

# La inclusión de adolescentes latinoamericanos en L'Hospitalet de Llobregat

Pau Gil-Azorín

Associació Cultura Tretze. España. <https://orcid.org/0000-0002-1790-1281>

Correo para la correspondencia: [pau@culturatretze.org](mailto:pau@culturatretze.org)

Artículo de Estudios y tendencias. Recibido: 02/11/2021. Aceptado: 04/11/2021. Publicación avanzada: 09/12/2021. Publicación: 03/01/2022.

## Resumen

El presente artículo pretende contextualizar y hacer una aproximación teórica de conceptos para pensar en clave de inclusión socioeducativa, más específicamente, cuando nos encontramos con adolescentes migrantes procedentes de países latinoamericanos. Principalmente, se relata cuáles son las estrategias que se articulan desde los entes locales en Cataluña y más concretamente en ciudades como L'Hospitalet de Llobregat. En este estudio teórico, hay una breve introducción sobre qué es emigrar en la etapa de la adolescencia y, posteriormente, se exponen discursos centrados en la inclusión social de adolescentes migrantes y sobre la inclusión en los centros educativos de secundaria obligatoria, además de la importancia de la educación intercultural. Finalmente, se exponen las estrategias para el aprendizaje de la lengua catalana, principal problemática de los chicos y chicas en los institutos, y los programas de inclusión que se llevan a cabo en L'Hospitalet de Llobregat para fomentar la relación con la ciudad y la sociedad.

## Palabras clave

Inclusión socioeducativa, Migración, Adolescentes migrantes, Educación secundaria.

## Referencia recomendada

Gil-Azorín, P. (2022). La inclusión de adolescentes latinoamericanos en L'Hospitalet de Llobregat. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 15(1), 1–11. <https://doi.org/10.1344/reire.37142>

© 2021 La autora. Este artículo es de acceso abierto sujeto a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons, la cual permite utilizar, distribuir y reproducir por cualquier medio sin restricciones siempre que se cite adecuadamente la obra original. Para ver una copia de esta licencia, visite

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



### Títol (català)

La inclusió d'adolescents llatinoamericans a l'Hospitalet de Llobregat

### Resum

Aquest article vol fer una contextualització i una aproximació teòrica de conceptes per pensar en clau d'inclusió socioeducativa, més específicament, quan ens trobem amb adolescents migrants procedents de països llatinoamericans. Principalment, es relaten quines són les estratègies que s'articulen des dels ens locals de Catalunya, i més concretament en ciutats com l'Hospitalet de Llobregat. En aquest estudi teòric hi ha una breu introducció sobre què és emigrar en l'etapa de l'adolescència. Seguidament, s'exposen discursos sobre la inclusió social d'adolescents migrants i la inclusió en els centres educatius de secundària obligatòria, i també sobre la importància de l'educació intercultural. Finalment, s'exposen les estratègies per a l'aprenentatge de la llengua catalana, principal problemàtica dels nois i noies als instituts, i els programes d'inclusió que es duen a terme a l'Hospitalet de Llobregat per fomentar la relació amb la ciutat i la societat.

### Paraules clau

Inclusió socioeducativa, Migració, Adolescents migrats, Educació secundària.

### Title (English)

The inclusion of Latin American adolescents in L'Hospitalet de Llobregat

### Abstract

This article seeks to contextualize and make a theoretical contribution to the discussion of socio-educational inclusion, focusing on the case of teenage immigrants from Latin American countries. We describe the strategies deployed by local authorities in Catalonia, specifically in the city of L'Hospitalet de Llobregat. This theoretical study begins with a short introduction to emigration during adolescence and then focuses on the social inclusion of migrant adolescents and on their participation in compulsory secondary school education, underlining the importance of intercultural education. Finally, we set out strategies for helping secondary school pupils to learn Catalan, their main difficulty at present, and examine the inclusion programmes carried out in L'Hospitalet de Llobregat to promote relations with the city and society.

### Keywords

Socio-educational inclusion, Migration, Migrant adolescents, Secondary education.

## 1. Introducción

Desde el inicio de la humanidad, las personas se han desplazado por todo el mundo. La migración es algo intrínseco a la humanidad. Y en la mayoría de los casos, los factores que comportan el desplazamiento de una localización geográfica a otra están relacionados con la búsqueda de una mejora en la calidad de vida y de nuevas oportunidades.

Si al cambio que comporta la migración añadimos el concepto de adolescencia —etapa entre la infancia y la edad adulta, la cual se caracteriza por todas las transformaciones físicas y personales que se viven— esta transición se convierte en un torbellino de cambios y transformaciones en las vidas de los chicos y chicas. Además, se debe tener en cuenta que los adolescentes siguen siendo menores de edad —por lo que requieren de un adulto para seguir asegurando sus cuidados y protección— y que, generalmente, no tienen poder de decisión cuando los padres deciden iniciar un proceso migratorio. De hecho, son las migraciones de los padres las que conllevan a que haya una movilidad de los hijos a los destinos escogidos para mejorar sus niveles de vida.

Cuando las familias latinoamericanas con adolescentes llegan a España, los chicos y las chicas hasta los 16 años deben asistir a la educación secundaria obligatoria. Y aunque tengan conocimiento de la lengua castellana o esta sea su lengua materna, cuando llegan a Cataluña, su idioma les facilita las relaciones sociales —ya que el castellano es una de las lenguas oficiales— y, por lo tanto, facilita la inclusión de los adolescentes que emigran desde países hispanohablantes. En cambio, al ingresar a los centros educativos, donde el idioma de referencia de la educación es el catalán, se ven expuestos a la necesidad de conocer este otro idioma para poder seguir su formación. En muchos de los casos, cuando llegan e inician su proceso de escolarización, desconocen que hay otro idioma que deberán aprender para lograr el éxito educativo y la inclusión socioeducativa.

Concretando más en la población específica de L'Hospitalet de Llobregat, esta es una de las ciudades en Cataluña que más personas escogen para vivir. Según datos del *Institut d'Estadística de Catalunya [IDESCAT]* (2021), es la segunda ciudad de Cataluña con más población migrante.

Además, si nos fijamos que en el año 2019 (IDESCAT, 2019) había 4.595 personas de entre 10 y 19 años, se puede deducir que hay una gran cantidad de alumnos de origen extranjero matriculados y cursando algún curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y que ha pasado o está pasando por un proceso de acogida, integración e inclusión.

## 2. La inclusión social en adolescentes migrantes

Según Narodowski (2018), el concepto de inclusión nace para dar respuesta a la idea que todas las personas, y en concreto el alumnado del sistema educativo, tienen necesidades educativas especiales y por ello debe existir un sistema educativo que entienda las particularidades de cada persona y no excluya los colectivos más vulnerables, como las personas con trastornos o dificultades de aprendizaje o las personas recién llegadas con desconocimiento del idioma o del funcionamiento del sistema educativo.

La educación y sus centros educativos deberían ser herramientas para luchar contra las desigualdades que existen en la sociedad a través del incremento de la calidad y la equidad, permitiendo el acceso a todos los niños y las niñas con igualdad de oportunidades (Echeita-Sarrionandia et al., 2008). Aunque, como manifiesta la autora Raquel Miño-Puigcercós (2020), aún sigue existiendo una diferencia de resultados según la clase social, la etnia o el género del alumnado aunque se dé acceso a la escuela a todas las personas.

De esta manera, Gairín-Sallán y Martín-Bris (2004) nos dicen que los centros educativos son creaciones sociales promovidas para el cumplimiento de los fines de la sociedad, y por ello, estos también deben cambiar y adaptarse, obligando a pensar en modelos más flexibles para dar respuesta a las situaciones de la realidad y de cada contexto. Esta es una idea clave para tener en cuenta cuando hablamos de inclusión: observar la diversidad del contexto para tener la oportunidad de enriquecer a la sociedad.

Como estamos viendo, los centros educativos son instituciones sociales, a pesar de que no siempre actúan del mismo modo para todos los grupos sociales (Tarabini, 2020), lo que explica que existan diferencias culturales en cuanto a educación, produciéndose así diferencias entre el éxito o el fracaso escolar. Para hablar de inclusión, también se debe tener presente el choque que se puede dar entre los entornos familiares o extraescolares y los centros educativos.

Como se ha comentado, la educación es un acto social, lo cual comporta que debemos tener en cuenta la naturaleza multidimensional del aprendizaje y, por ello, atender los procesos de socialización y transmisión cultural para intentar favorecer la igualdad de oportunidades de todos los alumnos. En el alumnado migrante, interactuar con la sociedad de acogida favorece el aprendizaje en todas sus dimensiones.

Para la inclusión socioeducativa se debe acortar la distancia entre los centros educativos y la comunidad, ya que, a menudo, los aprendizajes que se realizan en situaciones cotidianas son más significativos que lo que se puede enseñar en un aula (Educació 360. A temps complet, 2020). Si se crea una conexión entre los intereses, identidades y prácticas cotidianas con el currículo de los institutos, podremos hablar de inclusión socioeducativa. De esta manera, podremos generar experiencias de personalización educativa a través de los siguientes retos:

- 1) la necesidad de conectar y co-diseñar experiencias, contextos y prácticas educativas; 2) facilitar itinerarios y proyectos de vida; 3) así como velar por la equidad y la participación en las múltiples oportunidades, servicios y recursos de aprendizaje disponibles. (Educació 360. A temps complet, 2020, pág. 6)

De esta manera, para favorecer los aprendizajes y la inclusión socioeducativa, debemos hacer que toda la comunidad sea parte de esta zona de aprendizaje, ya que las desigualdades sociales traspasan las barreras del centro educativo (Miño-Puigcerós, 2020), facilitando que todas las personas puedan formar parte de esta realidad, indistintamente de su origen.

Si se pretende lograr un sistema educativo inclusivo, como expresan desde el *Departament d'Ensenyament* en el Decreto 150/2017 de 17 de octubre sobre la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo, se debe empezar por trabajar bajo la perspectiva de escuelas inclusivas, donde se ofrece educación de calidad para todo el mundo y pensando en la diversidad, para así poder abrir la comunidad educativa a todo el entorno a lo largo de toda la vida y en todos los ámbitos. Debemos reflexionar en lo que este decreto dicta sobre los centros educativos y cómo deben actuar estos con los alumnos que presentan unas necesidades específicas para lograr la inclusión dentro de los centros educativos.

Como se viene comentando, para crear un sistema educativo inclusivo, no basta con ofrecer o garantizar el acceso a la educación de todos los niños y las niñas en edad de escolarización obligatoria. En línea con lo que mencionan Inés Aguerrondo y Susana Xifra (2002), para promover esta inclusión debemos orientar a todo el alumnado a experiencias y vivencias educativas y aprendizajes significativos, que les permita comprender, convivir, participar y desarrollarse en la sociedad y el mundo actual para tener una vida digna.

Por otro lado, existe la segregación ya no solo dentro de los centros educativos con los propios chicos y chicas separados en otros grupos para alcanzar competencias lingüísticas, sino que también existe una segregación

barrial, que de alguna manera afecta a que existan centros educativos con un alto porcentaje de alumnos extranjeros frente a otros donde esta cifra es muy inferior (Estralayo-Bielsa, Miño-Puigcercós, Malinverni y Rivera-Vargas, 2021).

Debemos ser conscientes también, y como exponen Estralayo-Bielsa et al. (2021), que para los adolescentes migrantes que viven con sus familias se debe incluir a estas en los procesos que estén viviendo los chicos y las chicas. Por ello, se debe fomentar la participación de los adultos en el espacio académico y crear una comunidad educativa donde todos los padres y las madres, más allá de las barreras sociales que se puedan encontrar, puedan ser partícipes de esta. Con el incremento de la integración e inclusión de las familias, también habrá más facilidades para los jóvenes extranjeros.

Modificar el sistema educativo y hacerlo más inclusivo —elaborando nuevas políticas públicas que afecten a la inclusión— nace de la necesidad de generar cambios, no solo en las escuelas sino en todo su entorno. No únicamente mejorar las prácticas que ya se están haciendo, sino modificar todos los cambios necesarios para que el personal de los centros educativos pueda ofrecer al alumnado la capacidad de comprender el entorno (Miño-Puigcercós, 2020) y, sin olvidar a los alumnos que acaban de llegar, los recursos que les puedan dar sentido a su vida presente para un aprendizaje significativo y contextualizado en sus realidades, siendo igual de importantes que los recursos que se pueden ofrecer para fuera de la escuela. De esta manera, para lograr un sistema educativo inclusivo no solo se deberían transformar las prácticas dentro de los centros educativos, sino también las políticas económicas, de vivienda, sociales y culturales.

### **3. Inclusión en los centros educativos. La educación intercultural**

Para poder tratar la interculturalidad, en primer lugar, debemos tener clara la diferencia entre unos conceptos clave, antes de llegar al concepto de interculturalidad actual. Debemos tener en cuenta que existen otros conceptos parecidos, pero sin la perspectiva de inclusión. Según Bernabé-Villodre (2012), en las instituciones educativas se puede trabajar desde la pluriculturalidad, donde, en este caso, se reconoce la existencia de diferentes culturas en el territorio, aunque solo hay este reconocimiento. Otro de los conceptos relacionados es la multiculturalidad: en este caso, la presencia entre las culturas que conviven en un mismo espacio no tiene interrelación entre ellas, no existe una relación social ni una inclusión entre culturas. Finalmente, con la interculturalidad, llegamos al punto donde existe una construcción conjunta de las diferentes culturas.

Según la UNESCO (s.f.), se define la interculturalidad como la presencia e interacción de diversas culturas con la posibilidad de crear expresiones compartidas a través del diálogo y el respeto mutuo. De este modo, la interculturalidad debe consistir en el conocimiento, descubrimiento de las bases y fundamentos de diferentes culturas a través de un punto común, reelaborando las culturas para hacer una común (Beltrán-Llera, 2003). Así, tener que pasar de una sociedad multicultural a una intercultural requiere de un esfuerzo por todas las partes y educar a la sociedad desde una base y un pensamiento inclusivo, a partir del diálogo y la interacción con todas las culturas y personas del entorno.

Si el objetivo como sociedad es lograr la interculturalidad, las instituciones educativas —siendo el reflejo de la sociedad— deben promover y educar desde esta perspectiva. Para ello, es necesario hablar de educación intercultural. Y debemos empezar a pensar desde la diversidad y la inclusión. Con la llegada de los grandes flujos migratorios, en las escuelas se dio una nueva razón para tener en cuenta la diversidad además de las diferencias de clase, género o diversidad física intelectual o sensorial. Las dificultades con las que se debe “luchar” con la educación intercultural son las dificultades de integración, el fracaso escolar, la oposición al medio, ya que la cultura del país de acogida se muestra como dominante.

Según Díez-Gutiérrez et al. (2009), el reto educativo con el que nos encontramos es evitar la exclusión de los alumnos con orígenes culturales distintos. La educación intercultural pretende trabajar no solo con la población extranjera, sino como elemento clave en la educación, ya que sus principios claves están en la colaboración, tolerancia, convivencia y diálogo entre todos los agentes de la comunidad educativa.

En definitiva, tal como exponen Etxeberria et al. (2018), la educación intercultural debe ser inclusiva para luchar contra el riesgo de exclusión educativa, social y posteriormente laboral de los alumnos migrantes, y la atención a esta diversidad cultural es una tarea prioritaria.

## 4. Estrategias para la inclusión socioeducativa

### 4.1. Herramientas para el aprendizaje de las lenguas

Desde el inicio de las grandes olas migratorias, se han ido adaptando recursos e implementando herramientas para favorecer la acogida e inclusión de los alumnos que llegaban de otros países. En España, se han puesto en práctica diferentes estrategias según la comunidad autónoma, aunque todas tienen el trasfondo común de facilitar un espacio a los chicos y chicas para que aprendan el idioma fuera de la clase ordinaria, para así hacer una incorporación con un mayor conocimiento de la lengua. El aprendizaje de una lengua precisa de mínimo cinco años para llegar al mismo nivel de rendimiento académico que los alumnos autóctonos (Etxeberria et al., 2018)

En el año 2018 se aprobó el modelo lingüístico del sistema educativo de Cataluña, en el cual el *Departament d'Ensenyament* es consciente de que el aprendizaje y el uso de las lenguas en un contexto educativo y multicultural es fundamental para la inclusión y pretende hacer reflexionar sobre el modelo educativo plurilingüe e intercultural hacia dónde se quiere llegar. El documento que explica el modelo expone que el catalán es la lengua vehicular del aprendizaje y de la escuela, pero que en muchos contextos el alumnado no habla esta lengua y, por tanto, se deben incorporar estrategias y programas de inmersión lingüística para que todo el alumnado alcance el mismo nivel de catalán para garantizar la igualdad de oportunidades. En Cataluña, según este modelo, se ofrece la competencia transversal de la plurilingüidad, ya que no solo es una competencia lingüística, sino que también tiene una vertiente cultural.

De esta manera, para dominar la competencia en otra lengua que no sea la materna, todo el alumnado debe acabar con las mismas competencias con respecto a la expresión y comprensión, tanto oral como escrita y lectora, teniendo en cuenta además que, durante la educación secundaria obligatoria, la exigencia de los discursos y de las lecturas es mayor y más específico en cada asignatura, alejando más la diferencia del uso catalán del alumnado recién llegado del que lleva escolarizado más tiempo.

Otro de los conceptos que se comentan en este modelo lingüístico —retomando una idea comentada anteriormente— es la inmersión lingüística como modelo de enseñanza en contextos sociolingüísticos para el alumnado que no tiene la lengua escolar (catalán) como ni primera ni segunda lengua. El modelo expone que para el aprendizaje de la segunda lengua hay unas características personales que se deben tener en cuenta como el tipo de motivación, la relación de la escuela con las familias, el tratamiento de la lengua familiar o reconocimiento simbólico de su lengua, la comprensibilidad del discurso del docente, la interacción del alumnado en esta lengua, el tratamiento de la lengua oral y de la lengua escrita y el aprendizaje de la lengua mediante todas las áreas del currículo para que el léxico específico sea integrado.

Relacionando el aprendizaje de una nueva lengua con la educación intercultural y con la inclusión socioeducativa —donde el centro educativo y la comunidad deben ir de la mano para el aprendizaje y la formación—, según

Erstad et al. (2013), como hemos comentado ya anteriormente, este aprendizaje también se debe vincular a la formación de una identidad conectada con la capacidad de adaptarse a contextos diferentes. No solamente existe un contexto concreto en la vida del alumnado, y más en el que ha migrado, cuyas relaciones sociales se encuentran en otro país. De esta manera, se debe fomentar que la acción significativa del aprendizaje se dé de manera personal y potenciar el poder desenvolverse en cualquier situación y vinculando este aprendizaje a la identidad de cada uno. Finalmente, se debe tener en cuenta que el aprendizaje se puede producir en distintos lugares y no solo en la educación formal, por lo tanto, se debe potenciar el aprendizaje lúdico o en una diversidad de espacios culturales además de en los centros educativos, para potenciar lo que Erstad et al. (2013) venían diciendo sobre el aprendizaje adaptado a todos los contextos.

#### **4.1.1. Las Aules d'acollida en Catalunya**

En Catalunya, actualmente, cuando el estudiantado llega entre los 3 y 16 años está obligado a asistir a los centros educativos ordinarios. A partir de los crecimientos en las tendencias migratorias y la llegada a Catalunya de un gran grupo de extranjeros, en el año 1999 se anunció un plan de actuación para la incorporación tardía de alumnos (García, 2018), de esta manera surgieron los Talleres de Lengua —como antecedentes de las Aulas de acogida. Más adelante, surgió un nuevo plan, “*Llengua, interculturalitat i Cohesió Social*” (Departament d'Educació, 2004), donde los profesionales eran encargados de velar por la acogida y adaptación escolar del alumnado migrante, dando importancia al lenguaje como herramienta para la vida social.

En el año 2007, el *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social* implementó las *aules d'acollida* a los centros educativos para dar respuesta a las necesidades de los alumnos de origen extranjero. Este plan fue diseñado para:

Fomentar la inclusión social y escolar de todo el alumnado, evitando cualquier tipo de marginación, garantizando la equidad y creando las condiciones que hagan posible la igualdad de oportunidades y de posibilidades, mediante el acceso a una educación de calidad. Consolidar la lengua catalana como lengua vehicular a los centros educativos y como eje vertebrador de un proyecto plurilingüe, adaptando las metodologías, las estrategias y los recursos didácticos a la creciente diversidad lingüística y cultural del alumnado. Desarrollar la conciencia de igualdad en dignidad de todas las personas como condición previa para el conocimiento y el respeto de las diferencias culturales, potenciando la cultura del diálogo y la convivencia en un marco intercultural. (Departament d'Educació, p. 4, 2007).

La gestión, organización y funcionamiento de estas aulas es autónoma por parte del propio centro educativo, haciendo así que estos espacios puedan atender las necesidades concretas del alumnado. De todos modos, la normativa de estas aulas de acogida es que deben ser grupos reducidos, de un máximo de 12 participantes, y que no puede superar estar más de 12 horas semanales en este espacio ni permanecer más de dos años, o tres en casos excepcionales.

En cada aula se asignan tutores que, como responsables de las *aules d'acollida*, deben cerciorarse del aprendizaje de la lengua vehicular, de la acogida y del proceso de inclusión de los alumnos. De esta manera, las aulas de acogida se convierten en un puente entre la llegada de los estudiantes al centro y su incorporación total al aula ordinaria.

Por un lado, estos espacios, como indican Etxeberria et al. (2018), suelen transmitir un sentimiento de seguridad y confianza por la manera que están planteadas —como “islas de paz y seguridad”— y existe una coordinación y trabajo en red entre distintos agentes con los que se puede encontrar el alumno —tutores, trabajadores sociales, asociaciones del barrio, familias— y son útiles para ayudarles a perder la timidez a la vez que incentivan la participación.

Por otro lado, estas aulas a menudo se siguen viendo como un elemento segregador (García, 2018) porque separan del alumnado en un espacio distinto para el aprendizaje exclusivo de la lengua catalana, a pesar de la flexibilidad que presentan algunas aulas de acogida. De todos modos, diferentes evaluaciones de las aulas de acogida muestran que hay una relación entre la adaptación escolar y el aprendizaje del catalán (Sisqués et al., 2009). También debemos tener en cuenta la utilidad del catalán para el alumnado en los procesos de socialización, ya que, en algunos lugares fuera de la escuela, el catalán no es la lengua habitual. De esta manera, el enfoque de las aulas de acogida tiene una perspectiva más multicultural, donde la interculturalidad se trabaja con todas las culturas del alumnado que participa en estas aulas.

Aun así, la existencia de aulas ordinarias y aulas de acogida puede afectar a la socialización del colectivo migrante con el grupo clase. Ante la falta de programas de trabajo conjunto entre ambas aulas, se pueden producir situaciones de segregación y estigmatización hacia las personas migrantes. Como apunta García (2018), la organización del alumnado en aulas separadas ocasiona que el proceso de inclusión quede en suspenso (segregación temporal) hasta la plena incorporación del alumnado al aula ordinaria. Aunque el objetivo principal de estas aulas diferenciadas es el aprendizaje del idioma y un acompañamiento emocional al alumnado, también es cierto que podría ser una oportunidad para enriquecer a toda la comunidad educativa con la presencia de diferentes culturas en las escuelas.

#### 4.2. Programas para la inclusión en L'Hospitalet de Llobregat

En la ciudad de L'Hospitalet se llevan a cabo diferentes programas y proyectos para la acogida de los jóvenes fuera del horario lectivo. Algunas acciones se realizan en la ciudad desde el ayuntamiento, pero en colaboración con algunas entidades del tercer sector dedicadas a esta población y sus necesidades.

Una de estas acciones es el *Pla Educatiu d'Entorn* (PEE) (Departament d'Educació, 2020). Este plan se organiza a través de la normativa de diferentes aspectos de la ley de educación, por esto recoge y pretende fomentar la cohesión social, la educación intercultural y el uso de la lengua catalana, la igualdad de oportunidades y el éxito educativo, prevenir el absentismo escolar y crear acciones para el asociacionismo y la orientación académico-profesional. En la ciudad de L'Hospitalet de Llobregat este plan se organiza en comisiones territoriales de cinco zonas de la ciudad donde hay mayor población con situación de riesgo o vulnerabilidad social y educativa. El PEE organiza sus acciones a través de cuatro ejes fundamentales: la prevención y atención al absentismo escolar, los procesos de transición e itinerarios educativos, la convivencia y las familias. Con estos ejes como objetivos de trabajo principales, se articulan y trabajan en red con las entidades de los barrios para generar, no solo desde los centros educativos sino también desde la comunidad, un tejido donde los chicos y las chicas tengan siempre recursos a los que asistir según sus necesidades. Pretenden dar una respuesta integral a las necesidades educativas en diferentes ámbitos de la vida de los infantes y jóvenes.

En los barrios donde ha habido un aumento demográfico importante y hay una gran densidad de personas el objetivo es iniciar una actuación integral para dar soluciones a los problemas de la comunidad. Tanto el *Pla Integral Collblanc-Torrassa* (Ajuntament de L'Hospitalet, 2010) como el *Pla Integral Les Planes – Blocs de la Florida* (Ajuntament de L'Hospitalet, 2019) —ambos elaborados por el ayuntamiento de L'Hospitalet de Llobregat juntamente con la Generalitat de Catalunya— trabajan para desarrollar acciones en referencia a la educación, urbanismo y vivienda y convivencia y salud. En estos planes intersectoriales, por lo que respecta a la educación, es donde se pueden situar más acciones para atender al colectivo de adolescentes migrantes, ya que estos engloban actuaciones relacionadas con el ocio, el deporte, la cultura, la juventud y la formación de adultos. Así que el objetivo que plantea es reforzar vínculos con los recursos educativos de la ciudad, mejorar la igualdad de oportunidades de los niños y las niñas, de los jóvenes y sus familias, dar soporte a la creación artística, cultural,



la música y el ocio como herramienta socializadora, y mejorar la formación ocupacional de los jóvenes en situaciones de más vulnerabilidad. Uno de los principales ejes de estos planes es poder facilitar la práctica, la creación o el soporte del ayuntamiento en espacios o entidades donde se realizan acciones para que los chicos y las chicas puedan aprender y formar parte de la ciudad.

Además, desde la unidad de juventud de L'Hospitalet de Llobregat, se gestionan diferentes proyectos. El primero de ellos es la Unidad de Juventud, donde se elaboró el *Pla Local de Joventut 2016-2019* (Ajuntament de L'Hospitalet, 2016). Se llevó a cabo a través de un diagnóstico de las realidades de los jóvenes y se elaboraron políticas de juventud para dar propuestas y crear líneas de intervención para los jóvenes que viven en la ciudad. El diseño de este plan está organizado en cuatro líneas de acción a través de los programas de emancipación juvenil, dinamización territorial, ocio y experimentación cultural y, por último, participación juvenil.

Otra de las acciones que se promueven desde el ayuntamiento (*Regidoria de Joventut*) es la *Oficina Jove*, donde ofrecen servicios de formación, ocupación, crecimiento personal, profesional y social, y movilidad internacional. Abriendo así un abanico de recursos y proyectos para todos los jóvenes de L'Hospitalet de Llobregat que necesitan información, orientación, asesoramiento o formación.

Por su parte, el *Programa d'Oci i Experimentació Cultural* (Ajuntament de L'Hospitalet, s.f.) pretende implicar a los jóvenes de la ciudad en la creación cultural, organizando distintos festivales —poesía, arte en la calle, de cortometrajes, entre otros— y dinamizando extraescolares en los institutos. También se gestiona el *Programa d'Acció Comunitaria* (PAC) para los jóvenes de entre 12 y 18 años, ofreciéndoles recursos y herramientas para desarrollar su proyecto de vida.

Las líneas de trabajo del PAC son las siguientes:

1. Ser referente en materia de juventud en los diferentes territorios tanto para población joven como para profesionales que trabajan por y/o con jóvenes.
2. Promover mecanismos de participación entre el colectivo joven para adecuar las políticas públicas de juventud a sus necesidades e inquietudes.
3. Capacitar a las personas jóvenes para adquirir autonomía y empoderamiento para desarrollarse como persona activa en su proceso de emancipación. (Ajuntament de L'Hospitalet, s.f., párrs. 3–5)

Cabe destacar que, en este programa, el segundo objetivo pretende favorecer el sentimiento de cohesión y pertinencia de los jóvenes para que participen en el entorno, de esta manera, los jóvenes que acaban de llegar pueden participar para establecer vínculos con la comunidad y entre sus iguales.

En la ciudad de L'Hospitalet de Llobregat hay un gran tejido social, donde las entidades del tercer sector tienen una fuerza y una participación muy activa. Hay grandes entidades que gestionan —en colaboración con la *Regidoria de Joventut*— *Espais Joves* con entrada libre y gratuita para el encuentro y ocio de los jóvenes de entre 12 y 21 años. Los tres espacios para jóvenes están situados en la zona norte de la ciudad, donde hay más densidad de población, y en el centro.

En todos estos planes propuestos por las diferentes áreas del ayuntamiento existen muchos proyectos y entidades y asociaciones del tercer sector que organizan cursos, casales y actividades para los jóvenes, principalmente como extraescolares y refuerzo de las actividades académicas, con el objetivo de reforzar los vínculos entre los jóvenes y la comunidad y que en el tiempo de ocio puedan realizar diferentes actividades tanto de refuerzo educativo como de creación artística y, sobre todo, de ocio socializador para lograr la verdadera inclusión.

Entre estas organizaciones se encuentra la *Associació Cultura Tretze* (<http://culturatretze.org/>) que organiza, por ejemplo, algunos proyectos para los jóvenes recién llegados que necesitan un espacio de soporte para el aprendizaje de la lengua y de socialización con más gente de su edad fuera del instituto.

Para finalizar, y como breve conclusión, hay que recalcar que la inclusión es un proceso largo y que toda la sociedad debe implicarse para que las diferencias individuales sean una normalidad en la sociedad. Si bien las *aulas d'acollida* son espacios seguros, debemos enseñar a interactuar con el nuevo entorno para fomentar la autonomía y favorecer, no solo la igualdad de oportunidades dentro del centro educativo, sino también la preparación para la interacción con el mundo fuera de estas aulas —y de los institutos— donde no hay tantas facilidades. Es importante presentar y ofrecer todos los recursos posibles para facilitar la interacción con el entorno de tal modo que se llegue a tener el sentido de pertinencia de la manera más sencilla y natural que se pueda. Una vez se sienta que la nueva ciudad de acogida es su hogar, obtendremos una sociedad más inclusiva y cohesionada.

## Referencias

- Aguerrondo, I., y Xifra, S. (2002). *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. Qué es innovar en educación. La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Paper Editores.
- Ajuntament de L'Hospitalet. Regidoria d'Esports i Joventut. (s.f.). *Programa d'Acció Comunitària*. <https://bit.ly/2UXLsYi>
- Ajuntament de L'Hospitalet. Regidoria de Joventut. (s.f.). *Programa d'Oci i Experimentació Cultural*. [http://www.joventutlh.cat/178729\\_1.aspx?id=1](http://www.joventutlh.cat/178729_1.aspx?id=1)
- Ajuntament de L'Hospitalet. (2010). *Pla Integral Collblanc-La Torrassa. Informe final. Llei de Barris*. <https://bit.ly/3l4cKa7>
- Ajuntament de L'Hospitalet. (2016). *Pla Local de Joventut 2016-2019*. <https://bit.ly/3yaChSN>
- Ajuntament de L'Hospitalet. (2019). *Pla de Regeneració Urbana Integral Les Planes- Blocs Florida. Construïm una mirada compartida de les Planes-Blocs Florida*. <https://bit.ly/3f2ikWr>
- Beltrán-Llera, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de educación*, 332, 55–73.
- Bernabé-Villodre, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista educativa Hekademos*, 11(Año V), 67–76.
- Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. DOGC núm. 7477 del 19 d'octubre del 2017.
- Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. (2007). *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social*. <https://bit.ly/374X0LJ>
- Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. (2020). *Plans Educatius d'Entorn 0-20*. <https://bit.ly/3yaJbHn>
- Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya. L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural*. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/model-linguistic/model-linguistic-Catalunya-CAT.pdf>

- Díez-Gutiérrez, E.-J., Salas Rodríguez, A., Urbano, C. A., Prada Esteban, E., Palomar Jiménez, V., y Guatierra Camargo, J. (2012). La educación intercultural: percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(1), 1–15. <https://doi.org/10.35362/rie5811464>
- Echeita-Sarrionandia, G., y Duk-Homad, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 1–8.
- Educació 360. A temps complet. (2020). *La personalització de l'aprenentatge: itineraris que connecten escola i comunitat*. <https://bit.ly/3rGWaOP>
- Erstad, O., Gilje, Ø., y Arnseth, H. (2013). Vidas de aprendizaje conectadas: jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios. *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, XX(40), 89–98. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-09>
- Estalayo-Bielsa, P., Miño-Puigcercós, R., Malinverni, L., y Rivera-Vargas, P. (2021). El reto de la inclusión social, más allá de la escuela: Tensiones y carencias de las políticas de integración de niñas y niños migrantes en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(67), 1–24. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6258>
- Etxeberria, F., Garmendia, J., Murua, H., y Arrieta, E. (2018). Acogida del alumnado inmigrante recién llegado en la escuela inclusiva. El caso de Cataluña, País Vasco y Francia. *Revista de Educación Social*, 27, 93–119.
- Gairín-Sallán, J., y Martín-Bris, M. (2004). Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos: retos, necesidades, principios y actuaciones. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 21–44.
- García, R. (2018). Análisis de las aulas de acogida lingüística: carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 91–105. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.007>
- Institut d'Estadística de Catalunya. (2019). *Migraciones por sexo y grupos de edad. Por municipios*. <https://bit.ly/3i9tmeL>
- Institut d'Estadística de Catalunya. (2021). *Població estrangera a 1 de gener per països a Catalunya*. Padró municipal d'habitants. <https://bit.ly/2VOilqE>
- Miño-Puigcercós, R. (2020). Iniciativas para la igualdad y la transformación de la educación secundaria obligatoria en Cataluña. Posibilidades y tensiones. *Revista Izquierdas*, 49(3), 2378–2404.
- Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. reflexiones y propuestas entre las reflexiones, las demandas y los slogans. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 19–26.
- Siqués, C., Vila, I., y Perera, S. (2009). Percepciones y actitudes del alumnado extranjero y del profesorado: Un estudio empírico en las aulas de acogida de Cataluña. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(1), 103–132. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i17.1312>
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145–155. <https://doi.org/10.7203/rase.13.2.17135>
- UNESCO. (s.f.). *Interculturalidad*. Diversidad de las expresiones culturales. <https://bit.ly/3BOK62x>