

**UNIVERSIDAD DE DEUSTO**

---

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS**  
**PROGRAMA DE DOCTORADO EN ESTUDIOS INTERNACIONALES E**  
**INTERCULTURALES**

**LA EDUCOMUNICACIÓN Y LOS JÓVENES EN CONTEXTO DE MIGRACIÓN SIN**  
**REFERENTE FAMILIAR:**  
**COMUNICANDO VIVENCIAS Y CONSTRUYENDO NARRATIVAS**

**Tesis doctoral presentada por Dña Bruna Diniz Leal Nunes**  
**Dirigida por la Dra. Concepción Maiztegui Oñate**

**La Doctoranda**

**La Directora**

**Bilbao, 2014**



# Agradecimientos

Esta Tesis Doctoral es fruto de un intenso trabajo, marcado por muchos retos y desafíos. Concluirla no hubiera sido posible sin la ayuda, apoyo y colaboración de diversas personas e instituciones, que aquí me gustaría recordar y señalar, como forma de profundo agradecimiento.

A la Dra. Concepción Maiztegui Oñate, mi directora de tesis, cuyo apoyo ha sido fundamental. Me gustaría agradecerle enormemente su dedicación, ánimo y el interés, demostrado en su atenta escucha y disponibilidad para el intercambio de ideas, y cuyos aportes se presentan como parte enriquecedora del trabajo que aquí presento.

A la Dra. Cristina de la Cruz, directora del programa de doctorado en Estudios Internacionales e Interculturales de la Universidad de Deusto, por su interés en mi trabajo y por su colaboración a lo largo de todo desarrollo y conclusión del mismo

A la Universidad de Deusto, cuyos recursos humanos y materiales disponibles a su alumnado han supuesto un apoyo imprescindible para que esta Tesis Doctoral se pueda realizar. En especial, me gustaría agradecer a la Agencia para la Promoción y Gestión de la Investigación - DEIKER - y a la Biblioteca Universitaria-CRAI, que han sido fundamentales en el proceso de investigación, permitiendo acogerme a becas de colaboración que han supuesto una contribución importante, tanto personal como profesionalmente. Asimismo, quisiera extender estos agradecimientos a todo el personal de la Secretaría General Académica, por su cordialidad y colaboración en todos los trámites y gestiones administrativas que han sido necesarias para el inicio y la conclusión de esta Tesis Doctoral.

A la Tokio Foundation y el programa de becas *SYLLF - The Ryoichi Sasakawa Young Leaders Fellowship Fund*, por el reconocimiento y por brindarme con la oportunidad de realizar esta Tesis Doctoral.

A la Fundación EDEX, en la persona del director Roberto Flores, a quien hoy considero un amigo y por quien tengo un gran aprecio y estima.

A la Diputación Foral de Bizkaia, que ha posibilitado la realización de esta investigación, contribuyendo con los recursos financieros necesarios para que fuera posible el diseño y aplicación de la iniciativa educomunicativa, parte constitutiva de esta Tesis Doctoral.

Agradezco a todas las organizaciones e instituciones que han contribuido de alguna manera para que fuera posible la realización de esta investigación: Centro de Acogida Lagun Artean, Programa Hemen, Federación Sartu, Fundación Peñascal y la Fundación Adisis.

Agradezco también a mi familia, especialmente a mi padre, Luis Jorge Pinheiro Leal Nunes, y a mi madre, Jussara Teixeira Diniz Costa, que, cada uno a su manera, me han apoyado a lo largo de toda esta jornada.

No podría olvidarme de agradecer a los amigos que hice durante el tiempo que he estado viviendo en Bilbao, y que espero llevar la amistad por toda la vida: Amaya Unzueta, Oihana Rementeria, Mireya Lekerikabeaskoa, Livan Usallan y a Itziar Montes, su familia y amigos.

Extiendo estos agradecimientos a los amigos que han quedado al otro lado de la orilla, en Brasil, y que me han acompañado durante estos cinco años en que estuve viviendo en España, pese a la distancia. Agradezco también a los nuevos amigos que he descubierto a la vuelta. Aquí no habría espacio para citarlos a todos, pero sí que me gustaría nombrar a algunos que han sido especialmente importantes para la conclusión de esta Tesis Doctoral: Juliana Franklin y Renata Brito.

Finalmente, cabe agradecer a los jóvenes que han participado de esta investigación. Esta Tesis Doctoral ha sido un trabajo realizado sobre ellos, para ellos y, principalmente, con ellos.

# Tabla de Contenidos

<b>Introducción.....</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo 1 - Jóvenes en contexto de migración sin referente familiar: un nuevo actor migratorio. ....</b>	<b>24</b>
1.1- ¿Existe una juventud inmigrante?.....	25
1.2- Jóvenes en contexto de migración sin referente familiar: ¿quiénes son y por qué migran? .....	32
1.2.1 – Una mirada transnacional al fenómeno. ....	36
1.2.2 – El proyecto migratorio: buscando una vida digna, una decisión autónoma y compartida.....	43
1.3- Perfiles según el contexto de origen, las rutas e itinerarios .....	46
1.4- Situación jurídico-legal: entre la protección y la represión. ....	52
1.5- Las medidas de atención social y de protección una vez en los países de acogida. ....	58
1.5.1- Modelos de Intervención. ....	62
1.6- Algunas problemáticas y aspectos de vulnerabilidad. ....	65
<b>Capítulo 2 - La educomunicación: educar en, para y a través los medios. ....</b>	<b>71</b>
2.1- Educomunicación, ¿por qué? y ¿para qué? .....	73
2.2- Educomunicación: desarrollo del concepto y sus diversos enfoques .....	82
2.2.1- Las contribuciones de Mikhail Bakhtin y Paulo Freire al desarrollo del concepto de educomunicación.....	84
2.2.2- Celéstin Freinet y Mario Kaplun: primeras experiencias educomunicativas.....	90
2.2.3- De una visión mecanicista hacia una práctica educativa crítica y participativa.....	92
2.3- Principales ámbitos de actuación e incidencia de la práctica educomunicativa .....	100
2.3.1- La lectura crítica y la producción alternativa de medios.....	102
2.3.2- Alfabetización digital y participación ciudadana.....	106
2.3.3- Consumo, industria cultural y ciudadanía.....	110
2.3.4- Procesos de construcción identitaria y la lucha por el reconocimiento... ..	114

2.4- La educomunicación y los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar. ....	117
<b>Capítulo 3 - Aspectos Metodológicos. ....</b>	<b>123</b>
3.1- La <i>investigación-acción crítica participativa</i> como metodología para la investigación de la práctica educomunicativa. ....	126
3.2- Métodos, técnicas y estrategias de investigación. ....	133
3.3- El proyecto "Todo el mundo es inmigrante". ....	144
3.3.1- Contexto de partida.....	145
3.3.2- Constitución del grupo participante.....	147
3.3.3 – El diseño del proyecto. ....	151
3.4- Cuestiones éticas y limitaciones. ....	154
<b>Capítulo 4 - La práctica educomunicativa aplicada a la realidad de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar.....</b>	<b>156</b>
4.1- El pacto de la convivencia y primeros contactos con el proceso creación audiovisual. ....	158
4.2- Aprendiendo a expresarse a través de imágenes: comunicando vivencias, experiencias y reflexionando sobre la identidad personal. ....	164
4.2.1 – – El <i>Storyboard</i> : como hemos llegado hasta aquí. ....	171
4.3- Como dicen que soy: reflexionando sobre los medios de comunicación .....	176
4.4- " ¡Yo también tengo una pregunta para usted!" .....	181
4.5- Como me gustaría ser: me llamo Alex, ¡mucho placer! .....	185
4.6- La alfombra roja: en búsqueda del reconocimiento .....	194
4.7- Principales aspectos destacables de la experiencia educomunicativa desarrollada. ....	200
<b>Conclusiones ..... </b>	<b>222</b>
<b>Referencias bibliográficas ..... </b>	<b>228</b>
<b>Anexos ..... </b>	<b>248</b>

# Introducción

Esta tesis doctoral tiene como objetivo analizar las diversas dimensiones de actuación y alcance de la práctica educomunicativa, en lo que se refiere a la realidad de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar. Para eso, se ha optado por realizar una investigación-acción crítica participativa, que ha tenido como hilo conductor la realización de un taller de creación audiovisual, especialmente diseñado e dirigido a esta población, en que ha participado jóvenes en contexto de migración sin referente familiar residentes en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

En este sentido, esta introducción está organizada en torno a tres ejes que explican la tesis y el proceso de trabajo realizado. El primero hace referencia a mi experiencia personal, desde el punto de vista profesional y académico. Creo que es importante entender las rutas y caminos que me han llevado a decidir realizar esta tesis doctoral con este grupo, marco de referencia y opción metodológica.

El segundo eje se relaciona con la presentación del tema, en que trataremos de abordar la definición del objeto-sujeto de investigación, el marco teórico de referencia, en este caso la educomunicación, y los aspectos que justifican la realización de esta tesis doctoral. Por último, trataremos de exponer brevemente la estrategia metodológica elegida, los métodos de análisis y recogida de datos.

## Los caminos y rutas

La realización de la presente investigación tiene como punto de partida mi experiencia como educadora en Brasil y también las experiencias y vivencias que he tenido desde que he decidido profundizar mi formación profesional y académica en España. Cuando llegué a Barcelona para realizar el Posgrado en Gestión y Políticas Culturales en la Universidad de Barcelona en el año 2006, mi principal foco de interés eran las políticas públicas en materia de diversidad, y especialmente aquellas asociadas a la juventud.

En Brasil, la diversidad cultural se presenta como un tema relevante, y es que esta diversidad tiene que ver con nuestra identidad nacional. Se reconoce la diversidad como un aspecto inherente al "ser brasileño": es motivo de orgullo, algo que nos diferencia en clave positiva de los demás. Se cree que todos estamos bajo el paraguas de una cultura nacional, caracterizada por la diversidad, que ha sido forjada a partir de lo que la filósofa brasileña Marilena Chauí (1986) ha denominado "Mitología Verde-Amarillo". En este sentido, la mitología verde-amarillo ha sido un movimiento ideológico esencial para sedimentar las bases de construcción de la nación y generar cohesión social, lo que ha permitido que el Estado, a lo largo de los años, interviniera en la cultura como un elemento clave de esta construcción (Barbalho, 2007).

No obstante, si bien es cierto que en Brasil la diversidad cultural se constituye una característica empíricamente identificable en el tejido social brasileño, fruto de la mezcla de culturas, no todas las manifestaciones culturales gozan del mismo estatus de legitimidad. Es así que diversas culturas son olvidadas, mueren, o, cuando no, sobreviven a partir de su carácter folclórico. De ahí que en los últimos años el Estado haya asumido la tarea de revelar las múltiples manifestaciones culturales de la realidad cultural brasileña, en sus diversas matrices étnicas, religiosas, de género, regionales, etc. (Barbalho, 2007).

Un ejemplo de ello ha sido el programa nacional de cultura, educación y ciudadanía *Cultura Viva*, creado durante la gestión del ex-presidente Lula, y que hoy todavía existe en forma de ley. El programa tiene como principal finalidad "la ampliación del acceso de la población brasileña a sus derechos culturales, a partir del fortalecimiento de acciones

de grupos culturales ya actuantes en las comunidades<sup>1</sup>”. El programa se fundamenta en el reconocimiento del rol estratégico que la cultura juega en la construcción y preservación de la identidad brasileña que, entendida como plural, se presenta como un espacio para alcanzar la plena ciudadanía (Barros & Ziviani, 2011).

A partir de la identificación y creación de los llamados “puntos de cultura”, la idea del programa era construir una red de pequeños polos culturales, interconectada por todo el país, que ofreciese los recursos adecuados para que los ciudadanos pudieran no solo acceder a los bienes culturales, sino que también producir y difundir sus propios bienes culturales. Cada punto de cultura identificado recibía un kit multimedia, acceso a Internet y formación específica para utilizar estos recursos y plataformas. En este sentido, el programa ha sido dirigido preferencialmente a las poblaciones marginadas social e culturalmente, con destaque para los niños y jóvenes, escuelas públicas, comunidades indígenas, rurales, quilombolas, mujeres, etc. (Barros & Ziviane, 2011).

En el año de 2005, he tenido la oportunidad de trabajar en el programa *Cultura Viva* como asistente regional de la coordinación de los puntos de cultura del estado de Rio de Janeiro. El trabajo a mi asignado consistía en asesorar los puntos de cultura de esta región, impartiendo formación específica para la utilización de los recursos distribuidos por el programa, especialmente los audiovisuales y las nuevas tecnologías de la comunicación. Ha sido una experiencia muy importante desde el punto de vista profesional y personal, lo que me motivó venir a España para seguir mis estudios en el campo de la gestión y de las políticas públicas culturales.

Una vez en España, he tenido la oportunidad de entrar en contacto con otra realidad, la de las migraciones internacionales, lo que ha sido fundamental para la realización de esta Tesis Doctoral. La problemática de las migraciones internacionales era algo novedoso para mí. A lo largo de los años, los flujos migratorios en Brasil habían cambiado de dirección: de un país receptor, en aquel entonces, Brasil se caracterizó mucho más por ser un país emisor de inmigrantes. En este sentido, el impacto de los procesos migratorios en lo que se refería a la cuestión de la diversidad cultural no era algo actual. Es decir, si bien es cierto que las migraciones han tenido un papel prominente en la realidad multicultural brasileña, no se trataba de una cuestión actual,

---

<sup>1</sup> Traducción propia realizada del portugués al castellano. Cita recogida en la página web del Ministerio de la Cultura de Brasil: [www.cultura.gov.br/cultura-viva1](http://www.cultura.gov.br/cultura-viva1)

sino que más bien histórica. La pluralidad de manifestaciones culturales en Brasil era resultado de estos flujos migratorios, del mestizaje entre los diversos actores implicados en el proceso de colonización, ocurrido a partir del descubrimiento, y que eran entendidos en clave positiva, aceptados como parte fundamental de la identidad nacional.

En lo que se refiere a la gestión de la diversidad, mi campo de interés en el aquel momento, la realidad de la inmigración conllevaba nuevos retos y perspectivas en términos de políticas públicas culturales, hecho que me motivó a seguir mis estudios en España, y a expandirlos para el campo de los estudios migratorios. Por esta razón, cursé el Máster de Migraciones, Conflictos y Cohesión Social en la Sociedad Global, ofrecido por la Universidad de Deusto, donde pude ampliar mis conocimientos acerca de la gestión de la diversidad, enfocando mi interés en las políticas públicas de inmigración, especialmente sobre las dimensiones que envolvían la diversidad y el diálogo intercultural. En esta época, pude desarrollar un análisis sobre el II Plan Vasco de Inmigración<sup>2</sup>, que ha dado lugar al artículo científico que he presentado como trabajo de conclusión del máster.

Sin embargo, durante las sesiones formativas del Máster, tuve la oportunidad de conocer al trabajo de la antropóloga Mercedes Jiménez, invitada por la profesora María Luisa Setién a contarnos su experiencia de trabajo con los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar. Mercedes Jiménez tiene diversos trabajos publicados, presentándose como una referencia en los estudios sobre esta población. Sus relatos, sumado al testimonio de uno de estos jóvenes que en compañía de Mercedes acudió a la universidad para compartir conozco su experiencia migratoria, fueron determinantes para que yo decidiera realizar este proyecto doctoral.

Aunque en aquél momento mi principal interés era reflexionar sobre la gestión de la diversidad, este episodio, sumado a mi experiencia en iniciativas de acción socioeducativa basadas en la producción de bienes culturales, como forma para fortalecer la ciudadanía juvenil y grupos en situación de vulnerabilidad social, hicieron con que yo reflexionara sobre la posibilidad de seguir mis estudios académicos a través

---

<sup>2</sup> Nunes, B. (2009). Plan Vasco de Inmigración: hacia un modelo de gestión de la diversidad. *Passages de Paris Édition Spéciale*, pp. 171-192. (en línea). Disponible en: <http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2009/espagne/Espanha%20%20Bruna%20de%20Almeda.pdf>

de un proyecto doctoral que agregara la producción de conocimiento a una acción transformadora. Así decidí ingresar en el Programa de Doctorado en Estudios Internacionales e Interculturales de la Universidad de Deusto, con este proyecto doctoral que tiene como objeto-sujeto los jóvenes en contexto de migración familiar, y como marco teórico de referencia la educomunicación.

### **Los jóvenes en contexto de migración sin referente: la definición del sujeto-objeto de estudio.**

Los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar se presentan como un fenómeno que debe ser encuadrado dentro de los estudios migratorios. En este sentido, aunque existen algunos estudios importantes que han tratado de analizar este fenómeno, se podría decir que el interés en investigarlo más a fondo es relativamente reciente.

En la literatura de las ciencias sociales en España, se observa que las primeras investigaciones acerca de esta población han sido publicadas entre los años 2001 y 2003, con destaque para los trabajos desarrollados por Giménez & Suarez (2001) y Mercedes Jiménez (2001; 2003). Estos estudios han puesto cara a un contexto novedoso y extremadamente complejo, marcado por el protagonismo juvenil en los procesos migratorios hacia España, en que el análisis ha sido realizado desde una perspectiva transnacional.

En los años siguientes, a raíz del visible aumento de esta población en territorio español, otros estudios han salido a la luz, dedicándose a analizar el fenómeno a fin de comprender su dimensión e impacto, y a proporcionar un estado de la cuestión más amplio sobre esta población en España. En este sentido, merece destacar el Proyecto CON RED (Quiroga, Alonso, & Armengol, 2005) y la publicación Sueños en el Bolsillo (Quiroga, Alonso, & Sória, 2010). Los resultados de estas investigaciones han permitido avanzar en la comprensión de los procesos migratorios de esta población desde una perspectiva comparada, profundizando en las rutas y itinerarios migratorios, los contextos de origen, las razones para migrar, las medidas de protección, entre otros aspectos relevantes que contextualizan y explican el fenómeno.

El trabajo realizado por Setién y Berganza (2006) y por Lopez-Reillo (2011) también merecen ser mencionados. Mientras Setién y Berganza han analizado los modelos de intervención y acción social dirigidos a este colectivo, Lopez-Reillo ha enfatizado los procesos de "reivención" y adaptación de esta población a las nuevas sociedades. Asimismo, otros estudios se han dedicado a explorar los aspectos legales y jurídicos que envuelven la situación y la realidad de este grupo de jóvenes (Bicocchi & Levoy, 2008; Durán Ruiz, 2011a; 2012b), así como algunas problemáticas a que esta población está expuesta (Arbex & Jiménez, 2004; ARARTEKO, 2005)

A nivel europeo, existen algunas investigaciones importantes sobre este grupo de jóvenes, incluyendo el ya mencionado Proyecto CON RED. No obstante, el más reciente estudio publicado ha sido el proyecto europeo PUCAFREU - Promover el Acceso de los menores extranjeros no Acompañados a sus derechos fundamentales en la Unión Europea, coordinado por el Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) y el equipo de investigación Migrinter de la Universidad de Poitiers, en el que participó la asociación Fundación La Merced, y que ha sido publicado en 2013.

En esta tesis doctoral se parte del concepto de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar como el grupo de jóvenes que deciden emprender un proyecto migratorio solos, sin la compañía del padre, la madre o un adulto de referencia. En la mayoría de los casos, el viaje migratorio es realizado cuando el joven todavía no cumplió los 18 años, es decir, cuando todavía son menores de edad. Entre las razones que los llevan a decidir inmigrar, cabe destacar los contextos de vulnerabilidad social a que están expuestos en sus países de origen, marcados por la falta de recursos y condiciones sociales y económicas aceptables (Lopez-Reillo, 2011). Además, otro aspecto que caracteriza los contextos de origen de estos jóvenes, y que influencia en su motivación para emprender un proyecto migratorio, es la precaria situación de la protección de la infancia y adolescencia en estos países (Jiménez, 2006). De ahí que la inmigración sea vista por los jóvenes como una posibilidad real de mejora de las condiciones de vida, suya y la de sus familias.

Durante el proceso migratorio, los jóvenes están expuestos a todo tipo de riesgo. El viaje es duro. Muchos de los jóvenes tienen que recoger largas distancias hasta llegar a las ciudades llamadas de paso, a espera del mejor momento para cruzar las fronteras.

(Jiménez, 2003; Quiroga, Alonso, & Armengol, 2005; Quiroga, Alonso, & Sória, 2010). Durante este periodo, es común que los jóvenes vivan en la calle, pudiendo ser víctimas de organizaciones criminosas y/o de la trata de personas (Quiroga *et al*, 2005; 2010). La travesía es realizada en embarcaciones, como las pateras y cayucos, o escondidos en los bajos de camiones (Jiménez, 2003; Quiroga, Alonso, & Armengol, 2005; Quiroga, Alonso, & Sória, 2010).

Una vez en los países de destino, los jóvenes tienen que hacer frente a muchos retos y desafíos. Cuando identificados por los dispositivos sociales, son encaminados a centros de acogidas, que tienen la tarea de garantizarles los recursos sociales básicos, ofrecer actividades formativas e iniciar los procesos de regularización de su situación legal. No obstante, aunque España es signataria de la Convención de Internacional sobre los Derechos del Niño (1989), que establece que cualquier menor de edad, a la falta de un tutor legal, y independientemente de su nacionalidad o procedencia, debe ser tutelado por el Estado, los jóvenes también son objeto de la ley de extranjería, puesto que son considerados como inmigrantes en situación irregular. En esta maraña de normativas, aunque la Constitución Española establece el respeto a lo dispuesto en los acuerdos internacionales, lo que se ve en la práctica es la prevalencia de la ley de extranjería frente a las medidas de protección de la infancia y adolescencia (Bicocchi & Levoy, 2008; Durán Ruiz, 2011a; 2012b).

En este contexto, los jóvenes pueden pasar por un largo período sin que logren resolver su situación legal, lo que incrementa de sobremanera la situación de vulnerabilidad social a que están expuestos (ARARTEKO, 2005). En algunos casos, los jóvenes llegan a cumplir la mayoría sin haber conseguido concluir la tramitación de sus expedientes y de los permisos de residencia, pudiendo transformarse en "jóvenes de la calle".

Asimismo, como cualquier adolescente, los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar sienten una urgencia en lograr sus objetivos y a tener sus expectativas alcanzadas. En el caso de este grupo, los objetivos y expectativas inmediatos se relacionan con la regularización de su situación legal, conseguir los permisos y tener un trabajo. La tardanza en lograr estos objetivos y expectativas migratorias generan frustración, lo que acaba contribuyendo para el apareamiento de algunas problemáticas, como el consumo de drogas, comportamientos antisociales,

desmotivación y abandono de los dispositivos de atención (Arbex & Jiménez, 2004; ARARTEKO, 2005).

Otro aspecto que merece atención, y que está directamente relacionado con las problemáticas que acabamos de exponer, se refiere al difícil proceso de aculturación a que esta población tiene que hacer frente, en un momento de sus vidas en que todavía están afianzando los atributos culturales que caracterizarán en gran medida sus identidades personales y culturales. Los conflictos derivados de su identidad fraccionada también contribuyen para el apareamiento de comportamientos antisociales y para el consumo de drogas (Arbex & Jiménez, 2004).

Además, los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar sufren con la representación social negativa que se difunden de ellos (ARARTEKO, 2005), consecuencia de los procesos de estereotipación, en que los medios de comunicación masivos juegan un rol fundamental (Van Dick, 1989). La forma estereotipada, negativa e incluso invisibilizante con que son representados por los medios, favorece de sobremanera para el aumento del rechazo social y de episodios y eventos discriminatorios hacia esta población. No cabe duda de que esta situación influencia negativamente en su proceso de integración social.

Todos estos aspectos que acabamos de destacar ponen cara a una realidad caracterizada por situaciones de extrema vulnerabilidad social. Si por un lado es necesario conocer más a fondo el fenómeno de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar, por otro, se hace urgente analizar y buscar alternativas de acción social dirigidas a esta población, que minimicen los efectos negativos de estas dinámicas.

En este sentido, pocos son los estudios que en efecto se han volcado en analizar formas de acción socioeducativa dirigidas a esta población. Al inicio de este apartado, el breve recogido realizado sobre los estudios e investigaciones desarrolladas acerca de esta población corrobora esta afirmación. De hecho, exceptuando el estudio realizado por Marisa Luisa Setién y Isabel Berganza (2006), enfocado en los modelos de atención y de intervención dirigidos a este colectivo, y el de Lopez-Reillo (2011), que enfatiza la perspectiva educativa en el proceso de adaptación de estos jóvenes a las nuevas sociedades, se podría decir que, de manera general, las investigaciones desarrolladas en los últimos años han tratado más de entender el fenómeno, trazando perfiles y

señalando los retos y problemáticas que lo caracterizan, que proponer y analizar iniciativas de acción socioeducativas dirigidas específicamente a este grupo. En consecuencia, esta tesis doctoral es fruto de esta observación y constatación.

Además, su razón y justificativa se articula con la necesidad de que la academia, la universidad, no sólo ofrezca el conocimiento empírico y científico sobre un determinado fenómeno social, sino que proponga y analice formas y mecanismos de actuación, que objetive la transformación social. Como destaca Santos (2008), la universidad debe desempeñar una participación activa en la construcción de la democracia y en la lucha contra la exclusión social, buscando lo que ha llamado de *conocimiento pluriversitario*. El conocimiento pluriversitario se caracteriza por ser un conocimiento contextual, en que el principio organizador de su producción es la aplicación en que pueda resultar. Esto supone que la sociedad deje de ser objeto de las interrogaciones de la ciencia para ser, ella misma, la sociedad, sujeto de conocimiento. Se trata de reconocer la dimensión social de la universidad, en la búsqueda por un conocimiento emancipador.

### **La educomunicación, ¿una forma innovadora para desarrollar acciones socioeducativas con el grupo de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar?**

A partir del análisis de los estudios e investigaciones sobre el grupo de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar que he tenido acceso, sumado a mi experiencia profesional en el campo de la gestión y de las políticas públicas culturales, me parecía que la educomunicación se presentaba como una posibilidad interesante de acción socioeducativa dirigida a esta población. Además, durante el análisis bibliográfico realizado al inicio del proceso de elaboración de este proyecto doctoral, no fue posible identificar ningún estudio o investigación que mencionara la educomunicación como estrategia o práctica educativa dirigida al grupo de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar. De ahí que mereciera ser investigada.

Los estudios sobre los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar consultados coincidían en resaltar la situación jurídico-legal como un punto clave para la atención adecuada a esta población, así como también las problemáticas que hemos tenido la oportunidad de mencionar brevemente en el apartado anterior, considerándolas retos a ser superados. En este sentido, me parecía que algunas de estas

problemáticas se conectaban con las que los jóvenes moradores de las favelas en Brasil vivían. En aquel contexto – lo de las favelas -, algunos proyectos y programas de inclusión social habían apostado en el uso de los medios de comunicación, de las nuevas tecnologías y de la producción de bienes culturales como una alternativa innovadora.

En Brasil, aunque el contexto social es diferente, muchos jóvenes, especialmente los que viven en las favelas, son víctimas de discriminación social, invisibilizados o, cuando visibilizados, representados generalmente como jóvenes delincuentes, usuarios de drogas o narcotraficantes. Al contrario de lo que sucede con los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar, no existe, por supuesto, la cuestión de la situación-legal: todos son brasileños y gozan del estatus de ciudadanos. Sin embargo, pocos, o casi ninguno, tienen sus necesidades básicas atendidas, como educación, sanidad, vivienda, además de vivir en contextos familiares caracterizados por una intensa inestabilidad. En consecuencia, pocos son los que logran concluir la escuela y acceder a un trabajo, de manera que el estigma bajo el cual son reconocidos por la sociedad dificulta de sobremanera su integración social.

En este contexto, son presas fáciles para el narcotráfico, no sólo por cuestiones financieras, sino que por la necesidad de ser reconocidos, por una cuestión de visibilidad, tal y como demuestra el estudio realizado por el Centro de Estudios sobre Seguridad y Ciudadanía - CESEC – sobre jóvenes y violencia en las favelas de Rio de Janeiro. En otras palabras, al no ser reconocidos por las sociedades como actores legítimos en el espacio público, al ser discriminados socialmente, los jóvenes de las favelas en Brasil terminan presentando comportamientos antisociales y conflictivos, desarrollando lo Krauskopf (2000) ha denominado de “visibilidad aterrizante”.

Conscientes de los retos y problemáticas que suponen esta realidad, algunos proyectos dirigidos a los jóvenes residentes en las favelas de Rio de Janeiro, desarrollados por organizaciones de la sociedad civil en colaboración con los gobiernos, demuestran que es posible cambiar esta realidad a partir de iniciativas sociales, educativas y culturales basadas en las expresiones creativas, como la danza, la música, el arte, la producción audiovisual y la práctica educomunicativa. Dos estudios son especialmente reveladores sobre este aspecto, y han sido, sin duda, fuentes inspiradoras en el proceso de elaboración de esta tesis doctoral.

Uno de ellos, realizado por Anne Durston (2008), recoge el trabajo desarrollado por el Afro Reggae<sup>3</sup>, una organización de la sociedad civil que ofrece una variedad de actividades culturales a los jóvenes residentes en las diversas favelas de la ciudad de Rio de Janeiro. Otro estudio, más reciente, realizado por la Escuela de Ciencias Económicas y Políticas de la Universidad de Londres (LSE), en colaboración con UNESCO y otras entidades brasileñas, corrobora el estudio de Durston, reafirmando la importancia de este tipo de iniciativa. Como recoge la publicación, iniciativas como las desarrolladas por el grupo Afro Reggae ofrecen un modelo positivo de relacionamiento con el otro, abriendo así un espacio para que los jóvenes vean en la actividad creativa una perspectiva de crecimiento y el fortalecimiento de la acción colectiva (Jovchelovitch & Priego-Hernández, 2013).

El conocimiento de esta realidad en Rio de Janeiro, sumado a mi interés por investigar el fenómeno de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar, me hizo reflexionar sobre la posibilidad de realizar un trabajo de investigación que también supusiera una acción socioeducativa, teniendo como marco de referencia la educomunicación.

Como trataremos de desarrollar en el segundo capítulo de estas tesis doctoral, la educomunicación, surgida de la interrelación entre los campos de la educación y la comunicación (Baccega, 2011; Soares, 2011), se presenta como una perspectiva educativa más adecuada a los cambios procesados por el desarrollo tecnológico de los últimos años. La era de la información (Castells, 1999) ha transformado de manera profunda la forma como los individuos se relacionan entre sí, los procesos de construcción identitaria, la producción de bienes y el consumo, la organización social y, especialmente, el acceso al conocimiento. La convergencia de los medios, caracterizada por la multifuncionalidad de los aparatos electrónicos (Jenkins, 2008), hace con que los jóvenes crezcan en un mundo cada vez más mediado por las nuevas tecnologías y los medios de comunicación de masa.

En este contexto, es necesario que la educación incorpore nociones como interactividad, intercambio, participación, diálogo (Aparici, 2010; Aparici & Silva, 2012), entre otros conceptos que exigen la superación de la visión instrumental que ha caracterizado la

---

<sup>3</sup> Para saber más consultar la página web de la organización en el siguiente enlace: <http://www.afroreggae.org/>

práctica educativa tradicional, para dar lugar a otro paradigma educativo más acorde a estas nuevas dinámicas (Soares, 2011; Barbero, 1997, 1999, 2000, 2003a, 2003b).

Hoy en día, los jóvenes interactúan socialmente cada vez más a través de las redes sociales, utilizando los móviles para colgar fotos, vídeos, es decir, bienes simbólicos que les identifican y que les ayudan a construir su identidad personal. En un mundo cada vez más inestable, en que las identidades son fluidas, líquidas, híbridas y frágiles (Bauman, 2005; Hall 2001), el consumo de bienes simbólicos es una operación cada vez más común, necesaria para que el sujeto pueda reubicarse, pueda reconocer el mundo y a sí mismo (García-Canclini, 2010).

Además, los medios de comunicación, especialmente la televisión y las nuevas tecnologías de la comunicación, tiene propiciado a que los jóvenes vivan un bombardeo constante de todo tipo de mensaje e contenido simbólico (Kellner & Jeff, 2007). Mensajes y contenidos que, invariablemente, influyen en la forma como vemos, interpretamos y entendemos el mundo (Masterman, 1993). No obstante, el discurso difundido por los medios de comunicación, como se observa, no es neutral, sino que está imbuido de contenido ideológico (Baccega, 2011; Van Dijk, 1996). Esto implica a que los jóvenes y las personas de manera general entiendan como funciona la construcción de estos mensajes, apropiándose de ellos para generar sus propios contenidos simbólicos, sus propias narrativas y mensajes.

Asimismo, no se puede obviar que la revolución tecnológica de los últimos años ha cambiado la forma en que se ejerce la ciudadanía. Si por un lado muchas de las actividades que antes eran realizadas presencialmente hoy en día son ejecutadas vía remota, como por ejemplo poner una queja o marcar una cita con el médico de cabecera, por otro, las nuevas tecnologías han proporcionado nuevas formas de participación ciudadana. Las redes sociales y las plataformas digitales se presentan en la actualidad como herramientas para la reivindicación y organización social, que los ciudadanos, especialmente los grupos minoritarios y marginados, utilizan para manifestarse, posicionarse y hacerse visibles en la arena pública (Castells, 2012; Hopenhayn, 2003). Esto no quiere decir que basta con equipar el aula con ordenadores conectados a internet, sino que es necesario calificar el uso que se hace de las nuevas tecnologías

disponibles, potenciando la reflexión y acción crítica de los jóvenes, de manera que logren un proceso de autonomía.

En este sentido, la educomunicación, en tanto que practica educativa, busca articular estos ámbitos y aspectos que acabamos de mencionar a través de la reflexión crítica de cara a la acción. Desde su surgimiento, ha puesto el énfasis en la lectura crítica de los medios de comunicación, estimulando la iniciativa y la creatividad de los educandos, y facilitando la autoexpresión y la difusión de sus propios mensajes (Kaplun, 1998; Soares, 2011). Asimismo, en la medida que favorece el uso crítico y creativo de las nuevas tecnologías a fin de que las personas creen sus propios bienes culturales y simbólicos, se presenta como una estrategia educativa fundamental para apoyar a los jóvenes en su proceso de construcción identitaria.

Además, la educomunicación también actúa en la formación del ciudadano del siglo XXI, colaborando en el desarrollo de las competencias ciudadanas que la sociedad de la información exige (Valderrama, 2010). La practica educomunicativa fortalece la capacidad de los sujetos para expresar demandas, para moverse en los espacios virtuales, para disponer de iniciativa personal hacia al cambio, para manejar racionalidades múltiples, para adaptarse a los nuevos desafíos etc., desarrollando el espíritu crítico y favoreciendo la acción.

En el caso de los jóvenes en contexto de migración sin referente, durante el desarrollo del proyecto doctoral, he podido percibir que algunas de las problemáticas identificadas en los estudios sobre su realidad se conectaba con los fundamentos y los ámbitos de incidencia de la práctica educomunicativa. Un ejemplo de ello era la forma negativa como esta población era representada por los medios de comunicación, y las implicaciones que eso conlleva.

Como suele ocurrir con los inmigrantes de manera general, los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar también están expuestos a procesos de “estereotipación”, que crean fronteras entre un “ellos” y “nosotros” (Hall, 1997) en clave negativa. La representación social negativa de la inmigración difundida por los medios de comunicación legitima discursos xenófobos y comportamientos discriminatorios hacia esta población, deteriorando las relaciones sociales y dificultando el proceso de

integración (Igartua & Muñiz, 2012; Casero, 2006; Granados, 2006; Wagman, 2006; Van Dijk, 1989, 1997).

En este sentido, me parecía que era importante ofrecerles medios para que pudieran contar sus historias, comunicar sus vivencias, creando verdaderos espacios de interacción social con las sociedades de destino, de manera que se sintieran parte legítima de estas nuevas sociedades. Al mismo tiempo, se trataba de crear un espacio donde pudieran reflexionar críticamente sobre la influencia de los medios en las dinámicas de inclusión y exclusión social a que estaban expuestos, y actuar críticamente en el espacio público, difundiendo sus propios mensajes.

Otro aspecto importante que ha estado presente durante el desarrollo de este proyecto doctoral se relacionaba con la identidad fraccionada de este grupo de jóvenes. Como se ha mencionado anteriormente, una de las problemáticas asociadas a la situación de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar es el difícil proceso de aculturación que tienen que pasar una vez en las sociedades de destino. En este sentido, en la medida que la educomunicación estimula a que los jóvenes creen sus propios mensajes y productos culturales, se presenta una forma efectiva para afirmar identidades positivas y afianzar la autoestima, cuestiones especialmente relevantes en lo que se refiere a la realidad del grupo objeto-sujeto de esta tesis doctoral.

Por lo tanto, esta tesis doctoral surge a partir de estas conexiones entre la realidad de los jóvenes en contexto de migración, los retos y las problemáticas, y los ámbitos de incidencia de la práctica educomunicativa. En este sentido, la **hipótesis** se concreta en la idea de que iniciativas basadas en la educomunicación pueden presentarse como una herramienta educativa para generar espacios de interacción social entre los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar y las sociedades de destino, desarrollando su conciencia crítica respecto a la representación social difundida por los medios de comunicación sobre ellos, y ofreciendo alternativas para que construyan sus propias narrativas a fin de hacerse visibles en el espacio público. Además, se cree que la educomunicación puede presentarse como una estrategia educativa para trabajar cuestiones relacionadas al proceso de construcción identitaria de esta población.

En consecuencia, las preguntas que han servido de guía para la realización de esta investigación se concentran en identificar como la educomunicación se desarrolla en

tanto que se presenta como una metodología para la acción socio-educativa con este colectivo. *¿De qué manera estos jóvenes se relacionan con las nuevas tecnologías? ¿Cómo reflexionan sobre los impactos de los medios de comunicación para su pleno proceso de integración social? ¿De qué forma se reconocen a sí mismos en tanto que parte de las sociedades de acogida? Cuando tienen oportunidad, ¿cómo se apropian de los medios de comunicación de cara a actuar críticamente en el espacio público?* Estas son algunas de las preguntas que esta tesis doctoral se ha propuesto a responder.

En este sentido, **el principal objetivo** de esta tesis doctoral ha sido analizar las diversas dimensiones de actuación y alcance de la práctica educomunicativa en lo que se refiere a la realidad de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar. Este objetivo principal se ha concretado en cuatro objetivos específicos: a) explorar la relación de estos jóvenes con los medios y las nuevas tecnologías de la comunicación; b) analizar si e cómo reflexionan sobre el impacto de los medios de comunicación para su pleno proceso de integración social; c) examinar de que forma se reconocen a sí mismos en tanto que parte de las sociedades de acogida; d) y analizar la apropiación que hacen de dichos medios en el espacio público cuando estimulados a través de una iniciativa educomunicativa.

### **La caja de herramientas: la investigación-acción crítica participativa**

Una vez definido el objeto-sujeto, el problema, la hipótesis y los objetivos de la tesis doctoral, faltaba definir cual serían las estrategias de investigación utilizadas, es decir, definir la metodología y los métodos investigativos. Como trataremos de desarrollar en el tercer capítulo de esta tesis doctoral, considerando que en iniciativas educomunicativas dirigidas al cambio social el proceso es más importante que los propios productos (Barranquero, 2007), la práctica educomunicativa solo podría construirse con base a una metodología participativa de cara a la acción. En consecuencia, la investigación-acción participativa se presentaba como una opción natural al campo de la educomunicación.

La investigación-acción tiene su origen en los trabajos desarrollados por el psicólogo social Kurt Lewin (Kemmis & McTaggart, 2005; López-Barajas, 2002; Tripp, 2005), y ha sido considerada un término general para definir cuatro procesos distintos: la investigación diagnóstica, la investigación-participante, la investigación empírica y la

investigación experimental, siendo utilizados en diferentes campos de estudios, con destaque para el desarrollo comunitario, la educación y la salud (Barolomé, 1986; Trip, 2005). Se trata de un proceso investigativo de carácter predominantemente inductivo frente a la vía deductiva (Pérez-Serrano & Nieto-Martín, 2009).

Dentro de las inúmeras posibilidades y líneas investigativas que la investigación-acción proporciona, en esta tesis doctoral ha optado por la investigación-acción crítica participativa (IACP). La IACP surge a partir de la junción entre la investigación-acción participativa y la investigación acción-crítica, presentándose como un proceso social de aprendizaje colaborativo, realizado por grupos de personas que se juntan con el objetivo de cambiar, mejorar y promover prácticas con las cuales interactúan o interactuarán, en un mundo que es socialmente compartido, y en el que las acciones producen efectos en uno mismo y sobre los demás (Kemmis & McTaggart, 2005). En consecuencia, el "objeto" de la IACP es social. Entre sus objetivos figuran el estudio, el replanteamiento y la transformación de la practica social. De ahí que, durante el proceso, los participante son invitados a reflexionar como determinadas prácticas – sus prácticas y de otros – se encajan o son parte de prácticas sociales más amplias, de orden material y simbólico.

En lo que se refiere a esta tesis doctoral, para alcanzar estos objetivos se ha optado por diseñar una iniciativa socioeducativa basada en la educomunicación. Así surgió el proyecto "Todo el Mundo es Inmigrante", que tenia como hilo conductor un taller de creación audiovisual. En este sentido, el principal objetivo de la iniciativa diseñada era "crear espacios de aprendizaje informal, que potenciasen la participación de menores y jóvenes en contexto de migración sin referente familiar en el tejido social de acogida, fomentando su visibilidad en clave positiva y, en consecuencia, la sensibilización y el diálogo intercultural con la sociedad en la que se integran" (EDEX, 2011, p.11).

El grupo participante ha sido formado por jóvenes en contexto de migración sin referente familiar residentes en la Comunidad Autónoma del País Vasco, que habían llegado al territorio español menores de edad, pero que no necesariamente eran menores de edad en el momento del desarrollo del taller.

Como métodos, técnicas y estrategias para la recogida de datos, cabe destacar el uso de la observación participante (Atkinson & Hammersley, 1994; Kawulich, 2005; López-Barajas, 2004), la realización de grupos de discusión (Gil Flores, 1993; Krueger & Casey,

2009), y el video participativo ( High, Singh, Petheram & Nemes, 2012; Mitchell, Lange & Milne, 2012; Sawhney, 2012) asociado a la antropología visual ( Morphi & Banks, 1999; Pérez, 2009; Pink, 2006)

El resultado del taller de creación audiovisual ha sido el vídeo "La vida de Alex", un producto audiovisual creado y producido por los jóvenes participantes. Como trataremos de analizar en el cuarto capítulo de esta tesis doctoral, la narrativa presente en el vídeo es la forma como los jóvenes participantes, al tener la oportunidad de utilizar los medios de comunicación para expresarse e interactuar con las sociedades de destino, han encontrado para hacerse visibles en el espacio público. El vídeo resume el viaje migratorio, las dificultades que encuentran una vez en las sociedades de destino, sus sueños, deseos y aspiraciones.

A modo de resumen, este ha sido el recogido de esta tesis doctoral. En los próximas capítulos, trataremos de compartir el análisis descriptivo y analítico del proceso investigador realizado, y de los principales aspectos y temas identificados durante la realización del mismo.



# Capítulo 1

## Jóvenes en contexto de migración sin referente familiar: un nuevo actor migratorio

*“¿Para donde nos atrae el azul?”  
(Guimarães Rosa)*

### Introducción

Con alguna frecuencia, los estudios sobre las migraciones internacionales obvian a uno de los actores fundamentales involucrados, pasivo o activamente, en el proceso migratorio: los jóvenes. Si bien es cierto que en la mayoría de los casos la decisión de migrar es realizada por sus padres y madres, los jóvenes en situación de migración vienen asumiendo un rol importante en la nueva conformación social de las sociedades llamadas de “acogida”. Según Naciones Unidas (2011), en el año 2010, 27 millones de inmigrantes internacionales tenían una edad entre 15 y 24 años, lo que representaba el 12% del total de la población inmigrante. Si se ampliaba el grupo de edad hasta los 34 años, el porcentaje subía hasta un tercio de la población total, de tal forma que en el año 2013 se dedicó el día internacional de la juventud a la juventud inmigrante con el lema *“Youth Migration: moving development forward”*.

En España, por ejemplo, estudios realizados a partir del padrón apuntan que entre los años de 2001-2005 los jóvenes en situación de inmigración han representado el 30,7% del total de extranjeros de todas las edades (Domingo & Bayona, 2007). En datos más recientes, se estima que el 58,4% de la población extranjera en España tiene entre 16 y

44 años, y que la edad media de la población extranjera es de 34,9 años, mientras que la de la población nacional es de 43 años (INE, 2014). Como indican los datos, los jóvenes son un grupo expresivo en lo que se refiere a los flujos migratorios y, por lo tanto, relevante para entender los cambios producidos por las migraciones internacionales en el seno de las sociedades contemporáneas.

La pregunta subsiguiente sería ¿quiénes son los jóvenes en situación de inmigración? No es intención de esta investigación presentar un perfil detallado de la llamada "juventud inmigrada", incluso porque dicha categoría no es muy precisa en clarificar los diversos contextos en que los jóvenes vivencian la experiencia migratoria. En este sentido, esta tesis doctoral analiza a un grupo muy específico de jóvenes en situación de inmigración, al que llamaremos de "*jóvenes en contexto de migración sin referente familiar*", de manera que nos parece importante enfocar con más precisión el contexto en que dicho grupo está inmerso, sin quitar importancia a las demás realidades.

Para eso, se cree oportuno empezar por una breve reflexión sobre el concepto de "juventud inmigrada", explicitando las razones que nos hacen preferir usar el término "juventud en contexto de migración". A partir de esta reflexión, definiremos el grupo sujeto-objeto de esta investigación, presentando un análisis más detallado de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar respecto a su perfil, origen, contextos de vulnerabilidad, retos y oportunidades.

### **1.1- ¿Existe una *juventud inmigrante*?**

Hablar de juventud de por sí es hablar de una categoría un tanto nebulosa. Aparentemente, todos saben a qué se refieren cuando utilizan el término. No hay dudas de que es un concepto largamente difundido y bastante imbuido de sentido común. De manera general, el término juventud ha sido usado para caracterizar una fase, un momento de la vida delimitado por un intervalo de edad. No hace falta señalar lo cuanto esta calificación se ha demostrado insuficiente para dar cuenta de toda las diferentes realidades y particularidades que coexisten, por ejemplo, entre la gente joven de una misma ciudad. De ahí que no se puede tratar dicho concepto bajo una óptica uniforme: sus características alternan según diferentes contextos sociales, económicos, políticos, históricos y culturales.

Las investigaciones sobre la juventud se han desarrollado en base a distintos perspectivas y enfoques teóricos, que todavía plantean un debate complejo en el seno de

las ciencias sociales, íntimamente relacionado con la dificultad en definir a su objeto de estudio, es decir, en delimitar el concepto de juventud. En este sentido, es necesario aclarar que no pretendemos hacer un análisis bibliográfico exhaustivo y detallado sobre estos distintos enfoques epistemológicos, sino que nuestro interés se concreta en señalar el campo diverso que hoy por hoy coexiste en los estudios sobre la juventud, y que invariablemente caracterizan los mismos. Sobre todo, nos interesa reflexionar sobre las diversas aproximaciones al concepto de juventud que permean cada uno de los diferentes enfoques, y que trataremos de abordar, resumidamente, en las próximas líneas.

En un artículo muy interesante en que analiza el término de "juventud inmigrada", Magdalena Jiménez-Ramírez (2010) hace una síntesis de estas diferentes perspectivas teóricas, reconociéndolas a partir de tres distintas perspectivas: (a-) la que ha calificado la juventud como una condición social demarcada por un momento de espera, una fase de transición caracterizada por un periodo concreto; (b-) las que identifican las diversas particularidades que comporta la juventud en cuanto categoría, considerando así la existencia de "juventudes" y no de una categoría homogénea denominada "juventud" (c-) y, finalmente, la que considera la juventud como un proceso de transición, en que se debe analizar trayectorias e itinerarios. Para realizar esta síntesis, Jiménez-Ramírez utiliza como referencia a Cardenal de la Nuez (2006), que denomina, respectivamente, a cada una de estas distintas perspectivas teóricas de la siguiente manera: (a-) perspectiva empirista; (b-) perspectiva nominalista; (c-) perspectiva transicional.

Otros autores, como Brunet y Pizzi (2013), reconocen la existencia de apenas dos perspectivas, la empirista y la nominalista, posicionando el enfoque biográfico, que Cardenal de la Nuez llama de transicional, como parte de la perspectiva empirista. Para estos autores, la perspectiva empirista entonces se dividiría en tres enfoques distintos: el enfoque funcionalista de los ciclos vitales, en que la juventud es una etapa plena de la vida; el enfoque conflictualista de la generación, en que la juventud es una generación que representa valores asociados al cambio social y al progreso; y el enfoque biográfico, en que la juventud es un tramo dentro de la biografía (Brunet & Pizzi, 2013, p. 13).

Como se observa, el debate sobre las diferentes perspectivas teóricas y enfoques de los estudios sobre la juventud envuelve una discusión interesante y compleja, que se plantea a partir de las diferentes categorizaciones del concepto de juventud. La

comprensión de los enfoques que sostienen a cada una de estas perspectivas nos parece importante a fin de alcanzar una visión más amplia de la problemática que subyace los estudios de la juventud, lo que nos será útil para delimitar nuestro objeto-sujeto. En este sentido, trataremos de abordar brevemente lo que consideramos ser los tres principales enfoques que componen las perspectivas teóricas existentes en los estudios de la juventud por su importancia y prevalencia: el enfoque funcionalista de los ciclos vitales, el enfoque nominalista, y el enfoque transicional-biográfico.

El enfoque funcionalista de los ciclos vitales parte del supuesto de que existe un período estandarizado y relativamente homogéneo que caracteriza la juventud. Como señala Brunet y Pizzi (2013), la principal característica de este enfoque es el encuadramiento de la juventud como categoría social a partir de criterios demográficos, en que la edad se presenta como criterio definitivo para la delimitación del objeto de estudio, sin considerar la relevancia de otras variables estructuradoras. En este sentido, se trata de un enfoque en que el paradigma adultocrático y el paradigma culturalista se revelan como principales estrategias.

La estrategia funcionalista tiene dos variantes, por un lado, el "paradigma adultocrático", o la juventud conceptualizada en negativo, según aquello que le falta para llegar a la plenitud de la vida adulta, y el "paradigma culturalista", o la juventud como una etapa llena de la vida centrada en las identidades juveniles y que olvida los aspectos materiales. (Brunet & Pizzi, 2013, p. 14).

Las críticas al enfoque funcionalista se apoyan precisamente en la no consideración de estas variables estructuradoras, especialmente las relacionadas a los contextos sociales de origen, y la en que los individuos viven. En este sentido, Bourdieu (2002) problematiza que la construcción del concepto de juventud como una unidad social, como un grupo constituido a partir de intereses comunes relacionados a una edad definida biológicamente, tiene como cuestión de fondo la lucha por la distribución de poderes, en que la división lógica entre jóvenes y viejos, así como ocurre con los roles de género y clase, dialoga con el establecimiento de un status quo social: "vienen siempre ser una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar" (Bourdieu, 2002, p. 164). De ahí que el enfoque nominalista, al contrario del enfoque funcionalista, advoque por la necesidad de que los estudios de la juventud busquen en las condiciones sociales y materiales de origen de los individuos lo que les diferencian entre sí.

Así, los estudios basados en el enfoque nominalista emplean el término juventud para designar una especie de paraguas en que se puede encajar numerosas circunstancias y formas distintas de juventud. No habría por lo tanto una juventud que se presentara como una categoría social universal, sino que estaríamos adelante de juventudes, con sus diversidades y especificidades.

Las críticas al enfoque nominalista resaltan su carácter abstracto. Cardenal de la Nuez (2006) señala que la substitución del término juventud por juventudes no ayuda a aclarar el significado del término, ni tampoco el fenómeno social a que se refiere. Sobre este aspecto es enfática al afirmar que:

“El concepto de juventud, lejos de ser un despropósito teórico, designa un hecho social susceptible de ser estudiado: la estructuración, dentro del ciclo vital, de una etapa entre la infancia y la vida adulta en la que se realizan aprendizajes significativos de cara al futuro y se experimentan importante ambigüedades de estatus en relación con el ejercicio de ciertos derechos sociales, políticos y/o económicos. (Cardenal de la Nuez, 2006, p. 15)

La autora, que defiende el enfoque transicional-biográfico<sup>4</sup>, reconociéndolo como una nueva perspectiva teórica. Si bien considera que la crítica nominalista a la homogeneización del concepto de juventud es acertada en lo que se refiere a su noción como un grupo social, la autora afirma que no es posible hablar de jóvenes ignorando su origen social, su sexo o grupo étnico de referencia, sin que se recaía en una abstracción que, en sus palabras, “permitiría comprender muy poco acerca de los aspectos más relevantes en la experiencia juvenil: esta no existe a margen de estos condicionales, sino que mediados por ellos.” (Cardenal de la Nuez, 2006, p. 18).

En este sentido, desde la perspectiva transicional- biográfica, los estudios tratan de identificar a partir de las trayectorias e itinerarios la forma como los jóvenes viven, experimentan, hacen elecciones y construyen sus biografías hacia la fase adulta y dentro de sus propias realidades socioeconómicas, familiares y culturales. Por lo tanto, se entiende la juventud como un etapa de transición: una transición profesional y otra familiar.

---

<sup>4</sup> Los diversos autores consultados usan distintos conceptos para referirse al enfoque que aquí llamamos de transicional-biográfico. Mientras Cardenal de la Nuez (2006) ora se refiere a él como transicional, ora como biográfico, Brunet y Pizzi (2013), y Casal, Merino y García (2011) usan el término biográfico. De ahí que hemos optado por utilizar término transicional-biográfico a fin de contemplar los distintos autores consultados.

A fin de clarificar el concepto de juventud, como señala Casal, Merino y García (2011), el enfoque transicional- biográfico propone la distinción entre condición social y situación social.

La condición juvenil (naturaleza o esencia del proceso juvenil) basada en la transición profesional (escuela, trabajo y profesión) y en la transición familiar (emancipación familiar del domicilio parental al domicilio propio) supone que lo juvenil consiste precisamente en el camino (itinerario) que el joven sigue en pos de la posición social (transición profesional) y la autonomía plena<sup>5</sup> (domicilio o lugar de residencia). La situación social de los jóvenes (cambios sociales y afectaciones sobre los procesos de transición) es cambiante y, según como, emergente. (Casal *et al*, 2011, p. 1153)

De ahí que el enfoque transicional-biográfico se preocupe en analizar los itinerarios, entendidos como recorridos vitales "construidos por elecciones y decisiones de individuo, pero bajo determinaciones familiares o del entorno próximo, determinaciones estructurales del contexto amplio, y determinaciones de orden cultural y simbólico" (Casal, Garcia, Merino, & Quesada, 2006, p. 29). Asimismo, trata-se de que su interpretación se realice desde el contexto del pasado y de las expectativas de futuro, remitiendo a una secuencia doble: el itinerario recorrido y el itinerario de futuro probable (Casal *et al*, 2006, p.30).

Si como se ha visto, definir conceptualmente la categoría juventud presenta sus dificultades, al agregar a ella otras características igualmente complejas como es la inmigración, dicha labor asume una cierto aire de tarea de titanes. En efecto, y como señala Jiménez-Ramírez (2010), el concepto de juventud inmigrante está puesto sobre la mesa para el debate:

El intento de reflexionar sobre el binomio juventud-inmigrante no está exento de dificultades en el ámbito de la investigación. Por un lado, por el cuestionamiento que existe sobre la categoría en sí misma debido a la falta de claridad para delimitar a qué nos referimos cuando hablamos de la misma para aludir a una población muy diversa". (Jiménez-Ramírez, 2010, p. 372).

En la misma línea, Cachón, en un artículo de 2003, analiza el surgimiento de una "juventud inmigrante". En dicho trabajo, hace una breve análisis sobre los ciclos

---

<sup>5</sup>Sobre la autonomía plena, los autores indican que ésta puede suponer lugares intermedios entre la dependencia y la plena autonomía. Además, es posible haber regresiones ocasionadas por ruptores familiares o emocionales propias o mismo de la familia (padres y madres).

migratorios vividos en España, identificando el apareamiento de la juventud como una característica de un tercer ciclo migratorio, fruto de los procesos de asentamiento de la inmigración del segundo ciclo. Esta etapa se caracterizaría por los procesos de reagrupación familiar y el surgimiento de una segunda generación. A partir de este momento, es cuando la juventud dicha "inmigrante" empieza a ganar alguna visibilidad dentro del espacio público a través, por ejemplo, de su ingreso en el sistema escolar. No obstante, y como resaltaba Cachón, en aquel entonces todavía la "juventud inmigrante" se estaba construyendo como fenómeno social, es decir, todavía no existía en el imaginario social:

Podríamos comenzar señalando, paradójicamente, que en España no hay "juventud inmigrante" o, para ser más precisos, que apenas en los últimos años ha comenzado a construirse. Aún no existe en el imaginario social como tal. Existe como "estudiantes extranjeros", existe como "inmigrantes", pero todavía no se ha definido socialmente de modo específico en su doble condición de "jóvenes (e) inmigrantes". Como jóvenes, los jóvenes inmigrantes son, en buena medida, invisibles. (Cachón, 2003, p. 17).

En este sentido, empezaba a emerger algunos estudios al respecto, así como un debate sobre el tema desde las instancias oficiales:

Es ahora, en estos tiempos, cuando comienzan a asomar otras dimensiones de las personas jóvenes inmigrantes, cuando ya no son sólo estudiantes o trabajadores, sino jóvenes que han constituido hogares y familias que tienen hijos en España, que han de afrontar problemas de salud, que frecuentan los lugares de ocio y salen los fines de semana, que se organizan para jugar deportes colectivos, que se debaten en un conflicto de identidades, que hacen del consumo un espacio privilegiado de su socialización, etc. Todo ello pone de manifiesto que se está conformando la "juventud inmigrante" como parte de nosotros, como parte de la "España inmigrante. (Cachón, 2003, p. 17).

En efecto, en los últimos diez años el debate sobre la condición de jóvenes y a la vez inmigrantes viene tomando forma. Sin embargo, si resulta reduccionista pensar en la "juventud" como un grupo uniforme, encuadrado según un intervalo de edad, conjugar juventud e inmigración es aún más complejo si se intenta abarcar la totalidad de circunstancias y particularidades que los jóvenes en contexto de inmigración vivencian y experimentan. De hecho, y solo a título de ilustración, si consideráramos apenas el contexto del acto migratorio mismo, tendríamos por lo menos tres situaciones distintas que caracterizarían la migración de los jóvenes: los que migran con sus familias,

incluyendo aquellos que emigran por reagrupación familiar; los que son “dejados atrás” cuando emigra uno o ambos progenitores; y aquellos que deciden emprender un proyecto migratorio por su propia cuenta (Whitehead & Hashim, 2005).

A su vez, cada una de estas modalidades de inmigración o de situación inmigratoria influye de manera distinta en la forma como los jóvenes en situación de inmigración van a construir sus trayectorias e itinerarios hacia la entrada definitiva en la vida adulta. Asimismo, este es apenas un aspecto entre muchos otros que caracterizarán este periodo de transición. A parte, también es importante señalar que el término “inmigrante” supone pensar o considerar que el hecho migratorio es algo que no termina nunca. Lo mismo acontece con el término segunda generación. Es decir, al definir este grupo de jóvenes como miembros de una “juventud inmigrante”, se está a priori cerrándoles en una caja de la cual no pueden salir, y bajo un estigma, puesto que el término inmigrante innegablemente asociase a una representación social negativa (García Borrego, 2003; Giménez, 2003; Suarez, 2006).

En este sentido, si bien es cierto que la experiencia juvenil no puede ser resumida a una etapa de la vida definida por una edad biológica, de igual manera, tampoco nos parece de todo adecuado la solución ofrecida por el enfoque nominalista. Aunque existe una diversidad de situaciones y realidades que caracterizan la juventud, lo que, en efecto, justifica la existencia de una diversidad de “juventudes”, entendemos que esta diversidad se relaciona con la idea de procesos tal y como sugiere el enfoque transicional-biográfico: procesos que componen itinerarios y trayectorias de vida hacia la vida adulta. Dentro de estos procesos, está, por ejemplo, la vivencia migratoria, la decisión de migrar. De ahí que en esta tesis doctoral hemos optado por adoptar el enfoque transicional-biográfico.

En consecuencia, nos parece más adecuado reemplazar el concepto de “juventud inmigrada” por otro que, en efecto, indique que su “vivir joven” recibe la influencia de un contexto específico, pero no exclusivo. En otras palabras, al llamar a estos “chavales y chavalas” de “jóvenes en contexto de migración”, apenas estamos señalando uno de los muchos factores que les caracteriza y que invariablemente influenciará sus elecciones, retos y oportunidades durante su transición hacia la vida adulta.

## **1.2 –Jóvenes en contexto de migración sin referente familiar: ¿quiénes son y por qué migran?**

Como hemos señalado anteriormente, hablar de jóvenes en contexto de migración es hablar de un conjunto de diferentes situaciones y realidades que determinan, en gran medida, como ellos experimentan su transición hacia la vida adulta. Una transición también compuesta por una infinidad de circunstancias de orden social, cultural y familiar, que van dirigiéndoles en sus itinerarios y trayectos, es decir, en la construcción de sus biografías de vida: quienes son, donde están y hacia dónde quieren llegar.

Entre estas circunstancias, algunas son más complejas que otras. Así, es natural pensar sobre la necesidad de enfocar algunos de estos contextos de manera más detenida. Comprender los diversos tramos que forman la vía expresa por donde estos jóvenes caminan es condición *sine qua non* para visualizar la totalidad del fenómeno social al que se quiere investigar. No obstante, a veces es necesario establecer una vía principal, no necesariamente fija, pero que sea consistente, que se presente como una guía maestra de la ruta que se pretende seguir. Es por ello que esta investigación se ha preocupado por un grupo específico de jóvenes en contexto de migración: **los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar.**

¿Pero, quienes son los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar? Anteriormente hablábamos de tres circunstancias que caracterizarían los jóvenes en contexto de migración según el proyecto migratorio a que están ligados: los que migran con sus familias, incluyendo aquellos que emigran por reagrupación familiar; los que son “dejados atrás”, cuando emigra uno o ambos progenitores; y aquellos que deciden emprender un proyecto migratorio por su propia cuenta. En este sentido, esta tesis se centra en los jóvenes que han decidido emprender un proyecto migratorio solos, sin la compañía de uno de sus progenitores o de un familiar de referencia.

A falta de una definición más precisa, la acuñada por ACNUR - Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados – nos servirá como punto de partida. Según esta definición, los menores y jóvenes en contexto de migración sin referentes familiares son los niños o adolescentes menores de 18 años que se encuentran fuera de su país de origen y separados de ambos padres o de la persona que por ley o costumbre les tuviera a su cargo. Algunos de estos jóvenes están totalmente solos, mientras que otros conviven con otros familiares. Igualmente, pueden haber solicitado asilo por miedo a persecución,

falta de protección ante violaciones de derechos humanos, conflictos armados y/o graves disturbios en su país de origen. Otros pueden haber sido víctimas de tráfico u otro tipo de explotación o pueden haber viajado a Europa huyendo de situaciones de pobreza severa. Muchos ellos han vivido experiencias terribles y han sobrevivido a circunstancias de extrema dureza (ACNUR, 1997).

Aunque no se trata de un fenómeno totalmente nuevo, el interés en investigarlo más a fondo es relativamente reciente. Se podría decir que las primeras investigaciones en profundidad sobre los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar en España han sido publicadas entre los años 2001 – 2003 (Giménez & Suarez, 2001; Jiménez, 2001; 2003). Otros estudios importantes realizados en el ámbito Europeo también han sido presentados en los últimos años, con especial mención al Proyecto CON RED (Quiroga, Alonso, & Armengol, 2005). En lo que se refiere a los estudios más recientes, cabe destacar la publicación Sueños en el Bolsillo (Quiroga, Alonso, & Sória, 2010), el trabajo realizado por Lopez-Reillo (2011), y el proyecto europeo PUCAFREU - Promover el Acceso de los menores extranjeros no acompañados a sus derechos fundamentales en la Unión Europea, coordinado por el Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) y el equipo de investigación Migrinter de la Universidad de Poitiers en el que participó la asociación Fundación La Merced, y que ha sido publicado en 2013. Estos estudios son resultado de un esfuerzo por proporcionar un estado de la cuestión más amplio sobre el fenómeno en España.

En estos trabajos, el fenómeno de los jóvenes en contexto de inmigración sin referente familiar es presentado y problematizado desde una perspectiva transnacional y antropológica. También se nota una preocupación en delimitar claramente la categoría que se pretende investigar. Sobre este aspecto, Quiroga (2006) aborda la discrepancia entre los numerosos términos usados para definir a este grupo y como esta diversidad terminológica refleja las distintas percepciones sobre un mismo fenómeno. Entre ellas, se puede destacar los MENA – Menores extranjeros no acompañados - , MINA – Menores inmigrantes no acompañados, MMNA – Menores Migrantes no acompañados, entre otros. En este sentido, puntualiza la urgencia en la creación de una definición común, que abarque los diferentes contextos y que sirva como base para el desarrollo de políticas de atención más adecuadas:

(...) hay muchas denominaciones y situaciones para una realidad común: la de los menores que emigran no acompañados, mal acompañados o bien acompañados,

pero sin ser por sus tutores legales. Por esta causa, es imprescindible desarrollar una definición común, del ámbito europeo, que incluya las diferentes realidades expuestas y promover la unificación de criterios legislativos de los países, a fin de adoptar el mejor modelo para la atención y comprensión del fenómeno de estos menores. (Quiroga, 2006, p. 196)

En consecuencia, la autora propone una otra definición, a fin a la de ACNUR, que tiene por objetivo complementarla, enfatizando los diversos contextos de vulnerabilidad a que estos jóvenes están expuestos, incluso cuando acompañados de un familiar, cuando éste no puede atender adecuadamente a sus necesidades:

Menores extranjeros de menos de 18 años que llegan a Europa sin padres o tutores legales, y en el caso que vengan acompañados de un adulto éste puede pertenecer a una organización con fines ilícitos o en menor medida acompañados por algún familiar que no puede atenderle adecuadamente. (Quiroga, 2006, p. 197)

Observando la necesidad de dar voz a los propios jóvenes, la autora también se ha preocupado en delimitar la forma como ellos mismos se identifican. En efecto, saber cómo estos jóvenes se reconocen como grupo es importante para entender sus vivencias, motivaciones y experiencias frente a la decisión de emigrar. Durante este proceso, llevado a cabo primordialmente con jóvenes de origen magrebí, la autora ha llegado al término *hariq*:

Se identifican, en su forma dialectal, como Harraga en Marruecos y Harq en Túnez y Argelia. Este concepto proviene de la raíz Hrq del árabe clásico, que quiere decir, *quemar, incendiar*. Así, el *hariq*, según el diccionario de árabe culto moderno de J. Cortés (1996), es la persona que se enciende, el incendiario. Y en un sentido metafórico, es aquel que se quema o arriesga la vida, hasta la muerte si hace falta, con la finalidad de emigrar de forma clandestina a Europa para conseguir mejorar sus condiciones de vida. (Quiroga, 2006, p. 197).

Es interesante puntualizar que este imaginario colectivo está imbuido de diferentes sentidos. En su acepción positiva, es usado como signo de heroicidad y de valentía, sobre todo entre aquellos que deciden emprender un proyecto migratorio. Por otro lado, entre las personas que no emigran, el mismo término posee un sentido despectivo, en que el *hariq* es un suicida, alguien que no sabe lo que hace (Quiroga *et al*, 2005, p. 31).

Sobre este aspecto, hay que señalar que los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar no son un fenómeno de origen estrictamente magrebí, cuestión que

abordaremos con mayor profundidad en otro subcapítulo. En cualquier caso, se trata de un nuevo fenómeno, que debe de ser encuadrado dentro de la lógica de las migraciones internacionales (Jiménez 2004; Suarez, 2006), y que conlleva una serie de retos no solo para las administraciones gubernamentales de los países de acogida, sino que también para estos adolescentes, que ven en la migración una real posibilidad de mejora de sus condiciones de vida y la de sus familias, o mismo como única oportunidad para escapar de una situación de violencia.

Llegados a este punto, es necesario aclarar la opción por definir a este colectivo como jóvenes y no menores. Como se ha visto, tanto la definición de ACNUR, como la propuesta por el Proyecto CONRED (Quiroga *et al*, 2005), consideran como tres las principales características que definen quiénes son estos jóvenes: la edad, puesto que son menores; el contexto migratorio, dado que son jóvenes desplazados de sus países de origen; y el contexto familiar, identificado por la ausencia total o parcial de un referente familiar. Sin embargo, ¿qué sucede cuando uno de estos menores llega a la mayoría?

La situación de vulnerabilidad a que están expuestos sigue la misma que otrora, con la diferencia de que su status legal pasa al ser de inmigrantes en situación irregular. Como se verá en los próximos apartados, el sistema de protección cesa cuando cumplen la mayoría. En este sentido, esta investigación ha trabajado con jóvenes en su mayoría mayores de 18 años, pero que han llegado a España menores de edad, en las mismas circunstancias y contextos que se ha descrito anteriormente y que profundizaremos a seguir. Por lo tanto, nos parece adecuado ampliar el término de *menores* para *jóvenes*.

Considerando que esta investigación se construye desde el enfoque biográfico transicional, la edad, aunque es un dato importante, no nos parece un factor preponderante para delimitar el sujeto - objeto de la investigación. Aquí, nos interesa más bien el contexto general que caracteriza a estos jóvenes y que influencia o ha influenciado las decisiones y oportunidades que tienen o han tenido en su itinerario hacia la vida adulta. De igual manera, también nos interesa saber sus expectativas y proyecciones hacia el futuro. Por lo tanto, a falta de una definición más precisa, nos parece adecuado llamarlos de **jóvenes en contexto de migración sin referente familiar**.

**Jóvenes** porque **no** son menores de edad, aunque hayan emprendido su proyecto migratorio antes de completar los 18 años.

**En contexto de migración** porque han emprendido un proyecto migratorio solos o con la ayuda de familiares o amigos y, por lo tanto, se encuentran fuera de sus países de origen.

**Sin referente familiar** porque carecen de un familiar cercano que en efecto cumpla el papel de adulto de referencia, aunque, no raro, es posible identificar algún familiar lejano que les tenga ayudado en alguna de las fases de su proyecto migratorio.

En definitiva, los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar son personas que han visto en la inmigración una oportunidad para construir parte de su itinerario hacia la vida adulta o, como algunos autores señalan, una especie de rito de paso, una forma para alcanzar el poder para tomar sus propias decisiones, de independizarse y alcanzar autonomía (Suarez, 2006, p. 33).

Sin embargo, existen otras motivaciones que influyen a esta decisión. Otros factores contribuyen para la existencia de este fenómeno social y, para acercarnos a ellos, es necesario emprender un viaje de regreso al punto de partida, es decir, de donde todo empieza, en este caso, al contexto social de origen.

### **1.2.1 – Una mirada transnacional al fenómeno**

Los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar no sólo son un fenómeno observable en España, sino que más bien se extiende a todo el continente Europeo. Como ha podido demostrar el Proyecto CONRED (Quiroga *et al*, 2005), países como Reino Unido, Francia y Italia también son polos de recepción de estos jóvenes en su intento en emprender un proyecto migratorio exitoso, dato que coincide con el observado por el Proyecto PUCAFREU (Senovilla-Hernandez, 2013).

Respecto a sus países de procedencia, el estudio citado ha encontrado una diversidad de contextos. No obstante, se podría decir que los continentes de mayor emisión son África y Europa, con especial mención a los países que componen grandes áreas geográficas como Magreb, África Subsahariana y Europa del Este (Senovilla-Hernandez 2013; Quiroga *et al*, 2005). De hecho, a partir de datos del Ministerio del Trabajo e Inmigración de 2007, Quiroga *et al* (2010) han realizado un esfuerzo por mapear los principales países de procedencia de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar que llegan a España, conforme es posible observar en la tabla 1.

**TABLA 1:** Principales países de procedencia de los Jóvenes en contexto de inmigración sin referente familiar acogidos en el Estado Español.

Países de procedencia	%
Marruecos	67,8
Rumanía	6,9
Senegal	5,5
Argelia	2,9
Mali	2,8
Gambia	2,1
Ghana	1,8
Guinea Conakry	1,6
Mauritania	0,6
Costa de Marfil	0,6
Otros	7,2

**Fuente:** Ministerio del Trabajo e Inmigración 2007. Elaboración propia a partir de tabla producida en Quiroga *et al*, 2010, p.45.

Aquí, cabe destacar la dificultad en estimar numéricamente esta población. Entre las principales razones, figuran su alta movilidad entre las distintas comunidades autónomas e incluso entre países, el hecho de que se trata de una población en situación irregular que no tiene ningún deseo en darse a conocer (Capdevila & Ferrer, 2004), y la falta de una política nacional de atención a este colectivo en el ámbito del Estado Español.

En lo que se refiere a los datos relativos al género de estos jóvenes, se observa una predominancia del género masculino. No obstante, así como ocurre con la estimativa numérica de esta población, conseguir datos precisos también es una tarea difícil, una vez que el Ministerio de Trabajo e Inmigración, por ejemplo, no recoge a esta variable (Quiroga *et al*, 2010, p. 46).

En este sentido, el estudio Sueños en el Bolsillo (Quiroga *et al*, 2010) problematiza la cuestión de la inmigración de carácter femenino. Aunque de manera general es poco representativa dentro del universo de este colectivo, se trata de una migración relevante si consideramos el contexto en que suelen darse. Como explica Quiroga *et al* (2010), en la mayoría de los casos, es una inmigración relacionada con ambientes marcados por la

violencia de género, abusos o mismo trata de personas para la prostitución. Una situación que emerge dentro de contextos de marginalidad y que, por consiguiente, es de difícil detección por parte de los dispositivos de protección. De esta forma, la inmigración de carácter femenino asociada al fenómeno de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar se conforma como un perfil migratorio muchas veces invisible, aunque no menos importante (Quiroga *et al*, 2010, p. 46).

Las razones que llevan un joven a emprender un proyecto migratorio son muchas y variadas, pero todas son fruto de un contexto de desigualdad social y de violencia, tanto estructural, como política y simbólica. Como destaca Lopez-Reillo (2011), uno de los factores que condicionan este proceso está íntimamente relacionado con la falta de recursos y condiciones sociales y económicas aceptables en los países de origen: la falta de medios y la pobreza hacen con que la migración sea vista como una real posibilidad de mejora de las condiciones de vida. Otro factor, de cierto modo relacionado al primero, tiene que ver con la precaria situación de la protección de la infancia en estos países que, hoy por hoy, son incapaces de dar respuestas a las manifestaciones de pobreza tanto en las ciudades como en las zonas rurales (Jiménez, 2006).

Además, es importante matizar que la diversidad de contextos y realidades socioeconómicas, culturales, familiares, entre otros importantes aspectos que se relacionan con las motivaciones y perfiles migratorios de estos jóvenes, son igualmente diversos. Por lo tanto, nuestra intención será apenas hacer una aproximación parcial a esta realidad, de forma prudente, y que nos permita acercarnos a un estado de la cuestión sobre estos contextos de origen.

En este sentido, el informe realizado por UNICEF (2009) lista algunos aspectos claves vinculados a los países de origen que ayudan a visualizar de forma general la migración de estos jóvenes. Aquí enumeramos algunos que nos parecen especialmente importantes:

#### **a) Factores demográficos**

El informe de UNICEF (2009) ha identificado dos situaciones distintas. La primera hace referencia a explosiones demográficas no acompañadas por un crecimiento económico en ritmo similar. En este contexto, están los países africanos. Otra situación es la caracterizada por los países que en la actualidad pasan por un decaimiento de sus sistemas económicos y políticos, al mismo tiempo que se frena el

crecimiento poblacional, como es el caso de los países de Europa del Este. Ambas situaciones producen una presión urbana generada por el éxodo campo-ciudad, en que la emigración es vista como una alternativa para la precaria economía a que estas personas afrontan. (UNICEF, 2009, p. 48).

A parte, si bien es cierto que en los últimos 30 años se ha vivido un incremento poblacional en las ciudades a nivel mundial, África ha sido uno de los continentes que ha presentado un ritmo más acelerado, llegando a un crecimiento urbano de 4,4% anual entre los años de 1950 a 2000. (UNICEF, 2009, p. 48).

### b) Índice de Desarrollo Humano (IDH)

El nivel de desarrollo humano es otro factor importante que ayuda a entender las migraciones internacionales. El contraste entre el desarrollo humano de los países emisores y los países de acogida actúa como un factor motivacional para la decisión de migrar, especialmente entre las personas que emigran por razones económicas. El Informe sobre Desarrollo Humano de 2013 realizado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) corrobora esta afirmación. En comparación con España, que aparece entre los países con un muy alto IDH, países como Marruecos, Ghana y Argelia, por ejemplo, presentan un IDH medio, mientras que países como Senegal, Gambia y Costa de Marfil un IDH bajo, conforme es posible ver en la tabla 1.2.

**TABLA 1.2:** Índice de Desarrollo Humano – IDH.

País (por orden en la clasificación del IDH)	Índice de Desarrollo Humano*
España	0,885
Rumania	0,786
Argelia	0,713
Marruecos	0,591
Ghana	0,558
Senegal	0,470
Mauritania	0,467
Gambia	0,439
Costa de Marfil	0,432
Mali	0,344

**Fuente:** PNUD 2013. Elaboración Propia.

\* **Agrupación del IDH:** Desarrollo humano muy alto – 0,905 / Desarrollo humano alto – 0,758 / Desarrollo humano medio – 0,640 / Desarrollo humano bajo – 0,466

### **c) Conflictos**

Los conflictos armados también son un importante factor que condiciona la migración de los jóvenes en contexto de inmigración sin referente familiar. En África, por ejemplo, muchos son los países que han pasado o siguen pasando por guerras civiles que, invariablemente, crean un contexto de violencia especialmente prejudicial para los niños y adolescentes, puesto que son la población más vulnerable (UNICEF, 2009, p. 49).

En este sentido, cabe mencionar las prácticas de reclutamiento de niños y niñas soldados para actuar como combatientes en estas zonas de conflicto. Los secuestros y la incorporación forzada de estos niños y niñas en grupos armados, incluyendo fuerzas gubernamentales, hacen con que estos jóvenes no encuentren otra alternativa que no sea huir de sus ciudades en búsqueda de asilo y refugio en otros países. (UNICEF, 2005).

Aún así, es importante destacar que en España el número de jóvenes llegados a causa de conflictos armados o violencia política es reducido. En este sentido, algunos estudios sugieren que la restrictiva política de asilo llevada a cabo en el Estado Español podría ser una de las razones para que los jóvenes víctimas de conflictos armados y persecución prefieran irse a otros países, como Dinamarca, Bélgica, Alemania e Inglaterra (Quiroga, *et al*, 2005; Quiroga, *et al*, 2010).

Como sugieren estos tres aspectos claves, estas regiones se caracterizan por presentar un contexto socioeconómico y político inestable. En el caso de Marruecos y Argelia, países de procedencia que más aparecen en las estadísticas de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar que llegan a España, esta inestabilidad se traduce en importantes déficits en materia laboral, de acceso a la educación y a la salud, infraestructuras adecuadas y garantía de las relaciones e instituciones democráticas (Quiroga *et al*, 2005, p. 62) tal y como evidencia su bajo índice de desarrollo humano. En efecto, Armina Bargach (2006) es enfática al afirmar que en Marruecos

(...) nos encontramos con un país de origen subdesarrollado, con graves carencias democráticas, con un pasado de colonización y con una dejación de funciones de la clase política, funciones que pasan a ser ejercidas por las organizaciones no gubernamentales. Todo esto tiene como consecuencia la segregación de los más excluidos, con el riesgo de fisuras del cuerpo social; así las familias con menores

dejan de ser un asunto de Estado para haberse convertido en objetivo asistencial. (p. 59)

Sobre los países que conforman la África Subsahariana, existen pocos datos que permitan hacer un panorama más detallado (Quiroga *et al*, 2005). Sin embargo, algunos estudios coinciden en caracterizarla como una región que presenta severos problemas estructurales de orden socioeconómico y político, tal y como es posible inferir de los datos expuestos anteriormente:

La zona de la África Subsahariana generalmente está dirigida por gobiernos corruptos y autoritarios que no se preocupan en mejorar las condiciones económicas de sus países. Sin lugar a duda, es el continente que presenta la situación más precaria en todos los sectores de la vida: degradación ecológica, guerras intestinas, marginalización económica, migraciones, reestructuración familiar, etc. Como se eso no fuese suficiente, se añade el poco interés de los grandes centros del poder económico en relación a múltiples áreas, lo que significa automáticamente la reducción de ayuda al desarrollo." (Fernandes, 2008, p. 12).

Se podría decir que son países que enfrentan importantes retos relacionados tanto a su desarrollo económico como a la garantía de un estado democrático, agravado muchas veces por las guerras civiles. Conflictos armados que, como señala Almeida García, son consecuencia de esta inestabilidad socioeconómica y política:

Observando las cifras que proporciona el PIB per cápita de los países subsaharianos, se comprueba como la mayoría presenta unas rentas bajísimas en relación con la media mundial. Los países que tienen una menor riqueza coinciden en buena parte con los peores indicadores sociales y políticos (Índice de Paz Global, Índice de Estados Fallidos e Índice de Situación de la Democracia y la Economía de Mercado). Sólo algunos estados con una población reducida y con amplios recursos naturales han conseguido un nivel de riqueza medio, como son los casos de Botsuana, Gabón y Guinea Ecuatorial. Estos hechos corroboran esa conexión habitual entre la pobreza y conflicto. (Almeida García, 2011, p. 20).

Además, son países con grandes contingentes poblacionales que no tienen acceso a los recursos sociales básicos mínimos. En este contexto, la migración se presenta como una real posibilidad de mejoría de las condiciones de vida.

Europa del Este es una región también caracterizada por un contexto socioeconómico y político frágil. Aunque presenta un desarrollo económico superior a las regiones del Magreb y África Subsahariana, lo cierto es que países como Rumanía viven inmersos en

una situación de extrema pobreza, resultado del difícil proceso de reestructuración poscomunista. En consecuencia, grande parte de la población vive una situación de preocupante vulnerabilidad social (Quiroga *et al*, 2005, p. 65).

En definitiva, no cabe duda de que estos contextos adversos actúan como fuertes motivadores para que estos jóvenes decidan migrar, como bien destaca López-Reillo (2011, p. 35):

A la vista de estos datos, resulta obvio que las penosas condiciones políticas, sociales y económicas de los lugares de origen de los jóvenes, y la consiguiente carencia de oportunidades, tienen una influencia clara en su decisión migratoria aunque, por su parte, no hayan tenido la ocasión de elaborar un discurso acerca de la manera en la que éstas intervienen en dicha decisión.

La estructura familiar también es otro factor importante para entender el contexto de partida de estos adolescentes. En Marruecos, por ejemplo, se han procesado cambios sociales y económicos importantes que, como señala Mercedes Jiménez (2006), han provocado una desestructuración familiar con graves consecuencias, especialmente para estos adolescentes.

Los cambios sociales y económicos que se están produciendo en Marruecos en los últimos años inciden de manera específica en la estructura y función de la familia. Ante la feminización de la pobreza, la aparición de la pobreza urbana y de la exclusión social de determinados grupos de población (niños de la calle, parados, mujeres en exclusión social, etc.) es la familia que se <quiebra> haciendo imposible cumplir esas funciones esenciales, pero el Estado no lleva ninguna política social acorde con estos cambios.

Mucho más alarmante y problemático es que en este panorama son los menores que representan a veces la única fuente de recursos para la familia. Debido al desempleo generalizado, el estatus del padre ha cambiado, ya que él se queda poco a poco sin autoridad al no poder cumplir con su rol de <el que trae el pan a casa>. Así es como la mujer ocupa puestos de trabajo. El fenómeno de la división internacional del trabajo ha generado en Marruecos una demanda de mano de obra. La deslocalización de la producción demanda mano de obra barata y <sumisa>. Por ende, son las mujeres las que pasan a ocupar estos empleos mal remunerados; es sobre todo en el sector textil y en la industria de manufactura donde se está produciendo la <feminización> de la mano de obra; no se olvide de que estas transformaciones sociales provocan violencia en el ámbito doméstico. (Jiménez, 2006, pp.67-68).

Sin el cuidado de las madres, ocupadas en ejercer el rol de jefes de familia, ante padres frustrados y desmotivados, que no logran cumplir el rol de proveedores que les ha sido

adjudicado en la sociedad marroquí, sumado a las limitadas estructuras laborales y educativas a que tienen acceso (Suárez, 2006), los jóvenes se ven atrapados entre quedarse en una estructura familiar fragmentada o "buscarse la vida" a través de la migración.

Asimismo, cabe resaltar el referente social de la inmigración presente en el imaginario colectivo de estos países. La percepción social de la inmigración como una - o la única - manera de mejorar las condiciones de vida o de alcanzar ascensión social (Jiménez, 2003; 2004) es influenciada por los medios de comunicación, que suelen caracterizar a los países de acogida como verdaderos "oasis" en medio al desierto de oportunidades a que estas sociedades están sumergidas. Sobre todo, hay que señalar que esta percepción social de la inmigración se agrava por una actitud triunfal de sus familias en el extranjero. Los parientes y amigos más cercanos, cuando vuelven a los países de origen, casi nunca hablan de las dificultades que pasan o que han pasado en los países de acogida, muchas veces para esconder su propia frustración. En el imaginario de estos jóvenes, esta actitud apenas alimenta la idealización de la inmigración como única forma de escapar de un futuro incierto y desolador.

Finalmente, la vivencia cotidiana de la emigración a través en su entorno más cercano - amigos, familia, entre otros - aumenta estas expectativas a la vez que propicia los medios que facilitarán la decisión de emprender un proyecto migratorio: medios de transporte, redes migratorias, entre otros. (UNICEF, 2009, p. 49).

### **1.2.2. - El proyecto migratorio: buscando una vida digna, una decisión autónoma y compartida.**

Una vez expuestos los contextos de origen, ya es posible trazar las principales razones que llevan a estos jóvenes a emprender un proyecto migratorio. En este sentido, las motivaciones, de manera general, se relacionan con el intento en alcanzar una vida digna, es decir: tener garantizado los medios y oportunidades para que uno siéntase protegido, autónomo y plenamente atendido en los diversos ámbitos de la vida social.

Algunos estudios han podido identificar algunos motivos principales que precipitan y delimitan la migración de estos jóvenes. Entre ellos, los motivos de orden económico son los más frecuentes. Como hemos visto, los contextos económicos de origen se caracterizan por desigualdades que invariablemente se reflejan en dificultades económicas para las familias. En esta situación, los jóvenes se ven impelidos a ayudar en

la renta familiar, lo que se traduce en abandono escolar precoz y acceso a un mercado laboral precario (Quiroga *et al*, 2005; Quiroga *et al*, 2010, UNICEF, 2009).

La mejora de expectativas sociales y culturales es otro motivo que tiene un importante peso en la decisión de migrar. Si bien es cierto que estas expectativas se relacionan directamente con una mejora de sus condiciones económicas y de sus familias, también está presente el deseo en conocer otra clase de vida, otras experiencias culturales y sociales, idealizadas a partir de la representación que los medios de comunicación construyen respecto a los países de destino, así como la experiencia de familiares o personas cercanas emigrantes (Quiroga *et al*, 2005; Quiroga *et al*, 2010; UNICEF, 2009). Todo esto les transmite un mensaje positivo sobre el hecho migratorio, como se migrar fuera un camino cierto para alcanzar ascensión social, experimentar aventuras, realizar sueños y olvidarse de la frustración de la que son víctimas debido a la precaria condición social y económica en que viven, mismo que para eso tengan que arriesgar sus vidas (Quiroga *et al*, 2005, p. 70; Quiroga *et al*, 2010, p. 70-73; UNICEF, 2009, p. 49).

Hay también los motivos de orden político. Como hemos señalado anteriormente, algunos contextos de origen están marcados por una creciente inestabilidad política, permeada por conflictos que tienen en los jóvenes sus víctimas directas. Así, los jóvenes y las familias perseguidas por motivos étnicos, religiosos, políticos, entre otros, buscan en otros países la seguridad que ya no poseen en sus países de origen (Quiroga *et al*, 2005; Quiroga *et al*, 2010; UNICEF, 2009).

Finalmente, cabe destacar los motivos relacionados con contextos familiares marcados por la violencia. El abuso sufrido en el seno de familias desestructuradas constituye un importante factor que precipita la migración de estos jóvenes. Abusos relacionados con desigualdades de género, alcoholismo, en alguno casos de orden sexual, abandono parental, entre otros, son más un ingrediente que condimenta el “caldero” de motivaciones para que estos jóvenes busquen en la inmigración una alternativa a una situación de desamparo social. (Quiroga *et al*, 2010, pp. 76-77; UNICEF, 2009, p. 50).

Aunque la decisión de migrar está marcada por una serie de contextos relacionados a circunstancias de orden económico, político, social y cultural presentes en los países de origen, no se puede obviar el rol fundamental que las familias juegan en este proceso. En parte, la decisión de migrar es construida desde un deseo autónomo de estos jóvenes en buscar sus propios medios y oportunidades para alcanzar sus aspiraciones y sueños

(Jiménez, 2003). No obstante, algunas veces estas aspiraciones y sueños también son alimentadas por las familias, que consideran la migración de estos jóvenes una solución más inmediata para las dificultades que viven, o mismo como alternativa para la protección de sus hijos e hijas frente a una situación de conflicto o falta de oportunidades educativas y laborales en los países de origen (Quiroga *et al*, 2005, pp. 72-73; UNICEF, 2009, p. 50).

En este sentido, el hecho de que los países de destino sean asignatarios de la Declaración de Protección de la Infancia y la Adolescencia, tema que detallaremos más adelante, es otro factor que transforma la inmigración de estos jóvenes en una oportunidad atractiva. La Declaración de Protección de la Infancia y la Adolescencia exige que los países de ella asignatarios se encarguen de todo y cualquier menor de edad, que por ventura se encuentre en sus territorios en una situación de desamparo, es decir, sin un tutor legal, independientemente de su nacionalidad o país de origen. En este contexto, es el Estado quien debe supuestamente<sup>6</sup> protegerlos, asumiendo su tutela y regularizando su situación legal. En consecuencia, muchas familias incentivan y planifican el proyecto migratorio de sus hijos e hijas, vendiendo los únicos bienes que poseen para costear la travesía clandestina (Quiroga *et al*, 2005).

Otra variante de la misma situación expuesta es cuando la decisión de inmigrar es compartida con el grupo de iguales. Desde temprana edad, alimentan el sueño de cruzar la frontera y la comparten con amigos en la misma situación. Por medio de la red de contactos que ya poseen en los países de destino, planean el viaje, los itinerarios y también la forma como arcar con los costes a través de pequeños trabajos. A veces, el joven comunica la familia su decisión, otras veces no lo hace, y otras veces su comportamiento le denuncia, por lo que la familia termina por enterarse de sus planes (Quiroga *et al*, 2005; UNICEF, 2009).

---

<sup>6</sup>El uso de la palabra "supuestamente" quiere marcar el contexto de vulnerabilidad legal largamente observado respecto a la forma como los Estados asignatarios de la Declaración de Protección de la Infancia y Adolescencia vienen lidiando con la situación de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar. Como profundizaremos en otro subcapítulo, frecuentemente el derecho a la protección se ve amenazado por un entendimiento limitado por parte de los Estados del fenómeno, que terminan por incluir a los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar dentro de la misma categoría de la inmigración irregular.

### **1.3-Perfiles según el contexto de origen, las rutas e itinerarios.**

A partir de un análisis transnacional, ha sido posible presentar los aspectos claves que caracterizan los contextos de origen y salida de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar, y que propician su migración. Sin embargo, los factores de origen inciden de manera distinta en la caracterización de los perfiles de estos jóvenes respecto a su proyecto migratorio. De hecho, estas diferentes realidades de origen conforman una diversidad de perfiles migratorios que, como destaca Mercedes Jiménez (2003), podrían ser agrupados en cuatro tipologías distintas.

#### **a) Menores insertados en redes migratorias familiares que poseen un proyecto migratorio muy claro:**

Compuesto por aquellos jóvenes que poseen una vinculación directa con familiares que han emigrado a otros países y que, por lo tanto, son considerados modelos de referencia. De hecho, suelen utilizar las redes migratorias para concretizar su proyecto migratorio, siendo introducidos directamente por éstas en los contextos de destino. Los jóvenes representados en este perfil, se caracterizan por mantener una relación estable con sus familias y consideran la inserción laboral como objetivo migratorio prioritario. Se trata de un grupo minoritario respecto a las demás tipologías de jóvenes, especialmente por la especificidad de su situación con base al contexto de origen (Jiménez, 2003,).

#### **b) Menores sin vinculaciones firmes con redes migratorias de proximidad y que deciden emprender un proyecto migratorio, frente a una situación familiar económicamente inestable:**

Este perfil se refiere a los jóvenes que, si bien se encuentran insertados en un núcleo familiar de cierto modo estructurado, necesitan trabajar debido a la precaria situación socioeconómica de sus familias. En este sentido, éstas poseen un papel importante en la socialización del niño, ejerciendo sus funciones básicas en cuanto núcleo familiar. Los jóvenes que se caracterizan por este perfil asumen la tarea de apoyar económicamente a su familia. Respecto a su proyecto migratorio, se trata de un grupo que persigue un éxito inmediato, muy

susceptibles a la frustración una vez en los países de destino, siendo especialmente vulnerables a los factores de riesgo. Según la autora, este perfil caracterizaría la mayor parte de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar (Jiménez, 2003, pp. 49-50).

**c) Menores sin vinculaciones firmes con redes migratorias de proximidad y que deciden emprender un proyecto migratorio como estrategia para salir de una situación familiar desestructurada y económicamente precaria:**

Este perfil abarca a los jóvenes que manifiestan una situación de desestructuración familiar, originada por divorcios, orfandad, maternidad no reconocida e/o incluso casos de abusos sexuales en el ámbito familiar. Conviven por lo tanto en un contexto poco estable, que incide en su desarrollo psicológico. Además, suelen presentar una situación socioeconómica muy precaria. Se trata de un grupo minoritario respecto a las demás tipologías (Jiménez, 2003, p. 50).

**d) Menores en situación de calle en origen:**

El último perfil es compuesto por los jóvenes que hacen de la calle su modo de vida. No obstante, es necesario problematizar una situación específica relacionada a esta tipología: los jóvenes que se encuentran en situación de calle a espera del momento oportuno para cruzar las fronteras. Como se ha mencionado, algunos de estos jóvenes vienen de otros centros urbanos y de la zona rural, lejos de las ciudades que hacen frontera con los países de destino. En este sentido, al llegar a estas ciudades, muchas veces pasan a vivir en la calle esperando el momento propicio para emprender el viaje migratorio.

Igualmente, hay que diferenciarlos de los jóvenes que, una vez en los países de acogida, pasan a vivir en la calle en razón las dificultades que encuentran para conseguir acceso a los recursos sociales básicos. (Jiménez, 2003, pp. 50-51)

Respecto a las rutas e itinerarios, la elección de los medios usados para traspasar las fronteras está directamente relacionada con la procedencia de los jóvenes, los recursos a que tienen acceso y con la elección de los países de destino. El viaje hacia la

concretización de sus objetivos es muchas veces peligroso y realizado en muchas etapas. Existe un riesgo real de perderse la vida en el camino.

Hay diferentes factores que condicionan la elección del país de destino y, en consecuencia, la ruta o itinerario a ser seguido. El proyecto CONRED ha identificado algunos: (a) cercanía y facilidad del transporte; (b) lazos históricos, económicos y lingüísticos entre los países de origen e de acogida; (c) la presencia de conterráneos y de la comunidad de origen; y (d) las distintas legislaciones y políticas sociales de acogida que presenta cada país de destino (Quiroga *et al*, 2005, p. 84).

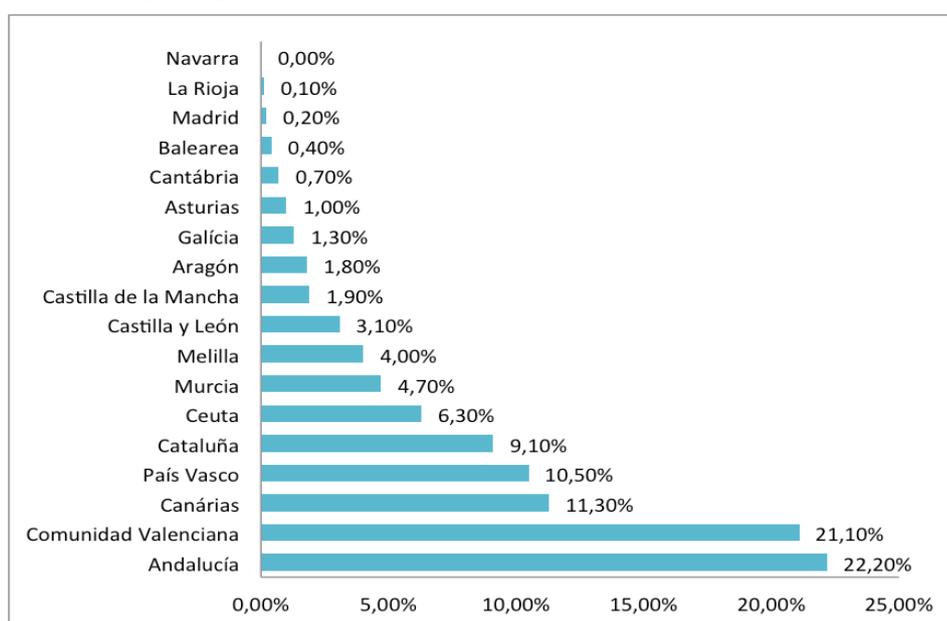
Una vez elegido el país de acogida, buscarse las mejores rutas y medios para alcanzar el destino. En términos de transporte, los más utilizados son las pateras/cayucos, escondidos en los bajos de los camiones y, con menor frecuencia, escondidos en barcos o polizón e incluso aviones (Quiroga *et al*, 2010; Quiroga *et al*, 2005.). Según la zona de procedencia, y dependiendo del contexto geográfico de los países de origen en relación a los países de destino, es posible identificar variaciones en los medios utilizados. De esta forma, entre los jóvenes procedentes de Marruecos existe una predominancia por viajar escondidos en los bajos de los camiones o autobuses, saliendo de ciudades consideradas de paso como Tánger. Ya los jóvenes oriundos de África Subsahariana, que necesitan recorrer mayores distancias desde su países de origen hasta llegar a una ciudad fronteriza que les permita finalmente cruzar hacia los países de destino, se observa una mezcla de diferentes tipos de medios, en que el uso de pateras y cayucos es más frecuente (Quiroga *et al*, 2010).

De igual manera, se percibe una alta movilidad de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar dentro de los países de acogida. Difícilmente se establecen en la Comunidad Autónoma de llegada, sino que más bien siguen el viaje hacia otras zonas, buscando mejores oportunidades y /o facilidades que les ayuden en la consecución de su objetivos (Quiroga *et al*, 2010).

Como se ha dicho anteriormente, la alta movilidad de estos jóvenes y la ausencia de una política nacional de atención dificultan la recolección de datos y, en consecuencia, a delimitar con precisión la incidencia del fenómeno en las distintas Comunidades Autónomas (CCAA). En cualquier caso, es posible tener una idea del impacto y ocurrencia del fenómeno en territorio español a partir de los datos ofrecidos por los dispositivos de atención en cada CCAA.

Como sugiere el gráfico 1, Andalucía es la primera CCAA en números de acogidas, seguido de Comunidad Valenciana, Canarias y el País Vasco. En la cuarta posición en número de acogidas, el País Vasco se ha transformado en uno de los principales destinos de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar que llegan a España. Considerando que esta investigación se ha realizado en esta comunidad autónoma, trataremos de trazar una visión general de la llegada de estos jóvenes a esta CCAA.

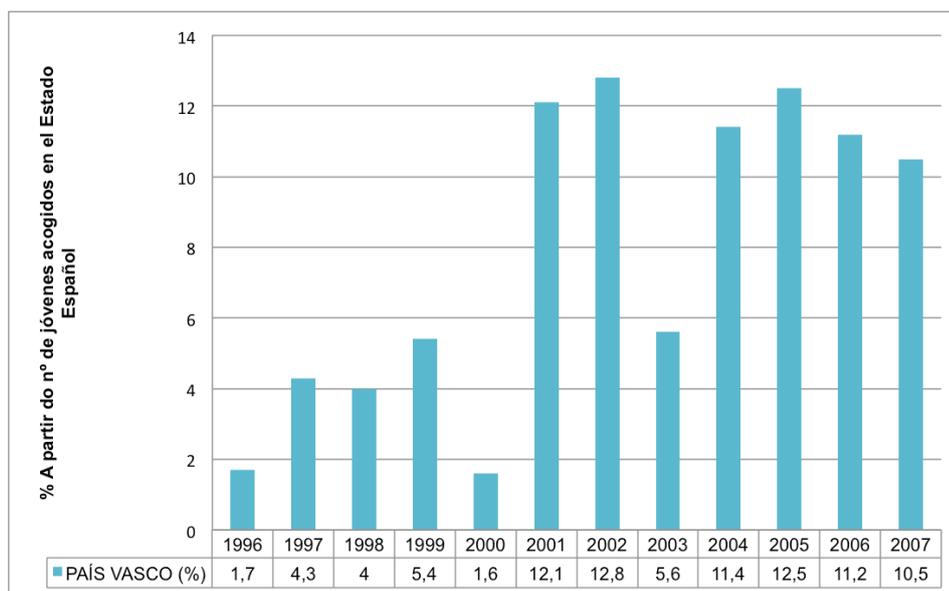
**GRÁFICO 1:** Jóvenes en contexto de inmigración sin referente familiar acogidos en el Estado Español por Comunidad Autónoma (2007).



**Fuente:** Ciudad Autónoma de Melilla, Diputación Foral de Araba, Diputación Foral de Bizkaia, Diputación Foral de Guipuzkoa, Generalitat de Catalunya, Generalitat Valenciana, Gobierno de Aragón, Junta de Castilla y León, Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, Junta de Andalucía, Ministerio de Interior, Ministerio de Trabajo e Inmigración, Región de Murcia, Xunta de Galicia y Vaciado de expedientes de los Centros de Primera Acogida de la Comunidad Valenciana del equipo investigador del proyecto Sueños en el bolsillo en esta CCAA, 2000 y 2007-08. Elaboración propia a partir de mapa producido en Quiroga *et al*, 2010, p. 39.

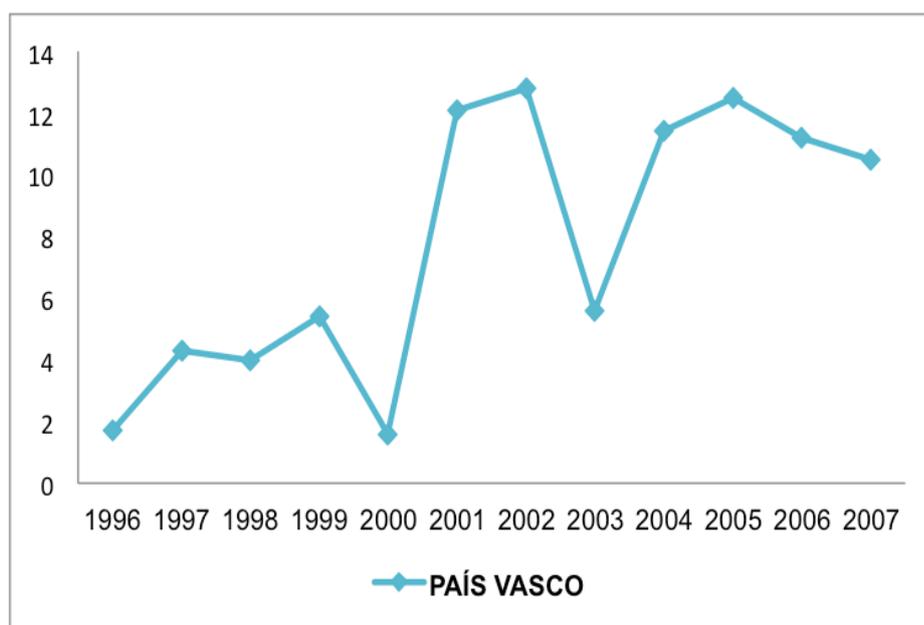
La evolución de la llegada de este grupo al País Vasco es caracterizada por un aumento progresivo, salvo en los años 2000 y 2003, cuando se nota una bajada significativa tal y como demuestra los gráficos 1.2 y 1.3. Según el estudio realizado por Quiroga, *et al* (2010), gran parte de los jóvenes en contexto de migración que llegan al País Vasco (CAPV) vienen de otras CCAA, especialmente en Madrid y Cataluña (p. 42).

**GRÁFICO 1.2:** Evolución de los Jóvenes en contexto de migración sin referente familiar acogidos en el Estado Español (1996-2007). País Vasco.



**Fuente:** Informes sobre "la Situación de los Menores No Acompañados" remitidos por las CCAA al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales por el Grupo de Trabajo reunido el 29 de febrero del 2000, Diputación Foral de Araba, Diputación Foral de Bizkaia, Diputación Foral de Gipuzkoa y Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2000 y 2007-08. Elaboración propia a partir de gráfico producido en Quiroga *et al*, 2010, p.42.

**GRÁFICO 1.3:** Evolución de los Jóvenes en contexto de migración sin referente familiar acogidos en el Estado Español (1996-2007). País Vasco.

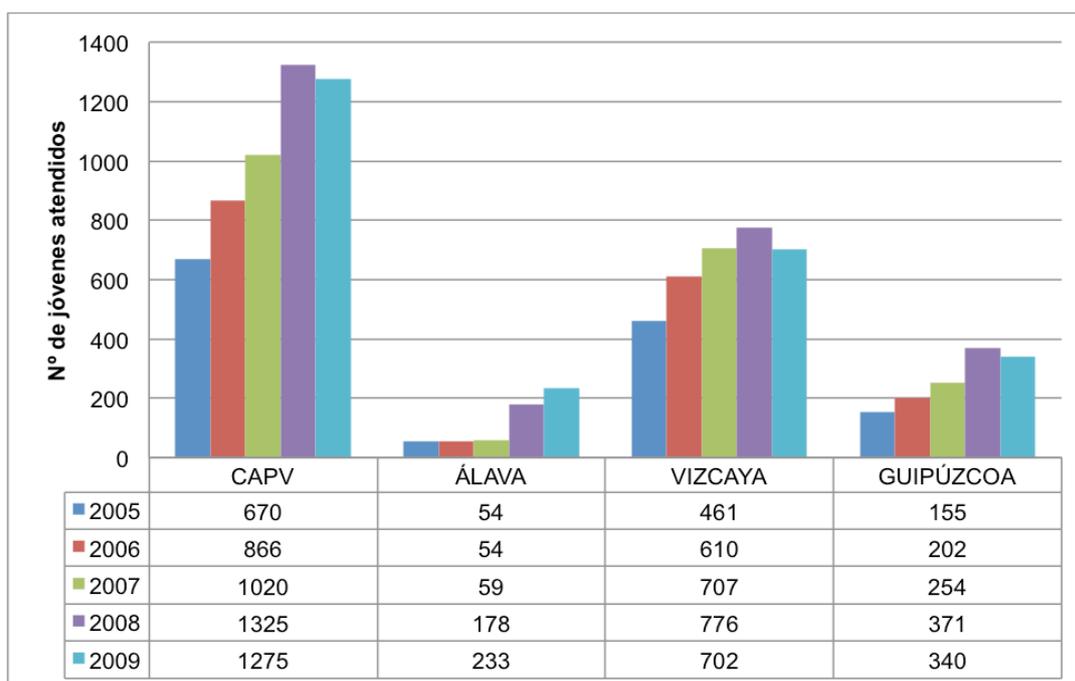


**Fuente:** Informes sobre "la Situación de los Menores No Acompañados" remitidos por las CCAA al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales por el Grupo de Trabajo reunido el 29 de febrero del 2000, Diputación Foral de Araba, Diputación Foral de Bizkaia, Diputación Foral de Gipuzkoa y Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2000 y 2007-08. Elaboración propia a partir de gráfico producido en Quiroga *et al*, 2010, p.42.

Desde 2005 el Ararteko ha intensificado el seguimiento a esta población, realizando estudios e informes periódicos. Además de trazar un panorama general sobre este fenómeno en CAPV, dichos documentos también han realizado un esfuerzo en destacar tanto los problemas fundamentales, como recomendaciones y propuestas de mejoras en la atención a este colectivo. En este sentido, el informe *Infancias Vulnerables* (ARARTEKO, 2011) reúne más datos respecto al número de jóvenes en contexto de migración sin referente familiar atendidos en los tres territorios históricos: Álava, Vizcaya y Guipúzcoa.

En el gráfico 1.4 es posible observar como ha sido la evolución de esta población en la CAPV y en cada uno de los territorios en los últimos años.

**GRÁFICO 1.4:** Evolución de los Jóvenes en contexto de migración sin referente familiar acogidos en la CAPV (2005-2009) y por territorio histórico.



**Fuente:** Diputaciones Forales. Expedientes de seguimiento del Ararteko. Elaboración propia a partir de tabla producida en ARARTEKO, 2011, p. 109.

En lo que se refiere a los perfiles, aunque los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar residentes en la CAPV destacan por la diversidad de procedencia, la mayoría de los jóvenes acogidos son de nacionalidad marroquí y del género masculino (Quiroga *et al*, 2010; ARARTEKO, 2005). El informe también destaca que los jóvenes acogidos en la CAPV, de manera general, mantienen una relación periódica y telefónica

con sus familias de origen, por lo que no corresponden al perfil e "menores de calle" en origen. De igual manera, han conseguido cruzar la frontera después de varios intentos, expresando un proyecto migratorio muy claro de encontrar trabajo lo antes posible (ARARTEKO, 2005, p. 108).

#### **1.4 - Situación jurídico-legal: entre la protección y la represión.**

La condición jurídico-legal que caracteriza a este colectivo es compleja. Como menores de edad, y en la falta de un adulto o tutor legal, es el Estado quien tiene el deber de tutelarlos, garantizándoles las condiciones mínimas para su pleno desarrollo. Y eso independe de su nacionalidad o procedencia, tal y como afirma la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989). Sin embargo, también tienen la difícil condición de inmigrantes en situación irregular. En este enmarañado de normativas y perspectivas legales, lamentablemente, lo que se ha visto de manera general es que la ley de extranjería ha prevalecido frente a las medidas de protección de la infancia y adolescencia.

En este sentido, el tratamiento jurídico dispensado a los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar en el ámbito europeo se caracteriza por una diversidad de normativas. Como señala Durán Ruiz (2011a), pese a algunos avances, como ha sido la entrada en vigor del Tratado de la Unión Europea firmado en Lisboa y su Tratado de Funcionamiento que, en palabras del autor, "han significado un reconocimiento más claro de las competencias para el establecimiento de una política migratoria y de asilo común" (Durán Ruiz, 2011a, p.14), tal y como prevé el Plan de Acción sobre los Menores no Acompañados 2010-2014 aprobado por la Comisión Europea en 2010, la normativa en vigor, que sirve de referencia específicamente sobre la cuestión de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar, es la Resolución del Consejo de la Unión de 26 de junio de 1997 sobre menores no acompañados procedentes de terceros países.

Aunque carece de carácter vinculante, presentándose más bien como recomendaciones que obligaciones, en líneas generales, dicha resolución está lejos de garantizar "un estatuto suficientemente protector" de este colectivo (Durán Ruiz, 2011a, p.14). Si bien es cierto que incluye garantías en consonancia con la Declaración de los Derechos del Niño, algunas de sus disposiciones todavía mantienen contextos de vulnerabilidad, como es por ejemplo la posibilidad de que los Estados nieguen la entrada a su territorio de

aquellos menores que por alguna razón no estén en posesión de los documentos y/o autorizaciones exigidas, salvo los casos de solicitud de asilo.

En lo que se refiere al contexto Español, el primer dispositivo normativo que garantiza la protección de este colectivo es la Constitución española de 1978, que establece el respeto a lo dispuesto en los acuerdos internacionales firmados por el Estado Español en materia de protección de la infancia y juventud. En consecuencia, y como resalta Durán Ruiz (2007, p. 5):

La remisión de la Constitución Española a los tratados internacionales en lo relativo a la protección de la infancia, supone que a raíz de la ratificación por España de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño de 1989 (CDN) por instrumento de 30 de noviembre de 1990, que la Convención se convierta obligatoriamente en un texto normativo necesariamente válido como referencia en el campo de los derechos fundamentales de los niños.

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño destaca la primacía del interés y el bien estar del menor. En este sentido, el Estado debe garantizar el acceso a la sanidad, educación, entre otros recursos sociales básicos a todos aquellos menores que encuéntrase en su territorio, con independencia de su procedencia o nacionalidad, respetando su identidad cultural e religiosa (Durán Ruiz, 2007, p. 6).

Sin embargo, aunque los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar, en la condición de menores, deben ser protegidos por el Estado, también son objeto de la ley de extranjería, que regula la entrada de extranjeros en los países de acogida. Ambas condiciones personales evocan importantes repercusiones jurídicas y un claro choque normativo:

El ordenamiento jurídico atribuye consecuencias jurídicas tanto al hecho de que la persona sea menor como de que sea extranjero, pero entre estas dos situaciones se produce una clara tensión, puesto que en atención a la especial protección que la Constitución y el resto del ordenamiento jurídico español otorgan a los menores, independientemente de su nacionalidad u origen, la legislación de extranjería otorga a los menores extranjeros, en particular a aquellos no acompañados por adultos que los tengan a su cargo, un régimen jurídico particular que dista del que se aplica a los extranjeros mayores de edad, sobre todo a aquellos que se encuentran en España sin cumplir los requisitos administrativos de residencia. (Durán Ruiz, 2007, p. 9).

Desgraciadamente, se ha observado que de manera general la ley de extranjería ha sobresalido respecto a los derechos del menor, lo que, como bien señala Biccocchi y

Levoy (2008), supone un colosal incremento en el contexto de vulnerabilidad a que estos jóvenes están expuestos.

La principal consecuencia de estas políticas agresivas respecto a las familias en situación irregular o los menores no acompañados excluidos de la protección es que empeora la situación de enorme vulnerabilidad que caracteriza a este grupo. Todos los migrantes se enfrentan al riesgo creciente de pobreza y de exclusión social. Estos riesgos están exacerbados para quienes no tienen un permiso de residencia regular. Entre estos grupos, tanto los niños que migraron solos como los que están acompañados por sus padres o tutores, ocupan una posición particularmente vulnerable en cuanto a su capacidad de tener acceso a derechos y a protección. (Bicocchi & Levoy, 2008, p. 6).

En este sentido, la comprobación de la minoridad y la tramitación de los expedientes de tutela y residencia son los aspectos que más inciden en el incremento de la situación de vulnerabilidad a la que esta población está expuesta. Como destaca Durán Ruiz (2011b), la certificación de la minoridad es un procedimiento fundamental, que influencia directamente el tratamiento jurídico a que los jóvenes están expuestos:

La minoría de edad constituye la base y la justificación de un tratamiento más favorable que resulta especialmente importante en el caso de los menores extranjeros no acompañados. En primer lugar, evita que el menor pueda ser objeto de las medidas sancionadoras, como la expulsión que el ordenamiento dispensa a los extranjeros que se encuentran en situación de irregularidad administrativa además, motiva que la Administración reconozca jurídicamente la situación fáctica de desamparo en la que se encuentran, asumiendo su tutela y ocupándose de su guarda y cuidado; en tercer lugar, los derechos de los menores extranjeros no se encuentran limitados por su situación administrativa, como ocurre en el caso de los extranjeros mayores de edad. Por último, también será distinto el trato que reciben en caso de cometer actos tipificados como delitos. (Durán Ruiz, 2011b, p. 851).

En España, aunque diversos informes y especialistas resaltan la no fiabilidad de las pruebas óseas como método para certificar la edad de los jóvenes, se trata de un procedimiento frecuentemente utilizado por las administraciones públicas, incluso cuando el joven está en posesión de documentos oficiales que acreditan su minoridad (Durán Ruiz, 2011b; Senovilla- Hernández, 2013; Legazi, 2004, Vestri, 2012).

Asimismo, como destaca Legazi (2004), las pruebas óseas, como cualquier reconocimiento médico que se realice bajo determinación de un poder público, se presentan como intervenciones que pueden interferir en otros derechos fundamentales, como es el de la integridad física o intimidad, de manera que, resalta la autora, estas

prácticas han de realizarse bajo determinadas garantías. De lo contrario, dichas pruebas pueden plantear dudosa validez, en la medida que el Ministerio Fiscal, responsable según la normativa por disponer la determinación de la edad del menor, tiene prohibida la adopción de cualquier medida que limite los derechos fundamentales de cualquier persona.

Entre las garantías que hay que tener en cuenta a la hora de realizar las pruebas óseas, cabe destacar que ésta debe ser realizada por un profesional con la pericia necesaria, no suponer riesgo para la salud, y ser proporcionada. De manera general, se ha considerado que sean ejecutadas bajo autorización judicial (Legazpi, 2004, pp. 158-159).

Otro aspecto destacable es el hecho de que la competencia de la determinación de edad esté a cargo del Ministerio Fiscal, y no del Juez de Menores, sobre todo en los casos en que los procedimientos utilizados, como por ejemplo la peritación ósea, indica la no minoridad. Como sostiene Vestri (2012, p. 87), el problema reside no tanto en el órgano que autoriza estos procedimientos, sino en las implicaciones de sus resultados para el interés y bien estar del menor. En este sentido, señala que, caso la competencia fuera de un Juez, la última decisión, con independencia del resultado, tendría que respetar el principio del contradictorio. Dicho principio, en líneas generales, versa sobre la necesidad de que todos los intereses afectados puedan acceder al procedimiento, permitiendo que sus titulares tengan la posibilidad de defenderlos en condiciones de igualdad, lo que no sucede con la resolución del Fiscal, que es dictada por decreto que no permite recurso (Vestri, 2012, p. 88).

De igual manera, la lentitud en la tramitación de los expedientes de tutela y residencia es otro aspecto preocupante, puesto que la tutela legal del Estado cesa cuando los jóvenes cumplen la mayoría, es decir, los 18 años. Si bien es cierto que, una vez identificado el menor, se busca como primera medida la localización de su familia y así su reagrupación familiar, en los casos en que no es posible dicha identificación, es el Estado quien debe asumir la guardia del menor, salvaguardando sus derechos y protección. Sin embargo, se ha identificado una tardanza por parte de las administraciones públicas en declarar la situación de desamparado de dicho menor, procedimiento necesario para que el Estado asuma su tutela. Los efectos de esta morosidad administrativa son un agravante para la situación de vulnerabilidad de este colectivo, puesto que muchos de los menores alcanzan la mayoría sin llegar a resolver su situación legal. Como señala Durán Ruiz:

En muchas ocasiones el menor se encuentra en el correspondiente centro de acogida en una situación de mera guarda de hecho, sin que se produzca una declaración de desamparo, quedando en situación de provisionalidad ya que tras la averiguaciones pertinentes sobre su situación personal y familiar no se procede a su declaración de desamparo y consecuente asunción de su tutela administrativa. Este hecho conlleva efectos jurídicos bastante perniciosos para el menor ya que le impediría disponer de documentación que avalase su estancia en nuestro país, interno en un centro de protección. El menor estaría guardado y cuidado, de hecho, en un centro de protección, sin embargo no dispondría de ningún tutor que durante su estancia pudiera ejercer en su nombre y representación otro tipo de actuaciones relevantes, preferentemente en cuanto a la legalización de su estancia en nuestro país y en lo referente a la obtención de formación idónea a sus circunstancias particulares. (Durán Ruiz, 2007, p. 18).

Como destaca el primer informe realizado por el ARARTEKO (2005) sobre esta población, la tardanza en se concluir la tramitación del expediente de un menor, desde la determinación de su minoridad hasta la tutela y los debidos permisos de residencia y trabajo en la CAPV, oscilaba entre los 8 hasta 30 meses, con diferencias significativas entre los tres territorios (ARARTEKO, 2005, p. 191). En estas condiciones, un menor de edad que hubiera llegado a la CAPV con 16 o 17 años podría llegar a la mayoría sin en efecto recibir la atención que por derecho le corresponde.

Desgraciadamente, se trata de una situación que todavía persiste, como enfatiza el segundo informe del ARARTEKO (2011) sobre esta población. De hecho, observa que desde el último informe poca cosa ha cambiado, destacando el retraso "injustificable" de los expedientes de los jóvenes que llegan a la CAPV, con alarmantes consecuencias para su bien estar.

Los datos muestran con claridad los retrasos, a nuestro juicio injustificables, que se producen con frecuencia y que tienen muy graves consecuencias: frustración de expectativas razonables de los menores; pérdida de motivación y, por tanto, de recursos educativos que podrían ser utilizados por los educadores; emancipación de jóvenes acogidos, al llegar a los 18 años, sin que se hayan logrado los mínimos que posibilitarían su autonomía, con el riesgo que ello supone: ofertas de trabajo que no pueden ser aprovechadas o que obligan a que el trabajo sea en condiciones irregulares. (ARARTEKO, 2011, p. 100).

No cabe duda de esta situación genera incontables problemas para el bien estar de estos jóvenes, incrementando el contexto de vulnerabilidad a la que están expuestos. A la vez, también incide de manera negativa en las sociedades de destino, en la medida que dichos jóvenes, al cumplir los 18 años y a no tener los permisos y la atención adecuada,

pueden transformarse en “jóvenes de la calle”, sin tener otra alternativa que no sea la de cometer pequeños hurtos para supervivir.

Otras implicaciones jurídicas que afectan la protección y los derechos de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar se refieren a su repatriación que, en algunos casos, ocurre sin las garantías prevista por las normativas de protección (Durán Ruiz, 2007; Senovilla-Hernández, 2013; Quiroga *et al*, 2010, Suárez & Jiménez, 2011). Para la realización del procedimiento de reintegración familiar del menor en el país de origen, es imprescindible observar el interés superior del mismo. En este sentido, son realizadas averiguaciones ante los órganos competentes - embajadas y consulados - para localizar a los familiares del menor o ante los servicios de protección del país de origen que se hicieren responsables de ellos (UNICEF, 2009, p. 99).

En cualquier caso, y como destaca el informe de UNICEF (2009), el procedimiento de repatriación instituye el cumplimiento obligatorio de algunas garantías, de manera que la decisión se fundamente en indicios fehacientes, que aseguren la supremacía del interés del menor. En este sentido, son tres los procedimientos claves: (a) informes personales, familiares y sociales del menor en España; (b) informe acreditativo de las circunstancias personales, familiares y sociales del menor en su país de origen; (c) audiencia preceptiva al menor. Es a partir del análisis realizado sobre el conjunto de las informaciones dispuestas en cada uno de estos procedimientos que la administración pública podrá evaluar si la repatriación es la mejor acción para el bien estar del menor.

Sin embargo, y como recoge el informe *Sueños en el Bolsillo* (Quiroga *et al*, 2010), lo que se nota en el campo es el no cumplimiento de estos procedimientos normativos. Entre las irregularidades observadas por las organizaciones dedicadas a la atención a esta población, merece destaque la falta de claridad respecto al contacto real con la familia y la verificación de la situación de riesgo en origen, así la falta de garantías durante la ejecución de la repatriación (Quiroga *et al*, 2010, p. 134).

En este sentido, Suárez y Jiménez (2011) consideran que las repatriaciones y reagrupaciones familiares, en tanto que se presentan como una medida de protección, al contrario, reflejan una despreocupación por parte del Estado con la efectiva protección y garantía del bien estar de esta población.

(...) promover las repatriaciones como forma de intervención social en este contexto migratorio obedece más a una lógica de control de flujos migratorios

que a una lógica de protección de la infancia y menos de cooperación al desarrollo. Es, sobre todo, una ilustración del modo en que el Estado receptor interviene transnacionalmente a través de acuerdos bilaterales y programas de desarrollo para, a través de la re-conceptualización de joven como dependiente de su familia biológica en origen, eludir su obligación normativa para con los menores en su territorio. (Suárez & Jiménez, 2011, p. 31).

En efecto, como señala Legazpi (2004), desde el punto de vista jurídico, la normativa sobre la repatriación de menores extranjeros, tal y como está dispuesta, revela una preocupación mucho mayor en demarcarla como una acción en el marco de la ley de extranjería do que efectivamente como una acción que vise el interés superior del menor.

Con la atribución de la competencia para repatriar a la Administración periférica del Estado, sobre la base de su título competencial en materia de extranjería, se está enfatizando el carácter de control de flujos sancionador y policial que reviste, de forma inadecuada, la figura de la repatriación que, por propio mandato legal, debería tender a la realización del interés del menor y su reagrupación familiar (Legazpi, 2004, p.154).

Así, lo que se concluye a partir de lo expuesto es que lo jóvenes en contexto de migración sin referente familiar viven atrapados entre la protección y la represión. Aunque lo cierto sería que la balanza pendiese hacía la protección de estos jóvenes, lo que se ve a menudo es todo lo contrario: se ha preferido tratarlos como inmigrantes en situación irregular.

### **1.5 -Las medidas de atención social y de protección una vez en los países de acogida.**

En el Estado Español, el sistema de protección, al contrario de lo que ocurre en otros países como Francia, Alemania e Italia, es caracterizado por una descentralización política y por distintos ámbitos de competencia. En este sentido, cabe a cada Comunidad Autónoma (CCAA) diseñar sus propios modelos atención e intervención, observando lo dispuesto en las normativas vigentes (Durán Ruiz, 2011a; Quiroga *et al*, 2010). Aún así, generalmente el itinerario de atención suele ser el mismo en cada una de las CCAA, con pocas diferencias entre las fases y tiempos de los procedimientos previstos (Quiroga *et al*, 2010).

Una vez detectados por los dispositivos sociales de protección, los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar son normalmente encaminados a centros de acogida. De manera general, esta acogida es realizada sobre la base de un itinerario específico, compuesto por diferentes tipos de recursos y servicios: **(a) centros de primera acogida**, en que los jóvenes reciben una atención de carácter urgente, inmediatamente después de su detección; **(b) centro de acogida**, de carácter temporal, en que el joven espera la resolución de su situación, ya sea la concesión del estatus de refugiado o bien la orientación de medida educativa más adecuada a su contexto o situación; **(c) recursos definitivos**, compuesto por centros residenciales, familias de acogida, pisos de seme-autonomía, etc., en que su estancia termina al completar a mayoría, es decir, los 18 años (Quiroga *et al*, 2005, p. 143).

La permanencia de los jóvenes en los dispositivos de acogida durante su minoridad también es variable. Por un lado, se relaciona directamente con los recursos en materia de personal, plazas y condiciones aceptables para el pleno desarrollo de la atención que deben recibir. Por otro, es marcada por la propia iniciativa del menor que, al no ver sus expectativas atendidas, opta por abandonar a los centros.

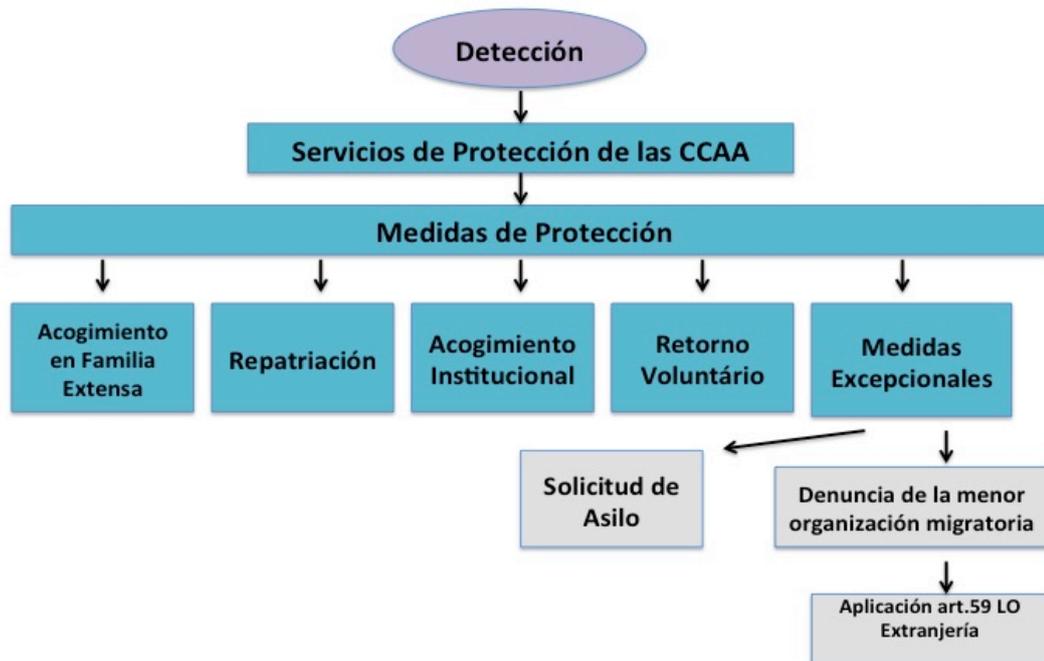
A pesar de que todo MMNA<sup>7</sup> debería pasar por cada uno de estos recursos, en la práctica esto no es así. La avanzada edad de los menores –entre los 15 y los 17 años-, la saturación de los dispositivos de atención, la falta de plazas en los recursos, el cambio de políticas públicas y legislación de extranjería, la falta de recursos humanos, las fugas y el abandono del sistema por parte del menor, entre otras, son algunas de las causas que hacen que un MMNA no siga linealmente este “modelo de itinerario de atención”. (Quiroga *et al*, 2005, p. 143)

Respecto a las medidas de protección, son cinco las que los servicios sociales de cada CCAA pueden aplicar, tal y como muestra el esquema 1, elaborado por el informe *Sueños en el Bolsillo* y que reproducimos. En las próximas líneas, trataremos de hacer una breve descripción - análisis de cada una de ellas.

---

<sup>7</sup>Dicho informe utiliza el término MMNA, Menores migrante no acompañados, para hacer referencia a los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar.

**ESQUEMA 1:** Modalidades de las medidas de protección (Quiroga *et al*, 2010, p. 123).



**a) Acogimiento en familia extensa:**

El acogimiento en familia extensa es una medida menos frecuente que el acogimiento institucional en un centro de protección, llevada a cabo desde hace algunos años, pese a que no existen muchos datos disponibles que permitan un análisis preciso. Tampoco existe en la normativa en materia de extranjería nada que mencione el acogimiento de estos jóvenes por un familiar, ya sea un miembro de primer grado o bien de segundo grado. Aún así, los servicios de protección la consideran como una medida válida en aquellos casos que, a partir de la averiguación y exploración sobre la vida del joven detectado, es posible encontrar datos que posibiliten la identificación de algún miembro de la familia del joven que se encuentre en territorio español, y que pueda acogerlo (Quiroga *et al*, 2010).

**b) Repatriación:**

En el apartado anterior, dedicado a la situación jurídico-legal de esta población, hemos tenido la oportunidad de comentar sobre la repatriación como medida de

protección. En efecto, el artículo 35 de la Ley de extranjería 4/2000 regula dicho procedimiento, que a su vez se basa en el "principio de reagrupación familiar". En este sentido, presentase como la primera medida que se intenta llevar a cabo, puesto que se la considera prioritaria, estando por encima de cualquier otra medida de protección (Quiroga *et al*, 2010, p. 129).

### **c) Acogimiento institucional:**

Se podría decir que el acogimiento institucional en los centros de atención es la medida de protección por excelencia. Como se verá en el próximo apartado, en que trataremos de abordar los modelos de intervención, los centros pueden ser de carácter exclusivo, dedicado apenas a la atención de esta población, o mixtos, en que hay presencia tanto de jóvenes en contexto de migración sin referente familiar, como de jóvenes autóctonos. Asimismo, con el incremento en la identificación e incidencia del fenómeno, se ha percibido un aumento en los dispositivos de atención dedicados exclusivamente al atendimento de este colectivo (Quiroga *et al*, 2010, pp. 127-128).

En cualquier caso, hoy por hoy existe un debate abierto sobre sí lo mejor, en términos de atención a esta población, serían centros mixtos o exclusivos. Como también veremos más adelante, los profesionales que desarrollan trabajos de acción social con estos adolescentes comparten la idea de que, quizás, los centros mixtos se presentarían como dispositivos más adecuados en términos de integración social, puesto que proporcionarían el contacto de estos jóvenes con adolescentes autóctonos.

### **d) Retorno voluntario**

Según la Organización Internacional para las Migraciones (OMI), el regreso voluntario es definido como un regreso realizado de manera independiente o asistida hacia al país de origen, de tránsito o a un tercer país elegido por libre voluntad de la persona que decide regresar (OMI, 2006, pp. 65). A falta de un registro que sistematice esta información, no es posible precisar el número exacto de "retornos voluntarios" que se han efectuado. Sin embargo, se podría decir que la mayoría de los jóvenes que se acogen a dicho procedimiento son de origen rumano, más precisamente los de etnia gitana (Quiroga *et al*, 2010, pp. 136-137).

### **e) Medidas excepcionales**

Las medidas excepcionales hacen referencia a dos situaciones distintas: la denuncia de organizaciones migratorias de carácter criminal y las solicitudes de asilo. Ambas situaciones tienen poca incidencia, pero, aún así, merecen ser consideradas, dado la importancia de su naturaleza (Quiroga *et al*, 2010, p. 139). La primera situación se presenta cuando el joven es víctima de explotación sexual. En consecuencia, el joven asume el rol de "testigo en el proceso judicial abierto contra los responsables por el acto delictivo por encima de la medida más idónea relativa a su protección como menor en situación de desamparo" (Quiroga *et al*, 2010, p. 139).

A su vez, la solicitud de asilo se presenta como una medida de poca relevancia cuantitativa. En parte, esto ocurre porque el conocimiento de los jóvenes sobre su derecho al asilo es casi inexistente. De manera general, los jóvenes que se acogen a esta medida de protección son aquellos que no habían sido detectados anteriormente por los servicios de atención social y lo hacen vía asociaciones legalmente reconocidas para este fin. Una vez identificados, deben seguir el circuito de atención establecido para esta población - centros de primera acogida, etc. - existentes en cada CCAA (Quiroga *et al*, 2010, p. 142).

#### **1.5.1 - Modelos de Intervención**

Si bien es cierto que la especificidad de este colectivo ha influenciado la creación de dispositivos específicos para su atención, no siempre se da esta circunstancia, por lo que se identifica una variación en el tipo de intervención realizada (Setién & Berganza, 2006). Sobre este aspecto, Quiroga *et al* (2010) destaca la existencia de un debate abierto sobre los criterios que avalan la existencia de recursos específicos versus recursos mixtos:

El criterio por el cual los recursos deberían tener un carácter mixto por definición, esto es, donde residan menores autóctonos con menores extranjeros, es uno de los criterios en los que coinciden todos los agentes sociales haciendo especial énfasis en que garantiza un mayor grado de integración social. Junto a esta justificación bastante compartida por buena parte de los profesionales entrevistados durante el trabajo de campo, también aparece una segunda opinión que justifica la necesidad de separación en base a las necesidades diferenciadas de este colectivo, tales como la finalidad del proyecto migratorio, el aprendizaje de la lengua y los aspectos culturales del país de recepción, la presencia de

mediadores y traductores, la inserción socio laboral antes de la mayoría de edad, etc. (Quiroga *et al*, 2010, pp. 127-128).

En este sentido, los modelos de intervención se constituyen a partir de las características de los centros. Como ya hemos abordado, entre las variables destacables está la especialización de los centros, pero también merece mencionar otros dos aspectos: la diversidad de los equipos educativos y la diversificación de los recursos.

La especialización de los centros hace referencia a la fase del proceso de acogida, es decir, si son recursos de primera acogida, de acogida o definitivos. Como señalan Setién y Berganza (2006, p. 183), la especialización "se hace notar en las actividades realizadas por los menores en cada tipo de centro, así como en el mayor seguimiento de los jóvenes que hacen los educadores y educadoras".

En lo que se refiere a la diversidad de los equipos, ésta se caracteriza por distintas variables: procedencia, sexo, idioma o perfil profesional (Setién & Berganza, 2006, p. 184). En este sentido, aunque algunos centros apuestan por la contratación tanto de hombres y mujeres, otros, al consideran el rol de subordinación que juegan las mujeres en las sociedades de origen de los jóvenes, por cuestiones de autoridad, creen ser más adecuado la contratación apenas de personal del sexo masculino (Setién & Berganza, 2006, p. 184).

Asimismo, a partir de la experiencia adquirida a lo largo de los años, los centros han reflexionado sobre la necesidad de incorporar personal con diversidad de procedencia e idioma. Esta necesidad se presenta de manera más destacable respecto a los jóvenes de origen marroquí, lo que para Setién y Berganza se presenta como una estrategia positiva.

(...) la incorporación al equipo educativo de personas que se han socializado en el mismo o parecido entorno que los jóvenes extranjeros, tiene la consecuencia de que a la hora de plantearse la intervención educativa, se pueda contar con un conocimiento profundo de la cultura de los menores. (Setién & Berganza, 2006, p. 185)

Como hemos mencionado anteriormente, el conjunto de dispositivos disponibles dirigidos a la atención de esta población se caracteriza por su diversidad. Abarca desde las familias de acogida, hasta centros que ofrecen distintas actividades educativas y laborales. También es importante mencionar las organizaciones que realizan actividades diversas con este colectivo, a través de convenios y/o otras formas de acuerdos con las administraciones públicas, sin olvidarnos de los

recursos creados para atender específicamente a los jóvenes que han cumplido la mayoría. En este sentido, a partir de las variables anteriormente descritas, Setien y Berganza (2006) han llegado a tres modelos principales de intervención, que trataremos de describir brevemente: (a) un modelo diversificado de intervención social; (b) un modelo focalizado de intervención social; (c) modelo de transición hacia la diversificación de la intervención social.

#### **a) Modelo diversificado de intervención social**

Caracterizado por una diversificación de recursos y de modelos de intervención social, es observado en las zonas donde es posible identificar una alta incidencia del fenómeno. En consecuencia, es compuesto por diversos centros y recursos específicos, destinados al acogimiento de los jóvenes tutelados (Setién & Berganza, 2006, p. 189). En lo que se refiere al tipo de profesional contratado, en este modelo no se identifica una predilección por géneros, de manera que se observa la presencia tanto personas del sexo masculino como femenino en los equipos. De igual manera, se nota una diversidad en términos de procedencia e idioma, en que se suele dar preferencia a personas procedentes de la cultura de origen de los jóvenes (Setién & Berganza, 2006,).

Asimismo, cabe mencionar que es un modelo en que los centros son frecuentemente de gestión compartida. De ahí que, si bien es cierto existe aquellos centros gestionados exclusivamente por las administraciones públicas, es representativo el número de centros gestionados por otras organizaciones a través de acuerdos y convenios (Setién & Berganza, 2006, p. 190).

#### **b) Modelo focalizado de intervención social**

Caracterizado por un modelo de intervención unificado y por un padrón de actuación para toda la red. En consecuencia, en este modelo no se observa una diversidad de recursos y centros. En este sentido, es posible que este tipo de modelo de intervención esté relacionado con una baja incidencia de esta población en los territorios en que se aplica. En cualquier caso, se percibe una predominancia por recursos específicos destinados a los jóvenes extranjeros (Setien & Berganza, 2006, p. 191).

Entre los profesionales contratados se observa diversidad de sexo, procedencia e idioma. Otra característica destacable es que los centros permanecen cerrados durante el día y abren apenas durante la noche. En este sentido, los jóvenes tienen que buscar otros recursos ofrecidos por la red de asistencia social tales como comedores, albergues,

centros de ocio y tiempo libre, etc. (Sétien & Berganza, 2006, p. 191). En este sentido, aunque no se trata de algo común, es posible identificar algunas experiencias en términos de diversidad de recursos. Entre las más frecuentes están la incorporación de los jóvenes a la red de hogares funcionales normalizada.

### **c) Modelo de transición hacia la diversificación de la intervención social**

Este modelo situase entre el modelo diversificado y el modelo focalizado de intervención. En este sentido, se observa una diferenciación entre la especialización de los centros – primera acogida, acogida y recursos definitivos, al mismo tiempo en el profesional contratado es de carácter mixto, es decir, se observa la presencia de hombres y mujeres. Sin embargo, no existe en el equipo educativo personas procedentes de los países de origen de los jóvenes. Sobre las actividades desarrolladas, los centros de primera acogida se dedican más a la enseñanza del castellano, mientras que los centros de acogida a ofrecer actividades formativas (Setién & Berganza, 2006, pp. 192-193).

### **1.6 –Algunas problemáticas y aspectos de vulnerabilidad**

Como se ha visto, los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar viven una compleja situación de vulnerabilidad. Una situación que empieza en sus países de origen, incapaces de asegurarles las condiciones idóneas en términos sociales, educativos e incluso de seguridad y protección, y que tiene en los países de acogida su ápice, en la medida que los mismos prefieren tratarles desde una perspectiva represiva.

En este contexto, es necesario también dedicarnos un momento a reflexionar sobre algunas problemáticas y aspectos que incrementan esta situación de vulnerabilidad y que hacen referencia a distintos niveles. Por un lado se relacionan con su condición de jóvenes, es decir, a la etapa de la vida en que se encuentran, y, por otro, con su condición de jóvenes en contexto de migración. Entre ellos, cabe destacar la falta de un modelo de referencia (un adulto o familiar); la dificultad en conseguir regularizar su situación legal, añadida a la falta de protección de la que son objeto, tanto en los países de origen, cuanto en los de destino; un difícil proceso de construcción de identidad; y una creciente estigmatización por parte de los medios de comunicación. Contextos que, en su totalidad, influyen en el surgimiento de comportamientos violentos, abuso de drogas, etc., que crean una percepción social negativa de esta población, dificultando de sobremanera su proceso de integración. En cualquier caso, este apartado no pretende hacer un análisis detallado de estos procesos. Eso sí, intentaremos en las próximas líneas

hacer un panorama general, con el intuito de construir una visión más fidedigna a la realidad de estos jóvenes.

Aunque no existan muchos estudios sobre el abuso de drogas y actitudes antisociales por parte de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar, es una idea compartida el hecho de que dichas situaciones están relacionadas directamente al contexto de vulnerabilidad a que esta población está expuesta (Arbex & Jiménez, 2004; Bargach, 2004; 2006; Markez & Pastor, 2010). Entre las causas más comunes, la frustración de un proyecto migratorio no exitoso precipita en muchos casos el apareamiento de estas situaciones. Si añadimos a esto otros contextos, como la difícil travesía que estos jóvenes tienen que hacer frente hasta llegar a los países de destino - muchas veces víctimas de grupos criminales, abuso sexual, etc. - el escenario resultante puede ser bastante preocupante.

En este sentido, Arbex y Jiménez (2004) enfatizan algunas dimensiones que precipitarían comportamientos antisociales entre los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar. Una de ellas está relacionada a su desarrollo personal, en que se destaca los conflictos generados por su propia identidad fraccionada. Como señalan los autores, esta dimensión se refiere a las crisis derivadas de

(...) las fuertes diferencias culturales, de la imposibilidad de mantener formas de vida en la que tienen una parte de sus sentimientos y la seguridad de su identidad y al mismo tiempo lograr los cambios identitarios necesarios para adaptarse a los nuevos códigos culturales del país receptor. (Arbex & Jiménez, 2004, p. 35).

En otras palabras, estos menores pasan por una aculturación compleja y difícil, en un momento de sus vidas en todavía están formando sus identidades culturales y personales. De ahí que, como enfatizan los autores, este proceso de aculturación provoque con que

(...) deje de tener sentido respetar las normas y la autoridad del colectivo de origen, que ya no se siente como propio. Por otra parte, la no-aceptación social en el grupo mayoritario, la frustración de sentirse rechazado tras el esfuerzo de aculturación realizado, hace que tampoco sean aceptadas sus normas. El resultado puede ser, en algunas ocasiones, la inadaptación social y como consecuencia de ésta, la agresividad y las conductas antisociales. (Arbex & Jiménez, 2004, p. 35).

Otra dimensión importante es la relación que mantienen con sus familias. Como señala Amina Bargach (2004), la familia es un eje central para la socialización de los niños y niñas.

También interesa destacar la función más relevante de la familia; ésta es la microsocialización o sea, en un contexto de aprendizaje constante, el niño, mediante una rutina, va interiorizando: valores, lengua, religión, comportamientos tolerados o no tolerados (propios del grupo de pertenencia) o sea, con el tiempo, el niño se hace con un código cultural propio del entorno, que éste, a su vez, le devuelve mediante una confirmación legitimización de pertenencia, consolidándose la identidad de la persona adulta. (Bargach , 2004, p. 80).

En la medida que estos jóvenes están separados de sus familias, y que, además, éstas no tienen las condiciones mínimas para ser este "puerto seguro", es decir, para desempeñar plenamente el papel de modelo de referencia, a raíz de la precaria situación sociocultural y económica que sufren en los países de origen, es evidente que el proceso de socialización de estos jóvenes se ve comprometido.

Entre las consecuencias de esta exclusión social sobre la familia, ésta se traduce por la perversión en las funciones familiares, debido al sometimiento crónico de la familia a un contexto de carencias: económicas, culturales (relevante), psicológicas y sociales. Así las cosas, el eje parental, que es fundamental durante los procesos educativos de los niños, decae, pierde la capacidad de ejercer la jerarquía y la rutina como instrumento importante en la socialización de los hijos. Los hijos se convierten en salvadores de la propia familia mediante un proceso de parentificación (pierden el derecho de vivir la propia infancia y adolescencia para convertirse en pseudopadres). (Bargach , 2004, p.81)

Sin duda, este escenario nutre en los jóvenes la idealización de la inmigración como alternativa para restablecer la cohesión familiar perdida. Así, una vez en los países receptores, sus esfuerzos se centran en conseguir lograr este proyecto migratorio deseado.

En lo que se refiere a los comportamientos antisociales, se nota que, entre los jóvenes que han sido impulsados a emigrar por sus familiares, el riesgo de consumo de drogas se incrementa cuando ellos sufren presión de la familia por resultados inmediatos (Arbex & Jiménez, 2004, p. 47). La necesidad de conseguir resultados rápidos les impele a cometer pequeños hurtos y a evadirse consumiendo estupefacientes. El contacto con la familia se presenta, por lo tanto, como una relación de doble fondo:

A través de esta comunicación con la familia, favorecida por las instituciones mediante la entrega de tarjetas telefónicas, el menor les tranquiliza al informarles de su primer éxito por haber logrado traspasar la frontera con vida, y también les transmite sus vivencias en el país de acogida, siempre –por supuesto– en clave más positiva que la realidad. Educadores y menores confiesan lo beneficioso de tales contactos.

No obstante, conviene señalar que tal comunicación familiar si, por un lado, sirve para mantener el referente familiar y satisfacer las necesidades afectivas, por otro, produce en ciertos MENA una importante presión y angustia, al reclamar la familia resultados inmediatos. En este sentido, tanto menores como educadores nos han manifestado el nerviosismo y desasosiego que experimentan los menores tras hablar con sus padres. (Markez & Pastor, 2010, p. 75).

En este sentido, la presión de la familia puede constituir una causa de desprotección (Senovilla-Hernández, 2013). Sin embargo, la frustración respecto a su proyecto migratorio no resuena apenas en las expectativas familiares. Como cualquier adolescente, tienen una urgencia con la vida, en realizar cosas y lograr sus metas. La no consecución de los objetivos propuesto se presenta frecuentemente en forma de frustración. Una frustración que genera angustia, y que puede precipitar el consumo de drogas. Así, la tardanza en conseguir sus papeles, la demora en que sus expedientes tramiten, la falta de modelos de intervención social que realmente les estimule, les ofreciendo actividades de formación, estudios y demás, también incide de manera negativa en el surgimiento de actitudes violentas.

La relación con el grupo de pertenencia /referencia también es otra dimensión muy importante a la hora de analizar la situación de desprotección y los riesgos de consumo de drogas entre los jóvenes en contexto de migración (Senovilla-Hernández, 2013). Al no tener vínculos afectivos de la cultura de origen en los países de destino, los jóvenes sienten más necesidad aún de estar en un grupo de iguales, con quienes puedan establecer lazos afectivos.

El grupo es decisivo en los menores inmigrantes convirtiéndose en clave el ambiente que frecuentan. Muchos de ellos son menores sin referencias afectivas, no tienen un modelo al que puedan acudir, por lo que su grupo social de relación es su principal y único referente. Por lo tanto, son más vulnerables ante las influencias del grupo que les puede incitar a consumir y a conformar un modelo de consumo de drogas determinado. El grupo de iguales que frecuenten el menor inmigrante y sus estilos de vida son el principal factor que propicia, precipita y mantiene el consumo de sustancias por parte de sus miembros. Si en un momento dado, en el grupo lo que se lleva, lo que parece estar de moda, es consumir, pues con toda probabilidad consumirán. (Arbex & Jiménez, 2004, p. 65)

A todo esto se suma la estigmatización de la que son objeto. Si los medios de comunicación prestan un desfavor a los inmigrantes al frecuentemente representarlos de forma estereotipada ante los ojos de las sociedades de acogida, en el caso de este grupo específico, el daño es aún peor.

Como señala Krauskopf (2000), no es de hoy que la juventud es invisibilizada en sus competencias y protagonismo transformador. Al analizar las políticas de promoción de la participación juvenil, es enfática al afirmar que es necesario romper con el paradigma de la juventud como problema social. Esta visibilidad negativa termina por desarrollar lo que ella ha llamado de visibilidad aterradorante, una reacción natural del joven ante una situación de devaluación social, caracterizada por la violencia y conductas agresivas (pp. 126).

En este sentido, si la percepción social de la juventud no es positiva, ¿que decir sobre la percepción social de estos jóvenes extranjeros, que frecuentemente son asociados a la delincuencia por parte de los medios de comunicación? Los medios de comunicación, especialmente los masivos, a partir del poder simbólico que poseen, son poderosas herramientas para la construcción de consensos sociales (Van Dijk, 1989). En la medida que los medios construyen y difunden una representación social de estos jóvenes desde una perspectiva negativa, estereotipada o incluso invisibilizante, el efecto inmediato es el aumento de su rechazo social por la población autóctona, que, a su vez, alimentan episodios y eventos discriminatorios hacia ellos, retroalimentando la llamada visibilidad aterradorante a que nos hemos referido hace poco.

En efecto, el ARARTEKO, en uno de sus informes extraordinarios, recoge esta preocupación, enfatizando entre sus recomendaciones la necesidad de que exista un código deontológico sobre el tratamiento de las noticias en los medios de comunicación que minimicen estos efectos negativos (ARARTEKO, 2005, p. 239).

Sin duda, el hecho de que estos jóvenes puedan sentir su cultura como ultrapasada u obsoleta, que no tienen las mismas oportunidades sociales y laborales que los jóvenes autóctonos, que sean objeto de procesos estereotipantes y estigmatizantes, resultado de la representación social que los medios construyen y difunden de ellos, asociada a la falta de modelos afectivos y/o de una red social natural que les ampare, pues todo eso, puede constituir un factor problemático de riesgo para el consumo de drogas, actitudes

antisociales y, sobretudo, para el aumento de su situación de exclusión y vulnerabilidad social.

Es por ello que se hace necesario pensar alternativas de acción social dirigidas a esta población, que tengan como principio la reflexión crítica de cara a la acción y el diálogo intercultural. Iniciativas que estimulen la creatividad de los jóvenes, que sean atentas a los cambios procesados por la revolución tecnológica de los últimos años, en que las migraciones se presentan como característica. Al mismo tiempo, que incorporen la dimensión comunicacional que subyace la sociedad de la información, que les apoyen en su proceso de construcción identitaria, afianzando su auto estima, y que les posibilite interactuar con las sociedades de destino en clave positiva y de manera a que puedan sentir parte de las nuevas sociedades en las cuales viven. En definitiva, iniciativas socioeducativas que contemplen la realidad social en la que los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar están inmersos, atenta a estos contextos específicos de vulnerabilidad, y que les ofrezca la oportunidad para que se expresen creativamente, como un actor activo y legítimo en el espacio público.

Estimular su capacidad de reflexión respecto a los impactos de los medios de comunicación en su realidad social también es importante, así como dotarles de las capacidades y herramientas que les incentive y posibilite posicionarse coherentemente y activamente en la esfera pública. En este sentido, creemos que la educomunicación es una vía para la consecución de estos objetivos. Como trataremos de debatir en el próximo capítulo, la inter-relación entre educación y comunicación, que conforma la educomunicación, se presenta como una práctica educativa más acorde a los nuevos tiempos, a los escenarios sociales, culturales y políticos presentes en la sociedad de la información, en que tanto las nuevas tecnologías de la comunicación y las migraciones aparecen como importantes características



## Capítulo 2

# La educomunicación: educar en, para y a través los medios

### Introducción

En los últimos años, las sociedades contemporáneas han sido escenario de profundos procesos de transformación, no solamente desde el punto de vista socioeconómico y político, como también en el ámbito de la cultura, la ciencia y la tecnología. La expansión de los mercados a nivel global, la fragmentación y flexibilización del espacio-tiempo, la intensificación de los flujos migratorios, junto a los desafíos que supone la conformación y / o el reconocimiento de sociedades multiculturales son algunas de las características de esta era Posmoderna.

En este contexto, cabe destacar el papel central de las nuevas tecnologías de la comunicación (TICs). Hoy en día, el intenso flujo e intercambio de información, propiciado por la revolución tecnológica, viene rompiendo paradigmas. La era de la información (Castells, 1999) ha cambiado de manera profunda las relaciones sociales, los procesos de construcción identitaria, el consumo, la producción y difusión de los bienes culturales, la organización social, y especialmente, el acceso al conocimiento.

Los jóvenes de hoy en día están creciendo en un mundo mediado por las nuevas tecnologías y los medios de comunicación de masas. A partir de ellos, dialogan con la sociedad produciendo contenidos simbólicos diversos, a la vez que consumen más y más productos culturales que, invariablemente, influyen en la forma como perciben el mundo que les rodea. Se trata de un proceso que ha empezado con la televisión, pero que se ha agudizado con la llegada de Internet y a partir de la convergencia de los medios, caracterizada por la multifuncionalidad de los aparatos electrónicos (Jenkins, 2008). Este proceso cuestiona modelos educativos que reproducen el paradigma transmisivo de educación, basados en la unidireccionalidad, la memorización y la repetición (Aparici, 2010; Aparici & Silva, 2012). Al mismo tiempo, pone de manifiesto la necesidad de que la educación del siglo XXI se construya a partir de nociones como interactividad, colaboración, intercambio, participación, diálogo, comunicación dialógica, co-creación, conceptos que exigen la superación de los paradigmas funcionalistas de comunicación (Aparici, 2010; Aparici & Silva, 2012). Por lo tanto, no cabe duda de que pensar una educación más acorde a los nuevos tiempos y atenta a estas nuevas dinámicas se hace imperioso.

En este escenario es cuando la unión entre educación y comunicación cobra más sentido. Aunque a lo largo de los años han sido delimitadas como campos de actuación y estudio distintos, la educación no puede prescindir de la comunicación, pues, como bien ha observado Freire (2004), educar es un acto comunicativo. En este intento, la educomunicación surge como una vía posible para congregar estos dos campos de saber, a fin de dar respuestas más acordes e innovadoras al desafío de educar en el siglo XXI. Planteada desde una perspectiva dialógica, no se trata apenas de enseñar a los jóvenes como usar aparatos electrónicos, ni tampoco incluirlos en el aula meramente como una herramienta educativa. La principal razón de ser de la educomunicación es hacer brotar la conciencia crítica de los jóvenes, promoviendo su plena autonomía a través de la reflexión sobre los medios, de la inclusión de las nuevas tecnologías de la comunicación como herramienta educativa y del aprendizaje del uso de las nuevas tecnologías de la comunicación, de manera que ellos puedan crear sus propios productos culturales y comunicativos.

En este capítulo, se presenta un recorrido sobre las principales características de este nuevo campo, sus antecedentes y las ideas que lo fundamentan y justifican, las

diferentes perspectivas de conceptualización, los principales campos de actuación y, finalmente, como la educomunicación se insiere dentro de la realidad de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar.

## **2.1 - Educomunicación, ¿por qué? y ¿para qué?**

Aunque de manera general la escuela ha demostrado recelos frente a la llegada de los medios de comunicación de masa y de las TICs, no se puede obviar el hecho de que la presencia de los medios en el cotidiano de los jóvenes y niños es un proceso irreversible (Orozco-Gómez, 1997). En España, por ejemplo, estudios revelan que alrededor de un tercio de los niños y jóvenes entre 10 y 18 años llegan a pasar entre una y dos horas al día navegando en Internet (Bringué & Sádaba, 2009, p. 60), dato similar para el consumo de la televisión (Bringué & Sádaba, 2009, p. 272). En lo que se refiere a los videojuegos, apenas 15% de los entrevistados afirma no utilizarlos en ningún momento del día (Bringué & Sádaba, 2009, p. 226). Asimismo, los datos recolectados y analizados por Bringué & Sádaba (2009, pp. 316 - 317) les han permitido concluir que estamos adelante de una generación móvil, caracterizada el uso extensivo de los teléfonos móviles para realizar las más diversas actividades y funciones.

La elevada penetración del móvil, el 29% de los niños y el 83% de los adolescentes, así como la variedad de funciones que éste cumple, hace que se configure como la pantalla del presente y del futuro entre esta generación. El móvil les permite comunicarse, acceder a contenidos, entretenerse, crear y también es muy útil en tareas de organización personal. (Bringué & Sádaba, 2009, p. 316)

Como es posible percibir, esta es una generación marcada por una intensa y creciente interacción con los medios, de manera que hoy en día los niños y jóvenes están expuestos a una infinidad de mensajes, informaciones y valores que, como destaca Orozco-Gómez (1997), no son neutros, sino que son cargados de matices y énfasis, constituyéndose como un producto cultural en su más amplio sentido.

Si consideramos que educar es socializar, individualizando, esto es, que se trata de promover la adhesión del sujeto al ordenamiento social deseado, creando a la vez las condiciones cognitivas y afectivas para su autonomía individual como adulto (Sodré, 2012, p. 16), en la medida que operan como constructores y difusores de nuevas

lenguajes y nuevos sentidos en el espacio social, es evidente que los medios de comunicación han desplazado a la escuela y la familia de su primacía como agentes socializadores (Baccega, 2011; Orozco-Gómez, 1997). En este sentido, no cabe dudas de que los medios de comunicación se presentan como un nuevo actor en el proceso educativo, asumiendo un lugar destacado en la disputa por la hegemonía en la formación de los valores de los sujetos (Baccega, 2011; Medrano, 2006).

En efecto, Barbero (1999, 2003a, 2003b) enfatiza que la familia y la escuela han sido las dos instituciones más afectadas por la gran transformación que los medios de comunicación de masa y las nuevas tecnologías de la comunicación han producido en la circulación de los saberes. Sin embargo, para comprender como ha sido posible esta transformación de la que habla el autor, se hace necesario buscar en la historia algunas pistas.

A fin de explicar el desorden que la televisión introduce en las jerarquías y circuitos de saberes dentro de la familia, Barbero (1999; 2002a), citando a Josua Meyrovitz (1985)<sup>8</sup>, hace un breve recogido histórico de como se ha dado la separación entre el mundo de los adultos y de los niños, es decir, el surgimiento de la infancia. Mientras durante la Edad Media y el Renacimiento los niños vivían inmersos en la vida cotidiana de los adultos, es a partir del siglo XVII que la infancia como tal se constituyó en la organización social. Los principales marcos de este proceso han sido el declive de la mortalidad y la fundación de la escuela primaria, periodo en que el aprendizaje pasa de la práctica al mundo ilustrado del libro. Esta transformación sedimentará las bases para que los adultos construyan un mundo aparte para los niños, separado del mundo de los adultos<sup>9</sup>.

Sin embargo, argumenta, Meyrovitz (1985) señala que esta separación se desploma con el surgimiento de la televisión. Según el autor, la televisión ha producido un cortocircuito en los filtros de autoridad parental, transformando así la circulación de los saberes en el hogar. A diferencia del libro, que ocultaba sus formas de control en la complejidad de los temas y del vocabulario, la televisión no exige un código especial de

---

<sup>8</sup>Josua Meyrovitz apoya su trabajo en estudios históricos y antropológicos. Ver ÀRIES, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Tauros (publicación original 1973).

<sup>9</sup>Ver MEYROWITZ, J. (1985). *No sense of Place: The Impact of Eletronic Media on Social Behavior*. New York: Oxford University Press.

desciframiento, de forma que, para tener control, es necesario establecer un sistema explícito de censura (Barbero, 1999, p. 17; 2002a, p. 3). En este contexto, la televisión acaba exponiendo cotidianamente los niños “ a la hipocresía y la mentira, al chantaje y la violencia que entreteje la vida cotidiana de los adultos” (Barbero, 2002a, p. 3). De ahí que “la televisión no solo desordena los linderos que enmascaran las mentiras sobre las cuales los adultos inventaban un-mundo-para-los-niños, sino que, a la vez, desordena las secuencias y jerarquías del aprendizaje.” (Barbero, 1999, p. 17).

De igual manera, la escuela también ha visto su rol como principal espacio de legitimación del saber confrontado por la televisión y las nuevas tecnologías de la comunicación. El saber siempre ha sido fuente de poder. Desde la época medieval hasta la actualidad, las sociedades han tratado de centralizar el saber en determinados lugares en que podrían circular legítimamente. Además, y con el mismo propósito, lo han personificado en determinadas figuras sociales que lo detentaban (Barbero, 2000, p.169). A modo de ejemplo, Barbero cita a los sacerdotes que, por aquel entonces, ostentaban el poder de ser los únicos capaces de leer e interpretar el libros de los libros, es decir, la Biblia (Barbero, 2000, p. 169).

En efecto, el saber durante mucho tiempo ha estado asociado a la escritura y al libro. Como destaca Brunner (2001), aunque el saber oral era una característica de la escuela medieval, momento en que el conocimiento era transmitido por la repetición y fuertemente basado en la memoria, el establecimiento de los Estados-Naciones, período entre el Renacimiento y la Revolución Industrial, marca el inicio del sistema educativo tal y como lo conocemos hoy, donde el libro y la escritura asumen el protagonismo en la centralización del saber: “de la cultura oral se pasa entonces al reino del texto impreso” (Brunner, 2001, p. 205).

La educación pasa así a ser secuenciada, lineal, unilateral y estructurada en un proceso de enseñanza estandarizado, en que los soportes para la comunicación escolar son la “palabra magistral” y el libro (Brunner, 2001, p. 206). En consecuencia, este modelo educacional ha propiciado que el proceso pedagógico se haya convertido en “la transmisión de unos paquetes de información que el maestro espera que el alumno le revierta lo más fielmente posible a lo que él le enseñó” (Barbero, 1999, p. 14). Esta,

podríamos decir, constituyese la llamada educación tradicional que sostiene y estructura los sistemas educativos tal y como los conocemos hoy.

Sin embargo, las TICs y los medios de comunicación de masas, en especial la televisión, han protagonizado una revolución tanto en lo que se refiere al acceso a la información y al conocimiento, como en la forma como el conocimiento es procesado, es decir, en términos de lenguaje. Ambos cambios han tenido importante consecuencias para la educación.

Hoy en día, las nuevas tecnologías de la comunicación permiten almacenar de forma práctica e inteligente una cantidad infinita de información y conocimiento, disponible en diversos formatos y plataformas - texto, imagen, video, fotos, sonidos, etc. -, al alcance de cualquiera que tenga un ordenador, móvil, tablet u otro tipo de aparato electrónico que permita conectarse a Internet. En este sentido, algunos autores como Gadotti (2000, p. 7) sostienen que estaríamos delante de una *Revolución de la Información* así como en el pasado tuvieron lugar la *Revolución Agrícola* y la *Revolución Industrial*.

Esta facilidad en el acceso a la información está produciendo dos fenómenos claves para entender el actual momento que vivimos. El primero ha sido denominado por Barbero (2003a, 2003b) de "*descentramiento*". Si antes el saber ha estado centralizado en los libros y en el sistema educativo, el surgimiento de las TICs rompe con esta lógica. Al permitir el libre acceso a todo tipo de información y conocimiento de manera online e inmediata, las TICs han dislocado el saber de lo que ha sido su eje durante los últimos tiempos: el libro.

El segundo fenómeno correspondería a una "*des-localización-temporalización*" de los saberes. Según Barbero, este fenómeno ha producido lo que el autor ha denominado de "*diseminación*" del conocimiento. En la medida que la escuela ha dejado de ser el único lugar de legitimación del saber, la frontera entre el saber académico y el saber común, esto es, el saber producido fuera del ámbito científico y académico, se ha difuminado (Barbero, 2003b).

Por otro lado, la televisión y las TICs han recuperado el valor de la imagen como lenguaje generadora de conocimiento. Como observa Barbero (2002b, 2003a), desde Platón, la imagen ha estado ligada al mundo del engaño, de la manipulación religiosa y

política, lo que la convertía en un obstáculo estructural del conocimiento. Estando asociada a la subjetividad humana, la imagen ha sido así expulsada del campo del conocimiento y confinada al campo del arte. No obstante, y paradójicamente, las nuevas formas de concebir y producir conocimiento, que han sido posibles a partir de la razón técnica materializada en las nuevas tecnologías, han liberado la imagen de su estatuto de "obstáculo epistemológico", revalorizándola como componente clave de la nueva relación entre simulación y experimentación científica.

A través de su informatización, la imagen asume un nuevo estatus cognitivo. A partir de cálculos y códigos informáticos, hoy en día es posible reproducir lo real en el ambiente virtual. En consecuencia, esta operación ha inaugurado otros y nuevos espacios de aprendizaje, que se basan en la simulación, experimentación e interactividad para construir el conocimiento. Como destaca Soares (2011)

En términos psicosociales, por la razón técnica, el real se convierte en virtual, lo que significa la concretización de los deseos y aspiraciones humanas en manera analógicas, a partir de los simulacros presentes en el cotidiano de la producción simbólica de los medios de comunicación<sup>10</sup>. (pp. 15-16)

El protagonismo de la subjetividad e imaginación humana, que durante mucho tiempo estuvieron apartadas del ambiente educativo por la racionalidad científica, ha proporcionado una nueva experiencia cultural, caracterizada por la fragmentación y por la yuxtaposición de diferentes formas de percibir la realidad. Mientras Barbero (2000, p. 36), remetiéndose a Walter Benjamin, habla de un "*sensorium*" nuevo, una nueva sensibilidad caracterizada por nuevos modos de percibir y de sentir, de oír y de ver, Orozco-Gómez (1997, p. 58) denominará a este nuevo tipo de lenguaje, construido a partir de diferentes tipos de contenidos, códigos, signos y recursos tecnológicos, como un "*lenguaje videotecnológico*". En palabras del autor, el "*lenguaje videotecnológico*" sería "un conjunto de códigos distinguibles de los lenguajes anteriores – oral, escrita, visual y audiovisual (...) a partir de la lógica de sus articulaciones"<sup>11</sup>. (Orozco-Gómez, 1997, p. 58).

La primera consecuencia de este nuevo *sensorium* o lenguaje es que la experiencia cultural de los jóvenes frente a de los adultos es distinta, se choquea. Tanto para la

---

<sup>10</sup>Traducción propia realizada del portugués al castellano.

<sup>11</sup>Traducción propia realizada del portugués al castellano.

familia como para la escuela esto representa un desafío, puesto que tienen que lidiar con sujetos que dialogan a través de un lenguaje que para ellos es desconocido. Sobre este aspecto, Barbero (1999) y Feixa (2000) se basan en el pensamiento de la antropóloga norteamericana Margaret Mead (1977)<sup>12</sup> para ilustrar esta nueva naturaleza generacional.

Según la tipología formulada por Mead, a partir de las modalidades de transmisión generacional, las formas culturales serían de tres tipos: *la pos-figurativa*; *la configurativa*; y *la pre-figurativa*. La cultura *pos-figurativa*, representada por las sociedades primitivas, serían aquellas en que los niños aprenden con los mayores. En palabras de Barbero, son aquellas en que "el futuro de los niños está por entero contenido en y determinado por el pasado de los abuelos" (Barbero, 1999, pp. 19-20). A su vez, en la cultura *configurativa*, representada por las grandes civilizaciones, los niños y los jóvenes introducen cambios en sus patrones de comportamiento con la anuencia de los padres, es decir, cambios que los padres no se atrevieron a realizar. En otras palabras, padres y niños aprenden de sus coetáneos (Feixa, 2000, p. 78). Finalmente, la cultura *pre-figurativa* es aquella en que los comportamientos no son transmitidos ni por los abuelos, ni por los padres, sino que los referenciales son los pares. En la cultura *pre-figurativa*, los adultos también aprenden de los niños.

La cultura *pre-figurativa* sería, por lo tanto, la que caracteriza este período en que vivimos. Usando como metáfora el reloj digital, Feixa señala que en la cultura *pre-figurativa* el tiempo pasa a ser virtual, "cuya *realidad* depende del ámbito en que se produce" (Feixa, 2000, p. 84). Argumenta que esta forma de transmisión generacional se articula sobretodo en los medios de comunicación de masa, las nuevas tecnologías de la comunicación, los nuevos movimientos sociales y las formas de diversión digitales, espacios en que "las estructuras de autoridad se colapsan y en que las edades se convierten en referentes simbólicos cambiantes y sujetos a constantes retroalimentaciones" (Feixa, 2000, p. 85).

Comprender estas dinámicas es esencial para entender quien es este nuevo sujeto que frecuenta las escuelas. Como observa Barbero (2003b), se trata de un sujeto marcado

---

<sup>12</sup>Ver MEAD, M. (1977). *Cultura y compromiso. El mensaje a la nueva generación*. Barcelona: Ediciones Juan Granica.

por una constante inestabilidad sobre su identidad y una creciente fragmentación de su subjetividad:

Estamos ante un sujeto cuya autoconciencia es muy problemática, porque el mapa de referencia de su identidad ya no es uno solo, pues los referentes de sus modos de pertenencia son múltiples, y, por lo tanto, es un sujeto que se identifica desde diferentes ámbitos, con diferentes espacios, oficios y roles. (Barbero, 2003b, p. 21).

Paralelo a esto, no se puede obviar que la información se ha transformado en un bien de consumo que, como destaca Orozco-Gómez (1997), es cada vez más necesario para que individuos y grupos alcancen una existencia plena. En efecto, García-Canclini (2006) corrobora esta afirmación al formular una noción de consumo más amplia, en contraposición a la frecuente definición de origen económica. En este sentido, nos parece importante resaltar dos características señaladas por el autor a este respecto: el consumo es un lugar de diferenciación social y distinción simbólica así como conforma un sistema de comunicación e integración entre individuos y grupos.

Estos dos aspectos evidencian la relación entre identidad y consumo, especialmente importante para el tema que nos ocupa, sobre todo, si consideramos que vivimos en un mundo mediatizado, cuya principal característica es la proliferación de todo tipo de bien cultural simbólico alzado a artículo de primera necesidad y con acceso irrestricto. En este sentido, es indudable que los jóvenes, en pleno proceso de formación de sus identidades personales y deseosos por reconocimiento, sean los más vulnerables a la exposición continua de todo tipo de discurso y construcción simbólica difundida por la industria cultural, la propaganda y los medios de comunicación de masa, que tiene como principal objetivo atender a las necesidades del mercado y asentar las bases de una ideología dominante.

Esta lógica funcional de las industrias culturales no es novedosa. Si bien es cierto que los autores de la llamada Escuela de Frankfurt han usado de la teoría crítica para revelar la forma como las industrias culturales inducen a ideología y al control social (Kellner & Share, 2008), las nuevas tecnologías de la comunicación han potencializando sus efectos. En la medida que los medios de comunicación de masa y las nuevas tecnologías de la comunicación son el principal vehículo para la propagación de mensajes que incitan al

consumo, a la vez que constituyese como el espacio que produce y difunde los bienes culturales a ser consumidos, crean dinámicas que se retroalimentan, y que componen un escenario preocupante en lo que se refiere la formación de los jóvenes de estos nuevos tiempos, nacidos y educados en la era digital.

En este sentido, la idea cartesiana de una educación basada en la autoridad del maestro, lineal, unidireccional, en que el libro se presenta como el principal vector del conocimiento se ha quedado obsoleta frente a las transformaciones derivadas del surgimiento de TICs (Soares, 2011; Barbero, 1999, 2000, 2003a, 2003b). El actual contexto social, cultural, político y tecnológico en que vivimos exige una revisión de las prácticas de la enseñanza tradicional, visando la creación de un otro modelo pedagógico, atento a las nuevas dinámicas que caracterizan a este nuevo sujeto del proceso educativo.

Para eso, es necesario reconocer que los medios de comunicación de masa, y especialmente las nuevas tecnologías de la comunicación, se presentan como parte constitutiva de la experiencia cultural de nuestra sociedad (Barbero, 1999, p. 20), conformando lo que Barbero ha denominado de "*ecosistema comunicativo*"; tan vital como el ecosistema verde o ambiental (Barbero, 2000, 2004).

Convertida en ecosistema comunicativo la tecnología rearticula hoy las relaciones entre comunicación y cultura haciendo pasar al primer plano la dimensión y la dinámica comunicativa de las culturas, y la envergadura cultural que en nuestras sociedades adquiere la comunicación. La comunicación en el campo de la cultura deja de ser entonces un movimiento exterior a los procesos culturales mismos – como cuando la tecnología era excluida del mundo de lo cultural y tenida por algo meramente instrumental- para convertirse en un movimiento entre culturas: movimiento de exposición y apertura de unas culturas a las otras, que implicará siempre la transformación/recreación de la propia. La comunicación en la "era de la información" nombra ante todo la conflictiva y creativa experiencia de apropiación e invención" (Barbero, 2004, p. 1).

De esta manera, la comunicación emerge como un campo de extrema importancia para las ciencias sociales, necesario para un completo entendimiento de las dinámicas que caracterizan las sociedades contemporáneas, al mismo tiempo que se convierte en un campo de acción social del cual la educación no puede ausentarse. Es precisamente en

este contexto que la aproximación entre el campo de la comunicación y el de la educación cobra más sentido.

La fuerte presencia de los medios en la cultura ya no permite que se cuestione su inclusión en el proceso educacional, sino que más bien es necesario reconocerlos como actores del proceso mismo, puesto que se presentan como una nueva agencia de socialización (Baccega, 2011). Aunque las discusiones respecto a los efectos y la influencia de los medios en el aprendizaje, por ejemplo sobre la televisión, se haya establecido a partir de un marco negativo, autores como Medrano, Pascual & Navarro (2007) enfatizan que el uso de estos medios puede ser revertido como fuente de aprendizaje de valores. De ahí que, como propone Baccega (2011), la articulación de un campo comunicación/educación, "*la educomunicación*", se fundamente en la busca por el diálogo entre las diversas agencias de socialización: familia, escuela y los medios de comunicación. Un diálogo que, dado la complejidad de los campos, no está exento de desafíos, pero que, sin embargo, es imprescindible para la construcción de un mundo en que todos puedan ejercer la ciudadanía en condiciones de igualdad

La fuerte presencia de los medios en la cultura permite afirmar que la tradicional discusión, formulada en la cuestión: "*¿debemos o no usar o los medios en el proceso educacional o buscar estrategias de educación para los medios?*" ya no tiene sentido. Ahora, se trata de constatar que los medios también son educadores, una otra agencia de socialización, y que también son necesarios para la construcción de la ciudadanía<sup>13</sup>. (Baccega, 2011, p. 32).

Por lo tanto, la educomunicación surge de la intersección de estos dos campos - la comunicación y la educación - , justificada por los nuevos contextos socioculturales producidos por la globalización y la revolución tecnológica de los últimos años. Representa un paso adelante en la búsqueda de una educación más atenta a los nuevos sujetos que componen el ambiente educativo y a los retos que las sociedades habrán que enfrentar para alcanzar un desarrollo pleno, marcado, esto no cabe dudas, por la formación de ciudadanos críticos, cuestionadores, autónomos, sensibles a la diferencia en clave positiva, activos y conscientes de su papel social en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

---

<sup>13</sup>Traducción propia realizada del portugués al castellano.

## 2.2 – Educomunicación: Desarrollo del concepto y sus diversos enfoques

Si bien es cierto que la comunicación nunca ha dejado de estar presente en el campo de la educación, puesto que educar es esencialmente una acción comunicativa, como observa Soares (2011), sus campos de actuación han estado durante mucho tiempo demarcados en el imaginario social como espacios independientes. La racionalidad moderna, al instituirlos, ha tratado de separarlas en campos distintos, aparentemente neutros y con funciones específicas, en que a la educación le correspondería la tarea de conducir la transmisión del saber, mientras la comunicación sería responsable por difundir la información, por el ocio popular y por el mantenimiento del sistema productivo a través de la publicidad.

Sin embargo, aunque la educación y la comunicación fueron imbuidos de una supuesta idea de neutralidad, tanto la escuela como el discurso de los medios, han sido moldeados por la sociedad industrial con el objetivo de, en el caso de la escuela, asentar y legitimar el orden social que deseaba ver establecido y, en el caso de los medios de comunicación, apropiarse de su discurso, usándolo como poderoso dispositivo para disciplinar colectivamente la sociedad (Soares, 2011).

En efecto, el uso de la industria cultural como instrumento para generar control social ha sido objeto de extensa analice por parte de los autores de la denominada Escuela de Frankfurt. Horkheimer, Adorno y Marcuse han desarrollado un análisis crítico sobre la relación entre la racionalidad científica y la uniformización de las sociedades, lo que para los autores se configuraría un nuevo tipo de control social (Ortiz, 1986). Desde esta perspectiva, se señala que, si por un lado que el Iluminismo, al eliminar las diferencias, reduciéndolas a un denominador común ha derrotado el pensamiento obscurantista, por otro, ha tratado de uniformizar consciencias a partir de un pensamiento dominante.

Contrariamente la perspectiva que lo considera como un momento de liberación del yugo de las fuerzas obscurantistas de la religión, Adorno y Horkheimer piensan el Iluminismo bajo el signo de la negatividad. Si los historiadores enfatizan los aspectos positivos de los siglos XVII y XVIII, emergencia de la ciencia y de la creencia en la existencia de un hombre universal, la Escuela (de Frankfurt) ofrece un contrapunto, cuando se busca focalizar la dimensión coercitiva que se esconde por detrás del discurso liberador de la razón<sup>14</sup>. (Ortiz, 1986, p.2).

---

<sup>14</sup>Traducción propia realizada del portugués al castellano.

Tanto la comunicación, a partir de la idea de industria cultural, como la educación, a partir de la razón técnica que le ha servido de paradigma, han estado influenciadas por la lógica universalista y homogeneizadora que la Escuela de Frankfurt ha tratado de evidenciar. En ambos casos, el individuo ha sido considerado como un sujeto pasivo, un repositorio del conocimiento o mensaje que se quería transmitir o difundir.

En este sentido, aunque ha habido avances en los paradigmas educativos, representados, por ejemplo, en la pedagogía crítica (Freire, 1967; 1987), lo que se nota en el campo es todavía una visión instrumental de la educación. Como destaca Giroux (1996)

El dominio de la razón revela su legado cultural occidental en programas de estudio sumamente centrados, que la mayoría de las veces privilegian las historias, experiencias y valores culturales de estudiantes blancos y de clase media. Además, la naturaleza modernista de la educación pública se evidencia en la negativa de los educadores a incorporar la cultura popular en sus programas de estudio o a considerar los nuevos sistemas informáticos de la era posmoderna que están generando nuevos contextos de socialización para la juventud contemporánea. (p. 154).

De ahí que la educación, a lo largo de los años, haya asumido el carácter estandarizado y unidireccional que hemos mencionado anteriormente, basado en la figura del maestro y del libro como principal herramienta para la transmisión del saber/conocimiento que se deseaba impartir. Aún en la actualidad, cuando las escuelas han sido dotadas de ordenadores conectados a la red, los usos que se hace de estos recursos obedecen una lógica funcionalista y transmisiva. Como destaca Aparici (2010)

Al analizar el tipo o modelo de relación de los interactuantes, Freire especificaba que en los modelos basados en la transmisión no había comunicación. Esta relación se da aún hoy en la mayoría de las aulas y es práctica que siguen ejerciendo los medios convencionales de comunicación. En todo acto comunicativo, sea cara a cara o mediatizado por una tecnología, tiene que producirse un acto de encuentro y de reciprocidad entre todos los que participan de ese canto comunicativo (p. 14).

De igual manera, impulsado por el desarrollo tecnológico, los medios de comunicación y la industria cultural han servido como base para legitimar todo tipo ideología, con el intuito de atender a los intereses políticos y económicos de una clase dominante. ¿Cómo no acordarse, por ejemplo, del uso del cine como instrumento de propaganda del nazismo o del socialismo ruso, eternizados en películas como *El despertar de una nación* o mismo *El acorazado Potemkin*?

En cualquier caso, aunque la comunicación y la educación han estado apartadas en campos de conocimiento distintos, no se puede obviar que ambas se relacionan a partir de un denominador común: la cultura. No es posible imaginar un proceso educativo o comunicativo que prescinda de la dimensión cultural para ser efectivo. En este sentido, la teoría-crítica ha sido sin duda fundamental para que la aproximación entre la comunicación y educación pudiera germinar a partir del pensamiento de importantes teóricos, como es el caso de Paulo Freire y su pedagogía liberadora. Asimismo, otras contribuciones, producidas en otros contextos históricos y socioculturales, como la idea de comunicación dialógica formulada por Mikhail Bakhtin, también han supuesto aportaciones teóricas importantes para delinear la inter-relación entre estos dos campos.

En el ámbito teórico-práctico, se podría decir que las principales referencias son el pedagogo Celestin Freinet y el educador Mario Kaplun. Influenciados por contextos sociales distintos, sus experiencias teórico-prácticas han posibilitado que la inter-relación entre comunicación y educación pudiera materializarse en iniciativas concretas, lo que ha contribuido de manera decisiva para que la educomunicación pudiera tomar forma como práctica educativa.

En la actualidad, otros autores, procedentes de diversas realidades sociales, también se presentan como referencia de los estudios sobre la inter-relación entre comunicación y educación. Conscientes de la dificultad que representa hacer un listado de principales autores, intentaremos señalar algunos referentes que nos parecen especialmente destacables, y que han sido relevantes para el desarrollo de esta investigación. En el escenario Latino-Americano, cabría mencionar a Barbero, Huergo, Orozco, Soares, mientras que en Europa y EE.UU, los trabajos desarrollados por Aparici, Barranquero, Buckingham, Len Masterman, Kellner y Matilla figuran como importantes aportaciones.

### **2.2.1 -Las contribuciones de Mikhail Bakhtin y Paulo Freire al desarrollo del concepto de educomunicación.**

Si bien es cierto que Bakhtin, considerado teórico y filósofo del lenguaje, y Freire, cuyas aportaciones en el campo de la educación son reconocidas mundialmente, han desarrollado sus pensamientos en épocas y contextos distintos, los dos coinciden en identificar la dimensión cultural como parte indisociable tanto de la acción comunicativa

como de la acción educativa. Ambos autores reconocen el sujeto como ser histórico y social, cuya conciencia y subjetividad se forman en las relaciones sociales, es decir, a partir de la interacción con el otro, de manera que el ser humano es un ser inacabado, inconcluso, en permanente construcción (Acosta & Palmero, 2007; Giraldi, 2004; Nunes & Kramer, 2012).

En este sentido, el lenguaje es la vía por la que la conciencia y el pensamiento se materializan. Bakhtin considera el lenguaje como originario de la relación social, puesto que participa de todos los actos de comprensión e interpretación. De esta forma, se presenta como un mediador entre el individuo y su realidad (Moraes, Dias & Fiorentini, 2006). Es a través del lenguaje que la condición humana se concreta, siempre en una relación dialógica, es decir, a partir de la interacción comunicativa entre los individuos (Acosta & Palmero, 2007).

No obstante, el diálogo a que se refiere Bakhtin no es simplemente una alternancia de voces o palabras entre personas, sino que implica la incorporación de las voces y palabras del otro, evidenciado así el carácter ideológico presente en el discurso (Acosta & Palmero, 2007). Para Bakhtin, el significado de una palabra no existe de forma *diccionarizada*, sino que su sentido se forma a través del diálogo: lo que *yo* digo es resultado de lo que he escuchado, resignificado por mí, así como lo que *yo* escucho es resultado de lo que el *otro* ha escuchado, modificado automáticamente en el momento en que este *otro* lo expresa y así sucesivamente. De ahí que la idea de polifonía, término usado por el autor para describir la multiplicidad de voces que caracteriza nuestro mundo, se presente como resultado de esta comunicación dialógica. Como el propio Bakhtin (2006) lo describe:

En realidad, toda palabra comporta dos facetas. Ella es determinada tanto por el hecho de que procede de alguien como por el hecho de que se dirige a alguien. Ella constituye justamente el producto de la interacción del locutor y del oyente. Toda palabra sirve de expresión a uno en relación al otro. A través de la palabra, me defino en relación al otro, esto es, en última análisis, en relación a la colectividad. La palabra es una especie de puente lanzada entre mí y los otros. Si ella se apoya sobre mí en una extremidad, en la otra se apoya sobre mi interlocutor. La palabra es el territorio común del locutor y del interlocutor.<sup>15</sup> (p. 107).

---

<sup>15</sup>Traducción propia realizada del portugués a castellano.

Desde este planteamiento, Bakhtin formula su concepción de mundo ubicando el hombre en permanente interacción con sus pares, de manera que el lenguaje asume el carácter de una acción, necesaria para la propia existencia del ser. Como destaca Bubnova al reflexionar sobre las ideas expresas en la obra de Bakhtin, esta idea podría ser articulada de la siguiente forma:

Es en el proceso de la comunicación verbal, de la interacción con el otro, como uno se hace sujeto forjando su propio yo. El "yo" sólo existe en la medida en que está relacionado a un "tú": "Ser significa comunicarse", y un "yo" es alguien a quien se le han dirigido como a un "tú". (Bubnova, 2006, p. 102).

En tanto que para Bakhtin (1997, p. 378) "la consciencia del hombre despierta envuelta en la consciencia ajena"<sup>16</sup>, de manera a que el *yo* no puede comprenderse integralmente sin la presencia del *otro*, el autor introduce la categoría de alteridad como parte constitutiva de la naturaleza humana (García, 2006). La identidad deja entonces de ser entendida a partir de su eje egocéntrico y monológico, volviéndose heteroglósica: "identidad y alteridad se entienden entonces como conceptos interdependientes, complementarios, de una naturaleza relacional y relativa" (García, 2006, p. 49). En consecuencia, la identidad personal se construye a partir del reconocimiento de sí mismo en la interacción con el otro, a través de la subjetividad que caracteriza la comunicación dialógica (Acosta & Palmero, 2007).

A modo de resumen, se podría decir que Bakhtin pone de manifiesto que el ser humano es dinámico y necesariamente comunicativo. Depende de la comunicación, ésta realizada siempre *con* y no apenas *para* el otro, para reconocerse como sujeto y individuo. En este sentido, el lenguaje, cualquier que sea, - palabra, imagen, signo, etc. -, asume el carácter de una práctica social, de una acción: su sentido se fusiona de tal manera con la acción que adquiere el poder de la propia acción, de modo que el mundo existe animado por el lenguaje y éste, el lenguaje, solamente puede existir en la forma de diálogo (Bubnova, 2006)

Estas ideas de Bakhtin encuentran confluencia en la obra de Paulo Freire. A lo largo de sus escritos, Freire ha tratado de revelar la perniciosa relación que la educación

---

<sup>16</sup>Traducción propia realizada del portugués al castellano.

denominada por él de *bancaria* ha establecido con los educandos al tratarles como cosas, como objetos inanimados, negándoles lo que ha llamado de vocación ontológica del hombre y de la mujer, es decir, la de ser sujetos (Freire, 1987; 1967). Para Freire, el hombre y la mujer son responsables activamente por dinamizar su mundo, transformándolo y recriándolo a partir de las relaciones que establecen con la realidad y con sus iguales, de manera que, por medio de su praxis, el hombre y la mujer humanizan y ubican la realidad: *hacen cultura* (Freire, 1967, p.43). Esta operación se da de manera dialógica y dialéctica tal y como describe Freire:

(...) el hombre, que no puede ser comprendido fuera de sus relaciones con el mundo, puesto que es un "ser-en-situación", es también un ser de trabajo y de transformación del mundo. El hombre es un ser de la 'praxis', de la acción y de la reflexión. En estas relaciones con el mundo, a través de su acción sobre él, el hombre se encuentra marcado por los resultados de su propia acción. Actuando, transforma; transformando, crea una realidad que, a su vez, 'envolviéndola', condiciona su forma de actuar. No hay, por esto mismo, posibilidad de dicotomizar al hombre del mundo, pues no existe uno sin el otro. (Freire, 2004, p. 29).

En este sentido, Freire (2004) asume la naturaleza eminentemente comunicativa de los sujetos al identificar la intersubjetividad como una característica primordial de este mundo social humano. Argumenta que el acto cognoscitivo solamente se concreta a partir de la relación comunicativa entre sujetos alrededor de un objeto, de forma que el conocimiento se procesa de manera dialógica: "todo acto de pensar existe un sujeto que piensa, un objeto pensado, que mediatiza al primer sujeto del segundo, y la comunicación entre ambos, que se da a través de signos lingüísticos" (Freire, 2004, p. 74). En consecuencia, sentencia, "el mundo humano es un mundo de comunicación" (Freire, 2004, p. 74).

Es a partir del reconocimiento del ser humano como agente creativo en relación al mundo, y como un ser esencialmente comunicativo en relación a sus iguales, que Paulo Freire fundamentará las bases filosóficas que le llevarán a formular su pedagogía dialógica y liberadora (De Lima, 1981). Surge entonces la idea de que la educación no puede ser meramente la transmisión o extensión del conocimiento, sino que conocer y aprender supone una acción comunicativa, realizada de manera activa y colaborativa entre sujetos, es decir, de manera dialógica. De ahí que, en lugar de comunicarse, la

educación *bancaria* se caracterizaría por un educador que profiere “*comunicados*” (Freire, 1987, p. 66) que el educando debe recibir pacientemente, en una relación determinada por la memorización y repetición

En la visión “*bancaria*” de la educación, el “*saber*” es una donación de los que se creen sabios a los que se creen nada saber. Donación que se funda en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión – a absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos de alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro.<sup>17</sup> (Freire, 1987, p. 67).

Al contrario de la educación *bancaria*, la educación *problematizadora* reconoce lo sujetos como agentes activos y creativos en su relación con el mundo. De esta forma, su práctica visa desarrollar el poder de captación y comprensión del mundo que se presenta a los educandos, a partir de las relaciones que establecen con él. En consecuencia, la realidad deja ser estática y pasa ser una realidad en transformación. De ahí que “la educación *problematizadora* se configura, así, como un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, como están siendo en el mundo con *que y en que* se encuentran”<sup>18</sup> (Freire, 1987, p. 82).

Es por ello que en Freire la palabra tiene especial relevancia. En la medida que se conforma como dispositivo de pronunciación del mundo, Freire (1987) considera la palabra como el propio diálogo que, a su vez, se presenta como el modo de reflexionar y actuar en la realidad (Sartori & Roesler, 2006). Para Freire, la pronuncia del mundo y de las relaciones entre los seres humanos es condición para el propio proceso de humanización y de construcción de identidades (Nunes & Kramer, 2012). El hombre es el responsable por tomar la palabra y con ella pronunciar el mundo, siempre de manera dialógica, de forma que no se trata de reproducir la palabra del otro – *la falsa palabra*– sino que de construir su propio discurso a partir de *palabras verdaderas*, fruto de una acción-reflexiva realizada en colaboración con el otro (Freire, 1987). Como el propio autor señala:

La existencia, porque humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco puede nutrirse de falsa palabras, mas de palabras verdaderas, con el que los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es modificarlo. El mundo pronunciado, por su vez, se vuelta *problematizado* a los

---

<sup>17</sup>Traducción propia realizada del portugués al castellano.

<sup>18</sup>Traducción propia realizada del portugués al castellano.

sujetos pronunciantes, a exigir de ellos un nuevo "pronunciar".<sup>19</sup> (Freire, 1987, p.93).

Como queda patente, tanto Bakhtin cuanto Freire coinciden en afirmar que la subjetividad de los seres humanos se construye a partir de la interacción con el otro, es decir, de manera dialógica. En este sentido, para ambos autores, el lenguaje está directamente relacionado con la formación de la conciencia (Nunes & Kramer, 2012), de manera que el discurso, el *pronunciar* el mundo, es un proceso activo y reflexivo, imbuido, por lo tanto, de fondo ideológico, que se realiza de manera colaborativa a través de la re-significación, de la re-lectura de la palabra expresada por el otro transformada en palabra propia. Como destaca Giraldo (2004):

Considerando que las consciencias se constituyen en las relaciones sociales, y que en estas relaciones sociales el lenguaje ejerce papel material de mediación, y que en todo signo se confrontan diferentes valores, se puede concluir que para ambos autores la relación es constitutiva de las subjetividades y que la materialidad del sujeto (su conciencia) tiene naturaleza en el lenguaje. De ahí la importancia atribuida por Bakhtin a la interacción verbal, y la importancia crucial atribuida por Paulo Freire a la aprendizaje de la modalidad escrita del lenguaje, por la cual se amplían al infinito las posibilidades de relaciones interlocutoras. En el diálogo se encuentra la estrategia de construcción social apuntada por los autores; en la alteridad se encuentra la única forma de constitución de la subjetividad; en el lenguaje, el lugar del encuentro y del desencuentro entre los hombres. Significar el mundo, tornando la vida existencia, parece ser en punto neurálgico de aproximación entre los dos autores.<sup>20</sup> (pp. 50-51)

En este sentido, reconocen la pluralidad como característica propia de este mundo social y humanamente constituido, representada en la *polifonía* de Bakhtin y en el *dialogismo* de Freire, en contra de la idea de *monofonía* o de *extensión* (Moraes *et al*, 2006, p. 8).

Esta reflexión es importante porque revela que ni la educación ni la comunicación son procesos que se realizan a través de una vía única, basada en la idea de un emisor/receptor, sino que son resultado de la interacción entre sujetos e individuos, que expresan sus discursos, incorporan y resignifican otros, creando así nuevos significados a partir de su cotidiano y experiencia sociocultural, esto es, nuevas narrativas. Por lo

---

<sup>19</sup>Traducción propia realizada del portugués al castellano.

<sup>20</sup>Traducción propia realizada del portugués al castellano.

tanto, la educación es una acción cultural que se realiza a partir de una acción comunicativa que, a su vez, también se produce a partir de una acción cultural. Se trata de dinámicas que se retroalimentan, de manera que pensar la inter-relación entre comunicación y educación es fundamental para promover procesos de aprendizaje que objetiven la formación de un sujeto crítico y autónomo, consciente de su papel en la construcción y transformación de su realidad o contexto social.

### **2.2.2 – Celéstin Freinet y Mario Kaplun: primeras experiencias educomunicativas.**

Como mencionamos anteriormente, la educomunicación como práctica educativa tiene como principales referencias las iniciativas desarrolladas por educador francés Celéstin Freinet y el educomunicador latino-americano Mario Kaplun.

En este sentido, las experiencias teórico-prácticas llevadas a cabo por Freinet han sido significativas para el surgimiento de este nuevo campo de estudios inter y transdisciplinar denominado de educomunicación (Soares, 2011; Huergo, 2000). Freinet desarrolló sus actividades primordialmente en Francia, durante los años 20 y 30 del pasado siglo (Coslado, 2012), aunque también ha realizado experiencias en España, tal y como recoge el artículo de Díaz & Huerta (2007).

Movido por sus inquietudes sobre la necesidad en promoverse una transformación en la escuela (Kaplún, 1998), Freinet ha sido uno de los primeros – sino el primero – a introducir un medio de comunicación en el ámbito escolar (Kaplun, 1997), inaugurando un otro tipo de práctica educativa, fundamentada en la experiencia y en la acción social. Así, el periódico escolar pasa a ser el eje principal del proceso de aprendizaje, substituyendo los libros y los métodos de enseñanza basados en la transmisión pura y simple de contenidos. En consecuencia, motivados por la necesidad de conocer su realidad para que la pudieran comunicar, sus alumnos aprendían a través de la comunicación: “de adquisición individual, el saber pasó a transformarse en construcción colectiva, en PRODUCTO SOCIAL<sup>21</sup>, según lo designó Freinet.” (Kaplún, 1998, p. 205).

En Latino América, Mario Kaplún, quien ha sido entusiasta de las ideas de Celéstin Freinet y de Paulo Freire, ha tenido una participación decisiva para la consolidación de

---

<sup>21</sup>Mayúsculas del autor.

la educomunicación como práctica educativa. Sus reflexiones y experiencias, desarrolladas desde la perspectiva de la educación y comunicación popular, tenían como premisa fundamental el protagonismo del educando en el proceso educativo/comunicativo (Kaplún, 1998). En este sentido, Kaplún consideraba que la relación entre comunicación y educación se plasmaba mas allá de la común visión instrumentalista, cuyo eje central ubica la comunicación como proveedora de tecnología y recursos didácticos: a lo contrario, Kaplún defendía la necesidad de fomentar la competencia comunicativa del educando (Kaplún, 1999).

En la medida que *comunicar es conocer*, en el sentido de que el pleno conocimiento de un concepto se alcanza cuando surge la oportunidad y el compromiso de comunicarlo a los demás (Kaplún, 1999, p. 73), Kaplún sostenía que la *comunicación educativa* debería promover un aprendizaje no *para* la comunicación, sino que *por* la comunicación. Para él, lo fundamental no era que la comunicación fuera usada como instrumento sino se convirtiera en la columna vertebral del proceso educativo (Soares, 2011).

En efecto, la visión instrumental de la comunicación dentro del campo de la educación es bastante extendida, como ya hemos tenido oportunidad de mencionar. En este sentido, Huergo (2000) destaca el surgimiento de lo que ha denominado *tecnoutopía*, que se caracterizaría por la separación de la tecnología en relación a la cultura, lo sociedad y el poder. En este contexto, la tecnología se presentaría como un instrumento creado para facilitar la vida del hombre, la solución de todos sus males, posibilitando un mundo mejor y más armónico. No obstante, argumenta, la separación entre tecnología, cultura y sociedad, termina transformando la cuestión de la tecnología en un tema de aparatos, más que de operadores perceptivos y de destrezas discursivas.

La crítica de Huergo tiene eco en las ideas de Kaplún, como queda evidente en su obra. Para Kaplún, la adopción de la tecnología apenas como una herramienta o recurso educativo, a partir de un modelo acrítico y unidireccional, contribuya para ratificar la enseñanza vertical, en que el alumno seguía en la posición de mero receptor. Seguidor de las ideas de Freire, argumentaba que la superación de la *educación bancaria*

significaba considerar la comunicación no como un "mero instrumento mediático y tecnológico, y sí, ante todo, como un componente pedagógico"<sup>22</sup> (Kaplún, 1999, p. 68).

Como se verá adelante, la forma como se insiere/incorpora la comunicación en el ámbito educativo determinará, en gran medida, la definición del concepto de educomunicación en uso y, en consecuencia, el enfoque que conformará la inter-relación entre comunicación y educación como práctica educativa. Se trata de una idea fundamental para que se pueda comprender el desarrollo del concepto a lo largo de los años y de sus diversos enfoques.

### **2.2.3 - De una visión mecanicista hacia una práctica educativa crítica y participativa.**

Influenciada por los nuevos contextos sociales surgidos a partir de la revolución tecnológica de los últimos años, imbuida de las ideas expresas en la obra de Bakhtin y Freire, y de las experiencias teórico-prácticas de Freinet y Kaplún, la educomunicación se ha conformado como un campo especialmente fructífero para el debate sobre los medios de comunicación, su impacto en las dinámicas socioculturales, y los retos y cambios que la educación debe operar a fin de adecuarse a estos nuevos procesos y realidades. Lo que está sobre la mesa es la urgencia de que estos dos campos, la comunicación y la educación, puedan dialogar y trazar caminos posibles hacia procesos de aprendizajes que tengan como fin el pleno desarrollo del ser humano.

En este sentido, el desarrollo del concepto de educomunicación, tal y como lo conocemos hoy, remonta la década de 70, cuando la UNESCO, influida por la teoría-crítica centrada en el tema de las industrias culturales, empieza a considerar que políticas de comunicación podrían actuar como factor de crecimiento socioeconómico en los países en vía de desarrollo (Coslado, 2012). La creación de la Comisión Internacional para el Estudio de los problemas de la Comunicación y, a la vez, la organización de una reunión de expertos, celebrada en 1979 en la sede de la UNESCO, París, sirvió para ratificar la necesidad de ampliación del acceso a los medios a través de la educación, y para definir en qué consistiría esta educación en materia de comunicación.

---

<sup>22</sup>Traducción propia realizada del portugués para el castellano.

En este sentido, en 1984 la UNESCO publicó el libro *Media Education*, dedicado exclusivamente a abordar los aspectos relacionados a la educación en materia de comunicación. La publicación inaugura este campo de estudio a nivel internacional (Coslado, 2012), donde es posible apreciar la definición sobre la educación en materia de comunicación acuñada en 1973 por el Consejo Internacional de Cine y Televisión (ICTC), en que la educomunicación se presenta como una esfera de conocimiento específica y autónoma en la teoría y práctica pedagógica. La educomunicación sería entonces:

el estudio, aprendizaje y enseñanza de los métodos modernos de comunicación y de expresión, considerados parte integrante de una disciplina específica y autónoma de la teoría y práctica pedagógica, en oposición a su uso como recurso de apoyo en el aprendizaje y la enseñanza en otras aéreas de conocimiento tales como matemáticas, ciencias y geografía<sup>23</sup>. (Morsy, 1984, p. 8)

En este período, la inter-relación entre comunicación y educación se ha definido a partir del término *media literacy* o *media education*. Al contrario de una primera aproximación entre comunicación y educación de fondo mecanista - que aún se mantiene en la actualidad -, en que la comunicación tenía la función de aportar recursos y herramientas que facilitaran la enseñanza, la *media literacy* se ha fundamentado en los estudios de recepción, haciendo hincapié en los impactos que los mensajes difundidos por los medios, tales como la televisión y la propaganda, producen en la audiencia. La alfabetización en medios, como ha sido llamada la *media literacy* o *media education*, consistiría en dar a los educandos las herramientas necesarias para que desarrollaran una visión crítica acerca de los mensajes que les llegaban a través de los medios de comunicación.

El surgimiento de la *media literacy* coincide con el aumento del consumo, por parte de niños y jóvenes, de productos culturales difundidos por la televisión. Es indudable que, a los días de hoy, la televisión se configura como una opción real de consumo cultural y disfrute del tiempo libre (Orozco-Gómez, 1997), así como Internet y las nuevas tecnologías de la comunicación. Como destaca Masterman (1993), los medios se presentan como *Empresas de Concienciación*, que no solamente aportan información

---

<sup>23</sup>Traducción propia del inglés al castellano.

acerca del mundo, sino que influyen la manera como lo vemos y lo entendemos. En este contexto, la educación tiene el rol fundamental de formar a los jóvenes en la lectura crítica de los medios, de manera a que puedan forjar su propia conciencia y visión del mundo.

A lo largo de los años, varias iniciativas de educación en materia de comunicación han sido llevadas a cabo en distintas partes del mundo. La pluralidad de propuestas y de contextos ha suscitado diferentes planteamientos, perspectivas, así como definiciones y denominaciones. En cualquier caso, se podría decir que son dos las principales vertientes conceptuales de la educomunicación (Coslado, 2012): la anglosajona, caracterizada por una visión instrumental de los medios y las nuevas tecnologías; y una iberoamericana, que entiende la educomunicación como un proceso dialógico

Sin embargo, es evidente que esta separación tiene que ser matizada. Como observa Soares, en los Estados Unidos es posible, por ejemplo, identificar tanto el enfoque instrumental, denominado por él de *mediación tecnológica en la educación - information literacy* -, como el enfoque dialógico, definido como *educación frente a los medios de comunicación o educación para los medios - media literacy* - (Soares, 2007, p. 17-18). Además, este último enfoque estaría compuesto por tres tendencias: la moralista, la culturalista y la dialéctica (Soares, 2007, p. 21).

Siguiendo a Soares (2007), las características principales de estas tendencias pueden ser resumidas de la siguiente manera: (a) *la tendencia moralista*, que tendría como principio la defensa contra el impacto negativo de los medios; (b) *la tendencia culturalista*, que estaría orientada a garantizar a los educandos los conocimientos necesarios para que pudieran desarrollar una lectura adecuada de los medios de comunicación; (c) *la tendencia dialéctica*, que se basa en el estudio sobre la relación entre el receptor y los medios de comunicación, a partir de la reflexión sobre el rol socio-político-cultural en que se enmarcan los receptores y productores de los mensajes.

Douglas Kellner y Jeff Share, importantes referencias sobre *media literacy* en EE.UU, critican a estas tendencias ofreciendo un cuarto abordaje posible: la *critical media literacy*. Como explican, la *critical media literacy* reúne algunas características de las demás tendencias, pero con un énfasis en la ideología crítica y en el análisis de las políticas de representación (Kellner & Share, 2007; 2008). A partir de un abordaje

amplio, fundamentado en el uso de los medios como herramienta para la comunicación y la transformación social, su objetivo consiste en desarrollar habilidades y competencias que promuevan la democratización y la participación ciudadana. Según afirman, *la crítica media literacy* podría ser definida como:

(...) una respuesta educativa que expande la noción de alfabetización, de manera a incluir las diferentes formas de comunicación de masas, cultura popular y las nuevas tecnologías. Hace hincapié en el potencial de la educación para promover un análisis crítico respecto a las relaciones entre los medios y las audiencias, información y poder. Junto a este análisis crítico, la producción alternativa de medios permite los estudiantes a crear sus propios mensajes, desafiando así los textos y narrativas mediáticas<sup>24</sup>. (Kellner & Share, 2007, p.60)

En pleno siglo XXI, en que las nuevas tecnologías de la comunicación y la cultura basada en el mercado han "fragmentado, diversificado, homogenizado, y remodelado" el mundo (Kellner & Jeff, 2007, p. 59), Kellner y Jeff sostienen que la alfabetización mediática crítica no es una opción: ella es imprescindible para establecer las bases de una democracia participativa.

En Gran Bretaña, David Buckingham también sitúa la *media education* en tres momentos distintos. En el primero momento, las iniciativas de educación en materia de comunicación estarían caracterizadas por proceso de *desmitificación – demystification* - en que los educadores en medios tenían la misión de "liberar" a los educandos de los "perniciosos" efectos de los medios masivos (Buckingham, 1998, p. 33). A través del análisis crítico de los medios de comunicación, el principal objetivo de la educación en medios era defender a los educandos de los falsos valores que los medios difundían. En el segundo, denominada como democratizador - *democratization* -, tiene como marco el reconocimiento de la cultura popular juvenil como parte indisociable de la experiencia de los educandos. En este contexto, la educación en medios era utilizada como estrategia para "validar la cultura de los estudiantes" a partir, por ejemplo, de la producción de productos culturales (Buckingham, 1998, p. 35).

Aunque con más o menos diferencia, en ambos los casos, la cuestión central parece residir en el rol que educadores y educandos desempeñan en el proceso educativo. Para

---

<sup>24</sup>Traducción propia del inglés al castellano.

Buckingham, las dos perspectivas anteriormente descritas sitúan el educador como el "salvador", mientras el educando sería el "salvado", de manera que el educador detendría la llave de la liberación, obviando el conocimiento y la experiencia personal de los educandos (Buckingham, 1998; 2004).

En este sentido, Buckingham (1998) señala una tercera perspectiva, caracterizada por un abordaje *conceptual*, que no necesariamente tiene como objetivo el desarrollo de competencias y / o habilidades, sino que se materializa en términos de entendimientos conceptuales – *conceptual understandings*. Fundamentada en la comprensión y la participación de los educandos en los medios, este abordaje pretende promover una enseñanza y aprendizaje auto-reflexivo, en que los educandos se vean reflejados en las actividades que realizan. En cualquier caso, la grande cuestión para Buckingham parece ser, todavía, el rol de educandos y educadores. Para él, el punto de partida de cualquier iniciativa o proceso educomunicativo debe ser siempre el conocimiento del educando y sus experiencias (Buckingham, 1998; 2004).

Como es posible percibir, tanto la *critical media literacy*, como las inquietudes expresas por Buckingham, beben en la fuente de la pedagogía crítica. Los círculos de cultura, parte fundamental de la pedagogía freireana, enfatizaban el conocimiento del educando como punto de partida para cualquier proceso educativo. Mário Kaplún (1998) y su pedagogía de la comunicación también parecen coincidir con esta idea, como demuestra su concepto de "pre-alimentación" (p.79). La "pre-alimentación" consiste en invertir la lógica comunicacional de *emisor – receptor*, transformándola en una lógica *receptor – emisor – receptor*. Sostiene que la función del comunicador – que podríamos expandir a la del educador o mismo la del educomunicador - ya no es más la de transmitir sus propias ideas, sino que su responsabilidad es recoger las experiencias de los receptores y destinatarios con quien se quiere comunicar, seleccionarlas y organizarlas para, una vez estructuradas, devolvérselas a ellos de tal manera que los destinatarios del mensaje se vean reflejados en ella.

En Latino América, la educomunicación ha tomado forma, en gran medida, apoyada en las ideas de Paulo Freire y Mario Kaplún. Basada en una perspectiva dialógica, la educomunicación latina-americana presenta la comunicación como pilar fundamental para el aprendizaje, la socialización y para la construcción de conocimiento (Coslado,

2012, p. 164). Como destaca Soares (2009, p. 198), citando a Gall (2005), la educomunicación, dentro del contexto latino-americano, se alimenta de la educación popular, desarrollándose desde una perspectiva multicultural, a partir de las teorías de la tradición latino-americana y de otras teorías, como por ejemplo los estudios culturales. En palabras de Gall (2005):

Estas intervenciones – educomunicativas - encuentran inspiraciones teóricas en los pilares conceptuales de teorías deudoras de la tradición de la educación popular, la teología de la liberación o las teorías críticas sobre educación y también en la Escuela de Frankfurt, las tradiciones culturalistas, las teorías de la recepción, la economía política de los medios y la semiótica. Un cruce multidisciplinar que se embebe de las herencias teórico-prácticas que históricamente han servido para constituir campos de conocimiento en torno a objetos de estudio por demás variados. (p. 1).

En este sentido, la concepción latino-americana de la educomunicación podría ser enunciada de la siguiente manera:

el conjunto de las acciones de carácter multidisciplinar inherentes a la planificación, ejecución y evaluación de procesos destinados a la creación y el desarrollo – en determinado contexto educativo – de ecosistemas comunicativos abiertos y dialógicos, favorecedores del aprendizaje colaborativo a partir del ejercicio de la libertad de expresión, mediante el acceso y la inserción crítica y autónoma de los sujetos y sus comunidades en la sociedad de la comunicación, teniendo como meta la práctica ciudadana en todos los campos de la intervención humana en la realidad social. (Soares, 2009, p. 202).

La idea de ecosistemas comunicativos, término acuñado por Barbero, tiene razón de ser en la multiplicación y densificación de las tecnologías comunicativas e informacionales en la actualidad, que se refleja en la manifestación de nuevas "sensibilidades, lenguajes y escrituras que las tecnologías catalizan y desarrollan", perceptibles con más énfasis entre los jóvenes (Barbero, 2002a, p.7). Como explica Soares, en una entrevista concedida a Eduardo Vicente, el concepto de ecosistema comunicativo ha sido asimilado por la educomunicación no sólo para expresar la relación de los seres humanos con las nuevas tecnologías, sino también para designar "todo tipo de relación entre personas

mediadas por la tecnología o por procesos y recursos de la comunicación”<sup>25</sup> (Vicente, 2012, p. 36).

En este sentido, algunos estudiosos latino-americanos, especialmente los miembros del Núcleo de Comunicación y Educación de la Escuela de Comunicación y Artes de la Universidad de Sao Paulo<sup>26</sup> (NCE/ECA/USP), consideran que la educomunicación se presenta como un nuevo campo de estudios, dividido en distintas áreas de intervención social<sup>27</sup> (Soares, 2011; Baccega, 2011). Asimismo, cabe destacar que esta visión no es compartida. Huergo, por ejemplo, prefiere hablar de topografías al revés de considerar que la educomunicación consistiría un nuevo área de conocimiento (Huergo, 2000).

En España, se podría decir que el concepto de educomunicación comparte similitudes teóricas con el latino-americano, aunque, en la práctica, lo que se aprecia con mayor frecuencia es una visión instrumental, enfocada en el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación como recurso o herramienta de apoyo a la práctica educativa dentro del aula. En efecto, Aparici observa que los mayores esfuerzos realizados por el sistema educativo en este campo se han concentrado en dotar a las escuelas de ordenadores con conexión a Internet, privilegiando un modelo de formación mecanicista, más próximo a la tecnología educativa, que un modelo preocupado en promover el conocimiento y comprensión del propio medio (Aparici, 2005). De hecho, sostiene el autor, en el contexto actual, la educación para la comunicación debe superar esta visión instrumental, dando lugar a una modelo que promueva la formación para la ciudadanía y para la democracia (Aparici, 2005, 2010). En palabras del autor:

Hemos comprobado que se suelen trasladar esquemas y modelos de análisis de espacios analógicos a escenarios digitales. La aplicación de los principios de la cultura digital a la educomunicación implica la incorporación de paradigmas, conceptos y metodologías que se caracterizan a partir de la teoría del caos, los hipertextos e hipermedios, el principio de incertidumbre, la interactividad, la inmersión que involucra a todo el proceso educativo; esto significa que de aquí en adelante será necesario pensar en otras alfabetizaciones ya que la actual respondía al modelo de la sociedad industrial. La sociedad de la información exige la puesta en marcha de otras concepciones sobre una <<alfabetización>>

---

<sup>25</sup>Traducción propia realizada del portugués al castellano.

<sup>26</sup> Para más información se puede consultarla página web del núcleo de comunicación y educación de la Universidad de Sao Paulo: <http://www.usp.br/nce/>

<sup>27</sup>Para ampliar información sobre la educomunicación como un nuevo campo de estudios, consultar Citellill, A. & Costa M (Orgs.), (2011): Educomunicação, construindo uma nova área de conhecimento.

que no se limite a la lectoescritura, sino que considera todas las formas de lenguajes de la comunicación. (Aparici, 2010, p.20).

En este sentido, Matilla, uno de los precursores de la educación en materia de comunicación en España (Coslado, 2012), propone una definición conceptual para la educomunicación bastante próxima a los ideales expresos por Aparici. Para el autor, la educomunicación tiene como principio:

Dotar a toda persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad. Asimismo, ofrece los instrumentos para: comprender la producción social de comunicación, saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación (Matilla, 2006, p. 1).

Otros autores presentan una definición de la educomunicación asociada al cambio social. Es el caso de Barranquero, para quien, la auténtica comunicación es

dialéctica y resuelve las contradicciones entre conocimiento/reflexión/teoría y acontecer/acción/praxis. Y de este modo genera «concientización», en el doble sentido político-pedagógico freireano, como conocimiento (o descubrimiento de la razón de las cosas) y como conciencia (de sí, del otro, de la realidad), siempre acompañada de acción transformadora y política. (Barranquero, 2007, p. 117).

Más adelante, el autor señala: "el diálogo y la comunicación horizontal son procesos privilegiados para promover la capacidad crítica y el progreso del individuo y la sociedad hacia una existencia más digna y humana" (Barranquero, 2007, p. 117).

Además, Barranquero (2011) identifica Latino-América como una región que viene desarrollando importantes avances en términos teóricos-prácticos en los estudios sobre comunicación y cultura aunque, observa, todavía carece de reconocimiento interregional y cooperación científica. Por este motivo el autor defiende que, en la actualidad, sea necesario incorporar estas aportaciones a los estudios de la comunicación en el ámbito europeo, especialmente en lo que se refiere a la comunicación para el cambio social, cuyo uno de los medio es, sin duda, la educomunicación.

En este sentido, el concepto y enfoque utilizado en esta investigación es, marcadamente, influenciado por los estudios latino-americanos. La idea de educomunicación que ha orientado esta tesis doctoral encuentra su origen en el trabajo teórico-práctico desarrollado en Latino-América, especialmente en Brasil por el Núcleo de Educación y Comunicación de la Universidad de Sao Paulo, considerado hoy en día un centro de referencia en los estudios sobre la educomunicación.

Por lo tanto, se parte de la premisa que la educomunicación debe promover el pensamiento crítico, la autonomía y la participación ciudadana, presentándose como un camino inequívoco para establecer las bases de una democracia participativa. Desde el ámbito práctico, las iniciativas educomunicativas, bien sea en espacios formales, no formales o informales, deben ser realizadas de forma dialógica, reflexiva y activa, privilegiando el saber del educando, de manera que educador y educando desarrollen un trabajo colaborativo. En este sentido, es imprescindible que el ambiente creado durante el proceso sea horizontal, de forma a que el conocimiento/ aprendizaje generado se concrete de manera conjunta.

### **2.3 – Principales ámbitos de actuación e incidencia de la práctica educomunicativa**

Como se ha reflejado en el apartado anterior, la educomunicación, en tanto que práctica socio-educativa, se materializa en diversos ámbitos de actuación e incidencia. De hecho, la idea de ecosistema comunicativo, que da forma a la definición conceptual de educomunicación que ha orientado el desarrollo de esta investigación, supone considerar las diversas dimensiones en que la comunicación, los medios y las nuevas tecnologías se relacionan con el ser y el estar, y con las prácticas cotidianas.

Eso también implica considerar algunos aspectos que caracterizan el contexto social general en que estamos inmersos. El primero de ellos es, sin duda, la influencia que los medios masivos operan en nuestra opinión acerca de los eventos que componen nuestro día a día. Como se ha dicho, la visión y conciencia que elaboramos del mundo, de las personas, es decir, el conjunto de ideas que nos sirve como base para que dialoguemos con nuestra realidad social, con el otro, está impregnada por el discurso difundido por los medios de comunicación. Éste, como se observa, no es neutral, sino que está imbuido de contenido ideológico.

Otro aspecto relevante es que la revolución tecnológica de los últimos años ha cambiado significativamente el modo como ejercemos la ciudadanía. Por un lado, actividades que antes eran realizadas presencialmente, hoy son ejecutadas vía aparatos electrónicos y a través aplicativos. Hacer una reclamación, una queja, acceder a la colección de una biblioteca pública, sacar un resguardo o cualquier otro procedimiento cotidiano, como puede ser una cita con el médico de cabecera, todo esto, que subyace la vida cotidiana y en comunidad, puede ser realizado de manera remota, a través de una computadora, un móvil, la tablet u otro tipo de recurso electrónico. De hecho, en algunos países, como es el caso de Brasil, incluso votar es un derecho que se ejerce a través de las nuevas tecnologías, en este caso, de urnas electrónicas.

Por otro lado, no basta saber usar las nuevas tecnologías para acceder a los canales de comunicación disponibles entre ciudadanos y las administraciones públicas. Hoy en día, la participación ciudadana también se realiza a través del uso de las nuevas tecnologías y de los medios como plataforma para manifestarse, reivindicar derechos y hacerse visibles en la esfera pública. Los ejemplos son variados. Entre ellos, cabe destacar el movimiento de los *Indignados*, *Ocupa Wall Street*, *la Primavera Árabe*, y otras movilizaciones populares que han surgido a la luz de las redes sociales, y de la difusión de vídeos a través de plataformas online como *Youtube*.

El consumo, especialmente asociado a los productos culturales, también es un aspecto extremadamente importante. Hoy en día, los niños y jóvenes pasan cada vez más horas en frente a la pantalla, accediendo a todo tipo de mensaje y producto cultural. En otras palabras, viven inmersos en continuos flujos de consumo, de una forma jamás vista en otras épocas. Aunque una primera lectura de este contexto podría llevarnos a una análisis reduccionista, marcado por la crítica al consumismo exacerbado que, en efecto, también caracteriza las sociedades contemporáneas y que supone una preocupación añadida, lo que está en juego no es apenas la visión mercadológica del consumo, sino también la forma como éste se relaciona con los procesos de construcción identitaria y participación ciudadana. Como se verá, se trata de una cuestión también presente dentro de los ámbitos de incidencia de la práctica educomunicativa.

Asociado al consumo, como hemos puntualizado, también están los aspectos culturales e identitarios. La grande oferta de productos culturales, y su intenso flujo a través de

Internet y otros canales de comunicación surgidos a partir de la revolución tecnológica de los últimos años, están creando nuevas sensibilidades, lenguajes y otras piezas con que se construyen las identidades personales. La juventud tiene a su disposición un abanico variado de construcciones identitarias posibles, algunas globales, otras locales y otras muchas veces efímeras, fugaces, aunque hay aquellas que se presentan radicalmente arraigadas, fruto de un esfuerzo por no diluirse en medio a una variedad interminable de posibilidades.

Todas estas son dimensiones que conforman el espectro de incidencia de la educomunicación. En las próximas líneas, intentaremos hacer un breve análisis descriptivo de cada una de ellas.

### **2.3.1 – La lectura crítica y la producción alternativa de medios.**

Desde nuestro punto de vista, no hay otra forma de empezar un análisis sobre los ámbitos de actuación e incidencia de la práctica educomunicativa que no sea por el aspecto que se configura como el catalizador de su surgimiento. Como se ha dicho en los apartados anteriores, la educomunicación, tal y como la conocemos hoy, ha sufrido gran influencia de la crítica a la industria cultural realizada por la Escuela de Frankfurt, que tenía como eje central los aspectos ideológicos presentes y propagados por los medios masivos. De igual manera, los estudios culturales, preocupados en reflexionar sobre la influencia de los medios en los procesos de representación social, como por ejemplo las dinámicas de estereotipación de las minorías, también ha tenido una participación fundamental en las reflexiones que hoy subyacen a la educomunicación.

No se puede obviar que los mensajes difundidos por los medios de comunicación están impregnados de contenido simbólico, que tiene por finalidad seducir a la audiencia respecto a una idea concreta, a un punto de vista, a un sistema de valores compartido por un grupo dominante, conformando lo que Gramsci ha denominado de la lucha por la hegemonía. En otras palabras, el poder hegemónico tiene en los medios de comunicación un apoyo para naturalizar y legitimar las ideologías que componen su andamiaje.

En este sentido, el mundo informado por los medios es un mundo editado. Los acontecimientos, la información difundida, es producto de mediaciones que lo

remodelan y lo rediseñan según los filtros y matices de aquellos que lo relatan, tal y como explica Baccega (2000):

Como no podemos estar presentes en todos los acontecimientos, en todos los lugares, tenemos que fiarnos de los relatos. El mundo que nos llega por los relatos, que así conocemos y a partir del cual reflexionamos, es un mundo que nos llega editado, es decir, él es rediseñado en un trayecto que pasa por centenas, a veces millares de mediaciones, hasta que se manifieste en la radio, en la televisión o en el periódico. O en la voz de un vecino y en las charlas de los alumnos.<sup>28</sup> (p. 21).

Estas mediaciones son las responsables por seleccionar lo que vamos a escuchar, ver o leer. El acto de seleccionar, como bien destaca Masterman (1993), hace con que determinados acontecimientos ganen más protagonismo que otros, se presenten como más importantes o significativos que otros. Al destacar un evento o tema en detrimento a otro, o al omitir o ignorar un hecho en función de otro, los medios nos inducen a separar aquello que consideran más relevante de aquello otro que, a partir de esta operación, terminan asumiendo un carácter de trivialidad.

Si no fuera apenas por la omisión de los hechos, el problema está en que esta selección es realizada a partir de lo Bourdieu ha caracterizado como una *dramatización*. Al reflexionar sobre la televisión y su impacto social, Bourdieu (1997, p. 24) define el mecanismo usado por la televisión a partir de la paradoja de "ocultar mostrando". Según argumenta, la televisión, por veces, muestra una cosa diferente de lo que se debería mostrar caso deseara realmente informar o, a la vez, muestra lo que es necesario mostrar, pero de manera insignificante o, todavía, lo muestra, aunque lo construye de tal manera que el hecho o acontecimiento gana un nuevo sentido, diferente de la forma como en realidad ha sucedido:

Los periodistas tienen "gafas" especiales a partir de las cuales ven ciertas cosas y otras no; y ven de cierta forma las cosas que ven. Ellos operan una selección y una construcción de lo que es seleccionado. El principio de selección es la búsqueda por lo sensacional, por el espectacular. La televisión invita a la *dramatización*, en un doble sentido: pone en escena, en imágenes, un acontecimiento, exagerándole la importancia, la gravedad, y el carácter dramático, trágico.<sup>29</sup> (Bourdieu, 1997, p. 25).

---

<sup>28</sup>Traducción propia realizada del portugués al castellano.

<sup>29</sup>Traducción propia realizada del portugués al castellano.

Los medios masivos no solamente seleccionan lo que será visto de lo que no, a partir de criterios propios, sino que además recrean estos acontecimientos a partir de representaciones que seducen, que entretienen, creando efectos ilusorios que anestesian colectivamente a los individuos. En efecto, Guy Debord, observa que las sociedades, tal y como las vivimos hasta los días de hoy, se presentan como una "inmensa acumulación de espectáculos"<sup>30</sup> (Debord, 2002, p. 13). Simulacros que, segundo Debord, "corresponden a una fabricación concreta de la alienación"<sup>31</sup> (Debord, 2002, p. 24).

Sin embargo, como puntualiza Chauí (2007), la dimensión del espectáculo, en sí mismo, no ha sido creada por los medios de comunicación, sino que se presenta como propio de la cultura. De ahí que, para la autora, la cuestión no se coloca directamente sobre el espectáculo, sino con lo que ocurre al espectáculo cuando éste es capturado, producido y enviado por los medios masivos. Como señala Debord (2002, p. 14), "el espectáculo no es un conjunto de imágenes, es más bien una relación social entre personas, mediadas por imágenes."<sup>32</sup>

En este contexto, la educomunicación tiene, sin duda, un papel importantísimo. Minimizar los efectos de estos procesos es de vital importancia caso el deseo sea fortalecer una democracia realmente participativa. En este camino, es necesario reconocer que la audiencia, los jóvenes, niños, las personas de manera general, no son sujetos pasivos de estos mensajes. Como observa Aparici (2005, p. 92), "las audiencias pueden estar en una actividad de descanso o reposo, pero nunca son pasivas. En todo momento negocian significados, aprueban o rechazan lo mostrado, se identifican o no con personajes, situaciones, etc."

En este sentido, el enfoque proteccionista (Kellner & Jeff, 2007), moralista (Soares, 2007), desmitificatorio (Buckingham, 1998) de la educomunicación no nos sirve como fundamento para, en efecto, realizar una práctica educomunicativa transformadora, especialmente cuando ejecutada a partir de una pedagogía dogmática, conservadora y antidemocrática (Kellner & Share, 2007). Aunque algunos aspectos de esta abordaje pueden ser útiles, sobre todo cuando se dirigen a los procesos de naturalización de la

---

<sup>30</sup>Traducción propia realizada del portugués al castellano

<sup>31</sup>Traducción propia realizada del portugués al castellano

<sup>32</sup>Traducción propia realizada del portugués al castellano

ideología y las relaciones que mantienen con la injusticia social, sus efectos pueden ser el contrario del deseado, haciendo con que los educandos regurgiten respuestas políticamente correctas a la crítica de los medios o que rachasen totalmente las ideas de la *media literacy* (Buckingham, 1993).

Si partimos del supuesto que la audiencia no es pasiva y que el mundo es constituido por una polifonía, por una multiplicidad de voces y de discursos, que son reinterpretados y resignificados por cada individuo, la lectura crítica de los medios no puede obviar la propia producción de sentidos, es decir, de su dimensión activa. Como señala Baccega (2000)

La sociedad funciona en el interior de un número interminable de discursos que se cruzan, se choquean, se anulan, se complementan: de esa dinámica nacen los nuevos discursos, los cuales ayudan a alterar los significados de los otros y que alteran sus propios significados (...). El universo de cada individuo es formado por el dialogo de esos discursos en el que su cotidiano está inserido. Es a partir de esta materialidad discursiva que se constituí la subjetividad. De ahí que la subjetividad es sencillamente el resultado de la polifonía que cada individuo carga en sí mismo.<sup>33</sup> (p. 20):

El conocimiento, como bien destaca Sodré (2011), es el resultado del proceso por el cual un sujeto, individuo o colectivo, se relaciona con un objeto o información a fin de establecer un saber nuevo. De ahí que no se trate de un puro y sencillo reconocimiento, puesto que implica la búsqueda de un saber que todavía no se ha producido. Se trata de un proceso realizado a partir de la propia experiencia, envolviendo una "calificación existencial del pensamiento frente a la realidad"<sup>34</sup> (Sodré, 2011, p. 30). En otras palabras, se trata de "reelaborar lo que viene como un 'dato', posibilitando que no seamos meros reproductores", lo que incluye "la capacidad de nuevas elaboraciones"<sup>35</sup>. (Baccega, 2000, p. 24).

La educación presupone generar conocimiento, consciencia crítica, autonomía y participación. Estos principios se concretan en la praxis, realizada a partir de la reflexión crítica. Es por ello que, como destaca Soares (Vicente, 2012), la mejor lectura crítica de los medios es realizada por aquellos que producen medios. Se trata de buscar una

---

<sup>33</sup>Traducción propia realizada del portugués al castellano.

<sup>34</sup>Traducción propia realizada del portugués al castellano.

<sup>35</sup>Traducción propia realizada del portugués al castellano.

educación que estimule la iniciativa y la creatividad de los educandos y que promueva su autoexpresión, de manera que la práctica educomunicativa debe tener como objetivo principal la potenciación de los educandos como "emisores, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes" (Kaplún, 1998, pp. 243-244). Como señala Kaplún (1998):

Su principal función será, entonces, la de proveer a los grupos educandos de *canales y flujos de comunicación* – redes de interlocutores, próximos o distantes – para el intercambio de tales mensajes. Al mismo tiempo, continuará cumpliendo su función de proveedora de materiales de apoyo; pero concebidos ya no como meros transmisores-informadores sino como generadores de diálogo, destinados a activar el análisis, la discusión y la participación de los educandos y no a sustituirlas. (p. 244)

La educomunicación, en lo que se refiere a la lectura crítica de los medios, debe por lo tanto ser realizada no solamente a partir de la discusión y reflexión crítica de los procesos ideológicos presentes en la construcción de los mensajes difundidos por los medios, pero también pasa por problematizar su relación con los contextos sociales globales y locales en que los educandos están inseridos, potenciando además la elaboración de nuevos mensajes, con nuevos y otros contenidos simbólicos. Esta operación debe ser realizada a partir del aprendizaje del uso de los medios, su estructura técnica y en términos de contenido, posibilitando que, una vez familiarizado a este proceso, el educando pueda apropiarse de estas herramientas para producir y difundir sus propios productos mediáticos.

### **2.3.2 – Alfabetización digital y participación ciudadana**

En los últimos años, el desarrollo tecnológico ha promovido una revolución en las formas como nos relacionamos socialmente, vivimos y realizamos las actividades cotidianas, además de engendrar nuevas dinámicas en el orden cultural, económico y político. Como ha observado Castells (1999), el pasaje de la era industrial hacia la era informacional ha supuesto un cambio de paradigma, caracterizado por la acumulación de información y conocimiento, que tiene en las nuevas tecnologías de la comunicación su principal vehículo difusor.

En consecuencia, aunque las tecnologías no determinan la sociedad, así como la sociedad no dicta el cambio tecnológico (Castells, 1999), lo cierto es que términos como

*interactividad, multimedia, ambientes virtuales, ciberespacio*, entre otros, usados para denominar los procesos y dinámicas que caracterizan el siglo XXI, revelan la necesidad de que la práctica educativa incorpore las nuevas tecnologías en su cotidiano, preocupándose en dotar los educandos de las competencias y habilidades necesarias para que puedan transitar dentro de estos nuevos procesos y dinámicas.

No obstante, la inclusión digital no puede ser entendida apenas como la democratización y universalización del acceso, aunque sean condicionantes, ni tampoco reducirse a enseñar como encender un ordenador o mirar a un video en internet (Valderrama, 2010). Minimizar o acabar con la brecha o exclusión digital, supone superar la común visión instrumental asociada a la inclusión digital, ampliándola hacia una perspectiva que fortalezca la autonomía de las personas frente a las nuevas tecnologías (Bonilla & Oliveira, 2011, Valderrama, 2012). Como destaca Gross y Contreras (2006):

La formación de las nuevas generaciones no puede quedar al margen de la sociedad digital, y (...) no se trata sólo de proporcionar acceso a las TIC sino de formar para una utilización adecuada. La sociedad digital ha creado nuevas formas de alfabetización que no podemos dejar de lado si pensamos que la formación ciudadana también implica ser competente en el mundo digital. El acceso a la información globalizada, los sistemas de participación en la red, la comunicación a través de los medios electrónicos, son elementos de importancia para el desarrollo de competencias ciudadanas. (Gross & Contreras, 2006, p. 107).

De ahí que la idea alfabetización digital se concrete en un conjunto de habilidades socio-cognitivas que permitan a un individuo seleccionar, procesar, analizar la información, transformándola en conocimiento (Gross & Contreras, 2006). Un conocimiento que será revertido en beneficio de la práctica ciudadana.

En efecto, las nuevas tecnologías inauguran nuevas formas de ejercer ciudadanía. Como señala Hopenhayn (2003), el mundo en que vivimos se caracteriza por un orden democrático, en que la economía y la institucionalidad política se relacionan cada vez más con el uso ampliado del conocimiento, la información y la comunicación. En este contexto, sostiene:

El procesamiento de demandas en el juego deliberativo va a realizarse a través de las nuevas tecnologías informáticas y comunicacionales; y cada vez más el uso de servicios y beneficios estatales o públicos va a obligar a los ciudadanos a estar informados, desarrollar capacidad de gestión y operar con los códigos de la sociedad de la información. Todo esto hace que la educación y el conocimiento

también sean cada vez más centrales en la promoción de las nuevas formas de ciudadanía. (Hopenhayn, 2003, p. 178)

Como se ha visto en los últimos años, las nuevas tecnologías de la comunicación vienen fundamentando nuevas formas reivindicativas y de movilización social, como han sido los movimientos mencionados (*Indignados*, *Ocupa Wall Street*, *la Primavera Árabe*, y otros). En Túnez y Egipto, por ejemplo, las movilizaciones populares han depuesto dictadores; en Islandia, la llamada *Revolución de las cacerolas* ha logrado nuevas elecciones, la nacionalización de los bancos y una reforma constitucional con plena participación de los ciudadanos; en España y EEUU, miles de personas han acampado en frente a las sedes de sus gobiernos, manifestando su desacuerdo con la política socio-económica, debatiendo sobre los problemas que les afectaban (Castells, 2012). En común, estos movimientos tuvieron su origen gestada en las redes sociales, por medio de la difusión de videos y de mensajes a través de *Twitter* y *Facebook*.

Compartiendo dolor y esperanza en el espacio público de la red, conectándose entre sí e imaginando proyectos de distintos orígenes, los individuos formaron redes sin tener en cuenta sus opiniones personales ni su filiación. Se unieron. Y su unión les ayudó a superar el miedo, esa emoción paralizante de la que se vale el poder para prosperar y reproducirse mediante la intimidación o la disuasión y, si es necesario, mediante la pura violencia, manifiesta o impuesta desde las instituciones. Desde la seguridad del ciberespacio, gente de toda edad y condición se atrevió a ocupar el espacio urbano, en una cita a ciegas con el destino que querían forjar, reclamando su derecho de hacer historia – su historia – en una demostración de la conciencia de sí mismos que siempre ha caracterizado a los grandes movimientos sociales. (Castells, 2012, p. 20.)

Como destaca Castells, estos movimientos han sido responsables por transformaciones política tangibles, así como nuevas culturas cívicas: “han descubierto nuevas formas de cambio político mediante la capacidad de comunicarse y organizarse de forma autónoma” (Castells, 2012, p. 38).

En este sentido, destacando la relación entre comunicación y ciudadanía, Valderrama (2010) lista algunos ejes que caracterizarían la formación del ciudadano en la actualidad. El primero de ellos se relaciona con el lugar que la información y las nuevas tecnologías ocupan en la vida cotidiana. Según el autor, si reconocemos la poderosa influencia que hoy en día las nuevas tecnologías de la comunicación tienen en el día a día

de las sociedades, esto implica aceptar de igual manera que el ciudadano que se requiere formar es alguien que "no solo pueda acceder y consumir información a través de las TIC, sino que pueda y sepa procesar, generar y transformar la información en saber significativo social y políticamente" (Valderrama, 2010, p. 299). De ahí que el ciudadano a que se refiere el autor es alguien capaz de "reconocer, comprender y visibilizar los universos simbólicos de las culturas, incluida la propia, que le dan sentido y legitiman las acciones políticas concretas situadas en el tiempo y en el espacio" (Valderrama, 2010, p. 299).

De igual manera, sigue el autor, en tanto que en la actualidad la actuación política se realiza a través de la conformación de redes es decir, "tienen como principal forma organizativa y de actuación política el trabajo en red" (Valderrama, 2010, p. 300), el ciudadano del siglo XXI es alguien que debe saber trabajar en equipo y de manera colaborativa. Por lo tanto, destaca el autor, la formación del ciudadano en la actualidad debe privilegiar las competencias grupales.

Asimismo, se debe privilegiar la ciudadanía activa, ésta caracterizada no meramente por el cumplimiento dócil y acrítico de los deberes ciudadanos, sino que por la capacidad del sujeto político en proponer alternativas a la convivencia, "alternativas políticas de cambio y transformación de aquellos entornos que a su juicio permiten la desigualdad y la injusticia" (Valderrama, 2010, p. 300). En este sentido, destaca Valderrama, la capacidad argumentativa se presenta como un aspecto clave:

(...) en la participación de la persona en la cosa pública no basta con su sola presencia, sino que es necesario hacerlo con propiedad, es decir, propositiva y creativamente, a la vez que justificando las razones y los contenidos de su participación. (Valderrama, 2010, p. 300).

Desde esta perspectiva, no basta simplemente con introducir ni los medios, ni las nuevas tecnologías, ni los lenguajes audiovisuales o hipertextuales en la escuela. Por el contrario, defiende el autor, la educación política debe tener como principal objetivo la formación de ciudadanos que puedan "expresar en el contexto tecnológico de la sociedad actual las múltiples formas de ser sujetos políticos" (Valderrama, 2010, p. 301). Como explica, se trata de que puedan expresar su visión de mundo, su mundo, a través de otros recursos diferentes de la verbalización y de la escritura.

Además, sigue el autor, los ciudadanos deben ser capaces de reconocer las limitaciones de los medios de comunicación como mediadores de la sociedad y como “generadores de horizontes de sentido ético político” (Valderrama, 2010, p. 301). En este sentido, argumenta,

Un ciudadano o ciudadana de la sociedad de la información debe ser capaz de reconocer a los medios de comunicación como actores políticos y como configuradores de espacios públicos, al tiempo que debe poder reconocer y sacar provecho de la potencialidad que representan, en tanto esfera pública, los escenarios virtuales de comunicación que propician las tecnologías de la comunicación y la información. (Valderrama, 2010, p. 301).

Bien sea a través de la educación formal, informal o no formal, el reto es propiciar un contexto en que la efectividad de los derechos sociales y humanos se realice a través de la construcción participativa y dinámica del espacio público, entendido como un espacio de lucha y reivindicación de todos (Bonilla & Oliveira, 2011).

En este sentido, la práctica educomunicativa se presenta como una vía importante para promover las competencias ciudadanas que la sociedad de la información exige. Explorar y afianzar la capacidad de los sujetos para expresar demandas, de disponer de iniciativa personal hacia al cambio, aprender a moverse en los espacios virtuales, reflexionar críticamente sobre el rol que los medios de comunicación de masas juegan en el espacio público, adquirir capacidad de adaptarse a nuevos desafíos, manejo de racionalidades múltiples, espíritu crítico, entre otros (Hopenhayn, 2003, Valderrama 2010), son todos aspectos que la educomunicación trata de trabajar y desarrollar en tanto que se conforma como práctica educativa.

### **2.3.3 – Consumo, industria cultural y ciudadanía**

Al inicio de este capítulo, cuando se señalábamos los contextos en que la inter-relación entre comunicación y educación emerge, se destacaba la convergencia de medios y los flujos de consumo a cual niños y jóvenes estarían expuestos. En efecto, la revolución tecnológica ha modificado los medios de producción, de manera que, hoy en día, tanto la producción de bienes como su adquisición se han visto facilitadas por procesos automatizados e internacionalizados. Como tan bien destaca García-Canclini (2010), estas dinámicas han dado lugar a una proliferación de objetos, de marcas y de redes de comunicación, que las difunden a través de la propaganda y de la industria cultural,

entre otros procesos que han colocado el consumo como una instancia en que parte de "la racionalidad integrativa e comunicativa" de las sociedades se construye (García-Canclini, 2010, p. 63).

Y es que pese a la visión economicista largamente difundida sobre el consumo, como algo desmedido y superfluo, éste, como destaca García-Canclini, también se constituye como un espacio de disputas en relación a la apropiación de los medios de distinción simbólica. Al consumir un producto, mensaje o bien simbólico, establecemos identidad y demarcamos diferencias, pero también nos informamos, creamos medios para entender las comunidades a que pertenecemos, cambiamos la forma de concebir y ejercer derechos. En el caso de los medios, por ejemplo, García-Canclini (2010) destaca:

Desilusionados con las burocracias estatales, partidarias e sindicales, el público recurre a la radio y a la televisión para conseguir lo que las instituciones ciudadanas no proporcionan: servicios, justicia, reparaciones o simplemente atención. No es posible afirmar que los medios de comunicación de masa con ligación directa vía teléfono o que reciben los espectadores en sus estudios sean más eficaces que los órganos públicos, pero fascinan porque escuchan, y las personas sienten que no es necesario depender de "prorrogas de plazos, procedimientos formales que posponen o transfieren las necesidades".<sup>36</sup> (p. 39).

Si por un lado es preocupante que niños y jóvenes reciban diariamente una cantidad impresionante de estímulos al consumo vía televisión, móviles, Internet, por otro, García-Canclini (2010) argumenta que consumir también es una forma de que los grupos seleccionen y fijen los significados que regulan sus vidas, especialmente cuando los gastos se asocian a rituales y celebraciones. Como destacan Douglas e Isherwood (1990) al pensar el consumo dentro del espectro de la antropología, una de las principales cuestiones de la vida social es inmovilizar los significados, de manera que la mínima base consensual de la sociedad desaparece cuando no hay formas convencionales para seleccionar y fijar significados que sean producto de un elemental acuerdo. Según los autores, esta operación es lo que caracteriza el ritual: "los rituales sirven para contener el curso de los significados, ellos son convenciones que sacan a la luz las definiciones públicas" (Douglas & Isherwood, 1990, p. 80).

---

<sup>36</sup>Traducción propia realizada del portugués al castellano.

A partir de esta perspectiva antropológica, los bienes serían accesorios rituales y el consumo una forma de dar sentido, es decir, el propio ritual. Los autores explican:

Vivir sin rituales es tanto como vivir sin significados precisos y quizá también sin recuerdos. Algunos rituales son puramente verbales, vocalizados, sin posibilidad de registro, pero desaparecen en el aire y difícilmente pueden ayudarnos a delimitar el campo interpretativo. Los rituales más eficaces utilizan objetos materiales, y cuanto más costosos sean los instrumentos rituales, más persistente tendrá que ser nuestra intención de fijar los significados. En esta perspectiva, los bienes son accesorios rituales; el consumo es un proceso ritual cuya función primaria consiste en darle sentido al rudimentario flujo de los acontecimientos. (Douglas & Isherwood, 1990, p. 80).

Si por un lado se observa una mayor oferta de bienes culturales diversos y, en consecuencia, un consumo desmedido, también es cierto que estamos inmersos en un mundo en que los sentidos, los significados, son más efímeros. Las identidades son fluidas, líquidas, híbridas, frágiles, ya no corresponden más al tiempo en que se definían por esencias a-históricas (Bauman, 2005; Hall, 2001). En este contexto, consumir es una forma de reubicarse, de reconocer el mundo y reconocerse a sí mismo. Como señala García-Canclini (2010):

(...) el consumo se liga (...) con la insatisfacción que el flujo errático de los significados engendra. Comprar objetos, colgarlos o distribuirlos por la casa, signarles un lugar en un orden, atribuirles funciones en la comunicación con el otro, son los recursos para pensar el propio cuerpo, la inestable orden social y las interacciones inciertas con los demás. Consumir es tornar inteligible un mundo en que lo sólido se evapora. Por eso, además de ser útiles para la expansión del mercado y la reproducción de la fuerza del trabajo, para distinguirnos de los demás y comunicarnos con ellos, como afirman Douglas e Isherwood, "las mercancías sirven para pensar"<sup>37</sup>. (p.65)

Al reconocer que el consumo sirve para pensar, que consumir es una forma de reflexionar socialmente, García-Canclini delinea el consumo como una nueva posibilidad para ejercer ciudadanía. La condición para que este proceso ocurra está en que se realice una reflexión y una experimentación más amplia, considerando las múltiples potencialidades de los objetos. Como ejemplifica, una canción producida por

---

<sup>37</sup>Traducción propia realizada del portugués al castellano.

motivaciones puramente estéticas, al alcanzar una repercusión masiva a través de la venta de discos, puede ser usada posteriormente como ícono de un movimiento social, como una forma para su pronta identificación. De igual manera, cuando uno opta por consumir un producto certificado por estándares de comercio justo, por ejemplo, su acción también se inscribe dentro de una práctica ciudadana. De ahí que, como destaca Barbero,

El consumo no es sólo reproducción de fuerzas, sino también producción de sentidos: lugar de una lucha que no se agota en la posesión de los objetos, pues pasa aún más decisivamente por los usos que les dan forma social y en los que se inscriben demandas y dispositivos de acción que provienen de diferentes competencias culturales. (Barbero, 2013, p. 292)

No obstante, para que el consumo pueda articularse como ejercicio reflexivo de ciudadanía es necesario reunir algunos requisitos: (a) una oferta vasta y diversificada de bienes y mensajes que sean representativos de la variedad existente en el tejido social y que se presenten fácil e igualmente accesibles para la mayoría; (b) información multidireccional y confiable respecto a la calidad de los productos, en un contexto en que los consumidores puedan ejercer efectivamente el control y que, a la vez, tengan la capacidad para rechazar la seducción difundida por la propaganda; (c) participación democrática de la sociedad civil en las decisiones de orden material, simbólico, jurídico y político donde se organizan el consumo, desde concesiones públicas de radio y televisión hasta el juzgamiento de los especuladores que ocultan productos de primera necesidad, etc. (García-Canclini, 2010, p. 70).

En este sentido, la educomunicación, al objetivar una reflexión crítica respecto a los bienes simbólicos producidos y difundidos por la industria cultural, así como la producción de bienes alternativos, se presenta como una forma para alcanzar esta articulación entre consumo y ciudadanía de la que García-Canclini y Barbero hablan. En este sentido, se trata de potencializar, a través de la práctica educomunicativa, la reflexión sobre lo que se consume, el por qué y cómo el consumo puede convertirse en una práctica ciudadana. Al mismo tiempo, se trata de poner en evidencia cuando el mercado homogeniza o simplemente invisibiliza determinados bienes culturales y simbólicos, como los populares, y, a través de la acción, presentar alternativas que minimicen estos procesos.

### 2.3.4 – Procesos de construcción identitaria y la lucha por el reconocimiento.

La gran oferta y el fácil acceso de bienes culturales de todo tipo y orden es una característica de los tiempos actuales, motivada, sin duda, por la revolución tecnológica de los últimos años. En este sentido, varios son los autores que abordan como las dinámicas de producción simbólica, especialmente las difundidas por los diversos medios y la industria cultural, influyen en la forma como construimos y significamos nuestra experiencia social (Barbero, 2013; García-Cancilini, 2010; Castells, 1999; Bourdieu, 1989), incluyendo la adquisición de valores (Medrano, 2006; Medrano *et al*, 2007).

Como hemos señalado anteriormente, el consumo de estos bienes, por ejemplo, se presenta como una estrategia, una forma para diferenciarse, para construir significado a partir de un contexto en que las identidades, antes basadas en culturas nacionales y tradicionales, pasan a ser fragmentadas, híbridas, volátiles (García-Canclini, 2010). Si antes nuestros referentes identitarios se plasmaban en los valores inherentes a los de una cultura nacional (Hall, 2001), hoy en día, las identidades colectivas e individuales se encuentran sometidas a la oscilación del flujo de referentes y de las interpretaciones, presentándose como una red frágil e inestable (Barbero, 2003b). Como destaca Barbero (2003b):

La identidad del sujeto que habita nuestro mundo occidental – ya sea en el Occidente o en los países a los que Occidente ha ido imponiendo su huella a través de la tecnología – es la de un individuo que sufre una constante inestabilidad sobre su identidad y una fragmentación de la subjetividad cada día mayor. (p. 21)

En este contexto, los bienes de consumo simbólicos juegan un rol fundamental en los procesos de construcción identitaria. Como observa García-Canclini (2010), las identidades posmodernas son transterritoriales y multilingüística: “operan mediante la producción industrial de cultura, su comunicación tecnológica y el consumo diferido y segmentado de los bienes. De ahí que, argumenta, la clásica definición socioespacial de identidad, referida a un territorio particular, necesita complementarse con una definición sociocomunicacional” (García-Canclini, 2010, p. 46).<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup>Traducción propia realizada del portugués al castellano.

Si todos estamos inmersos dentro de este proceso, ¿qué decir de los jóvenes que apenas han conocido esta forma de relacionarse, de constituirse y reconocerse como sujetos? Como apunta Feixa (2000), la llamada *generación@* se conforma por tendencias tales como el acceso universal – aunque no precisamente general – a las nuevas tecnologías de la comunicación, la erosión de las fronteras tradicionales entre los sexos y los géneros y por la globalización cultural que, como argumenta, “conlleva necesariamente nuevas formas de exclusión social a escala planetaria” (Feixa, 2000, p. 88). A su vez, estas tendencias se plasman en dualidades como espacio local versus espacio global; tiempo real versus tiempo virtual; sedentarismo versus nomadismo; tribu versus red; contextos que vienen propiciando lo que Barbero ha denominado como nuevas sensibilidades, constituidas a partir de una doble complicidad cognitiva y expresiva:

En la empatía de los jóvenes con la cultura tecnológica, que va de la información absorbida por el adolescente en su relación con la televisión a la facilidad para entrar y manejarse en la complejidad de las redes informáticas, lo que está en juego es una nueva sensibilidad hecha de una doble complicidad cognitiva y expresiva: es en sus relatos e imágenes, en sus sonoridades, fragmentaciones y velocidades que ellos encuentran su idioma y su ritmo. Estamos ante la formación de comunidades hermenéuticas que responden a nuevos modos de percibir y narrar la identidad, y de la conformación de identidades con temporalidades menos largas, más precarias pero también más flexibles, capaces de amalgamar, de hacer convivir en el mismo sujeto, ingredientes de universos culturales muy diversos. (Barbero, 2002a, p. 4).

Como destacan ambos autores, los jóvenes se expresan y dialogan con la sociedad a través del consumo y producción de bienes culturales a partir de nuevos lenguajes, como la audiovisual. Es a través de estas redes y flujos simbólicos que encuentran sus referencias, construyen sus propias formas de participar de este mundo inestable y fragmentado, tal y como también lo son sus identidades.

Por otro lado, no se puede obviar los nuevos contextos de exclusión social que estas dinámicas generan, como observa Feixa (2000). La construcción identitaria también es una lucha por reconocimiento. Si no fuera solo por la exclusión digital de la que ya hemos comentado, es necesario destacar que la identificación es también un factor poderoso de estratificación social (Bauman, 2005). Hall, a lo largo de su obra, se ha dedicado a debatir como los procesos de representación social se relacionan con los procesos de *estereotipación*, y como ambos influyen en los procesos de inclusión y

exclusión social, legitimando políticas, conductas y acciones, que podrán reflejarse en prácticas discriminatorias o de reconocimiento (Hall, 1997a; 1997b).

Mientras algunos pueden, aparentemente, elegir dentro de un vasto abanico de posibilidades las piezas que conformaran en determinado momento sus identidades, a otros se les ha sido negada la posibilidad de realizar esta operación, conformando un grupo oprimido por "identificaciones aplicadas e impuestas por otros - identidades que ellos mismos se resienten, pero no se les es permitido abandonar - y que les estereotipan, humillan, deshumanizan y estigmatizan"<sup>39</sup>. (Bauman, 2005, p. 44).

En este sentido, las nuevas tecnologías brindan a estos grupos marginalizados con nuevas oportunidades en su lucha por el reconocimiento y en contra de la *estereotipación* de la que son objeto. Si hoy en día las identidades se construyen a partir del consumo y producción de bienes culturales, como destaca Hopenhayn (2002), las industrias culturales se presentan como una de las vías más importantes de acceso al espacio público para amplios sectores que carecen de espacios de expresión. Son una real posibilidad de promover visibilidad, actuando como una herramienta estratégica para la promoción de igualdad simbólica. En este sentido, iniciativas que se fundamentan en la expresión cultural, incentivando los jóvenes a crearen sus propios bienes culturales y simbólicos, se presentan como una forma efectiva para afirmar identidades positivas y afianzar la autoestima, especialmente en contextos de violencia, conflicto o exclusión social (Durston, 2009; Jovchelovitch & Priego-Hernández, 2013).

Como destaca Giroux (1997), la cultura mediática debe ser vista como una fuente de pedagogía cultural. Argumenta que la educación en la era posmoderna debe no solo facilitar la lectura crítica de los medios, sino que debe promover y afianzar las competencias necesarias para que los jóvenes puedan crear sus propios bienes culturales y simbólicos a fin de posicionarse en el espacio público. Se trata de reconocer la cultura popular y sus espacios como una dimensión importante del proceso educativo.

El aprendizaje en la era posmoderna se encuentra en otros lugares - en ámbitos populares, organizados en torno a la música rap, la televisión, fanzines, películas de Hollywood, los centros comerciales, y la cultura hacker, que modelan las

---

<sup>39</sup>Traducción propia realizada del portugués al castellano.

identidades de los jóvenes a través de formas de conocimiento y deseo que están ausentes de lo que se enseña en las escuelas. Las alfabetizaciones en la era postmoderna son electrónicas, sonoras y basadas en la imagen; es precisamente en este terreno diverso de la cultura popular que las prácticas educativas se deben establecer como parte de una política más amplia de la vida pública - prácticas que irán someter de manera contundente el poder dominante a la crítica, al análisis y a la transformación en el marco de una reconstrucción más amplia de la sociedad democrática<sup>40</sup>. (Giroux, 1997, p. 33)

La educomunicación, en la medida que favorece el uso crítico y creativo de las nuevas tecnologías y del lenguaje audiovisual, cultural y simbólico, se presenta como una estrategia educativa fundamental para apoyar a los jóvenes en su proceso de construcción identitaria. Ofrece a los jóvenes nuevas posibilidades de diálogo social, nuevas piezas con que construir sus identidades a lo largo de vida, visibilización positiva y, en consecuencia, reconocimiento. En este sentido, refuerza una lectura crítica y ciudadana del mundo que, como destaca Barbero (2002a), es fundamental para que los jóvenes de hoy en día forjen una mentalidad crítica y cuestionadora.

#### **2.4 - La educomunicación y los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar.**

En el capítulo anterior hemos desarrollado una visión general del colectivo objeto-sujeto de esta investigación. En el marco de los estudios migratorios, los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar conforman un grupo que viene movilizando esfuerzos desde varias áreas de las ciencias sociales, a fin de producir estudios que permitan comprender el fenómeno y apuntar caminos para una adecuada atención a esta población. Una atención que debe tener como principal objetivo la garantía de sus derechos, su bien estar y que, en consecuencia, promueva su plena integración en las sociedades de destino.

Es indudable que los desafíos son muchos y algunos de ellos pasan por una respuesta menos reactiva y más proactiva del Estado, responsable en última instancia por facilitarles las condiciones idóneas para que su proceso de integración sea exitoso. No obstante, ¿qué significa estar integrado? Como no es nuestra intención hacer un recorrido exhaustivo entre las diversas teorías, usaremos la idea expresa en la definición del concepto de integración elaborada por Penninx y Martinello a partir de su trabajo

---

<sup>40</sup> Traducción propia realizada del inglés al castellano.

empírico. Para los autores, la integración sería "el proceso a través del cual uno se convierte en una parte aceptada de la sociedad" (Penninx & Martinello, 2006, p. 127). Como argumentan, esta definición permite considerar la integración como un proceso y no como un resultado final, además de presentarse como una definición amplia, que no establece ningún requisito especial para que el inmigrante sea acogido por la sociedad receptora.

A fin de fijar instancias de análisis, los autores también han formulado tres dimensiones analíticas distintas en su concepto de integración, que permitirían identificar cuando un sujeto se convierte en parte aceptada de la sociedad: la dimensión político-legal, la dimensión socioeconómica y la cultural-religiosa, que llamaremos de cultural-identitaria por considerar este término más amplio. De todas ellas, la primera interfiere decisivamente en las demás (Penninx & Martinello, 2006).

En efecto, es evidente que el nivel de legitimidad dentro de la comunidad política es imprescindible para la consecución de las demás dimensiones. El estatus legal de un inmigrante le facilitará más o menos el acceso a los recursos sociales, así como su reconocimiento político, en tanto que interlocutor válido dentro de la esfera pública. El reconocimiento político, como miembro legítimo de la sociedad en que vive, es lo que le permitirá actuar en iguales condiciones a la hora de defender y reivindicar sus derechos, incluyendo, por ejemplo, el reconocimiento de su identidad cultural.

Sin embargo, existen otros aspectos que también influyen en estas dinámicas. Entre ellas, cabe destacar la percepción social que las sociedades de destino tienen de estos jóvenes y sus efectos para la conquista de este objetivo. Como resaltábamos anteriormente, los medios de comunicación, a través de la difusión de mensajes y contenidos simbólicos, propagan valores, ideas e ideologías, normalmente asociadas con una visión de mundo hegemónica. Un poder simbólico que, como explica Bourdieu (1989), objetiva la construcción de una realidad social homogénea y compartida. Los símbolos, como observa el autor, en tanto que instrumentos de conocimiento y comunicación, son responsables por promover la integración social, tornando posible el consenso sobre el sentido del mundo social. Según el autor, se trata de un proceso fundamental para la reproducción del orden social.

Asimismo, desde la perspectiva marxista, en lo que se refiere a su función política, las producciones simbólicas se presentan como instrumentos de dominación, puesto que la

ideología de la que están imbuidas sirve a intereses particulares, aunque se presentan como intereses universales, comunes al conjunto del grupo. En este sentido, enfatiza Bourdieu (1989), la cultura dominante contribuye para la integración de la clase dominante, para la integración ficticia de la sociedad en su conjunto, para la legitimación del orden establecido a partir de creación de distinciones de clase/grupos, y para la legitimación de estas distinciones.

Es por ello que no se puede obviar los procesos “estereotipantes” operados por los medios masivos. Como nos explica Hall, el proceso de estereotipar es un proceso que legitima políticas y posturas excluyentes basadas en la diferencia. A lo largo de la historia, ha sido usado inúmeras veces para valorizar un grupo en detrimento de otro. Al reflexionar sobre la racialización del “otro”, Hall (1997a) observa que el discurso “racializado”, se ha estructurado a partir de oposiciones binarias tales como: civilización (blanca) x salvajismo (negro), pureza racial x contaminación a través de la mezcla de razas, etc. Términos que designan valores positivos en oposición a otros que designan valores degradantes. Una polarización de significados que, en última instancia, también refleja una clara polarización de poder, en que un grupo es el dominante mientras que el otro el subordinado.

En términos de poder simbólico, nos referimos al poder de “representar a alguien o algo de cierta forma dentro de cierto *régimen de representación*.” (Hall, 1997a, p. 431). Se relaciona por lo tanto con “el ejercicio de *poder simbólico* a través de las prácticas representacionales”, en que la elaboración de estereotipos constituye “un elemento clave en este ejercicio de violencia simbólica” (Hall, 1997a, p. 431).

Los medios de comunicación son un actor relevante en este proceso, en la medida que son por excelencia constructores y difusores de representaciones y sentidos. Periódicos, noticiarios, programas de televisión y de radiodifusión lanzan mano de todo tipo de estrategia de representación y discurso para comunicar mensajes, ideas, valores, creencias y conocimientos, que son frecuentemente aprehendidos por la audiencia como verdad, como una fiel representación de la realidad.

Como señala Van Dijk (1996), el llamado “poder de los medios” – *media power* - se caracteriza por ser un poder simbólico y persuasivo, particularmente efectivo cuando los interlocutores no perciben su naturaleza o implicaciones, cuando cambian de

opinión por libre voluntad, así como cuando aceptan una noticia como verdadera o una opinión difundida en un periódico o revista como legítima o correcta. Se trata de un poder sutil, puesto que si bien es cierto no determina "sobre que pensar", sí influencia "el que pensar sobre".

El racismo es un caso emblemático. Los negros han sido representados desde lugar de inferioridad en contraposición a la pretensa superioridad de la raza blanca. El grupo dominante en términos de poder, en este caso los blancos, han naturalizado estos atributos de inferioridad, reproduciendo y construyendo discursos basados en la diferencia, que tenían como objetivo fijarlas y transformarlas en algo natural y, en consecuencia, permanente. En palabras de Hall (1997a):

La lógica detrás de la naturalización es sencilla. Si las diferencias entre blancos y negros eran "culturales", entonces están abiertas a la modificación y al cambio. Pero si son "naturales" - como creían los dueños de esclavos - entonces están fuera de la historia, son permanentes y fijas. La "naturalización" es por consiguiente una estrategia representacional diseñada para fijar la "diferencia" y así *asegurarla para siempre*. Es un intento de detener el "resbalamiento" inevitable del significado, para garantizar el "cerramiento" discursivo o ideológico. (p. 428).

Así, los negros eran reducidos a atributos esencialistas como primitivos, necios, sin cultura (cultura entendida como ausencia de refinamiento civilizado) e incapaces de desarrollarse intelectualmente, etc. Estereotipos que han legitimado su explotación y esclavitud durante siglos y que, desgraciadamente, todavía son usados para justificar prácticas discriminatorias negativas.

De manera general, son tres los principios generales que caracterizan los estereotipos como práctica significativa (Hall, 1997a, pp. 430 - 431):

- a) la estereotipación reduce, esencializa, naturaliza y fija la diferencia;
- b) la estereotipación despliega una estrategia de "hendidamiento": simbólicamente fija límites y excluye todo lo que no pertenece;
- c) la estereotipación tiende a ocurrir donde existen grandes desigualdades de poder, en que el poder es dirigido contra el grupo subordinado o excluido.

Por lo tanto, los estereotipos son construcciones simbólicas imbuidas de una valoración que legitima desigualdades sociales (Seiter, 1986). Imponen una visión particular de la organización social que tiene por objetivo mantener y reproducir las relaciones de poder y las desigualdades que las sostienen. Al basarse en generalidades y tipificaciones esencializantes, no permite que la aprehensión de la realidad se realice de forma flexible, a partir de la experiencia propia y a través del contacto con el otro, sino que la experiencia y el contacto con el otro es determinado *a priori* por el proceso de “estereotipación”. En consecuencia, actúan como mecanismo de control social, reafirman identidades excluyentes al construir fronteras simbólicas entre *insiders* y *outsiders*, fomentan comportamientos hostiles hacia el “otro” estereotipado y “amenazante”, renegándole el derecho a construir y a representar su propia identidad. En otras palabras, el impacto de los medios de comunicación como actor en las relaciones de poder se materializa a partir de construcciones simbólicas, entre ellas los estereotipos, que, al ser difundidas, tienen la capacidad de inducir, influenciar y conducir conductas y pensamientos.

Otro ejemplo claro de estas dinámicas lo encontramos en el tratamiento informativo de la inmigración, tema que nos ocupa. Como apuntan diversos estudios, los medios de comunicación frecuentemente asocian la inmigración a aspectos negativos, como comportamientos antisociales, delincuencia, violencia, amenaza socioeconómica y cultural, entre otros (Igartua & Muñiz, 2012; Casero, 2006; Granados, 2006; Wagman, 2006; Van Dijk, 1989, 1997). Esta forma de representar a la inmigración alimenta un escenario fecundo para la proliferación de prácticas discriminatorias, legitimación de discursos y políticas restrictivas, segregación y a veces, incluso, la vulneración de derechos (Van Dijk, 1997).

En el caso de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar, hay que sumar a su condición migratoria el hecho de que son jóvenes. La juventud también ha sido objeto de representaciones sociales negativas, que como observa Krauskopf (2000), han sido construidas a partir de la idea de una “edad difícil” o una “etapa problema”. Por lo tanto, además de la condición de inmigrantes, les pesa el estereotipo de “juventud problema”, lo que incrementa la tendencia a reacciones de temor y rechazo (Krauskopf, 2000, p. 126).

El rechazo social de la que son objeto se alimenta de prejuicios que encuentran eco en el tratamiento mediático que se les dispensa, tal y como ha observado el Ararteko (2005). De igual manera, la representación social negativa de estos jóvenes, construida y difundida por los medios, legítimas políticas que no favorecen a su proceso de integración en ninguna de las instancias analíticas elaboradas por Penninx y Martinelo. En otras palabras, no facilitan su proceso de aceptación y, en consecuencia, dificultan dramáticamente su plena integración en las sociedades de acogida.

Es aquí donde la educomunicación puede desempeñar un papel relevante. Por ser una práctica educativa dialógica, que vincula la lectura crítica de los medios de comunicación a la acción, es decir, con la producción creativa y alternativa de otros y nuevos bienes simbólicos, se presenta como una posibilidad interesante para el desarrollo de iniciativas socio-educativas con este colectivo. De igual manera, se consideramos sus demás dimensiones de intervención, como por ejemplo la inclusión digital, la participación ciudadana e identidad, en una realidad como la de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar, es posible pensar que este tipo de práctica puede favorecer a su proceso de integración.

En la medida que entre los principales objetivos de la práctica educomunicativa se encuentra el de dotar a los educandos de herramientas que les permitan moverse con más autonomía en las diversas instancias del espacio público, de ser conscientes de los procesos que envuelven las distintas dinámicas de la cual son objetos y sujetos, como por ejemplo la construcción de sus identidades y su representación social, así como incentivar su acción crítica sobre el contexto en que están inmersos, se podría decir que la educomunicación emerge como un posible camino y estrategia de acción social con este colectivo. Este es el punto de partida de esta investigación.

# Aspectos Metodológicos

### Introducción

En el primer capítulo de esta tesis doctoral, hicimos una aproximación sobre la realidad de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar. Como hemos podido observar, se trata de una población que, en su complejidad, representa un reto para las administraciones públicas. Sin embargo, esto no puede ser considerado un obstáculo para que reciban un tratamiento adecuado y acorde con lo que son: jóvenes deseosos de reconocimiento y de sentirse parte legítima del tejido social.

Es trabajo de los gobiernos ofrecer las condiciones para que esto ocurra, así como las sociedades de acogida también deben ser un actor activo en el proceso de integración (Penninx & Martinello, 2006) de esta población. No obstante, también es parte del proceso ofrecerles oportunidades para que se reconozcan a sí mismos, para que aprendan sobre sus derechos y que actúen en conformidad a ellos de cara a lograr la meta mencionada. Fortalecer su autonomía es condición *sine qua non* para que alcancen una plena integración en las nuevas sociedades de las que son innegablemente parte.

Por estos motivos, se requiere pensar nuevas alternativas de acción social dirigidas a este grupo. Iniciativas basadas en los nuevos contextos sociales, que incorporen las herramientas disponibles, que sean innovadoras y que vinculen a ellas la realidad social y personal de estos jóvenes. No vale con ofrecerles caminos que no consideren sus saberes y conocimientos propios, sus deseos y sueños, sus retos y objetivos. Hay que

mirarles de manera global, como seres humanos que son y no como un problema, como queda evidente en la forma como los gobiernos han tratado de esta cuestión, y que hemos tenido la oportunidad de detallar en el primer capítulo de esta tesis doctoral.

A partir de esta reflexión, esta tesis doctoral ha buscado en la educomunicación respuestas y oportunidades para la atención a este colectivo. La práctica educomunicativa, como hemos visto en el capítulo anterior, se construye sobre la base del reconocimiento de los cambios que la revolución tecnológica de los últimos años ha operado en las dinámicas sociales. Y no solo se caracteriza por el reconocimiento, sino también por la búsqueda de acciones que reúnan y plasmen esta nueva realidad, con el fin de fortalecer las capacidades, reflexión y acción crítica de los educandos, bien sean ellos jóvenes, niños, adultos o ancianos, bien sean hombres o mujeres, bien sean nacionales o inmigrantes.

En este sentido, esta tesis doctoral tiene por **objetivo analizar las diversas dimensiones de actuación y alcance de la práctica educomunicativa en lo que se refiere a la realidad de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar**. Reflexionar sobre su proyecto migratorio, sobre el proceso de integración, vinculando el componente identitario como una dimensión importante, adquirir las competencias necesarias para que puedan interactuar con las sociedades de destino, de posicionarse y visibilizarse positivamente en el espacio público, entre otros, son aspectos que consideramos importantes y que pueden ser desarrollados a través de iniciativas socioeducativas dirigidas a este grupo. Desde nuestro punto de vista, creemos que la educomunicación, por todo lo expuesto, se presenta como una forma, una herramienta para alcanzar estos objetivos.

En este sentido, la hipótesis de esta tesis doctoral se concreta en la idea de que iniciativas basadas en la educomunicación pueden presentarse como una herramienta educativa para generar espacios de interacción social entre los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar y las sociedades de destino, desarrollando su consciencia crítica respecto a la representación social difundida por los medios de comunicación sobre ellos, y ofreciendo alternativas para que construyan sus propias narrativas, a fin de hacerse visibles en el espacio público. Además, se cree que la educomunicación puede presentarse como una alternativa educativa para trabajar

cuestiones relacionados al proceso de construcción identitaria de esta población.

En consecuencia, las preguntas que han servido de guía para la realización de esta investigación se concentran en identificar como la práctica educomunicativa se desarrolla en tanto que se presenta como metodología para la acción socio-educativa con este colectivo. *¿De qué manera estos jóvenes se relacionan con las nuevas tecnologías? ¿Cómo reflexionan sobre los impactos de los medios de comunicación para su pleno proceso de integración social? ¿De qué forma se reconocen a sí mismos en tanto que parte de las sociedades de acogida? Cuando tienen oportunidad, ¿cómo se apropian de los medios de comunicación de cara a actuar críticamente en el espacio público?* Estas son algunas de las preguntas para las cuales esta tesis doctoral intentará encontrar respuestas. De ahí que los objetivos específicos de esta tesis doctoral pueden ser resumidos en cuatro: a) explorar la relación de estos jóvenes con los medios y las nuevas tecnologías de la comunicación; b) analizar si e cómo reflexionan sobre el impacto de los medios de comunicación para su pleno proceso de integración social; c) examinar de que forma se reconocen a sí mismos en tanto que parte de las sociedades de acogida; d) y analizar la apropiación que hacen de dichos medios en el espacio público cuando estimulados a través de una iniciativa educomunicativa.

Para responder a estas cuestiones, y como trataremos de exponer en este capítulo metodológico, se ha elegido como metodología de investigación la investigación-acción crítica participativa, asociada a otras técnicas y métodos de investigación cualitativos basados en la antropología cultural, como el video participativo. Para eso, se ha diseñado una iniciativa educomunicativa, que ha sido elaborada con base a un análisis previo, realizado en función de los datos disponibles sobre la realidad de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar residentes en la Comunidad Autónoma del País Vasco, y cuyo hilo conductor ha sido un taller de creación audiovisual.

A partir de actividades diversas, como la realización de guiones y entrevistas, el diseño de *storyboards*, la reflexión y discusión sobre reportajes y videos, entre otras técnicas que han compuesto el conjunto de actividades que se ha llevado a cabo durante las 21 sesiones formativas que han compuesto la iniciativa educomunicativa creada, los jóvenes han sido incentivados a reflexionar sobre su realidad en las sociedades de destino, y la forma cómo interactúan con ellas, el impacto de los medios de

comunicación en su proceso de integración, y, al mismo tiempo, a apropiarse de estas interfaces comunicativas para crear sus propias narrativas.

### **3.1 - La *investigación-acción crítica participativa* como metodología para la investigación de la práctica educomunicativa.**

Como hemos señalado a lo largo de esta tesis doctoral, la educomunicación se caracteriza por ser una práctica basada en la reflexión y la acción crítica. A partir de la creación de un espacio horizontal, en que tanto educadores como educandos comparten el protagonismo, el aprendizaje se desarrolla a través del diálogo. De ahí que el reconocimiento mutuo de los actores se presenta como fundamental para la consecución de su objetivo. Aquí, no hay lugar para la figura mesiánica del maestro, sino que el proceso de enseñanza y aprendizaje transcurre de manera bilateral, en que tanto el educador como el educando aprenden y enseñan juntos. Se trata de un proceso que, como tal, no puede ser analizado a través únicamente del alcance de metas, sino que debe ser entendido como un proceso abierto, en permanente construcción. Por este motivo nos interesa más el proceso que los resultados.

Como destaca Barranquero (2007), en iniciativas educomunicativas dirigidas al cambio social, el proceso es más importante que los propios productos, como puede ser un spot de radio, un vídeo o una campaña publicitaria. El mismo autor señala, *“este proceso debe promover el acceso, la participación y la apropiación final del mismo por parte de los propios actores implicados”* (Barranquero, 2007, p. 118). En este sentido, la investigación de la práctica educomunicativa solo puede construirse con base a una metodología participativa de cara la acción. En consecuencia, la investigación-acción participativa emerge como una metodología natural al campo de la inter-relación entre la comunicación y la educación.

Aunque no se puede precisar el origen de la investigación-acción (Tripp, 2005), se podría decir que el término ha sido acuñado por primera vez en la década de 40, por el psicólogo social Kurt Lewin (Kemmis & McTaggart 2005; López-Barajas 2002 y Tripp 2005). A lo largo de su desarrollo, la investigación-acción ha sido definida dentro de distintos enfoques, campos de uso y aplicación, así como a partir de variadas terminologías (Kemmis & McTaggart, 2005; López-Barajas, 2002; Sandín, 2003 y Trip, 2005).

Como Bartolomé (1986) y Trip (2005) destacan, tan pronto el término emergió en la literatura a partir de Lewin, la investigación-acción fue considerada un término general para definir cuatro procesos distintos: la investigación diagnóstica, la investigación-participante, la investigación empírica y la investigación experimental, desarrollados en diferentes campos de estudios y actuación. Entre ellos, cabe destacar el desarrollo comunitario, la educación y la salud.

Entre sus características, cabe resaltar su carácter predominantemente inductivo frente a la vía deductiva (Pérez-Serrano & Nieto-Martín, 2009). Las formas de concebir la investigación-acción como un proceso son variadas, pero generalmente se destaca la conceptualización denominada *espiral sucesiva de ciclos*, compuestos por cuatro etapas distintas: (a) clarificación y diagnóstico de una situación problemática para la práctica; (b) formulación de estrategias de cara a solucionar el problema identificado anteriormente; (c) poner en marcha la acción - estrategia elaborada; y (d) replanteamiento del problema, iniciándose así una nueva espiral de reflexión-acción (Sandín, 2003).

Asimismo, es importante destacar que el proceso de investigación-acción no precisa seguir necesariamente esta espiral de ciclos. Sino que se trata de un proceso más bien fluido, abierto y receptivo, lo que significa que el criterio de suceso de una investigación-acción no se reduce a que los participantes sigan con precisión cada una de las etapas, sino que sientan que sus prácticas, el entendimiento que tienen de ellas y la situación en que las llevan a cabo, en efecto, se ha modificado en clave positiva (Kemmis & McTaggar, 2005).

En lo que se refiere al campo de la educación, aunque existen diversos lenguajes epistemológicos en que se fundamentan las prácticas de investigación-acción, se podría situarla en dos principales paradigmas, marcados por proyectos orientados a partir de una perspectiva más *práctica*, mientras que otros estarían orientados a partir de una perspectiva *crítica* (Sandín, 2003). Sandín (2003) señala que en la investigación-acción predominan estos dos enfoques, pues lo que se pretende es "*propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación*" (p. 161).

La perspectiva práctica tiene como principales ejemplos los trabajos desarrollados en

Gran Bretaña en los años setenta, alrededor de la reforma del currículo, teniendo a John Elliot y sus colaboradores como principales referencias (Sandín, 2003). A su vez, la perspectiva crítica tiene como principal referencia el trabajo desarrollado por Stephen Kemmis y su equipo de la Universidad de Deakin, en Australia. A fin de sintetizar la diferencia entre ambas perspectivas, se podría decir que para la perspectiva práctica el conocimiento se construye por medio de la práctica en sí mismo, sin que para eso se considere la visión que los participantes tienen de su realidad. A su vez, la perspectiva crítica hace hincapié en que el conocimiento solo es posible a partir de la reflexión crítica sobre las distorsiones de la realidad presentes en la visión de los participantes. Desde la perspectiva crítica, la investigación-acción es, por lo tanto, un proceso eminentemente participativo.

Asociando el concepto de investigación-acción participativa (IAP) al de investigación-acción crítica (IAC), Kemmis y McTaggart (2005) han llegado a la definición de lo que han llamado de *investigación-acción crítica participativa*. En una primera aproximación, la investigación-acción crítica participativa emergería del diálogo entre estos dos conceptos, teniendo como objetivo *“proporcionar un marco de referencia para la comprensión y la crítica de sí misma y de sus predecesores y ofrecer una otra forma de trabajo en relación al individualismo desenfrenado, el desencanto y el dominio de la razón instrumental.”*<sup>41</sup> (Kemmis & McTaggart, 2005, pp. 562-563).

Según los autores, la investigación-participativa es una filosofía de investigación social con raíces en la teoría de la liberación, en el neo-marxismo, y en activismo de los derechos humanos, asociadas a la transformación social (Kemmis & McTaggart, 2005). Reason (1994) también apunta que la investigación acción participativa tiene sus orígenes en la larga tradición de los movimientos liberacionistas. Con base en la definición propuesta por la Sociedad para la Investigación Participativa en Asia (PRIA), en que la investigación acción participativa es vista como una metodología investigativa que implica un esfuerzo por parte de los participantes en entender el papel del conocimiento como un significativo instrumento de poder y control, Reason propone algunas aproximaciones sobre el desarrollo de la IAP a lo largo de los años.

El mismo autor recuerda que la tradición de la IAP empieza a partir de una preocupación

---

<sup>41</sup> Traducción propia realizada del inglés al castellano.

respecto a las relaciones de poder, cuestionando la forma en cómo los elementos de algunas sociedades se han visto favorecidos por haberse constituido a través del monopolio sobre la definición y uso del conocimiento. Este monopolio del conocimiento, como destacan Rahman y Fals Borda (1989), sería un arma en mano de las élites, caracterizado por “la supuesta autoridad de los conocimientos formales sobre el conocimiento popular” (Rahman & Fals Borda, 1989, p. 19).

Un segundo punto de partida de la IAP es la idea de *vivencia*, en que la experiencia de vida es considerada como una parte indisociable para entendimiento de la realidad (Reason, 1994). De ahí que, como destaca Reason, la IAP tenga como principales objetivos la producción de conocimiento y acciones directas que sean útiles para un determinado grupo de personas, al mismo tiempo que busca su empoderamiento usando para tanto el propio conocimiento del grupo. Se trata de un proceso que, como destaca el autor, está estrechamente vinculado a la idea de *concientización*, popularizada por Paulo Freire.

Finalmente, Reason destaca el auténtico compromiso – *authentic commitment* - como otra importante característica de la IAP. En este sentido, la IAP surge a partir de procesos genuinamente colaborativos. Como señala el autor, los agentes que inician un proceso de investigación-acción participativa con grupos de personas en contextos de vulnerabilidad social deben adoptar el real compromiso de trabajar a partir de valores democráticos, en que la palabra clave es el diálogo:

Una noción clave aquí es el diálogo, ya que es a través del diálogo que la relación sujeto-objeto de la ciencia tradicional da paso a otro sujeto-sujeto, en el que el conocimiento académico de las personas educadas formalmente trabaja en una tensión dialéctica con el conocimiento popular de la personas para producir una más profunda comprensión de la realidad<sup>42</sup> (Reason, 1994, p. 328).

A modo de resumen, se podría decir que las principales características de la IAF son las siguientes: (a) la investigación se desarrolla de forma compartida entre investigador y participantes, de manera que el investigador no posee un rol neutral; (b) se analiza los problemas sociales de la comunidad, es decir, la investigación es motivada por una situación problemática vivida por el grupo o la comunidad que participará del proceso

---

<sup>42</sup> Traducción propia realizada del inglés al castellano.

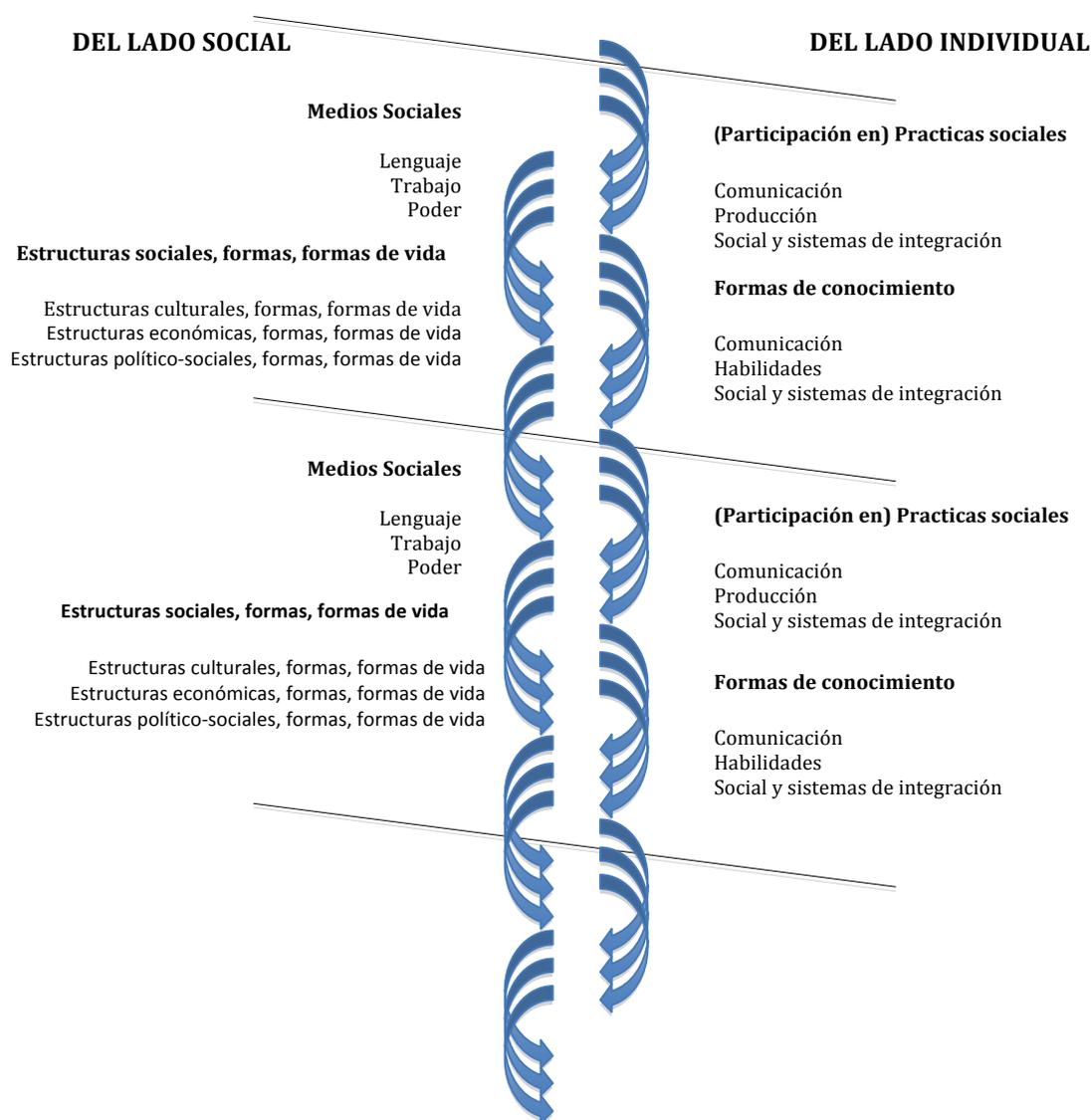
investigativo; y (c) está orientada para la acción comunitaria, a ser realizada de manera crítica y reflexiva, configurándose como un proceso dialéctico de cara a la transformación social (Kemmis & McTaggart, 2005; Sandín, 2003).

A su vez, la investigación-acción crítica se caracteriza por la realización de un análisis social reflexivo y colectivo a partir de la práctica y, en consecuencia, por una acción transformadora (Kemmis & McTaggart, 2005). Largamente utilizada en el ámbito educativo, *“emerge del descontentamiento con la tradicional investigación acción en el aula que, por lo general, no tiene una visión amplia de la función de la educación sobre las relaciones y el cambio social”* (Kemmis & McTaggart, 2005, p. 561). Como destacan Kemmis y McTaggart (2005), la IAC se establece a partir de un fuerte compromiso participativo, poniendo de manifiesto las injusticias sociales de la que las sociedades industrializadas son objeto, enfocando principalmente las desigualdades relacionadas a aspectos étnicos, de género y de las clases sociales.

Así, al plantear la idea de una investigación-acción crítica participativa (IACP), Kemmis y McTaggart reúnen en un solo concepto características de estas dos líneas metodológicas. En términos de definición, la IACP sería un proceso social de aprendizaje colaborativo, realizado por grupos de personas que se juntan con el objetivo de cambiar, mejorar y promover prácticas, con las cuales interactúan o interactuarán, en un mundo que es socialmente compartido y en el cual las acciones producen efectos en uno mismo y sobre los demás (Kemmis & McTaggart, 2005). En este sentido, el “objeto” de la IACP es social, de manera que va dirigida a “estudiar, replantear y reconstruir la práctica social” (Kemmis & McTaggart, 2005, p. 563).

En consecuencia, los participantes son invitados a reflexionar como determinadas prácticas – sus prácticas y de otros - se insertan o son parte de prácticas sociales más amplias, de orden material y simbólico. De cara a facilitar la visualización de este proceso, vamos a ejemplificarlo usando el diagrama propuesto por Kemmis y McTaggart (2005, p. 566), representando en la figura 1.

**FIGURA 1:** Relaciones recursivas de la mediación social que la IACP tiene como objetivo transformar (Kemmis & McTaggart, 2005, p. 566).



Los autores desarrollan la IACP desde la perspectiva de la acción comunicativa planteada por Habermas (1984; 1987). Como señalan, Habermas describe la acción comunicativa como el proceso que el individuo realiza cuando inmerso en un tipo de comunicación particular y, a la vez, generalizada. Por tanto, se trata de una comunicación en que

las personas consciente y deliberadamente tratan de llegar a un acuerdo intersubjetivo como base para la comprensión mutua, con el fin de llegar a un

consenso no forzado acerca de qué hacer en una situación práctica concreta en la que se encuentran.<sup>43</sup> (Kemmis & McTaggart, 2005, p. 575)

Asimismo, la acción comunicativa supone espacios comunicativos abiertos que, de ser así, producen dos efectos simultáneos: solidaridad y legitimidad. En relación a la IACP, la legitimidad asume un carácter preponderante. Como destacan Kemmis y McTaggart, remetiéndose a Habermas, la legitimidad solo puede ser garantizada a través de la acción comunicativa, esto es, cuando las personas son libres para decidir genuinamente y individualmente por sí mismas, y en un contexto de participación mutua, los siguientes aspectos:

a-) Lo que es comprensible para *ellos* (cualquier que sea, en efecto, lo que entienden sobre lo que se les está diciendo);

b-) Lo que es verdad a partir de su *propio conocimiento* (tanto el conocimiento individual como el conocimiento compartido representado en el discurso de los demás participantes);

c-) Lo que *los propios participantes* consideran como una declaración sincera y veraz (individualmente y en términos de su compromiso de entendimiento mutuo);

d-) Lo que *los propios participantes* consideran moralmente cierto y adecuado según su valoración individual y mutua, respecto a lo que es cierto, apropiado y prudente sobre la base de las circunstancias en que se encuentran<sup>44</sup> (Kemmis & McTaggart, 2005, p. 577).

De ahí que, en la medida que la IACP es un proceso marcado por una investigación compartida entre el investigador y los participantes, con vistas a alcanzar acuerdos intersubjetivos, entendimientos comunes a cerca de una dada situación y consensos no forzados sobre lo que hacer, de manera que lo que se alcance colaborativamente sea legítimo individualmente y para el conjunto del grupo, Kemmis y McTaggart sostienen que la IACP promueve espacios comunicativos, en el sentido planteado por Habermas. Como afirman:

Como principio, la investigación-acción participativa invita a las personas

---

<sup>43</sup> Traducción propia realizada del inglés al castellano.

<sup>44</sup> Traducción propia realizada del inglés al castellano.

previamente o naturalmente involucradas, así como los grupos de investigación auto constituidos, a participar de un proceso común de acción comunicativa para la transformación.<sup>45</sup> (Kemmis & McTaggart, 2005, p. 580).

En tanto que esta investigación se desarrolla a partir de la inter-relación entre la comunicación y la educación, nos parece que la investigación-acción crítica participativa propuesta por Kemmis y McTaggart se presenta como una metodología adecuada para alcanzar los objetivos a que esta tesis doctoral se propone. Al trabajar nociones relacionadas al espacio público, legitimidad representativa de los diversos grupos presentes en el tejido social, en este caso específico los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar, respecto a, por ejemplo, los medios de comunicación de masa y su impacto en los diversos aspectos de la vida social a través de la práctica educomunicativa, la opción por usar la IACP como metodología de investigación en esta tesis doctoral significa reafirmar y reconocer los propios principios y objetivos que subyacen la educomunicación.

El aprendizaje del uso de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías, problematizados dentro del contexto social de los participantes, incentivando su acción y reflexión crítica, realizada de manera compartida entre el educador/investigador y los participantes, buscando así alcanzar el cambio social es, en definitiva, el punto de partida y llegada de la práctica educomunicativa. En este sentido, la investigación-acción crítica participativa, al tener la acción comunicativa como hilo conductor, en un cierto sentido, reúne objetivos y procesos similares a la educomunicación, ofreciendo fundamentos para que la práctica educomunicativa también se presente como una práctica investigativa.

### **3.2 – Métodos, técnicas y estrategias de investigación**

Como en cualquier metodología cualitativa, la investigación-acción crítica participativa permite un uso amplio de métodos y técnicas para la recolección de datos y su posterior análisis (Kemmis & McTaggart, 2005; Pérez-Serrano & Nieto-Martín, 2009; Reason, 1994). De hecho, es deseable que así lo sea, puesto que se trata de un proceso inductivo, en que muchas veces durante su desarrollo se requiere cierta flexibilidad para incorporar nuevas estrategias y métodos de investigación, con la intención de facilitar el

---

<sup>45</sup> Traducción propia realizada del inglés al castellano.

entendimiento de los temas que se quiere conocer y analizar (Kemmis & McTaggart, 2005).

No obstante, antes que adentremos en ello, es importante matizar que la existencia de una pluralidad de términos dentro de las modalidades de investigación dificulta la tarea de establecer un marco común y homogéneo de clasificación: según la escuela o tradición de origen, es posible que un mismo término pueda significar bien sea perspectivas teóricas metodológicas, bien sea estrategias de investigación o mismo métodos de recogida de datos (Sandín, 2003). En cualquier caso, aquí trataremos de reunir los métodos, técnicas y estrategias que han conformado el cuerpo de herramientas usados para recoger la información y, posteriormente, conducir su análisis.

Volviendo al tema que nos ocupa, en la medida que la investigación-acción crítica participativa se basa en una visión reflexiva y dialéctica respecto a las relaciones individuales y sociales, los métodos, técnicas y estrategias de investigación deben tener igualmente como guía la reflexión dialéctica sobre las relaciones objetivas-subjetivas y sus conexiones, que emergen durante el proceso de investigación. Esto significa reconocer que la práctica no puede ser entendida enteramente desde una perspectiva "objetiva", sin considerar el contexto social, cultural, simbólico, tradicional, discursivo, etc., es decir, la dimensión subjetiva de aquellos que participan de ella (Kemmis & McTaggart, 2005).

En efecto y como destacan Kemmis y McTaggart (2005), existen diferentes perspectivas de cómo la investigación, en tanto que una práctica, se fundamenta, de manera que la opción por distintos métodos, técnicas y estrategias de investigación se realizará en función de la perspectiva adoptada:

Diferentes profesionales de la investigación sobre la práctica la ven más a partir de una perspectiva del *individuo* y/o del *social* y más a partir de una perspectiva *objetiva* y/o *subjetiva*. Ellos usan diferentes métodos y técnicas de investigación que reflejan estas elecciones epistemológicas y ontológicas, esto es, elecciones sobre lo que significa *conocer* una práctica - la opción epistemológica - y sobre que *es* la práctica y, en consecuencia, como ella se manifiesta en la realidad - la opción ontológica<sup>46</sup>. (Kemmis & McTaggart, 2005, p.572)

---

<sup>46</sup> Traducción propia realizada del inglés al castellano.

Como es posible observar en la Tabla 3, los participantes en la investigación-acción crítica participativa - representada en la tabla con el color azul - entienden la práctica como algo individual y al mismo tiempo social, a partir de ambas perspectivas: la objetiva y la subjetiva.

**TABLA 3:** Características de los métodos y técnicas según las diferentes perspectivas del estudio de la práctica (Kemmis & McTaggart, 2005, p. 576).

<b>Perspectiva</b>	<i>El Individual</i>	<i>El Social</i>	<i>Ambas: Visión Reflexiva-dialéctica de las relaciones individual-social y sus conexiones.</i>
<b>Objetiva</b>	(1) Práctica como comportamiento individual: métodos cuantitativos y correlaciones-experimentales; técnicas psicométricas y observacionales, testes y espacios de interacción.	(2) Práctica como sistema de comportamiento social: métodos cuantitativos y correlaciones-experimentales; técnicas observacionales y sociometría, sistema de análisis y ecología social.	
<b>Subjetiva</b>	(3) Práctica como una acción intencional: métodos cualitativos y interpretativos; análisis clínica, entrevistas, cuestionarios, diarios, auto-informes e introspección.	(4) Práctica como socialmente estructurada, moldada por los discursos y la tradición: métodos cualitativos, interpretativos y históricos; análisis de discurso y de documentos.	
<b>Ambas:</b> <i>Visión Reflexiva-dialéctica de las relaciones individual-social y sus conexiones.</i>			

De ahí que sus prácticas investigativas sean entendidas como meta-prácticas (*meta-practices*), es decir, estrategias investigativas que les ayudan a construir y reconstruir el primer nivel de las prácticas que están investigando. La meta-practica tiene como objetivo proporcionar una experiencia transformadora en los participantes, sus prácticas y los contextos en que la realizan, a través de técnicas de investigación que se caracterizan por ser maleables, a partir de un proceso colaborativo de comunicación y aprendizaje (Kemmis & McTaggart, 2005).

A partir de esta idea, el proceso de investigación deja de ser visto como la aplicación de técnicas fijas y pre-concebidas, presentándose como un proceso de apropiación, construcción y reconstrucción de los métodos de investigación y las técnicas durante su desarrollo, con el intuito de clarificar la naturaleza, los procesos y las consecuencias específicas del objeto que se está investigando.

Por lo tanto, la elección de los métodos, técnicas y estrategias de investigación en la IACP deben ser entendidos en términos de lo que Kemmis y McTaggard han denominado de “*symposium research*”, esto es, basada en *recursos* “transdisciplinarios y múltiples métodos y técnicas de investigación, lo que permitirá a los investigadores-participantes comprender mejor la formación y transformación de su prácticas dentro de su contexto de aplicación<sup>47</sup>” (Kemmis & McTaggard, p. 575).

En este sentido, entre las técnicas usadas en la investigación acción participativa, cabe destacar las técnicas de carácter etnográfico-cualitativo: entrevistas, diarios, análisis de documentos, registros de observación (Atkinson & Hammersley, 1994; Sandín, 2003); los grupos de discusión (Gil Flores, 1993; Krueger & Casey, 2009); la observación participante (Atkinson & Hammersley, 1994; Kawulich, 2005; Lopes-Barajas, 2004); otras actividades como la organización de encuentros y eventos, en que es posible realizar diversas actividades tales como pinturas, diseños, teatro, producción de videos, etc., (Reason, 1994); y el video participativo ( High, Singh, Petheram & Nemes, 2012; Mitchell, Lange & Milne, 2012; Sawhney, 2012).

En la medida que esta tesis doctoral se estructura a partir de la inter-relación entre comunicación y educación, es decir, de la práctica educomunicativa, la elección de los métodos, técnicas y estrategias de recogida y análisis de los datos ha obedecido los principios de la investigación-acción crítica participativa, de modo que su principal característica ha sido la flexibilidad y diversidad de métodos. Como destaca Barranquero (2007), el campo de la inter-relación entre comunicación y educación requiere una cierta flexibilidad metodológica, de manera que el método se “construye en comunidad y se modifica en función de los problemas concretos durante el proceso” (p. 118). En este sentido, se ha escogido como punto de partida algunas estrategias, que, a lo largo de la investigación, fueron modificadas en colaboración con los participantes, buscando

---

<sup>47</sup> Traducción propia realizada del inglés para el castellano.

facilitar y fortalecer las cuestiones y temas que fueron emergiendo durante el proceso.

De manera general, los métodos, técnicas y estrategias utilizados para la recogida de datos han sido diversos. No obstante, cabe resaltar algunos que han tenido un papel especialmente relevante: (a) la observación participante; (b) la realización de grupos de discusión; y (c) el video participativo asociado a la antropología visual, parte constitutiva del propio proceso de creación audiovisual, en que se ha fundamentado la iniciativa educomunicativa diseñada y aplicada. A seguir, intentaremos reunir, de manera breve, sus principales características.

**a) La observación participante:**

La observación participante es una técnica largamente difundida entre aquellos investigadores que realizan la investigación-acción participativa. En una primera aproximación, puede ser definida como una técnica de investigación cualitativa, orientada hacia la vida cotidiana de los grupos humanos, con el intuito de describir, explicar y comprender las formas de vida y significados culturales (Lopez-Barajas, 2004). Asimismo, es definida como una observación en que el investigador desempeña un papel participante en el contexto / escenario estudiado, pudiendo ser desarrollada a través de cuatro modalidades distintas: observador completo - *complete observe* -, observador como participante - *observer as participant* -, participante como observador - *participant as observer* -, y participante completo - *complete observer* - (Atkinson & Hammersley, 1994).

Cada una de estas modalidades de participación envuelve diferentes dimensiones, como explican Atkinson y Hammersley (1994):

- Si el investigador es conocido como un investigador por todos aquellos que están siendo estudiados, o sólo por algunas personas o por ninguno del grupo;
- Cuanto y el qué los participantes conocen sobre la investigación de la cual participan;
- Cuáles son los tipos de actividades en el investigador está o no involucrado en el campo y como eso le sitúa en términos de las diversas concepciones de categorías y pertenencia al grupo comprendidas y usadas por los participantes;

- Cuál es la orientación del investigador; en qué nivel el investigador conscientemente adopta la orientación dentro (*insider*) o fuera (*outsider*) - del grupo<sup>48</sup>

Como destaca Lopez-Barajas (2004), dependiendo de cómo el investigador se identifica o es identificado por los participantes, especialmente a partir de la manera como interactúa, su identidad podrá ser modificada, favoreciendo o no su integración en el grupo que será estudiado. En cualquier caso, la observación participante se caracteriza por fundamentarse en un ambiente favorable a la escucha, a partir de una percepción abierta y exenta de juicios de valores, en que el investigador debe demostrar interés en aprender más sobre los demás, a partir de una observación cuidadosa y sensible (Kawulich, 2005).

Aún sobre el rol que desempeña el investigador en la observación participante, es importante resaltar el papel supuestamente neutral que le ha sido adjudicado de cara a propiciar la "objetividad", necesaria según algunos autores, para validar los datos recogidos (Lopez-Barajas, 2004). Kemmis y McTaggart (2005), al reflexionar sobre el papel del facilitador<sup>49</sup> en la investigación-acción, reconociéndolo como un aspecto problemático e importante objeto de crítica, son enfáticos al afirmar que es necesario superar el "mito positivista" centrado en la idea de neutralidad:

El énfasis en la facilitación a partir de un rol neutral, ofusca la multiplicidad de la práctica, es decir, la constitución de la práctica a través del conocimiento de la persona y una serie de características, incluyendo sus aspectos extra-individuales, sociales, discursivos, morales y políticos, así como su patrimonio de formación histórica, tales como la forma en que la tradición de la práctica es moldeada y remodelada.<sup>50</sup> (p. 570).

Para los autores, el enfoque reflexivo-dialéctico tiende a considerar la práctica desde una relación privilegiada con el grupo, es decir, desde dentro – *insider group* – en que los miembros interconectan actividades construyendo y reconstruyendo su propia práctica social de manera colaborativa. De ahí que, argumentan, el investigador es un investigador-participante, que también contribuye y coparticipa

---

<sup>48</sup> Traducción propia realizada del inglés al castellano.

<sup>49</sup> Los autores utilizan el término *facilitador* para referirse a la condición de *investigador*.

<sup>50</sup> Traducción propia realizada del inglés al castellano.

con su conocimiento específico. En consecuencia, el investigador no debe ser situado como un agente externo, con la función de ofrecer orientación técnica para los miembros del grupo, sino que debe ser visto como actor activo del proceso, cuya función es apoyar un proceso colaborativo de investigación, realizado de manera conjunta entre investigador y participantes (Kemmis & McTaggart, 2005).

En la medida que esta tesis doctoral se desarrolla sobre la base de una práctica educomunicativa, es decir, fundamentada en la aplicación de un proyecto de acción socioeducativo, la observación participante se ha desarrollado desde la perspectiva del observador-participante. En este sentido, el investigador ha sido responsable por observar a la vez que ha conducido el grupo a través de las actividades propuestas, asumiendo el rol de actor activo en el proceso práctico-investigativo (*insider*). Además, cabe resaltar que, aunque no era parte del grupo denominado *jóvenes en contexto de migración sin referente familiar*, la investigadora también era inmigrante. Esta característica contribuyó a que, en alguna medida, su rol dentro del grupo fuera identificado en clave de pertenencia, esto es, como un miembro más del grupo.

#### **b) Los grupos de discusión:**

Otra técnica para la recogida de datos usada en esta investigación ha sido los grupos de discusión. Dentro de las metodologías de investigación cualitativa, los grupos de discusión son definidos como un tipo específico de grupo, formados en términos de objetivo, tema, tamaño, procedimientos, etc., que tiene por objetivo escuchar y recabar información. En otras palabras, son una forma para *entender como las personas sienten o piensan sobre determinado asunto* (Krueger & Casey, 2009, p. 2). Una de las aportaciones que este tipo de estrategia proporciona es que, al ser realizado en grupo y no en entrevistas individuales o grupales, estimula a que los participantes dialoguen entre sí mismos, de manera que los datos producidos reúnen informaciones valiosas sobre preocupaciones, sentimientos y actitudes del grupo, sin que éstas sean influenciadas por las concepciones o ideas previas del investigador (Gil Flores, 1993).

En términos de procedimientos, los grupos de discusión son cuidadosamente planificados a partir de temas previamente definidos, lo que no significa que los

temas deben ser cerrados, exclusivos o limitadores. Además, debe ser realizado con alguna constancia y con tipos similares de participantes, de manera que el investigador pueda identificar ciertos padrones o tendencias en sus percepciones (Krueger & Casey, 2009).

La recogida de datos es realizada mediante grabación de audio, vídeo, o transcripción de lo que ha sido dicho oralmente durante las discusiones (Gil Flores, 1993). Esta transcripción puede ser realizada por otro investigador, durante las sesiones o puede ser reconstruida posteriormente, a partir de anotaciones tomadas durante la reunión, aunque esta última forma pueda resultar en la pérdida de alguna información.

En esta tesis doctoral los grupos de discusión han sido parte fundamental de la metodología de investigación, en la medida que fueron parte orgánica de la práctica comunicativa que se ha llevado a cabo. Asimismo, cabe resaltar que la recogida de los datos ha sido realizada de forma mixta: mientras que algunas de las sesiones han sido grabadas en vídeo, en otras los relatos fueron reconstruidos posteriormente a partir de anotaciones.

### **c) El video participativo y la antropología visual:**

El video participativo es un método de investigación visual intrínsecamente asociado a la investigación-acción participativa. Dirigido especialmente a grupos marginalizados, de manera general pretende ofrecer otras perspectivas sobre, por ejemplo, las relaciones sociales, que no se presentan visibles en el discurso dominante y que refieren a temas como sanidad, educación, desarrollo rural e identidad juvenil (Mitchell, Lange & Milne, 2012).

En términos de práctica, el video participativo incorpora el aprendizaje como plataforma para la reflexión crítica. El principal objetivo no es la producción de material audiovisual en sí mismo, sino que se trata de promover el empoderamiento de grupos marginalizados a partir de la discusión y reflexión de cuestiones que para ellos son relevantes, es decir, asociadas a su realidad, y a partir de sus propios conocimientos y información de la que disponen (High, Singh, Petheram & Nemes, 2012). En consecuencia, se podría decir que el video participativo se desarrolla sobre la base de dos aspectos claves: los participantes deben ser los protagonistas del

proceso de producción audiovisual y deben poder explorar sus temas de interés.

Como es posible observar, el video participativo guarda bastantes similitudes con la práctica educomunicativa, especialmente la basada en el uso del audiovisual. La educomunicación, como hemos señalado en el capítulo anterior, se presenta como una estrategia educativa fundamentada en el uso de los medios y las nuevas tecnologías de la comunicación, con el objetivo de promover un aprendizaje reflexivo y crítico a partir de la creación de ecosistemas comunicativos. En este contexto, los educandos deben ser protagonistas del proceso y tener la posibilidad de debatir sus temas de interés a partir de su propio conocimiento. En este sentido, la opción seleccionada del video participativo como método de investigación en esta tesis doctoral nos ha parecido coherente, no solamente desde el punto de vista de su fundamentación teórica – la educomunicación –, sino igualmente por su dimensión práctica, en tanto que se trata de una investigación acción estructurada en una acción socioeducativa dirigido a un grupo en situación de vulnerabilidad social.

Asimismo, a nivel analítico, el video participativo se asocia a la antropología visual (Sawhney, 2012). En este sentido, las narrativas construidas a partir del proceso de creación audiovisual, incluyendo las opciones estéticas y de lenguaje, los personajes, el contenido presente en los discursos, etc., son aspectos importantes en términos de análisis. De igual manera, las conexiones que surgen entre el producto audiovisual creado y el contexto particular en que los participantes están inmersos, es decir, su realidad social, es igualmente una importante fuente de análisis.

Como destaca Morphi y Banks (1999), la antropología visual se caracteriza por buscar “el análisis de las propiedades de los sistemas visuales, por determinar estas propiedades y las condiciones de su interpretación, relacionándolas con la complejidad de los procesos sociales y políticos de los cuales forman parte<sup>51</sup>” (Morphi & Banks, 1999, p. 2).

En este sentido, algunos trabajos realizados a partir de la perspectiva de la antropología visual son especialmente relevantes. Sarah Pink (2006), una importante referencia para los estudios de la antropología visual, la antropología visual aplicada, por ejemplo, guarda similitudes al video-participativo. Cita como ejemplo destacable

---

<sup>51</sup> Traducción propia realizada del inglés al castellano.

el trabajo desarrollado por Ana Martínez Pérez, en España<sup>52</sup>. Enfocado en cuestiones como identidad y exclusión social y género, el trabajo desarrollado por Ana Martínez Pérez, denominado *A Buen Común*, tenía como principales objetivos:

- empoderar los participantes a partir de la conciencia de sí mismos, adquirida a través del proceso reflexivo de la producción del documental;
- crear una intervención social “revelando lo oculto”, tornando explícita las voces y preocupaciones de las personas que, generalmente, se encuentran invisibles en la esfera pública<sup>53</sup>. (Pink, 2006, p. 97)

Para Ana Martínez Pérez, la antropología visual, en tanto que modelo de investigación y campo de estudio, se define como:

(...) un modelo de investigación social multiparadigmática e interdisciplinar. Pretendemos unas “ciencias” sociales (así, entrecomillado y en plural) en pos de una sociedad que puede ser transformada a pequeña escala, y a petición de los interesados, desde los procesos intersubjetivos que podamos y queramos generar (...) De esta conjugación entre el interés por contar y la necesidad social de la escucha, surge una antropología visual procesual y productiva a la vez, un encuentro entre lo social y lo visual. (Pérez, 2009, p.7).

Otro trabajo que merece ser mencionado es el proyecto *Video nas Aldeias*<sup>54</sup>, desarrollado con los distintos grupos indígenas que componen la diversidad poblacional indigenista de la Amazonia brasileña. Nacido en 1987 a partir de la iniciativa del Centro de Trabajo Indigenista (Queiroz, 2004), el proyecto *Video nas Aldeias* es un proyecto consistente, con una producción audiovisual importante, realizada con y por los grupos indígenas a partir de la antropología visual. Entre sus principales objetivos figuran la construcción y el reconocimiento de la identidad de los diversos grupos indígenas participantes, facilitando su dialogo y el mantenimiento de sus saberes populares, de manera que aprenden a usar el audiovisual para retratarse a sí mismos, como creen que deben ser mostrados hacia el mundo externo a su realidad social. Como destaca Vicent Carelli, uno de los fundadores de la iniciativa, respecto al proceso de producción de los vídeos:

---

<sup>52</sup> Para más información ver Pink (2006). *The future of Visual Anthropology*. Engaging the senses. Routledge, Abingdon.

<sup>53</sup> Traducción propia realizada del inglés al castellano.

<sup>54</sup> Para más información ver la página web del proyecto: <http://www.videonasaldeias.org.br>

Editado en un lenguaje mucho más moderno, aboliendo la locución y dejando a que los indios se expresen espontáneamente en su propia lengua, el vídeo muestra como las proyecciones inducen discusiones que envuelven, entre otros temas, una redefinición de su propia identidad en relación a los otros y, al mismo tiempo, el crecimiento de una consciencia pan-indígena nacional a partir de la similitud de los procesos históricos que cada grupo experimentó desde el contacto y de los problemas que todos comparten en el momento. Y como no podría dejar de ser, toda la cuestión política de la manipulación de la imagen: quienes van a nos ver y como deberían vernos.<sup>55</sup> (Carelli, 2004, p.3)

Finalmente, el proyecto *Children in Communication about Migration – CHICAM Project* – es otro ejemplo que merece ser destacado. Coordinado por el Centro de Estudios sobre la Infancia, Juventud y los Medios del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, el proyecto CHICAM ha sido una investigación-acción realizada en cinco países de la Unión Europea – Gran Bretaña, Grecia, Italia, Suecia, Alemania y Holanda –, cuyo objetivo consistía en promover el uso de los medios y de las nuevas tecnologías de comunicación como herramienta para que jóvenes y niños inmigrantes y refugiados, pudieran representar sus experiencias migratorias (Block, Buckingham & Banaji, 2005). Así como los demás, se ha construido a partir de una investigación-acción que ha tenido el video-participativo, es decir, la producción audiovisual realizada por los participantes, y la antropología visual como métodos de investigación. Entre todos los ejemplos aquí mencionados, este es indudablemente el que más se asemeja al trabajo realizado en este proyecto doctoral, presentándose como una importante referencia.

En este sentido, como se verá en el próximo apartado de este capítulo, la acción socio-educativa diseñada tenía como propuesta la realización de talleres de creación audiovisual, elaborados a partir de cuatro momentos distintos, con propuestas y objetivos específicos. Así, en este caso a través de la proyección de vídeos y otras actividades relacionadas a la producción audiovisual, como la realización de entrevistas, redacción de guiones, etc., los participantes han sido animados a reflexionar sobre su contexto social, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, entre otras cuestiones importantes que fueron surgiendo a lo largo del proceso.

---

<sup>55</sup> Traducción propia realizada del portugués al castellano.

Como queda evidente, el vídeo participativo y la antropología visual son perspectivas metodológicas que aportan aspectos interesantes para el análisis de los datos recogidos, además de también ofrecer herramientas para la propia recogida de los datos, como es el caso del proceso de creación audiovisual.

### **3.3 - El proyecto "Todo el mundo es inmigrante"**

Como hemos señalado en apartados anteriores, esta tesis doctoral se ha estructurado a partir de una acción socioeducativa, basada en la educomunicación, a través de talleres de creación audiovisual. Fue así que surgió el proyecto "Todo el mundo es inmigrante", una iniciativa que contó con la participación de algunas organizaciones de la sociedad civil y financiación pública, a través de una convocatoria abierta por la Dirección General de Igualdad y Derechos Ciudadanos de la Diputación Foral de Bizkaia.

El proyecto ha sido diseñado por la investigadora, en un marco de colaboración con la Fundación EDEX, y especialmente dirigido al grupo de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar. La Fundación EDEX, desde de su surgimiento en 1973, realiza trabajos diversos en el ámbito educativo: desde proyectos de acción social y de formación, hasta la elaboración de recursos didácticos, que incorporan las nuevas tecnologías de la comunicación para desarrollar temas tales como la participación ciudadana, educación para la salud, educación para la convivencia, incluyendo la lucha contra el racismo y la xenofobia, entre otros<sup>56</sup>

En este sentido, es importante resaltar que la experiencia de la Fundación EDEX, en sus más de 30 años de actividad, fue muy importante para el éxito del proyecto. El conocimiento por parte de la Fundación EDEX del tejido asociativo presente en el Territorio Histórico de Vizcaya, y de las diversas entidades que lo conforman y que realizan trabajos similares, constituyó una fortaleza añadida al proyecto, en la medida que ha facilitado el contacto con las demás organizaciones que, como veremos, han sido imprescindibles para que la iniciativa pudiera, en efecto, desarrollarse. Entre ellas cabe mencionar la Federación Sartu, que ofreció el espacio físico para la realización de los talleres; la Fundación Peñasal y la Fundación Adsis, que permitieron la grabación en sus instalaciones y en los centros que gestionan; y el Programa HEMEM, una plataforma

---

<sup>56</sup> Para más información ver la página web de la entidad: <http://www.edex.es/>

compuesta por diversas entidades, creadas con el objetivo de ofrecer una alternativa de atención, dirigida específicamente al grupo de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar afincados en la ciudad de Bilbao y cercanías.

En este apartado describiremos el diseño del proyecto y su desarrollo en términos de duración, formación y perfil del grupo participante, las actividades desarrolladas, sus objetivos, las plataformas comunicativas elegidas, entre otros aspectos que consideramos importantes de cara a caracterizar como se elaboró el diseño y aplicación de la acción socioeducativa elaborada.

### **3.3.1 – Contexto de partida**

En el inicio de 2010, la presencia de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar, antes lejana, ya era una realidad efectiva en el contexto social del País Vasco. Como algunos informes apuntaban, entre ellos el elaborado por el ARARTEKO (2005), la CAPV había experimentado un fuerte incremento de esta población, evidenciado la precaria red de atención a este colectivo que, ya por aquél entonces, se colapsaba por la llegada masiva de jóvenes procedentes de otras Comunidades Autónomas. Era necesario pensar alternativas que pudieran dar una respuesta más adecuada a este grupo, que se caracterizaran no sólo por acciones socioeducativas, mejoras en los trámites de sus expedientes, aumento en las plazas de los centros de acogida, todas ellas acciones absolutamente urgentes y necesarias, sino que también recogieran entre sus objetivos la sensibilización de la población autóctona sobre la realidad de estos jóvenes.

El rechazo de la población autóctona hacia a estos jóvenes, alimentada por la forma sensacionalista con que los medios, de manera general, los representaba en la prensa, estaba generando una alarma social que dificultaba la acción de las autoridades en el sentido de dar respuestas a esta nueva realidad. Como no recordar a las manifestaciones populares de los vecinos, que se mostraban absolutamente contrarios a la apertura y funcionamiento de centros de atención específica a este grupo en el entorno de sus domicilios<sup>57</sup>. Retratados por los medios como “chavales conflictivos”, los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar, al mismo tiempo que vivían la

---

<sup>57</sup> Reunimos aquí algunas noticias que han salido en la prensa sobre este tema:  
[http://elpais.com/diario/2009/04/09/paisvasco/1239306001\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2009/04/09/paisvasco/1239306001_850215.html)  
<http://www.elcorreo.com/vizcaya/20080518/vizcaya/vecinos-acogida-20080518.html>  
<http://www.elcorreo.com/vizcaya/20090419/guipuzcoa/malestar-entre-caseros-zona-20090419.html>  
<http://www.diariovasco.com/20070927/al-dia-local/centro-tolosa-para-menores-20070927.html>

incertidumbre respecto a su situación debido a la tardanza en la tramitación de sus expedientes – tema que hemos tratado en el primer capítulo – sentían en su día a día el fuerte rechazo de la población autóctona hacia su presencia.

Sumado a todo esto, la falta de un sistema de acogida que les ofreciese actividades formativas y alojamiento y, sobre todo, al cumplir los 18 años, hacía con que muchos de estos jóvenes no tuviesen otra alternativa que no fuera vivir en la calle. Una realidad de extrema vulnerabilidad social que, como resaltamos en el primer capítulo, favorece el surgimiento de comportamientos anti-sociales, la delincuencia y el consumo de drogas<sup>58</sup>. Como se tratara de un efecto *boomerang*, esta realidad retroalimentaba el rechazo de la población autóctona hacia este colectivo, lo que no solo dificultaba una repuesta adecuada por parte de los gobiernos, como igualmente justificaba su inoperancia.

Con el objetivo de reducir los efectos de esta difícil situación, la Diputación Foral de Vizcaya abrió, a finales de 2009 / inicio de 2010, una convocatoria abierta a las distintas organizaciones sociales, que tenía como una de sus líneas de financiación la presentación de propuestas de acción social dirigidas al grupo de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar. Es en este contexto que surgió la idea, a partir de una invitación de la Fundación EDEX - que por aquél entonces ya conocía el interés de la investigadora en desarrollar actividades dirigidas a este grupo - de que se presentara un proyecto de acción socioeducativa en conjunto, con un enfoque educativo y a la vez de sensibilización.

La experiencia de la investigadora en el ámbito de la comunicación –licenciada en comunicación audiovisual – y su conocimiento de la práctica educomunicativa, especialmente la desarrollada en Brasil, contribuyó a que el proyecto elaborado fuera basado en la educomunicación. En la medida que la educomunicación se presentaba como una práctica novedosa y poco difundida en términos de acción socioeducativa dirigida a este grupo, aunque la convocatoria abierta por la Diputación Foral de Vizcaya no recogía en sus bases el aspecto investigativo, la idea, desde un principio, era construir una iniciativa que pudiera reunir en una misma propuesta la acción

---

<sup>58</sup> Reunimos aquí algunas noticias que han salido en la prensa sobre este tema:  
<http://www.elcorreo.com/vizcaya/20080731/vizcaya/ninos-calle-esnifan-disolvente-20080731.html>  
<http://www.20minutos.es/noticia/430899/0/sintecho/albergue/bilbao/>  
<http://www.20minutos.es/noticia/254380/0/inmigrantes/calle/cumplan/>

socioeducativa asociada a la investigación. Con eso, no se pretendía apenas evaluar la práctica, sino que el principal objetivo era aprovecharla como medio para obtener informaciones que se consideraba importantes respecto al grupo diana de la acción.

El principal objetivo del proyecto consistía en:

“Crear espacios de aprendizaje informal que potenciasen la participación de menores y jóvenes en contexto de migración sin referente familiar en el tejido social de acogida, fomentando su visibilidad en clave positiva y, en consecuencia, la sensibilización y el diálogo intercultural con la sociedad en la que se integran”. (EDEX, 2011, p.11)

Asimismo, entre los objetivos específicos figuraban (EDEX, 2011, p.11):

- Reflexionar sobre su proceso migratorio, vivencias y expectativas;
- Reflexionar sobre su proceso de integración, analizando que aspectos la facilitan y cuales la dificultan en su nuevo contexto social;
- Aprender a utilizar los medios audiovisuales como forma de expresión y comunicación;
- Reflexionar sobre los medios de comunicación de cara a fomentar una visión crítica y transformadora de los mismos y su uso como herramienta de participación ciudadana.

En términos generales, este fue el contexto de partida y que, como veremos a seguir, tuvo como resultado la elaboración de un taller de creación audiovisual, especialmente dirigido al grupo de jóvenes en contexto de migración sin referente familiar, realizado entre los años de 2010 y 2011. Como veremos, el resultado de la iniciativa fue el medio metraje titulado “La vida de Alex”, idealizado y producido por lo jóvenes participantes del proyecto y que, más tarde, se presentó para la ciudadanía, teniendo una gran repercusión en los medios de comunicación, tanto locales como nacionales.

A continuación, describiremos las principales características de la iniciativa desarrollada en sus diversas etapas.

### **3.3.2 – Constitución del grupo participante.**

Una vez aprobada la propuesta, era necesario crear el grupo participante. Inicialmente, la idea era trabajar con un grupo de menores en contexto de migración sin referente familiar. Se sabía que muchos de ellos se encontraban tutelados por la Diputación Foral de Vizcaya y que, bajo su responsabilidad, vivían en los centros de acogida. No obstante,

al ser menores de edad, también se sabía de las dificultades que existían para que pudieran participar de una iniciativa gestionada por otra entidad que, en principio, no conformaba el cuadro de organizaciones responsables por la atención y gestión de los centros mantenidos por la Diputación fueron necesarios una serie de contactos y autorizaciones de diversas instancias, entre Diputación y otras organizaciones, lo que hacía inviable que la experiencia pudiera desarrollarse de manera satisfactoria, respetando el tiempo estipulado por la convocatoria: la iniciativa debería acontecer en el plazo de un año, contados a partir de su aprobación.

Asimismo, conscientes de que la situación de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar sobrepasaba la común y difundida idea de “menoridad”, nos parecía importante ampliar el alcance en términos de edad de los posibles participantes. Como hemos explicado en el primer capítulo de esta tesis, las características comunes que conforman a este grupo no se relacionan apenas a su minoría de edad al llegar en los países de acogida, aunque se trata de un aspecto muy importante. Hay que considerar también la edad con qué edad emprenden su proyecto migratorio, los contextos de su migración y, sobre todo, el hecho de que, una vez en los países de acogida, se encuentran sin un adulto de referencia, un familiar. Por eso se ha optado por trabajar con una definición más amplia, la de jóvenes en contexto de migración sin referente familiar. En consecuencia, el grupo ha estado compuesto por jóvenes mayores de 18 años, pero que han iniciado su proyecto migratorio menores de edad, sin estar acompañados por un familiar de referencia.

Para conformar el grupo participante, el proyecto tuvo la colaboración de la Plataforma Hemen y del Centro de Acogida Lagun Artean. Según la página web del Observatorio del Tercer Sector<sup>59</sup>, la Plataforma Hemen es una red/consorcio de entidades creada con el intuito de “generar y acompañar itinerarios de incorporación social para jóvenes inmigrantes”. Su surgimiento remonta el año de 2007, cuando la Comisión de Menores de Harresiak Apurtuz – Coordinadora de ONG de Euskadi de Apoyo a Inmigrantes – detectó un empeoramiento de la realidad de los jóvenes que salían de los Centros de protección una vez alcanzada la mayoría de edad. En la actualidad, forman parte del consorcio/red Hemen las siguientes organizaciones: Cáritas Bizkaia, CEAR-Euskadi, Fundación Ellacuría, Asociación Izangai, Fundación Peñascal y Fundación Adisis. A partir

---

<sup>59</sup> Ver [http://www.3sbizkaia.org/Archivos/Documentos/Enlaces/1300\\_Ponencia\\_Hemen.pdf](http://www.3sbizkaia.org/Archivos/Documentos/Enlaces/1300_Ponencia_Hemen.pdf)

de un espacio de atención y de acogida integral, estas entidades reunidas ofrecen a los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar orientación hacia recursos normalizados de atención de la red social, educativa, formativa, laboral y jurídica.

A su vez, el Centro de Acogida Lagun Artean<sup>60</sup> es una asociación vinculada a Cáritas Diocesana de Bilbao, surgida con el objetivo de acompañar la incorporación social de las personas sin hogar y en situación de exclusión social. Atiende a diversos colectivos, incluyendo aquellos jóvenes en contexto de migración sin referente familiar que, al cumplir la mayoría, encuéntrase en situación de desamparo. En este sentido, además de alojamiento, el Centro de Acogida Lagun Artean también les ofrece asesoramiento jurídico, actividades formativas y de atención psicosocial.

Realizado el contacto con la Plataforma Hemen y el Centro de Acogida Lagun Artean, ellos se dispusieron a organizar una reunión con los jóvenes atendidos por ambas organizaciones para explicar la iniciativa y recoger la inscripción de aquellos interesados. No había restricciones a la participación: todo aquellos interesados en participar de los talleres eran bien venidos. Al final de una semana, 20 jóvenes, de un universo de aproximadamente 100 jóvenes, habían suscrito la hoja de inscripción. No obstante, el número de jóvenes que efectivamente siguieron en el taller a lo largo de su desarrollo, es decir, desde su inicio hasta el final, se redujo a 12 personas, lo que ha representado un poco más que el 50% de participación efectiva. Indudablemente, el grado de adhesión a la iniciativa es un dato importante, que problematizaremos más adelante, tanto en el apartado sobre las limitaciones, parte integrante de este capítulo metodológico, como también durante el próximo capítulo, cuando nos dispondremos a hacer el análisis y la discusión de los datos recogidos. En cualquier caso, para efectos metodológicos, vamos a considerar que el grupo participante ha sido el formado los doce jóvenes que han estado desde su inició hasta el final.

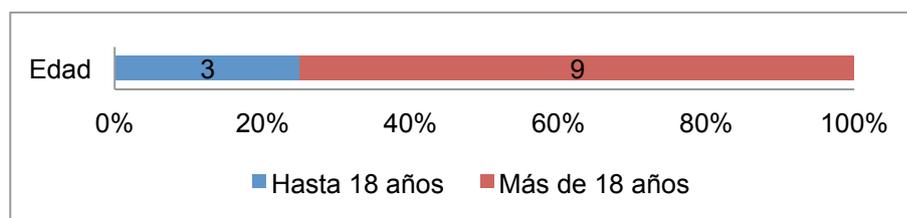
Finalmente, cabe mencionar algunos aspectos del perfil de estos jóvenes. Todos los participantes eran del sexo masculino, con edades entre los 18 recién cumplidos hasta y los 21 años. La mayoría de los jóvenes eran oriundos de Marruecos (siete) y los demás de la África Subsahariana. Con excepción de un joven, todos llevaban por lo menos un año viviendo en el País Vasco, y habían entrado en Europa por España. Finalmente,

---

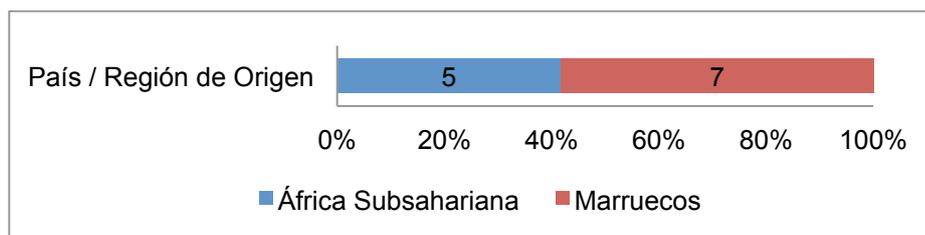
<sup>60</sup> Para más información sobre la organización, consultar su página web en el siguiente enlace: <http://www.lagun-artean.org/>

todos, sin excepción, no tenían el País Vasco como principal destino, sino que habían venido de otros países o Comunidades Autónomas. La serie de gráficos abajo ilustra las principales características del grupo participante.

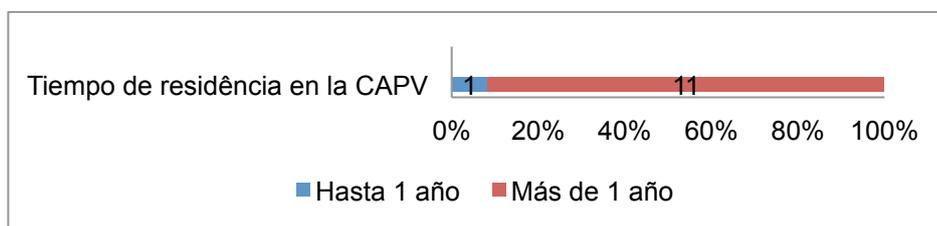
**GRÁFICO 3** – El perfil del grupo participantes en términos de edad.



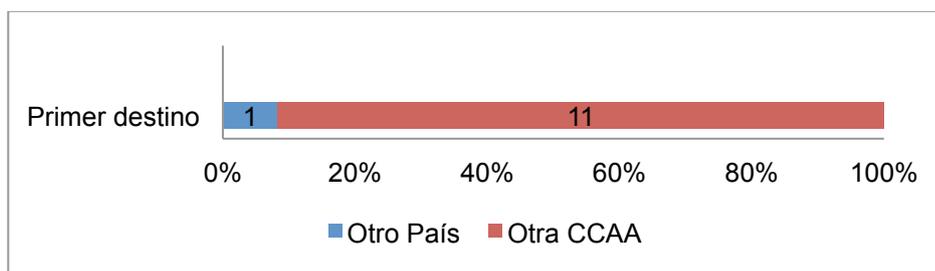
**GRÁFICO 3.1** – El perfil del grupo participantes en términos de País / Región de origen.



**GRÁFICO 3.2** – El perfil del grupo participante según el tiempo de residencia en el País Vasco



**GRÁFICO 3.3**– El perfil del grupo participante según el primer destino.



### 3.3.3 – El diseño del proyecto

El diseño del proyecto tuvo tres fases distintas. La primera fue la elección de la plataforma comunicativa en que la práctica educomunicativa se desarrollaría y, en consecuencia, los recursos técnicos necesarios. El segundo momento fue el desarrollo de las actividades y sus objetivos. Finalmente, el tercer momento se centró en la búsqueda por colaboradores que, conjuntamente con la investigadora, pudieran ayudar en su aplicación y dinamización. A modo de resumen, podríamos decir que el diseño de la iniciativa se desarrolló a partir los siguientes aspectos: (a) recursos técnicos; (b) diseño de las actividades y sus objetivos; y (c) recursos humanos.

En términos de recursos técnicos, es importante destacar que la práctica educomunicativa, en tanto que se desarrolla a partir de la reflexión y acción crítica sobre y a través de los medios de comunicación, dispone de una amplia diversidad de plataformas comunicativas como la prensa escrita, la radio, el audiovisual, la propaganda, etc., que pueden ser usadas en su desarrollo. En el caso del proyecto “Todo el mundo es inmigrante” se optó por utilizar el medio audiovisual como plataforma comunicativa. Esta elección se dio en parte por la familiaridad de la investigadora con el medio audiovisual y en parte, porque consideramos que la imagen, sobretudo la imagen en movimiento, es una forma de comunicación que viene acaparando la atención de los jóvenes. Hoy en día no es raro ver a un chaval con su *smartphone* en puño, haciendo todo tipo de imagen para difundirla a través de las redes sociales e internet, o mismo mirando en el computador los videos publicados por terceros, a través de plataformas online como *Youtube*.

De hecho, como la idea era no solamente promover un aprendizaje crítico y reflexivo a través de la acción sobre y a partir de los medios de comunicación, sino que también se pretendía que la experiencia de los talleres pudiera generar sensibilización en la ciudadanía, se ha incluido entre las plataformas y recursos comunicativos utilizados la creación de un canal en *Youtube*, cuya principal función era difundir los videos que creados en los talleres. Así, la iniciativa se fundamentó en el desarrollo de un taller de creación audiovisual y en el aprendizaje de su difusión a través de las plataformas online.

Respecto al diseño de las actividades y sus objetivos, el proyecto se organizó en cuatro bloques temáticos, distribuidos inicialmente en quince sesiones de dos horas de duración, conforme al siguiente esquema, representado en la tabla 3.1. En lo que se refiere a la disposición de las actividades, esta propuesta inicial se mantuvo a lo largo de todo el desarrollo de la iniciativa. Aunque no ocurrió lo mismo con la duración y el número de sesiones estipulado inicialmente para cada uno de los bloques ya que, durante el desarrollo del taller, se identificó la necesidad de que los bloques se extendieran en su número de sesiones. En consecuencia, el taller ha tenido un periodo de desarrollo mayor que lo previsto, totalizando aproximadamente cinco meses de duración.

Finalmente, en término de recursos humanos, el proyecto empezó con una persona responsable por dinamizarlo, la investigadora de esta tesis. Aunque la Fundación EDEX cedió a un miembro de su equipo, responsable por hacer las gestiones administrativas del proyecto, todo el diseño y aplicación del mismo, en principio, ha estado a cargo de la investigadora. No obstante, después de la primera sesión, tanto la investigadora como la Fundación EDEX llegaron a la conclusión de que sería no solamente necesario, pero también oportuno, que hubiera otra persona colaborando con la dinamización de las actividades y que facilitara la observación y el registro de la investigadora. En tanto que el proyecto también tenía en su horizonte fines de investigación, se consideraba que la colaboración de un segundo facilitador ayudaría en la consecución de este segundo objetivo.

**TABLA 3.1:** Bloques temáticos, objetivos, actividades y duración de la iniciativa educomunicativa

PROYECTO TODO EL MUNDO ES INMIGRANTE			
	DESCRIPCIÓN GENERAL	DURACIÓN Prevista	DURACION Real
BLOQUE 1: Conociéndonos	Las actividades realizadas en este bloque objetivaban generar un ambiente relajado y lúdico entre dinamizadores y participantes. La idea era construir colaborativamente un ambiente de confianza, necesario para que la práctica educomunicativa pudiera desarrollarse	<b>1 sesión</b>	<b>2 sesiones</b>
	<b>OBJETIVOS</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Establecer un primer contacto con el grupo;</li> <li>○ Explicar en qué consistía el taller, sus objetivos y actividades;</li> <li>○ Establecer acuerdos y normas de convivencia, aclarar dudas y recoger sugerencias.</li> </ul>		
	<b>ACTIVIDADES</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pacto de la convivencia,</li> <li>➤ Actividades rompe-hielo.</li> </ul>		
BLOQUE 2: Analizando una situación	<b>DESCRIPCIÓN GENERAL</b>	<b>3 sesiones</b>	<b>4 sesiones</b>
	A través de grupos de discusión, proyección de vídeos, reportajes, entre otros productos audiovisuales, esta etapa del proyecto objetivaba promover una reflexión entre los participantes acerca de su realidad social, sus experiencias migratorias y las dificultades que encuentran para adaptarse a su nuevo entorno social. Asimismo, las actividades ob objetivaban facilitar un primer contacto de los participantes con el lenguaje audiovisual, así como promover una reflexión sobre el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad y como pueden ser utilizados parafacilitar su proceso de integración social.		
	<b>OBJETIVOS</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Reflexionar sobre su realidad y contexto social en su nuevo entorno social;</li> <li>○ Reflexionar críticamente sobre los medios de comunicación y su uso como herramienta de participación ciudadana;</li> <li>○ Identificar aspectos positivos y negativos en lo que se refiere al rol que juegan los medios en aspectos tales como: su representación social, su proceso de integración, entre otros;</li> <li>○ Identificar y elaborar soluciones, a partir del uso del audiovisual y de las nuevas tecnologías, para afrontar un problema o modificar una situación.</li> </ul>		
	<b>ACTIVIDADES</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Proyección y visionado de vídeos</li> <li>➤ Grupos de discusión de videos y reportajes audiovisuales</li> </ul>		
BLOQUE 3: Manos a la obra	<b>DESCRIPCIÓN GENERAL</b>	<b>8 sesiones</b>	<b>12 sesiones</b>
	Las actividades realizadas objetivaban a la puesta en marcha de un plan de acción, formulado entre todos: los jóvenes participantes y las personas dinamizadoras del taller (incluyendo la investigadora). En este sentido, este bloque de actividades se caracterizó por relacionarse más directamente al aprendizaje del proceso de creación audiovisual.		
	<b>OBJETIVOS</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Aprender a utilizar el audiovisual como medio de expresión y comunicación;</li> <li>○ Facilitar espacios y herramientas para que los jóvenes participantes pudieran expresarse;</li> <li>○ Favorecer el trabajo en equipo e incentivar el trabajo creativo;</li> <li>○ Aprender a planificar y realizar una acción;</li> </ul>		
	<b>ACTIVIDADES</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Realización de entrevistas con ciudadanos autóctonos.</li> <li>➤ <i>Storyboard</i></li> <li>➤ Elaboración de guión, producción y grabación del audiovisual.</li> </ul>		
BLOQUE 4: Próximos pasos	<b>DESCRIPCIÓN GENERAL</b>	<b>3 sesiones</b>	<b>3 sesiones</b>
	Las actividades desarrolladas en este bloque iban dirigidas a promover una reflexión sobre el trabajo realizado. Se trataba de evaluar todo el proceso del taller, intentando relacionar las actividades de discusión y reflexión presentes en el bloque 2, con las actividades de producción audiovisual realizadas en el bloque 3, incluyendo el video producido por lo jóvenes resultante del taller. La idea era reflexionar sobre los puntos positivos y negativos de la experiencia desde una perspectiva personal, colectiva y social. Asimismo, este ha sido el momento en que, colaborativamente, participantes y dinamizadores (incluyendo la investigadora) han pensado estrategias de difusión del video producido, como por ejemplo la creación de un canal en <i>youtube</i> .		
	<b>OBJETIVOS</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Analizar y evaluar críticamente el resultado de una acción;</li> <li>○ Identificar puntos positivos y negativos;</li> <li>○ Señalar los aprendizajes alcanzados;</li> <li>○ Establecer metas y objetivos futuros;</li> <li>○ Aprender a manejar las plataformas comunicativas ofrecidas por las nuevas tecnologías de la comunicación e Internet.</li> </ul>		
	<b>ACTIVIDADES</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Creación de un canal del proyecto en la plataforma <i>youtube</i></li> <li>➤ Evaluación participativa del trabajo realizado.</li> </ul>		
<b>TOTAL DE SESIONES</b>		<b>15 sesiones</b>	<b>21 sesiones</b>

De esta forma, se buscó junto a la Plataforma HEMEN a un profesional que ya hubiera tenido alguna experiencia previa en el desarrollo de actividades socioeducativas con el grupo participante. Fue así que una educadora que había acabado de concluir un trabajo de arte-terapia con este grupo se ha incorporado al equipo del proyecto. Durante las dinámicas, su papel fue el de fortalecer la participación de los jóvenes, fomentar las discusiones y apoyar la realización de las actividades prácticas.

### **3.4 – Cuestiones éticas y limitaciones.**

Consideramos que es importante destacar los aspectos éticos que han regido esta investigación. Como destaca Adler y Adler (1994), las cuestiones éticas que envuelven la investigación de carácter social, especialmente en lo que refiere a las técnicas de observación, tiene que ver con la protección de la privacidad de los participantes. En este sentido, este ha sido un aspecto llevado en consideración a lo largo del desarrollo tanto de la acción socioeducativa como de la investigación. Lo común es que los informantes o participantes tengan sus nombres omitidos en la redacción de los informes o del material escrito, fruto de la investigación. En esta tesis no será diferente. Sin embargo, es importante decir que en tanto que esta investigación se ha estructurado en una acción socioeducativa, financiada por la administración pública y que tenía como uno de sus productos finales en la difusión pública del video resultante de la iniciativa, los participantes han tenido que firmar un documento de autorización de uso de imagen (Anexo 1). Se ha utilizado un término general, cuya única función era cumplir las exigencias administrativas y legales previstas en la convocatoria que financió el proyecto.

Además, como cualquier investigación que se realiza a partir de un enfoque social, es decir, que dialoga con la realidad y los contextos sociales a partir de una dimensión intersubjetiva, esta tesis doctoral también ha encontrado algunas limitaciones a lo largo de su desarrollo. Una de ellas ha sido encontrar el equilibrio entre la dimensión de la acción socioeducativa presente en el proyecto y la dimensión académica. Es importante matizar esta limitación, porque no tiene que ver apenas con la puesta en práctica del proyecto, su diseño, o los recursos para alcanzar ambos los fines, sino que tiene también que ver con su forma de financiación. Existía una exigencia práctica, que se conformaba a partir de una serie de requisitos que el proyecto desarrollado debería cumplir, una vez

que éste había sido aprobado en una convocatoria pública para la realización de una intervención social: los plazos eran cortos, había una serie de metas que alcanzar y poca flexibilidad, todos aspectos relacionados con las exigencias recogidas en la bases de la convocatoria.

Otro aspecto importante ha sido la participación de los jóvenes. Como hemos señalado en apartados anteriores, el número de jóvenes inscritos en el primer día de taller ascendía a veinte personas. Después de la primera sesión, este número se redujo para 16 y así sucesivamente, hasta que al final del taller hemos tenido una presencia constante de doce jóvenes. En términos metodológicos, eso podría representar una debilidad para la investigación realizada. Sin embargo, consideramos que no la inviabiliza. Es común que en iniciativas socioeducativas desarrolladas en ambientes no formales o informales, cuya participación es de carácter personal, ocurra una disminución en el número de participantes a lo largo de su aplicación. Sin embargo, consideramos que una participación de un poco más que 50% fue un número suficiente para el propósito de esta tesis. En cualquier caso, esto es un dato interesante, que comentaremos con más profundidad en el análisis y discusión de los datos recogidos.

El tema del idioma también se ha presentado como una dificultad añadida. La mayoría de los participantes no hablaban bien castellano. Todavía frecuentaban cursos de idiomas a través de la red de dispositivos sociales de la que disponían. Se solventaba gracias a la traducción y colaboración de los otros participantes. Se trata de una cuestión importante, que profundizaremos en el próximo capítulo.

Finalmente, es importante destacar el reto que ha sido para la investigadora asumir el liderazgo en la conducción de las actividades propuestas al mismo que era responsable por realizar el registro y hacer las observaciones para su posterior análisis. Por un lado, si bien es cierto que esto ha privilegiado una observación marcada por un enfoque extremadamente participativo, activo y colaborativo, por otro, la recogida de los datos, como por ejemplo notas, apuntes y registros, tenía que ser realizado posteriormente a las sesiones, lo que ha representado un reto.



# La práctica educomunicativa aplicada a la realidad de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar

### **Introducción:**

Ahora, cuando hemos repasado las rutas que han servido de guía para el desarrollo de esta tesis doctoral, es llegado el momento de contar como ha sido el camino, y analizar los aspectos que se han revelado a partir de la experiencia realizada. Contar, porque se ha vivido una experiencia compartida. Una experiencia que ha sido vivida de maneras distintas por aquellos que de ella han participado. La idea de que un relato pueda contener toda la dimensión y las diversas perspectivas que han estado coexistiendo durante el proceso que aquí nos proponemos a debatir y analizar es falsa. No es posible. No es posible reconstituir fielmente lo que se ha vivido, lo que se dijo y lo que se ha sentido, actuando como un portavoz fidedigno de todos aquellos que han estado inmersos en este recorrido. Una máquina, igual, podría lograr tal tarea. Desnudarse completamente de la subjetividad solo es posible para alguien o algo que no la tiene. Sin embargo, éste no es el caso. Este es el relato de un individuo, de un sujeto, de manera que el intento de una objetividad racional e instrumental se pierde en el entramado subjetivo e intersubjetivo presente en las relaciones y en la experiencia que se estableció y se vivió, colaborativamente, con los demás participantes.

Además, como hemos matizado en el capítulo anterior, la acción socioeducativa diseñada ha sido conducida por la propia investigadora. La investigadora ha sido parte activa en el proceso, en las actividades realizadas. En estas circunstancias, si no fuera por el hecho de que mantener una distancia objetiva es imposible, asumimos que ésta es incluso no deseada. Es innegable que su percepción ha sido influenciada y ha influenciado la de los demás participantes. Su condición de inmigrante, de extranjera, también ha sido parte constitutiva de las relaciones que allí han sido establecidas entre investigadora y sujetos-objetos investigados, entre sujetos-objetos investigados e investigadora. Su papel como educadora, una tercera identidad, es otro aspecto significativo en la construcción de estas relaciones. El proceso investigativo ha estado a la par de un proceso educativo. Éramos, por lo tanto, educandos y educadores, en que ambos aprendían y enseñaban. En consecuencia, esta narrativa está imbuida de todas estas dimensiones y referencias. Son ellas que dan cuerpo y forma a la experiencia vivida y, por lo tanto, estarán presentes en las próximas líneas. Hemos construido un camino. Ahora es el momento de desconstruirlo para reconstruirlo otra vez.

En este sentido, es aquí donde también emprenderemos el análisis de los aspectos surgidos y revelados durante las actividades realizadas y la experiencia vivida. El análisis de los temas relevantes surgidos durante este proceso nos ofrece pistas para comprender mejor aquellos aspectos que caracterizan a la población que nos hemos propuesto a investigar. Asimismo, aunque esta tesis doctoral no tiene un carácter evaluativo, los temas y aspectos relevantes que trataremos de exponer y debatir también se configuran como materia prima para dimensionar el impacto de la práctica educomunicativa en la atención a esta población.

Por lo tanto, este capítulo se concentrará en narrar la experiencia vivida y compartida, reuniendo los temas destacables, surgidos e identificados a partir de las discusiones y las actividades realizadas. Como suele ser en una narrativa, su estructura se fundamenta en la temporalidad de los hechos y acciones. Esta será la línea maestra que nos guiará en esta tarea. No obstante, es importante resaltar que dicha operación no está exenta de dificultades. Como se verá, muchos de los temas surgidos durante las actividades realizadas han sido reincidentes a lo largo de toda la experiencia educomunicativa desarrollada. De ahí que organizarlo en una línea del tiempo, estructurada y coherente, se presente como una dificultad inherente al análisis y la discusión que nos proponemos

hacer. A falta de una mejor solución, lo que intentaremos es respetar el carácter temporal de la narrativa que se pretende construir, tratando de agrupar los temas sobresalientes según su relevancia en términos de incidencia en cada uno de los bloques que componen la iniciativa educomunicativa diseñada y aplicada.

La elección por este formato para realizar el análisis y la discusión de los resultados supone asumir que el proceso investigativo llevado a cabo no es estanco, cerrado en cajas herméticamente separadas. Los temas y aspectos que moldean el análisis que pretendemos compartir en este capítulo son fruto de los diversos momentos, contextos y actividades desarrolladas, que se conectan y se retroalimentan entre sí. En este sentido, la decisión por construir una narrativa descriptiva-analítica, como medio para debatir los resultados encontrados, es considerar estas dinámicas, reconociendo la subjetividad de los actores implicados y la intersubjetividad que caracteriza cualquier proceso de interacción social, como ha sido el caso de la iniciativa educomunicativa desarrollada.

Para realizar este análisis se usará la voz de los participantes como apoyo, recogida durante las actividades realizadas, y también representada en el video producido por ellos.

#### **4.1 - El pacto de la convivencia y primeros contactos con el proceso creación audiovisual.**

Al inicio del taller, nuestra primera tarea era conseguir establecer un ambiente relajado, en que la confiabilidad nos condujera hacia la unión del grupo. Era necesario que todos estuviéramos a gusto, seguros de que aquel espacio era de todos y para todos. Alcanzar un ambiente armónico, caracterizado por la buena convivencia, exigía que aliáramos expectativas, y que, sobre todo, dispusiéramos a hacer un acuerdo colaborativo, fundado en algunas reglas y normas que sirvieran de horizonte común. A este acuerdo hemos dado el nombre de pacto de la convivencia.

Aunque la investigadora, en tanto que era la persona que conduciría las actividades subsecuentes podría haberlo instituido unilateralmente y a partir de sus criterios personales, en la medida que la acción educomunicativa diseñada se insertaba dentro de un contexto de enseñanza colaborativo y a través de una investigación-acción

participativa crítica, quedaba claro que el pacto de la convivencia solo tendría sentido en tanto que fuera resultado de la aportación de todos los participantes.

Una vez explicada la actividad, los jóvenes fueron estimulados a hacer libremente sus aportaciones. Acostumbrados, quizás, a un ambiente en que las reglas ya estaban pre-establecidas, como por ejemplo en los centros y dispositivos de atención que frecuentaban – centros formativos, dispositivos de acogida, comedores públicos, etc<sup>61</sup>. -, se les notaba poco cómodos y un tanto perdidos para conseguir concretar dichas normas y reglas.

Como ideas destacables del pacto de la convivencia acordado, se podría mencionar el respeto hacia el otro y sus ideas; comunicar lo que uno piensa; aprender cosas nuevas; ser puntuales; saludar a la gente; cuidar de los equipos y del local de trabajo; respetar el turno para hablar/pedir la palabra; y intentar hablar en castellano. Asimismo, algunas de las normas sugeridas han generado polémica, mientras que otras han sido instituidas a lo largo del taller. Son ellas: intentar hablar en castellano y no usar el móvil durante las sesiones.

Aunque el grupo era formado por jóvenes de diferentes nacionalidades, algunos jóvenes, especialmente los marroquíes, insistían en hablar entre sí en árabe. Esto ha sido observado a lo largo de todo el taller. Por un lado, aunque muchos ya llevaban por lo menos un año viviendo en el territorio español, era perceptible la dificultad que tenían para comunicarse en castellano. Se trataba de un idioma que no dominaban todavía.

*Investigadora: Intentar hablar en castellano. Si habláis en árabe no pasada nada, pero intentar hablar en castellano.*

*I.L.A: Pero aquí las personas no hablan castellano tampoco. Algunas personas no entienden castellano. Explícanos en árabe que vamos a entender.*

*(Joven de 20 años, procedente de Marruecos)*

*I.L.A.: ¿Hablas castellano muy bien o qué?*

*M.L.: No, un poco. No mucho.*

*(Joven de 20 años, procedente de Marruecos, entrevista a otro joven de 19 años, procedente de Argelia)*

---

<sup>61</sup> Aquí, cabe aclarar que no hemos tenido la oportunidad de averiguar oficialmente si en estos centros, en efecto, habían reglas oficialmente instituidas a seguir. Eso sí, se ha podido observar durante la aplicación de los talleres, a partir de las conversas que los jóvenes mantenían con los trabajadores sociales y educadores, que en algunos de los centros tenían fijado horarios para llegar, salir, comer, además de otras reglas como no poder llevar acompañantes para dormir, de tener que frecuentar las clases de castellano ofrecidas, limpiar y arreglar sus camas y los espacios comunes, no hacer uso de drogas, etc.

Por otro lado, hablar en su idioma de origen era una manera de exaltar su identidad, en un cierto sentido una forma de resistencia, de delimitar la frontera entre ellos y los demás.

*I.L.A.: Antes, hace dos mil años, todo el mundo hablaba árabe, todo el mundo hablaba árabe. Ni español ni nada. Pero mira, ahora ¿tú sabes de quien es la culpa? Es nuestra. La bandera del islam está abajo, no está arriba como antes.*

*(Joven de 20 años, procedente de Marruecos)*

Además, el aprendizaje del castellano volvió a ser un tema de interés entre los jóvenes durante el rodaje del video realizado por ellos, como se verá más adelante. En cualquier caso, se ha observado que, al encontrarse solos y lejos de casa, en un país en que no dominan el idioma y no tienen un familiar de referencia, su grupo de iguales asume un rol importante. Esto ha sido identificado a lo largo de taller, en la medida que los participantes buscaban sentarse cerca a otros jóvenes de la misma región de procedencia, y también ha sido observado en los relatos que hacían de su cotidiano y los locales que frecuentaban.

*I.L.A.: Mejor que salir de fiesta es irse a la mezquita.*

*(Joven de 20 años, procedente de Marruecos)*

En efecto, y como trataremos de debatir más adelante, el idioma es un elemento importante en la construcción identitaria de cualquier persona. La lengua, en tanto que se configura como un sistema de códigos y signos que permiten a aquel que lo domina comunicarse dentro de un determinado contexto social, presentase como un elemento indisoluble de la experiencia cultural y social de un sujeto.

En cualquier caso, en lo que se refiere al pacto de la convivencia, la forma encontrada para minimizar la cuestión idiomática ha sido sugerir que las reglas que estábamos creando fueran redactadas no solamente en castellano, pero igualmente en árabe y portugués, tarea que ha sido adjudicada al grupo de jóvenes de origen marroquí y a la investigadora. No obstante, hasta el final del taller, pese a que decían haberlo hecho, los jóvenes marroquíes nunca han traído la versión del pacto de la convivencia redactado en

árabe.

Otro aspecto interesante ha sido el uso de móviles. Aunque, aparentemente, muchos todavía no trabajasen o no cobrasen ayudas, teniendo que hacer uso de los dispositivos sociales disponibles a fin de cubrir sus necesidades básicas, como por ejemplo comer y dormir, un importante número de jóvenes tenían móviles, que sonaban constantemente durante las sesiones del taller. En este sentido, se ha tenido que incorporar una norma más al pacto de la convivencia acordado anteriormente, que consistía en mantener los teléfonos móviles apagados o en silencio durante las sesiones. A lo largo del taller de creación audiovisual se ha observado que el uso del móvil era una importante forma de socialización entre ellos, a través del intercambio de *sms*, la grabación de películas y fotos, que eran posteriormente colgadas en las redes sociales de las cuales hacían parte.

Una vez terminada la elaboración del pacto de la convivencia, la próxima actividad tenía por objetivo romper el hielo y a la vez proporcionar un primer contacto de los jóvenes con el proceso de producción audiovisual. En parejas, escogidas de manera aleatoria, la actividad propuesta consistía en que los jóvenes hicieran una mini entrevista a su compañero. Como si fueran reporteros de un noticiario televisivo, la idea era que los jóvenes tuvieran la oportunidad de preguntar lo que quisieran, sin preocuparse por un tema específico.

En este sentido, los principales temas surgidos hacían referencia a su situación legal – laboral, país de procedencia, edad y el tiempo que llevaban en España. Además, las entrevistas eran bastante cortas, compuesta por una media de cuatro a cinco preguntas.

*M.L.: Hola, ¡buenas tardes!*

*I.A.L.: Hola, ¡buenas tardes!*

*M. L.: ¿Cuánto tiempo aquí en España?*

*I.A.L.: Dos años.*

*M.L.: ¿Cómo te llamas tú?*

*I.A.L.: Ibrahim<sup>62</sup>*

*M.L.: ¿Tienes papeles aquí de España?*

*I.A.L.: Tengo dos años de España y permiso de residencia y buscando un trabajo.*

*M.L.: ¿Tienes trabajo aquí en Bilbao?*

*I.A.L.: Es que estoy buscando trabajo y tengo una oferta de trabajo con Lanbide y todavía no me han encontrado un trabajo para aceptar mis papeles.*

*M.L.: Vale. Gracias*

---

<sup>62</sup> Se ha cambiado el nombre del joven para mantener su privacidad.

*(Joven de 20 años, procedente de Marruecos, entrevista a otro joven de 19 años, procedente de Argelia)*

El poco dominio del castellano, sumado a la común incomodidad que suele generar una primera experiencia delante de una cámara de video, así como el uso de un micrófono, pueden haber contribuido para la brevedad de las entrevistas. No obstante, es interesante observar que conseguir papeles y un trabajo son temas recurrentes en sus relatos y narrativas, incluso cuando se les ofrece la posibilidad de elegir los temas que quieren saber, tratar o debatir.

Al final de la actividad, se ha abierto un espacio para que los participantes pudieran expresar lo que les había parecido este primer contacto con el lenguaje audiovisual, y para que reflexionaran sobre la entrevista que habían realizado a sus compañeros. No obstante, los jóvenes han aprovechado este espacio para relatar algunos episodios de discriminación que habían sufrido.

*M.L.: Como la profesora de castellano. Profesora: cuál es tu país. Yo: argelino, de Argelia. La profesora: tu morro no Argelino, tu morro.*

*Investigadora: ¿Te ha dicho eso?*

*M.L.: Sí, la profesora.*

*I.A.L.: ¿Por qué ellos nos llaman de morro? ¿Todo el mundo?*

*M.L.: Hoy, al medio día, he pasado por un café en el bar. Yo he pedido un café y la chica ha dejado la mesa (se levanta y enseña como hizo). Y yo solo quería un café. Y eso ¿por qué?*

*(Joven de 20 años, procedente de Marruecos, y otro joven de 19 años, procedente de Argelia, relatan sus experiencias)*

En sus relatos, se ha podido observar un fuerte sentimiento de frustración, rabia y rechazo social hacia la sociedad de acogida, justificada por estas malas experiencias vividas. Además, el sentimiento de soledad, la urgencia en compartir estas experiencias con otras personas, de sentirse comprendidos y acogidos, revelando también un sentimiento de impotencia, de que esta realidad no se puede cambiar, fueron otras características observables durante los relatos realizados por los jóvenes.

*Mira, todo el mundo piensa que todos los marroquís son malos, solo roban, son todo. Todo el mundo, todo el mundo. La gente de España muy chula de un modo todo. En serio, que no respeta nosotros ni nada. Es que a mí me han pasado cosas muy malas.*

*Cosas con los españoles, ¿sabes? Pero otro día hablamos. (...) Por ejemplo, me paso por esta calle, me encuentro con la policía. Mi piden a nosotros la documentación. Mira, tengo un morro aquí, (haciendo gesto como quien habla por teléfono) bla, bla, bla. ¿Por qué eso? Todo eso me pasa a mí. A mí no me gusta eso. Por eso estoy enfadado con todo el mundo. Pero cuando vaya a Marruecos, te lo juro por mi Madre, si encontrar a un Español le mando a su puta madre. Yo lo que pienso es que quiero coger a mis papeles y marcharme de este país. En serio. Me escucha, me escucha (se levanta). No es mi boca que habla, es mi corazón que habla. Me duele mucho ya. No puedo aguantar.*

*(Joven de 20 años, procedente de Marruecos)*

En este sentido, consideran que la sociedad de destino no les acepta, utilizando en sus narrativas el concepto de racismo para justificar lo que sienten.

*Pero todo mundo sabe que España es solamente un país que tiene muchos habitantes que son racistas. Y todo el mundo sabe eso. Todo el mundo sabe eso.*

*(Joven de 20 años, procedente de Marruecos)*

En efecto, como destaca Lopez-Reillo en el estudio que ha realizado con esta población residente en Canarias, esta queja se parece justificada, puesto que, especialmente los marroquíes, son uno de los grupos más rechazados por la población autóctona, simbolizando "la representación por antonomasia de la extranjería social y cultural" (Lopez-Reillo, 2011, p. 123).

Cabe destacar que estos sentimientos y relatos han sido observados a lo largo de todo el taller de creación audiovisual, durante varias de las actividades realizadas, especialmente en la voz de los jóvenes de origen marroquí. Asimismo, ha sido interesante observar como la actividad realizada, cuyo objetivo inicial era romper el hielo y generar un primer contacto de los jóvenes con el proceso audiovisual, ha servido como una especie de disparador para que los jóvenes compartieran experiencias muy personales. No cabe duda que las experiencias compartidas por los jóvenes, ya en este

primer momento de la iniciativa educomunicativa desarrollada, ponen cara a un contexto latente de vulnerabilidad social, especialmente en lo que se refiere a su proceso de integración social en las sociedades de destino.

#### **4.2 - Aprendiendo a expresarse a través de imágenes: comunicando vivencias, experiencias y reflexionando sobre la identidad personal**

El proceso de creación audiovisual envuelve aprender a expresar una idea a través de imágenes. No se trata de prescindir de las demás lenguajes, como la palabra, pero sí de intentar ilustrar lo que se quiere comunicar usando para eso otro lenguaje, en este caso, el audiovisual. Aunque pueda parecer un proceso fácil, especialmente en un contexto como el actual, en que la imagen viene asumiendo un cierto protagonismo en los procesos de comunicación, resultado de la revolución tecnológica de los últimos años como la televisión y las nuevas tecnologías de la comunicación, comunicar algo a través del lenguaje audiovisual es un proceso también caracterizado por su complejidad.

Aprender a usar una cámara de video, seleccionar imágenes, redactar el texto que las acompaña, hacer un guión de entrevistas, elegir el audio, música, decidir a quién entrevistar, etc., todo esto conforma el enmarañado de procesos que uno necesita entender y aprender para conseguir producir un video que logre comunicar de manera plena lo que se quiere decir. Es por ello que la acción socioeducativa diseñada se ha compuesto, en un primer momento, por algunas actividades que tenían el objetivo de promover este primer contacto con el lenguaje audiovisual de una manera sencilla y lúdica.

Al mismo tiempo, las actividades elaboradas tenían como propuesta fundamental ofrecer un espacio para que los jóvenes pudiesen contar sus experiencias, hablar de sí mismos y hacer relatos y construir narrativas sobre sus historias y trayectorias de vida. En este sentido, se ha optado por realizar dos ejercicios que, finalmente, han sido bastante reveladores sobre tres aspectos: sus itinerarios migratorios hasta llegar a Bilbao; aquello que les identifica, es decir, como se ven a sí mismos en términos de aspectos culturales-identitarios; y aquello que les identifica en los países de acogida, es decir, lo que les gusta, les llama atención en los países de acogida y cómo interactúan con las sociedades de destino.

De igual manera, las actividades realizadas, especialmente la primera, tenía por objetivo averiguar cómo era la relación de los participantes con las nuevas tecnologías. Como se relacionaban con este medio, que páginas o plataformas online frecuentaban, sobre todo en términos de consumo de productos culturales, como vídeos, fotografías, etc. De ahí que, como quedará evidente en las próximas líneas, varios temas que más adelante trataremos de abordar y debatir, hayan surgido

La primera actividad consistía en que los jóvenes, a través de imágenes y videos, ilustrasen, comunicasen aquello que les gustaba, que les identificaba, que les servían de referencia para enseñar o decir quiénes eran. En otras palabras, deberían contestar la siguiente pregunta: *¿cómo soy?* En seguida, también se les ha pedido que seleccionaran imágenes y videos que representase como ellos se sentían en los países de acogida, intentando contestar la siguiente pregunta: *¿cómo me siento aquí?* Era permitido enseñar cosas que les gustaban y cosas que no les gustaban.

Antes de que hicieran los ejercicios, se ha proyectado algunos videos, documentales y reportajes, con el fin de ayudarles a entender lo que era representar algo a través de imágenes. Uno de ellos ha sido el programa televisivo *Destino: España*<sup>63</sup>, grabado en el País Vasco. Este ha sido un programa exhibido por Televisión Española, cuyo el tema principal era mostrar a extranjeros residentes en las diversas comunidades autónomas narrando sus experiencias en el territorio español: cómo vivían, el motivo de haberse venido a España, que hacían, que lugares de las ciudades les gustaba y frecuentaban, etc. La propuesta de la actividad era que hiciesen algo similar al programa.

Para eso se ha compartido los participantes en grupos. Posteriormente, cada grupo ha presentado las imágenes y videos seleccionados, comentando y explicando porque han elegido cada una de estas imágenes y videos. Durante la puesta en común, los participantes tenían libertad para debatir y comentar el trabajo realizado por cada grupo.

El origen de las imágenes seleccionadas ha sido diverso. Muchos han presentado videos de *Youtube*, fotos retiradas de internet y de las redes sociales, como por ejemplo *Facebook*. Mientras se notaba que algunos tenían una mayor intimidad con el uso de los ordenadores y las plataformas online, se percibía que otros tenían dificultad de

---

<sup>63</sup> Es posible asistir a los videos en la página web del programa: <http://www.rtve.es/television/destino-espana/pais-vasco/>

manejarlas.

Durante la puesta en común de las imágenes seleccionadas, realizada de manera oral, a través de grupos de discusión, se ha podido observar que sus referencias identitarias tenían un carácter misto, simbolizando aspectos variados en términos de identidad. Además, también ha sido un momento que ha servido para profundizar las imágenes seleccionadas por los jóvenes como representativas del "como soy" y del "como me siento aquí". Ha sido un proceso especialmente relevante, en la medida que ha revelado aspectos importantes sobre cómo se ven y se sienten, como se relacionan e interactúan con la sociedad de acogida, en los diversos espacios y ámbitos a que tienen acceso.

En este sentido, los países de origen y su cultura nacional han estado significativamente representados a través lugares, paisajes, comidas típicas, religión, etc. Además, durante los relatos, se ha podido percibir una necesidad por parte de los jóvenes en diferenciar los aspectos identitarios de origen en comparación a los de las sociedades de destino, valorando positivamente los suyos en detrimento de los autóctonos.

*Investigadora: ¿Eso qué es?*

*I.A.L.: Eso es Dubái. La capital de Emiratos.*

*Investigadora: Y eso se refiere ¿a qué? A ¿cómo soy? o a ¿cómo me siento aquí? ¿Por qué habéis cogido esta imagen?*

*I.A.L.: Para ver los árabes como son. Esta es la comida marroquí.*

*Bruna: O sea que eso es algo que te identifica a ti, ¿no? Lo de la comida de ahí.*

*I.A.L.: Sí.*

*Investigadora: ¿Esto qué es?*

*I.A.L.: Tortilla marroquí. Mejor que de España. Mira, si puedo comer tortilla de marruecos, si tengo hambre, puedo comer una o dos tortillas. Me siento bien. Pero si como una de España, me siento mal.*

*Investigadora: Te sientes mal porque no te gusta o ¿por qué?*

*I.A.L.: Porque no me gusta.*

*(Joven de 20 años, procedente de Marruecos)*

Los productos culturales que consumían, representados por videoclips, músicas y películas, también se presentaron como referencias significativas. De hecho, este ha sido un aspecto especialmente interesante. De manera general, los productos culturales de consumo eran de origen diverso: películas de acción norte-americanas, protagonizadas por actores como *Arnold Schwarzenegger* y *Sylvester Stallone*; películas nacionales, históricas o que se pasaban en las regiones de origen; videoclips de cantores norte

americanos de *Hip Hop* y *Rap*; cantantes nacionales con influencias del Hip Hop y otros de género regional, simbolizando la cultural nacional. No obstante, considerando que una parte de los jóvenes participantes ya llevaba bastante tiempo viviendo en España, ha llamado la atención que no hayan mencionado ninguna referencia a productos culturales de las sociedades de destino, como músicas, películas, etc.

*I.A.L.: Esta es la música de mi ciudad, nuestra cultura, ¿sabes? Esta es la música más antigua, tiene casi 200 o 300 años, ¿sabes? A cada verano, en Junio, el 18 de Junio, hay un festival radio del mundo, en Marruecos. Este se llama la música mundial.*

*Investigadora: Y ¿te gusta alguna música actual? ¿Algún grupo?*

*I.A.L.: Sí. Hay un grupo en Marruecos como que de música de Hip Hop, ¿sabes?  
(Joven de 20 años, procedente de Marruecos)*

*Investigadora: ¿Que películas os gusta?*

*Jóvenes (hablando a la vez): Las de Arnold Schwarzenegger, Rambo.*

*I.A.L.: A mí me gusta las películas de las guerras más antiguas. Las históricas, la de los árabes contra los europeos. Me gusta una película que se llama "Casa Negra". Esta es una película de los pobres que viven dentro de la ciudad.*

*Investigadora: ¿Es un documental?*

*I.A.L.: No, no es un documental. Es una película.*

*M.L.: A mí me gusta una película llamada 'Haripot'<sup>64</sup>.*

*Investigadora: ¿Harry Potter?*

*M.L.: No, es una película histórica de Argelia con Francia. Sobre la guerra de Francia con Argelia.*

*(Jóvenes entre 20 y 22 años, procedentes del Magreb y de la África Subsahariana, hablan sobre las películas que les gustan asistir)*

Asimismo, nos parece interesante destacar a una de las películas mencionadas durante la actividad. *Casanegra* es una película del director marroquí Nour-Eddine Lakhmari, que se pasa en Casablanca, ciudad de origen del joven que la mencionó. A modo de resumen, la película cuenta la historia de dos "chavales" veinteañeros, que intentan ganarse la vida vendiendo cigarrillos en la calle, usando a menores para eso, y a través de pequeños robos. Los protagonistas viven un contexto de vulnerabilidad social, en una ciudad marcada por las desigualdades sociales, de ahí que la película se llame *Casanegra*, en una especie de juego de palabras con el verdadero nombre de la ciudad donde la

---

<sup>64</sup> Es el nombre de una película en árabe que no se ha podido entenderlo bien.

historia se pasa, Casablanca. Ambos personajes coinciden en tener una situación familiar difícil: mientras uno se encarga de cuidar a su padre enfermo, el otro, cansado de las agresiones de su padrastro hacia él y a su madre, nutre el sueño de marcharse de Marruecos hacia Suecia, donde vive un tío.

No es posible saber con seguridad hasta qué punto la película guarda similitudes con la historia del joven que la señaló. No obstante, la historia presentada en la película habla de las dificultades que los jóvenes enfrentan en sus países de origen, presentando la inmigración como alternativa para salir de un contexto de vulnerabilidad social. En la medida que la película ha sido mencionada durante la actividad en que los jóvenes deberían se auto representar a través de imágenes, es interesante destacar su elección.

El fútbol también ha sido otra referencia importante. Algunas imágenes han mostrado a equipos de fútbol, todos de España, con destaque para el Barcelona y el Real Madrid. Aún así, aunque la mayoría de los jóvenes se identificaban como aficionados a los grandes equipos españoles, reconocían al equipo bilbaíno, el Athletic de Bilbao, como una importante referencia cultural de la sociedad de destino, utilizándola como estrategia para interactuar socialmente.

*Investigadora: ¿Te gusta el Barça, no?*

*A.H.: Yo soy del Barça.*

*Investigadora: Y el Athletic?*

*A.H. : El Athletic no sé (se ríe). Pero si hay una chica yo digo que soy del Athletic.*

*Investigadora: O sea que tú dices que eres del Athletic ¿para ligar?*

*A.H. (riéndose): Sí. Si yo digo que no soy del Athletic, ella se va.*

*Investigadora: O sea que decís que eres del Athletic para hablar con la gente.*

*A.H.: Sí.*

*(Joven de 20 años, procedente de Marruecos)*

Otra referencia mencionada durante la actividad han sido las fiestas grandes, tanto la de Bilbao como la San Sebastián. Los relatos han estado permeados por experiencias y sentimientos contradictorios. Si por un lado las fiestas representaban una oportunidad para interactuar con los ciudadanos nacionales, conseguir un trabajo en el mercado informal, y de disfrutar de un momento de ocio, recordando aspectos culturales de origen, por otro lado, las malas experiencias vividas ponían cara a una situación caracterizada por la dificultad que enfrentan para ser aceptados por las sociedades de

destino, y poder así interactuar plenamente en el nuevo tejido social del que hacen parte. En este sentido, se ha podido observar en las narrativas sentimientos de aislamiento, soledad y rechazo social.

*Investigadora: ¿Qué te ha parecido las fiestas de Bilbao?*

*M.A.: Mejores fiestas del mundo. En Senegal hay fiestas, pero no como las de aquí. En fiestas hay que trabajar.*

*Investigadora: ¿Has conseguido trabajo en las fiestas?*

*M.A.: Sí, he trabajado. Gane 400 euros.*

*Investigadora: Y ¿qué es lo que hacías?*

*M.A.: Vender pañuelos. Los azules.*

*(Joven de 21 años, procedente de Senegal)*

*I.A.L.: He estado en las dos. En las fiestas de Bilbao y en la fiesta de San Sebastián.*

*Investigadora: ¿Cual te ha gustado más?*

*I.A.L.: Las de San Sebastián, son más espectaculares. Es que con la playa, mucha gente de Francia, Inglaterra. Los fuegos de la playa son como en esta foto. En Marruecos, por ejemplo, en cada ciudad hay una fiesta que pasa en cada ciudad tres, cuatro días. Van pasando en cada ciudad desde el norte hasta el sur. Es una cosa de nuestra cultura. Hay grupos y en cada grupo tiene 12 caballos vestidos con una ropa de nuestra cultura y corren por el campo.*

*Investigadora: ¿Habéis estado a gusto en las fiestas?*

*I.A.L.: Yo no puedo salir a fiestas de Bilbao o de España por la policía.*

*Investigadora: Pero la policía ¿qué hace? ¿Te para?*

*I.A.L.: No, no. Si te ven te matan. No, es que mira, la policía tiene miedo de nosotros. Los borrachos despiertan dormidos en la calle y piensan que nosotros les robamos su cartera o así.*

*Investigadora: Y cuando salís aquí en fiestas, ¿que suelen hacer?*

*I.A.L.: Nada. Puedo ver, si me gusta puedo sacar fotos, si no me gusta (hace un gesto de irse)*

*Investigadora: ¿Y bailar? ¿No os gusta?*

*I.A.L.: ¿Con quién?*

*Investigadora: En fiestas de Bilbao hay mucha gente, ¿verdad?*

*I.A.L (20 años, Marruecos): Sí, muchos borrachos.*

*(Joven de 20 años, procedente de Marruecos)*

Al ser preguntados sobre experiencias similares, otros jóvenes han decidido compartir sus historias, narrando diferentes contextos y situaciones de discriminación vividos en su cotidiano.

*M.A.: En Carrefour. Yo soy negro y aquí no tengo mucha ropa y con algo de dinero entré en el Carrefour para comprar ropas, porque vengo de Valencia y en Valencia en el Carrefour hay mucha ropa. Entré, cuando vi, no había ropa. Yo entré ahí para nada. Yo ya estoy saliendo y el vigilante me sigue hasta fuera. Me dice: a ver si llevas algo. Yo estoy fuera, no me puedes cachear aquí. Pues vamos a dentro que te voy a cachear. Yo le dije: tranquilo, tranquilo.*

*(Joven de 21 años, procedente de Senegal)*

Otra experiencia<sup>65</sup> que merece destaque ha sido la protagonizada por Mamadou<sup>66</sup>, un chico de 19 años, procedente de Guinea Conakry. Durante las discusiones, Mamadou ha compartido un episodio que vivió con la familia de su ex novia, una chica autóctona. Según ha narrado, al hacerle una visita a su ex novia, en la casa de ella, el celador del edificio no le dejó entrar, pensando que quería robar. Los padres de la chica, al ser avisados por el celador de la presencia de Mamadou, le han ordenado que se marchara, de lo contrario llamarían a la policía. Según Mamadou, eso ha pasado porque él era inmigrante y negro.

Como es posible observar, de manera general las narrativas construidas por lo jóvenes para contar sus experiencias discriminatorias hacen algún tipo de referencia a atributos tales como el color de la piel, el origen, o el hecho de ser inmigrante. Asimismo, así como ha ocurrido en la primera actividad del taller de creación audiovisual, durante las discusiones se ha podido observar que algunos de los jóvenes participantes nutren un fuerte sentimiento de rechazo social hacia la cultura autóctona. En sus discursos, es posible percibir un sentimiento de que su cultura es minusvalorada en relación a la cultura de las sociedades de destino.

Además, ha sido visible la necesidad y urgencia que tenían en compartir estas experiencias, contar a otras personas lo que les había pasado. Aunque son conscientes de que hay inmigrantes que roban y, aún considerándolo un comportamiento equivocado, lo justifican pues, como lo expresan, no se les ofrece otras alternativas.

---

<sup>65</sup> Por problemas técnicos, este relato no ha podido ser grabado, de manera que consta apenas en las notas del diario de campo.

<sup>66</sup> Se ha cambiado el nombre del joven para mantener su privacidad.

*I.A.L.: Por ejemplo, hay gente que trabaja con chatarra el sábado y el domingo y cogen cosas buenas, como reloj, teléfonos, ¿sabes? Hay muchas cosas que la gente la necesita. El domingo, a las 10 de la mañana, hay un mercado en el pasillo del casco viejo. Hay mucha gente que coge las cosas para vender, no piensan en robar algo o vender droga, cogen estas cosas para vender, ¿sabes? Cosas buenas, como reloj, zapatos, ¿sabes? Pero la policía no quiere estas personas en la plaza para vender. Y ¿por qué eso? La policía prefiere parar los inmigrantes que están intentando ganar algún dinero. No hay ninguna manera mejor que robar.*

*(Joven de 20 años, procedente de Marruecos)*

Además, si bien es cierto que no se trata de una representación compartida entre todos, la forma como se refieren a los autóctonos en sus discursos y narrativas es negativa. En un cierto sentido, demarcan fronteras entre ellos y los demás de una manera resentida, como una forma de contrabalancear el sentimiento de rechazo que sienten por parte de la sociedad de destino hacia su cultura, hacia ellos.

#### **4.2.1 – El *Storyboard*: como hemos llegado hasta aquí.**

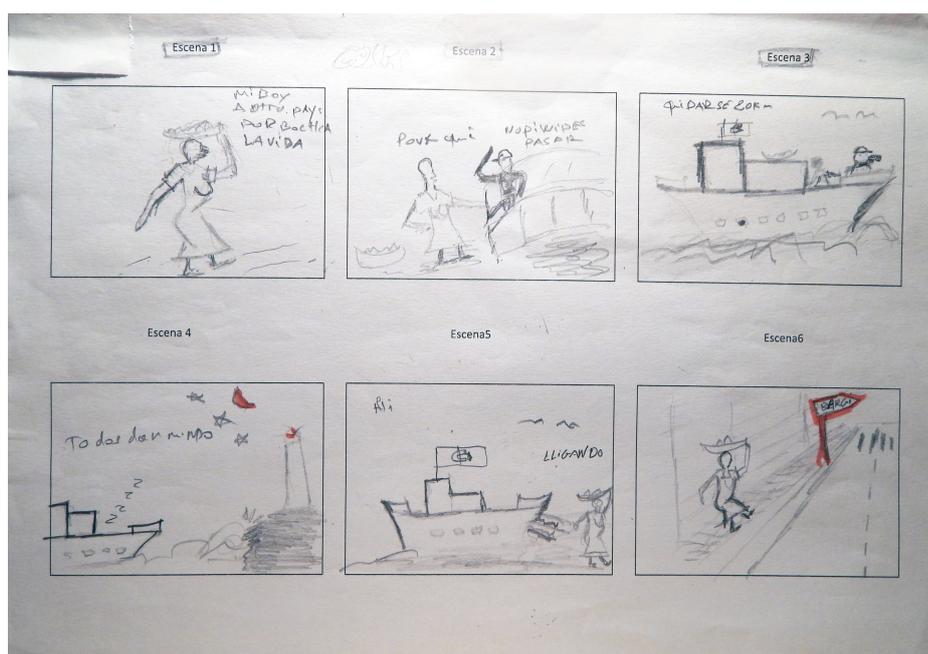
La segunda actividad desarrollada ha sido la realización de *storyboards*. El *Storyboard* es una técnica bastante utilizada en la producción audiovisual, especialmente en piezas publicitarias, películas de ficción y animación. Se caracteriza por la disposición de dibujos, ilustraciones o imágenes, organizadas en secuencia, que tiene el intuito de ofrecer una pre-visualización de la película que se pretende producir antes de su rodaje. En un cierto sentido, se podría decir que se asemeja al diseño de un comic. No obstante, aquí se trata de contar una historia a través de imágenes, tal y como se pretende grabar con la cámara más adelante.

La idea de utilizarlo como ejercicio práctico, igual que la actividad anterior, tenía el intuito de promover un segundo contacto de los jóvenes con el lenguaje audiovisual de forma lúdica y accesible. Si bien es cierto que no todos tenemos aptitud para el diseño, dibujar algo es una acción que cualquier persona logra realizar, con más o menos éxito. En este sentido, el objetivo de la actividad no era que los jóvenes hicieran diseños perfectos, sino que utilizaran su creatividad para entender el proceso de creación audiovisual e incrementar sus competencias para contar una historia a través de

imágenes. En consecuencia, el ejercicio suponía libertad creativa para que los jóvenes creasen las historias que quisiesen, sin que hubiera un tema pre-definido.

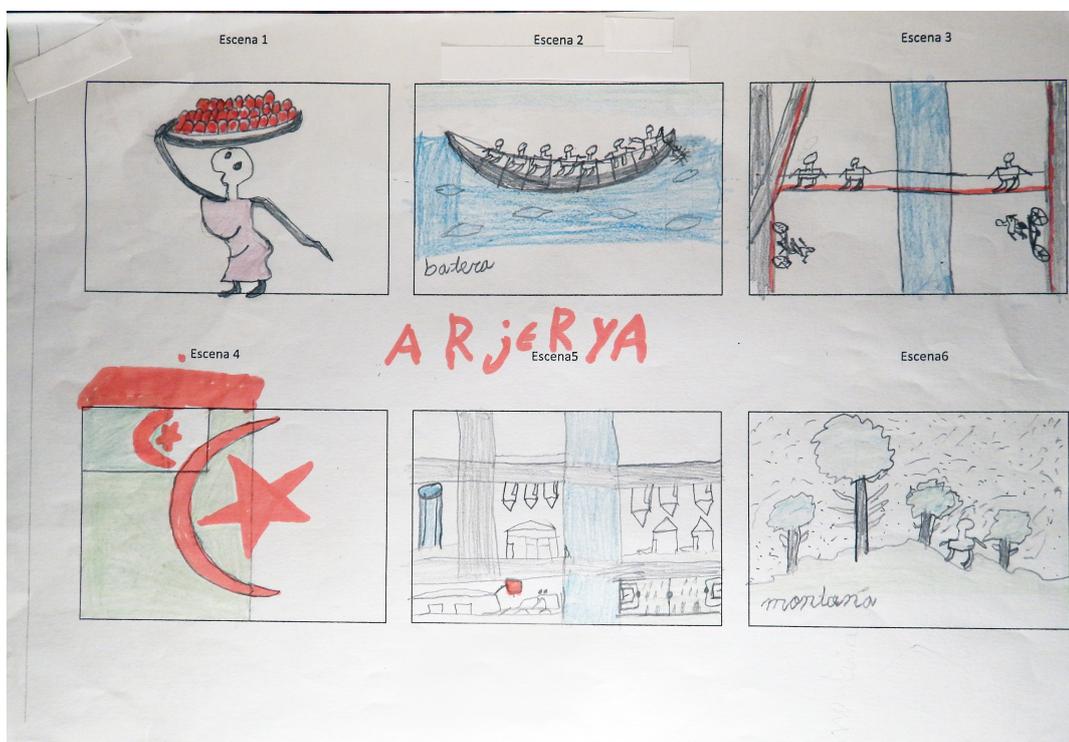
No obstante, todos los participantes han aprovechado la oportunidad para contar sus itinerarios migratorios. Como es posible observar en los *storyboards* 1, 2, 3 y 4, todos los *storyboards* creados hacían referencia a su proceso de inmigración, desde la salida de sus países de origen hasta la llegada en los países de destino, incluyendo los dispositivos de atención social a que se han acogido y lugares que caracterizan la ciudad de destino, en este caso, Bilbao. Otro aspecto que llama la atención son algunas referencias a los países de origen, entre ellos paisajes, lugares y signos representativos de la identidad nacional, como la bandera de sus países.

#### STORYBOARD 1: F.A. – Joven de 21 años, procedente de Marruecos



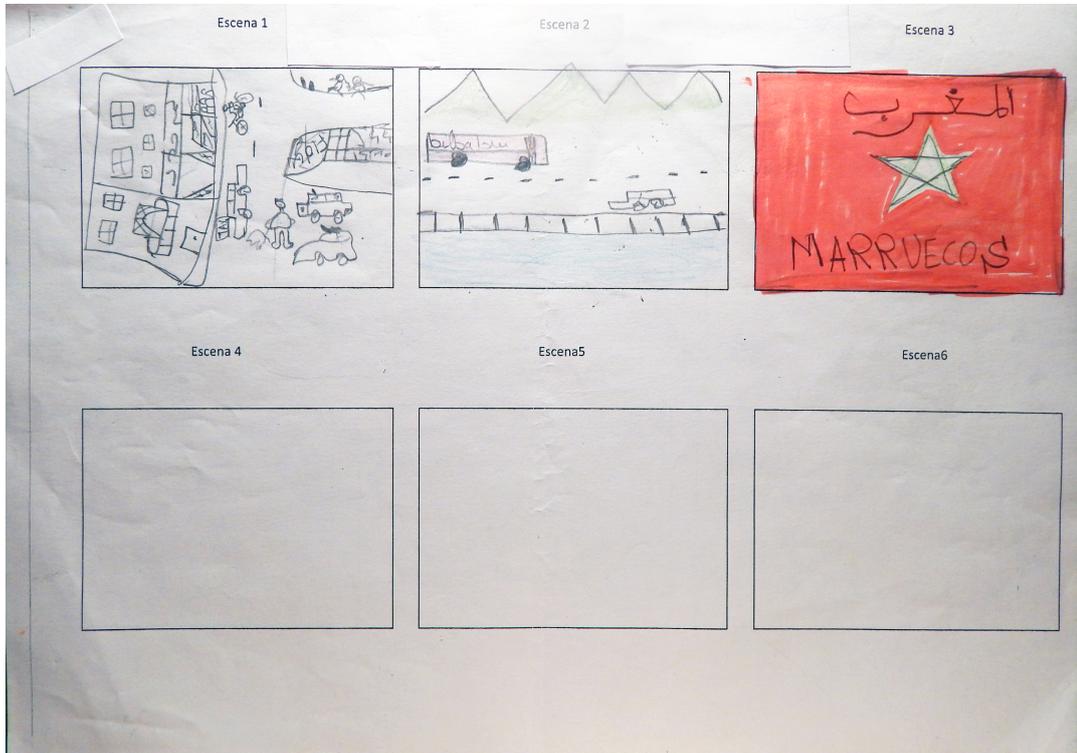
La escena 1 representa el viaje en patera hacia el país de destino. La escena 2 la imposibilidad de cruzar la frontera, representada en la figura del policía. Aquí es interesante observar que el joven expresa su no conformidad, el no entendimiento de que se le niegue la posibilidad de moverse, de cruzar las fronteras, preguntándose el por qué de la negativa. La escena 3 y 4 representa un según intento en cruzar las fronteras, éste bien sucedido, como es posible observar en la escena 5.

**STORYBOARD 2: M.L. – Joven de 19 años, procedente de Argelia.**



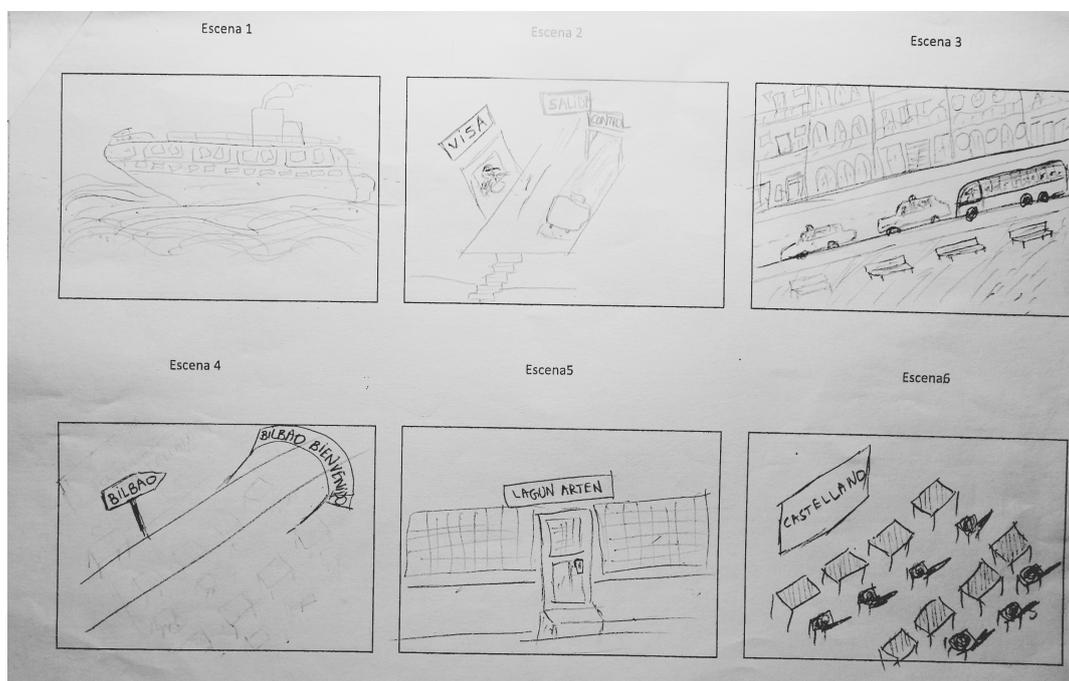
La escena 1 y 2 representan el viaje en patera hacia el país de destino. La escena 3 el puente colgante de Bilbao. La escena 4 se ve el diseño de la bandera de Argelia, su país de origen. Las escenas 5 y 6 representan lugares y paisajes de su país de origen

**STORYBOARD 3: I.A.L. – Joven de 20 años, procedente de Marruecos.**



Este *storyboard* ha sido realizado por un joven procedente de Casablanca. No obstante, la escena 1 representa la ciudad de Tánger. Como indican algunos estudios (Jiménez, 2003; CONRED, 2005) Tánger es considerada una ciudad de paso, en que los jóvenes suelen quedarse esperando el momento oportuno para cruzar las fronteras, de manera que el *storyboard* evidencia algunas características de su itinerario migratorio. Finalmente, en la escena 3 el joven hace alusión a su identidad nacional, dibujando la bandera de Marruecos, su país de origen.

#### STORYBOARD 4: A.A. – Joven de 22 años, procedente de Marruecos.



La escena 1 representa el viaje migratorio. Es interesante observar que no se trata de una patera, sino que de un barco o navío, lo que sugiere que el joven ha cruzado la frontera escondido en alguna embarcación. La escena 2 representa la aduana, la llegada al país de destino. Las escenas 3 y 4 el joven ilustra su llegada a Bilbao. Finalmente, las escenas 5 y 6 representan los dispositivos sociales que frecuenta, como el centro de acogida Lagun Artean, y las actividades que realiza, como clases de castellano.

En ambas las actividades realizadas, lo que llama la atención es la necesidad manifestada por los jóvenes de hacer oír sus voces, de contar sus experiencias migratorias, la situación en que viven, incluyendo los episodios de discriminación de que han sido víctimas. De manera general, su forma de interactuar con las sociedades de destino es ambigua: por un lado, manifiestan el deseo de ser aceptados, de sentirse reconocidos como un nuevo miembro de estas sociedades, lo que incluye el reconocimiento y valoración en clave positiva de su identidad cultural. Asimismo, se observa en sus narrativas un fuerte rechazo hacia las sociedades de destino y una postura de revancha,

que se podría incluso caracterizar como una especie de defensa en contra del recelos que su presencia provoca en el nuevo tejido social de que hacen parte, motivadas por una sensación de devaluación social, especialmente en lo que se refiere a su cultura.

Como será posible observar, a lo largo de toda la experiencia socioeducativa del taller de creación audiovisual, estos han sido aspectos reincidentes, de comprenderlos es importante para un completo entendimiento de las dificultades que viven y, en consecuencia, para el diseño de acciones socioeducativas que objetiven una atención más adecuada a este colectivo.

#### **4.3 – Como dicen que soy: reflexionando sobre los medios de comunicación.**

Las actividades anteriores tenían como objetivo promover un primer contacto entre los jóvenes participantes y el lenguaje audiovisual. También han sido un espacio oportuno para que los jóvenes pudieran expresar sus experiencias y sentimientos en relación a su proyecto migratorio, aquello que les identifica y como se sienten en las sociedades de destino.

En este sentido, la segunda etapa de la acción socioeducativa diseñada ha sido enfocada en la reflexión sobre los medios de comunicación y la representación social que los medios masivos difunden de ellos. Cómo son representados en los reportajes y noticias, cómo la inmigración es abordada por los medios masivos, de qué manera esta representación influencia en los episodios de discriminación experimentados y relatados por ellos, y cómo es posible – si es que es posible – cambiar esta situación apropiándose del lenguaje audiovisual, han sido algunas de las cuestiones debatidas y que han servido de hilo conductor para las actividades subsecuentes.

Para eso, este bloque de actividades ha empezado con la proyección de algunos reportajes televisivos, que abordaban la inmigración primero de manera negativa y, en seguida, de manera positiva. La idea era promover el contacto de los jóvenes con ambas representaciones, algo que, se creía, facilitaría la reflexión sobre la construcción de un discurso, sus objetivos, y la diversidad de maneras que existen para abordar un tema específico a través de los medios masivos, especialmente los fundamentados en el lenguaje audiovisual. Posteriormente, la actividad previa una discusión entre todos sobre lo que habían visto, en que los jóvenes eran incentivados a expresar sus

impresiones y opiniones.

El primer video proyectado ha sido un reportaje del programa *Callejeros*<sup>67</sup>, exhibido por la cadena de televisión Cuatro. Se trata de un programa de carácter documental, en que un periodista, acompañado de una única camera, entrevista y graba aspectos cotidianos de lugares, barrios y eventos. Normalmente el programa se dedica a enseñar aspectos conflictivos de los barrios que visita, como el uso de drogas, los efectos de la inmigración, la prostitución y demás. El programa proyectado ha sido realizado sobre San Francisco, un barrio de Bilbao conocido por la alta incidencia de población inmigrante.

En seguida, se ha proyectado algunos reportajes exhibidos en los telediarios, comentando la instalación de video cámaras en San Francisco, una medida adoptada pela alcaldía de Bilbao como acción para disminuir la creciente situación de inseguridad vivida en el barrio, caracterizada por robos, hurtos y la venta y el consumo de drogas.

Durante las discusiones, el primer aspecto observado por los jóvenes ha sido que en ambos los videos – tanto en el programa *Callejeros*, como en los reportajes televisivos sobre el barrio de San Francisco - la narrativa construida sobre los inmigrantes era negativa, caracterizada por la ausencia de la voz de uno de los actores implicados, en este caso, los inmigrantes: los entrevistados eran, en su totalidad, personas de origen autóctona. En efecto, los vídeos y reportajes proyectados omitían parte de la población del barrio, los de origen extranjera, dando voz apenas a los ciudadanos nacionales.

*I.A.L.: Una cosa. La gente solo hace las entrevistas con los españoles. Solo. No con los marroquís o argelinos. En los dos reportajes hablan por los inmigrantes que viven aquí, pero la gente que trabajan en estas entrevistas no habla con los marroquís y argelinos. Esta es la primera cosa que veo.*

*(Joven de 20 años, procedente de Marruecos)*

Otros de los temas abordados en las discusiones han sido la venta de drogas y el racismo. Los jóvenes consideraban que la población autóctona, de manera general, era

---

<sup>67</sup> Ver página web del programa: <http://www.cuatro.com/callejeros/>. Asimismo, es posible ver el programa exhibido sobre el barrio de San Francisco en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=qyewFZETyrc>

racista, contra-argumentando al discurso exhibido en los reportajes en que el racismo estaría asociado a un supuesto comportamiento delictivo de la población inmigrante. Una especie de reacción de la población autóctona hacia un comportamiento anti-social por parte de la población inmigrante. Durante las discusiones, los jóvenes argumentaban que la idea expresa por los entrevistados y difundida por los reportajes de que San Francisco era un barrio delictivo, no era en razón de la venta de drogas, sino que se trataba de un rechazo a la fuerte presencia de población inmigrante. De hecho, afirmaban que el problema de la venta y del consumo de drogas era algo generalizado en Bilbao, no restringido al barrio de San Francisco, ni tampoco a la población inmigrante.

*I.L.A.: Mira, una cosa. En el primer reportaje una señorita dice: "yo soy racista pero con gente que vende droga". Pero hay gente que es racista por todo el mundo, contra todo el mundo. No con la gente que vende droga. ¡Con todo mundo! No solo en una calle se vende droga como en San Francisco. Hay más calles y más que en San Francisco que se vende droga. Yo conozco. Por ejemplo en el Casco Viejo. En una... hay muchas. En Barakaldo hay gente que vende más drogas: cocaína, haxixe, todo. Más que en San Francisco. Sabes ¿por qué hablan de San Francisco? Porque tienen inmigrantes. Muchos.*

*(Joven de 20 años, procedente de Marruecos)*

*F.A.: Todo el mundo en San Francisco vende droga. Español, inmigrante. ¡Todo el mundo!*

*(Joven de 21 años, procedente de Marruecos)*

Otro aspecto interesante surgido durante las discusiones ha sido la identificación que han expresado en relación al barrio de San Francisco. El hecho de que los reportajes abordasen al barrio de San Francisco ha suscitado a que los jóvenes expresaran su identificación con el barrio. Como han relatado, se trata de un lugar en que se sienten a gusto, que reúne aspectos identitarios importantes en relación a su cultura de origen, como la comida, la religión, el idioma, etc., presentándose como un lugar que les aproxima a sus raíces y en donde se sienten aceptados.

*M.A.: Pero hay algo más también. Porque todos los extranjeros que son musulmanes, por ejemplo, las comidas que más gustan a su cultura y lo que pueden comer, todo está en San Francisco.*

*(Joven de 21 años, procedente de Senegal)*

*I.L.A.: Mira, cuando entro en San Francisco parece que estoy en nuestro país. Con la cultura, con la gente, como hablan, ¿sabes? Como nuestra cultura. Hay mucha gente marroquí ahí, argelinos, africanos, todos. Todo el mundo está ahí.*

*(Joven de 20 años, procedente de Marruecos)*

En efecto, San Francisco es un barrio reconocido por la fuerte presencia de población inmigrante. De hecho, es un barrio que se caracteriza por haber recibido los porcentajes más altos de población inmigrante (33% según datos censales de 2010), en un proceso de crecimiento constante, que le ha convertido en un barrio multiétnico (Bartolomé, Maiztegui, Ibarrola & Ruiz-Vieytez, 2012). En este sentido, es natural que se presente como un lugar en que los jóvenes se sientan más a gusto, que reúne elementos de pertenencia, facilitando así con que interactúen socialmente. Como trataremos de analizar más adelante, la identificación y concentración de población inmigrante a determinados espacios urbanos, como un barrio, es una estrategia frecuentemente observada, usada como forma de protección y ayuda mutua, ante una situación de devaluación o vulnerabilidad social (Borja & Castells, 1997).

Finalizada esta primera parte de la actividad, los siguientes videos proyectados fueron sobre reportajes que representaban los inmigrantes y su cultura en clave positiva, enseñando como vivían, como se relacionaban con las sociedades de destino, y de qué manera manifestaban su cultura, una vez lejos de sus países de origen. Mientras veían los reportajes, se les notaban contentos. De hecho, se reían y hablaban entre sí en árabe, probablemente refiriéndose a imágenes y/o informaciones que los reportajes mostraban. En efecto, durante las discusiones, los jóvenes han expresado la importancia que tenían los aspectos culturales representados en los videos, como por ejemplo el Ramadán.

*Investigadora: Y estos reportajes, ¿qué os ha parecido?*

*I.L.A.: Pensaba en cuando estaba en tiempo de Ramadán, y muchas cosas pasan en el Ramadán, la comida, nuestra cultura, ¿sabes? Es que de todos los meses el mejor es el del Ramadán.*

*(Joven de 20 años, procedente de Marruecos)*

Al ser indagados sobre las diferencias entre los reportajes anteriores, que abordaban los inmigrantes en clave negativa, asociándolos al consumo y a la venta de droga y a la delincuencia, y los que acababan de ver, en que la cultura y las formas de vida de los inmigrantes en las sociedades de destino era representada en clave positiva, ha sido interesante observar como su discurso ha cambiado.

*I.L.A.: Es por eso que los españoles hablan mal de los árabes. Es que no saben nada. Hablan sobre San Francisco, que hay inmigrantes que venden drogas, blá, blá, bla, que roban y eso y no hablan de las cosas buenas nuestras, es por eso, ¿sabes?*

*(Joven de 20 años, procedente de Marruecos)*

Si antes los autóctonos eran vistos como personas racistas, en relatos marcados por el rencor y la frustración de no se sentir parte aceptada de las sociedades de destino, al reflexionar sobre los diferentes abordajes presentes en los reportajes vistos, los jóvenes han podido asociar el rechazo de la población autóctona a la falta de conocimiento sobre su cultura. Asimismo, a partir de la reflexión realizada, los jóvenes han podido relacionar el no conocimiento de su cultura a la ausencia de discursos positivos en el espacio público sobre la inmigración.

Este ha sido un aspecto especialmente relevante, puesto que, como hemos señalado en capítulos anteriores, los medios de comunicación juegan un rol importante en el espacio público, en la medida que tienen la capacidad de difundir mensajes, valores y ideologías, creando "consensos". Al difundir una representación social estereotipada y negativa de la población inmigrante, no solo promueven un desconocimiento respecto a su cultura y a su realidad social, como ha sido observado por los jóvenes durante la actividad, sino que también legitiman prácticas discriminatorias hacia ellos, justificadas por esta representación social negativa, es decir, por un "consenso" de que todo inmigrante es un potencial delincuente, vendedor de drogas o que, necesariamente, posee un comportamiento conflictivo.

#### **4.4- “ ¡Yo también tengo una pregunta para usted!”.**

A partir de la reflexión proporcionada por la actividad anterior, la próxima actividad desarrollada tenía por objetivo promover una interacción entre los jóvenes participantes y la sociedad de destino. En este sentido, se ha propuesto a los participantes que elaboraran un guión de entrevista dirigido a los ciudadanos autóctonos. Como si fueran reporteros, la idea era que los jóvenes salieran a la calle para grabar entrevistas, teniendo como tema aquello que deseaban saber o preguntar a los ciudadanos nacionales. Si el desconocimiento era una importante causa para las dificultades de interacción social positiva entre los jóvenes y las sociedades de destino, nada más natural que se creara oportunidades para que ellos mismos, como sujetos activos del espacio público, pudieran preguntar y conocer aquellos aspectos que querían saber sobre los ciudadanos autóctonos. Además, las entrevistas se constituían como un espacio propicio, una oportunidad para que los jóvenes también pudieran darse a conocer, sin que hubiera otro mediador que no fuera su curiosidad, el micrófono y la cámara que cargaban en propio puño.

Durante el desarrollo de la actividad, una parte de los jóvenes ha manifestado preocupación por el dominio del idioma, en este caso, el castellano. Como hemos señalado en apartados anteriores, de manera general, los jóvenes participantes tenían dificultades para expresarse en castellano lo que, era evidente, se presentaba como una barrera importante para interactuar con la sociedad de acogida. No obstante y pese a esta dificultad, los jóvenes se han puesto a la tarea, demostrando animación con la oportunidad de poder interactuar con la sociedad de destino.

El guión de preguntas para las entrevistas ha sido realizado entre todos, a partir de una dinámica de “lluvia de ideas”. En este sentido, los jóvenes tenían libertad para proponer la pregunta que les pareciera oportuna, siendo ésta debatida entre todos. Al final, el guión constaba de seis preguntas:

- Ahora con la crisis ¿cómo pasaras la navidad?
- ¿Has notado cambios entre la navidad de hace tres años y la de este año?
- ¿Por qué piensas que he decidido venir a vivir aquí?
- ¿Tienes alguien de tu familia o alguno amigo que vive en otro país? ¿Por qué se ha ido? ¿Cómo vive ahí?
- ¿Por qué solos los vascos pueden jugar en el Athletic?

- ¿Tienes hijos o hijas? ¿Te gustaría que tu hijo/hija saliera con un inmigrante? ¿Por qué?

Como es posible observar, de manera general las preguntas que han compuesto el guión de entrevista refleja la preocupación de los jóvenes con temas afines a su proyecto migratorio, como es el caso de la crisis económica y las dificultades para conseguir un trabajo, incluyendo la forma como los autóctonos los ven y los identifican, y también aspectos culturales específicos de las sociedades de acogida que, si bien producen curiosidad, también actúan como demarcadores de fronteras, como por ejemplo la pregunta sobre el equipo de fútbol del Athletic. De igual manera, sus experiencias personales también han estado reflejadas en el guión de entrevista. Este es el caso de la última pregunta, que hace una clara referencia a un episodio vivido por uno de los participantes<sup>68</sup>, y compartido con el grupo en actividades anteriores.

Durante la realización de la actividad, una vez más se ha generado un espacio fructífero para que los participantes pudieran intercambiar experiencias y expresar lo que sentían y pensaban. En este sentido, ha sido interesante observar que no todos los participantes compartían de la idea de que la crisis afectaba por igual a todos, tanto inmigrantes cuanto autóctonos. Algunos jóvenes consideraban que los inmigrantes eran los más afectados por la crisis, sugiriendo incluso que la crisis apenas afectaba a los inmigrantes y no a los ciudadanos nacionales.

*I.L.A.: Aquí no hay crisis, ¡tío! Aquí no hay, aquí no hay. En serio, aquí no hay. Estábamos en fiestas de aquí toda la gente borracha y toda la gente contenta y toda la gente tiene dinero. ¿Hay crisis? Hay, pero para nosotros, los inmigrantes. Sobre los inmigrantes hay crisis. Pero ¿sobre los españoles? ¡Viven de puta madre!*

*(Joven de 20 años, procedente de Marruecos)*

Cabe destacar que durante el período de realización del taller era un momento en que la crisis económica mundial alcanzaba su ápice, presentándose como un tema relevante para los jóvenes. Como es posible observar en sus discursos, algunos consideraban que la crisis no era la responsable por la falta de trabajo, sino que no conseguir un trabajo se relacionaba con el hecho de que la sociedad de destino no les aceptaba.

---

<sup>68</sup> Relato recogido en la página 16 de este capítulo.

En este sentido, los participantes defendían que en el contexto de la inmigración algunas nacionalidades son más aceptadas por las sociedades de destino que otras, es decir, que inmigrantes de origen latino americana y china, por ejemplo, tienen más facilidades en su proceso de integración que marroquí, argelinos y africanos.

*I.L.A.: ¿Nunca has visto una gente de china comiendo en el comedor o durmiendo en la calle? ¡Nunca! Un latino también. ¡Nunca! Solo africanos, marroquí, argelinos y yonquis son los únicos que duermen en la calle y comen en los comedores. Los de China hacen comercio. Cada persona de China tiene un comercio, tiene tienda para trabajar. Latinos también. Latino viene dos días en España. Si les pasa algo raro que en dos días y luego trabajan. Solo nosotros que tenemos que aguantar 3 años, 4 años y vamos a ver si tenemos suerte para coger papeles para solo ver los padres. Yo lo que quiero decir es que la vida es dura para los inmigrantes marroquí, argelinos y africanos, los demás tienen la vida más fácil. Y la dura con nosotros.*

*(Joven de 20 años, procedente de Marruecos)*

En este contexto, los jóvenes participantes, especialmente los de origen marroquí, expresaban su identificación con los gitanos. Según su discurso, los gitanos se caracterizaban por ser un grupo con quienes comparten un origen común y una situación de marginación y no aceptación por parte de los ciudadanos nacionales.

*I.L.A.: Se me ocurrió una cosa. Una cosa muy buena. La única cosa que veo en España, los gitanos. Ellos nos llaman a nosotros primos. Los españoles nos llaman a nosotros de morros. ¿Sabes cómo es diferente? Pero mira, la gente gitana y nosotros tenemos la misma sangre. Distinta un poco, pero bueno. Y los españoles tienen miedo de conocer los gitanos. No pueden hablar con los gitanos. ¿Por qué?*

*(Joven de 20 años, procedente de Marruecos)*

Sobre este aspecto, es interesante observar la necesidad que demuestran en ser reconocidos. Al no encontrar en las sociedades de acogida este reconocimiento, buscan en el tejido social a otros grupos con quien interactuar o identificarse, grupos que según su punto de vista también carecen de reconocimiento, como es el caso de los gitanos. En efecto, la identificación con otros grupos que consideran también marginados obedece a lo que Funes (2000) ha denominado de *solidaridad emocional*, hecho que trataremos de debatir y analizar más adelante.

En cualquier caso, las preguntas elaboradas para las entrevistas sugieren un intento en establecer un dialogo, un puente entre ellos y las nuevas sociedades de las que hacen parte. Un deseo genuino en se comunicar, en expresar lo que sienten y saber más sobre lo que la sociedad, los ciudadanos autóctonos, piensan de ellos. De hecho, aunque algunos participantes demostraban recelos en realizar la actividad, una vez finalizado el guión, otros jóvenes manifestaban de manera contundente el deseo en salir a la calle y realizar las entrevistas.

*I.L.A.: Tenemos que salir a la calle a preguntar a la gente. Tenemos que preguntar a la gente en el piso, a la gente española. Es que yo tengo muchas preguntas para ellos. Yo puedo hacer cualquier cosa. Yo no tengo miedo ni vergüenza, ni nada. Yo pregunto a cualquier persona. A mí no me importa. Es que tenemos que preguntar a la gente de aquí. Si ellos no quieren, yo solo quiero. Es mi oportunidad, nada más.*

*(Joven de 20 años, procedente de Marruecos)*

La realización de las entrevista ha sido otro espacio de observación importante. El casco viejo de Bilbao fue el lugar elegido para su realización. Los jóvenes abordaban a la gente en la calle y preguntaban se les podían hacer las entrevistas. Aunque algunas personas han rechazado participar de la actividad, la gran mayoría ha aceptado hacer parte de la iniciativa. Posteriormente, algunas de las entrevistas han sido colgadas en el canal de *Youtube* del proyecto, creado por lo jóvenes con el intuito de difundirlas<sup>69</sup>.

Tanto el grupo de jóvenes participantes como los entrevistados manifestaban sorpresa con las respuestas y las preguntas, hecho que ha sido objeto de discusión durante las sesiones del taller. Si antes el discurso de los jóvenes respecto a los ciudadanos autóctonos se caracterizaba en su totalidad por experiencias negativas, marcadas por un fuerte sentimiento de rechazo, después de las entrevistas, algunos de estos discursos han dado lugar a matices, sin que estuvieran permeados por las generalizaciones, aunque todavía se señalara algunas de las malas experiencias que habían tenido.

*I.L.A.: Esta gente ahí (los que han dado la entrevista) me parece gente buena. Ríen, hablan de espacio. Pero hay gente que no viene a hablar. Por ejemplo, a mí me paso una vez, estoy perdido por Bilbao. Estoy perdido. No sabe donde estoy. Y pregunto así a la gente en la calle y ellos pasaban directo, no querían hablar conmigo.*

*(Joven de 20 años, procedente de Marruecos)*

---

<sup>69</sup> <https://www.youtube.com/user/todomundoinmigrante>

La interacción entre los jóvenes y los ciudadanos autóctonos a partir de una actividad comunicativa ha promovido un espacio de diálogo interesante, en que los jóvenes, dispuestos de cámara y micrófono, han tenido la oportunidad para hablar desde otro lugar, ya no como inmigrantes invisibles, sino que desde un lugar de reconocimiento. Esto ha sido importante porque le ha permitido hacer oír sus voces, ser escuchados como actores activos del tejido social del cual hacen parte.

#### **4.5 - Como me gustaría ser: me llamo Alex, ¡mucho placer!**

El próximo paso de la iniciativa comunicativa diseñada era la realización de un video por el grupo de jóvenes. Con base en las reflexiones y discusiones realizadas a lo largo del taller, la idea era que los participantes se apropiaran de los medios de comunicación, en este caso del lenguaje audiovisual, para construir sus propias narrativas, sus propios mensajes. El objetivo de esta actividad era promover una reflexión crítica a través de la práctica sobre como los medios y las nuevas tecnologías les podrían ayudar en su proceso de integración y, a la vez, establecer un puente de comunicación entre ellos y las sociedades de acogida.

En este sentido, la primera etapa del proceso era decidir el tema que orientaría el producto audiovisual que sería creado. Con el intuito de facilitar la reflexión, han sido dos las preguntas que guiaron las discusiones: *¿de qué forma los medios de comunicación y las nuevas tecnologías les podrían ayudar a minimizar los problemas identificados en las actividades y discusiones realizadas a lo largo del taller?* y, caso tuvieron la oportunidad, *¿qué les gustaría comunicar a las sociedades de destino?*

Durante el proceso, ha sido interesante observar como los jóvenes han podido hacer conexiones entre los episodios negativos que habían vivido y relatado durante la realización del taller con la falta de conocimiento por parte de las sociedades de destino sobre sus experiencias y situación, es decir, sobre las motivaciones que les habían impelido a realizar sus proyectos migratorios, sus objetivos y deseos, la forma cómo vivían, su cultura, las dificultades que tenían, la realidad y el contexto social en que estaban inmersos.

*I.L.A.: Yo no diría que todos los españoles son racistas. Eso no es así. Yo digo que la mayoría son racistas. La mayoría. Pero alguno que sabe quién son los marroquí, quien son los africanos, quien son, ¿sabes? Que están, que pasan lo que en los países de Argelia, Marruecos, Camerún o algo así y que sabe quien son los africanos, quien*

*son los musulmanes.*

*(Joven de 20 años, procedente de Marruecos)*

Otro aspecto que merece destaque es la percepción de los jóvenes acerca de la importancia de la familia y el rol que ésta juega en este proceso. Como hemos señalado anteriormente, la familia, así como la escuela y ahora los medios de comunicación, es una agencia de socialización importante, que opera de forma activa en la difusión de valores y en la formación de los sujetos (Baccega, 2011; Barbero, 1999, 2003a, 2003b; Medrano, 2006; Orozco-Gómez, 1997). En consecuencia, ha sido interesante observar como los jóvenes la identifican desde este lugar, atribuyéndola un papel relevante en la forma como las sociedades de acogida se relacionan con ellos, especialmente en lo que se refiere a las malas experiencias y a los episodios de discriminación del cual han sido víctimas, es decir, en su aceptación por las sociedades de destino.

*I.L.A.: Es que el problema que pasa en España es que cada padre aconseja a su hijo, a su niño, ¿sabes? Cuidado con los moros. Son peligrosos. Cuando el niño llega al año de 18 años todavía tiene una vista mala hacia los inmigrantes marroquíes, ¿sabes? Este es el problema que pasa aquí.*

*(Joven de 20 años, procedente de Marruecos)*

En este sentido, la palabra llave que ha orientado la elección del tema y el posterior desarrollo del guión ha sido "desconocimiento". Desde su perspectiva, el desconocimiento de las sociedades de destino respecto a su contexto social y su cultura se presentaba como un factor relevante para su no aceptación en las sociedades de destino, afectando de manera negativa su proceso de integración. En consecuencia, al reflexionar sobre como los medios de comunicación y las nuevas tecnologías les podrían ayudar en su proceso de integración, los jóvenes han considerado que estas herramientas les ofrecían la posibilidad de contar en primera persona sus historias de vida: como habían llegado en Bilbao, que hacían una vez allí, cual eran sus objetivos y deseos, etc. En otras palabras, se presentaban como un medio para generar dialogo e interacción social positiva con las sociedades de destino, para darse a conocer.

Una vez elegido el tema, el guión ha sido desarrollado de manera conjunta y colaborativa entre todos, a través de grupos de discusión. Los jóvenes eran incentivados a hacer sus

aportaciones que, reunidas en la pizarra de forma visible a todos, eran objeto de debate en la búsqueda por un consenso que se plasmara en escenas y planos-secuencias.

Como es posible ver en el anexo 2, el guión creado por el grupo participante se caracterizó por una mezcla de lenguajes audiovisuales distintos. En un primer momento, el video se construye a partir de una narrativa ficcional, en que el personaje "Alex" representa una especie de *alter ego* de los jóvenes. En la historia creada, Alex llega a Bilbao en autobús, ratificando lo que otros estudios, realizados sobre el grupo de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar, han apuntado respecto a sus rutas e itinerarios, especialmente sobre los jóvenes que llegan a la Comunidad Autónoma del País Vasco - CAPV (Quiroga *et al*, 2010).

De igual manera, el nombre elegido para el personaje principal llama la atención por no ser un nombre común a los países de origen de los jóvenes participantes. En tanto que el personaje principal se presenta como un *alter ego* de los jóvenes, como una representación de ellos, creada por los propios jóvenes y dirigida a las sociedades de destino, se podría inferir que la elección del nombre "Alex" simboliza el deseo en hacer parte del nuevo tejido social que componen, en sentir aceptados, en ser vistos como un igual.

Otro dato relevante que se puede aprehender a partir del guión se refiere a la red de apoyos que los jóvenes tienen a su disposición una vez en los países de destino. En uno de los diálogos creados, el personaje principal menciona explícitamente a Cruz Roja<sup>70</sup>, una organización cuya labor humanitaria es reconocida mundialmente. De igual manera, también encuentran apoyo en su red de iguales que, como explicita el guión, les ubica en las sociedades de destino, indicándoles cómo funciona el conjunto de dispositivos sociales de que disponen, como por ejemplo los cursos formativos, y, incluso, a cómo conseguir trabajo o ganarse algún dinero mientras realizan las actividades formativas, representado en el guión creado a través de la venta de Cd's y Dvd's pirateados.

Sobre los cursos formativos, es interesante observar que su duración se presenta como un tema especialmente relevante para los jóvenes. El guión problematiza la urgencia que tienen en recibir ingresos, conseguir un trabajo, de manera que la espera de dos años para concluir los cursos es representada como un obstáculo hacia la consecución de sus

---

<sup>70</sup> Para más información se puede acceder a la página web de la entidad en <http://www.cruzroja.es/portada/>

objetivos, en este caso conseguir trabajo y dinero. De hecho, la duración de los cursos formativos ha sido un tema bastante explorado por los jóvenes, reincidiendo con frecuencia en otros momentos de la película.

En lo que se refiere a la venta de Cds y Dvds pirateados como medio para conseguir dinero, es interesante observar que no existe una mención o una reflexión específica sobre el carácter ilegal de esta actividad, tal y como recoge las leyes españolas. La policía, que en el guión aborda al personaje principal mientras éste ejerce esta actividad, apenas incide respecto a su minoridad y su situación irregular, es decir, la ausencia de los papeles. La representación que hacen de la policía se relaciona con su contexto migratorio, como una barrera para la consecución de sus objetivos inmediatos, en este caso, trabajar y conseguir algún dinero.

Otro aspecto interesante que es posible aprehender del guión se relaciona con la primera acogida que reciben, una vez identificados como jóvenes inmigrantes en contexto de migración sin referente familiar. El diálogo entre el personaje principal y la asistente social muestra, desde la perspectiva de los jóvenes, como es este primero abordaje, las reglas que tienen que respetar y las actividades que les son asignadas.

Finalmente, el guión ficcional creado se termina con la llegada del personaje principal al centro de formación y su recepción por parte de los jóvenes que ya frecuentan el centro. Esta ha sido la estrategia creada por los jóvenes participantes para que la narrativa ficcional de la película diera lugar a una narrativa documental. Durante las discusiones sobre el tema del vídeo y la construcción del guión, los jóvenes participantes manifestaban el deseo de enseñar lo que hacían en su día a día, las actividades que realizaban en los centros formativos, en un intento de contrarrestar a la representación social comúnmente difundida de ellos, en que aparecían como un grupo conflictivo. En este sentido, el video se presentaba como una oportunidad para que la población autóctona tuviera contacto con una otra mirada, con una otra representación social, ésta, construida en primera persona, a partir de sus propias narrativas.

Una vez elegido el tema y concluido el guión, era necesario distribuir las tareas de producción del video y planificar su rodaje. Las tareas han sido asignadas de manera libre y colaborativa, según la disponibilidad manifestada por los participantes. En este sentido, mientras un grupo era responsable por conseguir las autorizaciones para el

rodaje en los centros formativos, otro grupo se había responsabilizado por conseguir los manteles con los Cds y Dvds pirateados, que componían una de las escenas del guión creado.

Aunque los jóvenes han demostrado bastante empeño en conseguir las autorizaciones en sus respectivos centros formativos para el rodaje de la película, la exigencia de determinados trámites administrativos les ha dificultado de sobremanera la realización de la tarea. En este sentido, ha sido necesario que la investigadora interviniera más de una vez para que lograsen conseguirlas, acompañándoles y orientándoles durante el proceso.

Para realizar la producción de los manteles con Cds y Dvds pirateados, los jóvenes han accionado a su red de apoyo y contacto, logrando concluirla fácilmente. Esto sugiere que, en efecto, esta actividad hace o ha hecho parte de sus experiencias de vida una vez en los países de destino.

La elección de los actores ha sido realizada a través de la misma dinámica colaborativa que ha marcado todo el proceso. Voluntariamente, algunos de los jóvenes participantes se han propuesto a actuar en la película, mencionando los personajes que deseaban representar. En este sentido, ha sido interesante observar que apenas uno de los jóvenes se ha propuesto a representar el personaje principal. Asimismo, cabe resaltar que tanto el personaje del policía, como el del asistente social, han sido representados por personas que han colaborado con la iniciativa educamunicativa y que, concretamente, no ejercían estas actividades como medio de vida.

El rodaje ha transcurrido sin mayores problemas. Como los jóvenes tenían muchas actividades durante la semana, se ha decidido que las grabaciones serían realizadas en los fines de semana, exceptuando aquellas que fueron realizadas en los centros formativos. Durante el rodaje, el guión ha sido modificado diversas veces. El imprevisto ha sido una característica de la actuación de los jóvenes que, mientras representaban para la cámara, iban modificando las frases de sus respectivos personajes. En efecto, aunque los personajes creados representaban a terceros, a una idea general de quien eran los llamados *jóvenes en contexto de migración sin referente familiar*, mientras actuaban, los jóvenes han ido incorporando sus propias experiencias de vida en la composición de los personajes que deberían representar. Un ejemplo significativo de

esta confusión entre lo real y lo ficcional ha estado presente en la actuación del joven que hizo el rol de Alex, el personaje principal. Durante el rodaje, ha sido común que cambiara el nombre del personaje por su propio nombre, lo que denota una identificación entre su historia de vida y a la del personaje contada por la película.

Otro aspecto que merece destaque ha sido la narrativa documental, realizada en los centros formativos. Durante la elaboración del guión no se había decidido con precisión lo que iba a ser documentado, de manera que los jóvenes participantes han tenido la libertad para grabar intuitivamente, improvisando y organizando el rodaje sobre la marcha. En este sentido, como reporteros, han optado por entrevistar a los compañeros de los centros formativos que no hacían parte del taller de creación audiovisual.

Los temas abordados en las entrevistas han sido diversos. No obstante, de manera general, las preguntas versaban sobre sus experiencias de vida, sus expectativas en relación a su proyecto migratorio y a lo que hacían en los de centros formación, como era el curso, su opinión respecto a la duración del mismo y el trabajo que desarrollaban.

*I.H.: ¿Hace mucho tiempo que estás trabajando aquí?*

*V.H.: Sí, casi dos años*

*I.H.: ¿Dos años?*

*V.H.: Sí.*

*I.H.: ¿Qué tal este trabajo?*

*V.H.: Bien. Todo bien*

*I.H.: ¿Es difícil?*

*V.H.: Difícil y fácil.*

*I.H.: Esta instalación, por ejemplo, ¿hace cuántos días que las has empezado a hacer?*

*V.H.: Hoy hace 3 días.*

*(...)*

*I.H.: ¿Cuando termines el módulo tienes que llamar a tu profesor?*

*V.H.: Sí, tengo que llamar a un profesor para probar si está bien o no.*

*I.H.: Por ejemplo, si está mal, ¿cómo...? ¿Qué es lo que pasa?*

*V.H.: Si está mal, tengo que hacer otro. Mi profesor es también buena gente.*

*I.H.: Muy bien. ¿Tienes mucha esperanza?*

*V.H.: Mucha, mucha esperanza...mucha, mucha esperanza...*

*(Joven de 19 años, procedente de Guinea Conakry, entrevista a otro joven de 19 años, procedente de Ghana).*

*A.H.: ¿Cuántos años tienes?*

*S. H.: Tengo 16.*

*A.H.: ¿Te gusta este trabajo?*

*S.H.: ¿Mi trabajo? Sí, claro, me gusta, porque lo he hecho yo. He elegido carpintería metálica porque me gustaba.*

*A.H.: Pues bien. Y ¿cuándo vas a salir de este curso?*

*S.H.: Aquí aprendemos dos años, pero este año vamos a estar sin prácticas. El año que viene vamos a salir de prácticas.*

*A.H.: ¿Cuánto tiempo llevas aquí trabajando?*

*S.H.: ¿Cuánto tiempo llevo aquí trabajando? Llevo 5 meses casi.*

*(Joven de 19 años, procedente de Marruecos, entrevista a otro joven de 16 años, procedente de Marruecos).*

*C.H.: ¿Qué te parece el curso de dos años aquí? ¿Qué te parece? ¿Está bien o mal?*

*D.H.: No, está muy bien, muy bien. Aprender algo para trabajar.*

*(Joven de 20 años, procedente de Ghana, entrevista a otro joven de 19 años, procedente de Marruecos).*

Aunque algunos de los jóvenes entrevistados, posteriormente, no han consentido que sus entrevistas hicieran parte del video resultante del taller, la mayoría de los jóvenes no solamente ha participado, contestando a las preguntas de sus compañeros, sino que se han incorporado al rodaje de forma activa, sugiriendo preguntas, actuando como directores y incluso entrevistando a otros compañeros y monitores.

En lo que se refiere a las preguntas dirigidas a los monitores, ha sido interesante observar que casi todas hacían referencia a sus posibilidades de contratación una vez finalizada la formación, cuestiones relacionadas al aprendizaje del castellano, y la duración del curso formativo.

*B.H.: ¿Cuánto meses son las prácticas?*

*Monitor: Pues un total de 3 meses.*

*K.H.: Y nosotros aquí ¿cuándo es que vamos a ir a prácticas?*

*Monitor: A ver, a un 85% por ciento va a ir en Marzo.*

*C.H.: Cuando una persona sabe trabajar aquí bien, pero cuando no sabe hablar muy bien, pero sabe trabajar bien, ¿tú puedes mandar a esta persona a prácticas, no?*

*Monitor: Si se puede mandar. Lo que pasa es que tenemos un periodo muy grande, ¿no? Por ejemplo, en tu caso particular. Tú eres un chaval que trabajas muy bien, tienes asistencia, puntualidad, eres un buen trabajador. Pero tenemos dudas que se vas a prácticas, con un oficial que no sea muy comprensivo, que son muy poquitos los oficiales que son comprensivos, pues por tu idioma, no te va a aceptar. Porque va*

*a ver cosas que te diga (...) y no como te va a decir cómo te estoy diciendo ahora, de espacio, claro. Te va a decir rápido. No le vas a entender y al final va a empezar ya el enfado. Y día tras día la cosa se va a ir empeorando y va ocurrir que el oficial no va a contar contigo para hacerte un contrato. Entonces es mejor esperar un tiempo más, aprender más castellano y que cuando vayas a prácticas ya ir con un nivel de castellano mejor.*

*(Dos jóvenes de 19 años, procedente de Marruecos, y un joven de 20 años, procedente de Ghana, entrevistan al monitor del curso formativo que frecuentan).*

Asimismo, la mayoría de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar tiene muy claro los objetivos de su proyecto migratorio, es decir, conseguir un trabajo. En este sentido, la urgencia en lograr sus objetivos se choquea con los tiempos de tramitación de los permisos de residencia y con la duración de la formación que les facilitará conseguir un trabajo. A lo largo de todo el taller esta ha sido una cuestión reincidente y bastante mencionada.

*C.H.: ¿Cuando una persona no tienen papeles puede mandarla a las prácticas?*

*Monitor: Lo que intentamos es como ocurre muchas veces que hay personas que todavía están en este período de tener el NIE por ejemplo es retrasar las prácticas: envés de que te salga en marzo que se te intente salir en septiembre. Porque si no haríamos así ocurría lo siguiente: yo te mando a hacer prácticas sin tener tú los papeles cerrados, el empresario te quiere hacer el contrato, pero no lo puede hacer porque tú todavía no tienes el NIE ni nada de eso. Entonces es mejor esperar.*

*I.H.: Yo tengo un amigo que no quiere repetir el curso, está enfadado y quiere cambiar de curso.*

*(Jóvenes de 19 años, procedente de Ghana, y otro joven de 19 años, procedente de Guinea Conakry, entrevistan al monitor del curso formativo que frecuentan).*

Finalmente, ha sido perceptible la necesidad que tienen en ser reconocidos, en sentirse aceptados. Muchas de las preguntas dirigidas a los monitores y a los profesores versaban sobre la visión que ellos tenían acerca del desempeño de los jóvenes en el curso, es decir, que opinión los profesores y monitores nutrían respecto a ellos.

*S.H.<sup>71</sup>: Nuestra profesora. Se llama Eva<sup>72</sup>, y nos da clases por la mañana. En cuanto venimos, vamos a clase siempre y luego bajamos aquí. Bueno, ¿Cómo son los chicos?*

---

<sup>71</sup> El joven S.H. no hacía parte del grupo de jóvenes participantes del taller. Sin embargo, durante el rodaje de la película, ha pedido para participar, entrevistando a la profesora.

<sup>72</sup> Se ha cambiado el nombre de la profesora para mantener su privacidad.

*Profesora: Bueno, pues yo soy la educadora social laboral del taller y la verdad que bueno, con los chicos de Marruecos hacemos castellano y con el resto hacemos Graduado, apoyo al Graduado*

*S.H.: ¿Y nosotros? ¿Aprendemos o no aprendemos?*

*Profesora: Sí que aprendéis, ¿no? Yo creo que sí. Eso me puedes responder tú.*

*(Joven de 16 años, procedente de Marruecos, entrevista a la profesora del curso formativo que frecuenta).*

*B.H.: ¿Y vosotros? ¿Qué pensáis de nosotros?*

*Monitor: ¿Que pensamos?*

*B.H.: Sí.*

*(Joven de 19 años, procedente de Marruecos, entrevista al monitor del curso formativo que frecuenta).*

*S.H.: ¿No te aburres con los chavales?*

*Monitora: No me aburro. Me divierto mucho. Y los echo mucho en falta en los fines de semana.*

*(Joven de 16 años, procedente de Marruecos, entrevista a la monitora del curso formativo que frecuenta).*

Terminado el periodo de rodaje, era llegado el momento de hacer la edición y el montaje del vídeo resultante del taller de creación audiovisual. Inicialmente, la idea era que los propios jóvenes aprenderán a manejar los programas de edición, siendo ellos mismos los responsables por montarla. Sin embargo, en tanto que la iniciativa educomunicativa tenía plazos para ser concluida, como parte de las exigencias del órgano financiador, en este caso, la Diputación Foral de Vizcaya, se evaluó que no habría tiempo hábil para que los jóvenes adquirieran las competencias mínimas necesarias en el manejo de los programas de edición a fin de concluir el video dentro de los tiempos exigidos por la convocatoria. En este sentido, se ha optado por contratar a una persona externa, que sería la responsable por editar y montar la película.

En la medida que la edición y el montaje se presentan como una parte fundamental de la construcción narrativa de un producto audiovisual, puesto que se trata de elegir las imágenes y los contenidos que compondrán los mensajes que se quiere comunicar,

especialmente en una narrativa documental, la presencia de un actor externo suponía un reto. Era necesario encontrar una forma para que los jóvenes se apropiasen de la construcción narrativa de la película, sin que el hecho de que no fueron ellos los responsables por operar los equipos de montaje se constituyera un obstáculo para el pleno desarrollo de la iniciativa educomunicativa.

La solución encontrada ha sido promover una discusión conjunta, con la presencia del editor, sobre cuáles eran los principales aspectos y temas que deberían componer la versión final del vídeo, esto es, una especie de *decoupage* conjunta y colaborativa, que orientase el trabajo del editor. Así ha sido durante todo el proceso de montaje: se programaba sesiones específicas, en que el editor debería presentar el trabajo realizado para que los jóvenes participantes pudieran acompañar, sugerir y pasar nuevas orientaciones.

Los principales temas indicados por los jóvenes participantes se relacionaban con su proyecto migratorio, sus expectativas y vivencias en los países de destino. En este sentido, el vídeo reúne los diversos aspectos que hicieron parte de las discusiones y las reflexiones desarrolladas a lo largo del taller, y que han sido analizados en este capítulo.

Titulado como *"La vida de Alex"*<sup>73</sup>, el producto audiovisual resultante del taller aborda las motivaciones para la decisión de migrar, las rutas e itinerarios, la importancia de la red de apoyos e iguales, las primeras actividades que ejercen una vez en las sociedades de destino, sus expectativas y objetivos inmediatos, las dificultades, como se sienten y como les gustaría ser representados socialmente, a partir de narrativas construidas desde un trabajo reflexivo y fundamentadas en sus propias ideas y experiencias. En consecuencia, la narrativa construida ha buscado establecer un puente de comunicación entre los jóvenes y las sociedades de destino, una forma de interacción social basada en la propia auto-representación social que los jóvenes han construido a partir de la práctica educomunicativa desarrollada.

#### **4.6 - La alfombra roja: en búsqueda del reconocimiento.**

Con la película en manos, la próxima etapa de la iniciativa educomunicativa consistía en la elaboración de una estrategia para difundirla. En tanto que el vídeo producido por los jóvenes se presentaba como un medio para dialogar con las sociedades de destino, a

---

<sup>73</sup> Es posible ver el video realizado en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/user/todomundoinmigrante>

partir de sus propias voces y narrativas, ofreciendo otra representación social que la comúnmente difundida por los medios de comunicación masivos, era necesario facilitar su acceso al mayor número de personas posibles.

Como hemos reflexionado a lo largo de esta tesis doctoral, hoy en día las nuevas tecnologías de la comunicación se presentan como una herramienta poderosa para que grupos invisibilizados y excluidos puedan acceder al espacio público, difundiendo mensajes con contenidos diversos (Hopenhayn, 2003). Y no solamente eso, sino que se constituyen como una herramienta poderosa para que los diversos grupos que componen el tejido social se posicionen en la arena pública, una alternativa de participación ciudadana (Castells, 2012). En consecuencia, la idea era crear un espacio para que los jóvenes pudieran reflexionar sobre el impacto y al alcance de las nuevas tecnologías en este proceso, apropiándose de los canales y plataformas disponibles a fin de visibilizar el audiovisual por ellos creado.

Cuando nos referimos a canales y plataformas disponibles, reconocemos la diversidad de medios que las nuevas tecnologías ofrecen: redes sociales, los blogs, páginas web, fotologs, plataformas para subir y compartir videos, como *Youtube* y *Vimeo*, etc. En este sentido, las discusiones respecto a la elección de las plataformas online que serian usadas, de las estrategias elaboradas para la difusión del video, se presentaba igualmente como una oportunidad para investigar cuales eran las plataformas usadas por los jóvenes participantes, como ellos se relacionaban con las nuevas tecnologías en su cotidiano y el uso que hacían de ellas.

Durante las discusiones para la elaboración de la estrategia de difusión del video resultante del taller, el *Youtube* y el *Tuenti* han sido las dos plataformas mencionadas por los jóvenes como posibles medios para promover el vídeo por ellos realizado.

*Investigadora: Hemos hecho el video. ¿Y ahora? ¿De qué manera podemos hacer para que más gente lo vea?*

*A.H.: Lo podemos poner en Tuenti y Youtube. Si lo podemos poner en Youtube, lo podemos poner también en Tuenti.*

*(Joven de 20 años, procedente de Marruecos)*

En este sentido, ha sido posible observar que la relación que los jóvenes participantes mantenían con estas plataformas era, de manera general, de consumo. Estos canales, especialmente el *Youtube*, les ofrecían la posibilidad de acceder, de manera sencilla, a una infinidad de bienes culturales, como por ejemplo videoclips y películas, que consumían en su tiempo libre. De todos los jóvenes participantes, apenas uno ha manifestado usar el *Youtube* para difundir productos audiovisuales propios, creados a partir de su teléfono móvil, aunque sostenía no tener mucho conocimiento en cómo manejarlo.

*Investigadora: ¿Que vídeo es este? ¿Dónde estáis?*

*A.H (20 años, Marruecos): En España. Es Barakaldo.*

*Bruna: O sea que tú ya sabes cómo subir un video.*

*A.H.: Yo entiendo un poco. Yo no sé mucho. Yo sé entrar así, pero no mucho.*

*(Joven de 20 años, procedente de Marruecos)*

Similar al *Facebook*, el *Tuenti* es una red social que, a través de la creación de un perfil, ofrece al usuario la posibilidad de compartir e intercambiar una infinidad de informaciones: gustos, ideas, fotos, vídeos, etc. De hecho, en el año del 2010, periodo en esta iniciativa educamunicativa fue desarrollada, algunos estudios lo señalaba como una de las redes sociales más utilizadas en España por los jóvenes entre 16-25 años, con un alcance alrededor del 85% (The Cocktail Analysis, 2010, p.14). Aun sí, en el caso del grupo de jóvenes participantes, esta no era una realidad observable. Pocos fueron los jóvenes que han mencionado tener una cuenta abierta en el *Tuenti*. Eso sí, ha sido posible observar que la mayoría hacia uso del correo electrónico, aunque con poca frecuencia.

Aunque que no todos los jóvenes sabían cómo manejar el *Youtube* de manera activa, es decir, subiendo videos, ha sido consenso entre ellos que esta plataforma se presentaba como la más adecuada para la difusión de la película. La idea entonces era crear una canal en *Youtube*, donde fuera posible que cualquier persona accediera al video. Además de la película, otros vídeos desarrollados por los jóvenes también han sido almacenados en el canal creado, como por ejemplo las entrevistas realizadas con las personas

autóctonas, como parte de las actividades formativas del taller de creación audiovisual<sup>74</sup>.

Considerando que la Comunidad Autónoma del País Vasco es bilingüe, es decir, tanto el euskera como el castellano son idiomas oficiales, se ha optado por subir dos versiones del vídeo realizado: una con subtítulos en castellano y otras con subtítulos en euskera. Si por un lado ésta ha sido una preocupación manifestada por parte de los jóvenes participantes, aunque no haya sido foco de extenso debate, por otro, en tanto que la iniciativa educomunicativa se desarrollaba a partir de una convocatoria pública financiada por la Diputación Foral de Vizcaya, que el vídeo resultante del taller estuviera en ambos idiomas se presentaba como una exigencia.

Además del canal de *Youtube*, actividad realizada conjuntamente con los jóvenes participantes, la iniciativa también tenía como una de sus actividades la realización del lanzamiento oficial de la película, en un evento abierto al público. La idea era proporcionar un espacio en que los jóvenes participantes tuviesen la oportunidad de interactuar con la población autóctona, explicando cómo habían realizado la película, con qué objetivos, como se sentían, es decir, desde un lugar de reconocimiento, como actores legítimos y visibles dentro del espacio público.

El evento ha sido organizado por la Fundación EDEX en colaboración con la Universidad de Deusto. Con el intuito de facilitar la reflexión y el debate, se ha invitado a Fermín Barceló, ex responsable del área del menor del Ararteko y a Itsaso Saéz, representante del Programa Hemen, para que ofreciesen un breve recogido sobre la realidad de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar a los asistentes, resaltando los retos y oportunidades en la atención a este grupo. Además, la investigadora, como educomunicadora responsable por el desarrollo de la iniciativa, también estuvo participando de la mesa. No obstante, los principales protagonistas del evento han sido los jóvenes participantes, que, al final de la exhibición del vídeo, han tenido la oportunidad de exponer y contar en primera persona las experiencias vividas durante el taller de creación audiovisual, contestando las preguntas y dudas de los presentes. Además, también se ha enviado una invitación a los diversos medios de comunicación, con el intuito de difundir la iniciativa.

---

<sup>74</sup> Es posible acceder al canal de *youtube* creado a partir del siguiente enlace: [https://www.youtube.com/channel/UC8YDyXlgYB5o\\_iyz\\_qcCeqA](https://www.youtube.com/channel/UC8YDyXlgYB5o_iyz_qcCeqA)

En frente a un auditorio completamente ocupado, ha sido interesante observar como los jóvenes se han comportado durante el evento. Era perceptible que se trataba de un momento importante, incluso uno de ellos se había cortado el cabello especialmente para el evento. Aunque algunos parecían nerviosos, se mostraban contentos e ilusionados por el trabajo realizado. Bastante asediados, tanto por los presentes como por los medios de comunicación, que han comparecido para cubrir el evento, distribuyen sonrisas, paraban a hablar con todos los que se acercaban, de manera que poco a poco la timidez inicial ha sido substituida por la satisfacción de ser reconocidos por el trabajo que habían realizado.

De hecho, la cobertura de los medios de comunicación sobre la iniciativa educomunicativa ha sido masiva, como ex posible ver en los anexos 3, 4,5 y 6. Durante el evento, los jóvenes han sido entrevistados por la prensa escrita, por el telediario local y, posteriormente, por algunos programas de radio, ocupando lugar de destaque en casi todos ellos. Aunque no es el objetivo de esta tesis ofrecer un análisis detallado sobre el discurso de los medios, ha sido interesante observar cómo, a partir del video realizado por los jóvenes, la representación social y el discurso construido por los medios sobre los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar ha cambiado, aunque momentáneamente. Si antes se les representaban desde un lugar invisibilizado o marginado, a partir de ideas como "conflicto" y "delincuencia", es decir, desde una perspectiva estereotipante y negativa, lo que se observa en las noticias publicadas sobre la iniciativa educomunicativa es la humanización de los jóvenes, a partir de su reconocimiento como interlocutores legítimos.

*"Ahmed recuerda con nitidez los bajos del largo camión en el que llegó a España. Con frialdad detalla el calor que desprendía el motor del vehículo, próximo a su precaria guarida. Aterrizó<sup>75</sup> en Almería proveniente de Marruecos. Tenía solo 17 años, nada de dinero y no hablaba una palabra en castellano. No dijo nada a sus padres hasta cuatro meses después. Únicamente disponía de ganas de vivir en su equipaje. (...) Sonriente, lozano y elegante, narra su vía crucis<sup>76</sup> hasta llegar a Vizcaya. (...) Ayer, Ahmed sonreía y apretaba con fuste las manos de los asistentes a la presentación de un video que han realizado él y sus compañeros del centro de acogida en que ahora reside.*

*(El País, 04 de Mayo de 2011).*

---

<sup>75</sup> Comillas del autor del artículo.

<sup>76</sup> Comillas del autor del artículo.

*Actualmente está haciendo prácticas de fontanería, tras lo cual espera conseguir un puesto de trabajo. 'Nosotros', dice Brahim, 'lo único que queremos es trabajar para podernos asegurarnos un futuro'. ¿Piensas volver a Marruecos?, le preguntamos. 'No', contesta de forma rotunda. 'Solo quiero trabajar para poder ayudar a mi familia con el dinero que les pueda mandar', señala.*

*(Deia, 04 de Mayo de 2011).*

En efecto, al haberles dado la oportunidad de hacer oír sus voces, a que los propios jóvenes pudieron contar sus experiencias, como se sienten, sus motivaciones y objetivos al decidir emprender un proyecto migratorio y a realizar la película, los medios les han transformado en sujetos activos, en individuos con sentimientos y deseos que, así como la población autóctona, son miembros reconocibles de las sociedades de las que hacen parte. En este sentido, el discurso estático, en que los jóvenes son caracterizados a partir de estadísticas y números, ha dado lugar a un discurso humanizante, en que la representación social de los jóvenes se ha realizado desde su intersubjetividad y en clave positiva.

Otro aspecto que merece destaque ha sido el discurso de los propios jóvenes participantes, recogidos en las noticias. Al ser indagados sobre el trabajo realizado por ellos durante el taller de creación audiovisual, ha sido interesante observar cómo se han apropiado de las reflexiones realizadas a lo largo de la iniciativa educomunicativa.

*Collins, nacido hace 20 años en Ghana, confía en que con este vídeo "se nos mire de otra forma".*

*(Deia, 04 de Mayo de 2011).*

*Con este audiovisual, que ya está colgado en Youtube, han querido cambiar "la mala imagen que tenemos". "Si esto sirve para que la gente cambie de opinión sobre nosotros", dice el joven que encarna a Alex en el vídeo, "bienvenido sea".*

*(Deia, 04 de Mayo de 2011).*

Como es posible observar en las noticias, los jóvenes han logrado expresar los objetivos del video realizado, relacionándolo con la representación social comúnmente difundida por los medios, y el deseo en proporcionar otra representación a las sociedades de destino, ésta en clave positiva y a partir de sus propias narrativas.

#### **4.7 - Principales aspectos destacables de la experiencia educomunicativa desarrollada.**

Finalizada la narrativa temporal de la experiencia educomunicativa desarrollada, creemos que los aspectos relevantes observados pueden ser agrupados en tres bloques distintos: aquellos que se refieren específicamente al perfil y al contexto migratorio de este grupo de jóvenes; aquellos que son fruto de la inter-relación entre el grupo diana, sujeto-objeto de esta investigación, y la práctica educomunicativa que se ha llevado a cabo; y, finalmente, aquellos que se refieren al desarrollo de la práctica educomunicativa en sí misma.

En este sentido, la experiencia educomunicativa realizada con los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar ha posibilitado ratificar algunos datos que ya se conocía sobre esta población, y que hemos podido reunir en el primer capítulo de esta tesis doctoral. Los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar componen un grupo diverso que, en común, manifiestan el deseo de mejorar sus condiciones de vida y la de sus familias. En este camino, han apostado en las migraciones como un medio para lograr estos objetivos.

El punto de partida de su proyecto migratorio coincide con el apuntado por diversos estudios (Quiroga *et al*, 2005; 2010): suelen venir del Magreb y de la África Subsahariana. Si por un lado, en efecto, huyen de contextos de vulnerabilidad social diversos, la opción por migrar también es influenciada por una idealización de los países de destino. Al decidir emprender un proyecto migratorio, son conscientes de los riesgos que suponen el viaje, pero no tanto sobre las dificultades y obstáculos que encontrarán una vez en las sociedades de acogida.

Este es un aspecto importante. Si por un lado la idealización de los países de destino contribuye para la decisión de migrar, la frustración generada por las dificultades que encuentran una vez concluido el viaje migratorio, es decir, por las expectativas no correspondidas, juega un rol importante en su estado de ánimo y auto-estima. Se trata de una situación que influye directamente en la forma como los jóvenes van a interactuar con las nuevas sociedades en que viven y también en su relación con los dispositivos de atención y las actividades que les son ofrecidas. La urgencia que sienten en conseguir un trabajo, la tardanza en arreglar su situación legal y los permisos de

residencia, la larga duración de los cursos formativos, todo esto, se relaciona con su disposición para seguir en los dispositivos de atención - o mismo para seguir en una misma comunidad autónoma -, y en la forma como se insertan en las actividades ofrecidas: con más o menos disposición en realizar las actividades propuestas, en las ganas de aprender y seguir en los cursos formativos o en cualquier otra iniciativa de acción socioeducativa.

De hecho, es posible pensar que la disminución progresiva de la asistencia de los jóvenes al taller de creación audiovisual desarrollado se relacione con su nivel de inserción social, es decir, de que sus necesidades básicas estén adecuadamente atendidas, y, en consecuencia, de que sus expectativas migratorias también se presenten mínimamente correspondidas. El principal objetivo de los jóvenes, una vez en los países de destino, es regularizar su situación legal, conseguir un trabajo y tener las condiciones mínimas de supervivencia. De ahí que, su atención está volcada a aquellas actividades que, según su juicio, les pueda ayudar a lograr estos objetivos. En este sentido, consideramos que el pleno desarrollo de cualquier iniciativa de acción socioeducativa, planteada desde una adhesión voluntaria por parte de los jóvenes, deba ser realizada observando a estas dinámicas que suelen influir invariablemente en su nivel de participación.

Los itinerarios y rutas migratorias también son un dato relevante. Como ha sido posible observar a lo largo de las actividades realizadas, los jóvenes participantes han seguido las rutas migratorias y las formas de transporte ya señaladas en otros estudios (Quiroga *et al*, 2005; 2010; Lopez-Reillo, 2011): pateras, cayucos y bajos de camiones. Asimismo, en lo que se refiere al consumo de drogas, aunque no es posible afirmar que se trata de un comportamiento distendido entre los jóvenes participantes, también ha sido posible identificar que el uso de estupefaciente se presenta como una estrategia para reunir el coraje necesario para cruzar las fronteras, y olvidarse de los riesgos que el viaje migratorio supone. Esta observación coincide con otros estudios específicos realizados sobre esta problemática y el grupo de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar (Arbex & Jiménez, 2004), tal y como hemos podido recoger en el primer capítulo de esta tesis doctoral.

Sobre este aspecto, cabe mencionar que el uso de drogas no ha sido un comportamiento observable entre los jóvenes participantes durante el desarrollo del taller, ni mucho

menos identificado como práctica cotidiana a través de sus relatos y/o en los grupos de discusión. Durante el taller de creación audiovisual, el tema de las drogas ha estado asociado a las discusiones sobre la representación social que los medios hacen de la inmigración y la percepción social que las sociedades de destino nutren sobre ellos. Aunque el consumo de drogas no es una realidad desconocida por los jóvenes participantes, su discurso la coloca como algo extensivo a los autóctonos. Desde el punto de vista de los jóvenes, las drogas y su uso son una cuestión que hace parte de la realidad tanto de inmigrantes como de los ciudadanos nacionales, es decir, se trata de una problemática social de carácter amplio, no restringida a determinados grupos sociales.

Asimismo, ha sido posible averiguar la importancia que las redes de apoyo y ayuda mutua proporcionada por los grupos de iguales tienen para el desarrollo del proyecto migratorio de esta población. En efecto, las redes sociales de apoyo son una característica importante de los movimientos migratorios, que incide en el nivel de bienestar del inmigrante, proporcionando muchas veces las condiciones necesarias para que uno logre alcanzar el apoyo emocional y afectivo en los primeros momentos de llegada, así como una mínima inserción en el ámbito laboral, socioeconómico y cultural (Miguel Luken, Solana Solana & Pascual de Sans, 2007). En el caso de los jóvenes participantes, se ha podido averiguar que las redes de apoyo son responsables de indicar los dispositivos de atención disponibles, y las formas como conseguir los recursos necesarios tan luego llegan a los países de destino, como ha quedado evidente en las discusiones y también en el propio video resultante del taller de creación audiovisual.

Otro aspecto importante es el dominio del idioma hablado en la sociedad de destino. Como es posible aprehender de la narrativa sobre la experiencia educacional desarrollada, el aprendizaje del castellano fue un aspecto comentado, y que ha reincidido en varios momentos distintos durante toda la realización del taller de creación audiovisual. En efecto, la dificultad que los jóvenes tenían para expresarse en castellano ha sido evidente, tanto que la versión final del video realizado ha tenido que ser subtitulada para que fuera posible comprender plenamente lo que se quería comunicar.

No obstante, es necesario resaltar que no se trata de una realidad exclusiva a los jóvenes participantes de la experiencia educomunicativa desarrollada, sino que es extensiva al grupo de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar. Lopez-Reillo (2011), en el estudio que ha realizado con jóvenes en contexto de migración sin referente familiar residentes en Canarias, menciona la baja competencia lingüística de esta población como una realidad que merece atención. En este sentido, la autora observa la ausencia tanto de una metodología formativa clara, que se preocupe con la especificidad de este grupo a la hora de diseñar los cursos de idiomas, como de procesos evaluativos que apunten los puntos débiles de cara a su mejora. Según Lopez-Reillo, en la actualidad, tal como están planteados los cursos de castellano ofrecidos en los centros, el aprendizaje del idioma parece basarse más en las competencias personales de los jóvenes que en la adecuación de la oferta formativa (Lopez-Reillo, 2011, p. 127). En este contexto, la autora ha identificado que los jóvenes aprendían a hablar el castellano más con su grupo de iguales y / o con personas adultas en el exterior al centro.

Aprender el idioma hablado en las sociedades de destino es condición indispensable para que los jóvenes logren insertarse plenamente en las sociedades de destino. Se trata de potenciar no solo sus competencias lingüísticas, sino también sus competencias interculturales, lo que les posibilitará comprender el conjunto de códigos culturales de las nuevas sociedades en que viven. Aprender a identificar y a traducir determinados contextos no literales, entender su sentido de manera contextualizada, todo esto, es parte indisociable de su proceso de acomodación en las sociedades de destino. Como bien destaca Lopez-Reillo (2011), para que eso ocurra, es necesario que exista " un trabajo consciente y debidamente diseñado tanto para construir los conceptos, como los procedimientos necesarios y las actitudes imprescindibles para proyectar dicha competencia en la acción" (p. 130).

En este sentido, no se puede obviar que la mejora en las competencias lingüísticas se alcanza no solo frecuentando a cursos específicos, sino también incorporando el idioma a su cotidiano. Para eso, es necesario que los jóvenes logren interactuar con las sociedades de destino, prescindiendo de su grupo de iguales para relacionarse con el nuevo tejido social en que viven. En consecuencia, si por un lado es necesario que los dispositivos de atención a esta población incorporen la enseñanza del idioma como una actividad clave entre las muchas que les son ofrecidas, como por ejemplo los cursos

formativos, también es importante considerar la interacción con las sociedades de destino como una condición imprescindible. En este sentido, cabe destacar algunos factores que dificultan este proceso.

El primero es la falta de un familiar o adulto de referencia. Al estar solos, en un país que no dominan la cultura y el idioma, el grupo de iguales termina por asumir este lugar de referencia. Si sumamos la falta de un familiar o adulto de referencia a un contexto socialmente adverso, caracterizado bien sea por una situación de vulnerabilidad social, bien sea por la sensación de que no son aceptados por las sociedades de destino, buscar unirse al grupo de iguales es una forma de defensa a este contexto adverso. En efecto, Borja y Castells (1997), al analizar la segregación urbana en sociedades multiculturales, destacan que la opción por vivir en barrios con una alta concentración de personas que comparten una misma nacionalidad u origen étnico y cultural, se presenta como una estrategia de protección, ayuda mutua y afirmación de su especificidad. En este sentido, los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar suelen relacionarse prioritariamente con el grupo de iguales, con quienes comparten un mismo origen, atributos culturales e identitarios, como por ejemplo el idioma. Durante el desarrollo del taller de creación audiovisual, la preferencia por interactuar con el grupo de iguales ha sido un comportamiento frecuente, observable a lo largo de toda la acción educomunicativa.

Esta observación también coincide con lo identificado por Lopez-Reillo (2011) en el estudio que ha realizado, revelándose como una tendencia común a esta población. Según la autora, las razones que explican esta tendencia se remiten a lo que Funes (2000) ha definido como solidaridad emocional que, en palabras de Lopez-Reillo, se refiere a las posibilidades de compartir estilos de vida, recuerdos de infancia en los países de origen, etc. Se trata por lo tanto de un procedimiento que les ayuda a organizar sus vínculos y a compartir preocupaciones reales que consideran que solo aquellos que se encuentran en la misma situación que ellos pueden entender (Lopez-Reillo, 2011, p. 160). En un cierto sentido, esto explica, por ejemplo, el hecho de que los jóvenes participantes de la práctica educomunicativa desarrollada hayan mencionado los gitanos como un grupo cercano. Según han dicho, los gitanos se constituyen el grupo de ciudadanos autóctonos con quien se identifican.

En efecto, los gitanos conforman un grupo con especificidades étnico-culturales distintas a la mayoría de la población autóctona, y que viven contextos marcados por situaciones de extrema vulnerabilidad social. Así como los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar, son un grupo que también vive el reto de insertarse en las sociedades desde una perspectiva de aceptación y acomodación, sobre todo en dos de los ámbitos que caracterizan un pleno proceso de integración: el socioeconómico y el cultural-identitario. Si bien es cierto que al ser ciudadanos autóctonos presentan una situación político-legal mejor definida, al igual que los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar, son un grupo marginalizado social y culturalmente, que tiene que hacer frente a diversos retos y dificultades para ser reconocidos como parte legítima del tejido social (Garreta, 2003). En este contexto, la identificación de los jóvenes con este grupo no es algo sorprendente, sino que se presenta como una operación natural, que puede insertarse dentro de la idea presente en el concepto de solidaridad emocional definido por Funes (2000).

Asimismo, cabe destacar al barrio de San Francisco, caracterizado por una alta concentración de población inmigrante, como un lugar en que los jóvenes se sienten cómodos e identificados. De ahí que sea un barrio de referencia, en que los jóvenes suelen ir con frecuencia. Las tiendas, que comercializan artículos específicos de sus países de origen, las mezquitas, la gente, el idioma, todo esto conforma un conjunto de símbolos y representaciones identitarias que actúan como un referente importante para los jóvenes. Se trata de un lugar que les remite a su cultura de origen, a la protección que supone transitar en un ambiente que dominan, que conocen y en el cual se sienten aceptados. Si por un lado es positivo que disfruten de este ambiente cercano y acogedor en el día a día, por otro, esto también supone una dificultad añadida para que aprendan el idioma de las sociedades de destino. Como hemos señalado anteriormente, el aprendizaje de un idioma se relaciona con su uso cotidiano, es decir, con que las personas lo puedan practicar en su día a día, en las más diversas situaciones: charlando con personas que lo dominan, viendo la televisión, comprando cosas en el mercado, etc. En consecuencia, es necesario incentivar a que los jóvenes también interactúen socialmente en otros espacios, en que puedan practicar el idioma de las sociedades de destino, incorporándolo en su día a día

Sobre este aspecto, es importante destacar los episodios discriminatorios relatados

durante la iniciativa educomunicativa. El rechazo social y el estigma del cual son objeto también juegan un rol importante en este proceso. Como destaca Lopez-Reillo (2011), las experiencias discriminatorias que viven tienen un impacto negativo no apenas en su autoestima, sino que también en su iniciativa y receptividad. En un contexto en que no se sienten aceptados, en que comprar ropa o comida en un mercado pueda suponer una mala experiencia, como relatado por los participantes durante el taller de creación audiovisual realizado, es natural que prefieran frecuentar tiendas y comercios regentados por paisanos. Si no se sienten cómodos o seguros para interactuar con las sociedades de destino, es evidente que la práctica del idioma local se verá afectada y, por consiguiente, su aprendizaje.

Y no solamente el idioma. Como hemos resaltado a lo largo de esta tesis doctoral, un pleno proceso de integración se caracteriza por la aceptación de estos nuevos ciudadanos por las sociedades de destino, reconociéndolos como actores legítimos del tejido social (Pennix & Martinello, 2006). Eso ocurre en varios ámbitos: desde el reconocimiento político, a través de los permisos y de la resolución de la situación legal; el acceso a los recursos sociales, incluyendo la escuela formal; y, también, a que puedan transitar en los diversos espacios que conforman la vida en sociedad. Si por un lado es necesario crear espacios de diálogo entre los jóvenes y las sociedades de destino, de manera a que logren transitar con facilidad en el tejido social, por otro, la percepción social negativa que las sociedades de destino nutren hacia ellos transforma esta operación en un reto. Un desafío que no se presenta solo en términos de atención a esta población, es decir, a una acción social dirigida a los jóvenes, sino que también pasa por el desarrollo de una política de sensibilización dirigida a la población autóctona, que tenga como objetivo minimizar los efectos de estas dinámicas.

Para eso, es necesario que el Estado actúe, facilitando estos procesos, bien sea a través de una política que verdaderamente se comprometa con el bien estar de estos jóvenes, regularizando su situación legal y ofreciéndoles una atención adecuada, bien sea promoviendo campañas de sensibilización, que minimicen la representación social negativa que los medios masivos suelen, de manera general, difundir de la inmigración. Nos parece importante enfatizar este aspecto.

En lo que atañe a la educomunicación, nos parece importante destacar los aspectos y los ámbitos en que consideramos que la práctica educomunicativa colabora en este proceso. Primero, la educomunicación, en tanto que se caracteriza por ser una acción educativa y comunicativa, en que los educandos son incentivados a actuar creativamente, elaborando sus propios mensajes, es decir, comunicando lo aprendido, se presenta como una forma atractiva para desarrollar las competencias lingüísticas de los jóvenes. En el caso de la iniciativa educomunicativa desarrollada, los jóvenes participantes han tenido que expresarse en el idioma local, redactando guiones, haciendo entrevistas a ciudadanos autóctonos y a sus compañeros, entre otras actividades comunicativas, que se han constituido como un espacio rico y atractivo para la práctica de sus competencias lingüísticas escritas y orales.

El segundo aspecto que merece destaque es que la practica educomunicativa crea y facilita espacios de interacción y diálogo social con las sociedades de destino. Como destaca Lopez-Reillo (2011, p. 130), para que los jóvenes alcancen la competencia intercultural, indispensable para que logren una proceso de integración pleno, es necesario que desarrollen la capacidad crítica que les permitan analizar y comprender ambas culturas y las influencias que éstas tienen en el modo de entender la vida y actuar en ella. Para eso, aunque se trata de procesos que pueden ocurrir de manera espontanea, en las diversas situaciones de la vida diaria, es importante que estas dinámicas estén debidamente orientadas, siendo constantemente trabajadas a través de la experiencia real, la simulación y la observación de sí mismos y de los otros. En este sentido, nos parece que la educomunicación, al presentarse como una perspectiva educativa basada en la reflexión crítica de cara a la acción, se presenta como una forma innovadora para lograr estos objetivos y que, por lo tanto, merece ser considerada.

Como sostienen Freire (1987) e Bakhtin (1997), los individuos logran percibir a sí mismos y a comprender el mundo en que viven a partir de la interacción social mediada por el lenguaje, cualquier que sea éste. Cuando se realiza de manera reflexiva, crítica y en colaboración con el otro, es decir, dialógicamente, esta interacción permite a los sujetos, a partir de la construcción de sus propios discursos y narrativas, percibir el mundo, ya no como algo estático, sino que un mundo en transformación, y a alcanzar la consciencia de sí mismo y de los demás (Acosta & Palmero, 2007; Bakhtin 1997; Freire, 1987; Nunes & Kramer, 2012).

En lo que se refiere a la iniciativa educomunicativa desarrollada, este proceso se ve en diferentes fases de la misma. Un ejemplo de ello han sido las entrevistas que los jóvenes participantes han realizado a pie de calle con ciudadanos autóctonos. Durante el desarrollo de la actividad, los jóvenes han podido reflexionar sobre aquello que deseaban y les interesaba saber, formularlo en forma de preguntas y hacer entrevistas, desde un lugar de reconocimiento. Ya no eran "los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar", sino que eran Ismail, Said, Mohamed, etc., jóvenes con rostros, nombres y ganas de interactuar, de ser visibles en el espacio público.

Por lo tanto, al mismo tiempo que la iniciativa educomunicativa posibilita la práctica de sus competencias lingüísticas, también promueve su visibilidad en clave positiva, dentro de un contexto de diálogo intercultural. En este sentido, la practica educomunicativa se presenta como un espacio propicio para que los jóvenes construyan una relación de cercanía con las sociedades de destino, para que se sientan bien y seguros para interactuar y participar en la vida social de las nuevas sociedades de que forman parte y alcanzar, no solamente la mejora sus competencias lingüísticas, pero también adquisición de las competencias interculturales.

Otro aspecto importante se relaciona con su proceso de construcción identitaria. La iniciativa educomunicativa desarrollada ha posibilitado conocer un poco más a cerca de los bienes y productos culturales que los jóvenes consumen y con los cuales se identifican, y a entender cómo viven y experimentan en su cotidiano la difícil relación entre el bagaje cultural de origen y el de las sociedades de destino. Para cualquier persona, desprenderse de aquello que le identifica, que le compone culturalmente como sujeto, incorporando nuevos signos que les permitan moverse en otros y nuevos contextos socioculturales, es una operación difícil. La aculturación y adaptación a nuevos códigos culturales suele ser un proceso complejo y doloroso, especialmente cuando uno todavía está construyendo su identidad personal, como es el caso de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar. Además, la falta de un modelo de referencia también se presenta como una dificultad añadida, que los jóvenes tienen que hacer frente durante este proceso.

Sobre esta cuestión, cabe destacar que aunque la identidad es algo en permanente construcción, presentándose como una operación que realizamos a lo largo de toda la

vida, la juventud es una etapa muy importante de este proceso (Erikson, 1992). Es un momento en que el sujeto se presenta más sensible a estas dinámicas, en que el individuo va afianzando aquellas representaciones y simbologías que le servirán de referencia para que pueda ir componiendo su identidad a lo largo del tiempo. En este sentido, los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar oscilan entre reafirmar los aspectos identitarios de origen y en se aproximar de los atributos identitarios que, desde su perspectiva, les facilita la identificación con las sociedades de destino. Se trata de una negociación que los jóvenes tienen que hacer entre un "aquí" y un "allí" (Terrén, 2007) o, como observan Stuart y Ward (2011), una cuestión de equilibrio, que envuelve la integración de un conjunto de orientaciones potencialmente conflictivas, marcada por la elección cotidiana de valores y comportamientos distintos, realizada según los contextos en que están inmersos.

En efecto, ha sido interesante observar que los jóvenes participantes mantienen un estrecho vínculo con su cultura de origen, como ha quedado patente en las imágenes por ellos elegidas para expresar el "como soy". La mayoría de ellas se referían a aspectos culturales de sus contextos de origen, como la comida, paisajes locales, músicas, fiestas populares y religiosas. Asimismo, manifiestan simpatía por atributos culturales de las sociedades de destino, como el fútbol y las fiestas populares, utilizándolos como estrategia de interacción social.

De hecho, el fútbol ha sido un ejemplo destacable. Conscientes de la importancia que el equipo de fútbol local, el Athletic de Bilbao, tiene para la sociedad de destino, han manifestado ser capaces de omitir su preferencia futbolística para establecer diálogo con los ciudadanos autóctonos. Esto demuestra la disposición y el esfuerzo que los jóvenes suelen emprender para insertarse socialmente. Un esfuerzo que, como también han relatado, casi siempre es en vano, debido al recelo que la población autóctona demuestra hacia ellos. La primera consecuencia de estas dinámicas son los sentimientos de frustración, que terminan por influenciar negativamente en el proceso de integración.

Algo similar pasa con las fiestas populares de las sociedades de destino. En este sentido, se presentan como un espacio lúdico, que los jóvenes suelen frecuentar y que, en un cierto sentido, les recuerda a sus países de origen, donde también se realizan fiestas populares locales. No obstante, es un ambiente en que se sienten desprotegidos, en que

han vivido malas experiencias motivadas por episodios de discriminación, relacionados con la percepción social negativa que los ciudadanos autóctonos tienen de ellos. Como ya hemos tenido la oportunidad de señalar, la inmigración es comúnmente asociada a la delincuencia y a la violencia, lo que transforma la presencia de esta población en las fiestas populares como algo amenazante y, como se puede aprehender de los relatos de los jóvenes, no bien querido por los ciudadanos autóctonos.

Además, son espacios en que se las personas ingieren demasiado alcohol, lo que para algunos de los jóvenes suele ser un comportamiento despectivo en términos socioculturales, especialmente para aquellos que declaran la religión musulmana como un aspecto relevante de su identidad cultural. En este contexto, aunque los jóvenes manifiestan voluntad en participar más activamente de las fiestas populares, sienten dificultad en interactuar en este ambiente. Si por un lado sienten que no son bien venidos, por otro se les es difícil relacionarse con determinados comportamientos socioculturales, como es el caso de la ingestión de alcohol.

Sobre este aspecto, el estudio realizado por López-Reillo (2011) también aporta datos relevantes, que coinciden con los que acabamos de exponer. Los jóvenes por ella entrevistados manifiestan desagrado con el uso del alcohol en determinados locales de ocio comúnmente frecuentados por la juventud autóctona, como son las fiestas y discotecas. No obstante, en la medida que este tipo de actividad se presenta como una importante herramienta de integración social y para la adquisición de la competencia social, la autora sostiene que es importante organizar programas de ocio y tiempo libre equilibrados, que faciliten la interacción de los jóvenes con estos espacios.

Otro dato de análisis destacable es el vídeo resultante del taller. En ningún momento, ni mismo durante las discusiones para la creación del guión, los jóvenes han planteado mostrar atributos identitarios relacionados al contexto étnico-cultural de origen. El propio nombre del personaje principal de la película, Alex, es un nombre que no encuentra correspondencia en los nombres de los jóvenes participantes, ni tampoco se podría decir que se configura como un nombre común en sus contextos de origen. Este es un dato interesante, puesto que el video tenía el objetivo de proponer otra representación social de ellos, distinta de la que los medios de comunicación masivos suelen difundir. Con base a esto, podríamos suponer que los jóvenes participantes,

aunque viven fuertemente los lazos étnicos-culturales que les identifican con sus contextos de origen, una vez en las sociedades de destino, desean ser vistos como otro joven cualquier, de manera a que puedan disfrutar de las mismas oportunidades que los jóvenes autóctonos pueden acceder.

Como señala Terrén (2007), la autoidentidad de una persona se presenta como la síntesis de las exploraciones, elecciones y compromisos contrastados en cada una de las dimensiones que componen la identidad personal. Éstas van desde los rasgos físicos, hasta los religiosos, pasando por los sexuales, morales, ideológicos, etc., que interactúan entre sí. Se trata de una síntesis que se articula a partir de un repertorio variable de autoimágenes y autodefiniciones. No obstante, es también un proceso que se refiere a algo personal, puesto que se refiere a uno mismo, pero que también es de carácter social en dos sentidos:

*por un lado, el autoconcepto del yo o de lo 'mío' está indisolublemente unido al del nosotros – lo nuestro o los míos, es decir, a una cierta imagen del yo colectivo; por otro, esa imagen que uno tiene de sí mismo (autoconcepto) y, sobre todo, la intensidad y cualidad de la valoración con que es autopercebida (autoestima) esta notablemente influida por la imagen que uno cree que los demás tienen de él, es decir, por la imagen percibida de la actitud hacia uno por parte de la sociedad de acogida. (Terrén, 2007, p. 193).*

En el caso de los jóvenes participantes, esto se queda evidente no solo por el personaje que han construido para representarlos hacia las sociedades de destino, Alex, sino que también por la preocupación que han manifestado durante la realización del vídeo "La vida de Alex" sobre cuáles eran las impresiones de los monitores y profesores sobre ellos, y incluso de los ciudadanos nacionales, durante las entrevistas realizadas a pié de calle. Cuando sienten que sus esfuerzos no son correspondidos, tienden a encerrarse en aquellos atributos identitarios que les aproxima a sus contextos de origen. Reafirman sus identidades étnico-culturales, renunciando los aspectos identitarios que caracterizan las sociedades de destino. No cabe duda de que este proceso, progresivamente, erosiona las relaciones interculturales entre los jóvenes y la población autóctona, dificultando de sobremanera el proceso de integración social de esta población.

En este sentido, es necesario ofrecerles espacios para que reflexionen sobre su proceso de construcción identitaria, para que puedan interactuar con los aspectos culturales de las sociedades de destino, y que, también, puedan vivir, expresar y enseñar aquellos atributos étnico-culturales que les constituye en tanto que sujetos. En este sentido, consideramos que es importante incorporar en las actividades ofrecidas los elementos que les constituyen y les identifican, como por ejemplo puede ser la religión. Acomodarse en las sociedades de destino no debe significar la renuncia de su identidad cultural, sino que más bien se trata de acceder a nuevos y otros referentes culturales. Nos parece que este debe de ser el principio que guie cualquier iniciativa socioeducativa dirigida a esta población.

Asimismo, dentro del proceso de construcción identitaria, cabe destacar como se desarrolla la relación de los jóvenes con el consumo de bienes culturales. En este sentido, el consumo de bienes culturales ha revelado ser de origen diverso, presentándose como una mezcla entre bienes regionales, de la cultura popular de sus países de origen, y bienes de la industria cultural global. Así como consumen músicas y películas locales, producidas en los países de origen, representativas de su relación con una cultura nacional y / o regional, también manifiestan consumir otros productos culturales difundidos por la industria cultural global, como son las películas de acción hollywoodianas, y los grupos de Hip Hop y Rap, también de origen norteamericano. No obstante, no han mencionado consumir ningún producto cultural de las sociedades de destino.

Esta dinámica de consumo de bienes culturales observada en los jóvenes participantes de la iniciativa educomunicativa se asemeja a lo observado por Block, Buckingham & Banaji (2005), durante la realización del proyecto *Children in Communication about Migration – CHICAM*<sup>77</sup>. Como destaca Block *et al* (2005), el consumo de bienes culturales de los niños y adolescentes que participaron del proyecto CHICAM se ha caracterizado por la pluralidad y diversidad, observándose productos culturales tanto de los países y cultura de origen, como también de la industria cultural global.

---

<sup>77</sup> En el capítulo de metodología, hemos tenido la oportunidad de mencionar el proyecto CHICAM, ubicándolo como una importante referencia para el desarrollo de esta tesis doctoral. El proyecto CHICAM ha sido una investigación-acción realizada con niños y adolescentes inmigrantes, financiada por la Comisión Europea, que ha sido realizada en seis países miembros, bajo la coordinación del *Centre for the Study of Children, Youth and Media* de la Universidad de Londres. . Para más información al respecto ver en enlace del proyecto: <http://www.chicam.org/>.

En efecto, el mundo culturalmente se presenta como un espacio de hibridización (García- Canclini, 2001), lo que no significa que sea un mundo homogéneo, especialmente en lo que se refiere al consumo cultural de la juventud (Feixa & Nilan, 2009). Los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar, como cualquier otro joven, consumen productos culturales de la industria cultural global y de origen regional. Se trata de una característica de esta generación, que tienen a través de las nuevas tecnologías la posibilidad de acceder a una diversidad de bienes culturales globales, que son relocalizados según sus contextos personales (Feixa & Nilan, 2009). En este sentido, lo que llama la atención es la ausencia de consumo de bienes culturales de los países de destino. Durante el taller, no ha habido mención a ningún bien cultural característico de las sociedades de destino. Aunque el fútbol o las fiestas populares pueden ser considerados ejemplos de la cultura local, aquí resaltamos los bienes culturales producidos por las sociedades de destino en términos de música, películas, programas de televisión, etc. Esto es un aspecto interesante, porque evidencia la distancia que existe entre los jóvenes participantes y la cultura local, lo que refleja la dificultad que encuentran para insertarse social y culturalmente en las sociedades de destino.

Asimismo, ver películas, escuchar músicas o consumir cualquier otro producto cultural que les remita a sus contextos de origen, como destaca Block *et al* (2005) no significa apenas una forma de expresar la nostalgia que sienten de lo que han dejado para tras, sino que es una forma de mantenerse en contacto con los atributos culturales y identitarios de los contextos de origen, es decir, de identificación y pertenencia primarios. Desde nuestra perspectiva, también consideramos que se trata de una estrategia para lidiar con las dificultades de socialización que tienen que hacer frente en las sociedades de destino.

Si los jóvenes sienten que su cultura es minusvalorada, como han expresado durante la iniciativa educomunicativa, es comprensible que no quieran conocer o no se interesen por los aspectos culturales de las sociedades de destino. Esto reitera la idea de que es necesario buscar formas de socialización de los jóvenes a partir de actividades que les permitan conocer más afondo las sociedades de destino y, a la vez, que se presenten como espacios de diálogo intercultural, es decir, que también puedan enseñar y mostrar los aspectos culturales que consideran relevantes y que les identifican.

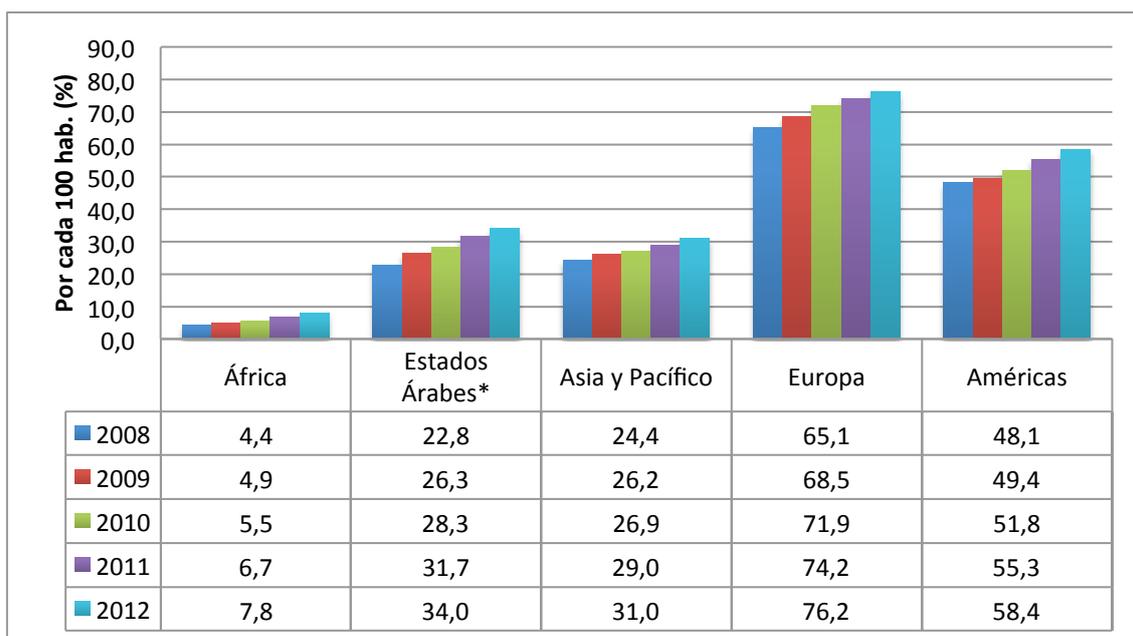
En este sentido, consideramos que la educomunicación es una forma interesante para generar espacios de socialización así como para potencializar y ampliar el repertorio cultural de los jóvenes. A través de la práctica educomunicativa, los jóvenes pueden experimentar de manera creativa la producción de bienes culturales diversos. Al mismo tiempo en que se promueve una reflexión sobre los bienes culturales disponibles, la educomunicación ofrece la posibilidad de que los jóvenes empleen la creatividad para crear nuevas formas de expresión cultural, mezclando y experimentando una diversidad de posibilidades que, invariablemente, les ayudarán en su proceso de construcción identitaria y acomodación sociocultural.

Sobre la relación de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar con las nuevas tecnologías, ha quedado evidente que ésta no corresponde a los hallazgos encontrados por los últimos estudios realizados sobre la relación entre la juventud en España y estas interfaces digitales (Bringué & Sádaba, 2009). Aunque la mayoría de los jóvenes tenían móviles con que se comunicaban, y hacían algún que otro video para compartir en las redes sociales, no hemos observado un uso extensivo de las plataformas digitales entre los participantes. En este sentido, se ha podido observar que el uso de las redes sociales no es algo distendido entre los jóvenes: pocos han manifestado accederlas como un espacio de interacción social. Eso sí, se ha podido observar que la mayoría de los participantes hacían uso del correo electrónico, aunque con poca frecuencia. De hecho, la creación del canal en *You Tube* para la difusión del audiovisual creado durante la realización del taller ha sido una tarea que ha supuesto un esfuerzo por parte de los participantes. Pocos dominaban el uso de esta plataforma digital.

En efecto, los países de procedencia de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar se caracterizan por presentar, de manera general, índices muy bajos en términos de acceso a las nuevas tecnologías de la comunicación. Diversos estudios coinciden en apuntar un evidente contexto de exclusión digital en estas regiones. Un ejemplo de ello son los datos ofrecidos por la *International Telecommunication Union* (ITU, 2013). Como es posible observar en los gráficos 4 y 4.1, aunque a lo largo de los años ha habido una mejora considerable, las regiones compuestas por los países africanos y árabes se encuentran en las últimas posiciones respecto al acceso a estos recursos, incluyendo el acceso a Internet. De hecho, el informe sobre el desarrollo

humano realizado por el PNUD (2013) corrobora esta información. Los índices sobre innovación y tecnología señalan que en Marruecos, por ejemplo, a cada 100 habitantes apenas la mitad tiene acceso a Internet.

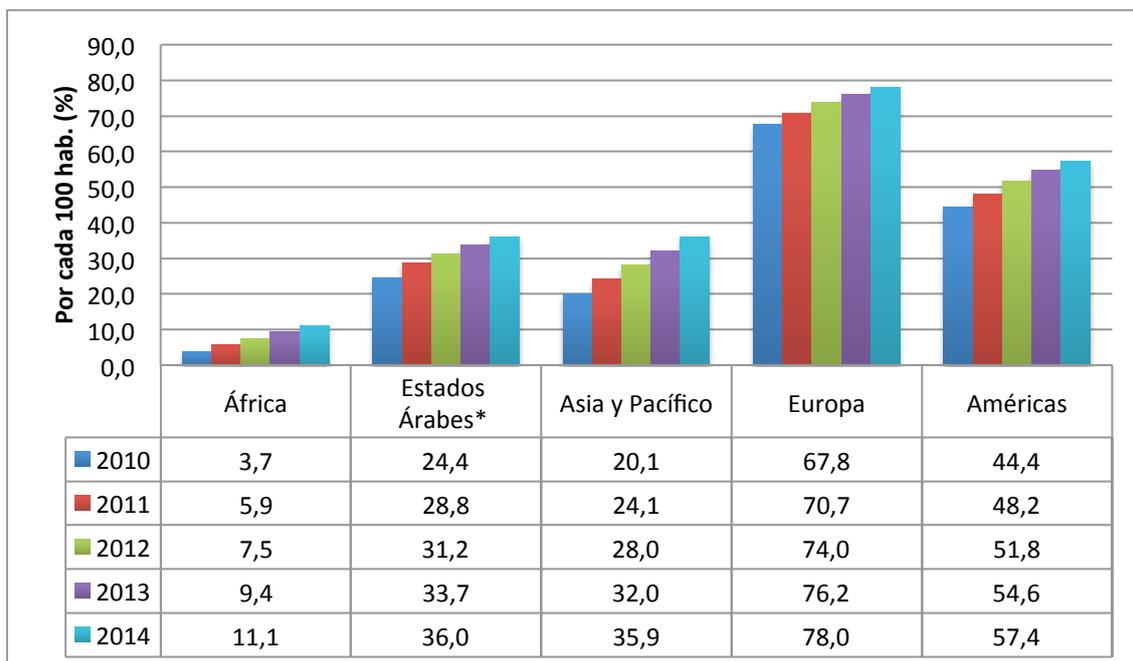
**GRÁFICO 4: Hogares con ordenador (2008-2012)**



Fuente: Elaboración propia a partir de los indicadores ofrecidos por la International Telecommunication Union (ITU).

\* Aquí se incluye los países del Magreb, como Marruecos y Argelia.

**GRÁFICO 4.1:** Hogares con acceso a Internet (2010-2014)



Fuente: Elaboración propia a partir de los indicadores ofrecidos por la International Telecommunication Union (ITU).

\* Aquí se incluye los países del Magreb, como Marruecos y Argelia.

Naturalmente, este contexto influye en la relación que los jóvenes establecen con las nuevas tecnologías en los países de destino. Si consideramos que hoy en día las TICs juegan un rol fundamental en los procesos de participación ciudadana (Bonilla & Oliveira, 2011, Gross & Contreras, 2006; Hopenhayn, 2003; Valderrama, 2010), no cabe duda de es necesario desarrollar las competencias digitales de estos jóvenes. No obstante, acabar con la brecha digital no pasa apenas por promover el acceso de esta población a los recursos digitales disponibles, sino que pasa, fundamentalmente, por cualificar el uso que se hace de ellas (Valderrama, 2010). En este sentido, consideramos que la educomunicación es una vía para la consecución de estos objetivos. La práctica educomunicativa al mismo tiempo que ofrece acceso a las TICs a través de las actividades que desarrolla, también promueve un aprendizaje consciente de su alcance y uso, a partir de la reflexión crítica de cara a la acción.

Saber cómo posicionarse en el espacio público es muy importante para lograr reconocimiento político, social y cultural. La alteridad y el diálogo intercultural solo son posibles cuando los actores involucrados son igualmente reconocidos como interlocutores legítimos. En este sentido, las nuevas tecnologías de la comunicación,

asociadas a la práctica educomunicativa, son herramientas poderosas para generar un ambiente propicio para que este proceso se desarrolle de manera plena.

Si no fuera solo esto, considerando el hecho de que esta población carece de referentes adultos al estar alejados físicamente de sus familias, el aprendizaje en el manejo de las TICs ofrece además la posibilidad de que el contacto de los jóvenes con sus contextos de origen, incluyendo la familia, se desarrolle de manera más fácil y frecuente. Aunque la presión que las familias pueden ejercer sobre los jóvenes respecto a resultados en lo que se refiere al proyecto migratorio de ellos, corre el riesgo de constituirse como hemos comentado, en un aspecto que potencie su vulnerabilidad, es indudable que el contacto de esta población con su familia también es algo positivo, puesto que minimiza la sensación de soledad, sentimiento habitual entre esta población. El apoyo de la familia es esencial para que los jóvenes se sientan arropados y acogidos, presentándose como un hecho positivo para su pleno proceso de integración en las sociedades de destino.

Otro aspecto interesante es la forma como los jóvenes perciben el impacto de los medios masivos en su proceso de integración. De manera general, es posible decir que no son conscientes sobre la influencia que la representación social negativa construida por los medios sobre la inmigración, en especial la suya, juega en las dinámicas de exclusión y inclusión social que experimentan. Aquí, cabe matizar que cuando hablamos de dinámicas de exclusión e inclusión social no queremos decir que éstas se desarrollan única y exclusivamente como consecuencia de esta representación social negativa, sino que ésta – la representación social negativa – se presenta como una problemática añadida a estas dinámicas. Los episodios de discriminación relatados por los jóvenes durante la realización del taller de creación audiovisual, en un cierto sentido, encuentran justificación en la percepción social que la población autóctona tiene de los inmigrantes y que es influenciada en cierta medida por la representación social negativa difundida por los medios de comunicación.

Como hemos tratado de explicar en el segundo capítulo de esta tesis doctoral, los procesos de *estereotipación* operados por los medios masivos naturalizan, esencializan y fijan la diferencia, normalmente en clave negativa, teniendo como consecuencia la construcción de una frontera simbólica entre *insiders* y *outsiders* (Hall, 1997a). Alimentan a los grupos sociales de prejuicios, que se naturalizan a partir de la idea de

sentido común, lo que termina por justificar comportamientos discriminatorios hacia los grupos minoritarios y estereotipados, bien sea en el propio tejido social, es decir, en las relaciones cotidianas, bien sea en el ámbito público, legitimando determinadas políticas excluyentes.

En este sentido, aunque los jóvenes participantes han relatado varios casos de discriminación, en un primer momento, no han logrado establecer cualquier tipo de relación entre estos episodios y la representación social negativa de ellos difundida por los medios. Sin embargo, a lo largo del taller y a través de las actividades propuestas, se ha observado que, progresivamente, los jóvenes han logrado establecer esta relación. Desde nuestro punto de vista, este proceso se ha quedado evidente tanto en las discusiones que se han llevado a cabo como, principalmente, a través del audiovisual resultante del taller.

La narrativa construida por los jóvenes presente en el vídeo, una mezcla entre el lenguaje ficcional y documental, es una especie de presentación en clave positiva de quienes son, de lo que hacen en las sociedades de destino, de sus objetivos y expectativas. En términos de narrativa y discurso, representa la transformación de los jóvenes desde el momento en que llegan a las sociedades de destino, hasta que logran insertarse en el tejido social de las sociedades de destino, a partir de su ingreso en los centros de acogida, los centros formativos, y en los dispositivos sociales, enfatizando los aspectos subjetivos que les caracterizan, como sus sueños, sensaciones, deseos, etc.

Alex, el personaje principal, representa simbólicamente tanto el punto de partida del proyecto migratorio de los jóvenes, es decir, el joven en su contexto de origen, como también resalta los desafíos y retos que tienen que hacer frente para insertarse socialmente y para que logren sus objetivos. Además, el video resalta las actividades que desarrollan en su cotidiano, expone sentimientos, humanizándolos a los ojos del espectador. Si por un lado el vídeo creado expone el contexto de vulnerabilidad a que están expuestos, también enseña sus motivaciones y su disposición en mejorar, formarse y alcanzar mejores condiciones profesionales y personales.

Asimismo, la elección del nombre del personaje, Alex, denota una clara intención de los jóvenes en ser vistos como parte del tejido social de las sociedades de destino. Un deseo genuino en ser aceptados, de que pese a que su origen y bagaje cultural sean distintos de

los de la población autóctona, son jóvenes como cualquier otro, que aspiran encontrar en las sociedades de destino su lugar. Al tener la oportunidad de crear sus propios mensajes, los jóvenes han intentado establecer un diálogo intercultural con las nuevas sociedades de que hacen parte, de ofrecer a la población autóctona otro punto de vista respecto a su experiencia migratoria y de su relación con este nuevo entorno social en que están inmersos. En definitiva, la experiencia educomunicativa ha proporcionado a que los jóvenes pudieran hacer oír sus voces, a que, en efecto, pudieran comunicar aquello que les parece importante hacer llegar a las sociedades de destino respecto a cómo viven e a cómo interactúan con ellas.

Como hemos resaltado en capítulos anteriores, la lucha por reconocimiento es indudablemente una lucha por derechos que, en el caso de las migraciones, se relaciona con las dimensiones político-legal y socioeconómica del proceso de integración. Sin embargo, no se puede obviar que para lograr un proceso de integración exitoso, es necesario que la dimensión cultural-identitaria también sea atendida. En consecuencia, la construcción de una percepción social positiva de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar es fundamental para este proceso.

Si es necesario que las personas, de manera general, entiendan como operan los medios, el impacto que tienen en nuestro cotidiano y cómo podemos apropiarse de ellos para crear nuestros propios mensajes de cara a actuar activamente en el espacio público, nos parece que los grupos minoritarios, en especial los asociados a contextos migratorios, conforman un grupo prioritario para el desarrollo de estas habilidades y capacidades. No cabe duda de que es imperioso que los medios cambien la forma como representan socialmente a la inmigración y, en este caso específico, a los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar, pero también es importante que los propios jóvenes reconozcan el impacto de estas dinámicas para su pleno proceso de integración, elaborando alternativas que objetiven minimizarlos.

En este sentido, en tanto que la práctica educomunicativa se fundamenta en la creación de un espacio colaborativo, en que los participantes son estimulados a reflexionar y actuar en su entorno social a partir de procesos comunicativos, la educomunicación nos parece una forma para que esto se transforme en realidad. En lo que se refiere a los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar, consideramos que ha sido

positiva la relación que ellos han establecido con las actividades propuestas durante la práctica educomunicativa, y que ésta ha alcanzado estos objetivos. La búsqueda por reconocimiento se realiza a través de un proceso de empoderamiento que, en este caso específico, ha sido posible mediante un proceso educomunicativo.

A modo de conclusión, nos parece importante resaltar algunos aspectos relacionados al diseño y aplicación de la iniciativa educomunicativa llevada a cabo. Un ejemplo de ello es la observación del perfil de los jóvenes participantes a la hora de diseñarla y planificarla. La diversidad que caracteriza a esta población en las sociedades de destino es un dato que merece ser llevado en consideración a la hora de planificar las actividades que se llevaran a cabo. Como hemos podido mencionar en el apartado metodológico, los jóvenes participantes han conformado un grupo heterogéneo, especialmente en lo que se refiere a los países de origen y al nivel de inserción social. Si bien es cierto que esto ha transformado las actividades en un rico espacio de debate, lo que ha sido positivo para su desarrollo, también ha conllevado algunas dificultades para su plena realización.

Respecto a los países de procedencia, la dificultad observada se relaciona con el grupo de iguales. Como hemos podido destacar a lo largo de esta tesis doctoral, el grupo de iguales juega un papel fundamental en las relaciones que los jóvenes establecen con las sociedades de destino. Al no tener un modelo de referencia, buscan en el grupo de iguales la sensación de protección y seguridad de que carecen, una vez que se encuentran alejados de sus familias. En este contexto, prefieren interactuar con jóvenes del mismo origen y procedencia. En este sentido, la acción socioeducativa debe observar estas dinámicas y buscar desarrollar actividades que promuevan el contacto de los jóvenes con los demás grupos que participan de la práctica educomunicativa. Buscar estrategias que rompan el hielo, que establezcan un ambiente acogedor y estimulante hacia el dialogo intercultural es importante para que las actividades tengan el efecto esperado. De lo contrario, las discusiones y actividades pueden transformarse en un espacio monotemático, en que el líder del grupo asume el protagonismo, minimizando la participación de los demás jóvenes.

El nivel de inserción social también es un dato relevante. Hemos podido observar que el grado de asistencia al taller y de participación en las actividades se relaciona directamente con el nivel de inserción social de los jóvenes, es decir, si tienen sus

necesidades básicas más o menos atendidas. El grupo participante ha estado compuesto por jóvenes que estaban inmersos en dispositivos de atención, recibiendo ayudas del gobierno y frecuentando cursos de formación laboral, mientras que otros se encontraban en una evidente situación de desamparo social. En este sentido, ha sido posible constatar que cuanto más insertados socialmente están los jóvenes, más dispuestos y participativos se presentan.

En efecto, la urgencia en concretizar su proyecto migratorio, en logren sus objetivos es la principal prioridad para los jóvenes. En este sentido, cualquier iniciativa socioeducativa dirigida a este grupo que se desarrolle a partir de la adhesión voluntaria, debe observar esta cuestión. Es evidente que los jóvenes darán más importancia a las actividades y/o espacios que atiendan a sus expectativas migratorias más urgentes, como es por ejemplo conseguir un trabajo. Por lo tanto, es necesario tener en cuenta estas dinámicas para que se pueda potencializar su asistencia y participación.

# Conclusiones

A lo largo de esta tesis doctoral, hemos tratado de analizar los aspectos más relevantes que caracterizan a los protagonistas de esta investigación: los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar. Ha sido un largo recorrido, motivado por el deseo en proporcionar otra perspectiva, otra mirada sobre este grupo de jóvenes. Si bien es cierto que es necesario conocer los aspectos objetivos que les definen o encuadran en términos de perfiles o terminologías dentro de los estudios migratorios y/o de la juventud, también es necesario entender las subjetividades que les caracterizan como seres humanos, como personas que viven, sienten, desean, sueñan, reflexionan y actúan, en la construcción de sus itinerarios hacia la vida adulta. Es decir, darles la oportunidad de que ellos mismos digan, decidan lo que les parece importante ser conocido sobre sus realidades y historias de vida.

Como hemos tratado de mostrar en los capítulos que han dado forma a esta investigación, el proceso investigativo ha sido realizado de manera colaborativa, y a partir de una experiencia socioeducativa. Una iniciativa educomunicativa que tenía dos objetivos: promover y facilitar una reflexión crítica de los jóvenes sobre su realidad social y, al mismo tiempo, facilitarles herramientas con las cuales pudiesen expresarse e interactuar creativamente en el espacio público. Consideramos que estos objetivos han sido alcanzados.

En lo que se refiere a la investigación que aquí presentamos, cuyo objetivo era analizar las diversas dimensiones de actuación y alcance de la práctica educomunicativa en lo que se refiere a la realidad de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar, consideramos que ha sido posible establecer algunas conexiones entre la práctica educomunicativa y la acción socioeducativa dirigida a esta población.

La educomunicación se presenta como una forma innovadora para desarrollar las capacidades y habilidades necesarias para que un individuo pueda alcanzar la autonomía plena y capacidad crítica, en un mundo cada vez más mediado y mediatizado. Las nuevas dinámicas sociales y culturales, que caracterizan los nuevos tiempos, exigen

que la educación esté atenta a estos procesos, incorporándolos en su práctica cotidiana, desde una perspectiva crítica y reflexiva, cuyo fin sea la acción transformadora.

En el caso de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar, nos parece que el desarrollo de iniciativas socioeducativas fundamentadas en la educomunicación cobra sentido. A partir de la experiencia del diseño y elaboración del proyecto “Todo el Mundo es Inmigrante”, que aquí hemos tenido la oportunidad de compartir, ha sido evidente la necesidad que este grupo tiene de expresarse, de contar sus historias, acciones que les ayudan en el difícil proceso de resignificación identitaria que tienen que pasar. Al tener la oportunidad de construir sus propias narrativas, van acomodando aquellos atributos culturales de origen, que dan significado a su experiencia vital y cultural, al mismo tiempo en que abren espacio para incorporar otros aspectos identitarios, que sin duda les facilitarían en su proceso de acomodación en las sociedades de destino.

Además, la práctica educomunicativa favorece la interacción social entre los jóvenes y las sociedades de destino desde otro lugar. Las actividades desarrolladas a lo largo de la iniciativa educomunicativa, como las entrevistas realizadas por los jóvenes a los ciudadanos autóctonos, a sus profesores y monitores, y mismo la presentación del producto audiovisual creado por ellos, ha facilitado a que los jóvenes pudieran acceder a un lugar de reconocimiento, como actores legítimos que son del tejido social de que forman parte. El proceso previo de elaboración del video les permitió ser conscientes de los discursos y de las dinámicas presentes en el espacio público. A través del análisis de diferentes materiales audiovisuales, los jóvenes han podido reflexionar sobre cómo estos discursos y narrativas difundidas por los medios influyen en las experiencias que vivencian, tanto en las positivas y negativas, aprendiendo a apropiarse de los medios para construir sus propios discursos. De esta forma, como recoge la teoría de la educomunicación y la investigación crítica, se puede fortalecer su capacidad crítica y dotarles de herramientas para que puedan posicionarse adecuadamente en la arena pública. Considerando las dificultades y los retos que esta población tiene que afrontar para lograr un pleno proceso de integración, nos parece imprescindible que los jóvenes desarrollen estas habilidades y competencias.

A modo de resumen, indicamos abajo algunos aspectos que nos parecen especialmente destacables y que, consideramos, se presentan como aportes importantes de esta tesis doctoral y algunas recomendaciones:

- El fenómeno de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar debe ser encuadrado dentro de los estudios migratorios, a partir de una perspectiva transnacional. Entender los contextos de origen que caracterizan el proyecto migratorio de estos jóvenes es importante para generar una visión más amplia de las dinámicas que influyen en su decisión de migrar, y en la forma como se relacionan con las sociedades de destino. Si la idea es elaborar políticas de atención más adecuadas a esta población, se trata de un hecho imprescindible.

- Los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar componen un grupo heterogéneo en términos de perfiles, origen y nivel de inserción social, hecho que debe ser observado a la hora de diseñar políticas y proyectos de acción socioeducativa dirigidos a esta población.
- Los gobiernos deben reunir esfuerzos para facilitar su proceso de integración en las sociedades de destino. En este sentido, deben trabajar en de cara a acelerar los trámites legales, especialmente los expedientes de tutela y permisos de residencia. En este camino, es imprescindible que se observe el bien estar de los jóvenes, garantizando sus derechos, tal y como recoge la declaración de protección de la infancia y adolescencia de que el Estado Español es signatario.
- El grupo de iguales y la red de apoyo se presentan como piezas fundamentales del proyecto migratorio de estos jóvenes. Son responsables no apenas por indicar las mejores rutas y lugares de destino, sino que además actúan como una especie de dispositivo de primera acogida una vez concluido el viaje migratorio, señalando donde buscar apoyo y donde conseguir los recursos mínimos para que tengan sus primeras necesidades atendidas.
- El consumo de drogas entre los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar no es una práctica extendida en esta población . Eso sí, se relaciona directamente con contextos de vulnerabilidad psicosocial, producidos por la difícil y compleja realidad que tienen que hacer frente durante el viaje migratorio y una vez en los países de destino. En este sentido, se presenta como una estrategia para olvidarse de los riesgos que conlleva el cruce entre fronteras, y que también es precipitada por la frustración generada por la no concretización de sus objetivos y expectativas migratorias.
- El aprendizaje del idioma hablado en las sociedades de destino debe ser tratado como un aspecto primordial para un pleno proceso de integración de esta población. Consideramos importante no apenas ofrecerles espacios de enseñanza y aprendizaje formales, como son los cursos formativos, sino que se debe buscar alternativas que potencialicen sus competencias lingüísticas. En este sentido, es necesario crear espacios de interacción social entre los jóvenes y la población autóctona, de manera a que los jóvenes puedan incorporar el idioma a su cotidiano. Sobre este aspecto, creemos que la educomunicación, en tanto que se presenta como una práctica socioeducativa centrada en la acción comunicativa, puede ser una vía para la consecución de este objetivo.
- Un pleno proceso de integración conlleva la aceptación de esta población por parte de las sociedades de destino a partir tres dimensiones que se interrelacionan: la político-legal, la socioeconómica, y la cultural-identitaria. Si por un lado es necesario que se agilice la regularización de su situación legal y que se les garanta los recursos sociales mínimos, también es importante que se les ofrezca la oportunidad de vivir su identidad étnico-cultural y que, al mismo tiempo, se les facilite el contacto con los atributos culturales de las sociedades de destino. En este sentido, la creación de espacios abiertos y lúdicos, en que los

jóvenes puedan experimentar nuevas experiencias culturales y, a la vez, mostrar aquello que les identifica, promoviendo una interacción positiva e intercultural con las sociedades de destino, nos parece un camino a ser perseguido. El reconocimiento como sujetos legítimos del espacio público supone que su identidad étnico-cultural también sea reconocida. Esta es condición *sine qua non* para que exista un verdadero diálogo intercultural. Desde nuestro punto de vista, la educomunicación, en tanto que desarrolla las capacidades y habilidades de los jóvenes para crear productos culturales y sus propios mensajes, reúne las herramientas para que esto ocurra.

- Los episodios de discriminación relatados por lo jóvenes pueden tener motivaciones diversas. En cualquier caso, estas malas experiencias de interacción social ponen cara a una situación compleja de vulnerabilidad, que tiene como primera consecuencia el encierro de los jóvenes en su grupo de iguales y en aquellas representaciones y lugares que les recuerda la seguridad y protección de sus contextos de origen. En este sentido, la creación de espacios de interacción positiva entre los jóvenes y las sociedades de destino debe ser realizada observando a estas dinámicas. Es importante sacar a los jóvenes del lugar invisible que la generalización operada por el sentido común y los procesos de “estereotipación” les ubica, humanizándolos y posicionándolos en un lugar de visibilidad positiva. Creemos que la educomunicación es una forma interesante de abordar esta problemática, en la medida que ofrece la posibilidad de que los jóvenes sean reconocidos como sujetos individualizados y no como un grupo tipificado y naturalizado a partir de estereotipos.
- La sensibilización de la población autóctona hacia los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar y su situación de vulnerabilidad es otro aspecto importante. Si bien es cierto que la sensibilización puede ser desarrollada a través de campañas publicitarias realizadas por las administraciones públicas, consideramos importante buscar alternativas que trabajen desde la perspectiva de los jóvenes y de la relación que ellos mantienen con las sociedades de destino. No es lo mismo un cartel o un *spot* publicitario creado en un despacho y difundido por los medios que el propio contacto de esta población con las sociedades de destino a través de, por ejemplo, un reportaje elaborado y producido por los propios jóvenes. Hacerles visibles en clave positiva dentro del espacio público, como actores activos y participativos del nuevo tejido social de que hacen parte, es tanto o más eficaz que campañas de sensibilización basadas en propagandas de cuño generalista. En este sentido, la educomunicación se presenta como un aliado fundamental en este proceso, en la medida que tiene como uno de sus ejes principales la reflexión de cara a la acción. Enseñar a los jóvenes como manejar las plataformas de comunicación disponibles, a partir de una reflexión crítica, es una forma de fortalecer sus capacidades y habilidades comunicativas. Se trata de transformar su presencia y actuación en el espacio público en una forma de sensibilización en sí misma.

- Es importante desarrollar iniciativas que objetiven la alfabetización digital de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar. La experiencia educomunicativa realizada ha dejado evidente que esta población necesita mejorar sus competencias digitales. En la medida que las nuevas tecnologías vienen asumiendo cada vez más el protagonismo como vía de participación ciudadana y como componente indisociable de la práctica democrática, para que esta población logre alcanzar una autonomía plena, es necesario no apenas darles acceso a las plataformas digitales, sino que además es imprescindible desarrollar sus capacidades y habilidades para que hagan un uso consciente y cualificado de las posibilidades que ofrecen las TICs. En este sentido, consideramos que la práctica educomunicativa representa una forma novedosa, innovadora y atractiva para acabar o minimizar la brecha digital.
- El proceso de construcción identitaria de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar se relaciona con un complejo proceso de aculturación, hecho que debe ser observado con atención. Bajo el riesgo de ser repetitivos, consideramos que es necesario promover espacios en que los jóvenes tengan la oportunidad de experimentar nuevos atributos identitarios a partir de procesos creativos, mezclándolos con aquellos atributos que para ellos son significativos respecto a su contexto de étnico-cultural de origen. Se trata de potenciar un espacio de reflexión, que al mismo tiempo les ofrezca la posibilidad de expresarse y decidir sobre aquellos aspectos que les identifican y que desean o no incorporar a su identidad personal. Fortalecer su autoestima, apoyándoles en este camino, es esencial. En consecuencia, una vez más resaltamos la importancia de la educomunicación como forma para generar estos espacios. La práctica educomunicativa se desarrolla a partir de la reflexión sobre los bienes culturales y simbólicos presentes tanto en el tejido social, como los construidos y difundidos por la industria cultural. En este sentido, amplía la visión sobre a las posibilidades de construcción identitaria, reconociendo el protagonismo de los participantes en este proceso a través de la acción.
- Considerando la influencia de los medios de comunicación de masa en las dinámicas de inclusión y exclusión social, nos parece muy importante que se incluya la lectura crítica de los medios de comunicación dentro de las actividades desarrolladas con los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar. Entender como los medios actúan en la construcción de los relatos, mensajes y representaciones simbólicas, que fundamentan los diversos discursos presentes en el tejido social y en la esfera pública, es imprescindible de cara a lograr el empoderamiento de esta población, fortaleciendo su acción y autonomía crítica. Es por ello que destacamos el papel central que la educomunicación juega en tanto que práctica socioeducativa, en el sentido de ofrecerles la posibilidad de que construyan sus propias representaciones sociales, discursos y narrativas. Ser conscientes de estas dinámicas supone igualmente transformarse en actores activos, apropiándose de las herramientas disponibles para se posicionar en la

arena pública. Se trata de promover su visibilidad en clave positiva y hacer oír sus voces, fortaleciendo así sus competencias ciudadanas, comunicativas y autonomía.

Con base a lo expuesto, creemos que la educomunicación se presenta como una oportunidad de acción socioeducativa dirigida a esta población que merece ser explorada en toda su potencialidad. Desarrollar las competencias y habilidades comunicativas de los jóvenes, ofrecerles mecanismos para expresarse creativamente, promover una reflexión crítica acerca de su proceso de construcción identitaria, favoreciendo a que puedan crear sus propios bienes culturales y representaciones simbólicas, facilitar el acceso y el aprendizaje cualificado de las nuevas tecnologías de la comunicación, difundir un entendimiento crítico sobre la influencia de los medios de comunicación de masa en las dinámicas de inclusión y exclusión social, que les permita construir sus propias narrativas y representaciones sociales, fomentar su protagonismo ciudadano, a partir de su acción en la esfera pública, todo esto, son ejes de actuación que subyacen la práctica educomunicativa, y que tienen por objetivo el empoderamiento, la conciencia y autonomía crítica de aquellos que de ella participan.

Pese a las especificidades que caracterizan la realidad de los jóvenes en contexto de migración sin referente familiar, ellos son jóvenes como cualquier otro, que aspiran encontrar su lugar en el mundo. En este sentido, aunque viven en una situación de vulnerabilidad social agravada por el destierro, por estar separados de sus familias, han optado por luchar por sus sueños, en escribir con sus propias manos sus trayectorias de vida. Hay que reconocer su valentía y protagonismo como actores activos, explorando estas cualidades en su propio beneficio. Desde nuestro punto de vista, esta tesis doctoral pretendía analizar las posibilidades que la educomunicación ofrece en la atención a esta población, puesto que reúne las herramientas y condiciones para que eso ocurra. Tras la elaboración del proyecto "Todo el mundo es inmigrante" y el análisis del mismo, consideramos que la educomunicación se presenta como una forma innovadora para el desarrollo de acciones e iniciativas socioeducativas dirigidas a este grupo.

# Referencias bibliográficas

**ACNUR (1997).** *Guía de políticas y procesos en la atención a niños sin acompañante solicitantes de asilo.*

**Acosta, J. M., & Palmero, M. L. R. (2008).** Bakhtin y la educación. *Qurriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, nº 21, pp. 27-56. Recuperado en 18 de Octubre de 2013 en <http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero21/marrero.pdf>

**Adler, P. A., & Adler, P. (1994).** Observational techniques. En Denzin, NK & Lincoln, YS (Eds.) *The Sage handbook of qualitative research*, pp. 377-392.

**Almeida García, F. (2011).** Reflexión sobre los conflictos étnicos y el desarrollo en el África Subsahariana. *Estudios Geográficos*, 72(270), 7-33. Recuperado en 09 de Febrero de 2013 en <http://estudiosgeograficos.revistas.csic.es/index.php/estudiosgeograficos/article/download/331/330>

**Aparici, R. (2005).** Medios de comunicación y educación. *Revista de educación*, (338), pp. 85-99. Recuperado el 14 de Septiembre de 2013 en [http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338\\_07.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_07.pdf)

**Aparici, R. (2010).** Introducción: La educomunicación más allá del 2.0. En R. Aparici (Coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.

**Aparici, R. & Silva, M. (2012).** Pedagogía de la interactividad. *Revista Comunicar*, nº 38. Recuperado en 15 de Mayo de 2014 en <http://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/05-PRE-12698.pdf>

**Arbex, C. & Jiménez, Á. (2004).** *Menores inmigrantes y consumo de drogas: un estudio cualitativo*. Madrid: Ministerio del Interior y Plan Nacional sobre Drogas. Recuperado en 20 de Marzo de 2013 en <http://jcpinto.es.en.eresmas.com/drogas.pdf>

**ARARTEKO (2005).** *Situación de los menores extranjeros no acompañados en la CAPV.* Recuperado en 04 de Mayo de 2013 en [http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1\\_10\\_3.pdf](http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_10_3.pdf)

**ARARTEKO (2011).** *Infancias Vulnerables.* Recuperado en 04 de Mayo de 2013 en [http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1\\_2354\\_3.pdf](http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_2354_3.pdf)

**Atkinson, P., & Hammersley, M. (1994).** Ethnography and Participant Observation. En Denzin, NK & Lincoln, YS (Eds.) *The Sage handbook of qualitative research*, pp. 248 - 261.

**Baccegga, M. A. (2011).** Comunicação / educação e a construção de nova variável histórica. En A.O. Citelli y M.C.C. Costa (Orgs.). *Educomunicação, construindo uma nova área de conhecimento.* São Paulo: Paulinas.

**Baccegga, M. A. (2000).** A construção do campo comunicação/educação: alguns caminhos. *Revista USP*, nº 48, pp. 18-31. Recuperado en 12 de Octubre de 2013 en [www.revistas.usp.br/revusp/article/download/32888/35458](http://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/32888/35458)

**Bakhtin, M. (2006).** *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* São Paulo: Hucitec.

**Bakhtin, M. (1997).** *A estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes.

**Barbalho, A. (2007).** Políticas culturais no Brasil: Identidade e diversidade sem diferença. En BARBALHO, A. & RUBIM, A. (orgs.). *Políticas culturais no Brasil.* Salvador: UFBA.

**Barbero, J.M. (1999).** La educación en el ecosistema comunicativo. *Revista Comunicar*, nº 7 (13), pp. 13-21. Recuperado en 28 de Septiembre de 2013 en <http://arsenopirita.boumort.cesca.cat/index.php/comunicar/article/viewFile/3769/3113>

**Barbero, J.M. (2000).** Retos culturales: de la comunicación a la educación. *Nueva sociedad*, nº 169, pp. 33-42. Recuperado en 28 de Septiembre de 2013 en [http://www.nuso.org/upload/articulos/2878\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/2878_1.pdf)

**Barbero, J.M. (2002a).** Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica*, (10), 4. Recuperado en 28 de Septiembre de 2013 en <http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/ae/sq/aesq2010maypdf01.pdf>

**Barbero, J.M. (2002b).** Transformaciones del saber y del hacer en la sociedad contemporánea. *Revista Electrónica Sinéctica*, (21), 59-66. Recuperado en 28 de Septiembre de 2013 en <http://www.redalyc.org/pdf/998/99817897009.pdf>

**Barbero, J.M. (2003a).** *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Editora Norma.

**Barbero, J.M. (2003b).** Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista iberoamericana de Educación*, nº 32, pp. 17-34. Recuperado en 28 de Septiembre de 2013 en <http://www.rieoei.org/rie32a01.pdf>

**Barbero, J.M. (2004).** Medios y culturas en el espacio latinoamericano. *Pensar Iberoamérica: Revista de cultura*, (5), 1. Recuperado en 15 de Octubre de 2013 en <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric05a01.htm>

**Barbero, J. M. (2013).** *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: UFRJ.

**Bargach, A. (2004).** Rede de Suporte. *Actas del Seminario Europeo Menores Migrantes No Acompañados en Europa*. Recuperado en 20 de Marzo de 2013 en <http://www2.peretarres.org/daphneconred/estudi/actas/pdf/actas.pdf>

**Bargach, A. (2006).** Los contextos de riesgo: los menores migrantes <no> acompañados. En Checa Olmos, F.; Arjona, A. y Checa Olmos, J.C: *Menores tras la frontera. Otra migración que aguarda*, (pp. 51 – 62). Barcelona: Icaria Antrazyt.

**Barranquero, A. B. (2007).** Concepto, instrumentos y desafíos de la edu-comunicación para el cambio social. *Revista Comunicar*, nº 15(29), pp. 115-120. Recuperado el 10 de Octubre de 2013 en <http://lapica.cesca.es/index.php/comunicar/article/viewFile/3064/2412>

**Barranquero, A. (2011).** Latinoamericanizar los estudios de comunicación. De la dialéctica centro-periferia al diálogo interregional. *Razón y Palabra*, nº 75, pp. 1-25. Recuperado en 10 de Febrero de 2014 en [http://ww.razonypalabra.org.mx/N/N75/varia\\_75/varia2parte/22\\_Barranquero\\_V75.pdf](http://ww.razonypalabra.org.mx/N/N75/varia_75/varia2parte/22_Barranquero_V75.pdf)

**Barros, J.M. & Ziviani, P. (2011).** O programa cultura viva e a diversidade cultural. En BARBOSA, F. & CALABRE, L. (orgs.). *Pontos de cultura: olhares sobre o Programa Cultura Viva*. Brasília: IPEA.

**Bartolomé, E., Maiztegui, C., Ibarrola, A., & Ruiz, E. (2012).** Inmigración e integración urbana. Primeros resultados del proyecto Geitonies: Generando tolerancia interétnica e integración local en espacios urbanos europeos. *Revista Española de Ciencia Política*, (29), 131-145. Recuperado en 12 de Agosto de 2014 en <http://www.recp.es/index.php/recp/article/viewFile/39/pdf>

**Bartolomé, M. P. (1986).** La investigación cooperativa. *Educación*, núm. 10, pp. 51-78. Recuperado en 9 de Febrero de 2014 en <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/22327/1/90666.pdf>

**Bauman, M. (2005).** *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

**Bicocchi, L. y Levoy, M. (2008).** *Los niños indocumentados en Europa. Víctimas invisibles de las restricciones a la inmigración*. Bruselas: PICUM (Plataforma para la Cooperación Internacional sobre Inmigrantes Indocumentados). Recuperado en 07 de Marzo de 2013: [http://picum.org/picum.org/uploads/file\\_/PICUM%20Undocumented%20Children%20in%20Europe%20-%20%20ES\\_1.pdf](http://picum.org/picum.org/uploads/file_/PICUM%20Undocumented%20Children%20in%20Europe%20-%20%20ES_1.pdf)

**Block, L., Buckingham, D., & Banaji, S. (2005).** *Children in Communication about Migration (CHICAM)*. (en línea). Recuperado en 08 de Septiembre de 2010 en [http://www.chicam.org/reports/download/chicam\\_final\\_report.pdf](http://www.chicam.org/reports/download/chicam_final_report.pdf)

**Bonilla, M.H.S. & de Oliveira, P.C.S. (2011).** Inclusão digital: ambiguidades em curso. En M.H.S. Bonilla y N. L. Pretto (Orgs.). *Inclusão digital: polêmica contemporânea*. Salvador: EDUFBA.

**Borja, J. & Castells, M. (1997).** La ciudad multicultural. *La Factoría*, n° 2, pp. 1-12. Recuperado en 17 de Enero de 2014 en <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/63.pdf>

**Bourdieu, P. (1989).** *0 poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

**Bourdieu, P. (1997).** *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

**Bourdieu, P. (2002).** La "juventud" no es más que una palabra. En *Sociología y cultura* (pp. 163-173). México: Grijalbo, Conaculta.

**Bringué, X. & Sádaba, C., (2009).** *La Generación Interactiva en España. Niños y Adolescentes ante las Pantallas*. Barcelona: Colección Fundación Telefónica, Ariel.

**Brunet, I. y Pizzi, A. (2013, Jul).** La delimitación sociológica de la juventud. *Última Década: publicación semestral del centro de estudios sociales CIDPA*, n° 38, pp. 11-36. Valparaíso Chile: CIDPA. Recuperado en 31 de Julio de 2013 en <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/u%CC%81ltima-de%CC%81cada-38-CIDPA.pdf#page=11>

**Brunner, J. J. (2001).** Preguntas desde el Siglo XXI. *Perspectivas*, 4(2), pp. 203-211. Recuperado en 29 de Septiembre de 2013 en <http://www.dii.uchile.cl/~Revista/ArticulosVol4-N2/203-211%2002-J.pdf>

**Bubnova, T. (2006),** Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta Poética*, 27 (1), pp. 97-114. Recuperado en 10 de Noviembre de 2013 en <http://132.248.101.214/html-docs/acta-poetica/27-1/97-114.pdf>

**Buckingham, D. (1993).** Going critical: The limits of media literacy. *Australian Journal of Education*, 37(2), pp. 142- 152.

**Buckingham, D. (1998).** Media education in the UK: Moving beyond protectionism. *Journal of Communication*, n° 48(1), pp. 33-43.

**Buckingham, D. (Ed.). (2004).** *Teaching popular culture: Beyond radical pedagogy*. London: Routledge.

**Cachón L. R. (2003).** Desafíos de la “juventud inmigrante” en la nueva “España inmigrante”. *Revista de Estudios de Juventud*, Madrid, (60), pp. 9-32. Recuperado en 15 de Abril de 2013 en [http://www.injuve.es/sites/default/files/art1\\_LCachon.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/art1_LCachon.pdf)

**Capdevila, M. & Ferrer, M. (2004).** Estudio sobre los menores extranjeros que llegansolos a Cataluña. *Migraciones*, 16, pp- 121-156.

**Cardenal de la Nuez, M. E. (2006).** *El paso a la vida adulta. Dilemas y estrategias ante el empleo flexible*. Madrid: CIS y Siglo XXI de España Editores.

**Carelli, V. (2004).** *Moi, un indien*. (en línea). Recuperado el 1 de Abril de 2014 en:[http://www.videonasaldeias.org.br/2009/biblioteca.php?f=.%2Fadmin%2Fgui%2Ffiles\\_upload%2Fbiblioteca%2Fdocs%2Fmoi++un+indien+port.pdf](http://www.videonasaldeias.org.br/2009/biblioteca.php?f=.%2Fadmin%2Fgui%2Ffiles_upload%2Fbiblioteca%2Fdocs%2Fmoi++un+indien+port.pdf)

**Casal, J., Merino Pareja, R., & García, M. (2011).** Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers: revista de sociologia*, 96(4), 1139-1162.

**Casal, J., Garcia, M., Merino, R., & Quesada, M. (2006).** Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers Revista de Sociología*, 79, 21-48.

**Casero, A. (2006).** *Discurso mediático, inmigración e ilegalidad: legitimando la exclusión a través de las noticias*. Sitio web de la Fundación CIDOB.

**Castells, M. (1999).** *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra.

**Castells, M. (2012).** *Redes de indignación y esperanza*. Madrid: Alianza Editorial.

**Citelli, A. & Costa, M. (2011).** *Educomunicação, construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas

**Chauí, M. (1986).** *Conformismo e resistencia: aspectos da cultural popular no Brasil*. Sao Paulo: Brasiliense.

**Chauí, M. (2007).** *Simulacro e poder. Uma análise da mídia*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

**Convención de los Derechos del Niño (1989).** En línea: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>

**Coslado, Á. B. (2012).** Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, (14), pp. 157-175. Recuperado el 20 de Octubre de 2013 en <http://www.forodeeducacion.com/numero14/FdE%2014%20-%20013.pdf>

**Debord, G. (2002).** *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto.

**De Lima, V. A. (1981).** *Comunicação e Cultura: as idéias de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

**Díaz, J. M. H., & Huerta, J. L. H. (2007).** Bosquejo histórico del movimiento Freinet en España. 1926-1939. *Foro de Educación*, (9), pp. 169-202. Recuperado en 10 de Noviembre de 2013 en <http://www.forodeeducacion.com/numero9/012.pdf>

**Domingo, A. & Bayona, J. (2007).** Perfil sociodemográfico de los jóvenes de nacionalidad extranjera en España y las Islas Canarias. En L. Cachón Rodríguez & A. López Sala (Coords.) *Juventud e inmigración. Desafíos para la participación y la integración*, (pp. 12-26). Canarias: Gobierno de Canarias, Dirección General de Juventud.

**Douglas, M. & Isherwood, B. (1990).** *El mundo de los bienes: hacia una antropología del consumo*. México, D.F.: Editorial Grijalbo.

**Durán Ruiz, F. J. (2007, Jun).** Las administraciones públicas ante los menores extranjeros no acompañados: entre la represión y la protección. *Revista Electrónica de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada*. Recuperado en 07 de Marzo de 2013: <http://www.refdugr.com/documentos/articulos/4.pdf>

**Durán Ruiz, F.J. (2011a, Dic).** Los derechos de los menores no acompañados inmigrantes y solicitantes de asilo en la Unión Europea de las fronteras fortificadas y sus Estados miembros. *TRACE*, 60, pp. 9-17. México. Recuperado en 07 de Marzo de 2013: [http://cemca.org.mx/trace/TRACE\\_60/Duran\\_T60.pdf](http://cemca.org.mx/trace/TRACE_60/Duran_T60.pdf)

**Durán Ruiz, F.J. (2011b).** Derechos de los menores extranjeros y la determinación de su edad: cuestiones sustantivas y procesales. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, pp. 851-863. Granada: Instituto de Migraciones. Recuperado en 07 de Marzo de 2013: [http://migraciones.ugr.es/congreso2011/libroacta/Mesa9/002\\_Duran.pdf](http://migraciones.ugr.es/congreso2011/libroacta/Mesa9/002_Duran.pdf)

**Durston, A. (2009).** Cultura, delito y conflicto: antídotos artísticos para la violència em Rio de Janeiro. *Revista Latino Americana de Seguridad Ciudadana*, nº 6, pp. 99.-112. Recuperado em 21 de Mayo de 2014 en [http://www.flacsoandes.edu.ec/urvio/img/Inves6\\_URV6.pdf](http://www.flacsoandes.edu.ec/urvio/img/Inves6_URV6.pdf)

**EDEX (2011).** *La vida de Alex – guía didáctica*. Bilbao: Fundación EDEX.

**Erikson, E. (1992).** *Identidad, Juventud y crisis*. Madrid: Taurus.

**Feixa, C. P. (2000).** Generación @, la juventud en la era digital. *Nómadas*, (13), pp. 75-91. Recuperando el 03 de Octubre de 2013 en [http://ucentral.edu.co/sites/tienda/images/stories/iesco/revista\\_nomadas/13/nomadas\\_13\\_6\\_generacion.PDF](http://ucentral.edu.co/sites/tienda/images/stories/iesco/revista_nomadas/13/nomadas_13_6_generacion.PDF)

**Feixa, C., & Nilan, P. (2009).** ¿ Una juventud global? Identidades híbridas, mundos plurales. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, (43), pp. 75-89. Recuperado en 14 de Junio de 2014 en [http://test.uchile.cl/documentos/una-juventud-global-identidades-hibridas-mundos-plurales-carles-feixas-pampols\\_61549\\_5\\_3917.pdf](http://test.uchile.cl/documentos/una-juventud-global-identidades-hibridas-mundos-plurales-carles-feixas-pampols_61549_5_3917.pdf)

**Fernandes, L. N. (2008).** Las Raíces Históricas del atraso económico en África Subsahariana. *Textos de Economía*, 11(1), pp. 11-38. Recuperado en 09 de Febrero de 2013 en <http://journal.ufsc.br/index.php/economia/article/download/6831/6394>

**Freire, P. (2004)** *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el mundo rural*. México: Siglo XXI.

**Freire, P. (1987).** *Pedagogía do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

**Freire, P. (1967).** *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

**Funes, F. (2000).** Migración y adolescencia. En VVAA. *la inmigración extranjera en España. los retos educativos*, obra social fundación la caixa, Barcelona, pp.119- 144.

**Gadotti, M. (2000).** Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em perspectiva*, nº 14, vol. 2, pp. 03-11. Recuperado en 01 de Outubro de 2013 en <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>

**Gall, E. (2005).** *Praticas educacionais: miradas sobre lo inacabado*. Recuperado el 04 de Febrero de 2014 en <http://www.usp.br/nce/?wcp=/aeducacao/texto,2,5,263>

**García, J. A. (2006).** Identidad y alteridad en Bajtín. *Acta poética*, 27(1), pp. 45-61. Recuperado en 28 de Octubre de 2013 en <http://132.248.101.214/html-docs/acta-poetica/27-1/45-62.pdf>

**García Borrego, I. (2003).** Los hijos de inmigrantes extranjeros como objeto de estudio de la sociología. *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 3, pp. 27-46.

**García-Canclini, N. (2001).** *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.

**García-Canclini, N. (2006).** El consumo cultural: una propuesta teórica. En G. Sunkel (Coord.). *El consumo cultural en América Latina. Construcción teórica y líneas de investigación*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

**García-Canclini, N. (2010).** *Consumidores e Cidadãos*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

**Garreta, J. B. (2003).** *La integración sociocultural de las minorías étnicas (gitanos e inmigrantes)*. Barcelona: Anthropos Editorial.

**Gil Flores, J. (1993).** La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, vol. X-XI, pp. 199-212.

**Giménez, C & Suárez, L. (2001).** Menores no acompañados: análisis general. Cuadernos de investigación. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

**Giménez, C. (2003).** Familias en la inmigración: su integración en la sociedad receptora. En Borobio, D: *Familia e Interculturalidad*. Colección Estudios Familiares, núm. 13. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

**Giraldi, J. W. (2004).** Paulo Freire e Mikhail Bakhtin – o encontro que não houve. En L. Cortesão, E. Macedo, R. Nunes, J. Wanderley, & J. E. Romão, *Diálogos através de Paulo Freire*. Coleção Querer Saber, Instituto Paulo Freire de Portugal. Recuperado en 28 de Octubre de 2013 en [http://ipfp.pt/publicacoes/N\\_3%20Dialogos%20atraves%20de%20Paulo%20Freire.pdf](http://ipfp.pt/publicacoes/N_3%20Dialogos%20atraves%20de%20Paulo%20Freire.pdf)

**Giroux, H. A. (1996).** Educación posmoderna y generación juvenil. *Nueva sociedad*, nº 146, 148-167. Recuperado en 14 de Junio de 2014 en [http://nuso.org/upload/articulos/2554\\_1.pdf](http://nuso.org/upload/articulos/2554_1.pdf)

**Giroux, H. A. (1997).** *Channel surfing: Race talk and the destruction of today's youth*. New York: St. Martin's Press.

**Granados, A. M. (2006).** Medios de comunicación, opinión y diversidad (social y cultural) Reflexiones en torno al fenómeno migratorio. En M. L. Bastida (Ed.), *Medios de comunicación e inmigración*. Recuperado en 18 de Agosto de 2013 en <http://foroellacuria.org/otros/MediosEInmigracion.pdf>

**Gross, B. & Contreras, D. (2006).** La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº42, pp. 103-125. Recuperado en 10 de Noviembre de 2013 en <http://rieoei.org/rie42a06.pdf>

**Habermas, J. (1984).** *Theory of communicative action*, Vol. I: *Reason and rationalization of society*. Boston: Beacon.

**Habermas, J. (1987).** *Theory of communicative action*. Vol. II: *Lifeworld and system; A critique of functionalist reason*. Boston: Beacon.

**Hall, S. (2001).** *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

**Hall, S. (1997a).** El espectáculo del otro. En E. Restrepo, C. Walsh, V. Vich, (Edits.), *Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, Clacso, Universidad Andina Simón Bolívar, Instituto Pensar-Pontificia Universidad Javeriana..

**Hall, S. (1997b).** El trabajo de la representación. *Representation: Cultural representations and signifying practices*, pp. 13-74. London: Sage Publications.

**High, C., Singh, N., Petheram, L., Nemes, G. (2012).** Defining participatory video from practice. En E-J Milne, C. Mitchell, & N. de Lange (Eds.), *The handbook of participatory video*, (pp. 35-48). Lanham, MD: AltaMira.

**Hopenhayn, M. (2002).** Educar para la sociedad de la información y de la comunicación: una perspectiva latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 30, pp. 187-217.

**Hopenhayn, M. (2003).** Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana. *Revista de la Cepal*, nº 81, pp. 175 – 183. Recuperado el 12 de Febrero de 2014 en [http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/13839/original/Educacion Comunicacion y Cultura en la Sociedad de la Informacion.pdf](http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/13839/original/Educacion_Comunicacion_y_Cultura_en_la_Sociedad_de_la_Informacion.pdf)

**Huergo, J. (2000).** Comunicación/Educación: itinerarios transversales. En C.E. Valderrama, *Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías*. Bogotá: Universidad Central/Siglo del Hombre.

**Igartua, J. J., & Muñiz, C. (2012).** Encuadres noticiosos e inmigración: un análisis de contenido de la prensa y televisión españolas. *Zer-Revista de Estudios de Comunicación*, 9(16). Recuperado en 20 de Agosto de 2013 en <http://www.ehu.es/ojs/index.php/Zer/article/view/5311>

**INE (2014).** *Nota de prensa*. Recuperado en 16 de Agosto de 2014 en <http://www.ine.es/prensa/np854.pdf>

**ITU (2013).** *The key 2005-2014 ICT data for the world*. (in línea). Recuperado en 6 de Julio de 2014 en [http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/statistics/2014/ITU Key 2005-2014 ICT data.xls](http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/statistics/2014/ITU_Key_2005-2014_ICT_data.xls)

**Jenkins, H. (2008).** *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph.

**Jiménez, M. (2001).** *Los niños de la calle y el fenómeno de la emigración de menores: análisis de los contextos migratorios en el área urbana de Tánger*. Agencia Española de Cooperación.

**Jiménez, M. (2003).** *Buscarse la vida. Análisis transnacional de los procesos migratorios de los menores marroquíes no acompañados en Andalucía.* Madrid: Cuadernos Fundación Santa María, 3.

**Jiménez, M. (2004).** Los menores no acompañados de origen marroquí. En López García, B. y Berriane, M. (Dir.) *Atlas de la inmigración marroquí en España.* Madrid: Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos, Universidad Autónoma de Madrid.

**Jiménez, M. (2006).** Menores inmigrantes o los vulnerables de la globalización. En Checa Olmos, F.; Arjona, A. y Checa Olmos, J.C: *Menores tras la frontera. Otra migración que aguarda,* (pp. 63 – 82). Barcelona: Icaria Antrazyt.

**Jiménez-Ramírez, M. (2010, Ene/Jun).** La «juventud inmigrante» en España: Complejidad de una categoría discursiva a debate. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* (online), vol.8, n.1, pp. 363-391 . Recuperado en 16 de Enero de 2013 en : [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2010000100018&script=sci\\_arttext&tlng=es#%285%29](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2010000100018&script=sci_arttext&tlng=es#%285%29)

**Jovchelovitch, S., & Priego-Hernandez, J. (2013).** *Sociabilidades subterráneas: identidade, cultura e resistênciã em favelas do Rio de Janeiro.* UNESCO. Recuperado en 08 de Abril de 2014 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002238/223831POR.pdf>

**Kaplún, M. (1997).** De medio y fines en comunicación. *Chasqui-Revista Latinoamericana de Comunicación*, nº 58, pp. 1-4.

**Kaplún, M. (1998).** *Una pedagogía de la comunicación.* Madrid: Ediciones de la Torre.

**Kaplún, M. (1999).** Processos educativos e canais de comunicação. *Comunicação & Educação*, nº 14, pp. 68-75. Recuperado en 20 de Octubre de 2013 en <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36846>

**Kawulich, B. (2005).** La observación participante como método de recolección de datos. In Forum: *Qualitative Social Research* , Vol. 6, nº. 2, pp. 1-32). Recuperando en 10 de Febrero de 2014 en <http://mc142.uib.es:8080/rid=1MH514867-19YYTX-32BW/observacion.pdf>

**Kellner, D., & Share, J. (2007).** Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, 1(1), pp. 59-69. Recuperado en 01 de Febrero de 2014 en [http://onezoneheights.pbworks.com/f/Kellner\\_Douglas.pdf](http://onezoneheights.pbworks.com/f/Kellner_Douglas.pdf)

**Kellner, D. & Share, J. (2008).** Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. *Educ. Soc., Campinas* vol. 29, nº 104 – Especial, pp. 687 – 715. Recuperado en 15 de Septiembre de 2013 en <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0429104.pdf>

**Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005).** Communicative action and the public sphere. En Denzin, NK & Lincoln, YS (Eds.) *The Sage handbook of qualitative research*, pp. 559-603.

**Krauskopf, D. (2000).** Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*, 119-134. Recupero en 01 de Mayo de 2013 en [http://www.ccgsm.gov.ar/areas/chicos/doc\\_y\\_pub/dimensiones\\_criticas\\_participacion\\_juveni.pdf](http://www.ccgsm.gov.ar/areas/chicos/doc_y_pub/dimensiones_criticas_participacion_juveni.pdf)

**Krueger, R. A. & Casey, M.A. (2009).** *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage.

**Legazpi, A. R. (2004).** La determinación de la edad de los extranjeros indocumentados. *Revista de Derecho Político*, 61, pp.141-172.

**López-Barajas, E. (2002).** Estrategias metodológicas: la investigación-acción participativa. En M.L., Capdevilla (Coord.), *Programas de animación sociocultural* (pp. 184-194). Madrid: UNED. Recuperado en 10 de Febrero de 2014 en <http://eduso.files.wordpress.com/2008/06/animacion-sociocultural.pdf>

**López-Barajas, E. (2004).** La observación participante. Metodología y crítica. Bordón: *Revista de Orientación Pedagógica*, 56(2), pp. 253-271.

**Lopez-Reillo (2011).** *Jóvenes de África reinventando su vida. Menores Extranjeros No Acompañados salvando fronteras*. Santa Cruz de Tenerife: Área de Empleo, Desarrollo Económico, Comercio y Acción Exterior, Cabildo de Tenerife. Recuperado en 16 de Abril de 2013 en <http://mdc.ulpgc.es/cdm/ref/collection/MDC/id/163507>

**Matilla, A.G. (2006).** Educación en el siglo XXI: educar para la comunicación y el pensamiento crítico. En A.L. Vázquez; J.F.P. Sánchez y M.A.H, Floriano (Coords.). *Comunicación, universidad y sociedad del conocimiento: actas del IV Congreso Internacional*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

**Markez, I., & Pastor, F. (2010).** Menores Extranjeros No Acompañados (MENA), un colectivo especialmente vulnerable ante las drogas. *Zerbitzuan*, 48, pp. 71-85.

**Masterman, L. (1993).** *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

**Mead, M. (1977).** *Cultura y compromiso. El mensaje a la nueva generación*. Barcelona: Ediciones Juan Granica.

**Medrano, C. (2006).** El poder educativo de la televisión: un discurso paralelo a la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), pp. 93-107. Recuperado en 10 de Julio de 2014 en [https://addi.ehu.es/bitstream/10810/7216/1/Rev.%20Psicodidactica%2011\(1\)%20-%2093-108.pdf](https://addi.ehu.es/bitstream/10810/7216/1/Rev.%20Psicodidactica%2011(1)%20-%2093-108.pdf)

**Medrano, C., Pascual, P. A. C., & Navarro, S. P. (2007).** La televisión y el desarrollo de valores. *Revista de educación*, 342, pp. 307-328. Recuperado em 10 de Julio de 2014 em [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re342/re342\\_15.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re342/re342_15.pdf)

**Meyrowitz, J. (1985).** *No Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behaviour*. New York:Oxford University Press.

**Miguel Luken, V. de, Solana Solana, M. & Pascual De Sans, À. (2007).** *Redes sociales de apoyo. La inserción de la población extranjera*. Bilbao: Fundación BBVA.

**Mitchell, C., de Lange, N., y Milne, E-J. (2012).** Introduction. En E-J Milne, C. Mitchell, & N. de Lange (Eds.), *The handbook of participatory video*, (pp. 1-15). Lanham, MD: AltaMira.

**Moraes, R. D. A., Dias, A. C., & Fiorentini, L. M. R. (2006).** As tecnologias da informação e comunicação na educação: as perspectivas de Freire e Bakhtin. *UNI Revista*, 1(3), pp. 1 - 9. Recuperado en 28 de Octubre de 2013 en [http://www.unirevista.unisinos.br/pdf/UNIrev\\_Moraes\\_e\\_outros.PDF](http://www.unirevista.unisinos.br/pdf/UNIrev_Moraes_e_outros.PDF)

**Morphy, H. & Banks, M. (1999).** Introduction. En H. Morphy y M. Banks *Rethinking Visual Anthropology*. London: Yale University Press, pp.1-35.

**Morsy, Z. (1984).** *Media Education*. Paris: UNESCO. Recuperado en 4 de Febrero de 2014 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000625/062522eo.pdf>

**Nunes, B. (2009).** Plan Vasco de Inmigración: hacía un modelo de gestión de la diversidad. *Passages de Paris Édition Spéciale*, pp. 171-192. (en línea). Disponible en: <http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2009/espagne/Espanha%20%20Bruna%20de%20Almeda.pdf>

**Nunes, M. F. R., & Kramer, S. (2012).** Linguagem e alfabetização: dialogando com Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. *Revista Contemporânea de Educação*, 6(11), pp. 26-47. Recuperado en 27 de Octubre de 2013 en <http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/download/127/118>

**Observatorio del Tercer Sector (s.f.).** *Consortio Hemen*. Recuperado el 02 de Abril de 2014 en: [http://www.3sbizkaia.org/Archivos/Documentos/Enlaces/1300\\_Ponencia\\_Hemen.pdf](http://www.3sbizkaia.org/Archivos/Documentos/Enlaces/1300_Ponencia_Hemen.pdf)

**OMI (2006).** *Glosario sobre migración*. Ginebra: OMI.

**Orozco-Gómez, G. (1997)** O. Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos. *Comunicação e Educação*, vol. 3, nº. 10, pp. 57-68.

**Ortiz, R. (1986).** A escola de Frankfurt e a questão da cultura. *Revista brasileira de ciências sociais*, 1(1), pp. 43-65.

**Penninx, R. & Martinello, M. (2006).** Procesos de Integración y políticas (locales): estado de la cuestión y algunas enseñanzas. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 116, pp. 123-156.

**Pérez, A. M. (2009).** Pasos hacia una antropología visual aplicada. *Revista valenciana d'etnologia*, (4), pp. 61-80. Recuperado en 26 de Febrero de 2014 en <http://www.academia.edu/download/30426137/pasoshaciaunaava.pdf>

**Pérez-Serrano, G., & Nieto-Martín, S. (2009).** La investigación-acción en la educación formal y no formal. *Enseñanza & Teaching*, nº 10. Recuperado en 15 de Febrero de 2014 en <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/download/4177/4196>

**Pink, S. (2006)** *The future of Visual Anthropology. Engaging the senses*. Routledge, Abingdon.

**PUCAFREU: Senovilla-Hernandez, E. (Ed). (2013).** *Proyecto Promover el acceso a los menores extranjeros no acompañados en la Union Europea. resumen del informe comparativo e informe de la investigación en España*. Recuperado en 11 de Agosto de 2014 en <http://www.mshs.univ-poitiers.fr/migrinter/PUCAFREU/PUCAFREU%20informe%20comparado%20y%20nacional%20ES.pdf>

**PNUD (2013).** *Informe sobre Desarrollo Humano 2011*. Recuperado en 10 de Mayo de 2014 en [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2013\\_es\\_complete.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2013_es_complete.pdf)

**Queiroz, R. C. (2004).** Política, estética e ética no projeto Vídeo nas Aldeias. (en línea). Recuperado el 1 de Abril de 2014 en: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/biblioteca.php?c=20>

**Quiroga, V. (2006).** Los menores inmigrantes no acompañados en Europa: una mirada antropológica. En Checa Olmos, F.; Arjona, A. y Checa Olmos, J.C: *Menores tras la frontera. Otra migración que aguarda*, (pp. 17 – 50). Barcelona: Icaria Antrazyt.

**Quiroga, V.; Alonso, A.; Armengol, C. (2005).** *Proyecto CONRED: Rutas de pequeños sueños. Los menores inmigrantes no acompañados en Europa*. Barcelona: Fundación Pere Tarrés.

**Quiroga, V.; Alonso, A.; Sória, M. (2010).** *Sueños de bolsillo. Menores Migrantes No Acompañados en España*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés.

**Rahman, A. & Fals Borda, O. (1989).** La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo. *Análisis Político*, nº5, pp. 14-20. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado en 10 de Febrero de 2014 en [http://gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/COM199694\\_14-20.pdf](http://gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/COM199694_14-20.pdf)

**Ramos, S. (2009).** Menino do Rio: jovens, violência armada e polícia nas favelas cariocas. *Boletim segurança e cidadania*, ano 8, nº 13. (en línea). Recuperado en 07 de Abril de 2014 en <http://www.unicef.org/brazil/pt/BoletimCESeCNo13MeninosdoRio.pdf>

**Reason, P. (1994).** Three approaches to participative inquiry. En Denzin, NK & Lincoln, YS (Eds.) *The Sage handbook of qualitative research*, pp. 324 – 339.

**Sandín, M.P.E. (2003).** *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: Ediciones Mc Gran Hill.

**Santos, B. S. (2008).** A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. Coimbra: Universidad de Coimbra – Centro de Estudos Sociais. Recuperado en 07 de Octubre de 2014 en [www.ces.uc.pt/bss/dumentos/auniversidadedosexXXI.pdf](http://www.ces.uc.pt/bss/dumentos/auniversidadedosexXXI.pdf)

**Sartori, A. S., & Roesler, J. (2006).** Narrativa e dialogicidade nas comunidades virtuais de aprendizagem. *E-Compós – Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação*, Vol. 5, pp. 1-9. Recuperado en 02 de Noviembre de 2013 en <http://compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/68/68>

**Sawhney, N. (2012).** Making sense of participatory video: approaches to participatory content analysis. En E-J Milne, C. Mitchell, & N. de Lange (Eds.), *The handbook of participatory video*, (pp. 178-193). Lanham, MD: AltaMira.

**Seiter, E. (1986).** Stereotypes and the media: a re-evaluation. *Journal of Communication*, vol. 36, nº 2, pp. 14-26.

**Setién, M.L & Berganza, I. (2006).** Tipos de intervención social con menores inmigrantes no acompañados. En Santibáñez, R. y Maiztegui, C. (Eds). *Inmigración: miradas y reflejos*. (pp. 173.197). Bilbao: Universidad de Deusto.

**Soares, I.O. (2007).** Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. *Comunicação & Educação*, 8(23). Recuperado el 04 de Febrero de 2014 en <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/viewFile/4172/3911>

**Soares, I.O. (2009).** Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas (Col)*, (30), pp. 194-207. Recuperado en 04 de Octubre de 2013 en <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105112060015.pdf>

**Soares, I. O. (2011).** Educomunicação: um campo de mediações. En A.O. Citelli y M.C.C. Costa (Orgs.). *Educomunicação, construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas.

**Sodré, M. (2012).** *Reinventando a educação, diversidade, descolonização e redes*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

**Stuart, J., & Ward, C. (2011).** Una Cuestión de Equilibrio: Explorando la Aculturación y la Adaptación de Jóvenes Musulmanes Inmigrantes. *Psychosocial Intervention*, nº20(3), pp. 1-17. Recuperado en 16 de Julio de 2014 en <http://www.redalyc.org/pdf/1798/179822217003.pdf>

**Suarez, L. (2006).** Un nuevo actor migratorio: Jóvenes, rutas y ritos juveniles transnacionales. En Checa Olmos, F.; Arjona, A. y Checa Olmos, J.C: *Menores tras la frontera. Otra migración que aguarda*, (pp. 17 – 50). Barcelona: Icaria Antrazyt.

**Suarez, L. & Jiménez, M. (2011).** Menores en el campo migratorio transnacional. Los niños del centro (Drari d'sentro). *Papers: revista de sociología*, 96(1), pp. 11-33.

**Terrén, E. (2007).** Adolescencia, inmigración e identidad. En Cachón, L. y López, A. (coords.). *Juventud inmigrante*. Consejería de Inmigración del Gobierno Canario.

**The Cocktail Analysis (2010).** *Informe de resultados Observatorio Redes Sociales 2ª oleada*. Recuperado en 03 de Mayo de 2014 en [https://s3.amazonaws.com/tca-2012/uploads/2010/02/tca-2a\\_ola\\_observatorio\\_redes\\_informe\\_publico.pdf](https://s3.amazonaws.com/tca-2012/uploads/2010/02/tca-2a_ola_observatorio_redes_informe_publico.pdf)

**Tripp, D. (2005).** Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, nº 31(3), pp. 443-466. Recuperado en 10 de Febrero de 2014 en [http://www.dcoms.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/pesquisa\\_acao\\_uma\\_introducao\\_metodologica.pdf](http://www.dcoms.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_acao_uma_introducao_metodologica.pdf)

**UNDESA (2011)** *Interantional Migration in a Globalizing world: the role of Youth*. Recuperado em 20 de Julio de 2014 en: <http://www.un.org/esa/population/publications/technicalpapers/TP2011-1.pdf>

**UNICEF (2005).** *Informe Estado Mundial de la Infancia. La infancia amenazada*. Recuperado en 09 de Febrero de 2013 en <http://www.unicef.org/spanish/sowc05/fullreport.html>

**UNICEF (2009).** *Ni ilegales ni invisibles. Realidad jurídica y social de los menores extranjeros en España*. Madrid: Etnia Comunicación.

**Valderrama, C. (2010)** Ciudadanía y formación ciudadana en la sociedad de la información. Una aproximación desde la comunicación-educación. En R. Aparici (Coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.

**Van Dijk, T. A. (1989).** Mediating racism. The role of the media in the reproduction of racism. En R. Wodak, (Ed.), *Language, Power and Ideology. Studies in Political Discourse* (pp. 199-226). Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

**Van Dijk, T. A. (1996).** Power and the news media. *Political communication in action*, pp. 9-36. Recuperado en 12 de Agosto de 2013 en <http://www.discourses.org/OldArticles/Power%20and%20the%20news%20media.pdf>

**Van Dijk, T. A. (1997).** *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós Comunicación.

**Vestri, G. (2012).** Bases socio-jurídicas en el marco de protección de los menores de edad inmigrantes no acompañados. El caso Español. En Vestri, G. y Martín, N.G., *Los menores de edad migrantes no acompañados y sus exigencias jurídicas*. Sevilla: Centro Euro-Árabe de Estudios Jurídicos Avanzados - Universidad Pablo de Olavide. Recuperado en 08 de Marzo de 2013: [http://www.icam.es/docs/ficheros/201203050001\\_6\\_0.pdf](http://www.icam.es/docs/ficheros/201203050001_6_0.pdf)

**Vicente, E. (2012).** Entrevista con Ismar de Oliveira Soares: A Educomunicação. *Novos Olhares*, 0(12), pp. 35-41. Recuperado en 04 de Octubre de 2013 en <http://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/51389>

**Wagman, D. (2006).** Los medios de comunicación y la criminalización de los inmigrantes. En M. L. Bastida (Ed.), *Medios de comunicación e inmigración*. Recuperado en 18 de Agosto de 2013 en <http://foroellacuria.org/otros/MediosEInmigracion.pdf>

**Whitehead, A & Hashim, I. (2005).** *Children and Migration. Background Paper for DFID Migration Team*. Centre on Migration, Globalisation and Poverty. Brighton: Universidad de Sussex. Recuperado en 21 de Enero de 2013 en: [http://www.childtrafficking.com/Docs/dfid\\_05\\_child\\_mig\\_bac\\_0408.pdf](http://www.childtrafficking.com/Docs/dfid_05_child_mig_bac_0408.pdf)

# Anexos



# Anexo 1

## Autorización del uso de imagen

### **AUTORIZACIÓN DE USO DE IMAGEN** **PROYECTO TODO EL MUNDO ES INMIGRANTE**

Mediante la presente, yo ....., identificado con el DNI o pasaporte n<sup>o</sup> ....., tutor y responsable legal de ....., identificado con el DNI o pasaporte n<sup>o</sup> ....., autorizo el uso de su imagen y sonido en el audiovisual a ser producido con fines sociales y educativos y para efectos de reproducción y comunicación pública en los diversos medios de comunicación posibles, conocidos y por conocer en el marco del proyecto "Todo el mundo es inmigrante", realizado por la Fundación EDEX – Centro de Recursos Comunitarios, con dirección en Calle Indautxo, 9, Bajo, 48011, Bilbao. Asimismo dejo expresa constancia que por medio del presente documento cedo de manera gratuita, irrevocable y definitiva a la Fundación EDEX y /o a cualquier terceros que estos autoricen el derecho a divulgar su imagen en los términos del presente.

Bilbao,.....de.....de 20.....

Firma del tutor legal:.....

Nombre del tutor legal: .....

DNI o pasaporte:..... Teléfono/móvil:.....

Correo electrónico:.....



## Anexo 2

### Guión del vídeo "La vida de Alex"

**EXT. - TERMIBUS - DÍA**

Un chaval se baja del autobús

**EXT. - CALLE-DIA**

Un chaval cruza la calle

**EXT. - CALLE- DIA**

Un chaval mira a su alrededor (edificios, personas que pasan por la calle)

**EXT.- CALLE - DIA**

Un chaval ve a un grupo de chicos que hablan en una esquina (podría ser uno de los puentes de la ribera) y les saluda.

**ALEX**

Hola, ¿qué tal? Yo soy Alex, estoy buscando donde está la cruz roja. Acabo de llegar y no conozco a nadie aquí.

**COLLINS**

La cruz roja no te va a ayudar a buscar la vida. Vente con nosotros a vender cd's y películas en la calle.

**MOHAMED**

Hay un curso de formación que dura dos años.

**COLLINS**

Y ¿cómo vas a conseguir dinero mientras hacer el curso?

**MOHAMED**

Si tienes suerte puedes conseguir trabajo o sino al menos tendrás el diploma

**ALEX**

Yo no tengo tiempo para esperar dos años. Necesito ganar dinero ahora. Te voy a ayudar a vender los cd's.

**EXT-CASCO VIEJO - DIA**

Un grupo de inmigrantes está con manteles en la calle vendiendo cd's y dvd's pirateados. Alex está con ellos. De repente se acerca un hombre

**POLICIA**

¿Tienes documentos? Soy policía y quiero verlos.

**ALEX**

(entregando el pasaporte al policía)  
Solo tengo mi pasaporte. Vengo de Costa de Marfil, de Abedjan.

**POLICIA**

Veo que eres menor. Te voy a llevar a un centro de menores.

**INT-CENTRO DE MENORES -**

Una asistente social habla con Alex

**ASISTENTE SOCIAL**

¿Cómo has llegado aquí?

**ALEX**

He venido en un barco y después he venido en autobús hasta Bilbao.

**ASISTENTE SOCIAL**

Aquí tienes que respetar los profesores, el espacio común, los compañeros. Te vamos mandar a un centro de formación a hacer un curso durante la mañana y por la tarde a clase de castellano.

**EXT-CENTRO DE FORMACIÓN -DIA**

Se ve la fachada del centro de formación. Algunos chavales hablan alegremente en la puerta.

**INT-CENTRO DE FORMACIÓN**

Se ve varios chavales sentados esperando la hora de empezar la sesión. El chaval entra y se sienta al lado de Braim.

**ALEX**

Hola, Soy Alex. Acabo de llegar aquí a Bilbao. ¿Y Tú?, ¿cómo te llamas?

**COLLINS**

Yo me llamo Collins y soy de Ghana.

**SE VE EL TITULO DEL VIDEO  
(MÚSICA)**

**INT-CENTRO DE FORMACIÓN**

Collins se presenta (dice de donde viene, cuánto tiempo lleva viviendo aquí. Como ha llegado aquí, etc....)

Enseña el centro, lo que hace durante los días



# Anexo 3

## Noticia sobre la presentación del vídeo "La vida de Alex"

El País, 04 de Mayo de 2011

### PAÍS VASCO

#### VIZCAYA Conferencia

**Cine.** Félix Linares, presentador de ETB, ofrece la charla *Más películas favoritas*. Simultáneamente se proyectan imágenes y los carteles originales de las películas seleccionadas. El acto acaba con un coloquio. A LAS 19.00, EN EL CENTRO CÍVICO MUNICIPAL, ZANKOETA, 1 (BASURTO), BILBAO.

#### MÚSICA

**Ciclo BBK de Flamenco.** El cantaor Antonio Fernández Díaz Fosforito repasa sus años sobre los escenarios, guiado por el escritor José María Velázquez-Gaztelu y acompañado por el guitarrista Antonio Soto. A LAS 20.00, EN LA SALA BBK, GRAN VÍA, 19, BILBAO.

#### GUIPÚZCOA Cine

**Nosferatu.** Dentro del ciclo *Francis Truffaut: El cine del cine*, proyección de *La chambre verte* (1978). A LAS 20.15, EN EL TEATRO PRINCIPAL, MAYOR, 3, SAN SEBASTIÁN.

#### Música

**Yann Tiersen.** El autor de la banda sonora de películas como *Amélie* y *Good Bye Lenin*, presenta su nuevo disco, *Dust Lane*. Shannon Wright, cantautora estadounidense que ha colaborado anteriormente con Tiersen, se encarga de la primera parte del concierto. A LAS 20.30, EN EL TEATRO VICTORIA EUGENIA, REPÚBLICA ARGENTINA, 2, SAN SEBASTIÁN.



Yann Tiersen actúa en San Sebastián.

#### Teatro

**La carta.** Paolo Nani Teater presenta este clásico de la comedia que plantea una historia recreada de quince formas completamente diferentes. A LAS 20.00, EN LA SALA GAZTIESENA, CENTRO CULTURAL, EGIA, BAZTAN, 21, SAN SEBASTIÁN.

#### Literatura

**Mariausum Landu.** La escritora abre la agenda de actividades del museo con una lectura literaria que lleva por título *Beldurrarenzako antidototik literarioak*. Acto en euskera dentro del ciclo *Las relaciones humanas, escuchar para comprender*. A LAS 19.30, EN EL SALÓN DE ACTOS DEL MUSEO SAN TELMO, PLAZA ZULODAGA, 1, SAN SEBASTIÁN.

EL PAÍS, miércoles 4 de mayo de 2011

### agenda

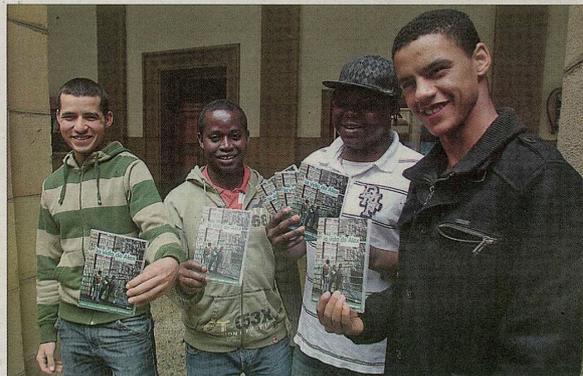
#### ÁLAVA

##### Música

**Kultur Campus.** Concierto de las bandas americanas Dead Meadow y Spindrift. Entrada gratuita. A LAS 18.30, EN EL PABELLÓN UNIVERSITARIO DE LA UPV, VITORIA.

##### Noche de swing... noche de fusión.

La Orquesta de Euskadi, bajo la dirección de Enrique Ugarte, comparte escenario con la cantante cordobesa Susana Raya, Iñaki Salvador Trio y la colaboración de Golden Apple Quartet, con un programa de obras de Cole Porter, Astor Piazzolla, Gershwin, Ruiz Quevedo y Chick Corea, entre otros, en una nueva edición de *KlasikAT*. A LAS 20.00, EN EL TEATRO PRINCIPAL, SAN PEDROCILO, 29, VITORIA.



Grupo de los realizadores del vídeo 'La vida de Alex', ayer en la Universidad de Deusto de Bilbao. / LUIS ALBERTO GARCÍA

## Viajar, sufrir y vivir

Un vídeo hecho por inmigrantes narra la dificultad de ser acogido en otro país • El fin es acabar con los estereotipos asociados al colectivo

KERMAN ROMEO Bilbao

Ahmed recuerda con nitidez los bajos del largo camión en el que llegó a España. Con frialdad detalla el calor que desprendía el motor del vehículo, próximo a su precaria guardia. Aterrizó en Almería proveniente de Marruecos. Tenía solo 17 años, nada de dinero y no hablaba ni una palabra en castellano. No dijo nada a sus padres hasta cuatro meses después. Únicamente disponía de gamas de vivir en su equipaje.

Tras dos años de avatares, Ahmed vive en Barakaldo y estudia un curso de metalurgia. Sonriente, lozano y elegante, narra su *via crucis* hasta llegar a Vizcaya. En el trayecto, tuvo que pedir limosna en Almería y solicitar ayuda en una mezquita de Barcelona. Conocía a una persona en Barakaldo que le podía acoger por un tiempo y Ahmed, sin desa-

provechar la opción, puso rumbo hacia esta localidad.

Ayer, Ahmed sonreía y apretaba con fuste las manos de los asistentes a la presentación de un vídeo que han realizado él y sus compañeros del centro de acogida en el que ahora reside. En *La vida de Alex*, Ahmed y otros inmigrantes sin acompañamiento de 16 a 20 años exponen la vida de un joven de Costa de Marfil que arriba a Bilbao con la única intención de ayudar a su familia. Tras ser detenido por la policía por venta ilegal de discos, es enviado a un centro de acogida.

El vídeo, de 20 minutos y que ayer pudo verse por primera vez en el acto celebrado en la Universidad de Deusto de Bilbao, es uno de los resultados del proyecto *Todo el mundo es inmigrante*, apoyado por la Diputación vizcaína e impulsado por la organización de educación de menores EDEX. Para la realización del vi-

deo, los inmigrantes han participado durante cinco meses en un taller de creación audiovisual y han conocido las técnicas necesarias

**El trabajo lo han elaborado jóvenes inmigrantes sin acompañamiento**

**"Son corredores de fondo en una carrera de obstáculos", cree un experto**

con las que poder contar sus historias.

Con este proyecto se pretende desligar a la inmigración de la delincuencia y acabar con los estereotipos

que se asocian a este colectivo. Ahmed y sus compañeros han pasado y siguen viviendo experiencias desagradables y prueban en demasiadas ocasiones el agrio sabor del rechazo.

Ahmed tiene constancia de ello. De hecho, indica con pesar que en más de una ocasión se ha topado con el rechazo de la gente y que le cuesta "mucho más de lo normal" relacionarse con chicas. Tal vez, como apuntó en la presentación de ayer el ex responsable del área del menor del Arrateko, Fermin Barceló, "son corredores de fondo en una carrera de obstáculos".

Quizá también Issouf, de la Guinea francesa, sepa sobre ello. Reciente fontanero, residente en Bidezabal, a sus 20 años trata de agradar a la familia de su novia, aunque aún no lo logra. Sin embargo, sabe que todas las carreras llegan a la meta y que él ya ha superado decenas de obstáculos.

## Los justos

BELÉN ALTUNA



"Un hombre que cultivaba su jardín, como quería Voltaire/ El que agradece que en la tierra haya música/ El que descubre con placer una criminología/ Dos empleados que en un café del Sur juegan un silencioso ajedrez/ El ceramista que premedita un color y una forma/ El tipógrafo que compone bien esta página, que tal vez no le agrada/ Una mujer y un hombre que leen los tercetos finales de cierto canto/ El que acaricia a un animal dormido/ El que justifica o quiere justificar un mal que le han hecho/ El que agradece que en la tierra haya Stevenson/ El que prefiere que los otros tengan razón/ Esas personas, que se ignoran, están salvando el mundo."

Este poema archiconocido de Borges, titulado *Los justos*, nunca ha dejado de maravillarme y de extrañarme. De maravillarme por la delicadeza de sus imágenes, por la simplicidad hermosa de su enumeración. Y de extrañarme porque en esa lista de personas justas e ignoradas abundan las que aprecian la belleza del arte (la música, Stevenson), el trabajo bien hecho (el tipógrafo), la vida personal (el jardín), la humildad (prefieren que los otros tengan razón), etcétera, pero apenas se nos muestran ejemplos de bondad para con los otros, de entrega, de ayuda, de sacrificio. Son personas que no parecen hacer el mal, pero su forma de contribuir al bien es extremadamente sutil, una experiencia cotidiana al alcance de muchos.

Aunque el poema también recuerda a la tradición judía de los *tzadikim*, los justos. Según el Talmud, "en todo tiempo siempre hay 36 justos sobre la faz de la tierra, cuando ellos desaparecen el mundo acabará. No se conocen entre ellos y cuando uno de los justos muere es inmediatamente sustituido por otro. Se los representa como extremadamente modestos, humildes e ignorados por el resto de las personas". Estos 36 justos también son conocidos como los *Lamed Wufniks*, y el propio Borges habla de ellos en su libro sobre los seres imaginarios, afirmando que "constituyen, sin sospecharlo, los secretos pilares del universo".

Así que tal vez sean 36 y tal vez muchos más: todos aquellos que con sus gestos cotidianos de gratitud hacia la vida y de benevolencia hacia el resto de seres hacen del mundo un lugar habitable.

Ahora bien, si en lugar de justos hablamos de Justicia, y pasamos de los ejemplos a los principios, las leyes, las instituciones y las personas que las encarnan y las interpretan, de qué poco parecen servirnos Borges y el Talmud. Barrunto que hasta los *tzadikim* tibetanos si se dedicaran profesionalmente a la administración de Justicia y vieran que hacer frente a casos como la legalización o la legalización de Bildu. Y es que son poderosas las razones por las que debería ser legal, pero también lo son las razones por las que no. Querido Borges, la duda me correte y ahí sigue, por mucho que cultive mi jardín y agradezca que en la tierra haya música...

# Anexo 4

## Noticia sobre la presentación del vídeo "La vida de Alex"

Deia, 04 de Mayo de 2011

Precio: 1,20 Euros Núm. 11988 Gure lurraren deia Miércoles 4 de mayo de 2011

Noticias de Bizkaia

# Deia

EL BARCELONA REGRESA A WEMBLEY

1-1 El gol de Pedro finiquita al Madrid y lleva a la final de la Champions a los de Guardiola

PÁGINAS 42-43



## El traslado al Pleno del TC aumentaría las opciones del recurso presentado por Bildu

Tiene clara mayoría de magistrados progresistas frente al equilibrio con los conservadores en la Sala Segunda

URKULLU Zapatero pide al líder jeltzale que no rompa y espere a la sentencia del Constitucional

JURISTAS Perplejidad en el mundo del derecho ante la decisión del Supremo, "carente de fundamento"

CONGRESO Bono, con el apoyo de PP y PSOE, veta una rueda de prensa de respaldo a Bildu en la Cámara

LÓPEZ Espera que el TC "garantice los derechos" pero llama a "respetar y acatar" las decisiones de los jueces

PÁGINAS 24-27



### La AN concluye que el Gobierno pagó el rescate del 'Alakrana'

El tribunal sentencia a 439 años de cárcel a Abdu Willy y al otro pirata detenido

MADRID. La Audiencia Nacional determina en la sentencia en que condena a los piratas somalíes Abdu Willy y Raagogesey Adji Haman por el secuestro del atunero bermeano *Alakrana*, retenido en Somalia durante 47 días en 2006, que el rescate para la liberación fue pagado por el Gobierno español y "en ningún caso" por el armador. Tras conocer la sentencia, las ministras de Exteriores y Defensa, Trinidad Jiménez y Carme Chacón, negaron el pago de cualquier rescate. PÁG. 17

### Epsilon sigue con su proyecto y contacta con cuatro inversores

Villadelprat pide "tiempo y respeto" a Lakua para que cristalicen las negociaciones

GASTEIZ. El director de Epsilon, Joan Villadelprat, aseguró a la Comisión de Industria del Parlamento Vasco que el proyecto "está vivo" y adelantó que ha contactado con cuatro posibles inversores de China, EE.UU. y el Golfo Pérsico, al tiempo que pidió "tiempo y respeto" al Gobierno vasco "para que las negociaciones cristalicen". PÁGINA 39

### DEL TOP MANTA A YOUTUBE

BILBAO. Alex, en realidad, es Issouf, un guineano de 19 años. Pero como Alex, el protagonista del documental que interpreta, Issouf llegó a Bilbao siendo menor y vendía cedés en la calle. Enviado a un centro foral, le cambió la vida. Y como a él, a Braim, Ahmed, Collins y Mohammed, actores también en el documental que ya cuelga en YouTube: "Ojalá sirva para que la gente cambie su opinión sobre nosotros", afirman. FOTO: D. DE HARO PÁG. 7

### "Bin Laden no iba armado, pero se resistió"

Washington confirma que recibió dos balazos y que su cadáver fue arrojado al Mar de Arabia Los árabes de Euskadi, escépticos: "Tendrán que probarlo"

BILBAO. Bin Laden "no estaba armado" cuando los comandos estadounidenses abrieron fuego contra él, según confirmó ayer el portavoz de la Casa Blanca, Jay Carney, quien también aseguró que su cuerpo fue arrojado al Mar de Arabia desde el portaaviones *Carl Vinson* y que se sopesan facilitar fotografías del cadáver para acabar con las dudas y el escepticismo que también traspasaron los árabes de Euskadi: "Tendrán que probarlo". PÁGINAS 29-33



# Anexo 5

## Noticia sobre la presentación del vídeo "La vida de Alex"

Deia, 04 de Mayo de 2011

6

Miércoles, 4 de mayo de 2011 Deia

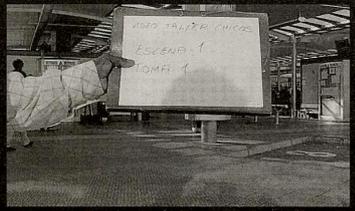
# BIZKAIA

bizkaia@deia.com

HISTORIAS DE JÓVENES INMIGRANTES >

### La vida de Alex

- **Vídeo.** "La vida de Alex" es un audiovisual que forma parte del proyecto. Todo el mundo es inmigrante, impulsado por la ONG Edex con el apoyo de la Diputación Foral de Bizkaia.
- **Protagonistas.** Cinco jóvenes inmigrantes que llegaron a Euskadi siendo menores de edad cuentan en el vídeo sus historias.
- **Youtube.** El vídeo ya se puede ver en internet.



## "Ojalá siempre pueda vivir aquí"

■ Cinco jóvenes inmigrantes cuentan en un vídeo sus experiencias desde que llegaron a Bizkaia siendo menores de edad ■ El audiovisual, impulsado por Edex y la Diputación, pretende romper estereotipos

**JOSÉ BASURTO**  
BILBAO. "Ojalá pueda seguir aquí tan bien como hasta ahora", dice emocionado ante la cámara Soleymane, un joven marroquí que está haciendo un curso en el CIP de Basauri de carpintería metálica. El testimonio de Soleymane es uno de los que aparecen en *La vida de Alex*, un vídeo elaborado y protagonizado por jóvenes inmigrantes que llegaron a Bizkaia siendo menores de edad y sin compañía. Con este audiovisual, que ya está colgado en Youtube, han querido cambiar "la mala imagen que tenemos". "Si esto sirve para que la gente cambie de opinión sobre nosotros", dice el joven que encarna a Alex en el vídeo, "bienvenido sea". Este vídeo forma parte de un proyecto denominado *Todo el mundo es inmigrante*, que ha sido impulsado por Edex, una ONG con un larga trayectoria en la integración social, y que ha contado con el apoyo de la Diputación Foral de Bizkaia.

El verdadero nombre de Alex es Issouf, un joven nacido en Guinea Conakry hace 19 años. En el documental interpreta a un chico de Costa de Marfil, que llegó a Bilbao siendo menor de edad. Pero su historia es muy parecida a la de Alex. Aterrizó en la capital vizcaína solo y totalmente desprotegido. La única alternativa que tenía para buscarse la vida era vender cedés en la calle Furo estuvo poco tiempo en el circuito de los top manta. La policía le detuvo y acabó en un centro de acogida de menores. Y allí cambió su suerte. Tanto Alex como Issouf supieron aprovechar las oportunidades que les brindaron las instituciones forales de protección al menor. Issouf está realizando hoy en día un curso de fontanería en la Fundación Peñasca. "Cuando acabe espero hacer prácticas y luego que alguien me contrate", dice.

Ese es el mismo objetivo que tiene en mente Brahim, un marroquí de 19 años que salió de su país en los bajos de un camión. Al igual que



Brahim, Collins, Issouf y Ahmed, cuatro de los cinco protagonistas del vídeo sobre menores inmigrantes. FOTO: DAVID DE HARO

Issouf terminó en un centro de acogida de la Diputación Foral de Bizkaia. Actualmente está haciendo prácticas de fontanería, tras lo cual espera conseguir un puesto de trabajo. "Nosotros", dice Brahim, "lo único que queremos es trabajar para poderos asegurarnos un futuro". "¿Quieres volver a Marruecos?", le preguntamos. "No", contesta de forma rotunda. "Solo quiero trabajar para poder ayudar a mi familia con el dinero que les pueda mandar", señala.

**VÍDEO** Brahim, al igual que Issouf, Ahmed, Collins y Mohammed, ha disfrutado con la elaboración del vídeo. "Nos lo hemos pasado muy bien", dice sonriente mientras su compañero de rodaje Collins corrabora con un gesto la afirmación de Brahim. La idea de rodar un audiovisual con testimonios de jóvenes inmi-

**"Si esto sirve para que la gente cambie de opinión sobre nosotros, bienvenido sea"**

**"El proyecto surgió de la vulnerabilidad social que sufren estos chavales aquí"**

BRUNA NUNES  
Edex

**"El vídeo rompe con esa mala imagen social que se transmite de este colectivo"**

FERMIN BARCELÓ  
Ejeresponsable Área Menor Ararteko

grantes nació en el seno de Edex. Una de sus responsables, Bruna Nunes, destacó ayer, durante la presentación del vídeo, que "el proyecto surgió de la vulnerabilidad social que sufren estos chavales". Entre sus objetivos figuraban el de "crear espacios de aprendizaje que potencien la participación de menores y jóvenes en un contexto de inmigración sin referencias, fomentando su visibilidad en clave positiva".

En definitiva, lo que pretendían con este audiovisual era combatir la mala imagen que tienen los menores inmigrantes, sobre todo, los procedentes del Magreb. "Queremos", dijo Bruna Nunes, "que se reflexione sobre el proceso migratorio así como la integración de estos jóvenes en la sociedad". También pretendían que los participantes en la experiencia aprendieran a utilizar los medios audiovisuales "como forma de expresión y

comunicación". Al mismo tiempo, la responsable de Edex destacó que "era el momento de reflexionar sobre los medios de comunicación de cara a fomentar una visión crítica".

**ELABORACIÓN** Para la elaboración del vídeo contaron con la colaboración del programa Hemen, una plataforma de entidades y organizaciones creada especialmente para atender a este colectivo en Bizkaia. Respecto al perfil de las personas participantes en el vídeo, Bruna Nunes señaló que "desde un principio el proyecto fue diseñado para atender a menores y jóvenes en un contexto de migración sin referente familiar". "La idea", dijo la responsable de Edex, "era ofrecer un recurso que les permitiera contar sus historias, expresarse y reflexionar sobre las dificultades que encuentran y lo que sienten".

# Anexo 6

## Noticia sobre la presentación del vídeo "La vida de Alex"

Deia, 04 de Mayo de 2011

Deia Asteazkena, 2011ko maiatzaren 4a

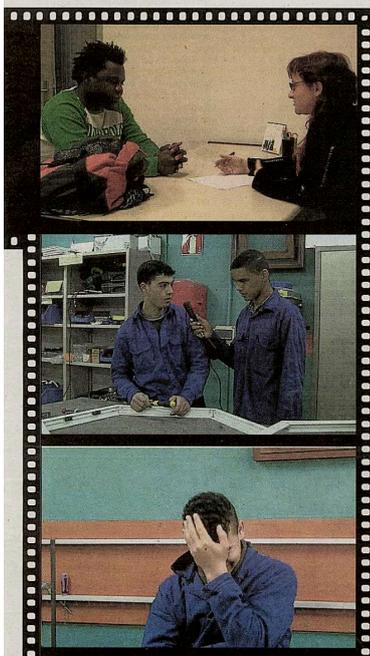
BIZKAIA 7

**Lakua abandona un proyecto antisida.** La Diputación asumirá la financiación del servicio Aukera que acoge a 'sin techo' con sida tras desmarcarse el Gobierno vasco. **P. 08**

**Expovaciones y mercado medieval.** El BEC muestra los destinos vacacionales desde mañana, mientras que Balmaseda ultima los detalles de su feria medieval. **P. 10**

**PUEBLOS MECÁNICOS**  
EL PNV MEJORA LA ACCESIBILIDAD EN SANTURTZI, GETXO Y ABANTO **P. 12-13**

### HISTORIAS DE JÓVENES INMIGRANTES



Para tomar parte en el proyecto solo se les exigió a los jóvenes participantes que tuvieran un nivel básico de castellano para expresarse bien ante un micrófono y que estuvieran realizando algún curso formativo. Por otra parte, para un desarrollo adecuado de los talleres era "fundamental contar con jóvenes que tuvieran sus necesidades cubiertas, lo que facilitaría una asistencia regular a las sesiones programadas".

Y fueron muchas. El proyecto ha durado cinco meses. Antes de iniciarse el rodaje hubo muchas sesiones de "conocimiento y trabajo". El resultado es un pequeño documental de casi veinte minutos de duración en el que cinco jóvenes cuentan sus historias y a su vez, se convierten en improvisados periodistas que les preguntan a sus compañeros de clase. En total, aparecen una docena de testimonios. Casi todos en la misma línea. Se muestran satisfechos con lo que están haciendo, cursos de formación en la Fundación Petresal y en el CIP de Basauri, y desearos de acabarlos

para integrarse en el mundo laboral. Para la elaboración del vídeo no ha sido necesaria una superproducción. Tal y como resaltó Bruna Nunes, "las sesiones de taller las realizamos en las instalaciones de la Federación Sarty y los recursos técnicos que hemos utilizado han sido: una cámara de vídeo, un tripié, micrófonos, ordenadores con acceso a internet y un cañón para proyección de vídeos y reportajes".

**YOUTUBE** El uso de esos recursos técnicos les ha permitido que el vídeo resultante se pueda ver en internet en la dirección [www.youtube.com/user/todomundoinmigrante](http://www.youtube.com/user/todomundoinmigrante). Ese es precisamente uno de los objetivos del proyecto y de sus protagonistas. Collins, nacido hace 20 años en Ghana, confía en que "con este vídeo se nos mire de otra forma". Y como dijo antes de la presentación del audiovisual Permin Barceló, exresponsable del área del menor del Ararteko, "el vídeo rompe con esa mala imagen social que se transmite en los medios de comunicación de este colectivo".

## Un viaje sin billete de vuelta

### El sacacorchos



POR JON MUJIKA

**A** CAPARAN todas las ayudas sociales, arramplan con los puestos de trabajo más suculentos, traen consigo el gen de la delincuencia, nos invaden con males artes y no se quieren integrar porque son hijos de Belcebú. La inmigración llega con la cruz del estigma a sus espaldas, como si solo hubiese del mal y porvenir negro carbón lo peor de cada casa. No hace falta viajar a los bajos fondos para escuchar semejante retahíla de improperios de hja catadura. Tampoco, es cierto, están todos bautizados con el agua bendita de la buena gente. Entre quienes se buscan la vida en otros bosques distintos al suyo hay grandes personas y otros tantos hijos de puta. Como en casa, vamos...

Ahora, cuando se anuncia la proyección de *La vida de Alex*, el jugoso fruto de un taller de creación audiovisual en el que jóvenes inmigrantes han aprendido a manejar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a izar la bandera blanca que pide tregua y nunca rendición, viene a mi memoria la voz del viejo Abraham Lincoln cuando dijo aquello de que todos los hombres nacen iguales, pero esa es la última vez que lo son. ¡Por qué habrían de serlo!

El cortometraje se encuadra dentro de un proyecto que lleva por nombre *Todo el mundo es inmigrante*. Lo han rodado un puñado de menores inmigrantes no acompañados residentes en Bizkaia. Jóvenes que salieron de su patria chica para hacerse camino. Dentro de

unos años, cuando miren atrás, sabrán que la inmigración más dolorosa es la de que parte de la niñez y llega a la edad adulta. No hay regreso posible y en el camino quedan, siempre, un puñado de ilusiones rotas.

Una de las grandes lecciones de la vida llega cuando uno descubre que no importa que el gato sea blanco o negro, que lo importante es que cace ratones. Es entonces cuando uno descubre que ha de estar allá donde haya presas, allá donde pueda ganarse el pan. Es fácil comprender la teoría pero *La vida de Alex* viene a demostrarnos que la práctica siembra de dificultades de ese viaje, casi siempre tormentoso. Una vez instalados en las sociedades de destino, los jóvenes que dejaron atrás los felices años de la infancia, se encuentran con diversas dificultades. Carecen de modelos afectivos a los que aferrarse en los malos días y llegan a una cultura que rara vez les comprende y que aún no se han hecho capitanes y no les dejan ser grumetes. Son *marineros errantes* en la dura mar de la vida.

**La primera lección de la vida es que no importa que el gato sea blanco o negro: lo que importa es que cace ratones**

**5-8 mayo 2011** horario: 11:00 - 20:30

**EXPO vacaciones**

**expoConsumo**

**crea MODA**

**crea IMAGEN**

**EXPOVINO BILBAO 2011**

**ZONA INFANTIL**  
Hinchables, juegos y actividades

**PRECIO ENTRADA**  
Entrada de acceso con acceso a todos los eventos. Jueves y viernes: 2€ Sábado y domingo: 4€

**BILBAO EXHIBITION CENTRE**

[www.bilbaosexhibicioncentro.com](http://www.bilbaosexhibicioncentro.com)

**1€ DE DESCUENTO** EN TU ENTRADA DE EXPOVACIONES AL PRESENTAR ESTE COUPON

**EXPOVACIONES**  
DESTINOS TURÍSTICOS, SORTEO DE VIAJES, DESGASTADORES, EMISIONES FOLKLORICAS

**EXPOCONSUMO**  
DESARROLLADORA, VENTA DIRECTA DE PRODUCTOS: ARTESANOS, CARRANAS, MOBILIDADES...

**LA OFERTA MAS AMPLIA DE CRUCEROS EN BEC**  
MÁS OPCIONES, DESTINOS DIVERSOS, ZAFOS, CRUCEROS, ALBERGUES, SOLIDUM, CRUCEROS, FLUMAVIER, MUCHO MÁS.

**GALA MISS Y MISTER EUSKADI 2011**  
SABADO 7 DE mayo 19:30h.

**CREAMODA**  
DESFILES DE LAS COLECCIONES PRESENTADAS Y CONCURSO DE PARTICIPANTES  
CÓDIGO FAMILIA: DOMINGO 2 mayo 17:00h

**CREAIMAGEN**  
ESTRATEGIAS DE MARKETING Y PUBLICIDAD, SERVICIOS DE FOTOGRAFIA Y ESTUDIO PARA JOVENES ESTUDIANTES Y PARTICIPANTES  
DOMINGO 8 mayo - 16:00h a las 13:00h. INSCRIPCIÓN GRATUITA

**EXPOVINO**  
CASA DE EXPOSICIONES Y ACTIVIDADES MUNICIPALES

