaría en los ámbitos de las vías de acogida e integración.

En 2011, la costa italiana y especialmente la isla de Lampedusa se vieron afectadas por una ola masiva de migración procedente de Túnez. Debido a ello, el Gobierno de la época se vio obligado a declarar el estado de emergencia (18 de febrero de 2011) con la promulgación de una Ordenanza de Protección Civil que contenía las primeras medidas para hacer frente a la emergencia y fondos para transformar la aldea de Oranges en Mineo en un lugar de acogida de migrantes bajo la dirección de la Cruz Roja.

También en 2011, se inició una nueva fase en el sistema de acogida italiano. De hecho, dentro de la Conferencia Estado-Regiones, se establece el principio de que los

⁶⁸ Introducido por el artículo 5 del Decreto Legislativo 113/99.

migrantes deben ser distribuidos por todo el país prestando asistencia a un máximo de 50.000 refugiados⁶⁹. También se ha convenido en que, con respecto a los menores extranjeros no acompañados, el Gobierno debe encontrar recursos estables y a largo plazo para garantizar la colocación de los menores en hogares familiares a través de los municipios.

Continuando con la emergencia migratoria, cada Región inició los procedimientos para verificar la disponibilidad de acogida y encomienda a entidades privadas y para las actividades de asistencia, según lo previsto en el plan de acogida. Esta actuación dispersa y descoordinada condujo a una situación de fuerte diferenciación territorial en la aplicación práctica de las disposiciones y a una fuerte falta de uniformidad en su tratamiento. Para rectificar estas distorsiones, se decidió crear el Grupo de Seguimiento de la Asistencia (Decreto de 27 de julio de 2011), con el objetivo de llevar a cabo controles en todas las regiones, sobre la alimentación y la vivienda, la mediación lingüística y cultural, la información a los migrantes sobre los derechos y deberes de estancia en el centro y la información jurídica sobre el derecho de asilo, el apoyo psicológico y social, la enseñanza de la lengua italiana, la información sobre el retorno voluntario asistido y la atención sanitaria.

En el llamado Plan de Emergencia Norte de África 2011, se prepara un procedimiento para la colocación de menores extranjeros no acompañados, denominado "Plan de Menores", según el cual las Autoridades de Seguridad Pública, tras haber comprobado la falta de plazas en las comunidades de acogida del distrito al que pertenecen, deberían haber solicitado al Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales que se ocupara de tales plazas a nivel nacional. Si no se han encontrado plazas disponibles a

⁶⁹ Un aspecto del acuerdo era que los inmigrantes debían estar distribuidos por igual en todo el territorio nacional de cada región, con exclusión de los Abruzos; se esperaba que este flujo territorial fuera definido por una sala de control nacional.

nivel nacional, el Ministerio debería haber identificado los Centros de Acogida Temporal (SAT)⁷⁰ de menores no acompañados a fin de garantizar su colocación en un lugar seguro y una recepción inicial adecuada, a la espera de su traslado a una comunidad de menores.

Además, en el caso de los menores extranjeros no acompañados que solicitan protección internacional, el traslado debería organizarse a las estructuras del Sistema de Protección de los Solicitantes de Asilo y los Refugiados (SPRAR). Sin embargo, especialmente en una fase temprana, el número de plazas en las SPRAR para la categoría vulnerable de menores no acompañados resultó insuficiente para dar cabida a un número tan elevado de menores no acompañados que buscaban protección. Por lo tanto, se decidió acordar un procedimiento con los organismos que se ocupan de estos casos para acompañar a los menores a un lugar seguro y lo antes posible, mediante un censo oportuno de los lugares disponibles en estas instalaciones de recepción adecuadas.

En este procedimiento se atribuyó un papel relevante a las Fuerzas de Policía que, una vez registrada, identificada y fotoseñalada la presencia en el territorio nacional de un menor extranjero no acompañado, y comprobada la edad declarada mayor de 14 años, tenían la tarea de llevar el caso ante la autoridad judicial competente, llevar al menor a un lugar seguro e informar al C.M.S. (art. 33 del Decreto Legislativo N° 286 de 1998). En este excursus histórico no podemos olvidar también las cuestiones críticas que han surgido en el ámbito de la protección de los menores extranjeros no acompañados que solicitan protección internacional, en la aplicación del Reglamento de Dublín. Más

⁷⁰ Mediante este procedimiento, de julio a finales de septiembre de 2011, se han identificado 24 SAT en Calabria, Sicilia, Campania, Basilicata, Apulia y Toscana que han acogido a más de 1.000 menores no acompañados llegados por mar a Lampedusa, además de los menores egipcios no acompañados llegados a las costas de Apulia y Calabria entre finales de 2011 y principios de 2012 (1.045 en total).

concretamente, y especialmente en 2011, hubo casos en que los migrantes reconocidos como menores en otros países europeos y devueltos a Italia, en aplicación del artículo 6 del Reglamento de Dublín, fueron tratados como adultos una vez que llegaron a Italia⁷¹.

A la luz de las cuestiones críticas que surgieron, a partir del 18 de mayo de 2011, se decidió transferir la responsabilidad de la gestión y asistencia de los menores no acompañados a la Dirección General de Políticas de Inmigración e Integración del Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales. De acuerdo con esta nueva competencia, el Ministerio de Trabajo quería, en primer lugar, poner fin a una situación de emergencia real y rediseñar un nuevo sistema de recepción que pudiera tener características de estabilidad procesal (Accorinti, 2013). Por lo tanto, la Dirección General del Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales tomó el relevo del Comité de Menores Extranjeros tanto en la gestión del fenómeno migratorio (acogida y posible repatriación) como en la parte de los proyectos de integración. Por consiguiente, la Dirección General de Inmigración tiene la responsabilidad de localizar a la familia del menor en su país de origen en un plazo de sesenta días a partir de la fecha en que se le recibe a su cargo.

Si la búsqueda de la familia de origen tenía éxito, se llevaba a cabo una repatriación asistida a la familia de origen y, si no se podía encontrar a la familia, se colocaba al niño en una comunidad especializada o, en su defecto, al cuidado de una familia. Además, el procedimiento prevé que, en espera de la repatriación, la Dirección General de Inmigración debe dar instrucciones a los servicios sociales responsables del territorio para la custodia temporal del niño e informar al tribunal responsable del

⁷¹ Se trata de menores que se han declarado mayores de edad en la creencia errónea de que esto les permitiría obtener un permiso de residencia para circular libremente dentro de la Unión Europea o menores identificados erróneamente como mayores de edad, incluso después del examen de la muñeca con rayos X.

territorio. Además, la misma Dirección se encarga de gestionar los permisos de residencia de los menores y los procedimientos de repatriación⁷².

Este sistema ha sido reformado significativamente por la reciente Ley No. 47/2017 con la introducción de la figura del tutor, el paso de la competencia del juez de tutela al Tribunal de Menores, la introducción de nuevos métodos de contacto e información en las fronteras, el papel de las organizaciones humanitarias, autorizadas a organizar los primeros servicios de acogida y a establecer contacto directo con los menores, el derecho del menor a tener acceso a la información jurídica, a la mediación cultural y a ser acogido en un centro de acogida inicial, a identificar los centros de acogida más adecuados en caso de que, al no ser posible la custodia por parte de una familia, el menor deba ser confiado a una comunidad de tipo familiar o a una institución de acogida, según lo dispuesto en el art. 2, párr. 2, Ley 183/1984.

3.2 La transposición de los principios de la Convención de Nueva York a la legislación italiana.

En Italia, la Convención de Nueva York de 1989 se aplicó y se hizo cumplir en virtud de la Ley ordinaria N° 176, de 27 de mayo de 1991. Aunque es de derecho común, se considera que, al ser una norma táctica de derecho internacional, goza de cobertura constitucional. Este principio es aún más claro a la luz del artículo 117 de la Carta Constitucional Italiana modificada en 2001. La nueva formulación del artículo 117 de la Constitución establece que *"el poder legislativo será ejercido por el Estado y las Regiones de conformidad con la Constitución, así como con las obligaciones derivadas del sistema comunitario y de las obligaciones internacionales"* y, por lo tanto, se

⁷² http://www.trevisolavora.it/guidastranieri/sezioni.asp?id_categoria=236

considera que esta formulación proporciona una garantía constitucional para los compromisos asumidos por el Estado a nivel internacional. Así que podemos decir, sin lugar a dudas, que la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, gracias al artículo 117 de nuestra Constitución, se ha convertido en la piedra angular tanto de la jurisprudencia como de la legislatura nacional. Esta limitación normativa se ha convertido en decisiva en el contexto de nuestra legislación interna, ya que gracias a ella se han aplicado los principios de la Convención sobre los derechos de los menores no acompañados. Será necesario, sin embargo, esperar seis años desde la Ley 176/1991 para ver las primeras medidas que, en materia de protección de menores, pongan en práctica los principios de la Convención de Nueva York. De hecho, en 1997 se promulgaron las dos primeras leyes sobre la protección de los menores. La Ley N° 451/1997 estableció la Comisión Parlamentaria de la Infancia y el Observatorio Nacional de la Infancia, con la tarea de preparar cada dos años el Plan de Acción Nacional de intervenciones para la protección de los derechos y el desarrollo de los sujetos en edad de desarrollo y el Centro Nacional de Documentación y Análisis de la Infancia⁷³.

Con la ley n. 285/1997 llamada "Disposiciones para la promoción de derechos y oportunidades para la infancia y la adolescencia", en cambio, se creó el Fondo Nacional para la Infancia y la Adolescencia con el objetivo de llevar a cabo intervenciones a nivel nacional, regional y local para promover la promoción de los derechos, la calidad de vida, el desarrollo, la realización individual y la socialización de los menores y adolescentes. También en la creación de organismos de protección de la infancia, cabe mencionar la Autoridad Garante de la Infancia y la Adolescencia (creada en 2011) que, además de las

⁷³ Su tarea consiste en recopilar y hacer públicas las normativas y estadísticas, elaborar un mapa actualizado de los servicios sociales públicos, privados y de asistencia, incluidos los servicios sanitarios, y de los recursos asignados a la infancia a nivel nacional, regional y local, y analizar las condiciones de la infancia.

tareas permanentes asignadas por la ley, ya en 2014 ha dedicado su interés a abordar algunas cuestiones relacionadas con la protección de los menores y, en particular, la atención al sistema de garantía de los derechos, las oportunidades, la escucha y la participación, la familia, la escuela y los servicios educativos, los menores de origen extranjero, la violencia, la relación entre los *medios* de comunicación y los menores y la difusión de las buenas prácticas.

3.3 El derecho del menor a ser escuchado.

Al examinar la aplicación efectiva en Italia de los principios de la Convención de Nueva York sobre los Derechos del Niño, debemos tomar nota del hecho de que en nuestro país, especialmente hasta la fecha de aprobación de la Ley N° 47/2017, existían lagunas reglamentarias en relación con la aplicación de la propia Convención.

Como ya se ha mencionado anteriormente, uno de los principios fundamentales de la Convención de Nueva York (Convención Sobre Los Derechos Del Niño, ONU, 1989, art. 12) se refiere al derecho del menor a ser escuchado. La aplicación directa de esta norma internacional en el derecho interno representa "*la única situación en la que la jurisprudencia italiana ha dado a la Convención la fuerza para modificar el derecho interno*" (Di Paolo, 2005, p. 13).

De hecho, esta circunstancia fue posible gracias a la sentencia N° 1/2002 del Tribunal Constitucional, que resolvió el conflicto surgido tras la intervención del Comité de los Derechos del Niño⁷⁴, que consideraba que el artículo 12 requería una legislación específica de aplicación. El Tribunal Constitucional, en su sentencia de 2002 antes

⁷⁴ El Comité, en sus observaciones finales de 18.3.2003 sobre el segundo informe presentado por el Estado italiano.

mencionada, consideró que la norma internacional, por su propia naturaleza, era directamente aplicable en el Estado italiano, dado su carácter de norma de ejecución autónoma aplicable en todos los ámbitos de la participación del menor.

Después de algún tiempo podemos ver que toda la legislación posterior ha mostrado una mayor sensibilidad hacia este principio de derecho, hasta el punto de que el compromiso de aplicar efectivamente el artículo 12 de la Convención se refleja en el tercer plan nacional bienal de acciones e intervenciones para la protección de los derechos y el desarrollo de las personas en edad de procrear⁷⁵ publicado el 21.01.2011. Con dicho Plan se pretendía abordar una serie de cuestiones, incluida la participación activa de los menores en las esferas familiar, escolar, social, política, administrativa y jurídica. El Plan también indica las acciones y objetivos para promover políticas en favor de la infancia con el fin de fomentar la escucha del menor y su participación en las decisiones que le afectan. En el Cuarto Plan Bienal, la lucha contra la pobreza familiar y la garantía de una educación escolar homogénea en el territorio nacional también se sumarán a los objetivos mencionados.

Cabe destacar que los programas de la UE prestan mucha atención al artículo 12 de la Convención de la ONU, hasta el punto de que varios proyectos europeos han concedido financiación especial a Italia con el objetivo de promover acciones dirigidas a la participación de los menores que viven fuera del entorno familiar, en contextos judiciales, de inmigración o pertenecientes a la comunidad gitana. Entre los proyectos sobre el tema de la audiencia de los menores, destacan los propuestos por la Autoridad de

⁷⁵ El Plan de Acción, como instrumento de planificación y orientación, y su seguimiento, como medio esencial para el control eficaz de los progresos realizados y la verificación del impacto de las políticas adoptadas en favor de la infancia, se inscriben plenamente en el marco del cumplimiento de los compromisos asumidos por Italia, incluso a nivel supranacional; el Plan de Acción es elaborado por el Observatorio Nacional y propuesto al Consejo de Ministros por el Ministro de Trabajo y Políticas Sociales, con delegación en las políticas de la familia, y se adopta por decreto del Presidente de la República.

la Infancia y la Adolescencia, como son: el recorrido por etapas del proyecto denominado "diritti al futuro tour", seguido por los jóvenes a través de herramientas sociales; la creación de un kit de bienvenida⁷⁶, un "pasaporte a los derechos de los menores extranjeros"; un documento sobre el tema de la participación creado por el Consejo de Asociaciones en el Garante, con la implicación directa de los chicos y chicas⁷⁷.

Por último, cabe señalar que, en el pasado, se ha informado de otras deficiencias en la aplicación del derecho del menor a ser atendido y recibido por personas profesionalmente competentes que pueden escuchar y hacer un seguimiento de las necesidades del menor. De hecho, el Comité de los Derechos del Niño en más de una de sus recomendaciones⁷⁸ ha pedido que se creen cursos de formación para tutores y administradores de menores y que se establezcan directrices sobre conductas específicas en la gestión de los menores, así como la creación de registros profesionales especiales en los que puedan inscribirse los profesionales del sector (fiscales, abogados y jueces, no sólo profesionales de la inmigración).

Estas evidentes deficiencias del pasado se han superado en gran parte gracias a la aprobación de la Ley 47/2017 que, al reformar el sistema de acogida de menores

⁷⁶ Se trata de una herramienta destinada a proporcionar información básica a los menores que llegan a Italia sin compañía: el kit fue creado a través de un proceso que involucró, en primer lugar, a los menores extranjeros alojados en la comunidad de acogida "Girasoles" de Mazzarino (CL) y a los que se encuentran en Roma, seguido por expertos en la materia, luego las asociaciones y las instituciones competentes han proporcionado otra información útil. Por último, Ibby Italia, la estructura nacional del International Board on Books for Young People, que reúne a los principales expertos en literatura infantil y editorial, ha creado el Welcome Kit, garantizando su calidad editorial. El kit consta de 26 papeles de colores, en italiano, inglés, francés y árabe, con información práctica, logística y de contexto, junto con un pequeño diccionario, así como contenidos específicos destinados a transmitir mensajes tranquilizadores. El kit está disponible aquí: http://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/documenti/kit_minori_ibby_DEF.

⁷⁷ Entre los objetivos estratégicos del documento de política figuran los siguientes <http://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/documenti/Documento%20strategico%20programmatico%202014.pdf>

⁷⁸ Recomendaciones del séptimo informe del Comité de los Derechos del Niño.

extranjeros no acompañados (MENA), ha ordenado y aumentado las garantías, los derechos, las normas y el trato reservados a los menores solteros que entran en nuestro territorio. La nueva legislación prevé ahora un sistema orgánico de acogida, con estructuras específicas, el derecho a escuchar en los procedimientos administrativos y judiciales relativos al MENA, el nombramiento de un tutor y el derecho a la asistencia jurídica.

La nueva norma, basada en la experiencia adquirida en el terreno, trata de resolver algunos problemas prácticos de recepción. Con el fin de evitar la huida de las instalaciones de recepción, se ha reducido el tiempo de permanencia en las primeras instalaciones de recepción de 60 a 30 días. Durante este período, además de llevar a cabo los procedimientos de identificación del menor (máximo 10 días) y cualquier verificación de la edad, a efectos de la recepción debe garantizarse una entrevista con un psicólogo de la edad de desarrollo en presencia de un mediador. Posteriormente, las MENA serán ubicadas en las instalaciones de SPRAR distribuidas por todo el país. Estas estructuras, tal y como se especifica en el texto legislativo, deben estar destinadas a acoger exclusivamente a menores.

Además, como veremos más adelante, la ley 47/2017, con el art. 5, ha regulado de manera uniforme en el territorio nacional el procedimiento de identificación del menor. Por último, el nombramiento de un tutor es obligatorio, lo que garantiza la posibilidad de protección judicial, mientras que en la fase de identificación se prevé la presencia de mediadores culturales que deben seguir todo el procedimiento, a fin de informar al menor sobre todas las etapas. En todas las fases administrativas y/o judiciales se introducen disposiciones para proteger la escucha del menor y el derecho a designar un abogado de confianza, recurriendo, sobre la base de la legislación vigente, a la asistencia jurídica gratuita en todos los Estados y niveles del procedimiento. El artículo 17 establece una

protección especial para los menores no acompañados que son víctimas de la trata a través de un programa de asistencia específico.

Parece oportuno destacar cómo esta ley trata de aplicar plenamente los principios de la Convención de Nueva York, ya que el legislador italiano ha tomado nota por fin de la particular fragilidad del MENA y, por esta razón, ha optado por delegar la competencia en los tribunales de menores, prever en la fase de acogida la presencia de un mediador cultural, un psicólogo especializado en cuestiones relativas a la edad de desarrollo, un tutor designado por el Tribunal de Menores e inscrito en un registro especial tras asistir a cursos especiales de formación y, por último, la identificación de instalaciones reservadas exclusivamente a los menores y los adolescentes.

3.3.1 Normas para proteger el principio del “interés superior” (*Best Interest*).

Refiriéndonos al principio decisivo del interés superior, podemos afirmar que el legislador italiano ha prestado gran atención a la transposición a su legislación de lo consagrado en las normas internacionales. Este principio del interés superior ya se menciona explícitamente en el artículo 28 de la Ley consolidada de inmigración. La norma se introduce en el contexto de garantizar la unidad familiar, dejando claro el concepto básico de que los intereses del menor deben ser protegidos y que su desarrollo tiene lugar en presencia de los padres y en un contexto familiar lo más seguro posible.

En el pasado, la jurisprudencia, al interpretar este principio, ha estado tan dividida que ya en 2006 el Tribunal de Casación en las Secciones Unidas (sentencia N° 22216/2006) ha tratado de aclarar el alcance exacto del artículo 31, en el que se establece que el interés superior del menor no debe utilizarse para eludir la legislación sobre la inmigración y el permiso de residencia como ámbito en el que el principio del interés superior sólo puede aplicarse en las relaciones familiares.

Posteriormente, el Tribunal Supremo de las Secciones Unidas tuvo que hacer frente de nuevo a otros problemas de interpretación y, con la sentencia N° 21799, de 25 de octubre de 2010, dictaminó que el equilibrio entre el interés superior y el derecho a la unidad familiar debe seguir estando equilibrado con el derecho del Estado al control fronterizo. Cabe recordar que el interés superior del menor, en la esfera constitucional, se ve particularmente reforzado gracias al artículo 117 de la Constitución, que confiere especial fuerza vinculante a las normas tácticas. Naturalmente, también la Ley 47/2017 se ha referido expresamente a este principio.

De hecho, tal como lo sancionan los actos internacionales, en primer lugar el artículo 12 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN), escuchar a los menores no acompañados es uno de los principios clave en los que se centra la atención del legislador italiano.

Ya con el Decreto Legislativo N° 142/2015 se reiteró que el principio rector en la adopción de medidas de acogida debe ser el del interés superior del MENA y, al hacerlo, se refirió implícitamente al artículo 3 de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. Para evaluar el interés superior del MENA, por lo tanto, se debe tener en cuenta toda una serie de elementos, tales como: el procedimiento para escuchar al menor "...teniendo en cuenta su edad, grado de madurez y desarrollo personal, también con el fin de conocer las experiencias anteriores y evaluar el riesgo de que el niño sea víctima de la trata de seres humanos, así como para verificar la posibilidad de reunificación familiar..., siempre que corresponda al interés superior del niño" (Moyersoen, 2015, p.53).

Además, la Ley N° 47/2017 establece otros parámetros para garantizar el interés superior del menor, siempre que la asistencia emocional y psicológica del MENA esté garantizada por la presencia de expertos indicados por el menor, así como de grupos,

fundaciones, asociaciones u organizaciones no gubernamentales con experiencia demostrada en la asistencia a menores extranjeros e inscritos en el registro a que se refiere el artículo 42 de la Ley consolidada N° 286/1998, que contiene disposiciones relativas a la disciplina de la inmigración y normas sobre la condición del extranjero, con sujeción al consentimiento del menor, y admitidos por la autoridad judicial o administrativa que proceda. Con el fin de garantizar el interés superior efectivo del menor, se prevé que estos organismos puedan intervenir en los procedimientos jurisdiccionales relativos al MENA e incluso actuar promoviendo acciones dentro de la jurisdicción administrativa para la anulación de actos ilícitos.

Además, la Ley N° 47/2017 también establece el derecho del Ministerio a participar, a través de su representante legal, en todos los procedimientos judiciales y administrativos (expedición del permiso de residencia) y a ser oído siempre sobre los méritos de la presencia de un mediador cultural. Por lo tanto, es muy importante que todos los expertos que tratan con el MENA (operadores que gestionan los centros de acogida), sean siempre capaces de escuchar a los menores y que apliquen métodos de participación estables y bien estructurados. Esto es para afirmar el principio según el cual es oportuno que los MENA no sólo sean usuarias de un servicio, sino también actrices en su proceso de integración, portadoras de solicitudes y opiniones dignas de ser tomadas en consideración y consideradas entre los principales expertos para la resolución de los problemas que les conciernen.

3.3.2. El derecho del menor extranjero no acompañado a la familia y a la reunión familiar.

Uno de los derechos más importantes protegidos por nuestra legislación y que, muy a menudo, se hace coincidir con el interés superior del menor (especialmente para

los que viajan solos) se refiere a su derecho a la familia y a la reunificación con la familia de origen. Aunque en Italia, en la última década, la legislación que rige la protección de los derechos de los MENA ha evolucionado significativamente y el sistema de acogida correspondiente ha sido esbozado (Acuerdo de 2014, Decreto Legislativo n° 142 de 2015, Ley n° 47/2017), hasta la fecha el camino real de la inclusión de estos niños sigue siendo inadecuado y no siempre se ajusta al principio del "interés superior del menor".

Desde el momento en que el menor cruza la frontera y es identificado, los Servicios Sociales se activan y deben ocuparse de encontrar un alojamiento adecuado y protegido para el menor. Obviamente, entre los lugares seguros se preferirá la custodia de parientes, o la custodia de familias y, en última instancia, el alojamiento en hogares familiares con otros menores. Parece obvio destacar que los porcentajes de acogida de menores extranjeros no acompañados son muy altos y crecientes, ya que representan en promedio el 16,6% de todos los menores acogidos en hogares de guarda. De éstos, más del 50% de los MENA son colocados en instituciones residenciales y alrededor del 57% de los MENA permanecen en el sistema de hogares de crianza por más de dos años (cuidado de crianza a largo plazo).

El procedimiento actual prevé la colocación inmediata del menor en instalaciones de primera acogida y en la solicitud de nombramiento de un tutor, así como la realización de múltiples actividades administrativas (verificación de la edad, presentación de informes a las autoridades competentes, solicitud de un permiso de residencia, formalización de la solicitud de asilo, etc.) destinadas a la posterior inclusión del menor en las denominadas Estructuras de Protección de Solicitantes de Asilo y Refugiados (SPRAR). A pesar de los importantes progresos realizados desde el punto de vista de la reglamentación, es evidente que los diversos y heterogéneos métodos de asunción de responsabilidades aplicados a nivel local suelen estar influidos por las competencias y la

interacción de los distintos expertos que intervienen en la gestión de las ANMES, en lugar de estar determinados por protocolos y trayectorias compartidos (Fundación ANCI, VI Informe, 2016).

De ahí la necesidad reconocida en 2014 por el Consejo de Asociaciones, con el apoyo de la Autoridad Garante de la Infancia y la Adolescencia, de elaborar un "documento-propuesta" para la definición de normas y criterios de calidad, con el fin de definir los diferentes tipos de comunidades de acogida. El 6 de marzo de 2015 se estableció la Mesa Nacional⁷⁹ para la determinación de las "Directrices para la acogida en comunidad y la identificación de los criterios de calidad de las comunidades de acogida"⁸⁰.

El documento define diferentes tipos de comunidades entre las que nos encontramos: Comunidades familiares/familias caracterizadas por la presencia estable de adultos residentes (familias, parejas, educadores residentes...); las comunidades educativas caracterizadas por operadores que no viven en comunidades, sino que están presentes de forma "rotativa" y las comunidades sociosanitarias (ya sean comunidades familiares u hogares familiares o comunidades educativas) caracterizadas por la complementariedad de las funciones socioeducativas y terapéuticas asumidas por los operadores profesionales y la propiedad compartida entre competencias sociales y sanitarias.

Además, se dictan las pautas de los requisitos que debe tener cada comunidad tales como: la habitabilidad del edificio con cocina, sala de estar, espacios propios, habitaciones personalizadas, conexiones por transporte público de la casa con la ciudad.

⁷⁹ La mesa redonda está formada por representantes del Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales y representantes de las regiones.

⁸⁰[http://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/documenti/Comunita_residenzi- _minorenni_doc_proposta.pdf](http://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/documenti/Comunita_residenzi_minorenni_doc_proposta.pdf)

El documento también indica el método educativo a favorecer, identificándolo en el PEI (Proyecto Educativo Individualizado) para no proponer formas de enseñanza típicas de los contextos institucionalizados. Se trata de favorecer un enfoque relacional centrado en las necesidades de los menores.

Obviamente, sin embargo, nuestro sistema, siempre con vistas al "interés superior", prefiere la posibilidad de poder reunir al niño llegado a Italia con su unidad familiar lo antes posible. Este objetivo puede deducirse del examen de la Ley consolidada sobre inmigración. Específicamente, el artículo 28 establece en letras muy claras el derecho a la unidad familiar de los menores extranjeros. Este artículo también establece el principio según el cual no sólo los ciudadanos, sino también los titulares de un permiso de residencia, disfrutan de este derecho. Dijimos que este artículo aplica plenamente el principio del interés superior del niño (art. 28, párr. 3) cuando así lo dispone: *"En todos los procedimientos administrativos y judiciales destinados a hacer efectivo el derecho a la unidad familiar y que afecten a menores, se deberá tener en cuenta prioritariamente el interés superior del niño, de conformidad con lo dispuesto en el párrafo 1 del artículo 3 de la Convención sobre los Derechos del Niño, de 20 de noviembre de 1989, ratificada y aplicada en virtud de la Ley N° 176, de 27 de mayo de 1991"*.

El siguiente artículo 29 establece el derecho a la reunificación⁸¹ Este es un miembro de la familia que también puede ser requerido para los niños menores de edad, para que puedan volver a conectarse con sus padres. El artículo 29-bis se refiere explícitamente a los menores extranjeros no acompañados, para los que se establece que

⁸¹ Los parámetros para la reunificación familiar incluyen: vivienda adecuada, ingresos suficientes para la subsistencia y seguro médico. Las disposiciones sobre reunificación familiar no se aplican a los solicitantes de asilo durante el proceso de solicitud ni a los que reciben protección temporal.

"si el refugiado es un menor no acompañado, se permite la entrada y residencia, a efectos de reunificación, de los ascendientes directos de primer grado".

En el marco de las normas en favor de la unidad familiar previstas en la Ley consolidada, han surgido conflictos en relación con la aplicación del apartado 3 del artículo 31. Esta regla, de hecho, establece expresamente una excepción a las reglas generales de entrada, permitiendo que el padre se reúna con el menor en la lógica del interés superior del menor. Con este artículo, el legislador ha previsto que el progenitor sin permiso de residencia pueda encontrar refugio en Italia por *"motivos graves relacionados con el desarrollo psicofísico y teniendo en cuenta la edad y las condiciones de salud del niño que se encuentra en territorio italiano"*, previa autorización del Tribunal de Menores. Con el fin de facilitar la reunificación con el menor, la Dirección General de la Policía expide al progenitor un permiso de residencia "para asistencia a menores", renovable, de una duración equivalente a la establecida por el Tribunal. Este tipo de permiso de residencia permite trabajar, pero no puede convertirse en un permiso de residencia por motivos de trabajo⁸².

En realidad, esta norma, incluida en el Título IV de la Ley Refundida, se define como "Derecho a la unidad familiar y a la protección de los menores" y debe interpretarse a la luz del principio general, previsto en el apartado 3 del artículo 28. Desgraciadamente, sin embargo, la interpretación del término "motivos graves" expresada por la norma como requisito necesario para la obtención de la autorización, ha provocado diversos desacuerdos interpretativos en las sentencias jurisprudenciales de los distintos Tribunales de Menores que solicitan, también aquí, una sentencia de las Secciones Unidas del Tribunal de Casación. El Tribunal Supremo de Casación, Secciones Unidas (Tribunal

⁸² Véase el párrafo 6 del artículo 29 de la Ley de finanzas consolidada, Decreto legislativo Nº 286/98.

Supremo, Secciones Unidas, Sentencia nº 22216/2006) estableció inicialmente que los casos de autorización sólo debían concederse por condiciones graves de salud del menor, en el sentido de que las condiciones previstas en el citado art. 31 del Decreto Legislativo nº 286/98 (consistentes en razones graves relacionadas con el desarrollo psicofísico del propio menor, teniendo en cuenta su salud y su edad) sólo eran configurables cuando se constataba la existencia de una situación de emergencia temporal.

Sin embargo, en 2010, el Tribunal Supremo de Casación, de nuevo en Secciones Unidas (Sentencia n. 21799/2010) tuvo que reinterpretar el artículo 31 del Texto Único sobre Inmigración, Decreto Legislativo nº 286/98. Con esta nueva pronunciación, el Tribunal Supremo ha elegido como principio rector el de un equilibrio entre el respeto de la vida familiar del menor, que las autoridades públicas deben proteger y promover, y el interés público general en la seguridad del territorio y el control fronterizo, que exige el cumplimiento de las normas de inmigración. Por esta razón, el Tribunal Supremo de Casación declara que por razones graves debe entenderse "cualquier daño real, concreto, perceptible y objetivamente grave que, por razón de la edad o de las condiciones de salud relacionadas con el equilibrio psicofísico general, se derive o pueda derivarse en gran medida para el niño, de la sustracción de miembros de la familia o de su desarraigo definitivo del entorno en el que creció" (Tribunal Supremo de Casación. Sentencia n. 21799/2010).

Al hacerlo, el Tribunal de Casación aclara que estas situaciones deben ser situaciones que, aunque no puedan enumerarse de antemano, requieren, de vez en cuando, un examen subjetivo por parte de un organismo especializado que evalúe cuidadosamente las características específicas del caso concreto que se le ha sometido. Obviamente, la jurisprudencia antes mencionada no puede dejar de recordar que entre los elementos a tener en cuenta en el balance, es necesario referirse a los parámetros indicados por el

Tribunal de Justicia de la Unión Europea (Procedimiento C- 578/2008) que, para llegar a una solución fuertemente marcada por el caso concreto, ha desarrollado una serie de principios que, sin embargo, acaban por basarse en el equilibrio de intereses⁸³.

En realidad, el Tribunal de Casación parece bastante prudente, ya que se pronuncia sobre el concepto de que, en una perspectiva de equilibrio, dar un peso preponderante al interés superior (es decir, a la unidad familiar, ampliando así las situaciones en las que se expide un permiso de residencia) acabaría provocando la derogación sustancial de la norma nacional de motivos graves. En otras palabras, se tiene la clara impresión de que el Tribunal Supremo está preocupado por el hecho de que la concesión de permisos de residencia a los padres de los menores de edad se determina siempre y en todo caso de forma indiscriminada por el interés superior de la unidad familiar. Evidentemente, esta interpretación superior no parece del todo aceptable, ya que en algunas situaciones concretas el equilibrio entre el interés superior y el derecho a la unidad familiar ha decretado que, para el menor, la reunificación con el progenitor no siempre es la mejor opción. De todo ello se deriva la crítica dirigida al Tribunal de Casación según la cual esta sentencia corre el riesgo de "menospreciar" un principio de nivel internacional para promover un control más riguroso de los permisos de residencia y, por tanto, de los flujos migratorios.

Con la introducción de la Ley 47/2017 estamos asistiendo a algunas innovaciones introducidas por el legislador italiano en las que se dictan disposiciones precisas sobre el

⁸³ El Tribunal de Justicia se remite asimismo al Tribunal Europeo de Derechos Humanos al declarar que también ha ignorado el derecho a la vida privada y familiar como un derecho absoluto, al considerar que puede ser sacrificado sobre la base de las políticas estatales que regulan la inmigración y ha desarrollado una serie de criterios de carácter elástico para equilibrar el derecho "au respect de sa vie privée et familiale" a que se refiere el artículo 1, apartado 2, letra b), del Reglamento (CEE) no 1408/71. 8 de la Convención con el límite de su ejercicio constituido por la injerencia de las autoridades públicas permitida por el párrafo 2, sometiéndola esencialmente a los parámetros de "proporcionalidad" y "necesidad" (Edu Court, 24 de noviembre de 2009, Omojudi).

tema de las medidas de primera acogida y las investigaciones familiares. De hecho, el art. 4 de la citada ley establece que los Menores Extranjeros No Acompañados deben ser recibidos -por un período no superior a treinta días- en instalaciones apropiadas reservadas para ellos. De este modo, se reduce el plazo de primera acogida (anteriormente establecido en 60 días) y se introduce el principio de especificidad de las estructuras que deben estar dotadas de servicios adecuados para satisfacer las necesidades de los menores. Además, debe garantizarse en todos los casos la colocación en esos centros de acogida de los menores víctimas de la trata.

Una vez concluida la primera fase de acogida, las autoridades competentes deberán evaluar la posibilidad de una repatriación voluntaria asistida. Para garantizar el derecho del menor a la unidad familiar, debe ponerse en marcha rápidamente cualquier iniciativa para encontrar a los familiares del menor no acompañado que busca protección internacional. Incluso la nueva ley establece que la investigación destinada a identificar a los miembros de la familia debe iniciarse dentro de los cinco días siguientes a la entrevista, mediante un informe que el operador de la responsabilidad parental envía a la institución afiliada. El resultado debe transmitirse al Ministerio del Interior, que debe informar sin demora al menor, al funcionario encargado de la responsabilidad parental y al personal cualificado que haya llevado a cabo la entrevista. En caso de que se identifique a los familiares del menor no acompañado y la reunificación con sus familiares corresponda al interés superior del menor, la medida de repatriación supervisada y voluntaria deberá ser adoptada por el Tribunal de Menores competente, previa audiencia del menor y del tutor y teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones familiares.

Por lo tanto, la nueva ley establece que, para garantizar el derecho a la unidad familiar, las autoridades competentes deben garantizar la presencia de una familia, o al menos de un adulto adecuado con el que el niño pueda reunirse. Si la familia se encuentra

en el país de origen y no existen elementos de peligro, como el riesgo de persecución, se procederá al retorno asistido. Si la familia, por el contrario, se encuentra en nuestro país, el menor tendrá derecho a obtener un permiso de residencia por motivos familiares. Si, por el contrario, el menor extranjero no tiene referencia, a través del tutor temporal o voluntario asignado por el Tribunal, puede solicitar y obtener un permiso de residencia para menores, pasando a formar parte del sistema de protección, inscribiéndolo en el sistema nacional de salud y accediendo a la vía de la integración, la escuela y/o la formación profesional.

Pero la innovación más importante introducida por la ley con respecto a las formas tradicionales de gestión del fenómeno de la migración juvenil se refiere al establecimiento de la figura de la familia de acogida, la solución prioritaria sobre la acogida en los centros y la introducción de la figura del tutor voluntario, un sujeto que, de forma gratuita y voluntaria, representa de forma precisa y legal al niño extranjero y lo acompaña en su camino hacia la integración. Esto se debe a que el objetivo prioritario es, sobre todo, fomentar el proceso de integración en el nuevo contexto social. En particular, el art. 7 de la Ley 47/2017 regula el llamado acogimiento familiar, indicándolo como medida prioritaria sobre la hospitalización en un centro de acogida.

El art. 7 modifica así el art. 2 de la Ley nº 184 de 4 de mayo de 1983 (que prevé la custodia familiar de los menores temporalmente sin custodia familiar independiente), que establece que las autoridades locales pueden "*promover la sensibilización y la formación de los padres adoptivos para promover la custodia familiar de los menores extranjeros no acompañados, dando prioridad a la hospitalización en un centro de acogida*".

Desde este punto de vista, cabe señalar que el ordenamiento jurídico italiano establece que las MENA están sujetas a la legislación sobre asistencia y protección de los

menores abandonados y, por lo tanto, a los artículos 343 y siguientes del Código Penal, la ley del 4 de mayo de 1983, n. 184 (Derecho del menor a una familia), que establece la custodia del menor, temporalmente privado de un entorno familiar adecuado, a una familia, a una sola persona y, cuando esto no sea posible, a una comunidad de tipo familiar o, en su defecto, a la inclusión en una institución de hospitalización.

3.3.3. El derecho del menor extranjero no acompañado a la protección contra el abuso y la violencia.

Desgraciadamente, como nos recuerdan a menudo las noticias, incluso en Italia los niños extranjeros no acompañados se encuentran a menudo entre las víctimas de la trata, las organizaciones criminales y la explotación sexual. En relación con este último odioso delito, se ha comprobado que muchas de las niñas que llegan solas a Italia o caen en la red de organizaciones delictivas o, en el peor de los casos, después de haber sido vendidas por sus familias en su país de origen a futuros explotadores, son enviadas a Italia. Diversas investigaciones judiciales han revelado que a menudo se trata de adolescentes de entre 16 y 18 años de edad, procedentes de Europa del Este (Rumania, Bulgaria, Albania, Moldavia y Ucrania) o Nigeria.

En cuanto a las niñas de África y Nigeria, a menudo proceden de familias muy pobres, sin escolaridad y atraídas por las promesas de trabajo y la mejora de su situación económica en el mundo occidental.

A menudo las familias de estos jóvenes no son conscientes de los riesgos a los que se enfrentarán estos adolescentes que, en realidad, serán colocados en un estado de verdadera esclavitud y sometidos a múltiples formas de violencia física y mental grave.

Contrariamente a lo que podría pensarse, la cuestión de la explotación sexual no sólo afecta a los menores no acompañados del sexo femenino, sino también a los del sexo masculino, ya que se ha observado que, a lo largo de los años, se ha producido un aumento de los casos de explotación de niños marroquíes y los niños romaníes, que inicialmente trabajaban en la mendicidad, han pasado a la prostitución. En cuanto a los niños víctimas de la trata, es frecuente que los menores no acompañados sean las primeras víctimas de este fenómeno porque son presas fáciles. En realidad, en este caso, no es fácil identificar herramientas eficaces para identificar a las víctimas de la trata de niños y niñas y la consiguiente provisión de intervenciones de protección social adecuadas.

Con el Decreto Legislativo n° 24 del 4 de marzo de 2014, art. 4⁸⁴ en el caso de los menores extranjeros no acompañados que son víctimas de la trata, se han establecido toda una serie de disposiciones para garantizar una protección especial y se han creado procedimientos integrados y multidisciplinarios entre los distintos ministerios competentes. Si, desde el punto de vista de la reglamentación, se han realizado progresos considerables en Italia, debemos señalar, sin embargo, que todavía hay muchas cuestiones críticas en términos de estrategias para combatir el fenómeno de los abusos, la explotación sexual y los malos tratos a los menores, ya que a menudo no existe una respuesta uniforme tanto en términos de atención oportuna a las víctimas como en términos de la calidad de la misma.

Sin embargo, desde 2014 se ha intentado construir un llamado "sistema italiano" destinado a prevenir la violencia contra los menores. De hecho, en 2014, por iniciativa de la Autoridad Garante de la Infancia y la Adolescencia, se llevó a cabo la Encuesta Nacional sobre el alcance de los malos tratos a los menores y en mayo de 2015 se

⁸⁴ "1. Los menores no acompañados que sean víctimas de la trata serán informados adecuadamente de sus derechos, incluido, en su caso, el acceso al procedimiento de determinación de la protección internacional".

publicaron los resultados. La encuesta se llevó a cabo en una muestra de 231 municipios y se constató que 4 de cada 1.000 menores eran objeto de seguimiento por parte de los Servicios Sociales, mientras que los menores seguidos por maltrato ascendían a 9 de cada 1.000 de la población residente. Siempre en línea con las normas previstas por el sistema jurídico italiano para la protección de los menores, no podemos olvidar el Decreto Legislativo n° 39/2014⁸⁵ para la lucha contra el abuso y la explotación de los menores, con el objetivo de establecer nuevas normas relativas a la lucha contra la pornografía infantil, el abuso y la explotación de los menores, en aplicación de la Directiva europea 2011/93/UE.

Sin embargo, en relación con el régimen de detención de menores en Italia, observamos que está previsto en nuestra legislación. Lo que no está previsto es el hecho de que los niños migrantes sean detenidos por la única razón de que lo son (como, en cambio, ocurre en los Estados Unidos). En apoyo de la tesis de que los menores extranjeros no acompañados, en ausencia de un sistema y una red de protección, pueden ser presa fácil de los bajos fondos, señalamos que en los centros penitenciarios de menores italianos, los menores extranjeros, los hijos de extranjeros, los romaníes y los sinti representan un número significativo de niños en prisión. Según un censo realizado en 2015, 168 de los 407 menores detenidos en instituciones italianas eran extranjeros.

También quisiéramos subrayar que uno de los principios fundamentales consagrados en la Convención de Nueva York es el derecho de los menores a ser protegidos de todas las formas de violencia, incluidos los castigos corporales. En Italia, como en muchos países occidentales, no existe una prohibición explícita del castigo físico, a pesar de que el Comité de los Derechos del Niño ha recomendado repetidamente

⁸⁵ El decreto, entre otras medidas, establece la obligación del empleador de solicitar, si desea contratar a una persona para el ejercicio de actividades profesionales o de voluntariado que impliquen contactos directos y regulares con menores, el registro de antecedentes penales.

la introducción de normas que consagran la prohibición explícita y general. La única mención en la que se prevé la prohibición de los castigos corporales sólo está disponible en las escuelas y las prisiones⁸⁶.

Por último, la Ley N° 47/2017, con su artículo 17, presta especial atención a los menores víctimas de la trata, disponiendo que deben ser garantizados, mediante la preparación de un programa específico de asistencia que garantice condiciones adecuadas de acogida y asistencia psicosocial, sanitaria y jurídica. Además, las pequeñas víctimas de la trata deben ser seguidas y asistidas cuidadosamente en un camino que las apoye a fin de obtener una indemnización por los daños sufridos.

3.3.4 Los derechos económicos y sociales previstos por la ley italiana a favor de los MENA.

En el contexto más amplio de los derechos concedidos por el sistema jurídico italiano a los menores extranjeros no acompañados, debemos anticipar en este apartado cómo se garantiza a estos menores el acceso al derecho a la salud y a la educación.

También en estos ámbitos, hay que decir de inmediato que la ley orgánica n° 47/2017 trató de poner coto, al menos desde el punto de vista normativo, a las críticas manifestadas por el sistema de recepción de MENA vigente hasta entonces.

No es ningún misterio que en nuestro país la población extranjera vive en graves dificultades debido a una recepción inadecuada y un acceso deficiente a los servicios de salud, especialmente en las regiones del Sur y, por lo tanto, parece bastante obvio que

⁸⁶ Respectivamente: *Reglamento Escolar de 1928*; *Sección I del Tribunal de Casación, sentencia n° 2876 de 29/03/1971*: "[...] los sistemas escolares excluyen absolutamente los castigos consistentes en actos de violencia física" y *Ley n° 354/1975 - Reglamento del sistema penitenciario*: "[...] no permite el uso de la fuerza física contra los presos.

estas dificultades también tienen repercusiones negativas en los menores extranjeros no acompañados, que representan una de las categorías más expuestas desde el punto de vista de la protección de la salud. A este respecto, basta recordar las numerosas dificultades para cumplir las recomendaciones de los informes del Comité de los Derechos del Niño relativos a la aplicación del Acuerdo Estado-Regiones en lo que respecta a la inscripción obligatoria en el Sistema Nacional de Salud, la asignación del pediatra de libre elección o del médico general a todos los menores extranjeros que se encuentran en el país, independientemente de su situación jurídica. Aunque el "Acuerdo" era en sí mismo directamente viable, se ha convertido en una práctica para las Regiones no sólo transponerlo a su propio sistema regulador, sino también proporcionar orientación operativa sobre los procedimientos administrativos.

La elaboración de un procedimiento de salud incluido en el Sistema Nacional de Salud italiano, que sea efectivamente accesible a los menores migrantes, fue uno de los objetivos de las nuevas indicaciones para la atención sanitaria de los menores migrantes⁸⁷, elaborado por un grupo de expertos. Este documento ha mostrado cómo, en las distintas fases de la recepción, deben llevarse a cabo las actividades para una correcta historia clínica, así como las pruebas de laboratorio a las que se someten los menores.

En los capítulos anteriores hemos visto que existe una cierta dificultad en el contexto de la acogida de menores extranjeros no acompañados, en la aplicación de los procedimientos para la determinación de los menores, un requisito previo para el acceso a las medidas de protección a favor de los menores. En el pasado, las organizaciones humanitarias han denunciado a menudo el uso excesivo de exámenes radiográficos de la

⁸⁷ (s.d.). GLNBI: GRUPPO DI LAVORO NAZIONALE PER IL BAMBINO IMMIGRATO. <http://www.glnbi.org/documenti/c14b381503e26b06b800c13e0e111923.pdf>

muñeca y la mano izquierda en Italia⁸⁸, en ausencia de profesionales competentes y en ausencia de información adecuada y de una solicitud de consentimiento del menor. Por este motivo, se creó la Mesa Técnica Interregional "Inmigrantes y Servicios Sanitarios", que en 2014 aprobó el "Protocolo para la identificación y evaluación integral multidisciplinar de la edad de los menores no acompañados"⁸⁹.

La Ley 47/2017 prevé prescripciones específicas que establecen que la evaluación social y sanitaria de la edad debe realizarse con ciertas garantías: el entorno debe ser adecuado; debe haber un enfoque multidisciplinario con profesionales adecuadamente formados y, en caso necesario, en presencia de un mediador cultural; debe utilizarse de la manera menos invasiva posible y respetando la edad, el sexo y la integridad física y mental presunta de la persona. El resultado de la evaluación deberá comunicarse de la misma manera que en el caso de la información previa al examen, y el margen de error deberá indicarse en el informe final. En el caso de que, incluso después de la evaluación socio-sanitaria, subsistan dudas sobre la edad del menor, se presume a todos los efectos legales.

La medida de atribución de edad debe ser notificada al extranjero y al ejercicio de las facultades de protección, y puede ser impugnada en la denuncia (de conformidad con los artículos 737 c.p.c.), con una decisión que debe ser adoptada por el juez en el plazo

⁸⁸ Hemos visto en el primer capítulo qué exámenes radiográficos y varias mediciones antropométricas consisten en los que debe someterse el menor cuya edad es incierta.

⁸⁹ Entre las recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño: "3. La Presidencia del Consejo de Ministros, emitir lo antes posible un decreto del Primer Ministro para la aplicación del "Protocolo para la identificación y evaluación multidisciplinar holística de la edad de los menores no acompañados", en aplicación de las disposiciones del Decreto Legislativo nº 24 de 4 de marzo de 2014, en particular del artículo 4, apartado 2134. Es un documento que establece que antes de proceder a la evaluación de la edad del menor es necesario actuar en su interés superior, dice que la evaluación de la edad debe utilizarse como último recurso, cuando no haya más medidas para establecerla. También establece que antes de iniciar los procedimientos de identificación es necesario proporcionar al menor los medios para recuperar su energía física y mental, así como la atención que necesita.

de diez días. La misma ley, con los párrafos 1 y 2 del artículo 14, también extiende a los menores no acompañados la plena garantía de la atención de la salud, previendo su inscripción obligatoria en el Servicio Nacional de Salud incluso en espera de la expedición del permiso de residencia, a raíz de los informes de la ley tras su descubrimiento en el territorio nacional.

Pasando a hacer una breve mención al tema inherente a este estudio, que será objeto de un debate en profundidad, debemos señalar que la Ley 47/2017 también ha intervenido en relación con uno de los derechos fundamentales de los menores, a saber, el derecho a la educación. La nueva ley prevé medidas especiales destinadas a apoyar orgánicamente la integración social, la escolarización y el trabajo de los menores extranjeros no acompañados y a garantizar efectivamente el derecho a la educación. Con los párrafos 3 y 4 del artículo 14 se refuerza el derecho a la educación (ya previsto, en general, para los menores, en el artículo 38 de la Ley consolidada de inmigración), que exige a las instituciones educativas y de formación acreditadas por las regiones que, desde el momento de la inclusión de los menores en los centros de acogida, adopten medidas para facilitar el cumplimiento de la enseñanza obligatoria. Estas medidas podrán consistir en la elaboración de acuerdos específicos destinados a promover programas específicos de aprendizaje, así como proyectos específicos en los que participen mediadores culturales.

Se prevé que las calificaciones finales de los cursos de las instituciones educativas de todos los niveles se otorguen a los menores con los datos de identificación adquiridos en el momento de la inscripción, incluso si han alcanzado la mayoría de edad a la espera de la finalización de los estudios. Incluso el límite de edad para la obtención del título escolar se eleva a 21 años, de modo que el menor, que ha alcanzado la mayoría de edad,

puede seguir disfrutando del permiso de residencia hasta que alcance esa edad con el permiso del Tribunal de Menores.

Sin embargo, observamos que, según datos del ISTAT, el 12,6% de las personas de origen extranjero mayores de 6 años que iniciaron estudios en Italia afirman haber sido objeto de discriminación⁹⁰ en esta área. Por lo tanto, es dudoso que los episodios discriminatorios puedan afectar negativamente el desempeño educativo de los adolescentes y, por lo tanto, puedan convertirse en un obstáculo adicional a la igualdad de oportunidades para los menores de origen extranjero. Otro elemento crítico está representado por el hecho de que estos menores a menudo son colocados tarde en el sistema escolar y que a menudo vemos un porcentaje muy alto de alumnos de nacionalidad extranjera que abandonan prematuramente la escuela, especialmente los nacidos en el extranjero y que llegaron a Italia a una edad avanzada.

Este fenómeno afecta principalmente a los menores extranjeros que llegan a Italia cuando ya tienen más de 14 años o que llegan después de los meses de enero y febrero. De hecho, en el peor de los casos, estos adolescentes corren el riesgo de no encontrar una escuela que pueda aceptar su matriculación, mientras que en el mejor de los casos, se matriculan tarde y en clases por debajo de su edad, a menudo debido a dificultades con el idioma italiano.

3.3.5 La prohibición absoluta de devolución de los MENA prevista en la Ley N° 47/2017.

⁹⁰ Las categorías más desfavorecidas son las mujeres extranjeras (14,2%) y los jóvenes de entre 14 y 19 años (17,4%). El comportamiento discriminatorio lo llevan a cabo con mayor frecuencia los compañeros con los que se comparte el programa de estudios (78,4%), menos los profesores (35%) y el personal no docente (8,8%).

La nueva legislación prevista en la Ley N° 47/2017 introduce con su artículo 3 la prohibición absoluta del rechazo en la frontera.

El principio establecido en el artículo 19 de la Ley consolidada de inmigración (Decreto legislativo N° 286, de 25 de julio de 1998, "Ley consolidada de las disposiciones relativas a la regulación de la inmigración y a la condición de los extranjeros"), que supedita la aplicación de la medida de rechazo a la evaluación del riesgo de persecución, se integra, por tanto, con la adición de un nuevo apartado 1-bis, que la prohíbe en términos absolutos en relación con las autoridades nacionales de control.

Sin embargo, la reforma no excluye la medida de expulsión, ya prevista cuando era necesaria por razones de orden público y seguridad del Estado (artículo 13, apartado 1, de la Ley consolidada), pero introduce otro motivo de evaluación inherente a la condición de que la medida en sí no entrañe un riesgo de daño grave para el menor, estableciendo también el plazo de 30 días para la adopción de la medida por el Tribunal de Menores.

En los casos en que la ley prohíbe el rechazo o la expulsión, el Cuestor expide un permiso de residencia para menores (válido hasta la mayoría de edad) o por razones familiares. Así pues, la vulnerabilidad del menor es ampliamente reconocida y respetada en la fase más temprana posible de su llegada, a diferencia de lo que ocurre en otros países europeos, donde se prevé el rechazo directo en la frontera.

Entre estos países que prevén el rechazo directo en la frontera se encuentran Austria, Bélgica, Alemania, los Países Bajos y Suecia, donde la legislación nacional niega la entrada a todos aquellos que, independientemente de su edad, no cumplen los criterios de entrada y residencia legales en el territorio.

Así pues, el artículo 3 de la Ley no 47/2017, al completar la Ley consolidada de inmigración (Decreto legislativo no 286 de 25 de julio de 1998), así como la legislación

nacional sobre los derechos del menor establecida por la Ley n. 184 de 4 de mayo de 1983 (insertando una referencia a la Ley consolidada), añade un nuevo apartado 1-bis al artículo 19 de la Ley consolidada, en el que se establece expresamente que "en ningún caso podrá ordenarse el rechazo en la frontera de los menores extranjeros no acompañados".

Queremos señalar que esta nueva redacción resuelve los problemas de interpretación que se han planteado en el pasado y que se deben a la ausencia de una norma específica sobre el rechazo de menores no acompañados.

A menudo, el recurso a la devolución en la frontera es un "subterfugio" (Savino, 2012, p.305) para evitar los límites y garantías a los que están sometidas las medidas de expulsión.

Sin embargo, hay que añadir que desde hace algún tiempo está claro que no era posible adoptar medidas de expulsión contra menores no acompañados, salvo por razones de orden público o de seguridad del Estado y sin perjuicio del derecho a seguir al padre o tutor expulsado (art. 19, c. 2, que afecta a todos los menores) o incluso de las medidas administrativas de detención en los centros de identificación y expulsión (CIE), en lo que respecta a las disposiciones combinadas de los artículos 14 y 19 de la Ley consolidada de inmigración (Morozzo della Rocca, 2014).

Así pues, la nueva legislación prevé la prohibición de la devolución, además de la expulsión y la detención en los centros de internamiento, y establece un refuerzo de la protección incluso en el caso de que la ley permita la expulsión del menor, es decir, por razones de orden público y seguridad, estableciendo (nuevo apartado 4 del artículo 31 de la Ley consolidada de inmigración) que puede proceder en esta dirección "a condición, sin embargo, de que la medida en sí misma no entrañe un riesgo de daño grave para el menor".

3.4 Procedimientos para la recepción de menores extranjeros no acompañados.

Tras haber examinado la legislación desde un punto de vista puramente técnico, así como la transposición de las normas de prestigio internacional, pasamos a examinar cómo aplica Italia, de hecho, los procedimientos de acogida de los menores extranjeros no acompañados.

En Italia, con la aprobación de la Ley N° 47/2017, se creó un marco legislativo que regula y estandariza orgánicamente los procedimientos y el sistema de protección de las MENA a nivel nacional. Esta legislación introdujo el sistema nacional de información del MENA en el Ministerio de Trabajo y Política Social, con el objetivo de supervisar las condiciones del MENA, así como la "carpeta social" que permite a todos los operadores que entran en contacto con el MENA conocerlo mejor y determinar, para este último, la mejor solución a largo plazo, incluida la identificación de la estructura de recepción más adecuada.

El sistema original de protección de los solicitantes de asilo y los refugiados (SPRAR⁹¹) se ha redefinido como sistema de protección de los solicitantes de asilo, los

⁹¹ Los Sprar (acrónimo de sistema de protección para solicitantes de asilo y refugiados), difundidos a nivel municipal, son instituciones de segunda acogida activadas por la red de autoridades locales en colaboración con las realidades del tercer sector. con el tiempo se han rebautizado mediante la promulgación de leyes que han ampliado la protección a determinadas categorías de inmigrantes. El Decreto Ley N° 113 del 4 de octubre de 2018 cambió el nombre del Sistema de Protección para Solicitantes de Asilo, Refugiados y Menores Extranjeros No Acompañados - SPRAR por el de SIPROIMI - Sistema de Protección para Titulares de Protección Internacional y Menores Extranjeros No Acompañados. El acceso al Sistema con esta ley está reservado a los titulares de protección internacional y a todos los menores extranjeros no acompañados. Además, la disposición reglamentaria prevé que los titulares de permisos de residencia por: víctimas de violencia o de trata, víctimas de violencia doméstica, motivos de salud, víctimas de explotación laboral, catástrofes, actos de especial valor civil, puedan acceder también a los servicios de acogida integrados del SIPROIMI. El posterior Decreto-Ley n° 130 de 21 de octubre de 2020 renombró de nuevo el Sistema de Protección de Personas con Protección Internacional y Menores Extranjeros No Acompañados SIPROIMI en SAI - Sistema di accoglienza e integrazione (Sistema de Acogida e Integración). La nueva norma prevé ahora la acogida de los solicitantes de protección internacional, así como de los titulares de protección, de los menores extranjeros no acompañados y de los extranjeros en continuación administrativa confiados a los servicios sociales, al alcanzar la mayoría de edad. Además, pueden recibirse titulares de permisos de residencia por protección

refugiados y los menores extranjeros no acompañados, lo que permite, en la fase posterior a la primera acogida, la identificación de las estructuras seleccionadas sobre la base de las características y necesidades del menor y de sus propias necesidades, ya en vigor para las estructuras educativas (autorización o acreditación). Además, en el marco jurídico más amplio de la Ley 47/2017, se han previsto instrumentos específicos para apoyar de manera orgánica la integración social, escolar y laboral del MENA y garantizar concretamente el derecho a la educación y a la salud.

Para identificar las necesidades específicas del menor, la norma prescribe que la primera entrevista cognitiva, destinada a profundizar en la historia personal y familiar del MENA y a poner de relieve cualquier otro elemento útil para su protección, debe ser realizada por personal cualificado del centro de primera acogida y en presencia de un mediador cultural. Cabe señalar que la presencia de un mediador cultural ya no es facultativa, como se preveía en el anterior Decreto 234/2016 del Primer Ministro, sino que se convierte en obligatoria. Además, la ley prevé claramente la reducción del plazo de 60 a 30 días para la colocación en centros de primeros auxilios y de recepción. En el nuevo contexto previsto por la Ley N° 47/2017, los métodos y procedimientos de identificación y verificación de la edad se identifican y normalizan en todo el país.

En cuanto a la identificación, está sujeta a la asistencia humanitaria considerada "inmediata" y se verifica mediante un documento personal, que no requiere la presencia de una fotografía de la persona en cuestión. La presencia de mediadores culturales está prevista a lo largo de todo el procedimiento de identificación, estableciendo que, en caso de dudas fundadas sobre la edad declarada y a la espera de su resultado, el interesado debe

especial, para casos especiales (humanitarios en régimen transitorio, titulares de protección social, víctimas de violencia doméstica, víctimas de explotación laboral), víctimas de catástrofes, migrantes a los que se les ha reconocido un valor cívico especial y titulares de permisos de residencia para tratamiento médico.

ser considerado en todo caso como un menor y se le debe garantizar su acogida en las estructuras adecuadas de primera asistencia y acogida de menores previstas por la ley.

El presunto menor debe ser informado, con la ayuda de un mediador cultural, de que su edad puede determinarse mediante la realización de exámenes sociales y sanitarios, del tipo de exámenes a los que debe someterse, de los posibles resultados esperados y de las posibles consecuencias de tales resultados, así como de las consecuencias derivadas de su posible negativa a someterse a tales exámenes. Toda esa información también debe facilitarse a la persona que ejerce la facultad de proteger al presunto menor. Por último, la evaluación social y sanitaria de la edad debe llevarse a cabo en un entorno adecuado, con un enfoque multidisciplinar, por profesionales adecuadamente formados y, en su caso, con métodos lo menos invasivos posible y respetuosos de la edad, el sexo y la integridad física y mental de la persona. Está expresamente prohibido realizar exámenes sociales y de salud que puedan afectar el estado físico y mental de la persona.

Después de haber completado los exámenes sociales y de salud, los resultados de la evaluación social y de salud deben comunicarse a la persona interesada y también se establece que el margen de error debe indicarse siempre en el informe final. La nueva ley también prevé el "derecho a escuchar" en los procedimientos administrativos y judiciales que les conciernen, especificando los procedimientos y el derecho a la asistencia jurídica a cargo del Estado. Muy importante es la introducción de la figura del tutor voluntario que asume la protección de los MENA para asegurar que cada menor tenga una figura de referencia adulta debidamente capacitada.

Con el fin de homogeneizar el procedimiento de recepción y superar la multiplicidad de autoridades judiciales implicadas en la legislación anterior, la Ley N.º 47/2017 estableció que el tutor del MENA ya no es designado por el juez encargado de la protección, sino por el Tribunal de Menores, donde se ha establecido la lista de tutores

voluntarios, de conformidad con el artículo 11 de la Ley N° 47/2017. Además, no debe olvidarse que la Ley N°. 47/2017, por primera vez, introduce y promueve expresamente el acogimiento familiar de las MENA, como alternativa a la colocación en centros de acogida. Esto permite ampliar y mejorar el acogimiento familiar homocultural, permitiendo al MENA mantener vivas sus raíces y su cultura de origen en un marco integrador y ser seguido de una manera más cuidadosa, individual y directa en la escuela, la formación y el trabajo con el fin de reflejar, más, sus potencialidades y ambiciones.

Por otra parte, debe tenerse en cuenta que la Ley no 47/2017 introduce lo que se conoce como "seguimiento administrativo". Se trata esencialmente de un procedimiento por el que se pide al Tribunal de Menores que inicie un procedimiento administrativo para que pueda dictar una medida sobre la base de las disposiciones combinadas del artículo 29 del Decreto Legislativo 1404/1934 y del artículo 23 de la Ley N° 1404/1934. 39/1975 para los hijos que, a la edad de dieciocho años, no hayan alcanzado todavía un grado suficiente de autonomía, especialmente si no cumplen los requisitos (dos años de proyecto de integración y tres años de estancia en Italia) para obtener, a la edad de dieciocho años, la conversión del permiso de residencia por motivos de estudio, acceso al empleo o al empleo por cuenta ajena o por cuenta propia.

Esto permite evitar la tendencia de las autoridades locales a no seguir acogiendo a los menores más allá de los 18 años, por diversas razones, entre ellas los recortes financieros, lo que permite que los MENA permanezcan en los centros de acogida hasta los 21 años, identificando un itinerario por etapas destinado a permitir que el menor sea autónomo lo antes posible. La nueva ley también simplifica la cuestión de los permisos de residencia para los MENA, disponiendo expresamente que el menor puede solicitar directamente un permiso de residencia en la comisaría de policía, incluso mediante el

ejercicio de la responsabilidad parental o incluso a través del tutor temporal, o a través de la persona encargada de la estructura de acogida.

En el marco general más amplio de la redefinición orgánica del nuevo procedimiento, también se regula el retorno asistido, que ya no es ordenado por una autoridad administrativa (anteriormente el procedimiento era responsabilidad del Comité de Menores Extranjeros y, posteriormente, de la Dirección General de Políticas de Inmigración e Integración del Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales) sino directamente por la autoridad judicial de menores.

3.4.1 Los nuevos procedimientos para la resolución de problemas técnicos relacionados con la evaluación de la edad del MENA.

En el primer capítulo hemos abordado el problema de las dificultades a las que se enfrentan las autoridades a la hora de identificar y atribuir la edad exacta a los menores migrantes. Es obvio que esta dificultad será mucho mayor en los casos en que los adolescentes estén cerca de la mayoría de edad. De las estadísticas que hemos reportado en el primer capítulo, hemos señalado repetidamente que los flujos migratorios de menores no acompañados muy a menudo afectan a adolescentes de entre 15 y 17 años. Por si esto fuera poco, los MENA son a menudo indocumentados y esto representa otro punto crítico para la determinación exacta de su edad.

Dada la normativa favorable para los menores, los operadores han encontrado que en el momento de su llegada al territorio italiano y durante su identificación, los menores a veces afirman ser mayores de edad y, sólo más tarde, revelan su edad. Otras veces dicen ser menores de edad, y sólo después de un tiempo revelan su mayoría de edad.

Las niñas, especialmente las que son víctimas de la trata y la prostitución, ya antes o incluso inmediatamente después de su llegada a Italia, a menudo afirman ser mayores de edad, aunque parezcan muy jóvenes. A menudo detrás de las declaraciones de estas personas se ha encontrado que son inducidas por terceros, adultos, por diferentes razones, tales como: la entrada en el circuito de la protección como menores, o el acceso más rápido al mundo del trabajo si son mayores de edad.

De ahí la necesidad de abordar la cuestión de la edad cronológica efectiva de los MENA en poco tiempo y con los instrumentos más adecuados, dado que a menudo son menores próximos a la mayoría de edad y, como tales, deben beneficiarse rápidamente de la legislación vigente sobre la protección de los menores: prohibición de expulsión y detención en un Centro de Identificación y Expulsión (CIE); obligación de internamiento en una estructura residencial educativa de intervención y acogida de emergencia; apertura de la protección y nombramiento de un tutor por el juez; acompañamiento al Centro de primera acogida (CPA) en un Instituto Penal de Menores (IPM), en lugar de directamente en una casa de distrito para adultos, en caso de arresto o detención con el cargo de haber cometido un delito, etc.

Cabe destacar que no existe un método científico que permita determinar la edad de una manera determinada (Benso, Milani, 2013), ya que las diferencias en la maduración biológica entre sujetos de la misma edad son grandes y fisiológicas (Asgi, 2017). La edad biológica o fisiológica que puede obtenerse del examen de las características individuales de maduración, como el desarrollo de la pubertad, la maduración esquelética, el ultrasonido útero-ovárico y las dosis hormonales, no permite establecer la edad cronológica exacta de una persona indocumentada. Cabe señalar también que algunos expertos consideraron que los exámenes sobre la pubertad y el desarrollo sexual eran totalmente inapropiados y debían evitarse, ya que son

excesivamente invasivos, dado el elevado número de MENA que han sido víctimas de violencia sexual.

Un estudio realizado por ECPAT en Alemania ha demostrado que la violencia sexual está tan extendida en el país de origen, durante el viaje migratorio, o en ambas situaciones, que es necesario partir del supuesto de que los menores (niñas y niños) han sufrido violencia sexual. En el territorio italiano, las prácticas hasta ahora muy extendidas en el campo de las técnicas de evaluación de la edad están muy diversificadas. A menudo los exámenes se limitan a una radiografía ósea de la muñeca o de la mano izquierda o del esqueleto o, en casos raros, a una radiografía del aparato dental. Por lo tanto, es evidente que este método no es muy fiable para estimar la edad de los MENA que llegan al territorio italiano y que existe un alto riesgo de error al identificar a una persona como mayor basándose únicamente en este examen, por lo que es necesario llevar a cabo otros exámenes además de la radiografía de la muñeca.

La circular titulada Identificación de migrantes menores de edad, adoptada por el Ministerio del Interior en julio de 2007, ya proporcionaba indicaciones sobre la evaluación de la edad, y posteriormente se publicó el Protocolo para la identificación y evaluación multidisciplinaria holística de la edad de los MENA, adoptado por la Conferencia de Regiones y Provincias Autónomas el 3 de marzo de 2016 -que no es más que una actualización del Protocolo Ascone elaborado por el Ministerio de Trabajo, Sanidad y Política Social en 2009-, en el que se establecen los principios fundamentales y las garantías, pero que hasta la fecha aún no ha entrado en vigor oficialmente. El mencionado Protocolo establece los siguientes principios básicos en relación con los procedimientos de evaluación de la edad: - la necesidad de una evaluación multidisciplinaria que integre la evaluación de la maduración ósea y el examen físico; - la identificación de un método de análisis de la exploración por rayos X de la mano y la

muñeca que presente una menor variabilidad, como el método TW3; - la necesidad de indicar el margen de error en el informe; - el principio de presunción de menores en caso de duda; - la obligación de proporcionar, durante la evaluación, una entrevista con el presunto menor; - la utilización de instalaciones de salud pública con personal con las competencias adecuadas.

Todo ello de acuerdo con las indicaciones derivadas de los actos internacionales y de la legislación nacional, incluidas las directrices del ACNUR, así como del Protocolo de Ascone y de la Ley nº 47/2017. Se reitera que estas reglas requieren el uso de un enfoque holístico y multidisciplinario que permita el uso de diferentes métodos de lectura, aún menos invasivos que la radiografía o la tomografía computarizada, realizados en la misma persona. No hay que olvidar, sin embargo, que el método más utilizado en Italia en los últimos años se basa únicamente en la radiografía de la muñeca e implica un margen de error muy elevado en relación con la maduración ósea, que es de unos dos años (Asgi, 2017). Además, cabe señalar que un informe que no informa sobre el margen de error carece de valor científico (Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, 2014). En este sentido, el Ministerio del Interior, en su circular de 9 de julio de 2007, en la que recordaba el principio de la presunción de menor de edad, reiteró que en todos los casos en que, sobre la base del margen de error, subsistieran dudas acerca de la edad del menor, el interesado debía ser considerado menor de edad. De ello se deduce que, para aplicar este principio, es necesario especificar el margen de error en el informe médico.

La Ley Nº 47/2017 también dispone que la asistencia emocional y psicológica de los MENA está garantizada por la presencia de personas idóneas indicadas por el menor, así como de grupos, fundaciones, asociaciones u organizaciones no gubernamentales con experiencia demostrada en el ámbito de la asistencia a menores extranjeros e inscritas en el registro a que se refiere el artículo 42 de la Ley consolidada Nº 286/1998 con el

consentimiento del menor y admitidas por la autoridad judicial o administrativa que proceda.

Con la nueva estructura de la Ley N° 47/2017 se establece que el Ministerio tiene derecho a participar, a través de su representante legal, en todos los procedimientos judiciales y administrativos y, por lo tanto, también en los procedimientos en la comisaría de policía competente relativos a la expedición del permiso de residencia y a ser oído siempre en cuanto al fondo, previendo la presencia de un mediador cultural.

Sin embargo, hay que decir que se han hecho algunas críticas a la norma en cuestión desde varios sectores, ya que el legislador no identifica a la persona que debe escuchar al menor en las fases posteriores a la identificación, es decir, si debe ser el personal cualificado de la estructura de acogida, o el personal de la autoridad local que se encarga de él o ella, o la autoridad judicial. Este vacío se supera en la práctica recordando la norma que prevé el derecho a escuchar, a través de un representante legal, en todos los procedimientos judiciales y administrativos, y luego se deduce que el MENA tiene derecho a ser oído en cada uno de los casos que le conciernen y, por lo tanto, de vez en cuando tendrá que proporcionar al juez de procedimiento, el servicio social de la autoridad local, la autoridad policial que se ocupa de él, siempre y cuando, en cualquier caso, esté presente un mediador cultural (Cascone, 2017).

3.4.2 El nuevo sistema de recepción de MENA.

De hecho, casi todos los MENA son colocados en instituciones residenciales comunitarias de varios tipos, por ejemplo a través del programa SPRAR⁹², mientras que

⁹² Cabe señalar que, en el caso de MENA, a pesar del cambio de nombre del sistema de recepción, que pasó de SPRAR a SIPROIMI y ahora a SAI, la esencia no ha cambiado con respecto a la estructura organizativa original.

pocos son colocados en hogares de acogida familiares "clásicos" u "homoculturales" debido a la falta de familias disponibles para la recepción. Cabe destacar, sin embargo, que el número de MENA que llegan a Italia es muy superior al de los MENA atendidos por las autoridades locales, ya que parte de los MENA huyen inmediatamente después de su colocación en las fases de primera o segunda acogida, mientras que las autoridades locales no pueden colocar parte de los MENA, una vez que han alcanzado la cobertura de los lugares de las estructuras residenciales en su territorio.

En lo que respecta al procedimiento de acogida actualmente en vigor, se señala que establece que la autoridad policial que entra en contacto con el MENA debe notificar inmediatamente a la autoridad judicial su presencia a los efectos de la apertura de la protección y del nombramiento del tutor de conformidad con los artículos 343 y siguientes del Código Penal. Decreto legislativo N° 142/2015, ante el Tribunal de Menores, con el fin de ratificar las medidas de acogida preparadas. En general, el Fiscal General del Tribunal de Menores solicita la apertura del procedimiento previsto en el artículo 330 cc al tribunal competente, sólo en los casos en que encuentre una condición de abandono o cuando haya pruebas que sugieran que existen parientes en el territorio nacional para limitar la responsabilidad parental.

La Ley 47/2017 establece que, hasta la designación del tutor, las obligaciones relativas a la solicitud de un permiso de residencia o de protección internacional podrán ser cumplidas por el responsable del primer centro de acogida. Además, esta persona tiene la obligación, junto con el tutor, de ponerse en contacto con la Dirección General de Policía para validar la solicitud de protección internacional presentada por el MENA, a fin de continuar el procedimiento y adoptar las medidas relativas a su recepción. Obviamente, la apertura de la protección implica el nombramiento de un tutor que generalmente se identifica como el representante de la autoridad local de residencia (o

primera recepción) del MENA. Cabe señalar que, de hecho, el juez tutelar no convoca ni escucha al MENA antes de dictar la medida de nombramiento del tutor y, una vez nombrado el representante de la autoridad local como tutor del MENA, no supervisa eficazmente el progreso de la colocación y el proyecto preparado por la estructura de recepción. Sólo con la introducción de la Ley 47/2017 la actividad de escucha y vigilancia comienza a ser ejercida de manera efectiva y sistemática por los Tribunales de Menores.

Hay que señalar que a partir de 2014 en Italia estamos asistiendo a una serie de intervenciones institucionales destinadas a rediseñar el sistema de recepción de la menores extranjeros no acompañados. Ya hemos mencionado cómo el Plan Nacional para hacer frente al flujo extraordinario de ciudadanos extracomunitarios adultos, familias y menores extranjeros no acompañados aprobado en la Conferencia Unificada del 10 de julio de 2014 establece un nuevo enfoque para la acogida de los MENA, otorgando al Ministerio del Interior la responsabilidad de organizar su acogida, eliminando la anterior distinción entre menores no acompañados solicitantes de asilo y MENA no solicitantes de asilo. Con este acuerdo, el Ministerio del Interior se compromete a aumentar la capacidad de las plazas del Sistema de Protección de los Solicitantes de Asilo y los Refugiados (SPRAR), a garantizar la acogida de todos los menores, solicitantes de asilo y no solicitantes, y a preparar procedimientos destinados a la acogida inmediata de los mismos.

El Plan Nacional preveía la acogida de los MENA en dos fases: una primera fase destinada a la primera acogida en estructuras gubernamentales altamente especializadas con funciones de identificación, posible verificación de la edad y del estatus, con el fin de acelerar la posible reagrupación con familiares también presentes en otros países de la UE, identificados y autorizados por las Regiones con la coordinación del Ministerio del

Interior; una segunda fase denominada de segundo nivel para la acogida de todos los MENA dentro del SPRAR, adecuadamente reforzada y financiada. De hecho, la creación de este sistema también fue confirmada por el Decreto legislativo N° 142/2015 y, más recientemente, por la Ley N° 47/2017, relativa únicamente a los menores extranjeros, que refuerza el papel del Ministerio del Interior en la gobernanza del MENA.

La nueva estructura de la recepción destinada a los MENA prevé la activación de estructuras gubernamentales situadas en el territorio y responsables de la recepción de muy corta duración para la fase inicial de localización (con funciones de identificación, posible verificación de la edad y el estatuto), así como la planificación de la recepción posterior con un refuerzo adecuado de los puestos de la red SPRAR, dentro de los proyectos territoriales específicos.

Por lo tanto, tras un período de primera acogida en las estructuras gubernamentales específicamente preparadas, en aplicación de lo dispuesto en el artículo 183 de la Ley 190/2014, la SPRAR representa el sistema nacional de acogida para todas las MENA, en consonancia con el enfoque y la calidad de los servicios que la SPRAR puede garantizar de manera uniforme y homogénea en el plano nacional. Al mismo tiempo, las prefecturas y las autoridades locales se comprometen a aumentar considerablemente la capacidad de las plazas de la red SPRAR dedicadas específicamente a la acogida de todos los menores extranjeros no acompañados, mediante la aceleración de la expedición de autorizaciones y acreditaciones de guarderías.

A nivel territorial, las autoridades locales, en colaboración con las realidades del Tercer Sector, aseguran intervenciones de "acogida integrada" que, además de la alimentación y el alojamiento, proporcionan, de manera complementaria, también medidas de orientación y acompañamiento jurídico y social, así como la construcción de caminos individuales de inclusión e integración socioeconómica.

En la actualidad, sin embargo, aunque el sistema de recepción ya se ha esbozado (tanto en el Acuerdo de 2014 como en el Decreto Legislativo 142 de 2015), el camino de recepción sigue sin estructurarse y definirse. El sistema tiene alrededor de 1.000 primeras plazas de recepción y algo más de 2.000 segundas plazas de recepción dentro de la red SPRAR. Especialmente en el pasado reciente, estas cifras no han permitido abordar el fenómeno y han obligado a todos los implicados a activar soluciones de emergencia que no protegen y no son homogéneas. En particular, de hecho, debe considerarse que la mayoría de los niños, según los datos de la ANCI (Giovanetti, 2014, 2016), sigue siendo aceptada hoy en día en las estructuras acordadas con las Autoridades Locales más que en las estructuras gubernamentales y/o en los Centros SPRAR, y que estos diversos tipos de acogida hacen que la atención a los menores no acompañados en Italia se caracterice por la fuerte heterogeneidad de las políticas sociales y socioeducativas, por la ausencia de un único modelo social de referencia y por las diferentes repercusiones a nivel local del fenómeno en sí mismo.

A nivel local, desde el punto de vista de las políticas sociales, tenemos diferentes modelos de intervención, aunque el procedimiento de intervención parece cada vez más frecuente, lo que se refleja en la "hospitalización" inmediata y en la solicitud de nombramiento de un tutor, los principales instrumentos de protección y salvaguardia, seguidos de los informes a las autoridades competentes, la solicitud de un permiso de residencia, la verificación de la edad y la activación de un contacto con la familia de origen. La dificultad real para identificar un modelo único de intervención se debe al alto dinamismo y a la continua evolución del fenómeno. Ciertamente, la dimensión numérica del fenómeno da lugar a una reflexión sobre las políticas y prácticas de inclusión adoptadas hasta ahora.

Es evidente, sin embargo, que el fracaso en la implementación de la "cadena de recepción" está causando problemas críticos en las políticas sociales dedicadas a la infancia, especialmente desde el punto de vista de la intervención social. Parece evidente el tipo de impacto que la "redefinición" del sistema de acogida ha tenido sobre los modos de protección y asistencia que nuestro sistema ofrece al MENA. Pero lo que no se puede subestimar es también el examen de algunos factores relacionados con el enfoque de la gobernanza y la organización de la asistencia a las MENA como resultado de las decisiones adoptadas y aún no aplicadas.

Siguen planteándose cuestiones críticas cuando se espera que se supere la estructura anterior que distinguía a los menores no acompañados que solicitan asilo de los solicitantes de asilo no acompañados y que se introduzca un sistema para las fases de acogida, como se indica en el Decreto Legislativo N° 142, de 18 de agosto de 2015. De hecho, por el momento no parece que el camino específico haya sido efectivamente activado (primera y segunda recepción) con el resultado que se consideran en los mismos proyectos, necesidades y condiciones sociales peculiares y divergentes (relacionadas con rutas migratorias, proyectos, viajes, expectativas, vínculos, experiencias).

Todo esto conduce a respuestas inadecuadas y confusas. La fragmentación de las intervenciones también ha tenido como consecuencia una multiplicación y pulverización de los sujetos institucionales (y no) encargados de hacerse cargo del MENA, pero sin asegurar, al mismo tiempo, una coordinación efectiva entre ellos. En la actualidad, además, la situación se ha complicado aún más con la inclusión de las Prefecturas, que han sido llamadas a abrir estructuras específicas de carácter "extraordinario" (la llamada "CAS menor", que también dependen del Ministerio del Interior). Si bien es cierto que la tendencia a abandonar la concepción de estructuras grandes e institucionalizadoras así como proyectos de asistencia opacos y generalistas para una atención individualizada y

completa, por otro lado se observa cómo asumir el papel de sustituto de la primera recepción de Centros concebidos como "extraordinarios" y por tanto estructuralmente temporales, permite improvisar la planificación y los servicios, en detrimento del acompañamiento en el proceso procesal personal de protección e inclusión del MENA.

De hecho, cada uno de los tres tipos principales de centros (los gubernamentales de primera acogida, las estructuras menores de CAS y SPRAR gestionadas conjuntamente con los municipios), tienen diferentes requisitos estructurales y sólo ofrecen servicios parcialmente similares a los jóvenes con características y necesidades similares. Además, toda la red de centros de acogida que las autoridades locales gestionan desde hace tiempo se caracteriza por un proceso continuo de "extraordinariedad" más que por un enfoque socioeducativo basado en la experiencia pedagógica-didáctica y codificado a lo largo del tiempo por los operadores del sector.

Así como las diferentes formas de envío / colocación en comunidad de MENA son otro indicador de la ausencia de una gestión acordada y compartida. Por una parte, de hecho, está la estructura de la Misión (en el Ministerio del Interior, que se ocupa de los centros FAMI), por otra parte, las Prefecturas (que se ocupan de los casos menores de CAS y responden ante el Departamento de Libertades Civiles e Inmigración del Ministerio del Interior) y, por otra parte, los emplazamientos en los territorios principalmente afectados por los desembarcos. Todos estos sistemas diferentes (no sólo de procedimiento) determinan situaciones muy variadas en el territorio nacional y a menudo no están coordinados en absoluto.

Muy a menudo hemos sido testigos de la colocación inmediata de las MENA por parte de las Prefecturas o los Municipios de los sitios de desembarco, fuera de los circuitos institucionales. Al igual que en el pasado muy reciente (hasta los primeros meses de 2017), las organizaciones humanitarias informaron que muchas MENA llegadas por mar

fueron retenidas durante mucho tiempo en los Centros de Primeros Auxilios y Recepción de Lampedusa, Pozzallo y Taranto (ahora transformados en Hotspots), a la espera de ser trasladadas a instalaciones específicas dedicadas a ellas. Además, muy a menudo se ha informado de la presencia de MENA en los CAS para adultos, con el riesgo de retrasar las intervenciones de protección.

También hay que añadir que los centros FAMI fueron diseñados para la estancia del menor durante un tiempo definido, que a menudo se supera, como es el caso del CAS menor, que muy a menudo se caracteriza por ser a la vez "primera" y "segunda" recepción, sin interrupción, hasta alcanzar la edad adulta de la MENA. Todo esto también se debe a que las estructuras de SPRAR no están en condiciones de responder a la petición porque, muy a menudo, tienen que suplir la falta de plazas para la primera recepción.

Otro fenómeno que surge de innumerables estudios muestra que muy a menudo los tipos de acogida propuestos no aseguran la respuesta a las necesidades de los niños y niñas y que ellos mismos lo muestran lejos de las estructuras en las que se les acompaña. Para muchos aspectos, por lo tanto, la identificación de un camino personalizado de acomodación en una estructura, el acompañamiento en el "grupo de pares", el apoyo de los servicios sociales y la red local, se convierten en una verdadera forma de reducción de daños y orientación pedagógico-educativa para el MENA.

Aunque de reciente promulgación, el sistema de acogida debe acelerar el aprovechamiento de las oportunidades que ofrece el artículo 9 de la Ley 47/2017 al proporcionar un sistema de información que, a partir de la identificación realizada durante el período de la primera acogida, hace que el menor sea singularmente reconocible y rastreable y, para protegerlo, sigue los movimientos proporcionando al municipio que se encarga de ello, información completa, también referida a las vías de acogida de las que se ha beneficiado el mismo. Todo ello también con el objetivo de dar continuidad a las

intervenciones puestas en marcha a su favor y reforzar las actividades relacionadas con las prerrogativas de los servicios sociales de los municipios en la definición de proyectos individualizados dirigidos a la inclusión de cada menor individual.

Además, es de fundamental importancia garantizar el nombramiento oportuno de un tutor para cualquier niño sin representación legal presente en el territorio nacional. La presencia efectiva de un tutor, además de ser esencial para el inicio de los procedimientos de inclusión del menor en la vía administrativa más adecuada, es también una garantía, dado su papel de supervisión en relación con la eficacia de las acciones que los operadores de la estructura en la que se encuentra el menor están llamados a realizar.

3.5 Tipos de permisos de residencia previstos por la Ley nº 47/2017 en favor de los MENA.

Los menores extranjeros, aunque hayan entrado irregularmente en Italia, gozan de todos los derechos consagrados en la Convención de Nueva York sobre los Derechos del Niño de 1989, ratificada en Italia y aplicada por la Ley N° 176/91.

En caso de que se considere que la repatriación no redunda en beneficio del MENA, éste se beneficia de una serie de medidas destinadas a legitimar su estancia en el territorio italiano. Estos instrumentos reglamentarios han sido revisados por la Ley 47/2017. Dado que un menor extranjero no acompañado no puede ser rechazado en la frontera ni expulsado del territorio del Estado, tiene derecho a permanecer legítimamente en el territorio del Estado con un permiso de residencia expedido por el Questore.

El artículo 10 de la Ley 47 \2017 enumera los dos tipos de permisos de residencia que se pueden expedir a los menores.

El primer tipo está representado por el permiso de residencia para menores expedido, a petición del mismo menor, directamente o a través del operador de la responsabilidad parental, incluso antes de la designación de un tutor de conformidad con el artículo 346 del Código Civil, y es válido hasta la mayoría de edad. Este permiso de residencia se expide a los menores extranjeros no acompañados que se encuentran en el territorio nacional y se notifica a las autoridades competentes. A este respecto, cabe remitirse a la Circular del Ministerio del Interior, en la que se establece que el permiso de residencia para menores puede expedirse en ausencia de pasaporte u otro documento equivalente.

El segundo tipo de permiso de residencia que puede expedirse al MENA es el definido por razones familiares y expedido a los menores de catorce años que son confiados permanentemente a un adulto, aunque no sean parientes en el cuarto grado, o que están sujetos a la protección de un ciudadano italiano con la misma pareja de hecho.

Este tipo de permiso de residencia también se puede expedir a los menores de más de 14 años que estén confiados permanentemente a un adulto, aunque no sean parientes hasta el cuarto grado de consanguinidad, o que estén bajo la tutela de un extranjero que resida legalmente en el territorio nacional, o de un ciudadano italiano que viva con la misma persona. Es evidente que si el menor formalizara una solicitud de protección internacional, el permiso de residencia expedido sería consecuencia de su formalización, es decir, de la solicitud de asilo.

La ley n. 47 de 2017, relativa a las medidas de acompañamiento para la integración mayoritaria y a largo plazo, establece que el hecho de que la Dirección General de Políticas de Inmigración e Integración del Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales no haya emitido un dictamen favorable para la conversión del permiso de residencia del

MENA a la edad de 18 años, no puede justificar la denegación de la renovación del permiso de residencia.

La nueva legislación también reiteró la forma en que el Tribunal de Menores puede convertir el permiso de residencia ya expedido. Este es el caso cuando un menor extranjero no acompañado, mayor de edad, a pesar de haber emprendido un camino de integración social, necesita un apoyo prolongado para completar con éxito este camino hacia la autonomía. En este caso, el Tribunal de Menores puede ordenar, incluso a petición de los servicios sociales, la encomienda a los servicios sociales, hasta los veintiún años de edad. En estos casos, si el menor extranjero que ha alcanzado la mayoría de edad no reúne los requisitos necesarios para acceder a la conversión, se prevé que la Dirección General de Policía podrá proceder a la renovación bienal del permiso de residencia por acogimiento familiar previamente realizado, pero a más tardar a la edad de veintiuno años.

De conformidad con el artículo 13 de la Ley N° 47/2017 (Medidas de acompañamiento a la mayoría de edad), la posibilidad de convertir el permiso de residencia a la mayoría de edad, ex artículo 32, párrafo 1-bis, de la T.U. (en el permiso de estudios, el acceso al trabajo subordinado/autónomo) requiere algunas condiciones esenciales.

En primer lugar, el MENA debe estar confiado a una familia o sujeto a protección, de lo contrario debe ser un MENA presente en el territorio italiano durante al menos tres años y que haya participado en un proyecto de integración de una duración mínima de dos años. Además, el MENA debe disponer de alojamiento, asistir a cursos de estudio o realizar un trabajo regular o estar en posesión de un contrato de trabajo aunque aún no esté establecido.

4. DISEÑO DE INVESTIGACION

4.1 Definición de la investigación.

Al principio del curso de doctorado me había fijado el objetivo de realizar una investigación que profundizara específicamente en el análisis del sistema escolar italiano, los métodos adoptados por las instituciones educativas y el entorno escolar con respecto al fenómeno de los menores extranjeros no acompañados.

No oculto el hecho de que tenía algunas dudas (prejuicios más apropiados) porque creía que el sistema escolar, tal como estaba concebido y organizado, no facilitaba la inclusión de los menores extranjeros no acompañados en la sociedad.

Partiendo de este prejuicio erróneo, al analizar exclusivamente la relación entre las instituciones educativas y los menores extranjeros no acompañados, había deducido que si la plena inclusión social de los menores extranjeros no acompañados no tenía éxito, se debía a la forma en que las instituciones educativas organizaban y adoptaban los currículos escolares y, sobre todo, a los sistemas de formación de los profesores que interactuaban con estos menores. Esto me llevó a la conclusión de que la organización y planificación de los programas escolares no era lo suficientemente adecuada para permitir la inclusión real de los menores extranjeros no acompañados en el entorno laboral y la sociedad.

Sin embargo, a medida que avanzaba la investigación empírica, me di cuenta de que la perspectiva inicial era limitada y parcial y que, por lo tanto, tenía que ampliar mi observación sobre los menores extranjeros no acompañados realizando una triangulación que profundizara en el estudio de las comunidades de acogida, de posibles oportunidades de trabajo e inclusión social, por supuesto, el mundo de la escuela. Además, cada vez era más apremiante la cuestión de si la falta o la insuficiente inclusión social de los menores extranjeros no acompañados dependía exclusivamente del sistema escolar. La cuestión

cobró mayor importancia tras el análisis inicial de los diversos contextos sociales en que se encuentran las diversas comunidades de viviendas.

Si bien es cierto que las diversas ciudades objeto de la investigación en las que se encuentran las comunidades de acogida están todas situadas en Sicilia, también es cierto que cada una de ellas tiene sus propias características y peculiaridades socioeconómicas que las diferencian entre sí. Una constante que surgió de manera predominante e innegable es que la profunda crisis económica que afecta a nuestro país y especialmente al sur de Italia desde hace algunos años representaba un motivo de mayor vulnerabilidad para los menores.

Y esto podría parecer paradójico porque, ante la introducción de la Ley N° 47/2017, que representa un baluarte legislativo para la defensa de los derechos de los menores extranjeros no acompañados, se produjo un crescendo de dificultades económicas y organizativas para las comunidades de acogida que a menudo se ven obligadas a cerrar, a trasladar a los menores a otras instalaciones de acogida, a fusionar las instalaciones en un intento de economizar la gestión de las propias instalaciones. Como si todo esto no fuera suficiente, muchos menores huyeron a menudo de las estructuras donde estaban alojados por miedo a ser repatriados. Todo ello sufrió una innegable aceleración tras la emisión del llamado "decreto de seguridad" y los consiguientes recortes en el presupuesto estatal destinado a la financiación de las comunidades de acogida.

Parece superfluo señalar que todo esto ha llevado también a la interrupción abrupta del curso de estudios emprendido por los menores extranjeros no acompañados o, en todo caso, en el mejor de los casos, al cambio de ciudad y de escuela a la que asisten, con repercusiones imaginables en el rendimiento escolar y la eficacia del programa de estudios.

Al dialogar con los operadores de los centros de recepción que se ocupan de los menores extranjeros no acompañados, surgieron las numerosas cuestiones y dificultades críticas que entraña esa actividad. La escasez de créditos, los retrasos atávicos en los desembolsos, los continuos recortes en la financiación pública, los cambios repentinos y contrastados en la política de inmigración y de acogida no permiten que las comunidades que acogen a los menores tengan un amplio margen de maniobra. A menudo se las arreglan para proporcionar a los niños, entre mil dificultades, comida, alojamiento, alfabetización y prácticas administrativas.

Parece obvio creer que en una situación general de crisis económica y social, de reducción de la financiación y de las políticas soberanas, se sacrifica la recalificación y la actualización continua de los operadores que se ocupan de los menores (a menudo pagados muy tarde debido a la lentitud de la acreditación por parte de las instituciones estatales). Todo esto deja claro que la formación y la inserción laboral de los menores y jóvenes, por no hablar de la efectiva inclusión social de los propios menores, pasa a un segundo plano. El verdadero problema, por tanto, no es sólo la organización didáctica y escolar del sistema italiano, sino, en general, cómo orientar a estos jóvenes no sólo para que se integren en el mundo laboral, sino sobre todo para que se conviertan en ciudadanos de pleno derecho de una comunidad cada vez más multicultural.

Se reforzó cada vez más la creencia de que el examen limitado al plan de estudios escolar por sí solo no podía dar respuestas exhaustivas al enfoque de la investigación. Durante el examen de la documentación considerada útil para la investigación, me encontré con las actas de una conferencia promovida por la asociación Save the Children titulada "*Educación y currículo de la ciudadanía mundial: buenas prácticas en comparación*" (Save the Children, 2010).

El tema de la conferencia se basó principalmente en el intercambio de algunas experiencias italianas y europeas destinadas a la formación de buenas prácticas para educar a los jóvenes a fin de que se conviertan en ciudadanos del mundo. De las deliberaciones surgieron ideas interesantes porque, además de abordar todos los problemas inherentes a los programas escolares, también se abordó el tema de la educación para la ciudadanía.

De la lectura de las actas surge una seria reflexión y es precisamente en las actas introductorias de la conferencia donde leemos eso: "*La educación, hoy más que nunca, exige la apertura a una dimensión planetaria, apoyada en un espíritu que hace que los niños y jóvenes sean capaces de comprender esos fenómenos de la vida cotidiana, que representan el encuentro entre las dimensiones local y global. [...] La educación para la ciudadanía significa el apoyo a las trayectorias de aprendizaje destinadas a promover los conocimientos, las aptitudes y los idiomas que permitan a los niños y adolescentes ejercer sus derechos y asumir sus responsabilidades dentro de la realidad en que viven y cuyas normas y valores comprendan críticamente. Significa, no menos importante, promover una escuela que es en sí misma un lugar y un laboratorio de la democracia*" (Save the Children, 2010, pp 8- 9).

De ahí la necesidad de analizar las vías de aprendizaje más adecuadas para que los menores extranjeros no acompañados ejerzan sus derechos y asuman sus responsabilidades en el futuro, así como la necesidad de comprender si los responsables de dichas vías son sólo las escuelas con sus propios programas de estudios. Por lo tanto, ha resultado esencial analizar el fenómeno que se está investigando no sólo analizando los programas escolares, sino también prestando atención al programa educativo general que los diversos agentes sociales, junto con los menores, deben favorecer como el camino más adecuado para el éxito no sólo profesional sino también personal.

Estas reflexiones se han intensificado cada vez más también gracias a la asistencia de los propios menores extranjeros, sus cuidadores y educadores. En particular, durante las entrevistas con operadores y educadores, he escuchado a menudo comentarios como "¡Estos niños son nuestra futura sociedad! Estamos formando a los futuros ciudadanos".

Pude observar que esta opinión también era compartida a menudo por los profesores de las instituciones a las que asistían los menores extranjeros no acompañados. En particular, un experto director de escuela, reflexionando sobre estas cuestiones, fue más allá y llegó a decir que había llegado el momento de revisar el concepto de ciudadanía, ya no limitándolo al pasaporte o al *ius soli* o *ius sanguinis*, es decir, a un punto de vista exclusivamente jurídico y legislativo, sino ampliando la visión, sobre todo desde el punto de vista pedagógico, como forma de ser de la persona. Lo que me ha impresionado durante los contactos con los distintos operadores del sector es el hecho de que los menores extranjeros no acompañados son considerados como "eternos precarios", en una situación de incertidumbre continua y de espera de documentos que a menudo retrasan su llegada, a merced de leyes y decisiones políticas que modifican su estatuto jurídico y, sobre todo, con el constante terror de alcanzar la mayoría de edad.

De hecho, cuando alcanzan la mayoría de edad (en realidad ahora con la Ley nº 47/17 si los estudiantes este término se amplía hasta los 21 años) los menores tienen que abandonar la comunidad de acogida y el Tribunal de Menores y los servicios sociales quedan liberados de la tarea de protegerlos. No es infrecuente, por tanto, que estos antiguos menores abandonen sus estudios y se vean obligados a buscar un empleo para poder obtener la residencia en el territorio nacional y, en consecuencia, un permiso de residencia.

Hay que decir que a menudo la salida de la comunidad de acogida y la interrupción del curso escolar provoca la desaparición de la red de relaciones sociales que estos

menores con enormes dificultades habían construido tanto a través de las comunidades de acogida como de los distintos interlocutores institucionales (escuela, comunidades religiosas, clubes deportivos, etc.).

Los más afortunados pueden contar con familiares o compatriotas, mientras que los más desafortunados están destinados a una vida de penurias, al margen de la sociedad, viviendo en la degradación y la miseria de los suburbios de las grandes ciudades, tratando de sobrevivir con trabajos ilegales o, lo que es peor, terminando por convertirse en trabajadores del crimen.

4.2 Opciones Metodológicas.

El fenómeno que se está investigando, la multiplicidad de factores que intervienen y los acontecimientos socioambientales en constante evolución, requieren un método de investigación que aproveche las ventajas de los diferentes instrumentos de reunión y análisis de datos.

El tema de la investigación sobre los menores extranjeros no acompañados ha puesto de relieve cómo deben reunirse los elementos objetivos y subjetivos e interpretativos, por lo que se considera válido utilizar una metodología puramente cualitativa que, al mismo tiempo, no descuide los datos objetivos pertenecientes al enfoque cuantitativo.

Dada la temática de la investigación, se consideró oportuno combinar los métodos cuantitativo y cualitativo para obtener elementos exhaustivos. Para ello, seguimos las indicaciones de Cohen, Manion, Morrison (2011) que consideran que la investigación basada en el método mixto identifica y se mide por la circunstancia de que el mundo real

no es sólo cualitativo o cuantitativo, sino que representa un "mundo mixto" que hay que estudiar teniendo en cuenta ambos métodos.

Aunque, como señalan los autores, un investigador puede determinar que la investigación tiene un mayor sesgo hacia los datos estadísticos o cualitativos (Cohen, Manion, & Morrison, 2011, p. 22) por lo tanto, la investigación que sigue el enfoque del método mixto pretende captar, observar y descodificar los datos cuantitativos y cualitativos en un único estudio de caso o en una serie de casos que analizan el mismo fenómeno.

Los datos estadísticos que se presentan son de gran importancia, ya que estas proyecciones estadísticas, tanto locales como nacionales, tienen como objetivo esbozar las tendencias demográficas y la presencia de los MENA para comprender las tendencias y perspectivas futuras.

Por ello, hemos querido poner de relieve los fenómenos migratorios desde el momento en que se define el proyecto migratorio en el país de origen hasta el momento en que se aceptan los MENA y se inicia el proyecto de inclusión en Italia.

Por lo tanto, fue necesario armonizar los datos cualitativos y cuantitativos en la fase de análisis, ilustrándolos también gráficamente mediante diagramas para facilitar una visión más rápida y sencilla de los datos surgidos.

Los resultados cuantitativos de la encuesta MENA tenían como objetivo ilustrar la situación desde el punto de vista estadístico local y nacional, con el fin de verificar la corrección y homogeneidad de los datos procesados por las distintas instituciones públicas. «Aunque los estudiosos pueden llevar un manto de objetividad, la actividad de investigación es inherentemente ideológica.

El análisis de la literatura y la estructura teórica son "lugares" ideológicos en los que uno afirma, localiza, evalúa y defiende su posición.» (Charmaz, 2014, p. 305).

El fenómeno social de la migración se deriva de procesos multidimensionales y articulados de construcción social y, como tal, no puede conceptualizarse como un fenómeno empírico objetivamente mensurable. En el estudio del caso de los menores extranjeros no acompañados, la complejidad representa un hecho y suele estar imbuida de aspectos dinámicos muy contradictorios.

En este contexto dinámico y cambiante es necesario determinar la metodología más adecuada para llevar a cabo la investigación empírica del fenómeno investigado. Por lo tanto, queríamos interpretar la investigación científica como "un proceso de construcción social de la realidad llevado a cabo por investigadores dentro de una comunidad determinada" (Milesi & Catellani, 2002, p. 284).

Precisamente por esta razón ha parecido adecuado utilizar la metodología cualitativa, ya que prefiere la observación de los procesos mediante metodologías y técnicas que analizan los acontecimientos en sus contextos naturales.

Obviamente, la atención hacia temas específicos y su entorno no significa descuidar o no prestar atención a la globalidad y complejidad del fenómeno (Cicognani, 2002), y esto se convierte en algo crucial para aquellas investigaciones que se ocupan de problemas interculturales en los que los contenidos y los datos nunca se dan por sentados.

Por ello es preferible utilizar el "enfoque" cualitativo porque con esta metodología existe "la necesidad de interpretar los datos mediante la identificación y posible codificación de temas, conceptos, procesos, contextos, etc., con el fin de construir explicaciones y teorías, o de poner a prueba o ampliar una teoría" (Lewins y Silver, 2004, pág. 2).

En el contexto de los diversos métodos aplicados a la investigación cualitativa, el que nos parece más adecuado parece orientarse hacia el llamado *Grounded Theory*, según la interpretación de Kathy Charmaz (2014), ya que representa una buena opción, coherente con la procesualidad y recursividad del caso estudiado.

La elección de la denominada metodología constructivista de la teoría fundamentada parece especialmente adecuada para examinar entornos en constante cambio, que no pueden determinarse de forma estática.

De hecho, la metodología indicada por la Teoría Constructivista de los Fundamentos permite investigar eventos y categorías interpretativas, realza los elementos complejos, permite unir los aspectos individuales de la investigación en un contexto narrativo único y mucho más amplio que termina por encerrarlo todo.

La teoría desarrollada por Glaser y Strauss (1967) permite centrar la atención "ya no en la búsqueda de las causas de los fenómenos sociales sino en la comprensión e interpretación del sentido de la acción para el actor social" (Boudon, 1998, en la Enciclopedia de Ciencias Sociales Treccani). La base de la teoría fundamentada es la simultaneidad de las fases de recopilación y procesamiento de datos mediante el muestreo teórico y la organización progresiva de los datos, basada en el método de comparación continua.

Los contextos de investigación y los sujetos a investigar se identifican a partir del llamado muestreo teórico con el objetivo de garantizar la correspondencia de las interpretaciones con la realidad del caso estudiado y se desarrolla al mismo tiempo que las fases de análisis a través de los sucesivos incrementos en el número y las características de los participantes, así como a partir de las necesidades de clarificación y profundización que surgen de estos (Tarozzi 2008).

En la primera fase de muestreo teórico, para comprender el fenómeno social en su complejidad, se analizan los distintos contextos en los que se puede encontrar, divididos en macrozonas socioculturales y geográficas.

Los datos que se van a analizar se recogen, gestionan y procesan mediante métodos cualitativos etnográficos, observación participante no estructurada, entrevistas y recopilación de textos y documentos.

En la segunda fase de codificación el objetivo de la investigación se centra en la identificación de los conceptos fundamentales y las categorías interpretativas.

La tercera fase de la codificación está destinada a la conceptualización más teórica de los datos mediante la identificación de las relaciones existentes entre las categorías identificadas con la codificación focalizada, la estructuración jerárquica de los conceptos, la identificación del núcleo central (core category) en torno a la cual organizar el modelo interpretativo de todo el fenómeno. Este modelo de investigación tiene por objeto formular una teoría interpretativa de la evolución psicosocial en la raíz del fenómeno social, que es el objeto de la investigación.

Esta forma de operar puede permitir poner de relieve cualquier criticidad inherente al acontecimiento analizado y, al mismo tiempo, permite encontrar elementos útiles para la enunciación de métodos estratégicos para operar en él, desde el punto de vista de la investigación-acción.

Por lo tanto, el caso en cuestión, referido a los menores extranjeros no acompañados, se examina a la luz de la problemática socioeducativa sentida por la propia comunidad, sin pretender ratificar un concepto preexistente, pero con el objetivo de desarrollar una teoría fundamentada que identifique las buenas prácticas que pueden servir de apoyo a la actividad desarrollada por los operadores del sector.

Por esta razón la Teoría Fundamentada parece el método más adecuado porque permite la libre observación de los fenómenos en busca de una teoría que los describa, caracterizada por la falta de una estructura predefinida.

En sociología, los principios de esta metodología se utilizan muy eficazmente en todas aquellas circunstancias en las que se desea observar sin prejuicios a un grupo, un individuo, un conjunto de contextos o actitudes para llegar a una explicación. La especificidad de esta teoría metodológica es que se propone estudiar el caso desde abajo, es decir, construir la teoría a partir de la actividad de observación.

Aunque puede dar lugar a críticas por no ser un método muy estructurado, tiene la ventaja de adaptarse a la realidad. Lo que debe quedar claro son las etapas hacia las que debemos avanzar en una investigación que pretende seguir los dictados de esta metodología.

La primera etapa se refiere sin duda a la definición del campo de investigación, que no debe anteponerse a una verdadera cuestión de investigación confirmatoria sino que, en realidad, debe estar constituida por una idea de exploración.

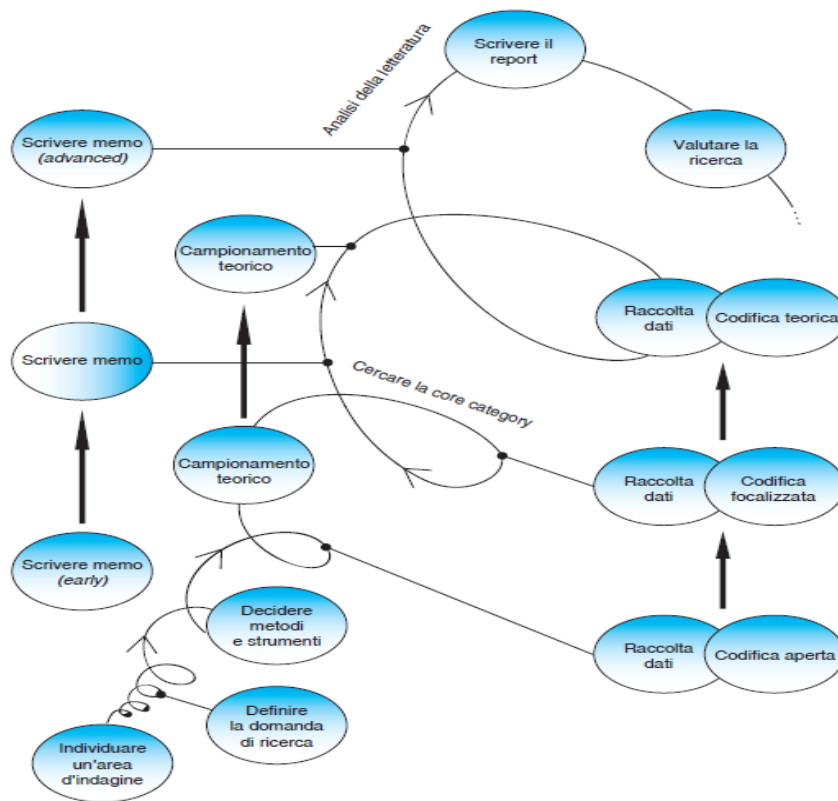
Una vez completada esta etapa, será necesario elegir los métodos e instrumentos que sean realmente útiles para la investigación. En este caso, entre los métodos e instrumentos más adecuados se encuentran la observación etnográfica, las entrevistas, los cuestionarios, la catalogación de los actos y los documentos textuales.

Para ello será necesario analizar los datos reunidos durante las observaciones y el examen de los documentos y, por lo tanto, interpretarlos para comenzar a hacer preguntas y profundizar el estudio mediante una nueva y posterior fase de recopilación de datos.

Una vez que las preguntas iniciales hayan sido exploradas a fondo en todos los aspectos, podremos decir que el proceso de investigación está completo.

Figura 11

Teoría fundamentada: fases del proceso de investigación (Tarozzi, 2008, p. 40).



Analizando la figura superior creada por Tarozzi (2008), podemos ver que para la presente investigación hemos querido utilizar el principio dictado por la escuela constructivista de Charmaz, que, superando el llamado positivismo de Glasser y Strauss (1967), cree que la metodología de la Teoría Fundamentada debe ser interpretada como un método heurístico flexible. Es decir, como un multimétodo que, siempre teniendo en cuenta los métodos operativos, debe llevar al investigador a generar significados a través de un camino de autorreflexión y co-construcción de la noción entre el observador y el observado. Por eso Tarozzi construye en la figura superior esta especie de movimiento de vórtice ascendente en el proceso de la Grounded Theory, un movimiento guiado por una recogida ininterrumpida y continua de memos (observaciones, reflexiones,

informaciones) y por un trabajo de selección de datos codificados (teorías, codificaciones estructuradas y semiestructuradas o abiertas).

Así, la investigación cualitativa comienza con preguntas de investigación más que con hipótesis, y estas preguntas (que pasan a construir el diseño de la investigación) asumen un papel fundamental en relación con el significado de la interacción social.

La pregunta de investigación es generativa, abierta, desenfocada y su formulación no puede definirse de antemano, ya que se correría el riesgo de forzar los datos emergentes. Esta investigación pretendía comprender el mundo de los MENA, sus problemas, sus dificultades sociales y psicológicas, dentro del mundo escolar y del circuito de acogida. Los participantes se prestaron a participar en las entrevistas y en las preguntas escritas. Estos fueron los supuestos dentro de los cuales se realizó la investigación y en base a estos datos codificados abiertamente, se eligió el campo hacia el cual se dirigió la investigación, tratando de indagar y observar las características de los individuos (aspecto psicológico), el contexto y el entorno en el que viven, crecen y se forman (aspecto sociológico), las relaciones que establecen (aspecto socio-psicológico).

En la selección de los datos de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los MENA, a los profesores y a los operadores de las comunidades de acogida, se eliminaron algunas entrevistas porque estaban incompletas o porque los entrevistados no habían cooperado, por lo que, al final, la investigación cualitativa se concentró en tres casos concretos que se examinaron desde una perspectiva psicológica, sociológica y socio-psicológica. Siguiendo esta metodología de vórtice ascendente, no es posible un análisis lineal y separado de los datos, ya que es necesario hacer que la recogida de datos y su análisis interactúen simultáneamente, en paralelo. A continuación, tras el muestreo teórico, por un lado, y la codificación teórica, por otro, se redacta el informe y se evalúan los resultados de la investigación.

Parece superfluo subrayar que la investigación debe llevarse a cabo con una objetividad imparcial y con una visión de conjunto del fenómeno observado, al igual que muchas veces no basta con una sola entrevista u observación, ya que este tipo de fenómenos no pueden leerse e interpretarse con una sola mirada porque, de lo contrario, los datos podrían quedar falseados como fruto del azar o de situaciones momentáneas y ocasionales. Al final, los tres casos observados se reunieron en una misma narración por tratarse de experiencias de sujetos diferentes pero todos en estrecho contacto y compartiendo el mismo fenómeno estudiado.

El objetivo final de la investigación es encontrar directrices, modelos y buenas prácticas que ayuden a transformar los actuales contextos inclusivos para garantizar que las personas de la región MENA reciban servicios y apoyos concretos y coordinados por parte de las instituciones pertinentes, de modo que puedan alcanzar su bienestar social y psicológico.

4.3 La opción del método etnográfico y el primer contacto con los menores extranjeros no acompañados y otros actores sociales.

El tiempo pasado junto con los menores, los operadores de las comunidades de acogida y los profesores de las escuelas a las que asisten los propios menores resultó ser decisivo para la investigación. Estos conocidos me permitieron comprender cómo tuve la necesidad de adoptar diversos instrumentos para adaptarme de vez en cuando a los temas, personas y contextos que iban a venir.

Obviamente, especialmente en la primera fase de mi investigación, me encontré con la situación que Richards y Morse (2009) llaman el término *armchair walkthrough*, es decir, en esa fase en la que el erudito “*toma en consideración varias rutas y diferentes medios metodológicos*” (Richards & Morse, 2009, p.45). Según los estudiosos

mencionados, en esta fase existe un verdadero proceso mental según el cual el investigador trata de predecir el desarrollo de la investigación y los posibles resultados que podría obtener a partir de una pregunta formulada según un determinado método y analizando los resultados obtenidos según un procedimiento para llegar a resultados específicos.

Desde el principio surgió una circunstancia muy evidente, a saber, que los menores poseían diferentes niveles de italiano, el grupo cambiaba con cierta frecuencia según las llegadas y las renunciadas a los centros de acogida.

Además, era evidente que a menudo había jóvenes de diferentes edades, con una madurez psíquica diferente y que a veces, incluso en presencia de sujetos reconocidos como menores extranjeros no acompañados, se tenía la clara impresión de que las características y el desarrollo físico, así como la madurez psicológica y el nivel de relaciones sexuales de los "menores" traicionaban una edad mucho más alta que la declarada y que en realidad eran adultos.

Los menores y todos los trabajadores comunitarios participaron en diversas actividades que obviamente incluían trabajos escolares, actividades deportivas, prácticas de capacitación y diversas actividades que consistían en eventos destinados a socializar a los menores con el entorno social circundante.

Además, los trabajadores comunitarios y los maestros contaban con el apoyo de muchos voluntarios que a menudo se ofrecían para realizar actividades en las que participaban los menores (cursos de recuperación escolar y de alfabetización, etc.).

Evidentemente, me preguntaba si bastaba con examinar sólo la realidad de una comunidad de acogida y una institución educativa para describir la realidad de los menores extranjeros no acompañados, o si era necesario ampliar la perspectiva con otras

realidades sicilianas, precisamente porque la cuestión de la acogida de los menores extranjeros no acompañados afectaba a Sicilia de manera predominante.

Por este motivo, decidí ampliar el alcance de la encuesta a diferentes realidades sicilianas, comprendiendo que la investigación no debía limitarse únicamente a la relación entre los menores extranjeros no acompañados y la escuela, sino que debía tener en cuenta también otros temas sociales como, por ejemplo, las comunidades de viviendas y sus operadores, los servicios sociales, las instituciones y asociaciones territoriales y el mundo del voluntariado.

La investigación, por lo tanto, después de una parte inicial que se ocupó del método cuantitativo, se orientó cada vez más hacia el método cualitativo porque, como sostienen Morse y Richards (2009) *“los métodos cualitativos son el mejor y único camino a seguir para los siguientes propósitos y preguntas de investigación [...] 2. Si el objetivo es dar sentido a una situación compleja [...] 3. Si el objetivo es entender de los participantes lo que experimentan en un contexto o situación [...] 4. Si el objetivo es construir una teoría o un marco teórico que refleje la realidad”* (Richards & Morse, 2009, p. 48- 49).

Pues bien, desde el principio, la encuesta sobre los MENA tuvo como objetivo no sólo observar y estudiar las historias y los sentimientos vividos por los menores, sino también examinar la complejidad de las relaciones que los propios menores, junto con los demás protagonistas sociales, crearon como un camino de acogida y de formación para una futura inserción en la sociedad.

Consideré que era necesario comprender las diversas dinámicas establecidas por los distintos operadores para favorecer la integración de los MENA y, por consiguiente, investigar no sólo la experiencia única, sino también el sistema polifacético de relaciones

y las expectativas futuras que todos los sujetos implicados esperaban con la esperanza de mejorar la situación actual.

Esto condujo a la decisión de llevar a cabo una investigación que, para la parte cualitativa, aplicó el método según los cánones de la Grounded Theory. Esta metodología se desarrolla dentro de los límites de la investigación sociológica y se inspira en el llamado modelo interpretativo.

De acuerdo con esta metodología, en el acercamiento con los actores de la investigación, el descubrimiento está frente al estudioso y en la conclusión se argumenta la teoría, después de recoger los datos y decodificarlos.

En esencia, el investigador, según el modelo de la Grounded Theory, estudia los fenómenos que son objeto de su investigación desde el punto de vista de los que forman parte de ella. Según Richards, *“las preguntas de investigación de la Teoría Fundamentada se derivan de este enfoque en los procesos y el cambio a lo largo del tiempo, mientras que las estrategias de producción de datos reflejan un compromiso con la comprensión de las formas en que la realidad se construye socialmente”* (Richards& Morse, 2009, p. 78).

La tesis de la metodología aplicada por la Teoría Fundamentada es que *“a través de una exploración detallada y guiada por una sensibilidad teórica, el investigador puede construir una teoría basada en los datos (fundamentada, precisamente)”* (Richards& Morse, 2009, p. 78).

Por consiguiente, el papel del investigador y su continuo procesamiento de datos y documentos es crucial para identificar en etapas progresivas los conceptos que definirán la categoría básica, o, *“el tema que se repite en los datos y explica la mayor parte de su varianza”* (Richards& Morse, 2009, p. 81) y por lo tanto la teoría que da sentido a los datos. Un aspecto característico de la metodología de la Teoría Fundamentada es el

muestreo teórico que no se basa en los principios con los que se determinan las muestras estadísticas, sino que acompaña a los resultados de la teoría. *“Es una función del proceso analítico y es una extensión progresiva, durante el análisis, del número y las características de los participantes. Una extensión guiada por las necesidades del trabajo de conceptualización teórica”* (Tarozzi, 2008, p. 14).

La investigación llevada a cabo de acuerdo con la teoría fundamentada dicta que la recopilación de datos y el examen deben tener lugar simultáneamente, extendiendo gradualmente la muestra siempre que surjan las categorías y la teoría (Margiotta, 2011).

Además, al proceder a la labor de codificación, se identifican las categorías más importantes que llevan a reformular los propios parámetros de búsqueda. Esto implica la necesidad de volver a la esfera de la investigación, ya que la reunión de datos se guía por la labor de reflexión analítica sobre las categorías que se van identificando gradualmente (Tarozzi, 2008, p. 14 -15).

La actividad simultánea de recopilación de datos y su examen ha resultado difícil durante la investigación del fenómeno de los MENA debido a circunstancias vinculadas al factor tiempo, así como a acontecimientos inherentes al propio contexto.

En lo que respecta al factor tiempo, cabe señalar que en los distintos contextos resultó difícil proceder a la reunión de datos y su examen sistemático porque la labor realizada estuvo influida por las actividades y la vida cotidiana de las comunidades de acogida, por los horarios y las actividades escolares y por lo que ocurrió en ellas. Todo esto condujo a varias dificultades y contratiempos, para los cuales se redefinió varias veces el esquema de trabajo.

Además, la planificación preventiva de la metodología de investigación, que influyó en el momento y las actividades que debían llevarse a cabo sistemáticamente, a veces contrastaba con la variabilidad de las áreas, las acciones, los temas que podía o no

podía cumplir en un día determinado. A veces se hacían citas para las entrevistas y éstas se desvanecían por la dificultad del entrevistado en el último momento.

Esto me convenció de adoptar una metodología de investigación mixta, prefiriendo la Teoría Fundamentada para la investigación cualitativa, ya que era la más flexible y me permitía comprender, experimentar y profundizar en la vida cotidiana de una comunidad y de la institución escolar en relación con el entorno externo y con los menores que allí se alojaban en ese momento.

Al hacerlo, podría haber comprendido mejor los problemas a los que se enfrentaba diariamente cada uno de los actores de este complejo proceso, captando en detalle cada matiz de las múltiples realidades de la recepción e integración de los MENA.

Por esta razón decidí integrar la metodología cualitativa basada en la Teoría Fundamentada con un tipo de investigación etnográfica porque este modo de investigación permite ajustarse y adaptarse a las situaciones en las que se lleva a cabo la investigación y proporciona múltiples medios para evaluar y comprender el punto de vista del sujeto con el que se enfrenta.

Además, esta metodología permite describir un sistema social determinado sobre la base de una visión que no se da por sentada y examinar y esbozar las realidades sociales (relaciones, instituciones, profesiones), sobre la base de supuestos que explican las características que no son obvias o que no se dan por sentadas.

Esta forma de llevar a cabo la investigación me permitió no limitarme a la recopilación de datos y la observación de lo que estaba sucediendo, sino ir más allá interpretando y distinguiendo *“el fenómeno de su significado, un signo de su significado; la diferencia entre una descripción de un tipo pequeño y una descripción de un tipo denso”* (Fabiatti, 2001, p.17).

Durante el trabajo de campo tuve la oportunidad de encontrar mucho material descriptivo que me permitió desarrollar algunas consideraciones basadas en interpretaciones de cómo los diversos aspectos culturales están interconectados con otros factores ambientales.

La investigación sobre los MENA ha llevado al surgimiento de una realidad en la que estos menores, llegados de otros mundos y culturas, representan universos locales en nuestra civilización que cada día se vuelven más mestizos.

Y lo que es evidente es que estos múltiples microcosmos se han convertido en actores del cambio cultural y social y, por lo tanto, se convierten en promotores de transformaciones en los ámbitos político, económico, legislativo, cuestionando las categorías con las que estamos acostumbrados a percibir el mundo y a educar a los que luego operan en esta parte del mundo. La ventaja de aplicar esta metodología flexible ha sido que me ha permitido examinar los procesos educativos y las interacciones respetando sus características culturales.

Esto me permitió situarme en un nivel relacional y dialógico con los sujetos observados, mediando el acceso al entorno e intentando que acepten la presencia de un sujeto extranjero.

En cambio, los sujetos observados han podido tomar conciencia y comprender la dinámica de sus actitudes, comportamientos y discursos personales y sociales. Además, es evidente que la investigación en este campo se asemeja a un texto a ser interpretado y traducido, más que a un experimento realizado en un laboratorio y, por lo tanto, se convierte en un momento de negociación y revisión continua.

De hecho, tras un período inicial de pruebas, la investigación de campo comenzó a tomar forma, orientándola tanto hacia los contextos a estudiar como hacia los sujetos sociales a los que se debe involucrar, identificando, por lo tanto, las herramientas que se

deben utilizar para recoger y comprender el problema de investigación que se había enfocado de manera más precisa.

El centro de atención de la investigación había pasado del estudio del programa escolar al examen del proyecto educativo que todos los actores sociales determinaban junto con cada menor individual.

De ahí la importancia de herramientas como las entrevistas semiestructuradas⁹³ a menores, grupos comunitarios, escuelas y trabajadores sociales. A menudo estas entrevistas eran verdaderas conversaciones informales en las que nos presentamos y discutimos cuestiones relacionadas con la realidad de los MENA.

En algunas situaciones pude llevar a cabo el estudio del caso concreto cuando los distintos operadores entraron en los méritos del caso individual del joven acogido por la comunidad, contándome sus acontecimientos, la formación que estaba realizando y las futuras posibilidades de integración social.

No ocultaré el hecho de que a menudo en las comunidades visitadas había cierta resistencia a permitir entrevistas directas con los niños, por lo que a menudo aproveché la presencia de un trabajador comunitario, o utilicé los cuestionarios escritos que se entregaban a los niños.

⁹³ La elección del tipo de investigación semiestructurada fue dictada por la mayoría de los factores. En primer lugar, las entrevistas querían ser a la vez un instrumento para la recopilación de información por parte de los operadores, pero al mismo tiempo no tenían que sentirse enjaulados en una batería de preguntas para responder en un período de tiempo preciso (cuestionario). Más bien, las entrevistas querían asumir las connotaciones de un tiempo disponible para el operador a fin de poder hablar libremente y sin limitaciones de tiempo sobre cuestiones que se repiten en las diversas entrevistas realizadas para poder compararlas, pero sin un horario fijo (entrevista estructurada). De esta manera traté de tranquilizar a las diversas personas entrevistadas que no tenían que sufrir la presión de una entrevista periodística, sino que tenían que confrontar al investigador sobre ciertas dinámicas, ciertos problemas y temas sobre la realidad investigada.

Obviamente con la metodología aplicada traté de comprender cómo mis interlocutores daban sentido a determinados comportamientos y me di cuenta de que a menudo los sujetos observados trataban de explicar sus conceptos y las razones de su comportamiento.

Durante la investigación se reforzó mi convicción de que los acontecimientos pedagógicos y educativos son fenómenos multiformes y a veces complejos de examinar y, por lo tanto, deben utilizarse metodologías flexibles para analizarlos.

Esto significa que los medios y procedimientos pueden cambiarse durante la realización de la labor de investigación.

Como ya se ha dicho, durante la investigación sobre los MENA, las metodologías y los conceptos en que se basó el proyecto inicial se redefinieron en varias ocasiones a medida que avanzaba la investigación sobre el tema y, sobre todo, durante el examen y las visitas a los distintos entornos, que resultaron ser muy diferentes tanto en lo que respecta a los medios de que disponían como a la organización de las comunidades de acogida, las escuelas, los operadores y los educadores, así como al grupo de menores que cambiaban en el mismo ámbito con una rotación muy frecuente.

En algunos casos el investigador fue considerado como un recurso por los operadores con los que colaboré tanto que, en mi experiencia, algunos de ellos me pidieron que celebrara varias reuniones y que organizara algunos debates abiertos a la sociedad civil con el fin de externalizar el trabajo que habíamos realizado y los resultados finales de mi investigación.

Si en un primer momento existe desconfianza en aceptar la presencia de un investigador en un determinado contexto, en una segunda fase éste puede convertirse en una figura que induzca a reflexionar sobre determinados aspectos, comportamientos y a

comprender por qué se da un significado específico a ciertas acciones que tienen lugar diariamente, en lugar de a otras.

En mi caso, pude crear una relación de confianza y familiaridad con los sujetos de la investigación con los que entré en contacto gracias a mis habilidades legales como abogado y profesor.

No puedo subestimar, además, la importancia de haber asistido a un curso de formación para tutores voluntarios de menores extranjeros no acompañados que me permitió profundizar en los recientes cambios normativos introducidos por la Ley N° 47/2017, así como la inclusión en la lista de tutores voluntarios de menores extranjeros no acompañados en los Tribunales de Menores para ser nombrado tutor de un menor.

Esto, además de ser una forma de enriquecimiento personal y profesional, me ha permitido estudiar desde dentro los problemas de las relaciones, entendiendo sus dinámicas, acciones y procesos.

Por lo tanto, a la luz de las consideraciones superiores y el resultado de los ajustes necesarios, he identificado el marco general de la investigación dentro de límites más delimitados.

De hecho, la principal pregunta que me hice fue comprender si el sistema general previsto por las normas sobre la recepción de los MENA permitía su inserción en el sistema escolar y social, así como las oportunidades de trabajo que dicha inserción garantizaría para la obtención de la calificación final del itinerario escolar.

A continuación definí los objetivos que debería haber alcanzado para poder responder eficazmente a la pregunta que se me formuló, analizando el diseño didáctico específicamente dedicado a las MENA, la capacidad de los profesores para identificar las habilidades y conocimientos originales representados por el bagaje cultural que poseen

las MENA a su llegada desde su país de origen, verificando, además, si las intervenciones educativas eran capaces de garantizar el éxito escolar y la integración social.

El objetivo era identificar las críticas en el sistema escolar, las relaciones entre los distintos actores sociales, los lazos sociales que se crean, y llevar a cabo una seria reflexión sobre cómo implementar el concepto de interculturalidad en el entorno escolar.

Todas las consideraciones superiores se sintetizan en el siguiente esquema que resume el panorama general de la investigación:

Figura 12

Esquema de la pregunta y los objetivos de la investigación.

RESUMEN DE LA FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN
Pregunta de la investigación
¿El actual sistema de acogida, protección e integración de los menores extranjeros no acompañados les permite una integración efectiva y eficaz en el sistema escolar italiano que les permita convertirse en ciudadanos activos cuando alcancen la mayoría de edad, además de su futuro empleo?
Objetivo de la investigación
<p>Analizar las áreas y los diversos proyectos educativos reservados a los menores extranjeros no acompañados y, a partir de las habilidades y competencias originales que ya poseen los menores, verificar si las intervenciones educativas podrán fortalecerlos eficazmente garantizando una formación que permita su integración social.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de las relaciones entre los tres actores sociales: comunidad de acogida, sistema escolar, mundo laboral; • Estudio de las relaciones entre los menores extranjeros no acompañados y los diversos actores sociales; • Examen de los métodos de evaluación y orientación aplicados por los distintos agentes sociales que preparan y verifican la trayectoria educativa del menor; • Identificación de cualquier elemento crítico en las vías educativas y la inclusión del sistema escolar sobre la base de los siguientes índices de capacitación: reconstrucción del yo; <ul style="list-style-type: none"> ✓ autonomía; ✓ responsabilidad; ✓ reconocimiento de competencias.

4.4 El procedimiento y el contexto de la investigación.

Siguiendo el pensamiento de Charmaz (2016) sobre la metodología constructivista, hemos hecho nuestro el concepto que requiere una "fuerte" implicación del investigador en el contexto a estudiar. Esto se debe precisamente a que "los investigadores con una participación limitada en sus respectivos campos probablemente no pueden comprender las limitaciones de sus clasificaciones y abstracciones" (Charmaz, 2016, p. 9). Y si se quiere, este concepto recuerda al más apropiado de la empatía que requiere una verdadera "inmersión" del investigador en la experiencia en el campo para permitirle llegar a profundidades difíciles de alcanzar con la aplicación de métodos puramente teóricos y abstractos.

La elección de la formación de las muestras teóricas tiene lugar al mismo tiempo que la recogida y el análisis de los datos, y asume un papel relacionado con la construcción de la teoría. Cada elemento recogido en las comunidades de viviendas y escuelas a las que asisten los menores no acompañados se completa con notas etnográficas y recordatorios que contribuyen a una rica colección de contenidos. Los problemas que plantean los MENA y la intervención social llegan a su resolución combinando perspectivas objetivas con aspectos marcadamente subjetivos e interpretativos, lo que puede lograrse adoptando un enfoque cualitativo. Los problemas que plantean los menores extranjeros no acompañados y el tipo de intervención social más adecuado pueden resolverse comparando las visiones objetivas con los aspectos marcadamente subjetivos e interpretativos. Esto puede lograrse adoptando un enfoque cualitativo.

Todo ello optando por un método "naturalista" con respecto al objeto de la investigación, eligiendo métodos y técnicas que comprendan los fenómenos en sus situaciones naturales. Por ello, para la investigación-acción se consultaron varios centros de acogida de menores extranjeros no acompañados, así como varias escuelas a las que

asisten estos menores, y se administraron cuestionarios, se realizaron observaciones directas en los citados centros, y se llevaron a cabo entrevistas y conversaciones con los directamente afectados.

Por supuesto, las entrevistas no sólo se referían a los MENA, sino también a los operadores y figuras profesionales que se ocupan de ellos tanto en el ámbito social como en el educativo. Entre estos operadores se consultaron figuras como el mediador cultural, el trabajador social, el responsable y el operador de la comunidad de acogida, el tutor ex ley 47/2017, el director de la escuela y el profesor de las instituciones a las que asisten los menores. Se pidió a cada una de estas figuras profesionales que indicaran las realidades que, en su opinión, mostraban las mejores prácticas inclusivas y acogedoras.

La elección de las comunidades y escuelas de acogida se realizó mediante una serie de reuniones informales con los operadores del sector, con algunos dirigentes escolares y profesores que organizan la acogida de los MENA a nivel institucional y todas aquellas acciones encaminadas a fomentar su asistencia e inclusión en la escuela. Se prestó atención a las comunidades de acogida, la mayoría de las cuales están situadas en las provincias sicilianas, especialmente en Agrigento, Trapani y Catania. Obviamente, esta elección fue decisiva y consecuente para la identificación de las escuelas que, en su mayoría, se encuentran en el área territorial donde se alojan los MENA.

Sobre la base de las premisas de la actividad de investigación, se decidió identificar los criterios generales que debe tener cada una de estas estructuras y con precisión:

- una característica territorial local que ofrecería los datos disponibles para una interpretación puntual;

- una composición del grupo de trabajo que asegurara una presencia bastante variada por tipo de perfiles profesionales en las comunidades de acogida y en las instituciones educativas que acogen a menores extranjeros de origen heterogéneo;

- experiencia previa en la realización de actividades relacionadas con la segunda acogida y la inclusión escolar. Sin embargo, se dio preferencia a las comunidades que, debido a la tradición y la experiencia, podían proporcionar datos e información pertinentes sobre las peculiaridades de los usuarios y sus necesidades;

- una experiencia de prácticas eficientes como la que han presenciado los interesados.

La investigación se llevó a cabo en una comunidad perteneciente a la red SPRAR (Sistema de Protección para Solicitantes de Asilo y Refugiados), hoy SIPROIMI, en la provincia de Agrigento, un grupo de apartamentos en la provincia de Trapani y una comunidad para adolescentes, también parte de un consorcio de cooperativas pertenecientes a una red SPRAR (hoy SIPROIMI) que acoge a menores extranjeros no acompañados en la provincia de Catania. Obviamente, dado el tema de la investigación, la encuesta se extendió también a las escuelas frecuentadas por estos menores. Escuelas que en su mayoría consisten en institutos profesionales, instituciones de formación profesional y, en algunos casos, institutos técnicos.

Durante la actividad de la encuesta se constató que, lamentablemente, la distribución de los menores extranjeros no acompañados no respeta las características a las que están destinadas las mismas estructuras porque las emergencias cíclicas, las llegadas masivas, una organización insuficiente, una lentitud agotadora del aparato administrativo en el reconocimiento de las comunidades, determinan la inserción de los MENA en estructuras donde en ese momento hay disponibilidad de plazas. A menudo los menores, tan pronto como llegan, encuentran alojamiento en grupos, apartamentos para

menores cercanos a la edad adulta. El estudio sobre los MENA tenía como objetivo no tanto el estudio y análisis de la experiencia y los sentimientos que viven los menores, sino el complejo de relaciones que ellos, junto con otros intérpretes sociales, realizan como un camino de recepción y formación para su futura integración.

Por lo tanto, el objeto de la investigación era analizar la red articulada de relaciones y las expectativas de futuro que los diversos sujetos, desde los menores extranjeros no acompañados hasta los operadores, tenían en mente para modificar el presente a fin de mejorarlo. La investigación se refería a la encuesta sobre la eficacia de los programas de acogida e integración de los MENA en las instituciones educativas italianas. Por consiguiente, el principal objetivo de la investigación era conocer el nivel de integración de los menores extranjeros no acompañados recibidos en las comunidades escolares y en las instalaciones de alojamiento y, en particular, determinar las vías de integración de los menores extranjeros no acompañados.

La cuestión de la integración fue el punto central del análisis. El estudio tenía por objeto determinar el nivel de integración de los MENA en diversas etapas. Para la investigación se utilizaron tanto entrevistas semiestructuradas como entrevistas informales. Además, para adquirir más datos de la forma más objetiva posible, se administraron cuestionarios a los distintos participantes en la investigación. En el tratamiento de la información y los datos recogidos, la contribución de los mediadores culturales presentes en las estructuras de acogida resultó ser muy importante, debido a que están en estrecho contacto con los menores extranjeros no acompañados y por su profundo conocimiento de sus necesidades, problemas y dificultades que experimentan los menores. En el período comprendido entre febrero y octubre de 2019, se encontraron principalmente menores de sexo masculino, datos que confirman la presencia predominante del sexo masculino entre los menores extranjeros no acompañados. Se trata

en su mayoría de adolescentes de 15 a 17 años de edad, procedentes en su mayoría de países del África septentrional de la cuenca del Mediterráneo y del África subsahariana (Nigeria, Ghana, Somalia). Para buena parte de los MENA, el viaje se lleva a cabo tras una imposición de otras personas involucradas en el delito de tráfico y explotación sexual de menores. Lo que surge de sus respuestas es que el 85% de los MENA emprenden el largo viaje solos.

En lo que respecta a la investigación realizada en las instituciones educativas, cabe señalar que se llevó a cabo principalmente en las escuelas secundarias y que en el contexto de las acciones dirigidas a los menores extranjeros no acompañados, hay varias fases de dificultad, programación, servicios dedicados a los huéspedes, así como una programación específica que se ve afectada por las diversas propuestas metodológicas adoptadas. Durante la actividad de investigación, lo que surgió, indiscutiblemente, es que las estructuras que acogen a los MENA, además de ocuparse de la primera acogida, también se ocupan de la escuela, la formación, el trabajo y la acogida.

De ello deriva el objetivo de la investigación y que es profundizar, desde el punto de vista pedagógico, la escuela en la que se insertan, teniendo siempre presente que los menores extranjeros no acompañados, aunque no tengan permiso de residencia, tienen derecho a ser inscritos en la escuela, que la inscripción se realiza de la misma manera y de la misma forma que para los menores de nacionalidad italiana y que la solicitud de inscripción debe ser presentada por el jefe de la estructura de acogida o por el tutor designado por el Tribunal de Menores, según lo dispuesto en la Ley N° 47/2017.

El objetivo era identificar la presencia de menores extranjeros no acompañados en los centros de enseñanza secundaria, conocer su número, comprender la metodología con la que se lleva a cabo la acogida escolar, los problemas encontrados en los cursos de disciplina y los métodos de enseñanza utilizados por los profesores. Los datos obtenidos

durante la investigación aportaron elementos útiles para la evaluación de los niveles de acogida e inclusión escolar de los MENA, así como los innovadores métodos de enseñanza adoptados y, por consiguiente, fue posible centrar las buenas prácticas adoptadas por las escuelas en un contexto en el que se presta atención al proceso de aprendizaje, las necesidades y la mejora de la identidad cultural de cada menor extranjero no acompañado.

La intención era examinar las formas en que la escuela y las comunidades de acogida interactúan entre sí y con los menores extranjeros no acompañados y los efectos reales de esas intervenciones. En esencia, para comprender cuáles eran las necesidades y expectativas reales de los estudiantes menores extranjeros no acompañados, así como las necesidades de los profesores a la hora de proponer actividades inclusivas, era necesario avanzar en esta relación triangular entre los estudiantes menores extranjeros no acompañados, la escuela y los centros de recepción.

Todo ello con el fin de centrar la atención en las diversas evoluciones del itinerario escolar y en las figuras de referencia que orientan a los MENA, para comprender cómo las escuelas acogen a estos últimos adoptando los instrumentos adecuados para satisfacer sus necesidades, permitiéndoles continuar regularmente su itinerario escolar. Con ese fin, se establecieron cuestionarios semiestructurados para tener una idea más clara de la situación escolar de los menores extranjeros no acompañados que asisten a esas instituciones.

Por lo tanto, el estudio fue diseñado para examinar ocho áreas de investigación:

- Recopilación de datos sobre la presencia y los países de origen de los MENA;
- Recopilación de datos sobre los acompañantes y las personas que cuidan de los menores (centros de acogida, comunidades, tutores, familiares, otros sujetos institucionales);

- Sistema de organización de la recepción de la escuela;
- Proyectos educativos y de capacitación para la evaluación del aprendizaje disciplinario;
- Adopción de protocolos y métodos de recepción;
- Problemas escolares (relacionales, lingüísticos, disciplinarios, etc.);
- Métodos de enseñanza y recursos externos;
- Preparación y formación de profesores.

Evidentemente, todos los participantes fueron conscientes de que se garantizaría el anonimato y fueron informados adecuadamente de las modalidades y objetivos de la investigación. También se destacó la forma en que la investigación podría ser útil para los futuros usuarios, así como el hecho de que el análisis y la reflexión a fondo sobre las metodologías aplicadas podrían poner de relieve las críticas y lagunas en el sistema de acogida e integración reservado a los MENA.

La experiencia en este campo ha permitido comprender cómo se acepta inicialmente la presencia de un investigador con dificultad y desconfianza en el contexto de la comunidad. Sin embargo, con el paso del tiempo, el investigador, al establecer una relación de confianza y familiaridad con los sujetos que viven en un determinado contexto, se convierte en una figura que puede llevar a reflexionar sobre sus actitudes, formas de actuar y por qué se prefieren más las prácticas cotidianas que otras. Y precisamente porque el investigador-etnógrafo trata de comprender la dinámica, las prácticas, los procesos de significación, puede también formular nuevas soluciones a viejos problemas, puede también proponer soluciones formativas que mejoren o al menos hagan reflejar a quienes han sido observados, entrevistados y han participado en las actividades planificadas.

4.5 Instrumentos de investigación.

Se han utilizado diversos instrumentos para llevar a cabo la investigación a fin de encontrar fuentes, reunir datos y analizarlos.

En primer lugar, se llevó a cabo la investigación y el análisis de las fuentes normativas, la documentación y la literatura relativas a la condición de los menores extranjeros no acompañados en Italia. Esta investigación ha demostrado ser bastante compleja debido a la cantidad (a veces conflictiva) de legislación producida en las últimas décadas a nivel nacional, comunitario e internacional. Esto se ha complicado aún más por el continuo cambio de los escenarios geopolíticos que también han influido en las olas migratorias hacia Italia y Europa.

Esto, además del examen en curso de las nuevas normas de emergencia, también ha afectado a la reunión de datos estadísticos porque, ante una previsión inicial hecha a finales de 2017 que preveía que las corrientes migratorias aumentarían cada vez más con la multiplicación de las aperturas de nuevas comunidades de viviendas y centros de acogida de menores, nos encontramos con un fenómeno diametralmente opuesto. De hecho, debido a las políticas restrictivas del nuevo gobierno italiano, entre finales de 2018 y 2019 hubo un descenso del 80% en las llegadas. Esto dio lugar a la despoblación de los centros de acogida de menores extranjeros no acompañados, su cierre y el traslado de los menores a otras ciudades y escuelas. Evidentemente, la recopilación de documentos se refería a la recuperación de datos estadísticos, informes de estudios realizados a nivel nacional e internacional, examen de estructuras y situaciones en los medios de comunicación y en Internet.

Otras actividades se llevaron a cabo mediante entrevistas semiestructuradas y cuestionarios a menores extranjeros no acompañados, trabajadores de la comunidad de acogida, dirigentes escolares y su personal de profesores empleados en las actividades de

acogida de estudiantes extranjeros. Todas estas actividades se llevaron a cabo en los locales de las comunidades de acogida y en las escuelas con el fin de conocer el contexto ambiental en el que realizar las observaciones, explicar y adaptar los métodos y objetivos de la investigación.

Las entrevistas tenían por objeto comprender las características generales de las comunidades de acogida y las escuelas, las prácticas imperantes, la visión, las necesidades y las expectativas de los MENA, las relaciones entre la comunidad, la escuela y los menores extranjeros no acompañados, así como las cuestiones más críticas que existen.

Además, el estudio de casos se llevó a cabo cuando fue posible. En este caso, se invitó a todos los sujetos implicados (menores extranjeros no acompañados, operadores, profesores, etc.) a entrar en materia ilustrando las vicisitudes de los MENA, el camino de formación adoptado y el futuro escenario de integración social. En algunas situaciones se utilizó el instrumento de la observación participante para obtener información sobre el contexto investigado.

Por último, utilicé, aunque no constantemente, el diario de campo, sobre todo cuando al final de mis reuniones quería reflexionar y fijar los sentimientos, evaluaciones y especificidades de los contextos visitados y las experiencias realizadas con menores y otros actores sociales. Este diario de campo me fue muy útil en la edición final de la investigación, ya que me permitió revivir ciertos eventos y experiencias cuya memoria se había desvanecido con el tiempo.

4.6 Triangulación multifactorial.

Siguiendo el ejemplo del Congreso Mundial de Educación en Londres (World Congress On Education - London, 02 – 04 September 2013 Fieldwork) se ha adoptado

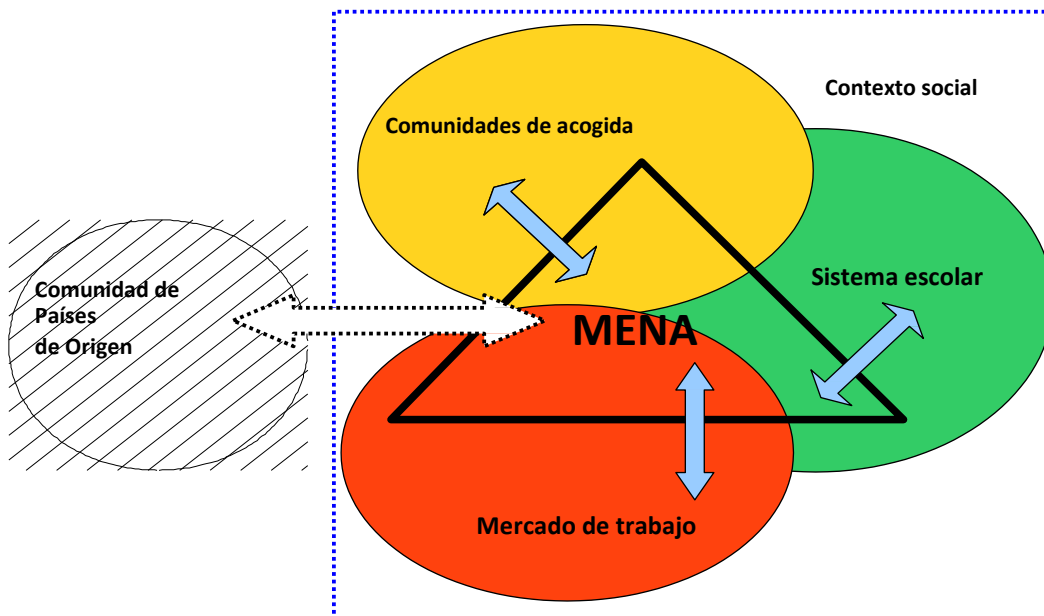
una triangulación multipartita, es decir, una triangulación constituida por la intersección de los tres principales actores sociales que se mueven en torno a la realidad de los MENA y que condicionan la trayectoria educativa y formativa de cada uno de los menores.

Como puede verse en el gráfico siguiente, las comunidades de acogida, las escuelas y el mundo del trabajo representan la cima de la triangulación dentro de la cual se analiza el fenómeno del MENA.

Figura 13

Esquema de triangulación utilizado en la investigación.

Triangulación de múltiples partes interesadas



Obviamente esta triangulación se encuentra dentro de una realidad social peculiar y por lo tanto era necesario evaluar qué otros posibles actores sociales condicionarían la educación y la formación de los MENA. Se ha comprobado que en esa dinámica suelen intervenir las autoridades judiciales de menores, los servicios sociales, los guardianes, las asociaciones de voluntarios que ofrecen cursos de alfabetización, los clubes deportivos de aficionados y las comunidades religiosas.

En el caso que nos ocupa, casi siempre falta uno de los temas que suele desempeñar un papel fundamental, a saber, la familia. En el caso de las MENA, este papel suele ser sustituido por una red de padres o una red de compatriotas que crean con el niño un vínculo emocional decisivo para su futuro. Recientemente, con la introducción de la figura del tutor voluntario, se ha podido observar cómo este nuevo sujeto ha asumido un papel de apoyo y soporte psicológico y material cada vez más importante y similar al de un verdadero miembro de la familia.

La elección de utilizar esta triangulación se debe a que el estudio se basa en la "metodología multifactorial (multi-stakeholder)", es decir, en la contribución de los "diferentes actores sociales e institucionales involucrados" (Petrelli, 2010, p. 19). Este enfoque metodológico ha demostrado ser adecuado para estudiar la compleja realidad de los MENA y, al mismo tiempo, permite observar las relaciones entre los diversos sujetos que participan en la triangulación. De esta manera se pudo comprender las relaciones que los sujetos institucionales únicos tenían con los MENA, destacando incluso la conducta de estos operadores que condicionaba el camino formativo y educativo del menor.

Según algunos autores (Trincheró, 2004), la triangulación permite examinar un acontecimiento y verificar que "los objetivos cognitivos que se habían fijado" eran válidos, además de "captar realmente las relaciones y la dinámica de la realidad subyacente" y hacer que ese "conocimiento fiable", es decir, que "no cambie si no cambian las relaciones y la dinámica de la realidad ambiental" (Trincheró, 2004, p. 12).

Aplicando este método a esta investigación, se comprobó que el punto de vista de los sujetos sociales sondeado con entrevistas, observación de los participantes, notas de campo y otros instrumentos de investigación cuantitativos y cualitativos, aclaraba la naturaleza de las relaciones que permiten o impiden que el menor pueda realizarse en el futuro como adulto en un entorno social. Mediante la triangulación de los datos, a veces

han surgido múltiples cuestiones críticas en el sistema de recepción e integración de los MENA, así como excelentes colaboraciones entre los diversos sujetos en determinados contextos sociales, lo que permite ofrecer más oportunidades a los futuros neo-mayores.

4.7 Identificación de la muestra de investigación de los menores extranjeros no acompañados.

Al comenzar a preparar el alcance del estudio, fue necesario identificar la muestra de la que se obtendrían los datos y los resultados obtenidos para su utilización en la preparación de la investigación. Era necesario determinar los contextos que debían analizarse, la muestra de menores, los operadores de los centros de acogida y el personal de las escuelas y las características de las instituciones que frecuentaban los menores.

Sobre la base de los datos reunidos durante el primer período de mi doctorado, me di cuenta de que el fenómeno migratorio de los MENA afectaba principalmente a Sicilia y, en particular, a mi provincia de residencia, Agrigento. Favorecido por esta situación, comencé a visitar algunas comunidades de acogida y al final decidí ampliar mi observación sobre tres provincias sicilianas y en particular sobre las estructuras presentes en las provincias de Agrigento, Trapani y Catania. Evidentemente, identifiqué estas comunidades de acogida y las instituciones educativas también sobre la base de los contactos que pude establecer con los diversos gestores de estas estructuras.

Inmediatamente noté una gran variabilidad entre una situación y otra con respecto a los menores acogidos, los operadores y otros sujetos sociales que trabajaban y participaban en las actividades de estas realidades. Me di cuenta de que el modelo estadístico no podía predeterminarse sobre la base de una determinada teoría estadística, pero era necesario trabajar con muestras que variaban de un contexto a otro, a lo largo del tiempo, y en los propios sujetos que, en las mismas estructuras, cambiaban entre una visita

y otra. Así pues, tuve que preferir el muestreo aleatorio simple porque "todas las unidades de la población tienen la misma probabilidad de ser incluidas en la muestra" (Corbetta, 1999, p. 318).

Los menores entrevistados al principio fueron contactados a través de las comunidades de acogida en las que se encontraban y, más tarde, para formar los grupos de discusión, los menores también fueron recibidos en las instalaciones donde realizaban las diversas actividades (instalaciones escolares, instalaciones deportivas, instalaciones donde se impartían cursos intensivos de lengua italiana, instalaciones religiosas y diversas asociaciones culturales). Todo ello para permitir una mayor heterogeneidad de la muestra estadística en relación con el proceso de integración social que estaban llevando a cabo.

En lo que respecta a los datos estadísticos sobre los MENA, se comparan los datos recopilados tanto mediante la visita directa a los lugares como mediante los datos enviados por correo electrónico por las distintas estructuras, con los datos de los informes mensuales publicados por el Ministerio de Trabajo⁹⁴, los informes periódicos de la ANCI (Asociación Nacional de Municipios Italianos) y los informes anuales de Save de Children, he tenido la confirmación de que los datos de las estadísticas comunicadas a nivel nacional están sustancialmente confirmados. Esto, al menos, con referencia al origen de los MENA del continente africano y los desembarcos por mar en Sicilia.

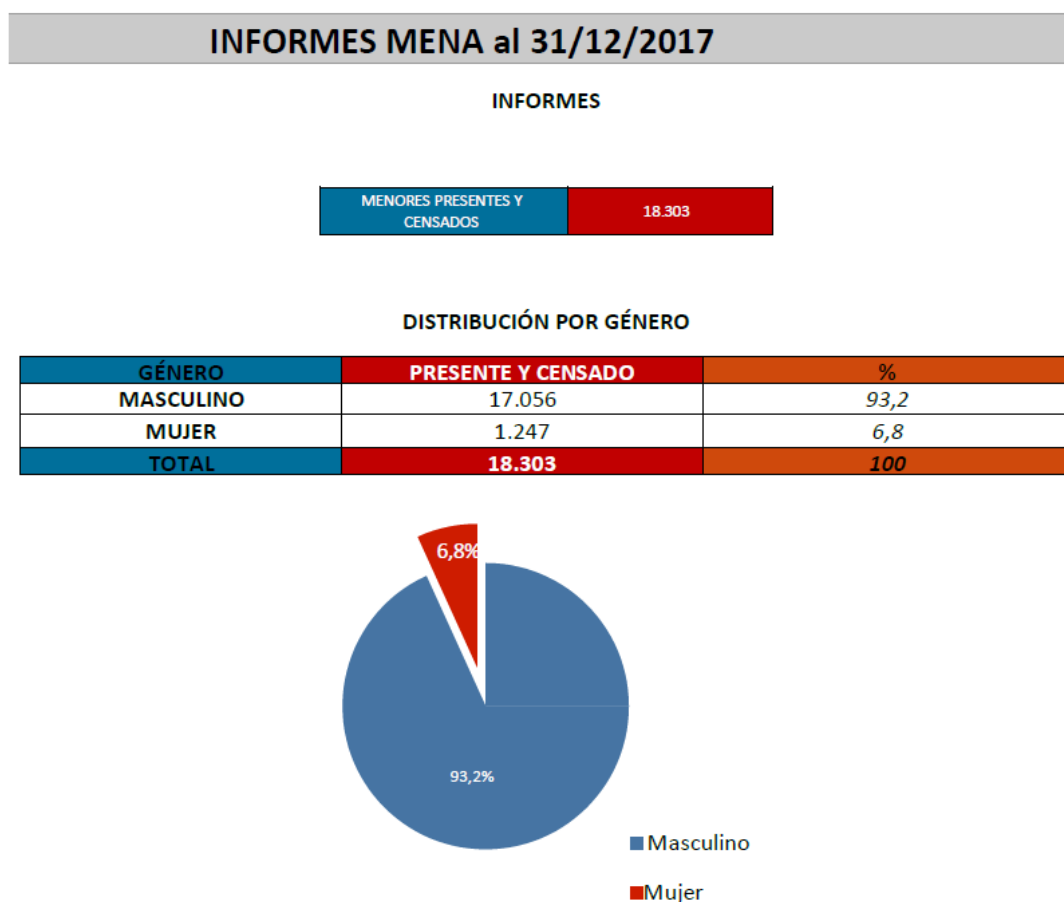
El grupo masculino es predominante en comparación con el grupo femenino. Se observa una ligera divergencia con los datos proporcionados por el informe ministerial de fecha 31 de diciembre de 2017. De hecho, estos datos globales muestran que el 93,2% de los menores presentes en las comunidades de acogida son varones en comparación con el 6,8% de mujeres. En realidad, en las estructuras que he investigado, los datos son

⁹⁴ Estas estadísticas se publican mensualmente en el llamado "Informe Mensual MENA en Italia". Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales - Dirección General de Políticas de Inmigración e Integración - División II.

ligeramente divergentes ya que hay una presencia masculina media de más del 97% en comparación con el 3% de las mujeres. Debo precisar que este porcentaje de presencia femenina (3%) no se encontró en las instalaciones directamente visitadas, sino que se deriva de los datos enviados por las comunidades de acogida por correo electrónico.

Figura 14

Informes de MENA relevados en Italia a 31/12/2017. Fuente: Ministerio de Trabajo y Política Social - Dirección General de Políticas de Inmigración e Integración - División II.



La comparación estadística entre los datos reunidos y los publicados por las fuentes ministeriales confirma que el grupo de edad más representado en las comunidades de jóvenes es el de 17 años, es decir, el grupo de edad que está a punto de alcanzar la mayoría de edad. De esta circunstancia se derivan toda una serie de problemas para los menores que desean permanecer en Italia para estudiar o, sobre todo, para poder trabajar,

problemas que se amplifican también al tener que respetar las expectativas que las familias de origen han depositado en ellos cuando parten hacia las costas europeas.

Con frecuencia hay dificultades para la integración social y para lograr una verdadera autonomía personal y relacional, especialmente en el momento de la transición a los dieciocho años y la posterior salida de la comunidad de acogida.

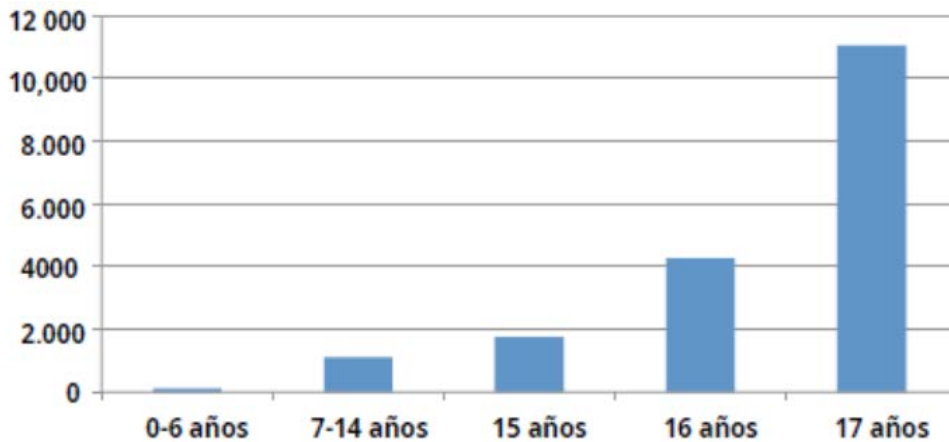
En el cuadro que figura a continuación, en el que se muestran los datos del Ministerio de Trabajo a diciembre de 2017, se observa que los niños de 17 años representan el 60,3% de los menores acogidos en la comunidad.

Figura 15

Presencia del MENA por grupos de edad a 31/12/2017. Informe mensual del MENA en Italia. Datos a 31 de diciembre de 2017. Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales - Dirección General de Políticas de Inmigración e Integración - División II.

DISTRIBUCIÓN POR EDAD

GRUPOS DE EDAD	PRESENTE Y CENSADO	%
17 AÑOS	11,035	60,3
16 AÑOS	4.279	23,4
15 AÑOS	1.760	9,6
7-14 AÑOS	1,113	6.1
0-6 AÑOS	116	0,6
TOTAL	18.303	100



Obviamente, el flujo de menores extranjeros no acompañados no siempre es constante a lo largo del tiempo y está influenciado por múltiples causas. Causas que se remontan a acontecimientos internacionales (conflictos, persecución racial, hambruna, aumento de la pobreza, etc.) que llevan a los menores a tener que abandonar sus países, o a políticas migratorias particularmente restrictivas que dificultan la llegada de migrantes que cambian de destino desde las fronteras italianas a las de otros países europeos.

Un caso emblemático ocurrió entre 2018 y 2019 a raíz de los llamados "decretos de seguridad" buscados por el gobierno italiano.

Con estas nuevas disposiciones, el Gobierno italiano entró en pleno conflicto con algunas organizaciones humanitarias, cerrando sus puertos a los buques de socorro de las ONG que operan en el Mediterráneo (véase el caso de Open Arms, Sea Watch, etc.), impidiéndoles entrar en los puertos italianos.

En lo que respecta al país de origen, de los datos reunidos se desprende que también se ven afectados por los cambios geopolíticos en la cuenca del Mediterráneo, en el continente africano y en el Oriente Medio.

A partir de los datos facilitados por las comunidades de acogida, es posible observar estos cambios en los orígenes geográficos vinculados a las transformaciones sociopolíticas y económicas, aunque, en lo que respecta a Sicilia, sigue habiendo datos constantes sobre la presencia predominante de menores procedentes, sobre todo, de las costas del continente africano.

Si, por otra parte, se observan los datos nacionales globales, se observa la presencia predominante de la comunidad albanesa que suele llegar a las fronteras del noreste de Italia por tierra o por mar hasta las costas del Adriático (Ancona y Apulia).

4.7.1 Las características de la muestra de MENA.

Se observó una muestra de 60 menores extranjeros no acompañados que vivían en comunidades residenciales de Sicilia durante el periodo de tiempo necesario para realizar la investigación. Las observaciones se realizaron mediante entrevistas, conversaciones y la administración de cuestionarios semiestructurados a los menores. Se prefirió la entrevista semiestructurada porque es una entrevista no directiva, articulada por temas que, a diferencia de una entrevista o un cuestionario a preguntas con respuestas "cerradas", es decir, predeterminadas por el investigador, permite a los entrevistados la posibilidad de responder con absoluta libertad. El objetivo es estudiar las percepciones, conceptos y comportamientos que en cierto modo podrían ser predecibles pero que, de hecho, podrían haberse minimizado o descuidado.

Por lo tanto, la libertad de expresión permite obtener indicaciones sobre aspectos conocidos y desconocidos. Evidentemente, incluso al administrar la entrevista semiestructurada, tuve que adoptar algunos expedientes como el de prever la duración de la entrevista (de media hora a una hora), eligiendo a los sujetos a entrevistar en función de su disponibilidad y de los requisitos que parecían lo más objetivos posible. Naturalmente, tuve que preparar la reunión aclarando mi papel y el objetivo de la investigación.

Además, me impuse mantener una actitud neutral durante la entrevista o la administración del cuestionario, no sugiriendo o influenciando las respuestas, no respondiendo a las declaraciones y no involucrándome en la expresión de opiniones personales sobre el tema. Traté de llevar a cabo las entrevistas en lugares lo más tranquilos y cómodos posibles tratando de evitar ser molestado durante las actividades y en algunos casos grabé algunas entrevistas después de pedir y obtener el permiso del entrevistado o, en el caso de los menores, de su tutor. Evité grabar la entrevista para favorecer el ambiente

más relajado y me limité a tomar notas de forma que se captara su significado lo más fielmente posible, tratando de evitar interpolaciones e interpretaciones.

Evidentemente, en las comunidades de viviendas y las instituciones educativas tuve que pedir el consentimiento por escrito de los directamente interesados y cuando tuve que entrevistar o presentar cuestionarios a menores no acompañados tuve que obtener el consentimiento previo de los tutores, los jefes de las comunidades de viviendas y los jefes de las instituciones educativas. Obviamente, a los sujetos que aceptaron ser entrevistados o someterse a la administración de los cuestionarios siempre les especificué que el contenido de la entrevista y del cuestionario era estrictamente anónimo y que se utilizaría únicamente con fines técnico-científicos. Todo ello para obtener las respuestas más genuinas y no influenciadas por factores exógenos.

Queremos subrayar que el objetivo de la entrevista semiestructurada es conocer las opiniones, expectativas, nuevos estilos de vida, condiciones e integración social y educativa de los menores extranjeros no acompañados, así como la actitud hacia ellos de los demás actores sociales que tienen un papel decisivo en este complejo contexto. Por consiguiente, incluso los cuestionarios semiestructurados se formularon de manera que se dejaba cierta libertad a las respuestas de los encuestados, aunque estas respuestas se colocaron dentro de las cuadrículas preestablecidas por el investigador.

Tanto la entrevista como el cuestionario semiestructurado se organizaron en cuadrículas en las que la primera parte tenía por objeto reunir anónimamente los datos personales de los entrevistados, como el sexo, la edad, el nivel de escolaridad, la nacionalidad, el país de origen, la función, la calificación y la profesión (para los trabajadores comunitarios y los docentes). En cuanto a los menores, se preguntó cómo llegarían a Italia, si iban acompañados por alguien y cuánto tiempo permanecerían en Italia.

Entrando más específicamente, preguntamos por el método de recepción en Italia, donde habían sido alojados, el grado de satisfacción del alojamiento.

Con referencia a la investigación en cuestión, preparamos una cuadrícula de preguntas destinadas a conocer el grado de escolaridad de los menores tratando de saber qué grado de educación o de escolaridad tenían en su país de origen y el adquirido en Italia. Por lo tanto, considerando que se trata de jóvenes en el umbral de la mayoría, hemos querido averiguar la matriculación en escuelas secundarias, o en escuelas de formación profesional, la duración y la regularidad de la asistencia a la escuela durante los años de estancia en Italia.

Evidentemente, también se le pidió que indicara el grado de conocimiento de la lengua italiana y los avances logrados en su conocimiento gracias a la asistencia a la escuela y a las intervenciones de los operadores de la comunidad de alojamiento y de los voluntarios cooperantes.

Por último, se intentó comprender el nivel de inclusión de los menores en el contexto social y escolar al que asistían. De hecho, se pidió a los MENA que describieran sus relaciones con los profesores, los compañeros de clase, si habían hecho amistades sociales fuera del contexto escolar y de la comunidad residencial, si habían conseguido entrar en asociaciones deportivas, culturales y religiosas. También se les preguntó si habían sido aceptados y qué dificultades habían encontrado para ser aceptados por las familias de los demás estudiantes de la clase, si frecuentaban asiduamente las familias y las casas de sus compañeros. En particular, se les preguntó sobre el grado de satisfacción con su tutor legal, sus relaciones personales con él y su asistencia incluso fuera del contexto institucional.

Una parte del cuestionario y de la entrevista se refería a los pasatiempos preferidos por los menores, la posible experiencia laboral o de aprendizaje realizada en Italia, si

consideraban que la formación y las experiencias escolares emprendidas en Italia eran fructíferas y podían realmente permitir una futura salida laboral y una verdadera inclusión social. Cuáles fueron las dificultades encontradas en Italia. Cuáles eran los planes para su futuro, si querían quedarse en Italia, trasladarse a otros países europeos o regresar a sus países de origen. En cada cuadrícula de respuesta se insertó un espacio especial para recoger libremente las opiniones expresadas por los entrevistados a fin de integrar de manera exhaustiva y autónoma las propias respuestas con observaciones no previsibles por el investigador.

Todo ello se ha preparado teniendo en cuenta algunos aspectos técnicos para una correcta interpretación de los datos obtenidos, es decir, sin olvidar que se trata de una investigación cualitativa y que a nivel estadístico no hay certeza considerando las pocas decenas de entrevistas realizadas a un total de miles de actores implicados en los procedimientos de acogida e inclusión de menores extranjeros no acompañados.

Además, los sujetos que decidieron colaborar y someterse a las entrevistas o a los cuestionarios, aunque fueron seleccionados al azar, representan los diversos componentes de la población de menores extranjeros no acompañados que, sin embargo, no representan exactamente y estadísticamente el fenómeno global de la inmigración infantil en toda Italia, sino que están relegados a la realidad siciliana.

No hay duda de que las preguntas individuales han sido preparadas sin asumir que ya conocemos el resultado. El objetivo de la investigación, en un momento de cambios de época, es conocer las necesidades de estos menores, la eficacia de las políticas escolares inclusivas y, sobre todo, aportar ideas reflexivas sobre la labor de todos los actores sociales, pero después de haberse emancipado de prejuicios como "esto siempre se ha pensado"; "esto siempre se ha hecho".

Por último, el factor decisivo fue el trabajo en el terreno, el contacto con los menores y con todos los actores sociales e instituciones involucradas. El trabajo de campo (que se estableció en el decenio de 1920 con la escuela de Chicago) sigue siendo una de las principales metodologías que se aplican a la investigación sociológica hasta el día de hoy. Esta metodología permite abordar la vida social sin intermediarios y analizar los resultados de la investigación con un alto grado de fiabilidad gracias a la posibilidad de compararlos con la vida real de los sujetos observados.

En cuanto a los 60 menores extranjeros no acompañados que fueron objeto de la investigación, cabe señalar que entre ellos hay una clara prevalencia del género masculino y ello se debe a que, además de la dificultad de interactuar con los menores colocados en estructuras protegidas, hay también la de poder interactuar con menores de sexo femenino, que están presentes sólo en unas pocas estructuras dispersas y en una medida infinitesimal.

Se recuerda que las comunidades de acogida encuestadas declararon que acogen a menos del 3% de las mujeres MENA en algunas instalaciones.

Estos datos muestran, sin embargo, de manera inequívoca e irrefutable, la presencia masculina predominante en el campo de los menores extranjeros no acompañados.

Otra confirmación de los datos estadísticos oficiales es que la mayoría de ellos son adolescentes de entre 15 y 17 años de edad. Proceden en su mayoría de países del África septentrional de la cuenca del Mediterráneo y del África subsahariana (Egipto y Túnez, Nigeria, Ghana, Somalia). Por lo tanto, como puede verse en el cuadro que figura a continuación, los menores del continente africano absorben la totalidad de la muestra examinada.

Figura 16

Presencia de MENA en las instalaciones encuestadas.

DESGLOSE DE LOS MENORES POR NACIONALIDAD

CIUDADANÍA	%
EGIPTO	8,5
COSTA DE MARFIL	8,7
GAMBIA	12
GUINEA	9,6
NIGERIA	7
SENEGAL	10,2
ERITREA	11,9
TÚNEZ	12,5
MALI	3,6
SOMALIA	5,6
GHANA	0,9
SUDÁN	0,8
SIERRA LEONA	0,6
ARGELIA	2,3
ETIOPIA	5,8
TOTAL	100,0

**5. LA IDENTIFICACIÓN Y ELECCIÓN
DE LAS COMUNIDADES DE ACOGIDA
Y LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.**

5.1 El contexto y las características de las comunidades de acogida de los MENA encuestados.

Para fines de investigación, las instalaciones de recepción donde se alojan los menores extranjeros no acompañados han desempeñado un papel muy importante. Sin embargo, a los efectos de esta investigación, Sicilia resultó ser la región italiana en la que se encuentran la mayoría de las instalaciones de primera y segunda recepción, ya que encabeza la clasificación de las regiones italianas con un 26,4% de la presencia de la vivienda comunitaria. En lo que respecta a la acogida de los MENA de edad, el 60,2% de ellos son acogidos en su mayor parte en instalaciones de segunda acogida, mientras que el 30,6% de los menores son acogidos temporalmente y en la fase inicial en instalaciones de primera acogida. Sólo el 3,1% está colocado en hogares de guarda de la familia.

Figura 17

Distribución de los MENA actuales por tipo de colocación. Fuente: Base de datos del Servicio Central del SPRAR.

TIPOLOGÍA DE LA ACOGIDA	N. DI MENA
INSTALACIONES DE SEGUNDA ACOGIDA	60,2%
SOBRE LAS PRIMERAS INSTALACIONES DE ACOGIDA	30,6%
PRIVADA	3,1%
NO COMUNICADA	6,1%
TOTAL	100,0%

Para la elección de las comunidades de acogida, se prefirieron las denominadas segundas comunidades de acogida porque son las comunidades en las que los menores permanecen la mayor parte del tiempo y son trasladados allí después de una corta estancia en las primeras comunidades de acogida. Además, las segundas comunidades de acogida

son aquellas estructuras que se encargan de la construcción de cursos de educación y capacitación a favor de las MENA, dado que la legislación vigente prevé una mayor permanencia en este tipo de comunidades.

Esto significa que es este tipo de comunidad, a diferencia de las primeras comunidades de acogida que se ocupan exclusivamente de las necesidades primarias e iniciales (identificación, alojamiento, alimentación, atención médica y trámites burocráticos), la que debe ocuparse de la inscripción del niño en las escuelas, garantizando así su derecho a la educación, la formación y la alfabetización. El enfoque con tales estructuras no siempre ha sido fácil, ya que a menudo se considera al investigador como un cuerpo extraño que viola el entorno comunitario, así como los hábitos diarios de las personas que trabajan en tales contextos. Esto se hace aún más difícil si, como en nuestro caso, existe la presencia de menores sujetos a protección, de modo que, también para poder hablar con ellos, era necesario obtener no sólo las autorizaciones de los gestores de las estructuras, sino también las autorizaciones de los tutores.

Y por último, tras la obtención de estas autorizaciones, era necesario obtener la colaboración voluntaria tanto de los propios menores como de los titulares de las estructuras. Esta última circunstancia no se daba del todo por sentada, ya que era necesario ganarse la confianza de estos sujetos y, a menudo, había que dar garantías de anonimato. En lo que respecta a los centros de acogida visitados, se decidió evitar su identificación específica tanto para evitar comparaciones entre ellos que pudieran desencadenar fenómenos competitivos y comparativos, como para evitar que esas comparaciones pudieran dar lugar a protocolos y prácticas operacionales que no son eficaces, si no ortodoxos. Por lo tanto, las tres comunidades de acogida de segundo nivel elegidas para el muestreo de esta investigación se identifican genéricamente según su ubicación en las provincias sicilianas de Agrigento, Trapani y Catania.

5.1.1 Primera estructura de recepción en la provincia de Agrigento.

Esta instalación de alojamiento para menores extranjeros no acompañados se encuentra en una ciudad de tamaño medio en el interior de la provincia de Agrigento.

Forma parte de un consorcio más amplio de cooperativas que gestiona otros servicios sociales en varios municipios de Sicilia. Se trata de una cooperativa social establecida en 2004 con el objetivo de "perseguir el interés general de la comunidad en la promoción humana y la integración social de los ciudadanos" mediante la gestión de servicios socio-sanitarios y educativos. La cooperativa, entre las diversas actividades que lleva a cabo, está inscrita, de conformidad con el L. R. 22/86, en el registro de la Región de Sicilia, entre los organismos autorizados a realizar actividades y servicios en beneficio de los MENA en instalaciones de acogida de primer y segundo nivel. Además, también está inscrita en el Registro de Asociaciones y Empresas que lleva el Ministerio de Solidaridad Social para los organismos que realizan actividades a favor de las personas inmigrantes.

Por lo tanto, gracias a estas autorizaciones, la cooperativa en cuestión puede prestar servicios de asistencia social y socioeducativa, así como servicios de recepción, integración, mediación cultural y protección de las personas inmigrantes. Gracias a estos requisitos se ha incluido en la red SPRAR (Sistema de Protección para Solicitantes de Asilo y Refugiados) que ahora se denomina SIPROIMI (Sistema de Protección para Titulares de Protección Internacional y Menores Extranjeros No Acompañados), a raíz de los decretos de seguridad emitidos por el Ministro Salvini.

El centro de acogida de menores extranjeros no acompañados gestionado por la citada cooperativa es de segundo nivel y, por tanto, acoge a los menores que han sido previamente alojados en los centros de acogida temporal de primer nivel y que, tras este periodo inicial, son trasladados a este centro para iniciar el verdadero camino de la

inclusión social y educativa. La estructura está obviamente activa las 24 horas del día y se encuentra en una zona no muy alejada del centro de la ciudad, en un edificio de tres plantas equipado con todos los servicios de un hotel (cocinas, oficinas, habitaciones con instalaciones para menores y educadores, salas de recreo y salas para actividades de alfabetización).

Los chicos, todos de sexo masculino, se alojan en habitaciones en su mayoría dobles y triples. Dentro de la estructura de recepción hay un responsable que depende de algunos de los educadores que, a su vez, coordinan las actividades de los demás educadores.

Naturalmente, los educadores se turnan para cubrir y estar presentes en la estructura las 24 horas. La estructura cuenta con la colaboración de algunos psicólogos y también hay algunas personas voluntarias de la administración pública, asociaciones locales, así como diversas asociaciones culturales y deportivas.

Una buena parte de los educadores son mujeres. En el centro de recepción para menores se proporciona comida y alojamiento con todas las comodidades recreativas, TV, conexión a Internet, ordenador, sala de recreo.

También hay algunas salas que se utilizan como sala de estudio o para reuniones con los diversos operadores externos. Por supuesto, todos los demás servicios que se prestan a los niños son externos y esto, sobre todo, en lo que respecta a la asistencia a la escuela, la utilización de los servicios de salud, las actividades deportivas en las instalaciones deportivas y la formación y el aprendizaje en el trabajo.

Básicamente se trata de una comunidad educativa, ya que es a todos los efectos una estructura residencial de carácter comunitario, que se caracteriza por la convivencia de un grupo de menores junto con un equipo de educadores.

5.1.2 Segunda estructura de recepción en la provincia de Trapani.

En cuanto a la segunda estructura elegida para la observación, está situada en una gran ciudad de la provincia de Trapani que, al igual que la de Agrigento, es uno de los puestos de avanzada más fáciles para los barcos de las ONG y los barcos que atracan en Sicilia.

Inmediatamente señalamos que no es una verdadera comunidad de acomodación para ser entendida en su término tradicional y literal. De hecho, es una sociedad cooperativa que ha establecido toda una serie de apartamentos estándar en varias zonas de la ciudad, así como un edificio donde ha colocado un centro de día y los locales de las oficinas administrativas. La cooperativa no forma parte de la red SPRAR y, en los últimos años, este tipo de estructuras están sufriendo una considerable reducción y desincentivo dada la tendencia del gobierno a fomentar la aparición de estructuras para afiliarse a la red SPRAR (ahora SIPROIMI).

Visité dos de estos pisos, situados en bloques de apartamentos corrientes habitados habitualmente por familias italianas. Los apartamentos con mobiliario normal que se encuentran en cada casa, están ocupados por un promedio de 6/8 menores en casi siempre habitaciones dobles. Obviamente hay una cocina, baños con un rincón de lavandería y normalmente la habitación más grande se usa como un rincón de sala de estar. Los apartamentos están equipados con TV, conexión a Internet y un ordenador portátil. Todos los chicos tenían un smartphone con el que se conectaban a Internet WIFI.

Normalmente en cada apartamento se garantiza la presencia de al menos un educador y en cualquier caso, dada la edad media de los niños (todos de unos diecisiete años), la presencia de educadores se limita al mínimo y sólo para la coordinación de las actividades diarias que se realizan en el interior de los apartamentos y para atender las necesidades materiales de los huéspedes. Muchas de las reuniones con los niños acogidos

por esta comunidad tuvieron lugar en el centro de día al que asisten diariamente estos menores.

El centro de día, además de albergar algunas de las oficinas administrativas de la cooperativa de gestión, también tiene grandes salas de socialización, para reuniones entre los menores y los educadores, con los voluntarios de las asociaciones locales que ayudan a los niños tanto en las actividades de alfabetización como en la realización de las tareas asignadas por la mañana en la escuela. Una parte de estos locales se destina también a actividades recreativas, así como a acoger reuniones destinadas a socializar a los MENA con la población local.

Todos los servicios se subcontratan, excepto los esenciales para la comida y el alojamiento. Estos menores, por lo tanto, se benefician de servicios externos como la asistencia a la escuela, los servicios de salud, las actividades deportivas, la formación y el aprendizaje en el trabajo, atendidos con cierta autonomía bajo la supervisión y control diarios de los educadores de la cooperativa.

5.1.3 Tercera estructura de recepción en la provincia de Catania.

La tercera instalación de alojamiento elegida para los fines de esta investigación, se encuentra en una pequeña ciudad de la provincia de Catania. Está gestionada por una cooperativa social que lleva unos 10 años funcionando y presta servicios de asistencia social en diversas esferas, como los servicios para las personas de edad, los discapacitados, los menores y las personas inmigrantes. Forma parte de una agrupación más amplia de cooperativas que se dedican a la prestación de servicios sociales y, más concretamente, gestiona los servicios de acogida en el marco de un proyecto que tiene por objeto ampliar la red SPRAR (actualmente SIPROIMI), encomendada por el Ministerio del Interior al Consorcio de cooperativas del que forma parte.

En los últimos años ha dedicado gran parte de su actividad a las intervenciones en favor de los menores extranjeros no acompañados. En este contexto, ha creado una comunidad de viviendas para el MENA de manera innovadora. De hecho, esta cooperativa se ha fijado el objetivo de organizar la comunidad fomentando un ambiente familiar mediante la estimulación de las relaciones sociales con actividades de socialización diarias.

La comunidad considerada es básicamente una estructura residencial que tiene diez camas disponibles para acomodar a menores varones de entre catorce y dieciocho años.

La comunidad de alojamiento está alojada en un edificio no condominial en el primer piso y se encuentra en un apartamento cerca del centro de la pequeña ciudad, cerca de la plaza principal. Cerca de los alojamientos mencionados hay varios servicios como escuelas, iglesias, asociaciones culturales y deportivas, centros de recreación.

El apartamento se compone de una gran sala común, cinco dormitorios que albergan cada uno de ellos de dos a tres camas, una oficina administrativa, la cocina que también se utiliza como comedor, dos balcones, tres baños, la sala de televisión, una gran terraza cubierta donde se han creado zonas de juego e incluso un pequeño gimnasio. En la planta baja también hay un gran jardín donde, en los días buenos, se organizan juegos y actividades recreativas de diversa índole. Todas las habitaciones están adecuadamente amuebladas para que cada chico pueda tener su propio espacio individual.

Además, la comunidad dispone de un minibús para transportar y acompañar a los menores a las escuelas, instalaciones deportivas u otras actividades de socialización. En la estructura siempre está presente dentro de las 24 horas por lo menos un educador y en todo caso hace uso de la colaboración constante de un equipo de expertos psicopedagógicos. En esencia, la organización de la comunidad adopta la forma de una

estructura educativa residencial típicamente comunitaria, que se caracteriza por la recepción de un pequeño grupo de menores que se relacionan con un equipo de educadores que en rotación desempeñan el papel de referencia de los adultos.

5.2 El papel de las escuelas en el proceso de inclusión de MENA.

Como hemos señalado repetidamente, todo niño que entra en el territorio nacional nuestro sistema reconoce ciertos derechos fundamentales, entre ellos el derecho a la educación.

Y esto se basa en la ratificación de la Convención de las Naciones Unidas de Nueva York sobre los Derechos del Niño de 1989, así como en nuestra Constitución que, en su artículo 34, establece claramente que *“La escuela está abierta a todos. La enseñanza inferior, que se imparte durante al menos ocho años, es obligatoria y gratuita. Los capaces y merecedores, aunque no tengan medios, tienen derecho a alcanzar los niveles más altos de educación. La República hace efectivo este derecho con becas, subsidios familiares y otros beneficios, que deben ser otorgados por concurso”* (Constitución Italiana, 1948, Art. 34).

Es evidente que nuestros padres constituyentes, al formular estos principios, trataron de promover una sociedad más equitativa, de salvaguardar la dignidad de la persona promoviendo el papel de la educación, la formación y la instrucción.

Y esto con el fin de exaltar los principios de solidaridad e igualdad sustancial. De acuerdo con estos principios fundamentales, el Ministerio del Interior ha emitido disposiciones precisas según las cuales *“Todos los menores extranjeros, aunque no tengan permiso de residencia, tienen derecho a ser inscritos en la escuela (de todo orden y grado, no sólo la obligatoria). La inscripción de los menores extranjeros se realiza de*

la manera y en las condiciones previstas para los menores italianos, y puede solicitarse en cualquier momento del año. Los menores sujetos a la escolaridad obligatoria se inscriben en la clase correspondiente a su edad, a menos que la Junta de Maestros decida inscribirlos en una clase diferente, teniendo en cuenta una serie de elementos:

- *la organización de estudios en el país de origen;*
- *la verificación de las habilidades, destrezas y niveles de preparación del estudiante;*
- *cualquier curso de estudio seguido en el país de origen;*
- *cualquier calificación educativa que tenga el estudiante*⁹⁵ (Cittadini stranieri minori di 18 anni. Tutela e definizioni, s.d.).

Por lo tanto, tan pronto como los MENA se insertan en las comunidades de acogida, comienzan a apropiarse de vías educativas según las aptitudes que poseen y según la época del año escolar en que llegaron.

Para completar este marco normativo, también intervino la Ley N° 47/2017, que con el artículo 14 se ocupa específicamente de la integración de los menores extranjeros, proporcionando como herramienta esencial para ello la garantía concreta del derecho a la educación y al estudio.

Además, en esta perspectiva, este derecho se considera un elemento indispensable para el crecimiento personal y para el disfrute de cualquier otro derecho fundamental.

Esta última ley establece expresamente que, cuando los menores son colocados en comunidades de acogida, las escuelas de todos los niveles y las instituciones de formación deben tomar medidas para garantizar el cumplimiento de sus obligaciones de escolarización mediante la creación de programas adecuados.

⁹⁵ Ministero del Interior, Italia, Disposición 9 de marzo de 2018, Menores extranjeros y legislación internacional en: <https://www.interno.gov.it/it/temi/immigrazione-e-asilo/modalita-dingresso/cittadini-stranieri-minori-18-anni-tutela-e-definizioni>.

Es obligatorio que los operadores de las comunidades de acogida colaboren inmediatamente con los contactos de las instituciones y asociaciones que operan en el territorio para integrar a los menores en los cursos de educación y alfabetización.

Si el menor llega en un período compatible con el año escolar en curso, debe ser inscrito en los cursos y colocado en una clase específica para obtener una licencia de enseñanza secundaria inferior. Si el menor llega durante el período de cierre del verano, las comunidades de acogida deben iniciar cursos de alfabetización por su cuenta o a través de asociaciones externas.

La ley n. 47/2017 siempre ha intervenido de manera aún más incisiva. Reconoce un papel muy importante a la escuela como ámbito en el que surgen vínculos, se cultivan buenas prácticas para una acogida eficaz tendiente a promover la inclusión y la igualdad respecto a la heterogeneidad.

Todo ello mediante la identificación de métodos que puedan facilitar el desarrollo equilibrado de estos menores que tienen todo el derecho a asistir a la escuela y a poder formarse profesionalmente hasta que alcancen la mayoría de edad.

Y para ello, el legislador deja claro que para garantizar todo esto, hay que tener en cuenta que *“El éxito de la educación depende de la colaboración sinérgica de todos los actores y por ello la red de actores implicados, incluidos los mediadores lingüístico-culturales, es decisiva y debe consolidarse, tanto cultural como operativamente.”*⁹⁶.

En este contexto, la figura del tutor voluntario adquiere un papel preponderante. Una vez nombrado por el Tribunal de Menores, tiene la tarea de promover la coordinación de todos los agentes del proceso educativo, como los dirigentes escolares, los maestros,

⁹⁶ <http://www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti-e-ricerche/lineguida/MIUR/2017>

los servicios sociales locales, los operadores de las comunidades de acogida y los mediadores culturales.

Evidentemente, en el nuevo marco normativo, es el tutor y tutora quien tiene la obligación de presentar la solicitud de inscripción en la escuela y esta solicitud debe presentarse en cualquier momento del año escolar, ya que ninguna escuela puede negarse a inscribir y colocar al menor en la clase.

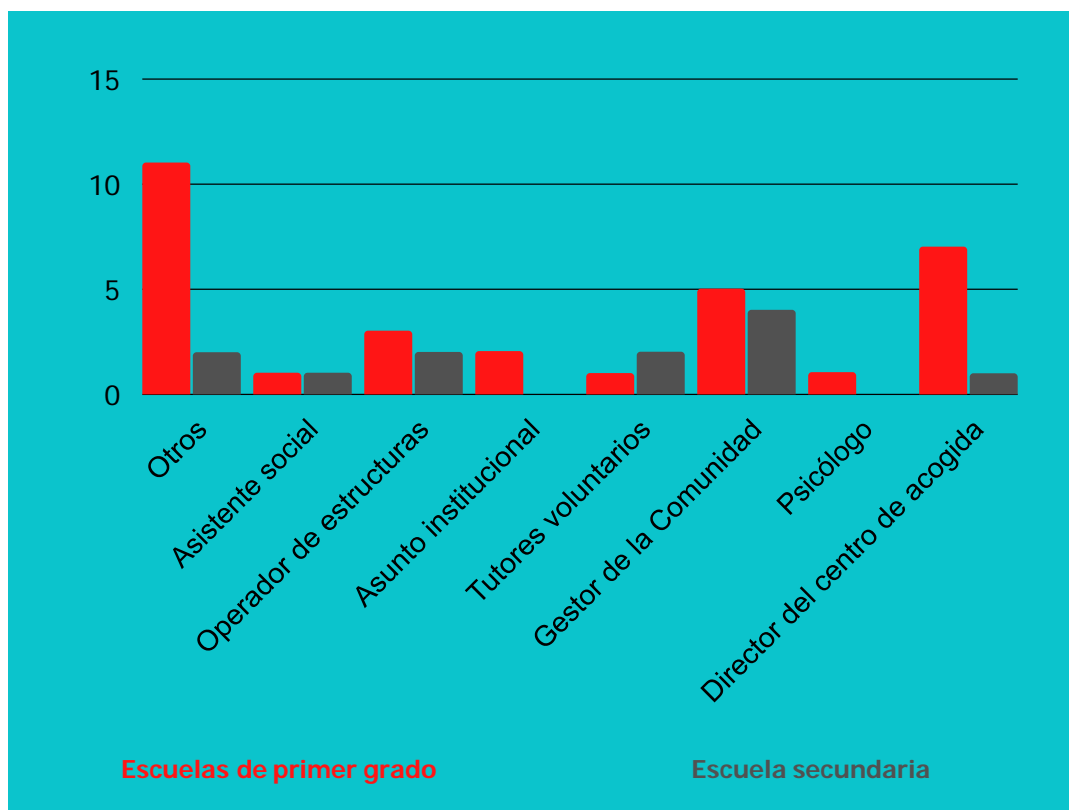
Esto se aplicará a todos los ciclos escolares, desde el preescolar hasta el instituto, independientemente de la posición burocrática y el estatus asignado al niño por la policía y/o las autoridades judiciales. Por lo tanto, el tutor, de acuerdo con todos los demás actores del proceso educativo, deberá reconstruir el recorrido escolar seguido por el menor en su país de origen y, por lo tanto, compartir toda esta información con la escuela que reciba la matrícula del menor, escuela que, sobre la base de esta información, identificará la clase en la que debe ser colocado el menor.

Hay que tener en cuenta que hasta el año 2017 no existía la figura del tutor voluntario, y la protección y el ejercicio de los derechos de los MENA era delegada por el juez de tutela, normalmente en el alcalde, que a su vez delegaba en un trabajador de servicios sociales.

Desde 2017, con la introducción de la figura del tutor voluntario, muy poco ha cambiado, ya que, del cuestionario enviado a 12 comunidades de acogida y a 12 centros de enseñanza secundaria, todos ellos ubicados en las provincias de la Región de Sicilia, a la pregunta "*¿Quién acompañaba a los MENA a los centros de enseñanza para su matriculación?*", se desprende que, entre estas personas de referencia, esta tarea es realizada en más del 50% por los gestores u operadores de los centros de acogida y/o comunidades donde se encuentran los menores, que, ahora con la nueva legislación, actúan por delegación del tutor voluntario.

Figura 18

Personas que acompañan a los MENA a los centros de enseñanza.



Por regla general, el menor debe ser inscrito en la clase correspondiente a su edad, salvo que el consejo de profesores, tras examinar la correspondencia del sistema escolar del país de origen del menor, así como las aptitudes y el nivel de preparación del alumno, decida inscribirlo en una clase diferente. Además, estos menores deben ser incluidos en las clases mixtas normales precisamente porque el sistema escolar italiano se basa en el principio de que la escuela está abierta a todas las diferencias de origen, género y condición social y económica porque promueve y es un lugar de encuentro de diferentes realidades sociales.

Y para evitar desequilibrios en la formación de las clases, el Ministerio de Educación recomienda que las escuelas incluyan, como máximo, el 30% de alumnos extranjeros para cada clase, a fin de garantizar un cierto equilibrio y una verdadera

integración evitando la separación de los alumnos extranjeros y, por tanto, su aislamiento y soledad.

Es indiscutible que el propósito de todo esto es el de una verdadera integración que pueda reducir al máximo el riesgo de desviación y, por lo tanto, todos los actores involucrados deben tender a fomentar las oportunidades de recreación y socialización tanto en la escuela como fuera de ella, facilitando la asistencia de los menores con las diferentes realidades presentes en la zona y fomentando las actividades fuera de las comunidades de acogida.

5.2.1 Contexto y características de las escuelas a las que asisten los MENA encuestados.

En lo que respecta a las escuelas a las que asisten los MENA que son objeto de esta investigación, debe especificarse que su elección está estrechamente relacionada con las comunidades de acogida en las que se alojan los propios menores.

De hecho, una vez que se identificaron y eligieron las comunidades de acogida que se iban a observar y los menores que las acogían, la investigación se amplió obviamente a las instituciones educativas y de formación frecuentadas por los propios menores. Esto significó que la investigación se caracterizó por el hecho de que el fenómeno fue estudiado en su aspecto global. De hecho, la investigación comienza desde el momento en que los menores llegan a suelo italiano y termina con la observación de cómo el proceso de integración en la sociedad italiana es efectivo a través de las comunidades de acogida y, sobre todo, la asistencia a la escuela.

A partir de estos supuestos, que son esenciales debido al estrecho vínculo territorial, se ha prestado atención a algunas instituciones educativas situadas en Sicilia

y, concretamente, en las provincias de Agrigento, Trapani y Catania. Especificamos desde el principio que, dada la edad media de los niños acogidos por las comunidades (14-17 años), la mayoría de ellos son escuelas secundarias (escuelas de enseñanza media) o instituciones de formación, mientras que en una serie muy limitada de casos también hubo contacto con una escuela secundaria de primer grado (escuela media inferior).

En este último caso, aunque los niños tenían una edad que les hubiera permitido matricularse en una clase de la escuela secundaria, la junta de profesores, tras examinar la situación y comprobar que los alumnos no poseían las aptitudes y el nivel de preparación adecuados, decidió recomendar que se les matriculara en la clase inferior para que pudieran compensar las deficiencias y reforzar sus conocimientos lingüísticos.

Sin embargo, se trata de casos raros, ya que a menudo se sigue a los menores, incluso fuera del horario escolar, con el apoyo de cursos vespertinos de refuerzo establecidos en los mismos locales escolares o con la asistencia de asociaciones voluntarias que promueven cursos extraescolares y de alfabetización en las comunidades de viviendas, ayudando a los menores a realizar las tareas asignadas por los profesores durante el horario escolar normal. Lo que surge claramente es el hecho de que ninguno de los MENA en este estudio asistió o se inscribió en ninguna escuela secundaria.

5.2.2 Primera escuela secundaria superior de la provincia de Agrigento.

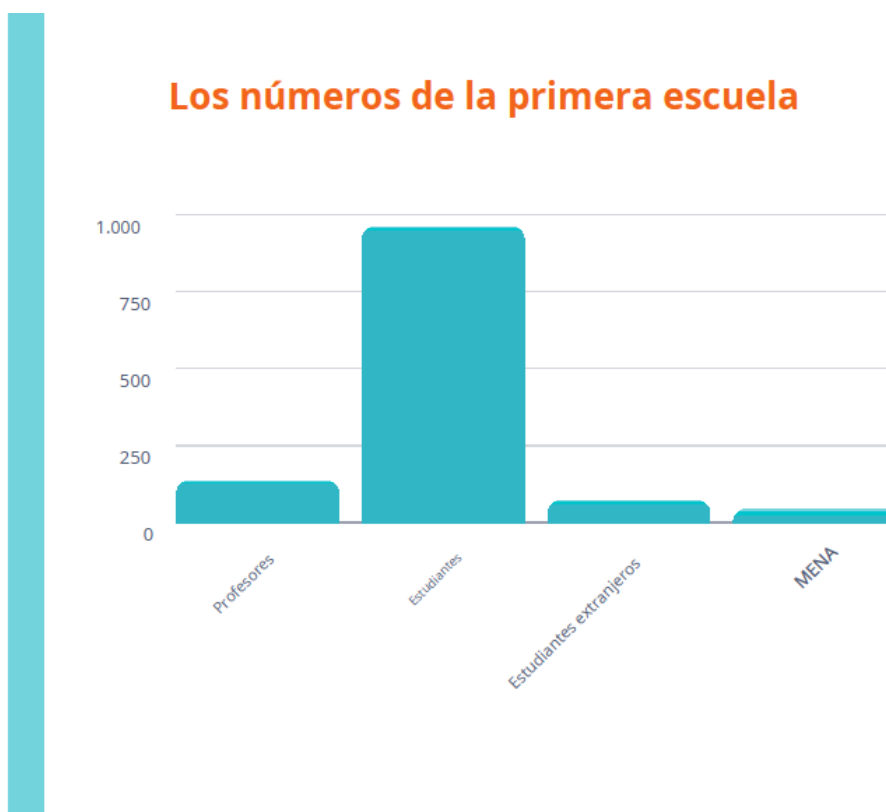
La escuela secundaria está situada en el territorio de la provincia de Agrigento y tiene una gran sede en la misma ciudad donde se encuentra la primera comunidad de alojamiento para los MENA. Además, desde hace algunos años el Instituto también tiene una sucursal más pequeña situada en una ciudad más pequeña a unos diez kilómetros de la oficina principal.

Esta circunstancia ha resultado muy útil, ya que la ciudad donde se encuentra la escuela secundaria alberga también una comunidad de alojamiento residencial gestionada también por la Cooperativa que gestiona la mayor comunidad de alojamiento principal de la ciudad cercana. Por lo tanto, el IISS se compone de dos lugares, para un total de 50 clases para un número total de unos 984 alumnos y 125 profesores. Cada clase está compuesta por un promedio de 18 alumnos, generalmente de sexo mixto.

En las clases de agricultura y tecnología -construcción, medio ambiente y territorio- la presencia de estudiantes femeninas es casi nula. La presencia total de alumnos de nacionalidad extranjera es igual al 5,74%. Obviamente, este porcentaje incluye también a los alumnos de nacionalidad europea (principalmente rumanos), mientras que una pequeña parte, unos 20 MENA, están alojados en diversas comunidades de vivienda del territorio incluido por los dos municipios.

Figura 19

Población escolar encuestada en el curso 2019-2020. Primera escuela.



Los cursos de estudio tienen lugar en cinco años y están relacionados con cuatro áreas o direcciones específicas. En particular: técnico - económico - administración, finanzas y comercialización (AFM ex contabilidad); técnico - tecnológico - construcción, medio ambiente y territorio (CAT ex agrimensor); profesional - agricultura, desarrollo rural, valorización de los productos locales y gestión de los recursos forestales y de montaña (IPA ex agrario); técnico - tecnológico - sistema de moda (ex IPIA).

En cuanto al contexto económico y social de origen de los estudiantes, podemos afirmar que en las dos direcciones técnicas AFM y CAT es medio-bajo, mientras que para los estudiantes matriculados en las direcciones IPA e IPIA el contexto socioeconómico es bajo. Además, la mayoría de las familias de las que proceden los estudiantes son de un solo ingreso y hay muchas realidades con importantes dificultades económicas. En las dos direcciones profesionales también el nivel de escolaridad de las familias de las que proceden los estudiantes es bastante bajo.

La economía de las dos ciudades en las que se encuentran los complejos escolares se basa principalmente en la agricultura de calidad y, en parte, en el comercio y el sector terciario. La realidad sociocultural institucional se basa en servicios esenciales como el Municipio, las estructuras sanitarias territoriales y los hospitales, los lugares de culto y las escuelas. En el plano de las estructuras sociales, la ciudad, sede del complejo escolar central, está dotada de diversas atracciones, especialmente deportivas, como gimnasios, sala de deportes, piscina cubierta, centros deportivos privados, asociaciones de voluntarios, religiosas, culturales, teatro y cine.

No obstante, hay cierta insuficiencia de servicios, considerables dificultades sociales y un desempleo generalizado, especialmente entre los grupos de edad más jóvenes, que supera considerablemente la media nacional. Todo esto ha significado que

la emigración al norte de Italia y al norte de Europa ha aumentado de nuevo en los últimos años.

En cuanto al equipo estructural de la escuela, tiene el mobiliario y el equipamiento adecuado. Está equipado con laboratorios lingüísticos, tecnológicos, químico-físicos e informáticos, una biblioteca que también puede utilizarse en forma multimedia y un gran auditorio. Todas las aulas están equipadas con L.I.M. y ordenadores. El hecho de que el instituto sea también propietario de un gran autobús de 53 plazas es un factor positivo.

Además, es una de las pocas realidades provinciales en las que la escuela es propietaria de una granja dotada de campos experimentales, equipos y medios agrícolas y desde hace algunos años ha iniciado la transformación y la comercialización de los productos agrícolas cultivados en los campos de su propiedad, previendo incluso el embotellamiento de vino y aceite.

Por último, la escuela en cuestión ha iniciado colaboraciones fructíferas con organizaciones, empresas y asociaciones de la zona y son muy interesantes las asociaciones de uno de los dos municipios donde se encuentra el complejo escolar, la Universidad de Palermo, así como una asociación muy importante con una agencia - institución de formación profesional.

5.2.3 Segunda institución de educación superior en la provincia de Trapani.

El segundo instituto examinado se encuentra en el territorio de la provincia de Trapani, en una ciudad de tamaño medio en el límite con el territorio de la provincia de Agrigento.

Es una escuela secundaria y específicamente un instituto profesional de hostelería, restauración y servicios turísticos.

El instituto está situado en una zona de gran potencial turístico, estando muy cerca de sitios arqueológicos muy importantes y de centros turísticos de renombre.

La economía de la zona se basa en gran medida en una agricultura de calidad dedicada al cultivo de aceitunas y cítricos.

En cuanto a la estructura de la escuela, cabe señalar que al principio no tenía las características típicas de una escuela y que nació para acoger otros servicios.

Se puede observar inmediatamente cómo ha sufrido algunas reestructuraciones y diversas adaptaciones a fin de crear aulas, salas para laboratorios y espacios necesarios para el desempeño de la actividad educativa concreta, como la de un instituto profesional de hostelería dedicado a la formación de los futuros trabajadores de la hostelería.

El cuartel general de la escuela es único aunque esté distribuido en tres edificios.

La escuela, al estar situada en el extremo de los suburbios, está mal conectada con los servicios de transporte público adecuados, lo que a menudo crea problemas para la realización regular de las lecciones, especialmente en las primeras horas de la actividad docente.

Los laboratorios (cocinas y comedor, etc.) están suficientemente equipados, mientras que las aulas carecen de equipos e instrumentos de apoyo tecnológico como el L.I.M. y las de ordenadores.

Decíamos que a nivel de laboratorio la escuela está equipada con tres laboratorios de cocina, un laboratorio de pastelería, dos salas de bar restaurante, un laboratorio de idiomas multimedia, una sala de recepción, un laboratorio de física y química y una sala de vídeo.

También hay una biblioteca tradicional y una videoteca que ofrece el servicio de préstamo tanto a los estudiantes como a sus familias que lo soliciten.

El instituto no tiene instalaciones deportivas propias y se ve obligado a utilizar instalaciones externas.

En lo que respecta al contexto escolar, nos encontramos ante una población escolar de nivel medio-bajo tanto desde el punto de vista económico como social, caracterizada por grandes bolsas de pobreza y dificultades familiares.

La amplia zona de captación de la escuela se ve incrementada por la presencia de alumnos del MENA de las numerosas comunidades de viviendas que se encuentran en los diversos municipios limítrofes de la escuela.

Los estudiantes matriculados y que asisten a los cursos quinquenales son unos 603, distribuidos en 32 clases con una asistencia media de 20 estudiantes por clase.

Las clases están formadas de manera mixta y la presencia de los dos sexos se distribuye por igual en todas las aulas.

El porcentaje medio de estudiantes extranjeros es de alrededor del 8% para un total de unos 50 estudiantes extranjeros.

Una parte de ellas son de origen magrebí con preponderancia de la comunidad tunecina, mientras que la presencia de los MENA alojados en las comunidades de viviendas cercanas es de unas 28 unidades.

El número de profesores es de 90, incluyendo profesores de apoyo para alumnos discapacitados.

Figura 20

Población escolar encuestada en el curso 2019-2020. Segunda escuela.



En lo que respecta a las direcciones de estudio del instituto profesional, existe una dirección llamada "enogastronomía y hostelería " y una dirección llamada "servicios turísticos".

Teniendo en cuenta la peculiaridad de la formación impartida a los estudiantes, son muy importantes las relaciones de colaboración que el instituto ha podido establecer con importantes realidades económicas del territorio como el parque arqueológico, las organizaciones turísticas, las instalaciones de alojamiento, los hoteles y los restaurantes.

Es interesante observar cómo, dentro de los límites de las posibilidades económicas de las familias, también tratan de establecer esas relaciones con empresas internacionales con sede en el extranjero en las que los estudiantes realizan largos períodos de formación.

5.2.4 Tercera institución de enseñanza profesional superior en la provincia de Catania.

El Instituto Profesional que frecuentan los jóvenes alojados en la comunidad de viviendas con sede en la provincia de Catania, está situado a unos 20 km de la mencionada residencia del MENA, y ello se debe a que el municipio donde se encuentra la comunidad es de tamaño modesto y, por lo tanto, está dotado de dos instituciones integrales que incluyen el primer y segundo ciclo de educación hasta las clases de la escuela secundaria. Por lo demás, el municipio sólo tiene una escuela secundaria superior, que, sin embargo, sólo ha adoptado cursos de estudios secundarios (clásicos, científicos, lingüísticos y artísticos).

Así pues, los MENA, para poder aprovechar los servicios escolares que se consideran más adecuados a sus capacidades y aptitudes, se matriculan y asisten al instituto profesional que observamos, al que llegan gracias a que la comunidad de acogida dispone de un microbús con el que acompañan diariamente a los niños en el municipio vecino.

El Instituto Profesional tiene dos sedes, una principal en una ciudad de unos 35.000 habitantes donde la oferta educativa incluye un hotel turístico y una segunda sede, en una ciudad más pequeña de unos 16.000 habitantes, mucho más grande, que incluye el curso de estudios de mantenimiento y asistencia técnica.

En la sede central la oferta formativa tiene cuatro áreas de actuación y precisamente las siguientes: a) Alimentación y Vino b) Salón y Ventas c) Recepción Turística d) Productos de confitería artesanal e industrial. Estos cursos se dividen en 36 aulas. Por otra parte, en el local situado en el municipio más pequeño, sólo hay una dirección de estudio llamada mantenimiento y asistencia técnica y está dividida en un total de 5 aulas.

El número total de estudiantes matriculados en los dos lugares es de 758, mientras que hay 107 profesores con un promedio de 18 estudiantes por clase. En lo que respecta al sexo, cabe señalar que en la oficina central de turismo hotelero la proporción entre los dos sexos está equilibrada, mientras que en la oficina secundaria de mantenimiento y asistencia técnica sólo hay presencia de estudiantes varones.

En lo que respecta a la presencia de estudiantes extranjeros, la cifra se ajusta sustancialmente al promedio regional de alrededor del 6,9%.

Los MENA que asisten a los dos sitios son unos 22, con una mayor presencia en la oficina secundaria para el mantenimiento y la asistencia técnica.

Figura 21

Población escolar encuestada en el curso 2019-2020. Tercera escuela.



Las dos escuelas están situadas en una zona con un gran número de zonas de considerable importancia arqueológica. En el pasado fue una zona de gran importancia agrícola gracias al cultivo de cítricos y en particular de naranjas sanguinas IGP. Hoy en día, lamentablemente, el sector está profundamente en crisis con amplias repercusiones en la economía local y, por lo tanto, con un aumento considerable del desempleo juvenil y la reanudación de la migración.

La población escolar proviene de niveles socioeconómicos que podemos definir como medio-bajos, con evidentes fenómenos de malestar social y pobreza. Las familias suelen tener un solo ingreso. Desde el punto de vista logístico, la sede es fácilmente accesible y estructuralmente adecuada y bien equipada. Mientras que la oficina secundaria tiene algunas deficiencias estructurales.

La oficina central está equipada con una biblioteca tradicional y 13 laboratorios que incluyen informática, multimedia, idiomas, cocina profesional, salón y recepción, bar. Todas las aulas están equipadas con L.I.M. y ordenadores. También hay una sala de proyección y una gran sala de conferencias.

En cuanto a las instalaciones deportivas, hay un gimnasio, así como una cancha de fútbol, baloncesto y voleibol al aire libre. Se pide a las familias que hagan un esfuerzo financiero considerable para garantizar a sus hijos la colocación en hoteles extranjeros.

La oficina secundaria, en cambio, es más deficiente a nivel estructural y tiene limitaciones en cuanto al equipo informático tanto en lo que respecta a una biblioteca adecuada como por la mala gestión no permite un buen uso. Sin embargo, está equipado con un bar, conexiones a Internet, un laboratorio de computación, un laboratorio de electrónica, un laboratorio de ingeniería eléctrica y un laboratorio multimedia. También hay un pequeño gimnasio, una cancha al aire libre para la práctica del voleibol y el baloncesto.

El L.I.M. y las computadoras sólo están presentes en los laboratorios y no en las aulas. En lo que respecta a la población escolar de la escuela secundaria, procede y vive en un contexto económico y social negativo, caracterizado por un elevado desempleo y una creciente crisis económica que empuja a la emigración.

Son frecuentes las situaciones de penuria cultural y socioeconómica porque en algunos contextos familiares no es raro encontrar que ambos padres están desempleados y tienen un nivel de educación escolar muy bajo.

Es evidente que en esos contextos incluso a los alumnos prometedores se les niega la oportunidad de continuar sus estudios porque sus familias no pueden mantener económicamente sus clases escolares y universitarias. El hecho de que muchos estudiantes se desplacen diariamente al trabajo dificulta la organización de actividades escolares debido a que los servicios de transporte público no se adaptan a los horarios escolares y a las actividades de la escuela tanto por la tarde como por la noche.

Esto sólo agrava la situación económica de las familias. Además, cualquier otra actividad de capacitación, como las pasantías en empresas de fuera de la región, es particularmente rara debido a las dificultades económicas de las familias para poder sufragar los costos. En cualquier caso, la dirección del estudio "Mantenimiento y Asistencia Técnica" trata de satisfacer las futuras necesidades de empleo de los estudiantes mientras forma en el territorio profesionales especializados capaces de gestionar, preparar y llevar a cabo la instalación, el mantenimiento rutinario, el diagnóstico, la reparación y la prueba de sistemas, equipos y aparatos técnicos.

No obstante, tanto para las localidades como para las direcciones de las escuelas, el Instituto ha iniciado colaboraciones con entidades públicas y privadas para la realización de pasantías de capacitación y proyectos de escuelas de trabajo.

Obviamente, la falta y, en todo caso, la insuficiencia de las realidades empresariales generalizadas que caracterizan a un territorio pobre como el de referencia, es un gran límite para permitir a los estudiantes tener múltiples experiencias de prácticas de formación, así como un futuro empleo al final de sus estudios.

Por último, no podemos dejar de destacar cómo el instituto, dada la presencia de una comunidad justa de estudiantes extranjeros, casi todos ellos no pertenecientes a la UE, ha adoptado un protocolo de acogida de estudiantes extranjeros, gracias al cual quiere comprometer a todos los miembros de la comunidad escolar a reflexionar metodológicamente sobre los procedimientos, las buenas prácticas y las medidas que deben adoptarse para la integración satisfactoria de los estudiantes extranjeros recién llegados.

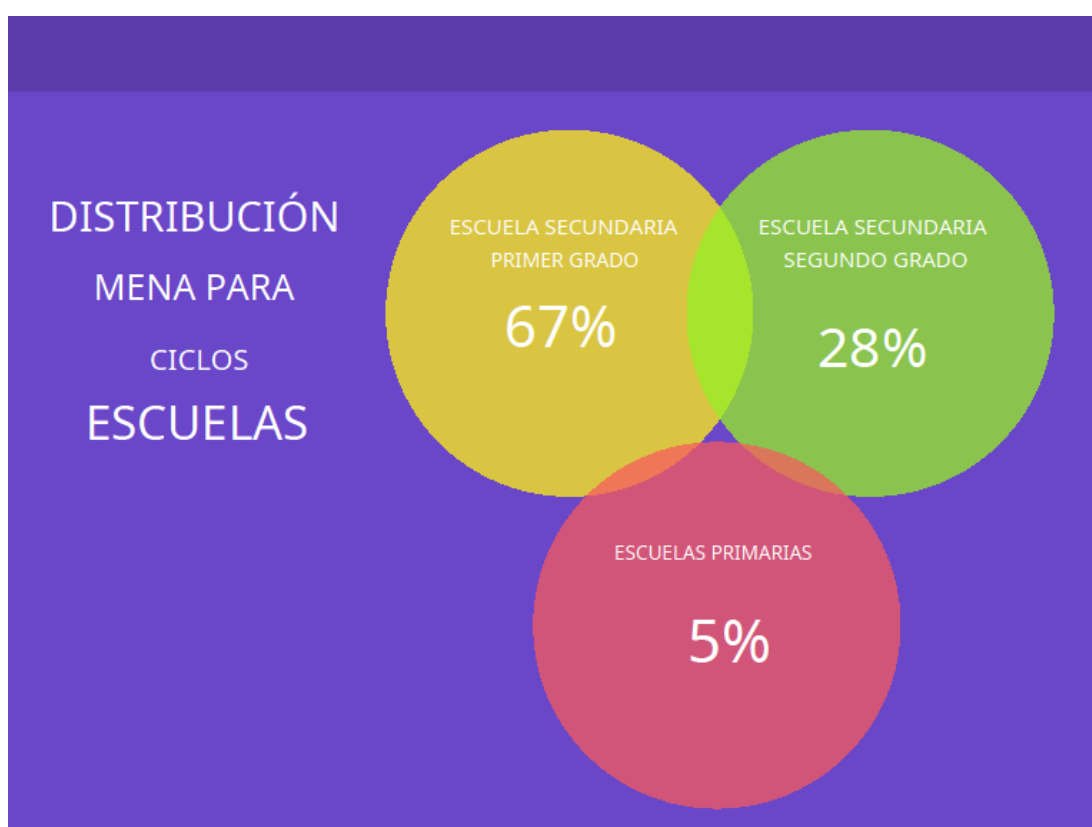
6. ANÁLISIS Y EXAMEN DE LOS DATOS RECOGIDOS.

6. 1. Análisis de datos cuantitativos.

En cuanto al análisis de los datos recogidos sobre la presencia de los MENA en Italia y especialmente en Sicilia, de los datos publicados por el MIUR podemos deducir que la mayoría de los MENA (67%) asisten a la escuela secundaria inferior, el 28% a la escuela secundaria superior y casi todos a las escuelas de formación profesional, mientras que sólo el 5% están matriculados en escuelas primarias.

Figura 22

Elaborado en base a los datos publicados por la Oficina Escolar Regional de Sicilia en 2020 para el curso escolar 2019/2020.



Un examen de los datos agregados muestra que la mayoría de los menores no acompañados tienen entre 16 y 17 años, con un claro predominio de los de 17 años (60%), jóvenes próximos a alcanzar la mayoría de edad, y que por ello este grupo de edad se

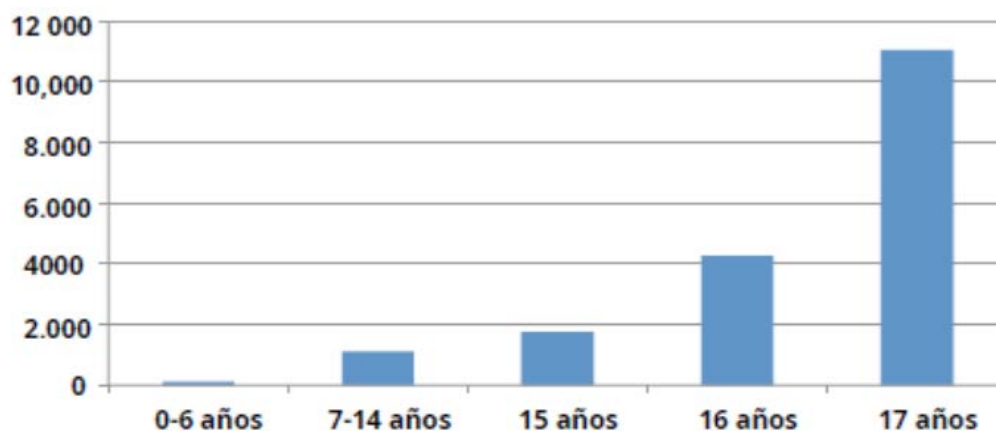
caracteriza por las necesidades particulares de integración en el contexto económico y social italiano, en un escenario que podría planificar su eventual estabilización en Italia.

Figura 23

Datos a 31 de diciembre de 2017. Ministerio de Trabajo y Política Social - Dirección General de Políticas de Inmigración e Integración - División II.

DISTRIBUCIÓN POR EDAD

GRUPOS DE EDAD	PRESENTE Y CENSADO	%
17 AÑOS	11,035	60,3
16 AÑOS	4.279	23,4
15 AÑOS	1.760	9,6
7-14 AÑOS	1,113	6,1
0-6 AÑOS	116	0,6
TOTAL	18.303	100%



En las comunidades directamente observadas y en las escuelas contempladas en esta investigación, encontramos un 100% de presencia masculina, ya que, ante la disminución del número de llegadas de MENA después de 2017, muchas comunidades de alojamiento cerraron muchos sitios, trasladando a los niños y niñas a otros

establecimientos. Por lo tanto, en las pequeñas realidades locales, sólo encontramos comunidades de alojamiento que acogen a varones.

La insignificante cifra del 3% de presencia femenina que reportamos en el capítulo 4 (4.7), deriva de las respuestas al cuestionario enviado a la muestra de la encuesta constituida por las 12 empresas que gestionan comunidades de acogida múltiples y que comunicaron la presencia de estas chicas. En realidad, sin embargo, no encontramos ninguna mujer en los centros visitados, al igual que no había ninguna chica MENA en las escuelas encuestadas.

Figura 24

Análisis de la presencia de MENA por género en los establecimientos encuestados.



En los centros escolares objeto de esta investigación, se confirma que casi todos los MENA proceden de países afectados por situaciones críticas graves. La gran mayoría

procede del continente africano y, en particular, de la zona subsahariana, Eritrea, Etiopía, Somalia, así como de Pakistán y Bangladesh. Esta diversificación múltiple de nacionalidades y culturas de origen crea una serie de dificultades para el sistema escolar en general y, sobre todo, para cada escuela individual destinada a acogerlos, ya que las competencias básicas de los MENA son variadas y desiguales y sus resultados de aprendizaje muestran críticas preocupantes que sólo pueden superarse organizando itinerarios educativos específicamente adaptados a las necesidades educativas de cada alumno extranjero.

Todo ello conlleva la preparación de acciones que favorezcan la consecución de las competencias lingüísticas indispensables de la lengua italiana y la alfabetización y, por tanto, requiere que cada escuela active módulos y talleres lingüísticos adecuados, organizados en grupos, que tengan en cuenta el nivel que posee cada alumno. Evidentemente, estas actividades intensivas deben organizarse tanto en horario curricular como extracurricular y no pueden dejarse sólo en manos de la escuela o de la comunidad de acogida, sino que deben recibir el apoyo necesario de todas las asociaciones de voluntarios, deportivas y religiosas de la zona.

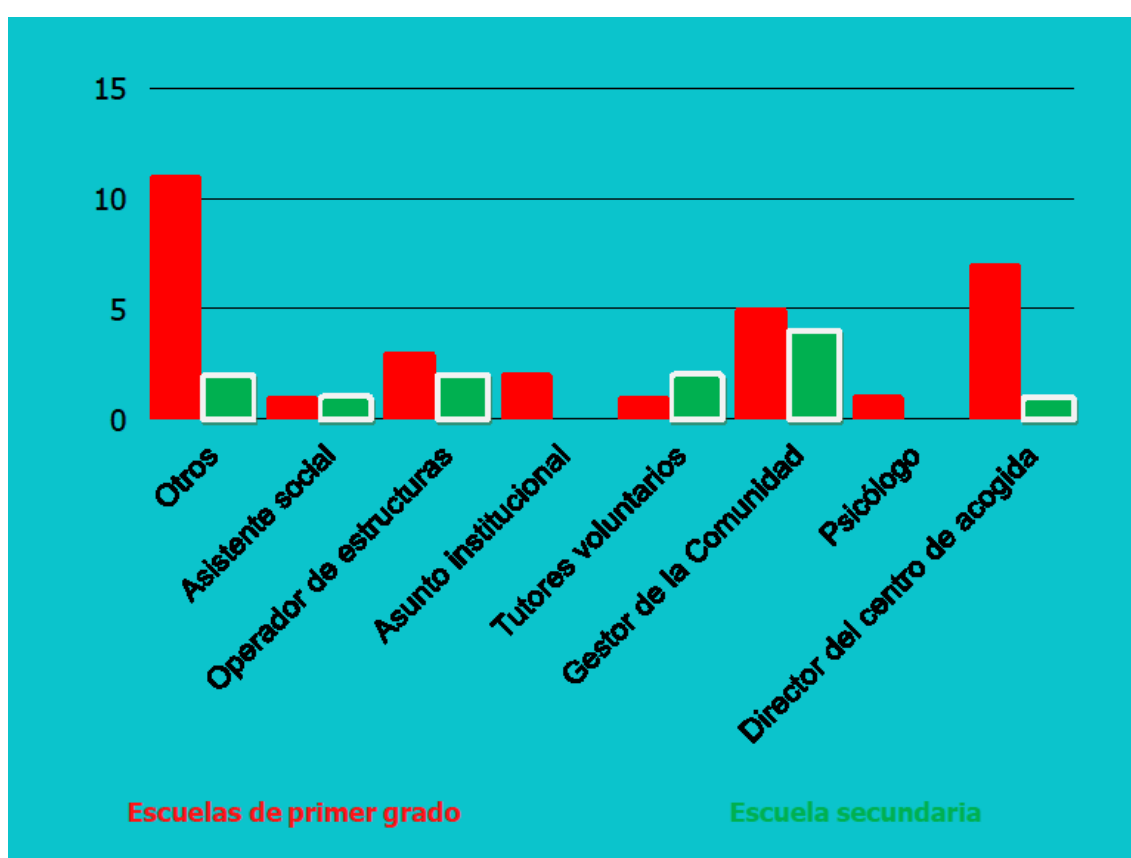
A partir de mis observaciones he notado cómo la colaboración de todas estas instituciones lleva a acciones coordinadas dirigidas a una efectiva acogida e inclusión de los MENA en el nuevo contexto y cómo esto favorece la creación de un clima positivo en el aula que termina desarrollando un currículo escolar multicultural.

Conseguir todo esto no es nada fácil, ya que es necesario iniciar desde el principio un proceso encaminado a fomentar las relaciones con las "diferencias" y, sobre todo, a encontrar un equilibrio entre las distintas identidades culturales. Y está igualmente claro que este diseño específico está influenciado por los distintos tipos de enfoques metodológicos.

Del análisis del fenómeno se desprende claramente que el papel fundamental de la integración de los MENA en el entorno escolar es llevado a cabo en su gran mayoría por los operadores de las comunidades residenciales, que a menudo son delegados por los tutores voluntarios de los MENA designados por los Tribunales de Menores.

Figura 25

Sujetos que se matriculan en MENA en los centros de educación secundaria inferior y superior.



De las entrevistas con los diferentes actores de los centros de acogida y de las escuelas, se desprende que estas comunidades de acogida no sólo se ocupan de los cumplimientos de la primera acogida, sino que también se encargan de la inserción escolar, formativa, laboral y de acogida de los MENA. Pero lo más interesante para los

fines de la investigación era evaluar, desde el punto de vista pedagógico, los contextos escolares en los que se encuentran los MENA.

El objetivo no era sólo conocer el número de alumnos de MENA en los centros de enseñanza secundaria, sino también comprender el tipo de acogida escolar, las dificultades encontradas en las asignaturas y las prácticas pedagógicas aplicadas por los profesores.

La investigación aportó datos cuantitativos y, sobre todo, cualitativos sobre los límites y la complejidad de las herramientas de acogida e inclusión de los alumnos MENA en la escuela, así como sobre las metodologías pedagógicas innovadoras aplicadas, para poder determinar las buenas prácticas de las escuelas en un ámbito que sitúa las necesidades y la valorización de la individualidad cultural de cada alumno en el centro del proceso de aprendizaje.

El objetivo era examinar cómo interactúan las escuelas y las comunidades de acogida en relación con los menores y qué instrumentos ponen en marcha para hacer frente a las circunstancias que se presentan de vez en cuando.

Era necesario investigar las necesidades de los niños, las de los profesores y las de los operadores, por lo que era crucial poner en marcha toda una serie de actividades destinadas a mejorar la relación triangular entre los alumnos MENA, las escuelas y las comunidades de acogida. Para ello, se administraron cuestionarios semiestructurados con el fin de sacar a la luz la realidad escolar siciliana con respecto al MENA.

Para obtener los datos cuantitativos, los cuestionarios se enviaron a una muestra de 12 centros de enseñanza secundaria superior situados en las distintas provincias sicilianas, de los cuales sólo respondieron 7 centros, lo que equivale al 55%.

Inicialmente, la encuesta con menores y operadores de centros de acogida se había iniciado en 2017 cuando, sin embargo, debido a las restricciones migratorias impuestas por el decreto del entonces ministro del Interior Salvini, parte de la muestra estadística se desvirtuó.

De hecho, muchos centros de acogida cerraron debido a la fuerte reducción del número de llegadas de MENA, algunos jóvenes fueron trasladados a otros centros fuera de Sicilia e interrumpieron su escolarización, mientras que otros huyeron por temor a ser repatriados a la fuerza.

Por lo tanto, los cuestionarios y las entrevistas, en parte, en el período comprendido entre febrero y finales de 2019 se sometieron de nuevo a una muestra parcialmente diferente de la original.

Como ya se ha explicado en los capítulos 4 y 5, las preguntas de los cuestionarios y las entrevistas se administraron en primer lugar a los jóvenes MENA acogidos en las estructuras de acogida y que asistían a las escuelas objeto de la investigación, a los directores y operadores de las comunidades residenciales, a los directores de las escuelas y a los profesores que trabajaban en las escuelas a las que asistían los MENA.

Como ya se ha mencionado, sólo 7 instituciones respondieron a los cuestionarios enviados por correo electrónico a la dirección institucional de las escuelas, formalmente a través y firmados por el director de la escuela.

Los profesores con los que se contactó exclusivamente por medios telemáticos no se mostraron muy cooperativos, mientras que la mayoría de los datos procedían de los profesores de las tres escuelas visitadas y observadas directamente.

Evidentemente, esto se debe a que el contacto permitió explicar mejor el objetivo y el valor de la investigación.

Por lo tanto, la muestra estadística formada por los tres colegios observados directamente puede resumirse en una población escolar total de 2.545 alumnos, 322 profesores, 70 MENA y, por supuesto, 3 directores.

Si examinamos, por otro lado, los siete colegios que en total respondieron a los cuestionarios enviados, tenemos una población escolar total de 5936 alumnos, 749 profesores, 168 MENA y 7 directores⁹⁷.

De estos datos se deduce que la presencia total de MENA en estos colegios es del 2,8%.

Figura 26

Muestra estadística objeto de la investigación.

Muestra Estadística		
ESCUELAS	n. 7 Escuelas	n. 3 Escuelas
ALUMNOS	5936	2545
PROFESORES	749	322
LÍDERES ESCOLARES	7	3
MENA	168	70
ALUMNOS EXTRANJEROS	408	183
% MENA	2,8%	2,75%

⁹⁷ Algunas escuelas participaron en la investigación devolviendo el cuestionario, pero respondieron parcialmente o, a veces, de forma genérica e inexacta. Los cinco colegios restantes de la muestra original no devolvieron el cuestionario enviado.

6. 2. Los sectores de investigación.

La encuesta se centró en ocho áreas de observación y las preguntas de los cuestionarios y las entrevistas se formularon de forma que se obtuvieran datos y elementos sobre las siguientes áreas específicas:

- Detección de la presencia y el origen de los MENA;
- Detección de figuras de acompañamiento (comunidad de acogida, tutor voluntario, otros actores institucionales);
- Prácticas organizativas escolares en la primera fase de acogida;
- Indicaciones didáctico-pedagógicas para la verificación de los conocimientos disciplinares;
- Adopción de protocolos y procedimientos de recepción;
- Dificultades escolares de los alumnos de MENA (disciplinarias, lingüísticas, relacionales);
- Metodologías de enseñanza y recursos externos;
- Preparación y formación de los profesores.

En el siguiente apartado, se examinará y analizará cada área específica de investigación, en el orden indicado anteriormente.

6. 3. Los resultados de los cuestionarios y las entrevistas por área temática.

Una vez identificadas las áreas temáticas, se analizaron los datos obtenidos de los cuestionarios y las entrevistas administrados a la muestra de la encuesta.

A continuación se presentan los resultados de cada zona de estudio.

Área 1. Detección de la presencia y el origen de los MENA.

En cuanto a los países de origen, el mayor número de MENA son de origen africano, pakistaní y bangladeshí.

La encuesta parece estar en consonancia con los datos nacionales a excepción de una ligera desviación debida a que en Sicilia hay una mayor presencia de menores procedentes del continente africano gracias a la llamada ruta mediterránea, mientras que en el centro y el norte de Italia hay una mayor presencia de MENA procedentes de Europa del Este y en todo caso de la ruta de los Balcanes.

Los menores procedentes de Bangladesh, Pakistán y de países africanos (Gambia, Guinea, Eritrea, Costa de Marfil, Malí, Nigeria, Senegal, Somalia y Túnez) están más concentrados en la región de Sicilia.

Figura 27

Países de origen de los MENA en las escuelas secundarias de segundo grado sicilianas.

CIUDADANÍA	Presencia de MENA
Túnez	17,4%
Guinea	11,9%
Gambia	11,2%
Eritrea	7,8%
Nigeria	6,7%
Mali	6,5%
Costa de Marfil	6,1%
Pakistán	5,8%
Bangladesh	5,3%
Senegal	4,7%
Somalia	4,1%
Ghana	3,8%
Otras	8,7%
TOTAL	100%

En cuanto a la distribución por sexos alojados en las comunidades de acogida encuestadas, hemos visto que el 100% son hombres (ver figura 18).

Se trata de una cifra que difiere poco de los datos nacionales, ya que comprobamos que sólo una proporción muy pequeña de los MENA son niñas⁹⁸.

En cuanto a la presencia en las estructuras por grupos de edad, teniendo en cuenta que la encuesta se realizó en centros de enseñanza secundaria de segundo grado, tenemos una clara prevalencia del grupo de edad de 17 a 20 años (83,4%) mientras que el porcentaje restante se distribuye en el grupo de edad inferior a 17 años.

Hay que tener en cuenta que ningún alumno del MENA de la muestra estaba matriculado en liceos.

Esto demuestra que es difícil encontrar jóvenes con expectativas de futuro ambiciosas⁹⁹ entre los MENA, y cuando se les pregunta "*¿Quieres ir a la universidad después de terminar el bachillerato?*" casi ninguno, salvo el 3,4%, dice que quiere ir a la universidad.

Figura 28

MENA que quieren seguir estudios universitarios.

<i>MENA que quieran cursar estudios universitarios</i>			
<i>Muestra estadística</i>	<i>Respuestas</i>	<i>Respuestas afirmativas</i>	<i>%</i>
60	59	02	3,4%

⁹⁸ La presencia de un 3% de chicas en las estructuras sicilianas se deduce de las respuestas a los cuestionarios recibidos por correo electrónico de las comunidades de acogida.

⁹⁹ Una de las ambiciones más frecuentes y extendidas es la de convertirse en futbolista.

Los empleos a los que más aspiran, cuando llegan, son los relacionados con el trabajo que realizaban en sus países de origen o durante el largo viaje a Italia (peón, repartidor, ayudante de mecánico, peón agrícola, pastor, pescador, mozo de almacén, dependiente de tienda, etc.), todos ellos trabajos manuales, contratados por un empresario. Básicamente, trabajos de baja categoría, sobre todo en los sectores primario y secundario.

Por lo tanto, este tipo de empleos poco cualificados, además de no requerir altos niveles de formación, representan, en cualquier caso, un proyecto ambicioso para estos jóvenes si se compara con las oportunidades laborales que ofrecen sus países de origen.

Tampoco hay que subestimar que, para los MENA, tener un trabajo inmediato les proporciona la perspectiva de unos ingresos instantáneos que les permiten saborear el éxito de su proyecto de migración.

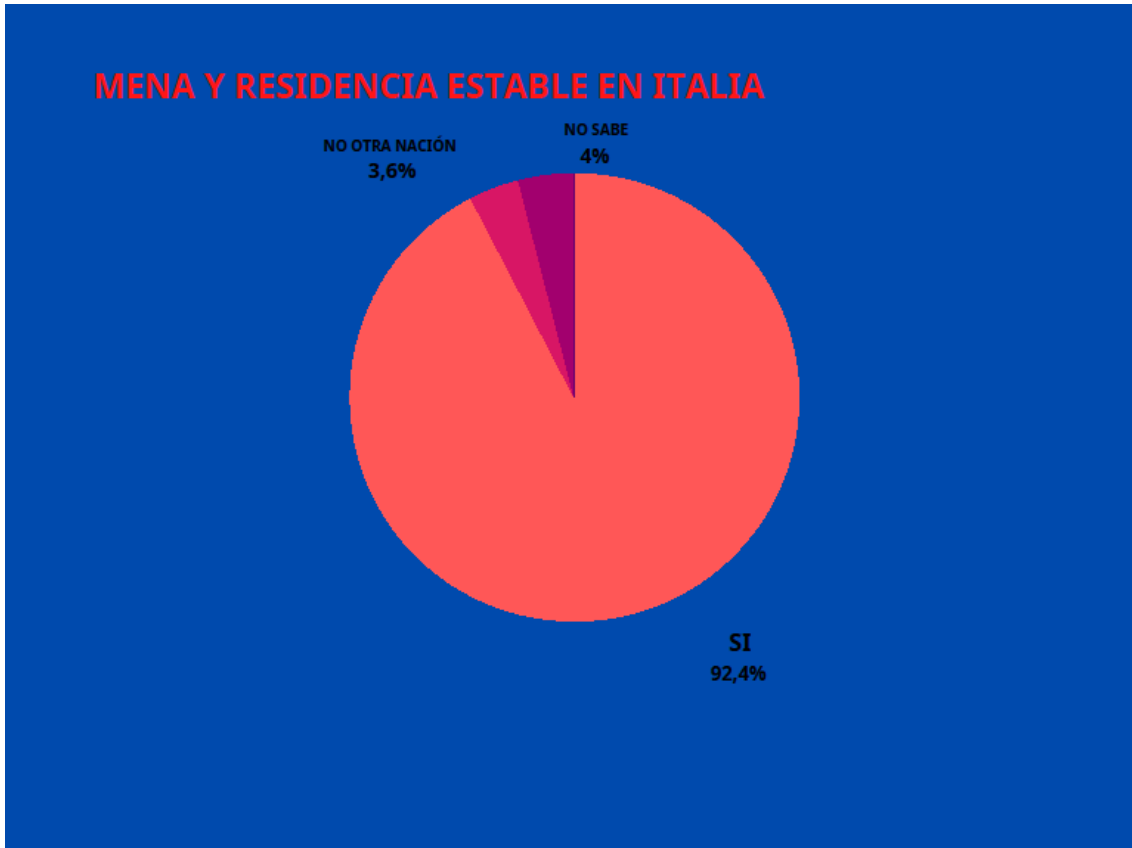
La mayoría están matriculados en escuelas de formación profesional, mientras que un pequeño porcentaje (no muy significativo) está matriculado en escuelas técnicas.

Además, la mayoría de los MENA inician su viaje con el claro objetivo de llegar y quedarse en Italia.

En los cuestionarios entregados a los jóvenes, se les preguntaba si pensaban "*quedarse en Italia para siempre*" y de las respuestas recibidas, el 92,4% afirmó que quería quedarse en Italia, el 3,6% quería trasladarse a otro país europeo y el 4% aún no lo había decidido.

Figure 29

MENA con la intención de establecerse en Italia de forma permanente.



Básicamente, resulta que muchos jóvenes y sus familias, a la hora de planificar su viaje, tienen la intención de entrar en Europa a través de Italia y, por lo tanto, se considera que Italia es el principal objetivo a alcanzar.

Sin embargo, lo que se desprende de las entrevistas es que muchos MENA ven inicialmente a Italia sólo como un punto de acceso, ya que el destino final son otros países europeos, pero por diversas razones y, sobre todo, por problemas relativos a la posibilidad real de llegar a esos países de forma independiente, deciden (o más bien se ven obligados por las circunstancias) a quedarse aquí en Italia.

Por lo tanto, quedarse en Italia se convierte en una decisión permanente y duradera que influye seriamente tanto en su escolarización y formación como en su inclusión social en el contexto en el que viven.

Área 2. Detección de figuras de acompañamiento (operadores de comunidades de acogida, tutores voluntarios, otros actores institucionales).

Aquí se destaca que la situación es bastante heterogénea debido a los continuos cambios de la legislación italiana en materia de inmigración y, sobre todo, de acogida de los MENA.

La reciente Ley nº 47/2017 ha contribuido a delimitar mejor la situación de manera que hoy podemos afirmar que en el sistema italiano, para poder ejercer y proteger los derechos de los menores, es obligatorio identificar y nombrar un tutor legal al que se le encomienda la tarea de garantizar la protección y el ejercicio de los derechos del MENA que se le confía.

Esta figura es identificada y designada por el Tribunal de Menores, que nombra al Tutor Voluntario a partir de un registro especial de nombres, en el que figuran personas que han asistido a cursos de formación especiales o que tienen aptitudes profesionales particulares (abogados, trabajadores sociales y psicopedagógicos, etc.).

El Tutor Voluntario puede, por supuesto, delegar ciertas tareas de carácter burocrático en otras personas, que suelen corresponder a los operadores y/o gestores de las comunidades residenciales.

La función del Tutor Voluntario finaliza cuando el MENA cumple los dieciocho años, momento en el que adquiere la plena capacidad de obrar.

En cuanto a la muestra examinada, desde la fase inicial de la investigación hasta la redacción actual, podemos decir que todos los MENA acogidos en las instalaciones y

que asisten a las escuelas contaban con un tutor legal, con la única diferencia de que, hasta 2017, era el Giudice Tutelare quien nombraba como tutor al alcalde de la localidad en la que estaban acogidos los MENA, mientras que, tras la introducción de la Ley nº 47/2017, la figura del tutor legal fue sustituida por la del Tutor Voluntario de los MENA nombrado por el Tribunal de Menores.

Por un lado, esto ha supuesto la ventaja de tener un tutor voluntario al que se le pueden confiar hasta tres niños, mientras que antes de la introducción de esta ley, el alcalde de una gran ciudad podía ser nombrado tutor legal de cientos de niños.

Nuestra muestra mostró que el Tribunal de Menores, en los últimos años, ha asignado un tutor voluntario a más del 90% de los niños, mientras que el alcalde de la ciudad donde están acogidos ha sido nombrado tutor legal para el resto.

A la pregunta formulada en las escuelas de la muestra sobre "*¿Qué figuras de referencia acompañaron al MENA en la elección de la escuela y en las oficinas administrativas de la escuela para los trámites burocráticos de la matrícula?*", se encontró que las figuras de referencia que acompañaban al menor estaban representadas en más de un 50% por los gestores u operadores de las comunidades de alojamiento donde se alojan los MENA (ver figura nº 25).

Como se ve, es difícil que el tutor voluntario introduzca personalmente al menor directamente en el entorno escolar porque, generalmente, además de los operadores y gestores de la comunidad, se delega en un trabajador social o en un psicólogo o en un educador profesional.

En cualquier caso, todas estas personas están vinculadas por una relación de dependencia o colaboración profesional con la cooperativa social que gestiona las comunidades residenciales.

Área 3. Prácticas de organización escolar en la primera fase de acogida.

Para los fines de la investigación, era crucial comprender la dinámica que se desencadena cuando los MENA establecen sus primeros contactos y cómo interactúan con el entorno escolar y con los diversos actores de la propia escuela.

Parece claro que es necesario diversificar el concepto de acogida percibido como un estado cotidiano y continuo de estar a gusto en la escuela, del concepto diferente de acogida que es inherente, en cambio, a la fase inicial de inserción de los alumnos en la escuela y en la clase.

El análisis de los datos recibidos de los centros educativos que respondieron muestra que, debido a la autonomía concedida a cada centro, sería esencial preparar un plan de acciones específicas destinadas a acoger y facilitar la integración de los alumnos MENA cuando se incorporan a su nuevo entorno.

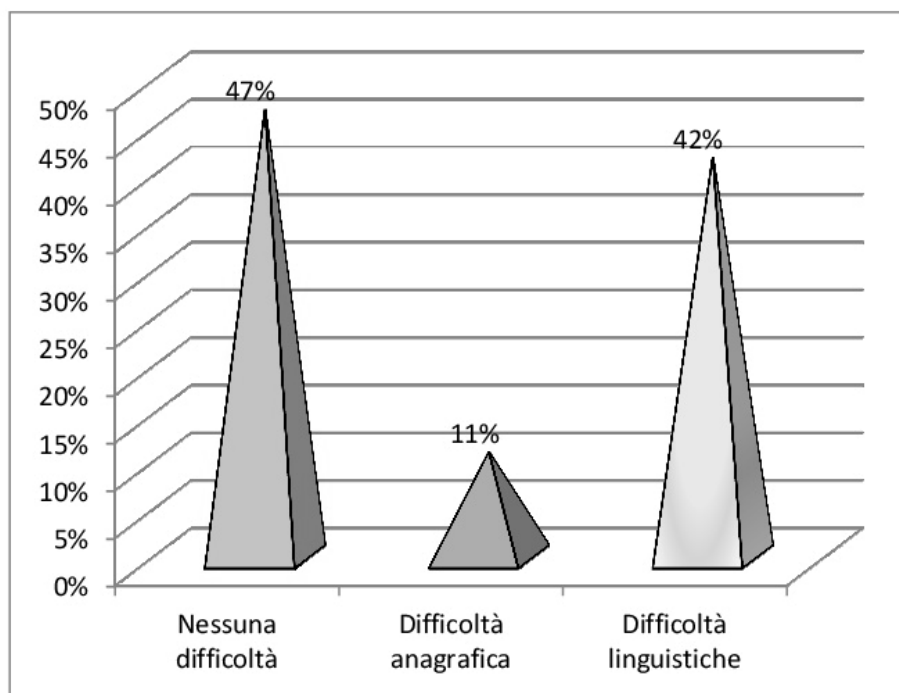
Es cierto que existen directrices nacionales que se ocupan, sobre todo, de los aspectos burocráticos inherentes a las operaciones que deben realizar las oficinas administrativas de los distintos centros para recibir las solicitudes de matriculación y para los primeros contactos entre los nuevos alumnos, el director del centro y los profesores de referencia del profesorado.

Del mismo modo, se han publicado directrices, también a nivel nacional, sobre los módulos que deben activarse para mejorar el conocimiento de la lengua italiana en los MENA.

Para ello, se incluyeron preguntas abiertas en el cuestionario enviado a las escuelas, en las que se preguntaba: "*¿Cuáles fueron las dificultades a la hora de inscribir a los MENA?*". "*¿Cuáles fueron los problemas para elegir las clases en las que matricularlos y qué medidas se tomaron para superar las dificultades?*"

Figura 30

Problemas encontrados por los centros educativos a la hora de inscribir y colocar inicialmente a los MENA.



Cuando se les preguntó por las dificultades a las que se enfrentaban los centros escolares a la hora de matricular a los MENA, sólo respondieron 7 centros, de los cuales el 47% no tuvo ningún problema, mientras que el 42% tuvo problemas lingüísticos y el 11% no tenía claro el estatus real de sus alumnos MENA.

Como hemos dicho, casi la mitad de los colegios declaran no haber encontrado ningún problema en la gestión de los MENA, mientras que una parte consistente cree que sería necesario disponer de más documentación informativa, traducida a más idiomas para explicar mejor y con claridad los procedimientos de primera inclusión a los niños extranjeros.

Las propias escuelas, haciendo autocrítica, confirman que este material informativo suele estar ausente o, al menos, muy incompleto.

Otra pregunta del cuestionario pretendía comprobar si: "*¿Considera necesaria una formación adecuada del personal de las oficinas administrativas de los colegios que tienen el primer contacto con los MENA?*". Y, sobre todo, si: "*¿Considera necesario utilizar mediadores lingüísticos y culturales para limitar las dificultades de comunicación?*".

En este caso, sólo el 29% de los colegios que respondieron consideraron necesaria esta medida.

Demostrando una vez más cómo la autonomía escolar hace que el panorama encuestado esté muy fragmentado, algunos centros (15%) tienen la intención de evaluar la posibilidad de introducir la figura de un tutor responsable de la primera fase de la recepción de los MENA.

De las 7 escuelas que respondieron a los cuestionarios, sólo una contestó afirmativamente a la pregunta si: "*¿Considera que se deberían aumentar los proyectos y las horas de aprendizaje de la lengua italiana para los extranjeros (incluidos los MENA), estableciendo horarios y actividades adecuadas?*".

Por el contrario, las 7 escuelas encuestadas reconocen "*la necesidad de abrirse a las asociaciones locales para coordinar y preparar actividades, iniciativas y proyectos destinados a la inclusión efectiva de los MENA en la sociedad de acogida, a partir del entorno escolar*".

En cuanto a la muestra de 12 escuelas, sólo 7 de ellas respondieron a las preguntas del cuestionario enviado, ya que hay que precisar que las restantes no participaron en la recopilación (total o parcial) y devolución del cuestionario por tratarse de liceos. Por lo tanto, estas escuelas enviaron una comunicación lacónica en la que afirmaban que no tenían ningún alumno inscrito en la categoría MENA.

Área 4. Indicaciones didáctico-educativas para la verificación de los conocimientos disciplinares.

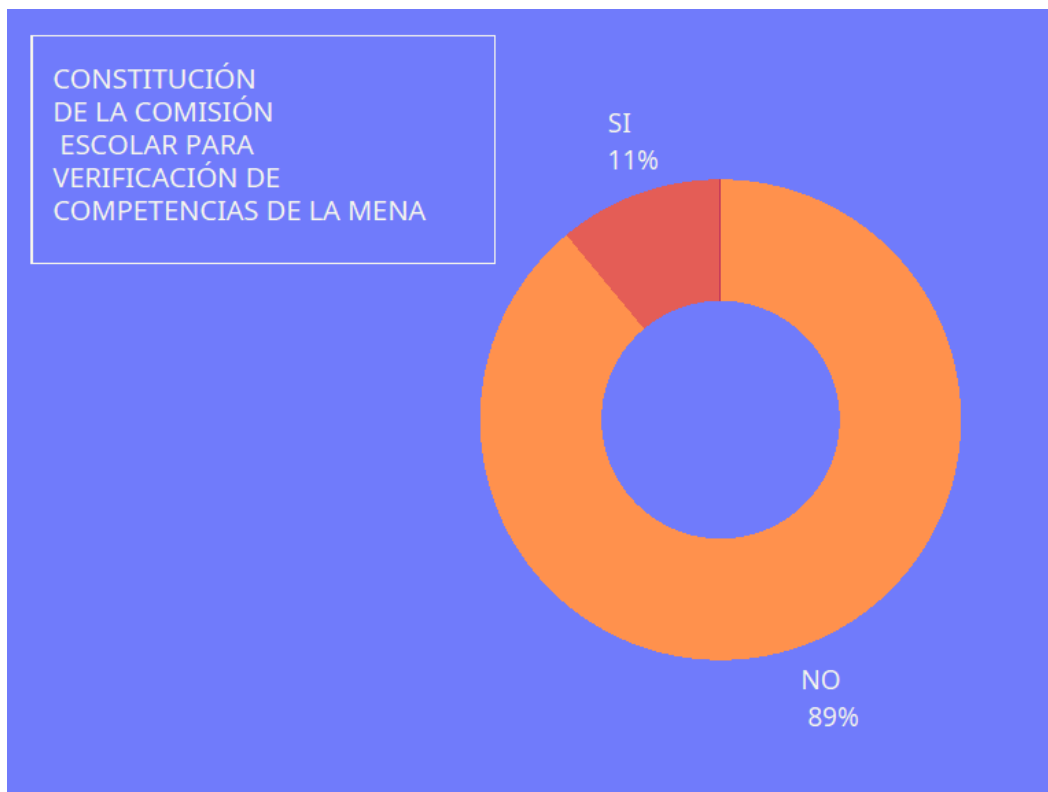
A los 7 institutos que respondieron al cuestionario (total o parcialmente) también se les planteó la siguiente pregunta: "*¿En el caso de los MENA, se realizan entrevistas, verificaciones y/o pruebas preliminares en su centro?*". En respuesta a esta pregunta, como se puede ver en la siguiente figura, el 66% de los centros educativos dicen que realizan pruebas, entrevistas o tests previos.

Sin embargo, estos porcentajes demuestran que estas pruebas de aptitudes se administran independientemente del tipo de alumno y no distinguen a los alumnos locales y extranjeros de los MENA. Además, la escuela de la autonomía y las diversas prácticas adoptadas por los institutos revelan una situación fragmentada en cuanto a los sujetos que administran estas pruebas, ya que a veces la tarea se encomienda a los profesores que forman parte de la "comisión de dispersión escolar", y otras veces es el propio director quien se ocupa de ello, en algunas situaciones se ha creado la figura del "referente de acogida", en otras situaciones son los profesores de la misma clase en la que se encuentra el MENA y, en casos muy raros cuando hay una presencia significativa de alumnos extranjeros, se ha introducido la figura del llamado "referente intercultural".

Por lo tanto, el panorama apunta a una situación desorganizada, de autonomía absoluta y confusa, ya que cada escuela se regula de forma totalmente independiente y, por lo tanto, es evidente que cada escuela se organiza de forma diversificada, intentando afrontar la situación de forma urgente y no de forma sistemática. Esto se puede ver en la siguiente figura, de la que se deduce que sólo el 11% de los centros educativos que han respondido al cuestionario confirman haber establecido una comisión escolar para la recepción y preparación de proyectos educativos y formativos específicamente dedicados al MENA.

Figura 31

Escuelas que han creado una Comisión del Instituto para la Acogida de MENA.



Pero incluso en aquellas escuelas en las que se ha constituido dicha comisión para la planificación de propuestas didáctico-formativas destinadas a constatar los conocimientos disciplinares de los MENA, en lo que a composición se refiere, sólo podemos constatar que cada escuela, en plena autonomía, ha establecido una normativa diferente.

De hecho, en algunos centros la composición de la comisión prevé la presencia del director del centro y de la persona de contacto intercultural, en otros se incorpora a la comisión la persona encargada de la función instrumental para los alumnos BES (alumnos con necesidades educativas especiales), en otros centros hay un grupo heterogéneo de

profesores, el adjunto del director del centro y algunos profesores que tienen asignadas funciones específicas.

Otro aspecto que se planteó con el cuestionario está relacionado con la pregunta: "*¿Con qué frecuencia se reúnen estos comités?*".

Tampoco en este caso existe una regla fija, ya que algunos comités se reúnen con la frecuencia necesaria o, como máximo, dos veces al año.

Básicamente, se convoca una reunión al principio del curso escolar (normalmente después de la primera reunión del consejo de profesores) y la segunda reunión al final del curso escolar, justo antes de la reunión del consejo de profesores, para informar de las actividades realizadas durante la aprobación de los informes finales por parte del consejo de profesores.

En cuanto a los métodos operativos utilizados por las Comisiones de las distintas escuelas, se preguntó: "*¿Cuáles son los temas de las pruebas dedicadas a los MENA?*". Se observó que las pruebas suelen abarcar conocimientos de italiano, inglés y matemáticas.

En algunos institutos no se distingue entre estudiantes extranjeros acompañados y no acompañados, y en otros los exámenes se realizan a todos los estudiantes, independientemente de que sean ciudadanos de la UE (incluidos los italianos) o extranjeros, por lo que las pruebas son iguales para todos.

Sin embargo, resulta que este tipo de pruebas, que se basan en las condiciones iniciales y de llegada, suelen generar resultados distorsionados y poco fiables en relación con el potencial cognitivo y de comprensión real de estos menores.

No cabe duda de que este punto de vista es erróneo, ya que parece evidente que para estos alumnos de la MENA, que ya son mucho más maduros que sus compañeros

italianos, el juicio global no puede basarse únicamente en el nivel de alfabetización, ni tampoco puede determinarse únicamente por su conocimiento de una lengua que les es ajena.

Área 5. Adopción de protocolos y procedimientos de recepción.

Esta sección de la investigación también ha mostrado que la autonomía escolar tiene serios inconvenientes en ciertas áreas, a pesar de un claro marco legal nacional.

Las instituciones suelen malinterpretar las directrices proporcionadas por el gobierno central y, en algunos casos, no aplican las normas nacionales sobre determinadas cuestiones en ausencia de sanciones reales.

Esta sección del estudio destaca este aspecto.

El artículo 45 del Decreto Presidencial n° 394, de 31 de agosto de 1999, obliga a las escuelas a elaborar un "Protocolo de Acogida".

Este documento debe establecer los principios y prescripciones según los cuales se identifican las tareas y funciones de cada empleado del centro, así como las acciones concretas destinadas a facilitar el derecho al estudio de cada alumno de acuerdo con los objetivos establecidos en el PTOF (Plan de Oferta Educativa).

La aplicación de este protocolo permite a la junta de profesores actuar proponiendo actos y actividades en línea con las indicaciones ministeriales (de marzo de 2006) sobre la inclusión de los estudiantes extranjeros.

Desde este punto de vista autonomista, la planificación real, efectiva y certificada se convierte en el método indispensable para verificar los procedimientos, los estándares de calidad y los resultados finales obtenidos, así como para realizar los cambios oportunos cuando sea necesario optimizar la inclusión de alumnos extranjeros.

En las directrices de aplicación del "Protocolo de Acogida", el Ministerio de Educación sugiere, a modo de ejemplo, cómo llevar a cabo concretamente la enseñanza de acogida en primera instancia cuando el alumno extranjero debe insertarse en el entorno escolar.

En particular, indica qué herramientas prácticas pueden utilizarse para guiar, paso a paso, la acogida del estudiante extranjero.

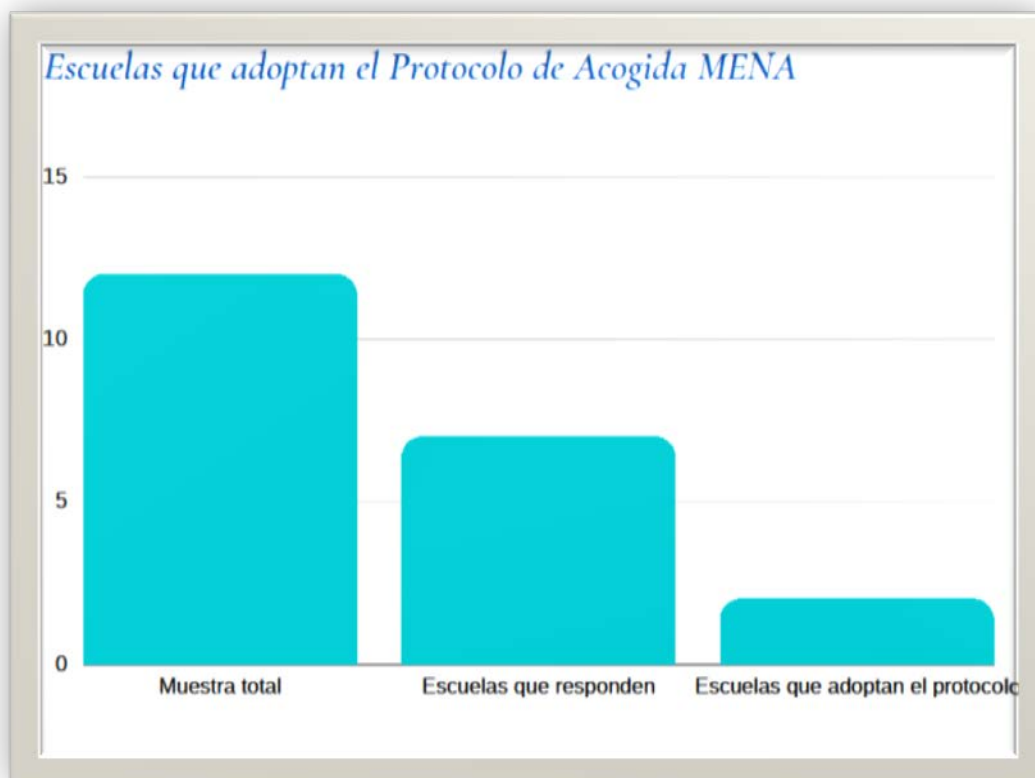
Por ello, se prevé la creación de grupos de trabajo y comités con las competencias necesarias para preparar los procedimientos de gestión en el entorno educativo, así como personas capaces de interactuar eficazmente con este tipo de usuarios.

Por lo tanto, la función del protocolo de acogida, tal y como lo ha ideado el Ministerio de Educación, debe servir para recoger y coordinar todas aquellas herramientas y acciones que los centros educativos, con plena autonomía, decidan adoptar, especialmente en la fase inicial de matriculación del alumnado, así como los criterios y métodos con los que se ubica al alumno en un aula determinada, la dotación e identificación de los recursos humanos y profesionales competentes en el ámbito intercultural y, finalmente, todo el material elaborado y puesto a disposición de los menores extranjeros.

En este sentido, en el cuestionario enviado a los centros escolares se formuló una pregunta especial: "*¿Se ha elaborado y adoptado en su centro el Protocolo de Acogida de Menores Extranjeros?*".

Figura 32

Escuelas de la muestra estadística que responden y adoptan el Protocolo de Acogida.

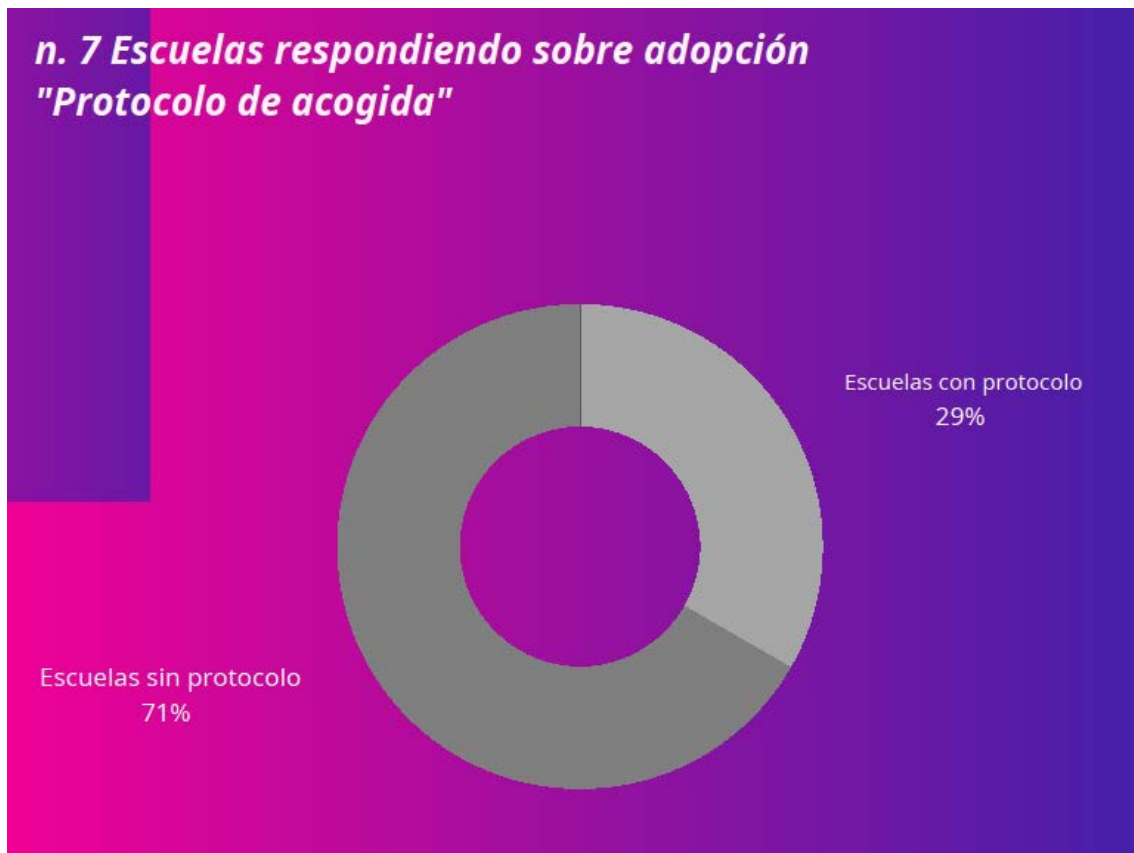


De la muestra estadística de 12 centros a los que se envió el cuestionario, sólo 7 centros respondieron a esta pregunta, es decir, el 59%, y sólo 2 centros respondieron afirmativamente, declarando que habían adoptado el "Protocolo de Acogida para alumnos extranjeros".

Esta situación queda reflejada en la siguiente figura, donde se ve claramente que sólo el 29% de los centros educativos que han respondido confirman haber adoptado esta importante herramienta para la inclusión y acogida de alumnos extranjeros, mientras que la mayoría de los demás centros que han respondido a la pregunta afirman claramente que no han adoptado ningún protocolo.

Figura 33

Escuelas que adoptan el Protocolo de Acogida.



Básicamente, la mayoría de las instituciones funcionan de forma improvisada, de emergencia y con una planificación totalmente empírica y ocasional de las herramientas y los recursos profesionales.

Esto demuestra que, a pesar de una ley estatal y de las directrices emitidas por el Ministerio de Educación, cada institución educativa, en virtud de su autonomía y en ausencia de sanciones y controles efectivos por parte de las oficinas centrales o periféricas, se comporta de forma totalmente arbitraria.

Área 6. Dificultades escolares de los alumnos del MENA (disciplinarias, lingüísticas, relacionales).

A partir de la investigación realizada, el análisis de los datos cuantitativos muestra que cerca del 26% de los MENA encuentran dificultades y obstáculos considerables durante sus estudios de secundaria y no son admitidos en la siguiente clase o sólo son admitidos después de haber sido suspendidos en algunas asignaturas en el examen final, tras haber asistido a cursos de recuperación y haber superado exámenes de recuperación. La siguiente figura muestra las razones más frecuentes de las dificultades en el éxito escolar de los MENA, según las respuestas dadas por las escuelas que participaron en la encuesta.

Figura 34

Causas del fracaso escolar de MENA.



Esta sección de la investigación es probablemente la que mejor ilustra cómo las acciones educativas apropiadas y específicas son cruciales para el éxito de la inclusión social de los MENA. Por ello, se preguntó a los centros educativos: "*¿Cuáles son las principales causas de fracaso escolar en el trabajo inclusivo de los MENA?*".

Las escuelas dieron respuestas diferentes a esta pregunta, pero, de hecho, identificaron tres razones principales para el fracaso educativo de los MENA. La principal causa de fracaso escolar entre los MENA son las dificultades de comprensión de la lengua italiana. La segunda causa se atribuye a los frecuentes traslados de los MENA de un centro de acogida a otro y, por tanto, al cambio de ciudad y de colegio al que asisten¹⁰⁰. Otro factor de fracaso escolar se atribuye a la inconstancia en la asistencia a la escuela con regularidad y a la falta de compromiso para alcanzar los objetivos escolares. Se puede observar que en algunas situaciones residuales las escuelas identifican la falta de integración de los MENA en el contexto del aula como la causa del fracaso escolar.

Lo que llama la atención de estas respuestas es el hecho de que las escuelas atribuyen el fracaso escolar a los MENA y muy raramente atribuyen dichos fracasos al sistema escolar y, sobre todo, a las metodologías y herramientas implementadas por cada escuela para garantizar el derecho efectivo al estudio y la inclusión escolar de los MENA. Esto denota una falta de conciencia autocrítica y de autoevaluación efectiva por parte del mundo escolar. En la práctica, el mundo escolar opta a menudo por atribuir el fracaso escolar de las MENA a factores externos, en lugar de a factores endógenos y a su propia organización.

¹⁰⁰ A este respecto, se hace referencia a la experiencia de Drissa en el tercer estudio de caso de esta investigación. En poco tiempo, fue trasladado a múltiples instalaciones debido al cierre repentino de las comunidades de acogida por falta de MENA. Esto provocó su traslado a otras ciudades, la interrupción de la asistencia a la escuela y, con cada traslado, la inscripción en una nueva escuela.

Incluso algunos profesores entrevistados afirman que estos alumnos presentan algunas criticidades debido a que no están acostumbrados a estudiar, no saben autogestionar su tiempo y no poseen una metodología de estudio autónoma en horas extraescolares. Por eso, según ellos, estos alumnos requieren la adopción de prácticas bien probadas, fases progresivas y pruebas calibradas.

Otro aspecto destacado por las respuestas de los centros educativos se refiere a la indiscutible dificultad para despertar el interés por estudiar en las MENA y este hecho se atribuye al insuficiente dominio de la lengua italiana. Además, la falta de motivación podría verse agravada por el hecho de que el menor, en su país de origen, no está acostumbrado a asistir regularmente a la escuela.

De las entrevistas que realizamos a muchos jóvenes, se desprende constantemente que estos jóvenes, en realidad, ya se sienten adultos y han tenido experiencia laboral, y cuanto más se acercan a la edad adulta, más fuerte es su necesidad de buscar trabajo para poder mantenerse y para poder ayudar a la familia de origen que se ha quedado en su país. A partir de las entrevistas recogidas, hemos tenido a menudo la confirmación de que estos jóvenes, al menos inicialmente, tienen la impresión de que el sistema de acogida es casi un obstáculo para sus proyectos, que les hace perder un tiempo precioso en actividades inútiles. Recordaremos la frase de algunos de ellos que suelen decir "no hemos venido aquí para ser niños".

Además, es indiscutible que un alumno que no tiene los conocimientos lingüísticos y culturales adecuados que se requieren en la escuela secundaria tiene muchas dificultades para hacer uso del derecho a estudiar en comparación con sus compañeros italianos, porque no cabe duda de que el sistema escolar está orientado a este último tipo de alumnos.

Y como podemos ver también aquí tenemos la confirmación de que para el sistema escolar la responsabilidad del fracaso escolar de los alumnos del MENA se debe atribuir a la misma tipología de alumnos.

Nuevamente del análisis de las situaciones surge la dificultad de autocrítica del sistema escolar, señalando que al menos una parte del fracaso escolar de los MENA puede atribuirse a problemas organizativos y de metodologías de enseñanza, a las horas de clase asignadas a cada disciplina, a la insuficiencia del tiempo escolar, al déficit del nivel inicial de aprendizaje, a la falta de materiales y herramientas que faciliten a estos alumnos, a las dificultades reales para valorar correctamente cuáles son las necesidades educativas reales de los MENA y, finalmente, a los problemas reales de comunicación y comprensión incluso de significados y matices lingüísticos.

Es sorprendente observar que ninguna escuela, ningún profesor, admite que el sistema escolar italiano carezca de una preparación profesional adecuada de los profesores para afrontar los problemas derivados de la enseñanza de las MENA. Todo se improvisa y se deja a la buena voluntad y a la experiencia de cada profesor sobre el terreno. No hay que olvidar que los profesores suelen ser sustituidos entre un año y otro, lo que provoca cambios de método y de enfoque disciplinario¹⁰¹.

A la pregunta "*¿Qué libros de texto específicos se utilizan para los niños extranjeros?*", la respuesta inequívoca fue ninguna. Por lo tanto, los MENA reciben exactamente los mismos libros de texto que sus compañeros italianos.

Los datos relativos al rechazo o a la suspensión del juicio de los MENA muestran que su éxito escolar está fuertemente vinculado a los problemas a los que se enfrentan durante sus estudios.

¹⁰¹ Cabe señalar que muchos profesores italianos son precarios y, por lo tanto, son asignados a diferentes centros de un año a otro, lo que interrumpe la continuidad de la enseñanza en la misma escuela.

Por otra parte, los problemas de comportamiento no parecen tener una repercusión significativa; sólo en algunas situaciones residuales denotan graves problemas de socialización con los compañeros y problemas de integración.

Las observaciones en el aula muestran una baja conflictividad y una buena cooperación entre los alumnos, pero con reglas claras y puntos de referencia en caso de incumplimiento. Muy a menudo los MENA son respetuosos y, cuando surgen problemas, los profesores y directivos entrevistados declaran que no dudan en ponerse en contacto con los operadores y directivos de las comunidades de acogida como si fueran sus padres. En este sentido, los problemas de colaboración y comportamiento se derivan del hecho de que tanto la diferencia de edad (los MENA suelen ser mayores que sus compañeros¹⁰²) como las diferentes y previas experiencias vitales son evidentes. Esto provoca en la mayoría de estos casos dificultades de integración y socialización en la clase en una etapa de desarrollo muy delicada para los adolescentes.

De los datos cuantitativos se desprende que, además de las experiencias y las gravísimas dificultades encontradas por los MENA durante el viaje a Italia, los problemas de relación entre los diferentes grupos raciales o incluso entre los propios MENA para colaborar juntos también afectan a la socialización y la integración, comprometiendo así la inclusión real y objetiva en la clase. Sin embargo, a decir verdad, estos datos cuantitativos no coinciden con las observaciones e investigaciones cualitativas llevadas a cabo durante la encuesta, ya que estas dificultades eran más evidentes dentro de las comunidades residenciales, mientras que en el entorno escolar esto no surgía de forma significativa. Y es que es bien sabido que, desde un punto de vista sociológico, la

¹⁰² Esto se confirma en el siguiente capítulo del estudio de caso por el hecho de que, en la escuela de formación profesional a la que asiste, el chico llamado Drissa es colocado en una segunda clase a pesar de ser mayor de edad.

convivencia y el hecho de compartir el mismo espacio durante la mayor parte del día conlleva obviamente conflictos.

Que quede claro que la propia idea de conflicto puede entenderse no sólo en sentido negativo, sino también como una evolución en sentido positivo: "la experiencia cotidiana muestra con qué facilidad un contraste entre dos individuos cambia al individuo no sólo en su relación con el otro, sino también en sí mismo"(Simmel, 1998, p. 263).

A menudo, una relación conflictiva inicial resulta decisiva para evolucionar hacia una inclusión funcional del grupo: "si se quiere ocultar los conflictos a toda costa, se acaba bloqueando cualquier solución, incluida la de la negociación, y exasperando la oposición entre las distintas partes" (Freund, 1995, p. 178).

Básicamente, los contrastes pueden interpretarse como verdaderos sistemas de comunicación que aprovechan esta oportunidad para sacar provecho de estos precedentes contradictorios. A veces, un contraste entre dos o más partes puede excluir definitivamente cualquier comunicación futura, pero no tiene por qué bloquearla.

Esto se debe a que las divergencias no deben considerarse en sí mismas como un elemento desfavorable en un sistema social, sino más bien como una oportunidad de contacto que puede ayudar a desarrollar un "sistema inmunológico", que pone de relieve las oposiciones que de otro modo podrían comprometer la relación social.

Otro aspecto de la investigación se refiere a la relación entre los MENA y los profesores. Al principio, hay dificultades debido a la comprensión de las actividades a realizar y las normas adoptadas por cada escuela, pero a medida que se avanza en los estudios, se observa que los MENA a veces tratan de evitar las instrucciones de los profesores y a veces acaban comportándose de forma arrogante. Además, no hay que olvidar que muchos de estos niños son musulmanes, proceden de países con sociedades patriarcales y muy a menudo muestran cierta hostilidad tanto hacia las profesoras como

hacia todas las demás trabajadoras y profesionales que encuentran en su camino hacia la inclusión.

A partir de observaciones directas en el aula y durante las clases realizadas por el autor en sus propias clases y con sus propios alumnos, se ha podido comprobar que estos MENA tienen más dificultades para interpretar correctamente las normas, las actitudes y apenas hacen preguntas de forma autónoma, intervienen espontáneamente en los debates, toman la palabra o expresan sus pensamientos. A menudo, hay que instarles, implicarles y pedirles que intervengan.

Es aquí donde el papel del profesor adquiere gran importancia y debe tratar de proponer temas y métodos orientados a la total implicación de los MENA en las actividades de clase, ya que, de lo contrario, los MENA correrían el riesgo de quedar aislados del contexto de la clase y se enfrentarían a graves problemas de adaptación e inclusión.

De hecho, seguiría siendo un cuerpo extraño, pasivo ante todo lo que le rodea.

Por esta razón, es crucial encontrar herramientas y medios pedagógicos desde el primer momento de la recepción del MENA en el entorno escolar y, una vez que haya entrado en el aula, es importante identificar a quienes actuarán como mediadores escolares, así como formas de apoyo y asistencia individual.

Por lo tanto, se puede observar que, a pesar de los esfuerzos realizados por los profesores voluntarios, la trayectoria escolar y formativa de los MENA sigue siendo limitada, tanto por los problemas derivados de la falta de constancia y continuidad en la asistencia a la escuela como por las grandes limitaciones del sistema de acogida y los engorrosos mecanismos burocráticos para la colocación de los menores en las comunidades.

Tampoco hay que olvidar que muchas veces los MENA, que son menores de edad sólo documentalmente, son menores adultos, a los que les resulta muy difícil seguir un tipo de escolarización frontal y de larga duración, por lo que habría que impartir cursos complementarios dentro de los ciclos escolares tradicionales, según nuevos modelos educativos y formativos más accesibles a sujetos con sus propias características específicas.

No hay que olvidar nunca que, en lo que respecta al contenido del aprendizaje, la principal razón por la que estos jóvenes llegan a nuestras costas es la búsqueda de un empleo. Y muchos de estos jóvenes consideran inicialmente que estar en el aula es una grave pérdida de tiempo y tienen poca motivación para aprender. Cuando se dan cuenta de que el aprendizaje es necesario y útil para su integración en el mundo laboral, cambian de actitud.

Por lo tanto, sería necesario que los centros escolares, en parte sobre la base de su autonomía escolar, pudieran prever itinerarios educativos que favorecieran la obtención de competencias profesionales que pudieran utilizarse inmediatamente al entrar en el mundo laboral, en lugar de insistir sobre todo en planes y programas de estudios exclusivamente teóricos y generalistas.

Área 7. Metodologías de enseñanza y recursos externos.

En este apartado, queremos hablar de los métodos pedagógicos adoptados por las escuelas que acogen a los MENA, que pueden facilitar el itinerario escolar/educativo, conscientes de las dificultades que encuentran los profesores para estructurar cursos de formación especial compatibles con el futuro incierto que les espera a estos menores, ya

que, una vez alcanzada la mayoría de edad, podrían sufrir una repatriación forzosa, pasar a la clandestinidad u obtener un permiso de residencia regular¹⁰³.

Como se recordará, el objetivo de la investigación era comprender y analizar el papel de la escuela en la inclusión de los MENA.

Para lograr este objetivo, era necesario analizar si la escuela aplicaba, y de qué manera, metodologías de enseñanza que tuvieran en cuenta la presencia de los MENA en el aula y, sobre todo, si la escuela adoptaba estrategias particulares, en qué asignaturas y si en el ámbito de estas acciones se tenía en cuenta la posibilidad de involucrar y ser apoyado por mediadores lingüístico-culturales u otras figuras competentes ajenas al mundo escolar.

Ciertamente, no es fácil para los profesores abordar la cuestión de la didáctica cuando se trata de alumnos complejos que requieren, en primer lugar, conocimientos y habilidades lingüísticas, sociales y psicológicas.

Del análisis de los datos de la investigación se desprende que no se puede dejar a los profesores solos para que afronten y satisfagan las necesidades educativas de los MENA, ya que estas necesidades son tan complejas que sería necesario formar grupos de trabajo con profesores, mediadores y trabajadores sociales con competencias específicas.

Lo que se desprende de las entrevistas con los directores y operadores de las escuelas es que, de hecho, éstas no suelen estar preparadas para tratar y satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos MENA y que el desconocimiento de la lengua italiana por parte de estos alumnos es el factor que más miedo les genera.

¹⁰³ Las entrevistas con los MENA han revelado siempre el temor de estos jóvenes a que, una vez alcanzada la mayoría de edad, se vean obligados a regresar a su país de origen e interrumpir sus actividades escolares o laborales.

Para ello, es necesario señalar que desde 1998, con la Ley nº 40, el Estado italiano ha previsto y regulado la figura del mediador cultural, definiéndolo como una persona útil para facilitar la integración social de las minorías.

Ciertamente, una mayor implicación de estos profesionales dentro de la escuela podría aportar mejoras considerables a la propia organización escolar, permitiendo una visión desde diferentes puntos de vista, nuevos conocimientos, nuevos impulsos y aportaciones para revisar y mejorar los programas escolares de la mejor manera posible.

Sin embargo, está claro que la escuela sigue siendo y debe ser el principal motor de la mediación cultural y que estas figuras externas sólo pueden y deben ser un apoyo y no un sustituto de la institución escolar.

De hecho, los mediadores lingüísticos y culturales se encuentran muy a menudo en los centros de acogida o en las comunidades de acogida y casi nunca en las escuelas.

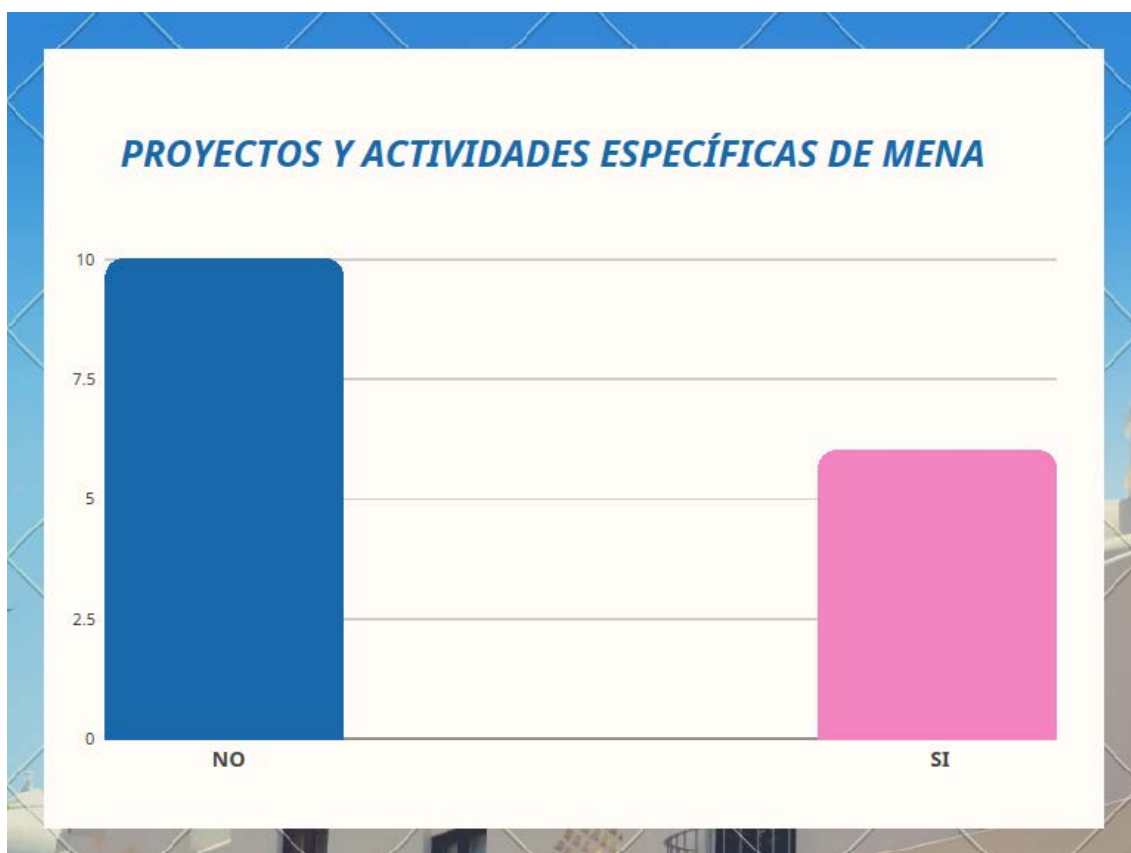
A decir verdad, ninguna de las escuelas sometidas a mi observación directa había involucrado nunca a ningún mediador cultural en sus horas curriculares o en la programación ordinaria de las materias de estudio.

Sólo había un rastro de contacto informativo esporádico entre el personal escolar y los mediadores culturales o la participación en proyectos extracurriculares.

Y esta perspectiva también se ve confirmada por las respuestas enviadas con el cuestionario a los distintos centros educativos en las que se preguntaba si habían aprobado proyectos específicos con mediadores culturales externos.

Figura 35

Escuelas que han implementado proyectos y actividades específicas con mediadores lingüísticos y culturales en horas extracurriculares.



Básicamente, de la muestra elegida (12 escuelas) sólo se recibieron 7 respuestas, ya que muchos institutos no respondieron y algunos declararon que, aunque tenían alumnos extranjeros, no había MENA entre ellos. De los 7 colegios que dieron respuesta, 5 (71,5%) de ellos declararon no haber activado ningún curso o actividad que incluyera la figura del mediador cultural. Sólo 2 institutos (lo que equivale al 28,5%) confirmaron que sus programas incluían proyectos y actividades específicamente diseñados para el MENA con la participación, en horario extraescolar, de mediadores culturales y lingüísticos.

Estas escuelas también señalaron que estas actividades se referían principalmente al refuerzo de asignaturas como la lengua italiana y las matemáticas o a proyectos extraescolares (talleres de teatro, iniciativas deportivas, etc.).

Otra pregunta era si: "*¿El mediador lingüístico-cultural está presente de forma activa en la organización escolar y colabora durante el horario escolar en las actividades del grupo de clase?*". El siguiente gráfico describe la situación según las respuestas dadas por las 7 escuelas.

Figura 36

Las escuelas utilizan activamente a los mediadores lingüísticos y culturales durante el plan de estudios.



Del gráfico anterior se desprende que 6 centros educativos (85,7%) afirman que no contratan activamente la figura del mediador cultural y lingüístico en horario escolar, mientras que sólo 1 centro (14,3%) confirma que recurre ocasionalmente y muy raramente a estas personas en horario escolar.

No obstante, parece oportuno aclarar que las escuelas que sí utilizan esta figura durante las clases han aclarado que se trata de voluntarios, a menudo en prácticas, sin ninguna remuneración y, por tanto, gratuitos, de forma ocasional y sin ninguna dependencia directa de la institución escolar.

Esto se debe a que a nivel ministerial no está prevista dicha figura dentro de la organización escolar, y los fondos para proyectos e integración de la oferta educativa suelen destinarse a actividades y proyectos que conciernen a todos los usuarios de la escuela.

Por tanto, al final, la figura del mediador cultural es considerada por los colegios de forma marginal y residual y los mismos colegios se plantean utilizarlo sólo si la actividad se ofrece de forma gratuita y voluntaria.

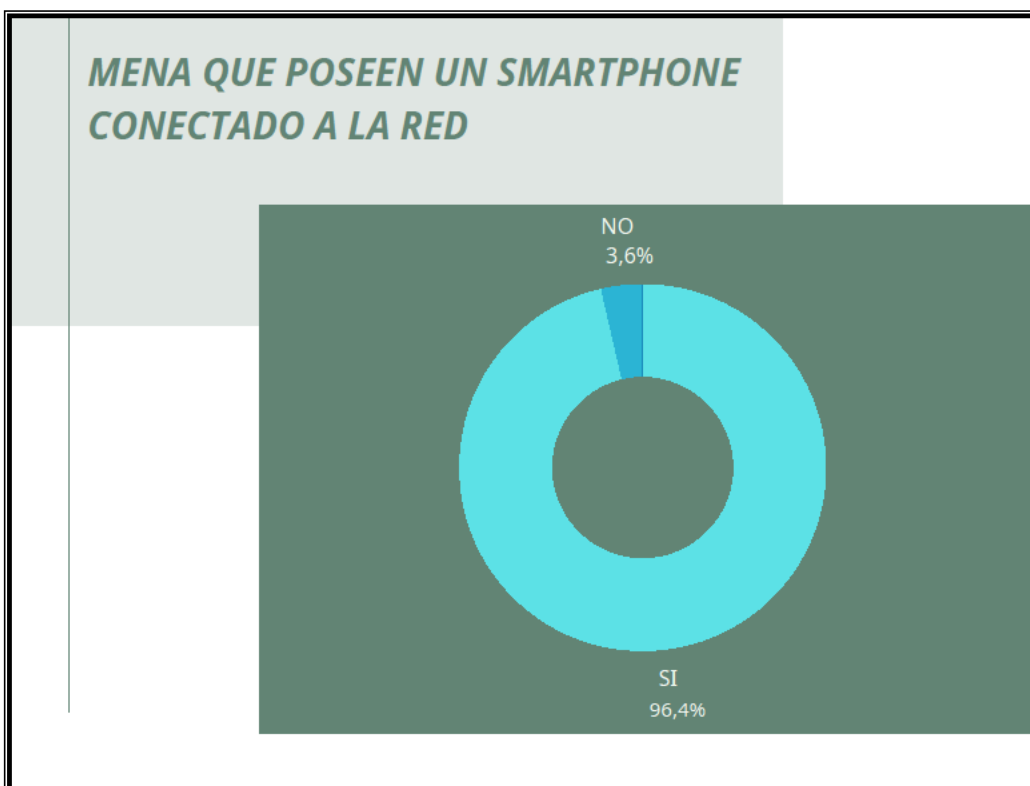
En cuanto a las estrategias de enseñanza, los profesores consideran en general que el uso de herramientas tecnológicas, especialmente la pizarra interactiva (LIM), es muy funcional para la enseñanza, ya que permite utilizar las imágenes con mayor rapidez.

Además, en el ámbito de la educación tecnológica, un papel decisivo en el aprendizaje de los MENA lo tiene también la web, a la que acceden principalmente a través de sus teléfonos móviles o smartphones.

Durante las entrevistas, el 96,4% de los MENA confirmó que poseía y utilizaba un smartphone conectado a Internet, frente al 3,6% que dijo no poseer un teléfono móvil.

Figura 37

MENA que declaran poseer un smartphone conectado a la red.



En otra pregunta, se les preguntó a los jóvenes MENA "*¿Cuánto tiempo suelen utilizar sus smartphones durante el día?*".

En este caso, las respuestas coinciden con lo que se desprende de otras investigaciones, ya que los MENA dedican básicamente el mismo tiempo que sus compañeros italianos. De hecho, el 41% dice utilizar su smartphone más de 5 horas al día, el 33% entre 2 y 4 horas, el 19,6% entre 1 y 2 horas y sólo el 6,4% dice pasar menos de 1 hora al día con su smartphone.

Es evidente que las nuevas generaciones están cada vez más interconectadas y que este fenómeno se extiende por todas las latitudes del mundo.

Y hay que tener en cuenta que los smartphones para los MENA son una herramienta crucial no sólo para su actualización y aprendizaje escolar, sino que como hemos recalcado en repetidas ocasiones, estos dispositivos juegan un papel fundamental no sólo en la fase previa a la migración, sino también para la organización del viaje, durante el mismo y en el proceso de recepción.

Una vez llegados a Italia, para estos menores sólo es posible mantener el contacto con la familia de origen, intercambiar fotos y vídeos y escuchar la voz de los familiares (Save the Children, 2017).

Básicamente, el smartphone les permite mantener el contacto con su familia y sus orígenes culturales y, en un nuevo contexto, les permite divertirse, hacer nuevos amigos, actualizar y aprender nuevas habilidades, así como conocer mejor la cultura del país de acogida. Los teléfonos inteligentes, al igual que para todos los jóvenes, ya no se usan sólo para comunicarse, sino que se utilizan principalmente para las redes sociales, jugar, escuchar música y ver vídeos.

Una característica específica del uso de los teléfonos inteligentes que concierne a los MENA es que también los utilizan para estudiar y, especialmente, para aplicaciones de traducción de idiomas y diccionarios.

Volviendo a las metodologías más tradicionales, otra metodología que muchos profesores utilizan es el aprendizaje cooperativo para potenciar y facilitar mucho más los vínculos y la participación, ya que es una metodología válida desde el punto de vista relacional y por tanto facilita los procesos de comunicación y aprendizaje.

Durante las observaciones, cuando en una clase había más de un MENA procedente del mismo país o zona geográfica, se observó que los profesores se empeñan en exigir la observancia de un principio destinado al correcto aprendizaje, a saber, que se

pida a estos alumnos que no se hablen nunca entre sí en sus lenguas de origen, sino sólo en italiano.

Esta circunstancia no debe subestimarse, ya que casi el 100% (99,4%) de los MENA considera que el conocimiento de la lengua italiana es crucial para su inclusión en el contexto en el que viven.

Dada la importancia fundamental de la lengua italiana para la inclusión, se preguntó a los MENA: "*¿En qué lugares y gracias a qué instituciones aprendiste la lengua italiana?*".

Pues bien, el 55,0% de los MENA declaran haber aprendido la lengua italiana en las aulas.

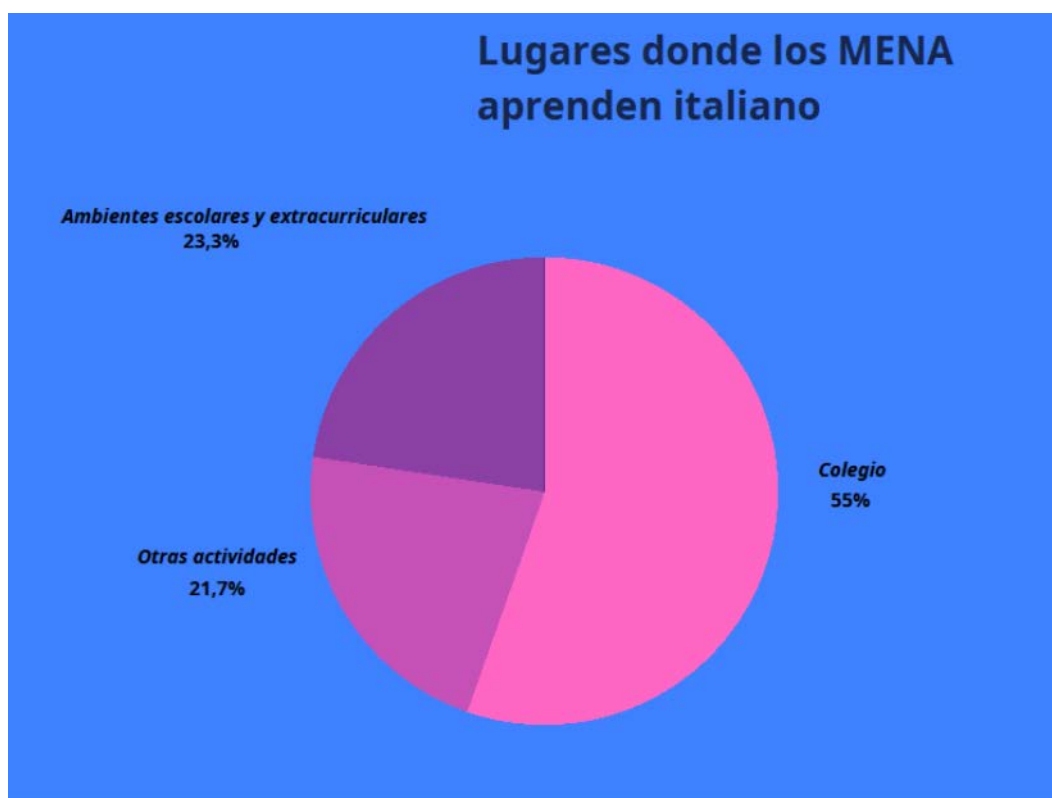
El 21,7% de los entrevistados respondieron que aprendieron el idioma mientras realizaban otras actividades.

Mientras que un porcentaje del 23,3% declaró haber aprendido la lengua italiana tanto en la escuela como en actividades extraescolares.

Cuando estos últimos entrevistados afirman que aprendieron la lengua italiana en entornos extraescolares, se refieren a actividades en las que participaron dentro de las comunidades de acogida, o como miembros de asociaciones deportivas (casi siempre de fútbol o baloncesto), actividades de trabajo escolar en alternancia, talleres de teatro o de arte e imagen, participación en actividades promovidas por asociaciones civiles o religiosas de voluntariado de la zona.

Figura 38

Lugares donde la mayoría de los MENA aprenden la lengua italiana.



Sin duda, es muy importante facilitar el contacto entre los MENA y sus amigos y compañeros italianos, ya que este contacto lleva a los MENA a hablar italiano. Por lo tanto, es conveniente promover estas relaciones en la medida de lo posible, organizando oportunidades para reunirse fuera del entorno escolar tradicional.

La encuesta también mostró que es crucial para la verdadera inclusión de los MENA que las escuelas y las comunidades de viviendas se abran al área local con el claro objetivo de promover las oportunidades de socialización con la población local y resaltar la positividad de la presencia de los MENA, que a menudo son etiquetados como invasores y/o extraños.

En este sentido, algunos profesores entrevistados se quejan de las dificultades por la falta de tiempo para dedicarse a este tipo de proyectos. No obstante, no faltan iniciativas

destacables como el periódico de la escuela, que dedica espacio a artículos escritos por los alumnos del MENA, la creación de cortometrajes publicados en la web, talleres de música o teatro, talleres de artesanía, talleres gastronómicos, etc., que a menudo terminan con actos públicos abiertos a la participación de la población y las instituciones locales.

Área 8. Formación del profesorado.

Las graves oleadas migratorias que en las últimas décadas han afectado a las naciones ribereñas del sur de Europa, además de provocar graves emergencias humanitarias, han cuestionado seriamente todo el orden social y, en particular, han planteado y siguen planteando serios interrogantes sobre qué políticas y estrategias interculturales hay que poner en marcha para lograr el objetivo de una verdadera inclusión de los inmigrantes.

En este contexto, la escuela debe encontrar necesariamente nuevas metodologías y estrategias pedagógicas para responder a lo que podríamos definir como una verdadera emergencia intercultural, de modo que se puedan captar rápidamente los cambios en curso y se puedan abordar de forma adecuada y competente las dificultades cotidianas que afectan a los grupos de clase, a los alumnos y a los profesores.

No cabe duda de que una de las cuestiones cruciales para conseguirlo es implicar al máximo a los profesores y animarles a asistir a cursos de formación específicos. En este sentido, dado el papel de convivencia democrática que está llamado a desempeñar la escuela, es necesario que los profesores aprendan a tratar educativamente la diversidad y, en particular, las culturas de los pueblos del hemisferio sur (los llamados tercer y cuarto mundo).

Hasta ahora, los profesores del mundo occidental y del sur de Europa han sido formados para interactuar con sistemas escolares y sociales similares¹⁰⁴, mientras que ahora nos encontramos en las aulas con alumnos de culturas, religiones, tradiciones, costumbres y hábitos totalmente desconocidos y, para colmo, cada vez más diversos. En la misma clase podemos encontrar al mismo tiempo alumnos MENA con antecedentes migratorios de las profundidades de África y niños de Oriente Medio. Objetivamente hablando, es muy difícil que un profesor que no conozca estas culturas pueda aplicar una educación inclusiva seria y eficaz. El riesgo es caer en la figura del llamado "colonizador cultural" cuando el profesor, inconscientemente, intenta inculcar la cultura occidental a los MENA, excluyendo y rechazando todo lo que no se ajuste a ella.

Por ello, es necesario crear en las escuelas un entorno que facilite un tipo de enseñanza que eduque la comprensión cosmopolita y, sobre todo, que las escuelas se conviertan en laboratorios privilegiados donde se encuentren las diferencias y se practique a diario el respeto a los derechos humanos y las prácticas democráticas.

Sólo con esta visión es posible analizar y evaluar la idoneidad de las estrategias metodológicas adoptadas por los centros educativos para favorecer la acogida e inclusión social de los MENA.

Por esta razón, se consideró importante incluir en el cuestionario administrado a las escuelas, preguntas relativas a la formación de los profesores en educación intercultural y cuestiones relacionadas con la presencia de los MENA en las escuelas.

Naturalmente, los datos recogidos se han comparado con los datos nacionales, con las observaciones directas en las escuelas, con la experiencia personal del que suscribe y con la observación de los participantes en el curso de formación para "Tutores voluntarios

¹⁰⁴ Piensa en proyectos de intercambio cultural como Erasmus o Comenius.

de MENA" patrocinado por el Garante de la Infancia de la Región de Sicilia y que permite la inscripción en el registro que se lleva en los Tribunales de Menores.

Pues bien, todos los datos recogidos coinciden perfectamente con las observaciones sobre el terreno y, hay que decirlo, son sin duda desarmantes.

De las respuestas proporcionadas por los centros educativos que participaron en la encuesta, se desprende que sólo 4 profesores (de una muestra de 749), es decir, el 0,54%, habían participado en cursos de formación o seminarios de estudio sobre temas específicos relacionados con los alumnos del MENA, mientras que el resto del profesorado no había participado en ningún seminario de este tipo o relacionado con temas interculturales.

Ninguna de las escuelas promovió cursos de formación sobre el tema de los MENA, mientras que algunas escuelas declararon que promovían seminarios sobre el abandono escolar en general.

Todo este panorama muestra cómo la formación teórica de los profesores en este campo está casi totalmente ausente y cómo esto puede conducir a la alienación de las situaciones sociales reales. Es obvio que todas las acciones y prácticas implementadas por las escuelas y los profesores son el resultado de la sensibilidad personal de cada uno de los profesores que, ante el problema de la presencia de los MENA en el aula, se convierten en educadores en cursos inclusivos interculturales, asumiendo esta tarea de forma empírica y completa, mientras que los demás profesores, continuando con la enseñanza tradicional, delegan este papel en este pequeño número de profesores "sensibles".

Por lo tanto, surge la necesidad de que los centros educativos examinen el fenómeno con más detalle e identifiquen herramientas de formación para los profesores

con el fin de proporcionar soluciones que armonicen la recepción con la inclusión en un contexto cada vez más intercultural.

Y en la escuela de la autonomía organizativa, el punto de referencia pasa a ser el director del instituto, que tiene que gestionar esta cuestión identificando herramientas y soluciones de formación que conciernen a todos los profesores.

Dada la amplitud del fenómeno, ya no es tiempo de improvisar metodologías pedagógicas extemporáneas que suelen tener como objetivo la literalidad progresiva y la integración de los alumnos de la MENA en programas ya establecidos a priori.

Por lo tanto, es necesario rediseñar las metodologías y las actividades de formación para implicar a todos los alumnos, y el entorno escolar debe diseñarse de forma que pueda resolver cualquier episodio conflictivo.

A partir de los datos obtenidos durante la encuesta hemos visto que en casi todos los colegios no existe una comisión de acogida e inclusión y que esta carencia debería cubrirse, en primer lugar, con la creación de un equipo de profesores que estudie el problema y encuentre los medios necesarios para abordar y encontrar las soluciones adecuadas al problema de los MENA.

Desgraciadamente, faltan proyectos de formación en una zona con alta vocación inmigrante, así como recursos económicos, que deberían ser preparados y buscados por estos grupos de trabajo. Pero lo que más falta hace es la coordinación y la puesta en común de estos proyectos entre todos los profesores, lo que dificulta mucho la consecución de verdaderos objetivos de inclusión intercultural.

La formación teórica de los profesores les permitiría coordinar los objetivos, las buenas prácticas, los conocimientos en materias específicas para poder identificar correctamente su camino de formación. Es necesario que el objetivo de la formación

promueva la conciencia de que la enseñanza intercultural debe convertirse en la norma de la enseñanza y no en la excepción, y que la enseñanza de la diversidad es la base de la enseñanza de la convivencia y la ciudadanía activa.

Las lagunas actuales se desprenden de las entrevistas con algunos profesores que admitieron con franqueza que no estaban preparados para los grandes problemas de la enseñanza causados por la presencia de los MENA.

Los mismos profesores destacan la ausencia total en el PTOF (plan de la oferta educativa) de actividades o proyectos relacionados con el ámbito intercultural inclusivo para los MENA, ni tampoco hay planes y evaluaciones de cursos curriculares en estas áreas.

Por lo tanto, los profesores, en la mayoría de los casos, poseen competencias gracias a la experiencia que han adquirido durante sus años de docencia y no porque hayan asistido a cursos de formación específicos sobre el fenómeno de la migración.

El contexto de los profesores no es homogéneo porque hay profesores motivados que desean aprender y actualizarse teóricamente en los temas relacionados con las MENA, otros profesores que están dispuestos a reconsiderar sus competencias empíricas a la luz de las nuevas necesidades de la enseñanza y, por último, profesores muy reacios al cambio y que rechazan cualquier adaptación de su enseñanza y que a menudo coinciden con los llamados "colonizadores culturales".

Lo que se desprende de las entrevistas y de los datos recogidos muestra que, a nivel central, no se han impartido cursos de actualización ni cursos de formación específicos sobre las cuestiones de inclusión de los MENA. Los profesores, por tanto, conocen los hechos y situaciones de cada MENA individualmente cuando comienzan sus clases en el aula y no inmediatamente cuando se aprueba el "pacto de formación" elaborado a partir de las entrevistas entre el menor y el director o su personal. No cuando

el menor y quien le acompaña (tutor voluntario o gestor de la comunidad de vecinos) aportan información sobre sus experiencias vitales, sus conocimientos culturales y la escolarización que ha seguido en su país de origen y en el primer periodo que ha pasado en Italia.

Por lo tanto, como ya se ha mencionado, lo que falta son verdaderos cursos de formación para los profesores implicados en estas áreas y una verdadera coordinación. Es obvio que las iniciativas de formación dispersas organizadas por algunas instituciones no pueden compensar la ausencia total de un programa de formación general, sistemático y de amplio alcance. Tampoco se facilita el trabajo de los profesores en las aulas, ya que la ausencia total de mediadores culturales dificulta aún más su tarea. Además, se constató que la experiencia de la figura profesional del mediador cultural es totalmente insuficiente, siendo sustituida en algunos casos por otros MENA que, habiendo alcanzado un mayor nivel de conocimientos, actúan como mediadores culturales entre otros compañeros MENA y los profesores.

Ya se mencionó la falta de recursos económicos para implementar cursos educativos específicos para los MENA, debido a que, además de los escasos recursos destinados por los centros educativos a estos proyectos, también existen dificultades económicas para los propios centros de acogida, que no pueden asegurar la presencia de los MENA más allá del horario escolar normal (mañana y tarde) debido a las dificultades organizativas y a los costes prohibitivos para la gestión de las comunidades en cuanto a la remuneración adicional de los operadores, la organización de los medios de transporte, etc.

A estas cuestiones críticas, por la falta de mediadores culturales, hay que añadir el problema de la permanencia de los profesores, ya que, como ya hemos mencionado, cuando la escuela trata de formar a los profesores en los temas de inclusión de los MENA,

ocurre muy a menudo que no hay tiempo material para poder difundir y aplicar las buenas prácticas implementadas por la escuela, ocurre muy a menudo que no hay tiempo suficiente para difundir y aplicar de forma duradera las buenas prácticas aplicadas por la escuela, debido a la considerable movilidad de muchos profesores que, en un período muy corto de tiempo, son trasladados a otras localidades y sustituidos por sustitutos u otros profesores que tendrán que ser formados de nuevo para aprender las buenas prácticas aplicadas por la escuela individual.

De la encuesta se desprenden puntos interesantes sobre la colaboración entre las escuelas y las comunidades de acogida. Especialmente en el segundo nivel de acogida, hay muchos aspectos de colaboración entre las dos instituciones y demuestran que prestan atención a las necesidades reales de los menores de forma virtuosa. Los profesores entrevistados, en general, parecen estar muy satisfechos con la forma en que los trabajadores comunitarios interactúan con la escuela y con la forma en que informan constantemente y se mantienen al día sobre el progreso escolar de los niños y sobre su comportamiento y actitud en el entorno escolar.

Es evidente que en un contexto desigual como el de la recepción e inclusión de los MENA en Italia, las estructuras de recepción no siempre son colaborativas e interactivas. Algunas escuelas, afortunadamente muy pocas, se quejan de la resistencia real de algunas comunidades de acogida que ni siquiera se molestan en garantizar la asistencia regular de los MENA a las clases, la participación de los niños en todas las iniciativas y actividades programadas por las escuelas (eventos deportivos y culturales, viajes educativos, etc.) e incluso, en casos extremos, no proporcionan el material escolar esencial¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Este tipo de comunidad, nacida de forma totalmente improvisada y con fines puramente económicos, es la primera en verse afectada por la crisis de 2018 debido a la falta de llegadas de MENA y al recorte de

Además, el análisis de los resultados escolares muestra que en las comunidades con menor número de niños, éstos están mucho mejor atendidos y su rendimiento escolar es muy satisfactorio. Por el contrario, cuando el número de invitados es elevado, hay una grave desmotivación de los alumnos, una asistencia irregular e incluso un descuido de la higiene personal.

Volviendo a los profesores, surge claramente su necesidad de cursos de formación específicos para el nuevo tipo de alumnos. Durante las entrevistas, muchos de ellos manifestaron, de forma más o menos acusada, la necesidad de ampliar sus conocimientos en temas como los relativos a los fenómenos de la inmigración, las peculiaridades de los mismos, la comprensión de los sistemas institucionales de acogida y colocación de menores, el conocimiento de las características de los países de origen de los que proceden los MENA. De ahí la utilidad de una cooperación fructífera y la necesidad de la presencia de mediadores culturales.

Pero hay más. En cuanto a la calidad del servicio, estas necesidades son más sentidas por la generación más joven de profesores, especialmente motivada, aunque a menudo con empleos precarios y que acaba de empezar, y que ve en estas experiencias de formación una verdadera oportunidad para descubrir nuevos horizontes culturales y ampliar sus competencias profesionales.

Y no se trata sólo de cuestiones teóricas. Un ejemplo de ello es la conversación que mantuve con la profesora Tiziana (véase la profesora entrevistada en el estudio de caso nº 3 en el siguiente capítulo n. 7), que me explica lo que significa. Como ejemplo, explica: "*Cuando un alumno no me mira a los ojos, empiezo a hacerme algunas preguntas y puedo pensar que me está faltando al respeto. Pero después de conocerlo mejor, de*

las cuotas diarias y de las aportaciones gubernamentales. Fueron los primeros en cerrar y traspasar los MENA, reconvirtiendo sus actividades a sectores más remunerativos como el cuidado de ancianos.

conocer su historia y sus antecedentes, llego a comprender que se trata de un problema cultural porque en muchas culturas africanas, mirar a los ojos a un adulto es una forma incorrecta de comportarse porque se interpreta como un acto de desafío". Por lo tanto, hay que considerar que uno de los problemas de estos menores es relacional, porque cuando se establece una relación, la comunicación y el aprendizaje se hacen más fáciles.

Lo que se desprende del análisis de las entrevistas es la circunstancia de que muchos profesores creen firmemente que hay que motivar y estimular a los MENA para que estudien, utilizando como incentivo el hecho de que las competencias adquiridas en la escuela pueden permitirles alcanzar una cierta autonomía capaz de satisfacer sus expectativas migratorias que a menudo coinciden con la búsqueda de un empleo para ayudar a su familia de origen.

Y en cierto modo, el tema de la motivación es fundamental y remite a algunos aspectos del pensamiento de Freinet (1959) y de la llamada "pedagogía del sentido común", según la cual debe establecerse un vínculo entre la vida y la escuela, y el alumno debe desempeñar un papel activo en la enseñanza, debe implicarse para poder alcanzar los objetivos que a sus ojos son decisivos para sus perspectivas de vida. Esto se debe a que si los MENA no adquieren los conocimientos adecuados, no podrán acceder a un trabajo más o menos cualificado, ni podrán integrarse en la sociedad.

De ahí el importante papel de la escuela, que debe permitir a estos menores acceder a los conocimientos para adquirir las competencias adecuadas y desarrollar su propia personalidad.

Muchos profesores se quejan del elevado número de alumnos por clase y de la variabilidad de la asistencia de los MENA, ya que confirman el hecho de que muchos MENA son trasladados pronto a otros establecimientos en otras ciudades o, cuando cumplen los dieciocho años, interrumpen sus estudios porque son trasladados a otros

establecimientos para adultos o porque quieren empezar a hacer cualquier tipo de trabajo, lo que muy a menudo no puede conciliarse con la asistencia normal a la escuela.

Lo que se desprende claramente de los profesores es el hecho de que los MENA que asisten con regularidad y sin problemas burocráticos particulares, están muy motivados para aprender y consideran la asistencia a la escuela como una condición esencial para la inclusión efectiva en Italia, para un puesto de trabajo rentable y para la realización de su proyecto migratorio inicial por el que partieron, arriesgando incluso sus vidas.

Desde luego, no faltan los informes sobre MENA "difíciles" que perturban el tranquilo ambiente de las aulas. Suelen ser desinteresados, poco comprometidos y muy vivaces. Según las entrevistas realizadas a los profesores, este tipo de comportamiento esconde problemas y malestares y entonces nos encontramos ante alumnos con comportamientos provocadores y opositores que, en realidad, aparecen como actitudes destinadas a compensar verdaderos complejos de inferioridad o como reacciones a situaciones que les recuerdan graves traumas sufridos en el pasado.

Otra cuestión crítica que se desprende de las entrevistas de los profesores es el hecho de que, según ellos, estos cursos escolares o proyectos de formación dedicados a los MENA adolecen de un alto índice de improvisación y, por tanto, son plenamente conscientes de que no han tenido una formación adecuada y en su labor didáctica queda mucho a merced de su buena voluntad, de sus ganas de experimentar sobre el terreno con metodologías que deben adaptar a las clases interculturales, con competencias diferenciadas y modelos culturales y de comportamiento distintos.

Se deja mucho al intercambio voluntario entre profesores de buenas prácticas probadas empíricamente sobre el terreno.

Los profesores están de acuerdo en una cosa, y es que el verdadero reto educativo se cumple plenamente con la formación y la orientación hacia el mundo del trabajo, que es la puerta que se abre a una inclusión real y efectiva en la sociedad.

**7. El testimonio directo y el estudio de casos
en el contexto narrativo.**

7.1 El contexto de la investigación narrativa.

Al frecuentar asiduamente los entornos donde viven y pasan sus días los menores extranjeros no acompañados, empecé a establecer relaciones con ellos y con todos los actores de su proceso formativo y educativo, que se han ido intensificando hasta convertirse, con algunos de ellos, en verdaderas amistades.

No voy a ocultar que al principio muchos operadores y los propios jóvenes me miraban con cierta desconfianza, considerándome un elemento extraño a su entorno que, en cierto modo, invadía su mundo, su vida cotidiana, sus ambientes sociales. Esto se debió a que, en el mejor de los casos, me consideraron un extraño que intentaba "hurgar" y observar un fenómeno sin formar parte de él y sin poder comprender plenamente la dinámica, los rituales y el comportamiento social de sus comunidades. La desconfianza fue aún mayor cuando traté de investigar inicialmente los hechos ocurridos en el entorno escolar porque, además de la desconfianza hacia el MENA y los profesores que asumían un comportamiento formal y en cierto modo rígido y poco espontáneo, noté cómo los demás alumnos de la clase también tenían un comportamiento condicionado. Sin embargo, afortunadamente, con el tiempo y la asistencia constante, conseguí ganarme su confianza y crear una cierta relación empática con muchos de ellos, lo que permitió crear un ambiente sereno y relajado.

Todo esto se refiere, naturalmente, a las dos primeras escuelas en las que actué como observador. La tercera escuela es un asunto diferente, ya que, durante el último año de esta investigación, me asignaron la enseñanza en la escuela secundaria y, por lo tanto, pasé de ser un observador a ser un participante activo en la vida diaria de las clases en las que estaban presentes los MENA. Esto me permitió observar la dinámica social tal y como resultó ser en realidad, sin ningún filtro de comportamiento manierista. Por lo tanto, partiendo del examen de los datos objetivos relativos a las características de las

comunidades de viviendas, de las escuelas y de todos los actores sociales implicados, después de haber administrado los cuestionarios y realizado algunas entrevistas informales, identifiqué a algunos sujetos con los que había creado una relación más confidencial, mantuve largas entrevistas, haciéndoles contar aspectos importantes de su vida vivida tanto en sus países de origen como en Italia, intentando comprender sus puntos de vista, sus impresiones y sus sentimientos. Para ello, a menudo no me limité a realizar estas entrevistas únicamente en las estructuras de acogida y en la escuela, sino que también participé en otras actividades extraescolares como competiciones deportivas, encuentros con voluntarios de diversas asociaciones, eventos y representaciones teatrales.

Todo ello con el fin de comprender mejor el comportamiento social natural de los MENA en todos los contextos sociales y, sobre todo, para tratar de entender cómo eran recibidos y comprendidos por su entorno. Por lo tanto, a continuación se relatarán algunos casos y experiencias durante las observaciones y entrevistas más significativas con algunos de los actores sociales de esta investigación.

7.1.1 Entrevistas biográficas en el estudio de casos de MENA.

Durante el tiempo que pasé con los distintos jóvenes que participaron en la investigación, conocí a muchas personas, algunas de las cuales me llamaron la atención, sobre todo durante las entrevistas, por sus relatos sobre sus vidas, impresiones, sentimientos y expectativas de futuro. Incluso durante mi actividad profesional como profesor de secundaria, cuando la recogida de datos que se utilizarán en esta investigación estaba ya muy avanzada, tuve la suerte de ser trasladado como profesor a uno de los centros en los que había realizado la actividad de observación como investigador externo. Así pues, a partir de este momento, mi punto de observación se amplió en 360° porque, de ser un observador externo inicial, me encontré totalmente implicado en el entorno que

tenía que examinar y me convertí en uno de los actores del proceso de inclusión que tenía que examinar desde fuera.

Todo ello me convirtió en un sujeto activo, ya que desde dentro pude observar aún mejor el entorno que debía estudiar, haciendo uso de los conocimientos que, afortunadamente, ya había adquirido y que me permitían mirar la otra cara de la moneda con espíritu crítico y objetivo. De hecho, me encontré impartiendo mis asignaturas a algunos jóvenes MENA que había conocido previamente durante los periodos de entrevistas y observación, trabajando junto al director y a compañeros que había conocido previamente como investigador externo, participando en reuniones y órganos escolares que trataban sobre la acogida, inclusión y orientación de los MENA. Básicamente, pasé a formar parte de pleno derecho del mundo escolar y de sus dinámicas que hasta unos meses antes había observado desde fuera como un cuerpo extraño.

a) Primer MENA Kamal. Centro de Acogida y Escuela Secundaria en la Provincia de Agrigento.

Durante las entrevistas con los menores, me llamó la atención la historia y la personalidad de Kamal, que llegó a Sicilia desde el Chad a los 15 años tras un viaje aventurero y lleno de expectativas. Durante la entrevista, Kamal destacó que sus padres tuvieron que pagar mucho dinero para permitirle viajar, ya que habían pagado más de 2.000,00 euros a los traficantes para que pudiera hacer este viaje a Europa.

Me llamó la atención que durante su estancia en Italia, Kamal se diera cuenta de que, básicamente, en el momento de su partida era "*poco más que un niño, pero me sentía un hombre*". Cuenta que ha viajado durante muchas semanas (pero ni siquiera sabe durante cuánto tiempo) escondido dentro de un camión entre los neumáticos. Cruzó de

Chad a Libia, país que encontró en un estado desastroso debido a la guerra civil en curso, y desde allí, tras unos meses de estancia, lo subieron a un bote con otros 150 pasajeros para cruzar el mar Mediterráneo y llegar a la isla de Lampedusa. La travesía en el bote fue muy peligrosa, sobre todo porque se hizo en condiciones meteorológicas adversas y en pleno invierno (febrero).

Las sensaciones que más recuerda son las de miedo a las armas, de auténtico terror ante el mar embravecido y la poca estabilidad del bote, de hambre y de frío. Tras unos días de travesía y ser interceptados por un barco militar italiano que los escoltó hasta aguas territoriales italianas, consiguió desembarcar en la isla de Lampedusa. Al desembarcar, sus sentimientos originales fueron sustituidos por los de absoluta perplejidad, ya que no entendía exactamente dónde estaba, no comprendía el idioma y sólo veía señales escritas en una lengua que no entendía en absoluto. Sin embargo, Kamal dice que desde el principio estaba convencido de que de ninguna manera volvería a su país. Durante la entrevista, me contó más sobre los primeros momentos de su llegada a Italia, los trámites administrativos a los que se sometió. Lo que noté fue una cierta reticencia a hablar de su experiencia en el Chad y, sobre todo, de los meses pasados en Libia y la travesía. Casi daba la impresión de que quería eliminar ese periodo y los acontecimientos vividos en él porque eran fuente de mucho sufrimiento y, cada vez que intentaba presionarle para que hablara de ese periodo de su vida, recibía respuestas evasivas y esquivas y enseguida cambiaba de tema.

A su llegada a Lampedusa, cuenta que fue sometido a controles sanitarios y administrativos, y que le costó hacerse entender, ya que sabía poco francés y no hablaba bien el árabe, sino un dialecto del Chad. Narra que fue trasladado a una antigua base militar y que permaneció allí unas semanas antes de ser subido a un ferry para ser transportado a Sicilia y alojado en una comunidad de viviendas. Durante este tiempo,

empezó a conocer a algunos mediadores culturales que hablaban principalmente árabe, francés e inglés y, a través de ellos, consiguió poco a poco hacerse entender.

Dice muy poco sobre su familia de origen, aparte de que es una familia muy pobre de un pueblo de Chad, que su padre era un pobre trabajador agrícola mientras su madre cuidaba de sus hermanos menores. Dice que emprendió el viaje solo y que el dinero se recaudó en la familia con aportaciones de otros parientes. Llama la atención que la esperanza inicial que tuvo a la vista de las patrulleras italianas, durante los controles sanitarios en el muelle del puerto y la fase de identificación sumaria, fue sustituida por el miedo a acabar en un campo de prisioneros como los libios. Este temor se debía al hecho de estar en una antigua base militar cercada con alambre de espino y continuamente vigilada por la policía y el ejército. Afortunadamente, el contacto continuo con el personal de las organizaciones humanitarias y de la ONU le tranquilizó y se ganó su confianza. De todo ello se desprende la dificultad inicial de Kamal para comprender el papel de los agentes que intervienen en el primer periodo de acogida, su dificultad para entender la información sobre sus derechos y las distintas opciones administrativas que podía elegir.

Pero lo que no entendía era por qué estaba encerrado en un campo militar, por qué no podía salir y, sobre todo, si esto estaba relacionado con el hecho de haber cometido algún delito. Por las noticias que había recibido en casa y durante el largo viaje, Europa e Italia se describen como apasionantes. Esperaba una vida mejor, la libertad, una nueva serenidad sin armas, guerras y peligros, un trabajo para ganar dinero y enviárselo a su familia para que pudiera llegar cuanto antes, un alojamiento seguro. En cambio, se encontró confinado y restringido sin entender qué sería de su futuro. Afortunadamente, todo empezó a cambiar cuando llegó a Sicilia, donde fue ubicado en una comunidad de acogida con otros jóvenes de origen argelino, afgano, pakistání y magrebí.

Además de estos chicos, había educadores, trabajadores sociales, mediadores culturales y un tutor voluntario. Al principio, dice que no fue nada fácil porque no entendía el papel de todas esas figuras y, sobre todo, no podía dar sentido a lo que le explicaban, ya que le hacían someterse a exámenes médicos y le insistían en que iniciara un programa educativo para matricularlo en la escuela. Todos estos malentendidos minaron seriamente su confianza en los trabajadores comunitarios, ya que el principal propósito de Kamal para irse a Europa era encontrar un trabajo lo antes posible para poder enviar ayuda económica a su familia. Por lo tanto, para Kamal era impensable matricularse en la escuela, ya que sentía que perdía el tiempo.

A pesar de la fuerte resistencia, Kamal se dio cuenta de que su nivel de alfabetización era muy bajo y que tenía grandes dificultades para comunicarse con los demás, lo que también era un gran obstáculo para encontrar trabajo. Por ello, se le convenció para que asistiera a un curso de alfabetización en italiano L2 y a un curso de matemáticas. Al mismo tiempo, asistió a otro curso intensivo de italiano impartido por una asociación de voluntarios durante unas dos horas al día.

Obviamente, no todo fue fácil en la primera comunidad de acogida y a menudo tuvo fuertes discusiones con el trabajador social y los educadores de la estructura. En algún momento, Kamal empezó a darse cuenta de que no podía volver atrás y que, por fin, alguien le ofrecía una oportunidad de mejora social. Por primera vez en su vida, los ve como sus vecinos que se ocupan de él, animándole a realizar los gestos más básicos de la vida cotidiana. La gente se ocupa de él, le invita a ducharse, se ocupa de su salud, de preparar sus comidas, de su bienestar psicológico, de su educación y formación. Kamal, sin embargo, dice que todas estas atenciones, estas exhortaciones a realizar estas actividades, a veces le molestaban mucho porque hasta entonces estaba acostumbrado a la autodeterminación y ser tratado como un "niño" al que se le dice qué hacer y cómo

comportarse, era bastante molesto. Otras veces, prevalecía un sentimiento de gratitud y se alegraba de que alguien se preocupara por él.

Tras permanecer en este primer centro de acogida y asistir a programas intensivos de lengua italiana y matemáticas, Kamal fue trasladado a la actual segunda comunidad de acogida en la provincia de Agrigento. En esta comunidad, encuentra naturalmente a jóvenes de su edad, en su mayoría procedentes del continente africano, que están más avanzados que él en su integración social y educativa. Los educadores de la comunidad también están muy satisfechos con los progresos de Kamal. Los operadores de la comunidad, junto con el tutor voluntario designado por el Tribunal para asistir a Kamal, han organizado su escolarización y, dado el nivel de competencias escolares que posee y los progresos realizados durante su estancia en Italia, han decidido, junto con el instituto elegido, matricular a Kamal en el instituto del municipio de la provincia de Agrigento donde se encuentra la comunidad residencial.

De acuerdo con las expectativas y los deseos de Kamal, se decidió inscribirlo en una escuela de formación profesional en agricultura, desarrollo rural, valorización de productos locales y gestión de recursos forestales y de montaña (IPA ex agrario). Este tipo de curso profesional parece haber entusiasmado a Kamal porque, además del estudio teórico, el plan de estudios de la escuela también incluye actividades de formación que se llevan a cabo directamente en la granja que posee y gestiona la escuela, donde los alumnos, ayudados por profesores y técnicos, ponen en práctica lo que han aprendido en la teoría. Por lo tanto, al ir a la escuela, además de aprender y formarse como técnico agrícola, subraya cómo se siente realizado porque, realizando actividades técnicas y prácticas y talleres, es capaz de sentirse útil y entiende que puede empezar a planificar su futuro trabajo para ser útil también a su familia de origen. Durante los diversos encuentros que mantuve con Kamal, me di cuenta de que se interesaba por la música italiana, leía

algunas revistas y, sobre todo, trataba de entretenerse en Internet tanto con el ordenador como con su smartphone. De hecho, además de utilizar estos dispositivos para hacer algunas investigaciones y actividades escolares, los usa a menudo para jugar y mantenerse al día de lo que ocurre en su país. Obviamente, utiliza estos ordenadores sobre todo para aplicaciones sociales como WhatsApp, Instagram o Skype para poder estar en contacto con sus profesores y compañeros de clase, sus compañeros de la comunidad, sus educadores y su tutor.

Se muestra especialmente entusiasmado cuando me cuenta que ha conseguido (en realidad muy pocas veces) contactar con sus padres y verlos por Skype. Por supuesto, es consciente de la gran dificultad que tienen sus padres para conectarse con él porque no tienen ningún tipo de equipo informático ni saben usarlo, y viven en un pueblo pequeño. Por lo tanto, cada vez que necesitan conectarse con él, se ven obligados a trasladarse a un pueblo cercano más grande donde había una misión católica equipada con una línea de Internet y un ordenador.

Ciertamente, me llamó la atención positivamente el hecho de que, en un momento dado, Kamal afirmara que *"los operadores de la comunidad de viviendas son mi segunda familia... Sé que están tratando de ayudarme y que se asegurarán de que pueda quedarme aquí en Italia hasta que me gradúe, incluso después de cumplir los 18 años..."*. Y el deseo de Kamal de quedarse en Italia incluso después de terminar sus estudios se hizo evidente. Es especialmente agradable ver cómo las cosas que damos por sentadas y a las que ya no prestamos atención son de especial importancia para Kamal y le producen una gran alegría. Me cuenta con entusiasmo cómo ha vuelto a jugar, cómo ha hecho nuevos amigos y la buena impresión que se llevó al entrar en el nuevo colegio por primera vez. Me cuenta cómo poco a poco, gracias a la valiosa colaboración entre la comunidad residencial en la

que vive y un club de fútbol aficionado, ha sido incluido en el equipo, se entrena constantemente con sus compañeros y participa con ellos en un torneo de fútbol juvenil.

No puedo ocultar que me alegré mucho cuando vi que los ojos de Kamal brillaban de orgullo y alegría al contarme sus logros deportivos, cómo sus compañeros de equipo y los aficionados le celebraron por alguna hazaña deportiva que ayudó a su equipo a ganar. Esto me hizo darme cuenta de lo importante que es para estos jóvenes sentirse aceptados, acogidos e integrados en un contexto sociocultural completamente diferente al suyo.

Ciertamente, en algunos casos he captado la amargura de Kamal cuando él mismo ha sido víctima de actitudes racistas y ofensivas por parte de algunos chicos, jugadores y aficionados de equipos contrarios o incluso árbitros. En estas ocasiones, la decepción de Kamal afloró al no poder explicar la lógica ni la dinámica de estas actitudes hostiles y de desprecio hacia los demás, por la diferente y aún más decepción manifestada por la evidente discriminación de la que se sintió víctima al ver que el director del partido sancionaba con extrema severidad faltas banales cometidas por él mientras que infracciones mucho más graves cometidas por otros jugadores contra él ni siquiera eran sancionadas.

Sin embargo, afortunadamente, el pensamiento que prevalece en Kamal es positivo, ya que no puede olvidar el período tan difícil que vivió en su tierra natal y, sobre todo, lo que experimentó y arriesgó durante el largo viaje para llegar a la costa siciliana. La frase recurrente que me dice sonriendo en varias ocasiones es: *"Ahora quiero empezar a vivir una nueva vida lejos de la violencia, el maltrato y las guerras"*.

Kamal me cuenta que fue a la escuela desde los 6 años hasta casi los 13, cuando se fue a Libia y luego se embarcó hacia Italia. Es cristiano (animista). Precisa que su proyecto migratorio inicial era encontrar un trabajo inmediatamente y establecerse en Italia, y que no pensó en continuar sus estudios porque creía que asistir a una escuela

supondría perder tiempo y retrasar su programa original. Luego, tras llegar a Italia, se dio cuenta de que su proyecto no era inmediatamente viable. Se dio cuenta de que era imposible para un joven entrar en el mundo del trabajo y que, sobre todo, sin ninguna habilidad o educación, sería aún más difícil. Así que comenzó su camino educativo, confiando en los operarios y en la escuela de formación profesional en la que estaba inscrito. Realizó las pruebas de acceso y una entrevista para comprobar sus aptitudes y fue admitido para asistir a la escuela de formación profesional de agricultura.

Aquí me cuenta que ha establecido lazos muy estrechos con sus compañeros de clase, y que enseguida ha conseguido establecer buenas relaciones con los profesores y el personal de la escuela. Me señala que sus relaciones con los operadores de la comunidad también han mejorado considerablemente gracias a los constantes contactos entre la escuela y la comunidad residencial, y que los operadores de la comunidad están muy satisfechos con los resultados obtenidos y con el comportamiento mucho más respetuoso de las normas de la comunidad residencial. Kamal parece muy satisfecho y me señala que, tras superar las pruebas de acceso y el curso escolar, ha sido admitido en la siguiente clase. Esto es un motivo de orgullo para él porque por fin puede empezar a pensar en su futuro trabajo.

De hecho, gracias a su asistencia a la escuela de agricultura y a las clases técnicas y prácticas en la granja de la escuela, se le han abierto las puertas del programa de alternancia escuela-trabajo, y gracias a los acuerdos firmados por la escuela con varias granjas de la zona, desde hace unos meses él y algunos de sus compañeros están haciendo sus prácticas en un pequeño vivero familiar. Aquí se siente muy valorado, se le acoge con gran cortesía y ayuda a los propietarios y a otros trabajadores a cultivar las plantas. En un momento dado me confiesa que espera que inmediatamente después de la finalización del proyecto escuela-trabajo pueda obtener una beca de trabajo en la misma

empresa para seguir trabajando con ellos. Al mismo tiempo me doy cuenta de que, además del aspecto laboral, del clima positivo que se respira en la empresa, hay algún otro motivo por el que quiere seguir trabajando en la empresa de guardería y, finalmente, tras varias reuniones, resulta que el chico ha entablado una amistad especial con una chica algo mayor que ya trabaja en la empresa.

Me cuenta que suelen trabajar juntos en la empresa y que a veces se han visto fuera del horario laboral. Me dice que siente afecto hacia esta chica y que se siente correspondido, está eufórico por la situación sentimental en la que se encuentra y me recomienda confidencialidad. En un momento dado, continuando la conversación, me dice que tiene algunas dudas, que lo ha hablado con la chica y que ambos tienen miedo de la reacción que puedan tener los familiares de la chica y sus conocidos cuando hagan pública la relación. Aunque es muy joven, se da cuenta de que la diversidad de cultura, diversidad étnica, color de piel y estatus social puede crear vergüenza y obstáculos a la relación por parte de la familia de la chica y el círculo de sus conocidos.

De las notas de mis conversaciones, tengo un sentimiento de admiración por este joven por la sensibilidad, la delicadeza, el respeto y el cuidado que muestra hacia esta chica.

Sin embargo, la escuela desempeña un papel decisivo en este proceso de integración. Le invito a que me cuente sus días en clase y en la granja, sus relaciones con sus compañeros, sus familias, los profesores y el director. Pues bien, cuando empieza a hablar de su escuela, percibo en sus palabras un cierto orgullo, un sentimiento de pertenencia, de formar por fin parte de una gran comunidad que opera y se abre al territorio y que colabora en el crecimiento del tejido productivo de la zona.

Me habla de la primera vez que pisó la escuela, de la entrevista con el director y su personal junto con los educadores, el mediador cultural y su tutor voluntario. De la

cordialidad con la que fue recibido. Y luego de su verdadero primer día de clase, de su presentación a la clase por parte de los profesores, de la curiosidad mostrada por sus nuevos compañeros hacia él. Me cuenta que la curiosidad inicial de sus compañeros y profesores fue sustituida por un auténtico deseo de saber, de conocer y comprender la realidad del país en el que vivía Kamal, el peligroso viaje y los riesgos que corrían él y sus compañeros de viaje en Libia. Me cuenta que al principio hubo algunos debates en clase en los que contaba sus experiencias y, en un momento dado, los profesores junto con el director decidieron organizar una conferencia pública con algunas asociaciones locales sobre la migración y la integración de los extranjeros. Kamal me cuenta que, además de los diversos oradores que participaron en el debate público, también se invitó a hablar a algunos alumnos extranjeros que asistían a la escuela y, por supuesto, él pudo contar su propia experiencia.

Por último, en cuanto a su rendimiento escolar, me dice que está satisfecho con sus resultados y que no tiene problemas ni dificultades particulares en las distintas asignaturas.

Me cuenta que al principio le aterrizzaba no poder terminar sus estudios al cumplir los dieciocho años y tener que abandonar Italia si no obtenía el permiso de residencia, pero luego le aseguraron que si seguía estudiando podría obtener el llamado permiso de "continuación administrativa" hasta los 21 años para obtener un título. Tras este periodo, verá si obtiene un permiso de residencia por razones humanitarias o un permiso de trabajo.

a.1) Primer Educador de la Comunidad Residencial de la Provincia de Agrigento donde Kamal está acogido.

En la comunidad residencial en la que vive Kamal, tuve la oportunidad de entrevistar a algunos operarios y entregarles algunos cuestionarios. Entre todos los

operadores que conocí, la experiencia de Giulia me pareció especialmente significativa y representativa de la situación de los educadores.

Es una joven educadora, de 38 años, que lleva unos 9 años en este trabajo. Durante las diversas entrevistas que mantuvimos, me contó que había trabajado como educadora en varios tipos de comunidades socio-asistenciales de diferente índole que prestaban servicios y tenían diferentes tipos de usuarios. Me cuenta que en los últimos tres años ha trabajado exclusivamente en dos comunidades educativas, primero, durante aproximadamente un año, en una comunidad que se ocupaba de las niñas víctimas de abusos y en los últimos dos años en la comunidad donde Kamal y otros MENA están acogidos.

Enseguida me recalca que estas dos últimas experiencias han sido las más útiles y formativas de su carrera profesional.

Comienza su relato especificando en qué consiste su trabajo. De hecho, explica que su tarea consiste en cuidar a los jóvenes en el sentido más completo porque, partiendo de la satisfacción de las necesidades más básicas y materiales, también se ocupa de los aspectos emocionales y educativos que implican la escucha y la planificación compartida.

Señala que el primer acercamiento con los menores no suele ser fácil, ya que a menudo se enfrenta a jóvenes enfadados, decepcionados, frustrados y emocionalmente muy inestables. Ciertamente, son aspectos importantes que no deben subestimarse, ya que afectan tanto a la autoestima de los propios jóvenes como a la relación de confianza con terceros. Me gustaría señalar que se trata básicamente de adolescentes de 14 a 20 años, una franja de edad que ya es problemática normalmente y más aún en jóvenes sin ningún tipo de orientación o ayuda por parte de un adulto y que a menudo han sufrido abusos y experiencias tan traumáticas como para dejar marcas indelebles en la personalidad del propio joven.

Después de esta introducción, Giulia comienza a explicar la metodología educativa adoptada por la comunidad residencial e ilustra los principios según los cuales es esencial que comiencen con las reglas básicas diarias, que van desde la higiene y el cuidado personal, hasta el orden y la disposición de la habitación asignada y los objetos personales, pasando por la ayuda en la cocina y la limpieza de las zonas comunes. Giulia subraya que todo esto tiene un valor educativo esencial.

De hecho, cuando asisto a la comunidad puedo ver cómo, al realizar estas tareas elementales, Giulia y sus colegas asumen un papel decisivo porque, gracias a estas actividades de socialización, los jóvenes se ven llevados de forma natural a abrirse y confiar en los educadores. Giulia me cuenta que su papel no está estandarizado, no tiene tareas precisas, exclusivas y determinadas, sino que se pasa el día ayudando a los jóvenes a cocinar, preparando las comidas, ordenando los armarios, conversando con los profesores e incluso conduciendo los autobuses comunitarios para llevar a los jóvenes a las distintas actividades. Y mientras realiza todas estas actividades, escucha las historias personales, el día en la escuela, los resultados de las sesiones de entrenamiento o los juegos de cada uno de los jóvenes que cuida.

Básicamente, el objetivo de la comunidad es que los jóvenes sean lo más independientes posible y, por lo tanto, incluso las tareas domésticas más elementales forman parte de las acciones que persiguen la autonomía de los propios niños para cuando salgan de la comunidad. Giulia me subraya que todas estas acciones tienen un valor pedagógico muy importante porque tienden a enseñar a los chicos a respetarse a sí mismos, al entorno en el que viven y a sus vecinos.

Además, el valor pedagógico de todas estas actividades es decisivo porque los educadores se ocupan de los jóvenes en su sentido más amplio, empezando por la escucha, los cuidados materiales dedicados al crecimiento físico, el desarrollo de su identidad, la

experiencia escolar y profesional y todo el universo relacional que gira en torno a los jóvenes.

Sin embargo, lo que Giulia quiere subrayar es el hecho de que la comunidad nunca puede sustituir a los padres, porque la tarea de la comunidad residencial no es simular o ser un sustituto de la familia.

Ciertamente, se crean relaciones y vínculos entre los residentes, pero nada de esto es en absoluto comparable a una familia, ya que como mucho podemos hablar de un ambiente familiar fomentado por la residencia que consiste en compartir espacios, tiempo, objetos y cosas comunes. Giulia señala que esta experiencia comunitaria se compone también de la gestión y el cuidado de los espacios personales y las zonas comunes, el cumplimiento de las normas y los horarios y la participación en las actividades comunes.

No oculta que no es fácil gestionar las dinámicas internas que se crean dentro de la comunidad porque, sobre todo con la llegada de nuevos jóvenes, se hace muy complicado que las normas sean aceptadas y, por ello, surgen conflictos entre los propios jóvenes invitados pero, sobre todo, entre los menores y los educadores.

Por eso me dice que la forma en que el educador se relaciona con los jóvenes es crucial, ya que debe tratarlos de la forma más natural posible en el desarrollo de cada actividad cotidiana, actuando con conocimiento pedagógico en el ritual de la convivencia. Esto se debe a que cada joven es un microcosmos en sí mismo y, por lo tanto, es necesario preparar un programa educativo personalizado que debe tener en cuenta las historias personales de los jóvenes y su estado emocional y psicológico.

Para ayudarme a entender lo difícil que es encontrar el equilibrio adecuado, me contó un episodio que le ocurrió a Kamal que, en un momento dado, "...empezó a

comportarse de forma extraña, mostrando signos de fuerte malestar, animosidad, malestar psicológico y tendencia al aislamiento".

Este comportamiento era totalmente incomprensible para los educadores, ya que desde el principio Kamal había sido alojado en una habitación doble con una persona de su edad, con la que parecía tener una gran amistad. No entendían lo que le ocurría a Kamal y así, con mucha paciencia, ganándose la confianza del chico, Giulia fue comprendiendo poco a poco que en realidad la convivencia con ese chico no era tolerada por Kamal que *"...no aceptaba la forma de gestionar la habitación, el desorden, el intrusismo, la falta de delicadeza y la falta de respeto a la intimidad..."*. Y señala que *"... los educadores que habíamos pretendido fortalecer una relación que parecía sólida, en realidad, habíamos conseguido el efecto contrario... Así que tuvimos que tratar el tema con todos los chicos de forma delicada para no herir la susceptibilidad y la sensibilidad de cada uno de ellos al hacer el cambio de habitación y de compañero para Kamal. Y luego tratamos de corregir el comportamiento inoportuno del otro chico para que no se repitiera el mismo problema con el nuevo compañero de habitación asignado al lugar de Kamal"*.

Tras estas premisas, invito a Giulia a que me hable de los aspectos que conciernen a mi investigación con más detalle, es decir, el trabajo y las actividades que llevan a cabo para garantizar la integración social de los MENA, la enseñanza del idioma, el vínculo con el contexto local, la colaboración con la escuela y las distintas asociaciones (culturales, deportivas y religiosas).

Me habla de la continua colaboración que la comunidad ha establecido con las diferentes escuelas de la zona, de las continuas relaciones y discusiones con los profesores de los jóvenes acogidos por la comunidad.

Cree que es fundamental para un educador hacer entender a los jóvenes que los buenos resultados se consiguen con un compromiso constante y, sobre todo, reitera que

lo que cuenta es establecer un buen diálogo con los profesores para que los jóvenes niños *"tengan confianza en ellos y en sus capacidades"*.

Y continuando con sus reflexiones admite claramente una circunstancia incontrovertible y es que *"somos los únicos ejemplos de adultos, los únicos puntos de referencia que tienen estos jóvenes. Te recuerdo que aquí no tienen a nadie, ni hermanos mayores ni familiares. No tienen alternativa"*.

De estas consideraciones se desprende que en este tipo de entorno comunitario, el personal constituye una verdadera oportunidad para los menores a efectos de aprendizaje comunicativo y de experiencia emocional-afectiva.

El entorno comunitario hace aflorar y emerger sentimientos opuestos como la rivalidad y la protección, la competencia y la colaboración, los fenómenos de exclusión y el sentido de pertenencia. Contextos analizables que en un entorno heterogéneo se convierten en materia sobre la que intervenir para facilitar el desarrollo de cada joven en particular.

Al examinar la dinámica de la comunidad, me doy cuenta de que el educador comunitario también desempeña el papel de mediador de la comunicación, y que es ahí donde reside el verdadero esfuerzo del trabajo comunitario.

Y es la fuerza del grupo la que permite a los educadores individuales tratar y abordar los problemas y asuntos más importantes y diversos. El grupo se convierte en una oportunidad para tratar los problemas varias veces desde varias perspectivas en diferentes contextos.

No cabe duda de que el trabajo en equipo permite compartir la carga de trabajo de cada educador individual, de modo que se convierte en un problema para todo el personal

y las dificultades pueden pasar de ser un problema a una oportunidad de crecimiento, de ser un obstáculo aparentemente insuperable a una simple dificultad en el camino.

Giulia está plenamente convencida del principio de que toda comunidad, para desempeñar eficazmente su función, debe hacer que los educadores compartan sus experiencias cotidianas y, sobre todo, que se relacionen constantemente con la escuela y los profesores. Por eso me cuenta que en la comunidad han adoptado una buena práctica que consiste en llevar un registro en el que todos los educadores anotan los acontecimientos más importantes del día, las reuniones y las comunicaciones relativas a cada joven acogido en la comunidad.

Sólo un grupo de trabajo bien probado puede lograr resultados positivos, y más aún si el equipo de educadores se amplía y se abre al ámbito local, trabajando en sinergia con los propios educadores, los profesores de la escuela, los trabajadores sociales, los psicoterapeutas, los tutores voluntarios y cualquier otra asociación deportiva, religiosa, cultural y de voluntariado. En definitiva, Giulia está plenamente convencida de que esta colaboración sinérgica, desde un punto de vista metafórico, constituye un verdadero abrazo que anima y da confianza a los jóvenes.

Durante nuestras entrevistas, de vez en cuando entraba en la sala otro educador del centro y, como si de una comprensión repentina se tratara, era espontáneo involucrarlo en nuestra discusión. En ese momento noté cierta "complicidad" entre ellos y los demás educadores también coincidían en que era necesario fomentar sentimientos de ánimo y confianza en los jóvenes, expectativas sobre el desarrollo futuro de la relación y, sobre todo, hacerles entender que no se trataba de una relación ocasional y precaria sino que el tiempo la haría más sólida. Me llama la atención el ejemplo que pone cuando dice que el joven tiene que *"... intentar estar seguro de que cuando vuelva de la escuela o de cualquier otra actividad encontrará a alguien esperándole"*.

Y para que entienda aún mejor lo que dice, me cuenta un episodio ocurrido en la comunidad unos meses antes, es decir, la vez que un chico de sólo 15 años, tras una furiosa pelea, se escapó de la comunidad a altas horas de la noche durante una violenta tormenta. Afortunadamente, esa tarde se le unió otro educador, así que Giulia cogió la furgoneta comunitaria y empezó a buscarlo. Lo encontró después de una hora completamente mojado y sobre todo asombrado. Todavía recuerda las primeras palabras que dijo el chico: "*¿Pero cómo has podido venir a buscarme, dejando a los demás solos?*" Todavía podía ver que el chico estaba emocionalmente enfadado, pero el hecho de que su educador hubiera tomado la iniciativa de buscarlo en medio de la noche durante una violenta tormenta eléctrica había cambiado su enfoque para volver a la comunidad. Por primera vez se sintió objeto del interés de otras personas, se sintió querido, protegido, defendido.

Debo confesar que estas largas conversaciones con Giulia fueron muy fructíferas para mi investigación porque me dieron una visión interna de un mundo del que sólo conocía, en su mayor parte y superficialmente, lugares comunes.

a.2) Primer profesor de escuela secundaria en la provincia de Agrigento a la que asistió Kamal.

Obviamente, un aspecto importante de esta investigación es el análisis del entorno escolar que frecuenta Kamal. En lo que a nosotros respecta, aquí vamos a centrarnos en el entorno escolar más limitado y en relación directa con Kamal. Esto se debe a que, tras las entrevistas con el director de la escuela y el personal docente que colabora con él, me pusieron en contacto directo con los profesores de la clase a la que asistía Kamal.

Durante la reunión inicial me presentaron a la clase durante la lección de italiano. Evidentemente, ya había conocido a la profesora, a la que se le había explicado perfectamente el objeto de mi investigación y el propósito de mi observación en clase.

El profesor me presentó a la clase y no les reveló el verdadero objetivo de mi participación en el aula durante las clases. La profesora se limitó a decir a los alumnos que era un profesor de secundaria y que colaboraba con una universidad para realizar una investigación internacional sobre el sistema escolar italiano con el fin de comparar los sistemas escolares de otros países europeos. A continuación, me explicó que durante cierto tiempo participaría en algunas lecciones sin ninguna intervención activa. Entonces me invitó a presentarme a los alumnos, que en un momento dado sintieron curiosidad por mí y me preguntaron por mi trabajo y mi personalidad. Por razones obvias no mencioné que pretendía observar específicamente el nivel de integración de Kamal dentro de la clase y el propio Kamal, al principio, no me conocía y no sabía que el verdadero objetivo de mi observación era él, el contexto escolar al que asistía diariamente, así como las relaciones sociales entre la MENA, los profesores, los compañeros y el resto del personal escolar.

Una vez finalizada la primera fase de aproximación, comencé mi periodo de observación situándome entre los alumnos para analizar lo que realmente ocurría en el aula durante las clases con los distintos profesores. Desde el primer momento noté cómo mi presencia, aunque fuera de la vista y lo más neutral posible, creaba un desconcierto inicial tanto en los distintos profesores que se sucedían en el horario de clase como entre los alumnos.

Por parte de los profesores, noté cierta torpeza en la conducción de la clase y en la gestión de la dinámica dentro de la misma. Ya desde la observación de su lenguaje corporal, su postura, su forma de expresarse, pude ver que mi presencia creaba cierta

rigidez en los profesores, una forma de ser menos "natural". Era como si el profesor sintiera que estaba bajo constante escrutinio, como si temiera ser juzgado por su comportamiento en clase.

Por supuesto, todo esto se reflejó también en el comportamiento de los alumnos, que evidentemente no sólo notaron mi presencia y se sintieron observados por un extraño, sino que también percibieron un cierto cambio en la actitud de sus profesores.

Esto fue confirmado más tarde por el propio Kamal, que me confió durante nuestras conversaciones que el ambiente en el aula en mi presencia era más formal y menos espontáneo que de costumbre.

De todos los profesores de Kamal, conseguí tener una relación menos informal con la profesora de italiano, María, que entre otras cosas era también la coordinadora de la clase. Durante el tiempo libre entre clases, mantuvimos largas conversaciones y, gracias a la información que había adquirido durante los periodos de observación en el aula, pude comprender mejor algunos aspectos que no tenía del todo claros.

Después de contarme su experiencia laboral, María me dijo que llevaba unos ocho años dando clases en esta escuela y que conocía a Kamal desde el primer día de clase. Ahora lo conoce desde hace más de dos años. Recordaba perfectamente sus primeros días en la escuela, su actitud hacia sus compañeros y las dificultades que tuvo que afrontar día a día para permitirle una verdadera integración y, sobre todo, una verdadera aceptación por parte de todos los actores de la escuela.

Inmediatamente explica que, como coordinadora de la clase, ha sido llamada a formar parte de un equipo multidisciplinar que, fuera del ámbito escolar, sigue a Kamal y a otros jóvenes extranjeros. Lo que me recalca desde el principio es que no estaba en absoluto preparada para esta situación porque, hasta entonces, nunca había recibido

formación alguna por parte de sus instituciones educativas. Básicamente, había tenido que aprender todo lo que sabía de forma autodidacta y empírica.

A lo largo de su carrera docente, se ha enfrentado a las cuestiones de inclusión e interculturalidad relacionadas con los alumnos extranjeros y no oculta que al principio no estaba preparada. Me confió, sin tapujos, que durante este proceso había cometido muchos errores y que, afortunadamente, había aprendido a lidiar con ellos.

Afirma, sin ambages, que las mayores dificultades las tuvo a la hora de encontrar el enfoque adecuado con la MENA porque temía equivocarse en la metodología al golpear la frágil condición psíquica del alumno o adoptar actitudes demasiado protectoras o realizar actos que pudieran parecer ofensivos para las tradiciones culturales del menor.

Básicamente, teme ir demasiado lejos en una u otra dirección y le preocupa no poder lograr el equilibrio adecuado que permita la inclusión efectiva del alumno en la clase.

Con la experiencia en el campo y gracias a los continuos contactos con el equipo multidisciplinar, a lo largo de los años, ha alcanzado una cierta conciencia sobre cómo lograr este equilibrio. Por supuesto, me hace hincapié en que cada MENA tiene su propia historia, su propia experiencia que lo hace único y diferente de cualquier otro sujeto y al final me llama la atención la frase con la que me dice "*pero al final ¿quién no es diferente de los demás? ¿No tienen todos nuestros alumnos caracteres diferentes hacia los que tenemos que aplicar métodos específicos de acercamiento?*".

Bien, después de estas premisas pasamos a hablar específicamente de Kamal, saca su expediente personal y comienza a explicarme que el objetivo principal es implicar a Kamal en un itinerario de estudios completo mediante la elaboración de un proyecto educativo individualizado (PEI).

Esto se debe a que la consecución del resultado depende de la gestión adecuada y específica del método y el tiempo de la actividad, que tiene en cuenta la edad del joven y, más concretamente, el periodo que transcurre entre el inicio del itinerario educativo y su mayoría de edad. La profesora María me muestra cómo la escuela ha planificado todo el itinerario de inserción e integración de Kamal (un itinerario que, según especifica, se adopta para todos los menores extranjeros) y, en concreto, cómo se ha previsto la implicación directa del chico para definir los objetivos a alcanzar.

Para ello, me muestra el PEI (Proyecto Educativo Individualizado), es decir, el documento que planifica el programa de acogida individualizado en el que, además de los actores escolares, han intervenido los educadores de la estructura de acogida, el tutor voluntario y los trabajadores sociales municipales.

Examinando la estructura del documento, se observa que la primera parte contiene una indicación de los operadores de referencia y la historia previa del MENA. Los siguientes apartados, en cambio, tratan con detalle la observación psicológica y emocional del joven (relaciones con la familia, cultura de origen, relaciones con los compañeros y adultos de referencia) y todas las distintas facetas de la inclusión social (escuela, orientación laboral, actividades recreativas y deportivas).

Cada sector del documento contempla también los objetivos a alcanzar y, en particular, se presta mucha atención a los aspectos personales, como los relativos a la capacidad del menor para relacionarse con los demás, para gestionar y controlar sus emociones, para expresar sus necesidades, para manejarse de forma autónoma en el entorno en el que vive.

El esquema del PEI también incluye un apartado en el que se establece la metodología que se va a utilizar, las herramientas, los sujetos responsables de la

consecución de los objetivos, así como las demás partes interesadas de la zona que deben participar y el calendario de ejecución del proyecto de inclusión intercultural.

Evidentemente, la profesora María, al explicarme detalladamente el documento, quiere que señale que el menor debe participar activamente en la elaboración de este documento porque debe responsabilizarse y participar en las decisiones que le conciernen, ya que estas elecciones representan el trampolín hacia la nueva vida que afrontará cuando, al final del proceso, sea mayor de edad y abandone la comunidad de acogida.

Para verificar la plena aplicación del PEI y, eventualmente, adaptarlo a las necesidades que han surgido, el profesor me explica que hay reuniones periódicas entre todos los operadores y el menor para comprobar el estado de la cuestión, verificar la consecución de los objetivos, el calendario, detectar las dificultades o problemas, encontrar soluciones alternativas y, si es necesario, remodelar el proyecto.

Debo decir que la comparación con la profesora María fue muy fructífera porque, además de proporcionarme toda una serie de elementos, sirvió para una seria reflexión y reinterpretación de las prácticas de acogida utilizadas en esa escuela y de la eficacia de las metodologías para la formación de los MENA.

Y a partir de estos momentos de reflexión, la actitud inicial de los propios profesores cambió, ya que mi presencia, que al principio había parecido casi una injerencia externa y ajena al contexto escolar, se percibió como una oportunidad de comparación y una contribución útil para revisar y, en su caso, mejorar las buenas prácticas de acogida en el aula.

El profesor de Kamal admite en un momento dado que "*...la vida cotidiana y la costumbre acaban a menudo por dar por sentadas y normales algunas actitudes y prácticas que, a los ojos de un extraño, pueden adquirir un aspecto y un punto de vista completamente diferentes*".

Esto se puso de manifiesto cuando tuvimos una reunión con algunos de los profesores de Kamal en la que expresamos abiertamente nuestras opiniones e impresiones.

Fue allí donde algunos de los profesores se comportaron con Kamal como si fueran "colonizadores culturales", es decir, el tipo de profesor que tiende involuntariamente a imponer sus propias creencias culturales sin estar abierto a escuchar las necesidades de los alumnos. Esto es aún más cierto cuando se trata de MENA que vienen de otras culturas y tienen su propio bagaje de experiencias (incluso traumáticas) mucho mayor que el de nuestros hijos.

Durante esa reunión recuerdo una frase de uno de los MENA que conocí, que me dijo "*no hemos venido aquí a ser niños*".

Por supuesto, durante la reunión hice hincapié en el hecho de que la actitud sobreprotectora y excesivamente "cariñosa" del profesor también podía parecer fuera de lugar. Hice hincapié en esto porque, durante mis observaciones en clase, me di cuenta de que esta actitud hacía que Kamal se sintiera incómodo pero, sobre todo, era percibida negativamente por algunos de los compañeros de Kamal, que lo consideraban favorecido en comparación con los demás alumnos.

Se corría el riesgo de desencadenar sentimientos hostiles que podrían llevar a acciones inapropiadas, si no a la violencia verbal o física directa y, sobre todo, a un mayor aislamiento de Kamal del resto de la clase.

En cuanto a la escolarización, todos los profesores coincidieron en que el comportamiento de Kamal era adecuado e impecable, que sobre todo al principio era muy taciturno y tendía a aislarse, ya que rara vez intentaba tímidos acercamientos sociales con sus compañeros.

Con el tiempo este último aspecto ha disminuido pero el hecho es que es un chico muy reservado. En cuanto a su rendimiento, todos los profesores coincidieron en que Kamal estaba muy comprometido con sus estudios y que, aunque tenía sus límites debido a su imperfecto conocimiento del idioma y a sus deficiencias básicas, intentaba compensarlos con mayor dedicación. Es obvio que los propios profesores dijeron que estos elementos se tenían en cuenta en las evaluaciones.

Pues bien, después de esta reunión con los profesores, por fin llegó el momento de revelar a los alumnos el verdadero objetivo de mi presencia en el aula.

Aparte de las conversaciones que mantuve con Kamal, conocí a algunos compañeros de clase de Kamal que me expresaron más o menos claramente sus ideas. De hecho, algunos de ellos se quejan de que Kamal tiende a aislarse y a veces se niega a participar en algunas de las iniciativas organizadas por el grupo.

Sin embargo, cuando se les preguntó si Kamal era invitado a menudo a sus casas para almorzar, estudiar o tal vez pasar unas horas jugando a los videojuegos, me di cuenta de que las respuestas eran divergentes.

Sólo una pequeña minoría admitió que había invitado a Kamal a sus casas, a sus familias. Cuando les pregunté por qué no habían pensado en esto, noté una fuerte vergüenza y respuestas vagas.

Básicamente, casi todos los compañeros estaban contentos de socializar e invitar a Kamal fuera de su propio círculo de intimidad familiar.

Todo esto fue confirmado por Kamal, quien confirmó que a lo largo de los años rara vez había sido invitado a las familias de sus compañeros. Sólo a veces había estudiado con algunos de sus compañeros en sus casas y se quedaba a comer con la familia

anfitriona. Algunos de ellos me contaron que en contadas ocasiones sus padres le habían regalado algo a Kamal.

b) Segundo MENA Ganiyy. Centro de Acogida y Escuela Secundaria en la provincia de Trapani.

Durante el periodo dedicado a la observación de los contextos en los que viven y crecen los MENA, intenté ampliar al máximo mis conocimientos viajando a diferentes provincias sicilianas. Durante estas visitas, me detuve a analizar una comunidad en la provincia de Trapani donde conocí a un chico de Gambia llamado Ganyy.

Cuando nos conocimos, Ganyy me dijo que ya tenía 17 años, que era de Gambia y que llevaba más de tres años en Italia. Enseguida me advierte que tanto en la comunidad como en la escuela le llaman por su apellido porque es mucho más sencillo que su nombre real (que es muy largo) y que mucha gente confunde su apellido con su nombre.

Debo decir que me encontré ante un chico muy equilibrado, con las ideas sobre su futuro bastante claras y muy responsable. Esto me pareció muy favorable, ya que noté en Ganiyy un grado de madurez mucho mayor que el que suelen tener sus compañeros. No puedo ocultar que por un momento pensé que la edad de Ganiyy era superior a su edad declarada, pero luego, tras hablar con los distintos operadores que se ocupan de él, tuve la confirmación de que efectivamente, por las comprobaciones realizadas en su país de origen, Ganiyy tenía la edad que había declarado. Durante nuestras largas conversaciones me contó las grandes dificultades que tuvo que afrontar para llegar a Europa.

En poco tiempo, tratamos el tema de sus orígenes, su familia y el entorno en el que vivió hasta que se vio obligado a marcharse.

Como muchos de estos MENA, no tuvo una vida fácil, especialmente en un momento en que su país estaba ensangrentado por una guerra civil entre un régimen

dictatorial cada vez más proárabe y fundamentalista islámico y el nuevo presidente elegido contra todo pronóstico. Me cuenta que viene de una familia pobre que vive en un pequeño pueblo cerca de una de las mayores ciudades del país. Además de sus dos padres, tiene un hermano mayor y dos hermanas menores. El padre trabaja en la agricultura y es hortelano, mientras que la madre y las hermanas sólo se ocupan de las tareas domésticas y ayudan a la familia con el cultivo de un pequeño huerto que poseen. Ganiyy, junto con su hermano mayor, ayudaba a su padre en las labores del campo. Me recalca que en su familia no se permite a las mujeres trabajar fuera de su entorno familiar. Básicamente, la familia es económicamente desfavorecida, pero se las arregla para tener las necesidades básicas gracias al cultivo del pequeño huerto y a lo poco que ganan los miembros masculinos de la familia trabajando para otros.

En cuanto a la situación escolar original, el chico afirma haber asistido a los seis primeros años de escolarización en la escuela de su pueblo rural. Básicamente, asistió a la escuela primaria correspondiente en los países occidentales. Ganiyy me explica que pudo ir a la escuela porque en algún momento el gobierno de su país hizo gratuita la educación básica, coincidiendo con un cambio de régimen político que introdujo las escuelas islámicas junto a las estatales. No domina el inglés, pero tiene algunos conocimientos de árabe y habla principalmente la lengua africana mandinga. Hablé de esta cuestión con varios mediadores culturales conocedores de los acontecimientos sociopolíticos subsaharianos, y me aclararon que el régimen dictatorial que intentó convertir Gambia en una república islámica sustituyó primero el inglés (que hasta entonces había sido la lengua oficial del Estado utilizada en las escuelas) por el árabe.

Además, la lengua oficial (inglés o árabe) casi no se utiliza en las escuelas primarias, pero sí varias lenguas africanas. Además, el árabe nunca ha sido la lengua materna de ningún grupo étnico de Gambia, sino que fue introducido por el régimen

dictatorial con el objetivo de acercar el país a los países árabes e islámicos con los que ha celebrado acuerdos económicos y políticos.

Ganiyy dice que dejó su pueblo porque su familia tenía grandes expectativas en él y estaba convencido de que podía cambiar su vida y la de su familia. Cuando le pregunto por qué su hermano mayor no se fue en lugar de él, me dice que su hermano era el que menos había estudiado, podía ayudar a su padre en el campo y, dada su edad, estaba cerca de formar su propia familia.

Además, en el pueblo se había corrido la voz de que era más fácil que los menores obtuvieran un permiso de residencia y que allí estarían protegidos, atendidos y recibirían una educación y una atención sanitaria adecuadas.

Por ello, tras enormes sacrificios económicos, la familia de Ganiyy consiguió reunir el dinero suficiente para enviarlo a Europa. Ganiyy me cuenta que se encomendó a un ciudadano adulto que organizó el viaje formando un grupo de seis varones, cuatro de los cuales eran mayores que Ganiyy y uno más joven que Ganyy.

Desde su partida hasta su llegada a la costa italiana, me contó un viaje de pesadilla con experiencias horribles y terribles. Un viaje largo y agotador sin un destino preciso. Al principio, a pesar de las mil dificultades, todo parecía ir a mejor, ya que no encontraron muchas dificultades para cruzar la frontera con Senegal, Malí y Argelia. Sin embargo, todo se complicó cuando entraron en territorio libio.

Por desgracia, la falta de información de su guía les llevó a ese país en plena guerra civil en lugar de a otros países costeros más tranquilos. Su guía estaba plenamente convencido de su elección, pues sabía que les esperaba un compatriota que tenía contactos con la organización encargada de preparar las salidas por mar hacia Europa.

Cuando llegaron cerca de la ciudad libia en la que se encontraba el mediador, Ganiyy se dio cuenta de que estaba en un país totalmente desordenado y en medio de una guerra de bandas. Al cabo de unos días, se encontraron con el "mediador amistoso", que les explicó a las seis personas lo que tenían que hacer para irse a Europa. Al cabo de unos días, les presentó a unos personajes turbios y, de repente, se vieron rodeados por una banda armada que los metió en furgonetas a punta de pistola. Los trasladaron a un lugar aislado y los encerraron en un gran cobertizo con rejas y barrotes metálicos donde había unas doscientas personas de diferentes etnias, nacionalidades, edades y sexos. Todos ellos fueron efectivamente encarcelados en un entorno inhabitable.

Allí comenzó el calvario de Ganiyy, que fue golpeado repetidamente junto con sus compañeros, despojado de todas sus pertenencias y de unos cientos de dólares que había mantenido ocultos hasta entonces. Durante más de cuatro meses, la violencia, los abusos, las humillaciones y las torturas que sufrió y presenció estuvieron a la orden del día. Personas privadas de toda dignidad humana, sedientas, hambrientas, obligadas a vivir como animales y a sufrir todas las violencias posibles. Además, el chico, que sigue hablando de su terrible experiencia, con gran dificultad, me cuenta cómo estos prisioneros eran explotados, ya que a menudo se les empleaba para realizar trabajos muy pesados en los campos agrícolas de los alrededores.

Pero a pesar de la violencia que sufrió o presenció, puedo ver en las palabras de Ganiyy que la mayor decepción, la mayor amargura de esta experiencia fue sentirse engañado por el supuesto "amigo" que los había traicionado vendiéndolos a sus verdugos a cambio de dinero.

Por otro lado, me dice que también se siente afortunado porque, gracias a su corta edad, estuvo preso unos meses y logró irse a Italia.

De hecho, cuando sus carceleros preparaban la salida de las embarcaciones, que apenas salían a flote, cargaron en ellas no sólo a hombres adultos, sino también a niños muy jóvenes y a mujeres (algunas con niños pequeños o evidentemente embarazadas), porque sabían que en Italia existe una ley que prohíbe negar la entrada a menores y a personas necesitadas de cuidados. Por ello, Ganiyy se describe como una especie de salvoconducto que permitió a sus compañeros de viaje ser rescatados en alta mar por barcos de salvamento y desembarcar en la costa de Sicilia.

Se considera afortunado porque sobrevivió a la travesía por mar y, sobre todo, porque, al contrario de lo que escuchó durante el largo viaje y el periodo de detención, una vez que llegó a Italia no cayó en manos de delincuentes que pudieran inducirle a cometer actividades ilegales.

Hablando con él, me cuenta el proceso burocrático por el que pasó una vez que llegó a Italia y observo con gran sorpresa que al escuchar el relato tranquilo y sosegado de este chico (proceso burocrático en cierto modo similar al de los miles de MENA que llegan a Italia), me doy cuenta de una circunstancia evidente, a saber, que estos chicos tienen básicamente miedo de los que son "diferentes" (los que hablan, viven, comen o rezan de otra manera). Y en este caso los "diferentes" somos nosotros.

Dejando a un lado la experiencia inicial de Ganiyy en la comunidad de primera acogida, su acercamiento a la lengua italiana, los cursos de escolarización básica, su primer acercamiento al sistema de acogida en Italia, he preferido centrar mi atención en las experiencias que el chico ha vivido desde que entró en el sistema de acogida de segundo nivel y, sobre todo, desde que empezó a cursar el bachillerato que le permitirá entrar en el mundo laboral.

De las conversaciones con Ganiyy, entiendo que se siente satisfecho con la formación que ha emprendido, ya que combina el estudio teórico con muchas horas de

técnica práctica y trabajo de laboratorio en el entorno de aprendizaje de la escuela. Me parece que está convencido de que tiene un papel activo en su formación profesional y que la carrera de servicios hoteleros, especialmente la de restauración, puede darle oportunidades de trabajo inmediatas. Creo que esto se debe a que piensa que puede ser útil a su familia y está convencido de que no está perdiendo el tiempo innecesariamente en una carrera sin oportunidades laborales inmediatas. En varias ocasiones le visité en la escuela durante las clases en los laboratorios de cocina y pastelería y me llamó la atención su orgullo al mostrarme su uniforme de cocinero. Al verle participar en las clases prácticas de los profesores, pude comprobar que prestaba mucha atención a sus explicaciones y que intentaba reproducir con dedicación y meticulosidad lo que había aprendido.

Me llamó la atención su curiosidad y ganas de aprender y le vi muy integrado en la clase con sus compañeros. Debo subrayar que, en comparación con los demás alumnos de la clase, Ganiyy es unos cuantos años mayor y esto contribuye en gran medida a que sea más responsable y muy serio a la hora de realizar la tarea asignada. Mis observaciones durante estas lecciones de taller me han permitido notar cómo Ganiyy se ha integrado perfectamente en la clase, a menudo durante estas lecciones de cocina o pastelería colaboraba con un grupo de sus compañeros en la preparación de los ingredientes y en la cocción según las instrucciones de los profesores. A menudo le vi ayudando y coordinando el trabajo de su grupo y me di cuenta de que los demás estudiantes aceptaban de buen grado las sugerencias de Ganiyy o el reparto de tareas. A veces tenía la clara impresión de que sus compañeros le veían como un líder al que podían acudir cuando les asaltaban las dudas o la inseguridad.

El modo en que Ganiyy se dirigía a los profesores también era especialmente respetuoso, educado, casi como si cada vez que se dirigía a ellos tuviera que mostrar su gratitud.

En un momento dado le pregunté cómo percibía el entorno en el que vive, qué sentimientos reales cree que tienen los lugareños hacia él, y me dijo con franqueza que *"mi sueño y el de mi familia era y es construir una vida mejor que antes y poder ayudar a mis padres. Poco a poco creo que lo estoy consiguiendo. Ahora mismo no me interesa el dinero, sino aprender un oficio para poder encontrar un trabajo lo antes posible. En esta escuela, en la comunidad en la que vivo, me siento bien aceptada... Siento la estima de mis profesores y compañeros y debo mucho a los operadores de la comunidad residencial y a los voluntarios que me acogieron"*. No oculta que al principio de su escolarización fue objeto de algunos episodios racistas, sobre todo por parte de chicos de otras clases, pero estos fenómenos fueron atajados inmediatamente por la intervención de los profesores y, sobre todo, por la solidaridad de sus compañeros.

Durante las entrevistas me habla con satisfacción de los resultados que está obteniendo en la escuela y, sobre todo, de que lo que está aprendiendo en las aulas lo está empezando a poner en práctica trabajando ocasionalmente en las cocinas de algunos restaurantes-pizzerías de la ciudad donde vive.

De hecho, gracias a los proyectos de prácticas de la escuela con los restaurantes locales, realizó varias prácticas en restaurantes y, durante estos periodos, pudo establecer vínculos con el personal y los propietarios de los restaurantes en los que realizó sus prácticas y ahora se le llama ocasionalmente para que realice breves periodos de trabajo en los mismos restaurantes. Comprendo aún más su sentimiento de gratitud hacia los profesores cuando me cuenta que gran parte de esta experiencia laboral se la debe a algunos de sus profesores que, gracias a sus conocimientos locales, han conseguido que le contraten algunos restauradores.

Esto es especialmente estimulante para él porque, además de poner en práctica lo que aprende en la escuela, le permite ganar algo de dinero que puede utilizar para sí

mismo o para ahorrar para cuando sea mayor de edad y se gradúe en la comunidad de acogida.

El grado de madurez y responsabilidad de este joven me sigue impresionando y por eso trato de entender si, además del aspecto escolar y laboral, consigue sentirse atraído por otros intereses.

Por supuesto, me cuenta que participa en todas las iniciativas sociales, culturales y deportivas que promueven tanto la escuela como la comunidad de acogida donde se encuentra. Me señala que en la escuela es raro practicar deportes de verdad porque no hay instalaciones deportivas cubiertas, sino que a menudo, sólo en los días bonitos, hacen deporte en el patio fuera de la escuela. Sin embargo, sus compañeros de colegio o la cooperativa que gestiona la comunidad de acogida suelen organizar partidos de fútbol sala en los que él participa como jugador.

Al entrar en su habitación, que comparte con otro chico un poco más joven, observo la presencia de algunos libros de lectura prestados por la escuela y esto me hace comprender el deseo de este chico de aprender, de conocer, de comprender la cultura occidental. Cuando le pregunto por qué le interesa tanto leer estos libros de narrativa, me dice que necesita entender cómo vive la gente aquí y que lo que ve en la televisión o en persona no le basta.

Me dice que no tiene problemas particulares con ninguno de los otros niños extranjeros que viven en la comunidad con él. Es consciente de que, evidentemente, la convivencia da lugar a algunas discusiones con algunos chicos un poco más animados y exuberantes, pero nunca le ha ocurrido nada especialmente desagradable. Observo que incluso dentro de la comunidad se le tiene en alta estima y a menudo él mismo, junto con otros chicos, ayuda en la cocina, poniendo en práctica lo que ha aprendido en los talleres de la escuela y en los restaurantes donde trabaja ocasionalmente.

De los casos que he examinado, creo que el de Ganiyy es uno de los mejores ejemplos de inclusión escolar y social porque, a pesar de las deficiencias estructurales de la escuela, los propios profesores, el entorno escolar y el propio carácter apacible y extremadamente responsable de Ganiyy le permiten integrarse en la comunidad y en la sociedad con un nivel de éxito muy elevado.

b.1) Segundo profesor. Escuela secundaria en la provincia de Trapani a la que asistió Ganiyy.

Ya hemos mencionado que Ganiyy, en comparación con otros casos observados, parece ser uno de los MENA que mejor se integra en la sociedad de acogida y, por lo tanto, me pareció especialmente interesante comprender el papel de los profesores en este éxito formativo e inclusivo. Por lo tanto, empecé a hablar con varios profesores observando que tenía que dividirlos en dos grupos. El primer grupo incluye a los profesores de materias teóricas (lengua italiana, lengua extranjera, historia, geografía, matemáticas, etc.) y el segundo grupo incluye a todos los profesores de laboratorio (cocina, pastelería, etc.). Al observar estos dos grupos de profesores, me di cuenta de que el primer grupo de profesores (asignaturas teóricas) estaba bastante satisfecho con los resultados de Ganiyy, su excelente comportamiento, su sentido de la responsabilidad, su compromiso con el estudio y su deseo de aprender y comprender.

Sin embargo, este grupo de profesores quiso señalar que Ganiyy, por desgracia, tenía serias lagunas básicas en su preparación que intentaban subsanar con gran dificultad. Esto era especialmente evidente en el estudio de las lenguas y las humanidades, así como en las materias científicas. Quedó claro que uno de los principales obstáculos era la correcta comprensión del texto y las graves deficiencias básicas. La perspectiva era diferente para los profesores y técnicos de los laboratorios a los que asistió Ganiyy.

Estaban muy satisfechos con los progresos del joven y confirmaron mis impresiones.

Por esta razón, decidí elegir como interlocutor privilegiado a Giacomo, el profesor del taller de cocina, que era el que estaba en contacto con Ganiyy durante más horas de enseñanza.

Giacomo es un profesor de mediana edad que lleva más de 20 años enseñando en escuelas de hostelería. Lleva más de siete años enseñando en esta escuela y desde que Ganiyy se matriculó en ella ha sido su alumno.

Dice que como profesor de una escuela de formación profesional sabe muy bien que el nivel socioeconómico de las familias es medio-bajo y que a menudo son familias y alumnos con graves dificultades económicas. Esto significa que muchos de los alumnos que asisten a la escuela no sólo tienen dificultades económicas, sino también deficiencias educativas y escolares.

Por lo tanto, el contexto social, bastante complejo, permite que los profesores no encuentren dificultades particulares en el trato con los alumnos extranjeros y, sobre todo, con los llamados MENA.

Volviendo a Ganiyy, el profesor Giacomo me lo describe como un alumno modelo, educado, respetuoso con los roles, disciplinado, responsable, dispuesto y muy motivado. Por la forma en que habla de Ganiyy y los adjetivos que utiliza, entiendo inmediatamente que el profesor estima y admira a este chico. Incluso dice: "*Ojalá todos nuestros alumnos fueran como él*". Me confirma que es un alumno que se ha adaptado bien al colegio y que en poco tiempo ha conseguido ser apreciado por los profesores y estimado por sus compañeros. Evidentemente, es consciente de las dificultades que tiene el chico en las asignaturas teóricas, pero está igual de orgulloso de que Ganiyy consiga suplir las carencias de su escolarización con sus ganas de hacer, de aprender y con mucho

sacrificio. Me confiesa que en muchas asignaturas se ha puesto al día en poco tiempo y que incluso ha superado a otros alumnos de origen italiano.

El profesor Giacomo me cuenta que enseguida se dio cuenta del talento de su alumno y, sobre todo, de las habilidades manuales que desarrollaba, especialmente en el taller de cocina, lección tras lección. *"En los talleres enseñamos los platos de nuestra cocina"*, dice el profesor Giacomo, *"y Ganyy nos explica cuáles son algunos de sus platos tradicionales, a base de arroz, yuca y pescado"*. El profesor me cuenta con gran satisfacción que ha recomendado a Ganyy a varios amigos del restaurante y que siempre le han felicitado por sus cualidades. Los mismos restauradores le llaman a menudo los fines de semana cuando necesitan reforzar su personal. Según el profesor Giacomo Ganyy, gracias a su carácter, su voluntad y su espíritu de sacrificio, al final de sus estudios tiene una excelente oportunidad no sólo de encontrar un buen trabajo sino también de integrarse bien en el tejido social en el que está creciendo.

Pero el profesor Giacomo me sorprendió un día, al final de las clases, a la hora de comer, me llevó a un restaurante y me presentó al gerente, Michele, que dirige el restaurante, abierto en 1992. Cuando supo el objetivo de mi investigación y que Ganyy era uno de los sujetos que estaba observando, me dijo inmediatamente con una sonrisa abierta: *"Un tipo serio, servicial, un gran trabajador. Quiere trabajar y enseguida aprende a preparar incluso platos muy complicados. Ayuda al chef meticulosamente y ninguno de los otros empleados se ha quejado nunca. Ahora forma parte de nuestra gran familia. Lo sentimos como uno de los nuestros"*. Michele también me cuenta que cuando su amigo el profesor Giacomo le propuso que Ganyy hiciera unas prácticas en su restaurante, se quedó un poco perplejo, pero en un momento dado me dijo que estaba de acuerdo porque *"todo el mundo tiene que hacer algo para mejorar el mundo en el que vivimos. Soy hijo de emigrantes en Alemania y volví a Sicilia después de algunas décadas"*

para abrir mi propio restaurante. En el restaurante, aunque no había tal necesidad, tuve que asumir este compromiso para no agraviar a mi amigo el profesor Giacomo. En cualquier caso, sabía que era por un periodo limitado, y unos años antes habíamos dado las prácticas a un estudiante italiano, y nos quedamos muy decepcionados. Con Ganyy fue diferente desde el principio, encajó perfectamente. Incluso hay días en los que sugiere cambios en el menú, proponiendo platos que quizá haya experimentado y aprendido a hacer en la escuela".

A partir de esta entrevista me doy cuenta de que, con mucha buena voluntad y con profesores como el profesor Giacomo, se puede desencadenar un proceso virtuoso de integración entre la escuela y el mundo laboral.

El profesor Giacomo y Michele, un restaurador, confirman que hay otros restauradores u operadores de servicios turísticos y hoteleros (bares, pizzerías, etc.) que, tras conocer la experiencia positiva de integración de Ganyy, se dirigen cada vez más a la escuela para ofrecer prácticas a los MENA. Me hablan de un bar de la misma ciudad que ofreció una beca de trabajo a otro alumno de 16 años de Sri Lanka. Al final, el profesor Giacomo me dice con gran satisfacción: *"No fue fácil al principio, pero afortunadamente el experimento está funcionando y empieza a dar frutos"*.

b.2) Segundo Director de la Comunidad Residencial de la Provincia de Trapani, donde se acoge a Ganyy.

Me gustaría señalar que durante la investigación realizada en el Instituto Hotelero de la provincia de Trapani, una gran parte de la observación y de las entrevistas tuvo lugar fuera del contexto de la comunidad en la que se encuentra Ganyy. No es porque quiera subestimar el papel de la comunidad residencial y de sus operadores, sino porque, de hecho, me pareció especialmente interesante la combinación positiva de integración que

se establece entre la escuela y el mundo del trabajo. Sin embargo, visité la comunidad varias veces, me reuní con los compañeros de Ganyy, hablé con ellos y con los educadores de la comunidad. Para entender mejor la evolución de la dinámica dentro de la comunidad, entrevisté a su gerente, Pietro. Pietro me recibió en su despacho, que no está en el alojamiento que ocupan los MENA. Es muy formal y tras explicarme las actividades que realiza la Cooperativa Social que gestiona varios centros de primera y segunda acogida, coge el expediente personal de Ganyy y me explica todos los trámites burocráticos desde su llegada a Italia. Señala que Ganyy, inmediatamente después de su llegada a Italia, fue colocado en un centro de primera acogida en la provincia de Agrigento. Permaneció allí durante más de nueve meses y asistió a clases de alfabetización.

Se matriculó en un centro de enseñanza secundaria y asistió a él, completando el primer año. Desde allí fue trasladado al actual centro de segunda acogida, donde completó el primer ciclo y fue matriculado en el actual colegio. Di Ganyy me dice que, basándose en el análisis del equipo multidisciplinar, *"es un chico con el que enseguida vimos que podía tener buenas aptitudes con una mente abierta más cercana a los occidentales que algunos de los jóvenes que acogemos. Lo inscribimos en la escuela, hizo cursos durante el verano, pero en cualquier caso siguió cursos de alfabetización interna. Enseguida mostró interés y se mostró muy motivado en esto. Incluso los trabajadores sociales se dieron cuenta de que el joven tiene una inteligencia brillante, y enseguida demostró que no necesitaba al mediador para dialogar"*. Esto fue decisivo porque los trabajadores sociales pensaron que Ganyy, dadas las habilidades que había adquirido en tan poco tiempo, encajaría bien en un contexto como el del piso, fuera de la comunidad. Al principio, Ganyy temía no poder encontrar a otros jóvenes de su país, tener que vivir con jóvenes mayores y, sobre todo, que le abandonaran y no le siguieran como en la

comunidad. Sin embargo, se tranquilizó cuando vio que un trabajador comunitario estaba siempre presente con ellos, que un trabajador social del municipio les visitaba a menudo y que, además de asistir a la escuela, acudían al centro de día de la Cooperativa por las tardes, donde recibían todo el apoyo necesario. Por lo demás, me confirma que se ha instalado muy bien en la comunidad, no es nada problemático en la gestión y además en la comunidad se está convirtiendo en el referente de muchos chicos.

Pietro me explica cómo tuvo que activarse junto con el tutor voluntario de Ganny para conseguir todos los documentos necesarios para activar las prácticas en el restaurante de Michele identificadas por la escuela gracias a la intervención del profesor Giacomo. Me explica que se trata de un paso fundamental porque permite a Ganny ahorrar un dinero que necesitará cuando tenga que abandonar la comunidad y ser autosuficiente.

En un momento dado, Pietro reconoce que Ganny es uno de los mayores éxitos conseguidos por su Cooperativa y que, desgraciadamente, con otros chicos suelen tener bastantes problemas, sobre todo en las primeras comunidades de acogida. Desgraciadamente, a veces llegan chicos problemáticos, chicos que durante su huida a Italia empiezan a ser chicos de la calle, sin reglas, domicilio fijo, que roban y que, por su carácter difícil, crean tensiones en la comunidad, llegando incluso a enfrentamientos físicos con los otros chicos o con los operadores de la comunidad. Me contó una experiencia negativa con un chico que, colocado en una gran comunidad de acogida en Palermo, había creado muchos problemas, había empezado a relacionarse con personas poco fiables y llevaba un estilo de vida preocupante.

Se negaba a seguir las normas de la comunidad y probablemente había empezado a consumir drogas. Allí había atacado varias veces a algunos de sus compañeros e incluso a un operario. Al final, la policía tuvo que intervenir y fue trasladado a un centro gestionado por la cooperativa de la que Pietro es socio. Pietro continúa su relato

describiendo el estado en que llegó este chico: "*Llegó aquí muy nervioso, enseguida empezó a crear problemas y tensiones*". Pero entonces se encontró entre otros chicos tranquilos, en una comunidad aislada y alejada de las grandes ciudades. El papel decisivo, sin embargo, lo jugó una educadora de la comunidad, Silvana, que consiguió crear un vínculo con este chico y activar la elaboración de modelos positivos que le alejaran de modelos desviados como el consumo de sustancias, o el riesgo de que, como otros chicos con una historia similar a la suya, acabara convirtiéndose en traficante de drogas.

El verdadero problema era corregir las actitudes, los instintos del chico de la calle, pero afortunadamente para él también fue capaz de ponerse en juego de una manera diferente, no poniendo en juego la dinámica que había establecido en la otra comunidad. Incluso para corregir estas actitudes se le prohibió salir, se le mantuvo bajo control y sólo se le permitió asistir a la escuela y a las actividades programadas por los operadores. Básicamente, no se le permitía moverse porque se temía que empezara a juntarse con gente mala y que fuera a buscar drogas. Pietro me cuenta que en ese caso esa estrategia resultó convincente porque el chico la aceptó entendiendo el propósito de su protección, más que la prohibición. Sin embargo, para él, a diferencia de Ganny, la inserción escolar no fue nada fácil y varias experiencias de formación en algunos locales resultaron infructuosas.

Hablando de la escuela a la que asiste Ganny, me dice que la Cooperativa tiene muy buena relación con la dirección y el personal docente. En un momento dado, dice que no es nada fácil encontrar escuelas que acepten a los MENA porque muchos de estos jóvenes, al estar cerca de la mayoría de edad, no son aceptados de buen grado en clases con alumnos más jóvenes. Esto se debe al temor de que los padres de los demás alumnos, llenos de prejuicios e ideas preconcebidas, al no gustarles la presencia de estos jóvenes casi adultos, puedan matricular a sus hijos en otras escuelas.

c) Tercera MENA Drissa. Centro de acogida y escuela secundaria en la provincia de Catania.

La historia de Drissa es muy particular y problemática porque este chico, que inicialmente estaba alojado en una comunidad de acogida en la provincia de Agrigento, fue trasladado en un momento dado a una comunidad de acogida en la provincia de Catania, donde empezó a asistir al Instituto Profesional de Mantenimiento y Asistencia Técnica. En cierto momento, cuando Drissa cursó el segundo año, me asignaron la enseñanza en esta escuela y encontré a Drissa como alumno durante un año.

Drissa viene de Costa de Marfil y tenía casi 19 años cuando empecé a enseñarle derecho y economía política. Cuando alcanzó la mayoría de edad fue trasladado e ingresado en un centro residencial para adultos en la comunidad de viviendas, ya que estaba cursando el bachillerato y se le concedió la llamada continuación administrativa para completar sus estudios. Es musulmán y procede de uno de los países económicamente más desarrollados del suroeste de África. Su familia de origen no es pobre y vive en una de las mayores ciudades de Costa de Marfil. Su padre es comerciante de café y cacao y se ha casado con tres mujeres. Drissa es el tercer y último hijo de su primera esposa. Todas las esposas no viven bajo el mismo techo. La madre de Drissa se dedica al comercio de ropa y su marido, además de Drissa, tenía dos hijas, la mayor de las cuales está muerta. Su padre está completamente ausente, es violento y abusa físicamente de su primera esposa y sus dos hijos. Drissa va a la escuela de pago y sólo su madre paga su educación.

Completa los primeros seis años de escuela y comienza el segundo ciclo sin completarlo. En un momento dado, la madre, cansada de los malos tratos, huyó de su ciudad natal, dejando a Drissa y a su hermana mayor durante dos años a merced de su padre, que las maltrataba y obligaba a la hija a casarse con un hombre mayor. Drissa se

quedó solo, sin la orientación de un adulto, sin recursos, maltratado y golpeado constantemente por su padre. A los 13 años, decidió huir y empezó a vivir en la calle, durmiendo en estaciones de autobús y viviendo a duras penas durante más de un año. Cansado de esta vida, se escondió en un autobús sin saber su destino y se encontró en la frontera con Burkina Faso, donde vivió en la calle en la pobreza. Al cabo de unas tres semanas consiguió cruzar la frontera y llegó a Níger, donde permaneció unos tres meses. Allí, tras vivir en la calle, tiene la suerte de conocer a un hombre que decide acogerlo a cambio de ayuda en la casa y que luego le dice que no puede quedarse allí porque el país es muy pobre. Le convence para que se traslade a otro pueblo donde uno de sus hermanos pueda ayudarle. Cuando llegó allí, el hermano del hombre le empleó para llenar bidones de agua y venderla, dándole un porcentaje de las ventas. Un día, cuando tenía 15 años, él y otros 24 adultos lo cargaron en un 4x4 camino de Libia. Cuando llegaron a un pueblo libio, fueron detenidos por milicianos que los trasladaron a otro pueblo para recluirlos en un campo de prisioneros junto con otros cientos de personas.

Creo que es el momento más dramático de la vida de Drissa y se nota en la forma en que lo cuenta, en los sentimientos que transmite.

Me describe la estructura con tres grandes habitaciones. En dos de ellas están los varones (adultos y menores), en la otra sala están las mujeres. Es testigo de una violencia y una tortura sin precedentes, hombres golpeados, torturados con descargas eléctricas para obligarlos a llamar a sus familias y obligarlos a enviar dinero para ser liberados. Las raciones de comida y agua eran muy escasas. Me dice que, con todo, se considera afortunado porque, siendo joven, no ha sufrido ninguna violencia en particular. Sin embargo, vive con el temor de que lo maten, y también tiene miedo de comer lo poco que le pasan.

Sin embargo, un día, un miliciano que estaba de guardia lo llamó, lo llevó a otro lugar y, tal vez porque estaba impresionado por la delgadez de Drissa, le hizo comer una gran comida.

Cuando terminó la comida, volvió a encerrarlo. Esa misma noche lo deja salir y lo esconde en su coche, llevándolo fuera del campo a su casa. Allí le da de comer e incluso le da una ducha. Drissa no se fía de él, le sorprende y teme a este hombre, teme que quiera matarlo o hacerle daño.

Se pregunta "*¿qué quiere de mí? ¿Por qué me eligió a mí?*". Esto se agrava por el hecho de que Drissa no entiende el árabe y no comprende lo que dice el miliciano. Entiende por gestos que el miliciano le dice que no puede quedarse allí, que huya, que se vaya a Italia. Al día siguiente lo llevó a un bosque donde se escondían unos cien refugiados más, todos hombres y jóvenes, y se quedó allí dos días. Por la noche, en octubre, 119 de ellos fueron obligados a punta de pistola a subir a un bote destartado. Allí, Drissa vivió otro drama porque estaba tan aterrorizado por la oscuridad, por los gritos de los que se resistían a embarcar y eran obligados a hacerlo a punta de pistola, por el ruido de las olas, por el agua que entraba en el barco, por la inestabilidad de la embarcación que, en un momento dado, se desmayó. El joven se despertó unas horas después, al amanecer, cuando finalmente fueron rescatados por un barco de una ONG. Fueron rescatados y alcanzados en alta mar por un buque militar italiano donde fueron transbordados y desembarcados en Messina.

El proceso burocrático habitual comenzó para Drissa. Al principio, fue acogido en un centro de acogida de Messina junto con adultos. Luego fue trasladado a un centro de primera acogida para MENA durante más de un mes. En noviembre de 2016, fue trasladado a otro centro de acogida en Agrigento, donde permaneció un año sin asistir a la escuela y recibiendo clases de italiano en el centro. Al cabo de un año, fue trasladado

a una segunda comunidad de acogida en una pequeña ciudad de la provincia de Agrigento. Aquí se produjo el primer acercamiento de Drissa al mundo de la escuela. Tras una larga discusión con el director de Istituto Comprensivo, éste, tras comprobar las aptitudes de Drissa, decidió matricularlo directamente en el tercer curso de secundaria primer grado.

El chico comenzó sus estudios pero, por desgracia, debido a las restricciones impuestas por el gobierno de Conte- Salvini, la comunidad de acogida se vio obligada a cerrar y Drissa y sus compañeros fueron trasladados a otra comunidad de acogida con sede en otra pequeña ciudad.

Allí, el tiempo justo para inscribirlo en la nueva escuela y después de unas semanas esta estructura también se vio obligada a cerrar por falta de huéspedes del MENA. La única novedad la determinó el hecho de que el Tribunal de Menores de Palermo nombrara un tutor voluntario a Drissa. Este tutor voluntario nombrado en virtud de la Ley 47/2017 era un abogado. Por lo tanto, la problemática educación de Drissa se detuvo de nuevo al ser trasladado a otra ciudad más pequeña, donde finalmente fue matriculado en la nueva escuela y consiguió graduarse en el tercer curso de secundaria de primer grado.

Sin embargo, el peregrinaje de Drissa no terminó. Cuando cumplió 18 años, fue trasladado a una comunidad para adultos en la provincia de Catania, donde actualmente vive con otros seis extranjeros de entre 18 y 45 años. La cooperativa que gestiona la comunidad inscribió a Drissa en el actual instituto de formación profesional, donde asiste al curso de mantenimiento técnico. Al final del curso escolar en el que fui profesor de Drissa, un día recibí una llamada suya y, esta vez, me pidió consejo, sabiendo que también soy abogado, y quería una opinión sobre la labor de su antiguo tutor voluntario que, siendo él mismo abogado, al llegar a la mayoría de edad, presentó un recurso ante el tribunal

para obtener protección internacional, pero cambió su línea de defensa durante el curso del caso.

Drissa no está tranquilo con lo sucedido porque el tribunal rechazó su apelación y ahora teme seriamente que cuando cumpla 21 años le devuelvan a Costa de Marfil y no quiere volver allí. Por último, le pregunté si había tenido algún contacto con su familia durante todos estos años en Italia.

Me contó que unos meses después de su llegada a Italia consiguió ponerse en contacto con su madre y actualmente mantiene contactos telefónicos semanales. Sabe que su madre ha vuelto a su ciudad natal y ya no vive con su padre. Le pregunto si se mantiene en contacto con él y rara vez responde. Sin embargo, está seguro de que no quiere volver a Costa de Marfil porque no tiene futuro allí: *"No hay lugar en mi familia, mi padre y las otras esposas de mi padre nunca me aceptarían"*.

Finalmente, me cuenta con entusiasmo que la cooperativa le ha encontrado un trabajo de temporada en la cocina de una pizzería.

c.1) Tercer profesor de una escuela secundaria de la provincia de Catania a la que asiste Drissa.

La observación de Drissa fue especial para mí porque, aunque había visitado una de las instalaciones que lo albergaban cuando era menor, no me había fijado especialmente en él. Había participado en una reunión con los otros chicos y, básicamente, había permanecido en completo silencio, limitándose a rellenar un cuestionario. Cuando llegué a mi nuevo lugar de trabajo, me recibió la directora de la sucursal de la escuela, la profesora Tiziana, que me explicó que era profesora y coordinadora de la segunda clase. Me cuenta la situación de los alumnos de la clase, sus

problemas, y luego me habla de este chico, Drissa, que, aunque es mayor de edad, está en esta clase en la que hay otros chicos casi mayores. Cuando me lleva al aula y me presenta, veo a Drissa e inmediatamente noto una tímida sonrisa en su rostro. Es evidente que me reconoce y parece feliz de que sea su nuevo profesor.

Hablo con la profesora Tiziana y le pido información específica. Lo describe como un chico extremadamente educado, respetuoso con los roles y las normas, estudioso, comprometido y que afronta sus compromisos con responsabilidad y seriedad. Lo único que me señala es que parece muy tímido, reservado, un chico que, a pesar de tener buena relación con sus compañeros, prefiere mantenerse al margen. Me recomienda que compruebe si noto las mismas cosas durante mis horas de enseñanza. Y de hecho me doy cuenta de que la profesora Tiziana ha dado en el clavo.

Durante la reunión del consejo de clase discutimos el tema e intentamos encontrar algunas estrategias para que Drissa participe más en las actividades de sus compañeros. Hablo personalmente con algunos compañeros de Drissa y les invito a que le involucren más en sus actividades extraescolares, a que organicen partidos de fútbol y le inviten a jugar, a que organicen algunas cenas en una pizzería con él. Los chicos aceptaron la invitación y me confiaron que al principio les costó mucho convencerle de que participara. Hablo con Drissa y trato de entender por qué pero, sobre todo, intento convencerle de que participe porque le digo que sus compañeros son sinceros cuando le invitan. Al final acepta y todos los profesores notan una mejora considerable en su rendimiento escolar.

Nos enteramos de que ha empezado a estudiar con algunos compañeros. Así que en el consejo de clase decidimos dividir la clase en pequeños grupos y asignarles una tarea, una investigación, una actividad de taller específica, diferente para cada grupo. Para cada grupo identificamos a un responsable y, al hacerlo, identificamos a Drissa como

responsable de uno de los grupos. Observo que el joven empieza a socializar con más facilidad, su autoestima crece y al final del año, durante el consejo de clase, todos los profesores de la clase coinciden en este progreso. Sin embargo, lo que noto, gracias a mi investigación, es que la escuela no tiene un protocolo para la recepción de jóvenes extranjeros y en particular de los MENA, no hay un comité que prepare un plan y un camino de recepción e integración para estos alumnos.

En otras palabras, todo se deja a la iniciativa de los profesores que, entre otras cosas, no han seguido ninguna formación teórica que pueda proporcionar las herramientas y las competencias para hacer frente a los problemas que se plantean. Volviendo a Drissa, y examinando su caso en consejo, nos asombra cómo un chico que desde los 14 años ha sido abandonado a su suerte, ha vivido en la calle durmiendo en estaciones de autobuses, se ha enfrentado a viajes peligrosísimos y difíciles, a la cárcel, a los malos tratos, en definitiva, ha vivido en la más terrible miseria humana y social, y sin embargo muestra tanta gentileza, equidad, educación y en cierto modo dulzura en sus modales y comportamiento hacia sus semejantes. Observamos que con las estrategias que ha adoptado ha disminuido su actitud de desconfianza hacia los demás y empieza a abrirse a los adultos.

Al final del año escolar, como ya se ha mencionado, Drissa se pone en contacto conmigo fuera del contexto escolar y me pregunta sobre las estrategias de procedimiento para obtener un permiso de residencia. Le aterra la posibilidad de que le obliguen a volver a casa y no entiende muy bien lo que le ocurre administrativamente. Pido ver sus documentos y cuando le explico la situación, dice muy malas palabras sobre su anterior tutor voluntario "*...ese abogado me destruyó...*". Teme no poder seguir asistiendo a la escuela porque se acerca a los 20 años y, en cualquier caso, al haber cambiado su estrategia de juicio, ha renunciado a su permiso de protección internacional. Intento

animarle, le pido que hable con el responsable de la comunidad donde se aloja. Sugiero otros tipos de solicitudes administrativas. Al cabo de unas semanas, me vuelve a llamar y parece más sereno: el responsable de la comunidad, a través del abogado administrador de la estructura de acogida, le ha hecho presentar una nueva solicitud de permiso de residencia. Además, parece contento porque el mismo gerente le ha encontrado un trabajo de verano en una pizzería.

c.2) Tercer responsable de la Comunidad Residencial de la Provincia de Catania donde se acoge Drissa.

Conocí a Angelo gracias a Drissa y, sabiendo que era profesor del chico y que en otra clase daba clases a otros MENA acogidos por la misma Cooperativa en una comunidad de viviendas para menores, me facilitaron mucho la entrevista y el acceso a las estructuras gestionadas por esta Cooperativa. Hablando de Drissa, me describe como una persona muy amable, cooperativa y responsable. Aunque acababa de cumplir la mayoría de edad, me confirma que la inserción en la comunidad de adultos no fue nada problemática, al igual que la inscripción en la escuela de formación profesional.

Cuando le pregunto por qué eligieron ese tipo de escuela, me dice que una de las razones fue la ubicación en la misma ciudad y el hecho de que Drissa, a pesar de haber obtenido su certificado de estudios secundarios, tiene indiscutibles deficiencias teóricas y básicas. Además, la elección vino dictada por el hecho de que este tipo de escuelas ya expiden un certificado de cualificación profesional en el tercer año y el diploma propiamente dicho en el quinto. Por ello, dada la edad de Drissa, se decidió matricularlo en un instituto que ya da las primeras calificaciones para entrar en el mundo laboral en el tercer año. Angelo está muy satisfecho con la formación y los resultados de Drissa, lo que apoyo plenamente. Sin embargo, cuando le señalo que la situación económica circundante

no me parece favorable para una colocación inmediata, me confirma esta impresión y me habla de las considerables dificultades que encuentra cada día para poder colocar a estos jóvenes en el mundo laboral.

Es consciente de que la pequeña comunidad local siempre alberga formas de desconfianza, cuando no de franco racismo, hacia estos jóvenes, no tanto porque los consideren delincuentes, sino porque los empresarios temen las reacciones de sus clientes y, sobre todo, de la población mayor hacia los jóvenes negros. Sin embargo, me muestra todas las actividades que intentan llevar a cabo junto con la escuela, la administración municipal y diversos organismos de la zona. Y ahí muestra su satisfacción cuando me dice que frente a la clara hostilidad encontrada al principio de la apertura de estas comunidades de viviendas, ahora, con el paso del tiempo, estos jóvenes son aceptados sin más manifestaciones de hostilidad y de hecho gran parte de la población ve estas comunidades de viviendas como recursos económicos que alimentan la asfixiada economía local. La población se da cuenta de que estas comunidades de acogida necesitan recibir servicios y, por tanto, se han convertido en una fuente de empleo para la propia población local.

Angelo señala que la labor de los trabajadores comunitarios es crucial en todo esto, ya que vigilan e intervienen a diario para que estos MENA y los invitados adultos de las comunidades nunca estén en condiciones de alimentar fricciones con la población local, porque de lo contrario, al primer episodio, *"todo lo que hemos construido durante años se derrumbaría como un castillo de naipes"*.

8. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS.

8.1. Reflexiones generales sobre el tema de la investigación.

A partir de los datos recogidos durante la investigación, es posible hacer algunas consideraciones objetivas sobre las características peculiares de los nuevos fenómenos migratorios debidos a la presencia de menores extranjeros no acompañados en un país distinto al de origen, sobre los principales aspectos de la realidad de los MENA, de las comunidades y de las escuelas que los acogen y los forman, así como sobre las metodologías de enseñanza y formación más adecuadas y apropiadas para una verdadera inclusión de estos jóvenes en el contexto social italiano.

8.1.1. Sobre las características y necesidades de los MENA.

Hemos visto que el fenómeno migratorio, aunque no es especialmente reciente, ha adquirido proporciones cada vez mayores en los últimos años como efecto "colateral" de las revueltas y guerras civiles que se han sucedido en diversas zonas geopolíticas y, por lo que respecta a Italia y Sicilia, especialmente en los países del continente africano y en los de Oriente Medio. Evidentemente, la huida de miles de personas de estos territorios desgarrados por la guerra se ha sumado al flujo habitual de personas víctimas de la persecución, la discriminación y la violencia, así como a los emigrantes pobres con fines puramente económicos.

Cada vez es más preocupante el aumento constante de MENA que a menudo, tras llegar a Italia y recibir una primera acogida, desaparecen de repente. También es especialmente preocupante que estos menores, además de ser explotados por los traficantes de personas para facilitar su llegada al sur de Europa, una vez que llegan aquí, pueden ser víctimas del crimen organizado y de la explotación. Esto traiciona todas sus expectativas de poder encontrar un trabajo para mejorar sus condiciones de vida e incluso para preparar la llegada de su familia original que se quedó en el país del que salieron.

Las historias que hemos escuchado y recogido hablan de niños o jóvenes sin padres o sin ningún adulto de referencia que, durante el largo y peligroso viaje a Italia, se ven obligados a convertirse prematuramente en "adultos".

Examinando el aspecto normativo de este fenómeno, se observó que la política suele tratar este problema de forma urgente, con normativas extraordinarias, incoherentes y a menudo cambiantes, que acaban desorientando a los operadores encargados de recibir, educar y formar a los MENA. De las experiencias recogidas se desprende la conveniencia de contar con una política de inmigración efectivamente estructural, coordinada y coherente, para que pueda ser implementada y programada de forma permanente, a largo plazo, por todas las instituciones estatales (Estado, Regiones, Autoridades Locales, escuelas) así como por las asociaciones privadas y de voluntariado que, cada una según competencias y atribuciones precisas y definidas, permitan alcanzar el objetivo de una eficiente acogida, formación e inclusión en el tejido social de acogida.

De las entrevistas realizadas se desprende que estos menores emprenden el viaje hacia países que en el imaginario colectivo se creen lugares de bienestar absoluto y riqueza fácil. Esta percepción, por desgracia para los MENA, suele disolverse a su llegada a Italia y sus planes iniciales se desvanecen ante una situación mucho más difícil de lo que soñaban. El trauma psicológico que sufren los adolescentes desde el momento en que emigran es innegable. A menudo tienen que pasar por el trauma de la separación de su propia familia, tienen que enfrentarse a todo por su cuenta, a nuevos modelos de vida, a una sociedad diferente, a nuevos idiomas, a adultos desconocidos en los que no saben si confiar o no, elementos todos ellos que alimentan sentimientos de extrañeza y a veces formas agresivas. Es esencial comprender la transición de estos menores a la edad adulta, ya que a los problemas habituales que experimentan los adolescentes -cambios biológicos, cognitivos, de carácter y emocionales superpuestos, búsqueda del yo y de una

identidad- se suma la necesidad de gestionar los traumas psicológicos surgidos antes y durante el peligroso viaje.

La investigación demostró que muy a menudo los MENA no se identifican ni como menores ni como adultos, sino que tienen necesidades particulares, características y aspectos específicos que deben ser comprendidos por los operadores y los profesores escuchándoles e implicándoles plenamente en las decisiones que les conciernen, en pleno cumplimiento de los arts. 12 y 13 de la Convención sobre los Derechos del Niño según el principio del interés superior del niño art. 3 de la Convención.

Las expectativas de estos jóvenes, en el momento de la salida (mejores condiciones de vida, trabajo, estudio, huida de la violencia), son decisivas para influir en su impulso motivacional y no deben ser desatendidas por el sistema institucional de acogida a su llegada a Italia. A menudo el fracaso del proyecto de inclusión se debe a la decepción de ver sus expectativas traicionadas, y estos jóvenes llegan a huir de las comunidades de acogida por la incapacidad del sistema para interactuar eficazmente. Esta es la razón del fracaso del proceso de inclusión social del menor listo para la transición a la edad adulta.

Sobre todo al principio, cuando los MENA llegan a Italia, incluso en un lugar protegido como los centros de acogida, se sienten amenazados y ven a los operadores de las comunidades de acogida como un obstáculo para su proyecto educativo, lo que alimenta unas relaciones fuertemente conflictivas, ya que estos jóvenes, aunque siguen siendo niños, no pueden ser tratados como tales, ya que, debido a las experiencias vividas, son mucho más maduros que sus compañeros europeos.

8.1.2. Sobre la realidad del MENA y del sistema educativo y de formación italiano.

La investigación también muestra que existen serios problemas para la inclusión exitosa y adecuada de los MENA en la escolarización institucional y, sobre todo, en las escuelas secundarias de segundo grado.

Una respuesta parcial la proporciona indirectamente la Ley n° 47/2017 que, además de haber reafirmado el principio absoluto de no devolución de los MENA, para una mayor protección del menor ha introducido la figura del tutor voluntario y normas para simplificar el derecho a la educación y a la salud. Para facilitar la obtención del título, se ha previsto que el Tribunal de Menores permita al menor que alcance la mayoría de edad poder completar sus estudios y formación permaneciendo en territorio italiano hasta los 21 años. Esto puede permitir el éxito del programa de inclusión social, ya que es evidente que este éxito está fuertemente vinculado a la capacidad del sistema de acogida y formación que, cuando funciona eficazmente, desempeña un papel esencial y determinante.

Desde las primeras etapas del proyecto de inclusión, queda clara la importancia del papel de los operadores de las comunidades de acogida y de los profesores de la escuela y, aunque todavía es imperfecto y no se aplica plenamente, el papel de los tutores voluntarios que, convirtiéndose en un punto de referencia para el menor, pueden apoyarlo en la interacción con el contexto social y burocrático.

Cuanto mejor funcionen, más fácil será alcanzar el objetivo de una verdadera inclusión social.

Una vez que han comprendido el papel de la alfabetización, los MENA afirman sin dudar que consideran la escuela y el sistema de formación profesional como un momento esencial e indispensable en su camino hacia la inclusión social y son conscientes

de que es fundamental para ellos completar el ciclo escolar y formativo precisamente porque ven la escuela como una herramienta para realizar su proyecto migratorio.

Además, también se consideran muy importantes para la formación de los MENA las actividades de alternancia escuela-trabajo promovidas por los centros educativos de acuerdo con algunas asociaciones profesionales del mundo de la producción, así como las becas de trabajo que, como hemos visto en el estudio de caso, constituyen una oportunidad para la integración del joven en el mundo laboral.

Durante la investigación se evidenció que, a pesar de contar con un marco normativo (por ejemplo, la Ley núm. 47/2017) que parece estar a la vanguardia en cuanto al reconocimiento de los derechos y la protección de los MENA, en realidad existen muchas cuestiones críticas que generan obstáculos para la inclusión fluida y efectiva de los MENA en el contexto social en el que se encuentran.

Uno de los obstáculos iniciales que crea una profunda decepción y desánimo entre los MENA son los larguísimos y engorrosos trámites burocráticos para obtener los documentos. La fase administrativa para el reconocimiento de la protección internacional y la incertidumbre de un resultado positivo crean mucha desconfianza en los MENA que, sobre todo si están cerca de la mayoría de edad, temen ser expulsados del sistema de acogida.

Esto se debe a que, como hemos visto en las estadísticas, la mayoría de los MENA, cuando llegan a Italia, tienen entre 16 y 17 años y en muy poco tiempo tienen que adquirir las habilidades y los conocimientos (alfabetización, obtención de un certificado de secundaria inferior, asistencia a la escuela secundaria y obtención de una formación técnico-profesional) necesarios para ser autónomos cuando alcancen la mayoría de edad. Y hay que tener en cuenta que se trata de habilidades y conocimientos que sus compañeros italianos suelen alcanzar en cinco años.

Además de estos obstáculos, muchos MENA llegan a Italia con un bajo nivel de alfabetización (que suele corresponder al primer ciclo de estudios) y, aunque tengan competencias profesionales adquiridas en sus países de origen, es muy difícil que se las reconozcan en Italia.

Otro obstáculo encontrado por la investigación es el hecho de que las actividades de información y orientación (información sobre el tipo de normativa, formación profesional o itinerarios de inserción sociolaboral) inherentes a los itinerarios específicos destinados a los MENA son muy insuficientes y de hecho acaban por no garantizar los derechos de los menores y su interés superior.

De las entrevistas con los adolescentes se desprende que son conscientes de que su "diversidad" conlleva formas de discriminación y, muy a menudo, su desconfianza se justifica por formas de violencia, explotación y racismo.

La investigación también puso de manifiesto las graves deficiencias del sistema de acogida, ya que, incluso en presencia de una normativa precisa, el hecho de abordar el problema de forma urgente y extemporánea frustra el trabajo y las buenas prácticas adoptadas por algunas comunidades y escuelas de acogida. Hemos observado que el sistema de recepción de los MENA en el territorio es poco uniforme, variado, desigual y presenta claras criticidades.

Decíamos que a pesar de la Ley nº 47/2017, aún hoy, la previsión de la entrevista con el menor, la aplicación clara de los permisos de residencia, el procedimiento destinado a conocer la edad real del menor, se aplican de forma y con métodos completamente diferentes en todo el país. Muchos MENA, e incluso sus tutores, aún desconocen la posibilidad de solicitar la continuación administrativa y, por tanto, de poder permanecer en Italia hasta los 21 años para completar sus estudios o formación. Muchos de ellos están convencidos que a los 18 años, si no se les renueva el permiso de residencia,

serán expulsados y repatriados. Por ello, muchos jóvenes huyen de las comunidades residenciales, interrumpiendo sus estudios y su formación. Este fenómeno se ha agudizado aún más cuando algunos países europeos han rechazado la redistribución de los migrantes según el tratado de Dublín III y, además, tras las restricciones impuestas por el ministro del Interior Salvini con el D.L. 113/2018 que preveía la supresión del permiso de residencia por protección humanitaria.

Es evidente que los MENA, en medio de la agotadora lentitud del sistema de acogida, con la pérdida de las medidas de protección que antes utilizaban las Comisiones Territoriales de Inmigración, han huido de las comunidades de acogida intentando llegar a algunos países del norte de Europa con la esperanza de evitar la repatriación forzosa. Desgraciadamente, esto les ha hecho invisibles para el sistema de acogida italiano y les ha expuesto a los peligros de convertirse en inmigrantes irregulares que acaban cayendo en manos del crimen organizado y la explotación.

Otra cuestión crítica que complica considerablemente la inclusión efectiva de los MENA se debe a la excesiva fragmentación y diversidad operativa en los territorios que permite un funcionamiento homogéneo del sistema de recepción dedicado a ellos. Se comprobó personalmente que el sistema de acogida está muy fragmentado en cuanto a la organización, la tipología y los procedimientos adoptados por las distintas comunidades de acogida y las escuelas, especialmente en lo que respecta a los modelos y la calidad de los servicios prestados. De hecho, a menudo no existe una red que pueda aprovechar las experiencias positivas de las buenas prácticas.

De hecho, no existe un sistema centralizado para distribuir eficazmente a los MENA en los distintos centros de acogida y, a menudo, estos jóvenes son asignados en estructuras improvisadas, situadas en pequeñas aldeas remotas, sin servicios, sin asociaciones de voluntarios y, sobre todo, sin servicios de asistencia social y de enseñanza

secundaria. Y esto es un problema muy grave porque estas pequeñas realidades locales están casi todas situadas en el sur de Italia, en un contexto socioeconómico muy pobre que no es capaz de aprovechar ni siquiera aquellos aspectos positivos puestos en marcha por las escuelas para colocar a los adolescentes en un entorno laboral adecuado a sus estudios y a su escolarización¹⁰⁶.

En lo que respecta al tema de la investigación, surge un panorama general de luces y sombras. Junto a las experiencias positivas que hemos descrito en los estudios de caso, surgen algunos aspectos críticos, principalmente debidos a aspectos normativos y a una organización fragmentada. Está claro que los cursos de estudio y formación están muy influenciados, y de forma negativa, por el escaso tiempo del que disponen los MENA para asistir y completar los ciclos de estudio.

Esta es la razón por la que muchos MENA dudan, aunque se dan cuenta de que la educación en el mundo occidental es fundamental, paradójicamente acaban considerándola un obstáculo para su proyecto migratorio, sobre todo cuando la vía educativa se activa con un retraso considerable y requiere tiempos de ejecución muy largos.

Además, en esta situación de fragmentación territorial, el sistema escolar no siempre garantiza por igual el derecho de acceso y asistencia a los cursos escolares y de formación regulados por la legislación. Y la situación también se complica por los diferentes métodos de evaluación adoptados debido a la autonomía de cada escuela. Del análisis de los datos se desprende que incluso cada escuela, en el momento de la inclusión en el aula, tiene a los MENA evaluados por diferentes asignaturas, a menudo sin ninguna competencia específica.

¹⁰⁶ Un ejemplo es la no creación de proyectos escolares de alternancia entre la escuela y el trabajo, periodos de formación en empresas, becas de trabajo.

Muchos evaluadores desconocen por completo el plan de estudios del MENA, no saben nada del país de origen, de los estudios que han realizado y a menudo confían su análisis a impresiones extemporáneas ya que ni siquiera tienen como referencia las calificaciones adquiridas en el país de origen porque no están reconocidas por nuestro sistema escolar.

En definitiva, en este punto la investigación puso de manifiesto muchas lagunas en el sistema de acogida e inserción de los MENA dentro del sistema escolar.

Sin embargo, lo más preocupante es que el fenómeno y los datos no parecen estar controlados en su conjunto, ya que frente a la recogida centralizada de datos sobre el MENA a través del Sistema Central de Información (SIM), faltan datos globales sobre los permisos de residencia concedidos a los menores, el tipo de permisos de residencia, la eficacia y los resultados alcanzados por los MENA gracias a las acciones educativas implementadas por las distintas escuelas, la presencia real de los MENA en las innumerables comunidades de acogida, el número de MENA en acogimiento familiar, el número real y la eficacia de los tutores voluntarios de los MENA inscritos en los distintos registros de los Tribunales de Menores.

La pregunta y la hipótesis de la investigación no se determinaron a priori, sino después de un período adecuado de observación sobre el terreno que permitió comprender más profundamente las cuestiones críticas relativas al mundo de la acogida y, en particular, a la inclusión de los MENA en el sistema escolar y de formación.

Evidentemente, la observación del fenómeno también ha permitido captar las principales angustias y temores de estos jóvenes que, a punto de alcanzar la mayoría de edad, viven esta transición con preocupación, sabiendo que tendrán que enfrentarse a engorrosos trámites administrativos y burocráticos, sin medios personales y sin vínculos

sociales significativos. Viven en el limbo, esperando recibir el permiso de residencia, poder entrar en el mundo laboral y, sobre todo, permanecer en Italia legalmente.

De ello se desprende la clara sensación de que la inclusión social, aunque esté mediada positivamente por la escuela, es muy complicada y lo que se desprende es la circunstancia de que los problemas administrativos y burocráticos juegan un papel abrumador en comparación con las trayectorias escolares y formativas que los MENA emprenden con la ayuda de los trabajadores comunitarios, los profesores y el mundo del voluntariado.

En este punto cabe reiterar que estos problemas crean interrupciones bruscas en la trayectoria de estudios de los MENA y, a menudo, cuando alcanzan la mayoría de edad, se ven obligados por las circunstancias a interrumpir el ciclo de estudios y a encontrar lo antes posible cualquier tipo de trabajo, aunque sea irregular, o incluso a entrar ilegalmente para poder quedarse en Italia.

Algunos jóvenes viven esta situación con mayor angustia porque sienten una gran responsabilidad debido a que emprendieron este viaje con la expectativa de sus familias de origen de que sus hijos llegaran a Europa para encontrar un buen trabajo y, para organizar este proyecto migratorio, muchas familias se han endeudado.

Ansiedades y angustias que, sumadas a los traumas sufridos antes y durante el largo viaje, pueden llevar a relaciones muy conflictivas tanto con los trabajadores comunitarios como con los profesores¹⁰⁷.

Por lo tanto, está claro que los profesores, los operadores y los responsables de la comunidad están convencidos de la necesidad de políticas de inclusión y acogida que permitan intervenciones más inmediatas y específicas. Muchas de las sugerencias de los

¹⁰⁷ Véanse las entrevistas con los operadores comunitarios.

entrevistados señalan que sería útil crear entornos de aprendizaje para los MENA en los que pudieran hacer uso de sus habilidades, limitando los excesivos trámites burocráticos y permitiéndoles reforzar sus competencias para que sean más autónomos y responsables de sí mismos y de la comunidad en la que tendrán que integrarse.

En definitiva, programas de formación y educación que potencien el talento de estos jóvenes y les permitan no sólo ser aptos para el trabajo, sino también convertirse en actores activos de la sociedad en la que viven.

En esencia, se trata de concretar sus derechos: ofrecer una acogida adecuada junto a la satisfacción de sus necesidades con el objetivo de garantizar una verdadera inclusión social, el derecho al estudio y la puesta en marcha de herramientas que favorezcan las relaciones interculturales y el acceso efectivo a la educación.

Hemos visto cómo la inserción de los MENA en las escuelas es un proceso muy complejo y a veces complicado, ya que se enfrentan inevitablemente a las condiciones de desarraigo, marginación social y económica que suelen vivir estos adolescentes, así como a las dificultades para conocer y comprender realmente la lengua italiana. Hemos señalado repetidamente que, si bien es cierto que los MENA tienen el derecho y la obligación de asistir a la escuela de acuerdo con el artículo 34 de la Constitución, también es cierto que la escuela y los cursos de formación dedicados a los MENA no pueden basarse únicamente en los contenidos de aprendizaje teóricos, sino que deben tener en cuenta las habilidades relacionales y psicoafectivas para desencadenar en los adolescentes un sentimiento de confianza en el mundo de la escuela y que puedan madurar realmente tanto subjetivamente como en términos de relaciones sociales.

De ahí la necesidad de una escolarización que tenga en cuenta las necesidades educativas de cada menor para evitar la marginación social y la explotación en el mundo laboral.

8.2 Propuestas de mejora del sistema de inclusión del MENA.

En conclusión, a partir de los datos cuantitativos y cualitativos recogidos, podemos sugerir algunas propuestas prácticas que podrían aportar mejoras a la hora de abordar el problema mediante la difusión y el intercambio de buenas prácticas que ya se utilizan en algunas escuelas. En primer lugar, sería necesario analizar mejor y definir claramente las estrategias, planificando y coordinando eficazmente el trabajo en grupo; se debería prestar mayor atención a la evaluación de las competencias iniciales de los MENA; se debería establecer la presencia de mediadores lingüísticos y culturales en las escuelas de forma permanente; se deberían reforzar los cursos de alfabetización para los MENA; se debería considerar la posibilidad de impartir cursos de formación para los profesores de las escuelas que más contacto tienen con los MENA de forma permanente, generalizada y homogénea, con el fin de profundizar en su conocimiento de los aspectos culturales y psicosociales de las zonas geográficas de origen de los MENA.

Para garantizar la eficacia de la escuela y, por tanto, la inclusión social, es necesario promover herramientas de mediación y agregación que faciliten el encuentro y la confrontación entre los profesores, los alumnos locales y las minorías formadas por los MENA. Todo ello con el claro objetivo de limitar los malentendidos, evitar los desencuentros relacionales, menospreciar y degradar las culturas distintas a la occidental o, peor aún, fomentar falsos estereotipos.

No cabe duda de que el fracaso escolar de los MENA representa también el fracaso de todo el sistema de acogida, escolar y de inclusión social.

Para cualquier joven, y más aún para los MENA, la escuela es la primera experiencia de su éxito o fracaso.

Por ello, es importante fomentar un enfoque intercultural que promueva las comparaciones entre las diferentes culturas y, sobre todo, que los profesores eviten

adoptar la llamada didáctica "colonizadora cultural", teniendo en cuenta las identidades y diferencias de las culturas de los alumnos de MENA.

Por este motivo, es necesaria una formación constante y homogénea del profesorado, tanto como oportunidad de crecimiento profesional como para comprender la dinámica y el enfoque pedagógico que se va a utilizar con el MENA.

El sistema escolar desempeña un papel crucial en la mediación entre la sociedad en su conjunto y las diferentes culturas que coexisten en ella y, por lo tanto, debe ser capaz de proporcionar la base para el desarrollo de la identidad y la inclusión social de los MENA.

No basta con ubicar a un MENA en un aula ordinaria para considerarlo incluido en ese contexto, sino que se deben realizar acciones específicas comenzando por el correcto aprendizaje del idioma a través de talleres específicos y calificados, así como potenciar la oferta educativa asegurando que los MENA tengan la oportunidad de asistir a un sistema escolar donde, además del aprendizaje de materias, se tengan en cuenta las habilidades relacionales y sociales. Además, las escuelas deben favorecer metodologías específicas y cursos personalizados, adaptando los programas escolares a los alumnos individuales, aplicando a los MENA un criterio de evaluación que tenga en cuenta, en la medida de lo posible, su trayectoria escolar anterior, los objetivos alcanzados, las peculiaridades de las escuelas a las que han asistido, las habilidades, los conocimientos y las competencias adquiridas durante el proceso en el sistema escolar italiano.

8.3 Limitaciones de la investigación y orientaciones futuras.

La investigación se llevó a cabo principalmente en algunos lugares de Sicilia, donde la presencia y la permanencia de los MENA es más marcada que en el resto de

Italia. Uno de los límites de esta investigación está representado por el hecho de que nos encontramos en una realidad territorial donde existe una notable y generalizada carencia de propuestas psicosociales para este tipo de menores.

No cabe duda de que muchas lagunas y criticidades comunes a otros inmigrantes refugiados y solicitantes de asilo han surgido también para el fenómeno de los MENA. Al adoptar las observaciones de Ambrosini (2014), podemos compartir el pensamiento de que: "Hay escasez de proyectos de formación, inserción laboral e integración en las sociedades locales. Incertidumbre sobre el futuro, pasividad, días vacíos y sin sentido, trabajo en negro e irregular, dependencia del bienestar"(Ambrosini, 2014, p. 88).

La falta de perspectivas y oportunidades de inserción laboral corre el riesgo de frustrar los objetivos alcanzados a través de los programas escolares y los proyectos de acogida, minando definitivamente la autoestima de los menores y sus expectativas de un futuro mejor.

Otra limitación de la investigación se deriva de las relaciones establecidas con algunos operadores, profesores o MENA. A menudo, sobre todo al principio, apenas se toleraba la presencia del investigador, se notaba cierta falta de naturalidad en el comportamiento, un formalismo forzado.

Esto fue particularmente así durante las observaciones en el aula. Afortunadamente, cuando las clases eran impartidas directamente por el profesor, este obstáculo no se presentaba porque se establecía la relación normal entre profesor y alumno. Por otra parte, se observó cierta incomodidad en algunas entrevistas o conversaciones con algunos de los sujetos que participaron en la investigación.

A menudo, los MENA se mostraron reacios a contar sus historias y experiencias y tuvieron dificultades para responder de forma exhaustiva y razonada. Esta dificultad con muchos MENA fue afortunadamente superada gracias a la empatía que se estableció

con ellos, así como con la mediación de algunos operadores de las instalaciones de acogida o profesores que lograron ganarse la confianza del chico. Ciertamente, en varias situaciones fue muy difícil llevar a cabo entrevistas, conversaciones y observaciones debido a la dinámica interna de las comunidades o escuelas, al igual que fue problemático acceder a la documentación y los archivos de las estructuras o los MENA. Cabe reiterar que el investigador y las actividades propuestas por éste fueron percibidos por los docentes, directivos y operadores comunitarios participantes en la investigación como una herramienta de evaluación-juicio, mientras que los MENA vieron la actividad de recopilación de noticias e información personal como una intromisión en su vida privada e incluso creyeron paranoicamente que era una forma de adquirir información y archivarla para su expulsión de Italia.

Otra de las limitaciones de la investigación se debe a la fragmentación normativa vigente en Italia y en Europa, a los continuos cambios políticos que también han influido en las políticas de inmigración y a las crisis geopolíticas que se están produciendo desde hace algunos años en los países de origen de los MENA. Tampoco podemos pasar por alto los conflictos entre los países de la UE por la reubicación y distribución de los MENA o el tira y afloja establecido entre el gobierno italiano y los barcos humanitarios de las ONG que operan en el Mediterráneo, o las crisis diplomáticas entre Italia, Malta, España, Grecia, Francia y los países de Europa del Este (en primer lugar, Hungría).

Todo ello, como hemos visto, ha provocado la huida de muchos menores de las comunidades de acogida, el cierre de muchas de ellas y la interrupción de su trayectoria y asistencia a la escuela. En los mejores casos, cuando los MENA no huyeron, fueron trasladados a otras comunidades, en otras ciudades y, por tanto, tuvieron que volver a iniciar el proceso de inserción en el nuevo contexto.

Por no hablar del hecho de que la investigación sufrió contratiempos debido a la pérdida de la muestra de la investigación (muchos menores observados inicialmente se perdieron). Por lo tanto, una limitación evidente de la investigación se encuentra tanto en el limitado número de sujetos examinados y que participaron en la investigación, como en la extrema volatilidad de la muestra, que cambió más de una vez en el transcurso del trabajo debido a las conocidas y denunciadas políticas restrictivas de inmigración. Todos estos inconvenientes y la excesiva frecuencia con la que variaban las situaciones estudiadas afectaron al análisis y la interpretación de los datos, que a menudo cambiaban en un espacio de tiempo muy breve.

En cuanto a las perspectivas que los nuevos estudios pueden aportar al fenómeno de la inclusión de los MENA en los sistemas escolares, sería conveniente analizar cómo se aborda este fenómeno en otros países europeos, especialmente los del sur de Europa que están más en contacto directo con los flujos migratorios procedentes del Mediterráneo. Sin duda, sería útil conocer las diferencias entre los distintos sistemas de acogida de los países europeos y, sobre todo, los métodos de inclusión en los ciclos escolares de los respectivos países.

Por ello, es necesario entender cómo, frente a las normas internacionales (Convenciones de la ONU) y los reglamentos y directivas de la UE que son iguales para todos los países de la UE, cada país adopta su legislación nacional, adaptándola a la legislación supranacional y, sobre todo, si sus sistemas escolares son capaces de transponer positiva y fructíferamente estas normas, transformándolas en buenas prácticas y procedimientos que promuevan efectivamente la inclusión social de los MENA.

Otras preguntas de investigación podrían referirse a la relación con diferentes muestras de población, es decir, la relación entre los MENA y los compañeros nativos y, sobre todo, si los programas escolares se perciben de forma diferente entre los MENA y

los inmigrantes de segunda generación o los que han llegado a Europa junto con sus familias. Un análisis interesante podría referirse a las herramientas y metodologías destinadas a eliminar o disminuir sustancialmente el fenómeno de "inactividad o desidia" que últimamente parece aquejar a los MENA tras largos períodos de estancia en las comunidades de acogida. Falta de estímulos que se ha acentuado en los últimos años y que desmotiva fuertemente a estos jóvenes.

En cuanto a los modelos relacionales, las investigaciones futuras podrían analizar las influencias y los resultados recíprocos entre las acciones implementadas por las comunidades de acogida para los MENA (ya que sustituyen efectivamente a las familias y a las organizaciones sociales de origen) y el entorno escolar al que asisten.

Otro aspecto a investigar es el "compromiso con el aprendizaje de MENA". Esto con el fin de comprender si se trata de una característica específica de algunos menores o si, por el contrario, se deriva de la inadecuación del proyecto de acogida elaborado por la comunidad y, sobre todo, del programa escolar propuesto al niño por la escuela. Y, sobre todo, si falta este compromiso por parte del menor, tratar de entender por qué. Si se trata de una reacción al nuevo entorno, si deriva de trastornos postraumáticos y de un profundo malestar, si el verdadero proyecto migratorio del menor no ha sido captado por los operadores y su incumplimiento hace inaceptable el programa propuesto por la escuela y la comunidad de acogida.

En conclusión, la investigación ha puesto de manifiesto algunas buenas prácticas aplicadas por las comunidades y las escuelas, pero también graves puntos críticos, que ponen de manifiesto un evidente desajuste entre la legislación nacional e internacional y la realidad cotidiana de la vida social. Tampoco podemos pasar por alto la existencia de graves problemas de coordinación y colaboración (o incluso de comunicación) entre las

distintas instituciones públicas y otros operadores privados y voluntarios de la zona a la hora de abordar el fenómeno global de la acogida e inclusión de los MENA.

Por ello, sería conveniente crear momentos de confrontación real con una perspectiva transnacional para promover una confrontación política y científica multidisciplinar.

9. Referencias bibliográficas

Ambrosini, M (2014). *Non passa lo straniero? Le politiche migratorie tra sovranità nazionale e diritti umani*". Cittadella Editore.

Accorinti, M. (2013). *Minori stranieri non accompagnati e intervento sociale: l'Emergenza Nord Africa 2011*". CNR IRPPS WPs n. 52, Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali.

(s.d.). Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza | AGIA. *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*.
https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/documenti/Convenzione_diritti_infanzia_adolescenza_autorita.pdf

(s.d.). Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza | AGIA & MIUR. (2017). *Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine*.
https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/linee_guida_per_il_diritto_allo_studio_delle_alunne_e_degli_alunni_fuori_dalla_famiglia_di_origine.pdf

Baum, J., Kamhi, A., Russel, M.C. (2012). *Most in Need But Least Served: Legal and Practical Barriers to Special Immigrant Juvenile Status for Federally Detained Minors*. Family Court Review, (50), 4. pp. 621-628.

Boudon, R. (1998). *Spiegazione e comprensione in "Enciclopedia delle scienze sociali"*. (s.d.). Treccani, il portale del sapere. [https://www.treccani.it/enciclopedia/spiegazione-e-comprensione_\(Enciclopedia-delle-scienze-sociali\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/spiegazione-e-comprensione_(Enciclopedia-delle-scienze-sociali)/)

Cameriere, R., Ferrante, L., Mirtella, D., Cigolani, M. (2010). *La determinazione dell'età nei minori stranieri non accompagnati: elaborazione di una flow-chart valutativa e primi risultati della sua applicazione/ Age determination in unaccompanied minors: porcessing*

of flow-chart evaluation and first results of its application. Riv. it. medicina legale e dir. sanitario, (fasc.2), pag 305.

Cassese, A. (2004). *I Diritti Umani nel Mondo Contemporaneo*. LaTerza Editori.

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2nd Ed.). Salvia Editore.

Charmaz, K. (2016, 6-10 giugno). *Grounded Theory and Qualitative Methods*. Summer School, Dipartimento di Scienze Politiche dell'Università di Pisa & Society for the Study of Symbolic Interaction, Università di Pisa.

Cicognani, E. (2002). *Psicologia sociale e ricerca qualitativa*. Carocci Editore.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Routledge.

Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Il Mulino.

Comitato dei diritti del fanciullo, ONU (2011). Commento Generale N. 6, punto 20, par. 31-32 (p.14).

Commissione Europea. Eurostat. *Migrazione e Asilo*. Banca dati (2018). (UE Eurostat). <http://ec.europa.eu/eurostat/web/asylum-and-managed-migration/data/database>

Convenzione di Ginevra, ONU (1951). *Convenzione sullo status dei rifugiati*.

Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali. CEE. (1950). Roma, 4 novembre.

ONU. *Dichiarazione Universale dei diritti dell'Uomo* (1948, 10 dicembre). New York,.

ONU. *Convenzione sui diritti del fanciullo* (1989, 20 novembre). New York.

Decreto Legislativo 25 luglio 1998, n. 286. "Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero" (1998, 25 luglio). (Italia). (GU n.191 del 18-08-1998 - Suppl. Ordinario n. 139).

Decreto Legislativo 18 agosto 2015, n. 142. "Attuazione della direttiva 2013/33/UE recante norme relative all'accoglienza dei richiedenti protezione internazionale e della direttiva 2013/32/UE recante procedure comuni ai fini del riconoscimento e della revoca dello status di protezione internazionale". (2015, 18 agosto). (Italia) (Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n.214 del 15-09-2015).

Decreto Legislativo 28 gennaio 2008, n. 25. "Attuazione della direttiva 2005/85/CE recante norme minime per le procedure applicate negli Stati membri ai fini del riconoscimento e della revoca dello status di rifugiato". (2008). (Italia). (GU Serie Generale n.40 del 16-02-2008).

Direttiva 2013/32/UE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 26 giugno 2013. "Procedure comuni ai fini del riconoscimento e della revoca dello status di protezione internazionale". (2013) (UE). (Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea 29.6.2013).

European Commission. (2010). Communication from the Commission to the European Parliament and the Council: *Action plan on unaccompanied minors*. COM (2010). <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0213&from=EN>

Eurostat. (2016). <http://ec.europa.eu/eurostat/web/asylum-and-managed-migration/data/database>

Fabietti, U. (2001). *Antropologia culturale. L'esperienza e l'interpretazione*. Laterza.

Fagerholm, K., Verheul, R. (2016). *Call for the eu and european countries to implement a child rights perspective in the reception of migrating children*. ENOC Taskforce Children on the move, Amsterdam/Stockholm, p. 20.

Fondazione ANCI ricerche. (2016). "I comuni e le politiche di accoglienza dei minori stranieri non accompagnati". Monia Giovannetti (a cura di). Un'analisi longitudinale a guida dei percorsi futuri. Cittalia. https://www.cittalia.it/wp-content/uploads/2016/07/2016_MSNA_Rapporto.pdf

Freeman, M. (1992) *Taking children's rights more seriously*, in "International Journal of law and the family", p. 71.

Freinet, C. (1959). *I detti di Matteo. Una moderna pedagogia del buon senso*. Trad. it. (1962). La Nuova Italia.

Freund, J. (1995). *Il terzo, il nemico, il conflitto*. Giuffrè.

Garante per l'infanzia. (2015).
http://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/documenti/Comunita_residenziali_minorenni_doc_proposta.pdf

Giovannetti, M. (2007). *Storie di minori. Percorsi di accoglienza e di esclusione dei minori stranieri non accompagnati*. I Quaderni, (n.36). Cesvot.

GLNBI: Gruppo Di Lavoro Nazionale Per Il Bambino (n.d).
Immigrato. <http://www.glnbi.org/documenti/c14b381503e26b06b800c13e0e111923.pdf>

Ministero Istruzione, Università e Ricerca. (2017).
<http://www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti-e-ricerche/lineeguida/MIUR/2017>

Legge n. 47, 7 aprile 2017. "Disposizioni sulle misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati". (2017). (Italia). (Gazzetta Ufficiale. 17G00062. Serie Generale n.93 del 21-04-2017).

I metodi di accertamento dell'età cronologica dei sedicenti minori stranieri tra giurisprudenza e prassi applicative. *Questione Giustizia rivista di Magistratura Democratica*. <http://www.questionegiustizia.it/articolo/i-metodi-diaccertamento-dell-eta-cronologica-dei-05-03-2015.php>

Marchegiani, M. (2017). *Convenzione internazionale sui diritti del fanciullo, nascita, sviluppo e consacrazione dei diritti dell'infanzia*, in M. Sesta (a cura di), *Codice della famiglia*. Tomo 1, *Le fonti del diritto italiano*, p. 74-174. Giuffrè.

Margiotta, U. (2011). *The Grounded Theory of Teaching*. Pensa Ed.

Mcoldrick, D. (1991). *The United Nations Convention on the rights of the child*, in “International Journal of law and the family”, (p. 132).

Milesi, P., Catellani, P. (2002). *L'Analisi qualitativa di testi*, in Bruno M. Mazzara (a cura di), *Metodi di qualitativi in psicologia sociale. Prospettive teoriche e strumenti operativi*. Carocci Editore.

Ministero degli Interni. (2018). *Minori stranieri e Legislazione Internazionale*. (Italia). <https://www.interno.gov.it/it/temi/immigrazione-e-asilo/modalita-dingresso/cittadini-stranieri-minori-18-anni-tutela-e-definizioni> 9/marzo 2018

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza. (2017). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e delle alunne fuori dalla famiglia di origine*. [http://www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti-e-ricerche/linee_guida MIUR 2017.pdf](http://www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti-e-ricerche/linee_guida_MIUR_2017.pdf)

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2015). *Minori Stranieri Non Accompagnati in Italia. Report di Monitoraggio 30 aprile 2015*. Direzione nazionale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione. http://www.lavoro.gov.it/Notizie/Documents/Report%20di%20monitoraggio%2030%20aprile%202015_def.pdf

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2016). *Minori Stranieri Non Accompagnati in Italia. Report di Monitoraggio 31 Dicembre 2016*. Direzione nazionale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione. - Divisione II.

<https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-MSNA-31122016.pdf>

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2017). *Minori Stranieri Non Accompagnati in Italia. Report di Monitoraggio al 31 dicembre 2017*. Direzione generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione - Divisione II. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-MSNA-mese-dicembre2017-31122017.pdf>

Moyersoen, J. (2015). *Nuove norme in materia di minori stranieri, in particolare non accompagnati, richiedenti e non richiedenti protezione internazionale*. Rivista Minori Giustizia, (n.4/2015, gennaio 2016), pag. 47-62. Franco Angeli Editore.

Morozzo della Rocca, P. (2013). *Manuale breve di diritto dell'immigrazione*. Maggioli Editore.

Malta Today, 5.2014, Newspaper. *NGOs say children should not be detained not even for a few days*. https://www.maltatoday.com.mt/news/national/37516/pn/insists_child_migrants_are_not_detained#YR9-2I4zbIU.

Noll, G. (2015). *Junk science? Four arguments against radiological age assesment for Unaccompanied Minors seeking Asylum*. Lund University, Faculty of Law, pag 14.

ONU. *Dichiarazione Universale dei diritti dell'Uomo* .(1948, 10 dicembre). New York,.

ONU. *Pacto de Derechos Civiles y Políticos*. (1966). New York.

ONU. *Protocollo Addizionale della Convenzione sullo status dei rifugiati* (1967). Ginevra.

ONU. *Convenzione sui diritti del fanciullo*. (1989, 20 novembre). New York

Petrelli, F. (2010). *L'Italia e le proposte del documento di consenso europeo sull'educazione alla sviluppo. A che punto siamo?*. Save the Children, "Educazione alla cittadinanza mondiale e curriculum: buone pratiche a confronto" (p.19). Milano, 13/14-09-2010.

www.savethechildren.org, http://garantedirittipersonaminori.consiglio Veneto.it/scuola/legati/savethechildren_educazione_cittadinanza_2010.pdf.

Pineschi, L. (2006). *Il Patto delle Nazioni Unite sui diritti economici, sociali e culturali*, in Pineschi Laura (a cura di). La Tutela internazionale dei Diritti Umani. Giuffrè Editore.

Pizzi, F.(2014). *Migrare da soli: minori stranieri non accompagnati e istanza pedagogico educative*. EDUcatt.

Pobjov, J.M. (2015). *The best interest of the child as an independent source of international protection*. International and Comparative Law Quarterly, (n.64/2015), pp 327-363.

Rastello, L. (2010). *La Frontiera Addosso*. La Terza Editori.

Richards, L., Morse, J.M. (2009). *Fare ricerca qualitativa*. Franco Angeli Ed.

Riol, R.M., Ranno, O. (2013). *Accoglienza sanitaria del minore migrante: un primo passo verso l'integrazione.*

<http://www.glnbi.org/documenti/44e0b7bc22d25208019732682b1e5f2c.pdf>

Ronfani, P. (2011). *I diritti dei minori stranieri non accompagnati. Norme, cultura giuridica e rappresentazioni sociali.* Materiali per una storia della cultura giuridica (1/2011), pagg. 201-234.

Ronzitti, N. (2009). *Introduzione al Diritto Internazionale* (3. ed.). Giappichelli Editore.

Save the Children (2010). *Educazione alla cittadinanza mondiale e curriculum: buone pratiche a confronto.* Milano, 13 – 14 settembre 2010, in: www.savethechildren.org, consultato il 15 novembre 2017.

Save the Children (2017). *Atlante minori stranieri non accompagnati in Italia. Prima di tutto bambini.* www.savethechildren.it

Savino, M. (2012). *Le libertà degli altri.* Giuffré

Simmel, G. (1998). *Sociologia.* Edizioni di Comunità.

Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory.* Carocci Editore.

Tevisolavora (n.d.).

http://www.trevisolavora.it/guidastranieri/sezioni.asp?id_categoria=236

Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. LaTerza.

UNHCR. (2009). *Linee Guida sulla Protezione Internazionale 22 dicembre 2009*. “Richieste di asilo di minori ai sensi degli Articoli 1(A) 2 e 1(F) della Convenzione del 1951 e/o del Protocollo del 1967 relativo allo status dei rifugiati”. Ufficio dell’Alto Commissario delle Nazioni Unite per i Rifugiati. <https://www.refworld.org/cgi-bin/telex/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=5513c6994>.

UNHCR (United Nations High Commission for Refugees). (2012). *Displacement The New 21st Century Challenge*. <https://www.unhcr.org/51bacb0f9.pdf>

UNICEF. (2016). Uprooted. *The growing crisis for refugee and migrant children*. <https://www.unicef.org/reports/uprooted-growing-crisis-refugee-and-migrant-children>

UNICEF. (n.d.). *Convenzione sui diritti dell’infanzia. Tappe Storiche*. <https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/>

10. Anexos

2.9 ¿Ha tenido alguna vez problemas con los compañeros con los que vivía en las comunidades de acogida? [Sí] [No]

3.1 ¿Qué título educativo obtuvo en Italia?

nadie; Diploma de escuela primaria; escuela intermedia; diploma de escuela secundaria; Universidad.

3.2 ¿Qué calificaciones educativas tenía en su país de origen?

ninguno escuela primaria escuela intermedia universidad.

3.3 ¿Se ha matriculado en una escuela secundaria (bachillerato)? [Sí] [No]

3.4 Si es así, ¿cuántos años ha estado en la escuela y qué tipo de escuela? (profesional, técnico de secundaria, otro) _____

3.5 ¿Asiste a cursos de formación profesional? _____

3.6 Si es así, ¿de qué tipo? _____

3.7 ¿Tiene la intención de matricularse en la Universidad al graduarse? [Sí] [No]

3.8 ¿Habla bien el italiano? muy bien; muy bien; poco; para nada.

3.9 ¿Dónde aprendió a hablar el idioma italiano? en la comunidad de acogida; en la escuela; en otras instituciones (deportes, asociaciones voluntarias, proyectos extraescolares, prácticas, etc.). _____

3.10 ¿Qué otro idioma habla? _____

3.11 ¿Cómo definiría sus relaciones con los profesores?

bien; Bastante bien; no muy bueno; no es bueno en absoluto.

3.12 ¿Cómo definiría sus relaciones con los compañeros de clase?

bien; Bastante bien; no muy bueno; no es bueno en absoluto.

3.13 ¿Cree que la trayectoria de estudios que ha emprendido puede ser útil para su trabajo futuro? [Sí] [No]

3.14 ¿Fracasó durante sus estudios en Italia? [Sí] [No]

4.1 ¿Eres novio? [Sí] [No]

4.2 Si es así, ¿con una niño/a de qué nacionalidad? _____

4.3 ¿Sueles acudir a las casas de tus compañeros de nacionalidad italiana? [Sí] [No]

4.4 ¿Es miembro de alguna asociación deportiva / cultural? [Sí] [No]

4.5 Si es así, ¿de qué tipo? _____

5.1 ¿Tiene trabajo actualmente? [Sí] [No]

5.2 Si es así, ¿qué trabajo hace? _____

5.3 ¿Qué tipo de contrato de trabajo tienes? _____

5.4 ¿Está satisfecho con su trabajo?

Muy Satisfecho; bastante satisfecho; no muy satisfecho; no satisfecho en absoluto.

5.5 Si no está trabajando, ¿qué le gustaría hacer? _____

5.6 ¿Qué experiencias laborales tuvo en su país de origen? _____

6.1 ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? (puedes elegir varias respuestas)

luz; deporte; viendo la televisión; ir a bailar; escuchar música;
 paseo; jugando videojuegos; No tengo tiempo libre; Internet;
 otro _____

6.2 ¿Tiene un teléfono inteligente con conexión a Internet? [Sí] [No]

¿Para qué lo usas principalmente? _____

6.3 ¿Cuántas horas permanece conectado a Internet durante el día?

[más de 5 horas]; [2 a 4 horas]; [1 a 2 horas]; [menos de 1 hora].

6.4 ¿Dónde pasa su tiempo libre? _____

6.5 ¿Con quién? _____

6.6 ¿Frecuentan niños de qué nacionalidad? _____

7.1 ¿Está en contacto con otros ex menores de edad? [Sí] [No]

7.2 Si es así, ¿qué relación tienes? _____

7.3 ¿Tiene un tutor voluntario? [Sí] [No]

7.4 Si es así, ¿está satisfecho con su trabajo? muy; suficiente; poco;
 para nada.

7.5 ¿Tiene contacto frecuente con él / ella? [Sí] [No]

7.6 Si es así, ¿qué relación tienes? _____

- 8.1 ¿Alguna vez ha regresado a su país de origen? [Sí] [No]
- 8.2 Si es así, ¿vuelve a menudo? ¿Con qué frecuencia? _____
- 8.3 ¿Qué familiares dejó en su país de origen? _____
- 8.4 ¿Se mantuvo en contacto con su familia de origen? [Sí] [No]
- 8.5 Si ha permanecido en contacto con su familia de origen, ¿con qué frecuencia se siente?
- todos los días; cada semana; cada 2 semanas; cada mes;
- sin ninguna frecuencia específica; cuando sea posible y muy raramente;
- Nunca.
- 8.5 ¿Le gustaría seguir viviendo en Italia? [Sí] [No] [No lo sé]
- 8.6 Si es así, ¿por qué? _____
- 8.7 Si no es así, ¿por qué? _____
- 8.8 ¿Le gustaría volver a vivir en su país de origen? [Sí] [No]
- 8.9 Si es así, ¿por qué? _____
- 8.10 Si no es así, ¿por qué? _____
- 8.11 ¿Está contento de vivir en Italia? muy feliz; bastante feliz; No muy feliz;
- no feliz en absoluto.
- 8.12 ¿Le gustaría irse a vivir a otro país? [Sí] [No] En caso afirmativo, ¿cuál?
- _____
- 8.13 ¿Qué dificultades encontró o encontró viviendo en Italia? (puedes elegir varias respuestas)
- sin dificultad; encontrar trabajo; encontrar un hogar; racismo;
- otro _____
- 8.14 ¿Cuáles son sus planes para el futuro?
- _____
- _____
- _____

Gracias por su contribución a mi investigación.

Anexo 2

Cuestionario para directores de escuela y profesores

- 1.1 Género: M; F Edad: _____
- 1.2 Rol: Director; Profesor; Personal administrativo escolar (ATA);
- 1.3 Municipio donde se encuentra la escuela: _____
- 1.4 Grado Institución educativa: Primer grado de secundaria; Secundaria secundaria.
- 1.5 Tipo y área de estudio de la escuela secundaria: Profesional Técnico Liceo.
- 1.6 En promedio, ¿cuántos MENA están matriculados en su escuela en total? Hasta 20;
 Hasta 40; Hasta 60; Más de 60; Otro _____
- 1.7 ¿Asisten con regularidad? Sí NO
- 1.8 ¿Cómo está compuesta la comunidad escolar? Alumnos n. _____; Profesores n. _____
- 1.9 ¿Cómo definiría las relaciones de colaboración con el personal de las comunidades de alojamiento donde se ubican los MENA?
 bien; bastante bien; no muy bueno; no es bueno en absoluto.
- 2.1 ¿Quiénes son los sujetos de referencia de los MENA que los acompañaron en el momento de la inscripción?
 Director / Jefe de la comunidad de acogida; Tutor voluntario de MENA; Abogado ;
 Trabajador social; Operador de la comunidad de recepción;
 Otro _____
- 2.2 ¿Cuáles son las principales dificultades a la hora de registrarse?
 Ninguno; Lingüística; Información personal; Otro _____
- 2.3 ¿Se requiere una formación adecuada para el personal de secretaría escolar para inscribir a los MENA? Sí NO
- 2.4 ¿Ha tomado medidas para aumentar las horas dedicadas a la enseñanza de la lengua italiana con proyectos extracurriculares? Sí NO
- 2.5 ¿Está presente la figura del mediador lingüístico y cultural en su organigrama?
 Sí NO
- 2.6 ¿En qué medida cree que la presencia de la figura del mediador lingüístico y cultural es decisiva para la inclusión de los MENA?
 muy; suficiente; poco; para nada.
- 2.7 ¿Ha activado proyectos y actividades que involucran la participación de mediadores lingüísticos y culturales (incluidos voluntarios)? SI NO Está planeado

2.8 ¿Su Instituto ha preparado pruebas de acceso o pruebas específicamente dedicadas a MENA? SÍ NO

2.9 En caso afirmativo, ¿quién administrará las pruebas o las pruebas de acceso?

- Director; Profesor encargado de la interculturalidad; Profesores de clase;
 Comisión para el abandono escolar prematuro;
 Otro_____

2.10 ¿Su Instituto prevé que entre los docentes se establezca la figura del “Gestor Intercultural”?
 SÍ NO

2.11 ¿Ha creado su Escuela la Comisión del Instituto para la recepción de MENA? SÍ NO

2.12 ¿Su escuela ha desarrollado y adoptado un protocolo de recepción para MENA?
 SÍ NO

2.13 En el PTOF aprobado y adoptado por su escuela, ¿hay una sección dedicada a la planificación didáctica reservada específicamente para los MENA? SÍ NO

2.14 ¿Asistieron los profesores de esta escuela a cursos y seminarios de formación sobre la inclusión de los MENA en el entorno escolar? SÍ NO

2.15 ¿Los docentes de esta escuela participaron en caminos relacionados con la interculturalidad? SÍ NO

3.1 En su opinión, ¿cuáles son las criticidades que determinan el fracaso escolar de MENA?

- Dificultades de aprendizaje debido al idioma; Bajo compromiso de MENA;
 Traslados frecuentes a las instalaciones de recepción; Mala integración en el aula;
 Frecuencia inconsistente; Metodologías de enseñanza inadecuadas;
 Otro_____

3.2 ¿Adopta libros de texto específicos para la enseñanza de MENA? SÍ NO

3.3 ¿Utiliza herramientas multimedia y de TI para facilitar el aprendizaje de MENA? SÍ NO

3.4 ¿Los MENA crearon o crearon problemas disciplinarios debido a un comportamiento incorrecto e inapropiado en el contexto escolar y en violación de las regulaciones escolares?
 SÍ NO Casi nunca.

3.5 ¿Un número especialmente elevado de alumnos por clase constituye un obstáculo para la inclusión de los MENA? SÍ NO

3.6 ¿Los operadores de las comunidades anfitrionas de MENA colaboran con la escuela?
 muy; suficiente; poco; para nada.

- 3.7 ¿Qué importancia tiene el papel de los operadores de las comunidades de acogida en el proceso de educación, formación e inclusión de MENA?
 muy; suficiente; poco; para nada.
- 3.8 Como profesor, ¿cree que necesita profundizar sus conocimientos sobre el fenómeno MENA? SÍ NO
- 3.9 ¿Crees que necesitas adquirir más conocimientos sobre el tema de la "interculturalidad"?
 SÍ NO
- 3.10 ¿Es apropiado para el mundo escolar promover cursos de formación para docentes relacionados específicamente con el enfoque didáctico y pedagógico que se utilizará con MENA? SÍ NO
- 3.11 En su opinión, ¿los itinerarios escolares actuales son adecuados y adecuados para las necesidades educativas y formativas de MENA? SÍ NO Pequeño
- 3.12 En caso negativo, ¿cómo deberían modificarse y adaptarse los cursos educativos y de formación reservados para los MENA: _____

- 3.13 Con la motivación adecuada y estimulando a los MENA para lograr un buen rendimiento académico, ¿puede servir para convencer a estos menores de que sus expectativas migratorias se pueden alcanzar con mayor facilidad?
 SÍ NO Probablemente
- 3.14 ¿Cómo juzga la relación que ha establecido con sus alumnos de MENA como profesor?
 bien; Bastante bien; no muy bueno; no es bueno en absoluto.
- 3.15 ¿Adoptó un programa educativo diferenciado en su clase del resto de la clase para facilitar la inclusión y el éxito académico de los alumnos de MENA? SÍ NO
- 3.16 Eres profesor: titular suplente
- 3.17 ¿Cuántos años llevas enseñando en esta escuela?
 por menos de 3 años; desde 5 años; mas de 10 años.

Gracias por su contribución a mi investigación.

Anexo 3

Cuestionario para gerentes y operadores de las comunidades de acogida de MENA

- 1.1 Género: M F Edad: _____
- 1.2 Rol:
 Director / Responsable de la comunidad de acogida;
 Operador de la comunidad de recepción;
 Tutor voluntario de MENA; Otro _____
- 1.3 Municipio ¿Dónde se encuentra la comunidad anfitriona de MENA? _____
- 1.4 ¿Qué nivel tiene la comunidad de acogida? Primer nivel; Segundo nivel.
- 1.5 ¿Dónde está ubicada la comunidad de viviendas?
 estructura autónoma; apartamento en condominio;
 Otro _____.
- 1.6 En promedio, ¿cuántas instalaciones de MENA alberga cada instalación de alojamiento?
 Hasta 6; Hasta 12; Hasta 20; Más de 20; Otro _____
- 1.7 De los MENA que hospeda, ¿cuál es el porcentaje por género?
Hombres _____%; Mujeres _____%.
- 1.8 ¿De qué áreas continentales provienen principalmente los MENA?
 África; Oriente Medio; Este Centroamérica / Sudamérica Otro _____
- 1.9 Enumere a continuación los países de origen en función de la mayor presencia de MENA en la Comunidad. _____

- 1.10 ¿Tiene disponibilidad de vehículos (minibuses, furgonetas, coches, etc.) para la movilidad de MENA? SÍ NO
- 1.11 ¿Los alojamientos destinados a los MENA están equipados con los siguientes servicios y equipos? (Marque varias entradas).
 WIFI; salón de recreo; sala de estudio; Cuarto de televisión;
 computadora; Biblioteca; jardín privado; Gimnasio;
 otro _____

- 2.1 ¿Cómo definiría las relaciones de colaboración con el personal de las Escuelas donde están inscritos los MENA?
 bien; bastante bien; no muy bueno; no es bueno en absoluto.
- 2.2 ¿Qué itinerarios formativos y educativos ha activado para MENA además de las actividades escolares?
 fortalecimiento de la lengua italiana; mejora matemática;
 mejora de los idiomas extranjeros mejora de la tecnología de la información;
 otro _____
- 2.3 ¿Asisten a la escuela con regularidad? SÍ NO
- 2.4 ¿Cómo definiría las relaciones con los compañeros de escuela?
 bien; bastante bien; no muy bueno; no es bueno en absoluto.
- 2.5 ¿Cómo definiría las relaciones de MENA con los profesores de la escuela?
 bien; bastante bien; no muy bueno; no es bueno en absoluto.
- 2.6 ¿Crearon problemas desde un punto de vista disciplinario y de comportamiento?
 SÍ NO Rara vez
- 2.7 ¿Cómo definiría las relaciones que han establecido con los ciudadanos donde se ubica la Comunidad?
 bien; bastante bien; no muy bueno; no es bueno en absoluto.
- 2.8 Considera que los resultados académicos alcanzados por la mayoría de los MENA alojados son:
 bien; bastante bien; no muy bueno; no es bueno en absoluto.
- 2.9 ¿Considera que la formación escolar es adecuada y puede facilitar la entrada de los MENA al mundo laboral? SÍ NO NO LO SÉ
- 2.10 ¿Cómo le parece el nivel de preparación de los docentes en el abordaje con MENA?
 bien; bastante bien; no muy eficaz; nada eficaz.
- 3.1 ¿Cómo son las relaciones entre MENA y los operadores de la comunidad de acogida?
 bien; Bastante bien; no muy bueno; no es bueno en absoluto.
- 3.2 ¿Los MENA alojados han designado un tutor voluntario por el Tribunal?
 SI NO Solo algunos de ellos.
- 3.3 ¿Cómo es la relación entre MENA y su tutor?
 bien; no muy bueno; no es bueno en absoluto; muy conflictivo.
- 3.4 ¿Considera eficaz el papel de los Tutores Voluntarios?
 muy; suficiente; poco; para nada.

3.5 ¿Los miembros de MENA están registrados en asociaciones deportivas, culturales, religiosas, etc.?

SI NO Solo algunos.

3.6 ¿Cuáles son las principales dificultades a las que se enfrentan los MENA?

Ninguno; Lingüística; Socialización; Racismo;
 Superar los traumas psicológicos vividos; Adaptación al contexto sociocultural;
 Otro _____

3.7 ¿Puede una motivación adecuada y estimular a los MENA para lograr un buen desempeño escolar ayudar a convencer a estos menores de que sus expectativas migratorias pueden alcanzarse más fácilmente?

Sí NO Probablemente

Gracias por su contribución a mi investigación.