

Los procesos educativos resilientes durante la transición a la vida adulta de la juventud migrante egresada del Sistema de Protección de Menores¹

JOSÉ MANUEL VEGA-DÍAZ
JESÚS JUÁREZ PÉREZ-CEA
Universidad de Málaga

1. Introducción

Es necesario pensar un desastre para conseguir darle algún sentido, y es igualmente necesario pasar a la acción afrontándolo, huyendo de él o metamorfoseándolo. Hay que comprender y actuar para desencadenar un proceso de resiliencia. Cuando falta alguno de estos dos factores, la resiliencia no se teje y el trastorno se instala. (Cyrulnik, 2008, p. 165)

Los procesos de transición a la vida adulta de la juventud migrante egresada del Sistema de Protección de Menores (en adelante, SPM) conforman una realidad en nuestro país que destaca por su mayor presencia en los últimos años. Desde la Pedagogía Social las investigaciones han centrado su atención, principalmente, en los procesos de emancipación de la población juvenil sin distinguir el país de origen. Sin embargo, las peculiaridades que presentan los y las jóvenes migrantes evidencian la necesidad de una atención y un acompañamiento socioeducativo es-

1. El presente capítulo emana del Proyecto I+D+i de referencia PID2020-115426RB-100 denominado «Resiliencia y acompañamiento socioeducativo en la inclusión social de los Exmena», financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

pecífico (Sevillano et al., 2023). La juventud migrante que alcanza las costas españolas experimenta situaciones de adversidad e, incluso, deshumanizadoras. Algunos de los efectos que esto puede provocar en su día a día dentro de nuestra sociedad son: la sensación de temor y/o desamparo, confusión, angustia, tristeza y nostalgia, frustración, afectación a su identidad y percepción de sí mismos, desvalorización, culpa y vergüenza, rechazo, aislamiento, responsabilidad excesiva, entre otras (UNICEF, 2017). No obstante, no es solo un acto de necesidad sino también un acto de responsabilidad, que atañe al conjunto de la ciudadanía. Tejer procesos educativos resilientes que favorezcan la comprensión y acción, por parte del individuo, ante situaciones de vulnerabilidad se torna urgente.

Por su parte, Barudy y Dantagnan (2010) definen que el concepto de resiliencia «implica reconocer la fuerza vital que nos permite luchar cada vez que la vida y los derechos humanos están amenazados... es un fenómeno activo y no pasivo, resultado de una dinámica social y no de atributos individuales» (p. 265). Es por ello, que la interacción entre individuo, cultura y comunidad receptora se posicionan como elementos que permiten desarrollar procesos de afrontamiento con mayor sentido vital, personal y comunitario. Los estudios por parte de las ciencias sociales y, en concreto, por parte de la pedagogía social y la educación social en referencia al capital social como agente transformador dentro de los procesos de transición de la juventud migrante extutelada (Vega-Díaz et al., 2024) evidencian lo crucial y significativo que es trazar la intervención socioeducativa desde dicha participación e interacción social. Desarrollar procesos educativos resilientes con sectores de la población en situación de marginalidad, que afrontan o han vivido, circunstancias de adversidad, y dotarlos de sentido, recursos e instrumentos resulta esencial para la proyección hacia un futuro con oportunidades reales.

El propósito de este capítulo será indagar en la evolución del concepto de resiliencia y en los procesos educativos resilientes de la juventud migrante extutelada desde un enfoque procesual y ecosistémico. Abordando algunos de los elementos que pueden tomar parte de los procesos de resiliencia como claves sobre los que configurar la intervención socioeducativa. Elementos que destacan por su presencia e influencia positiva a la hora de

participar como «transformadores» dentro de aspectos concretos en sus situaciones de desventaja social y exclusión. La construcción de procesos resilientes que se configuran atendiendo a las necesidades de cada individuo, reconociendo a la persona y fortaleciendo el tejido relacional y comunitario desde la aceptación de la diversidad, vislumbran vías que permiten la transformación de la sociedad y la recuperación de la dignidad como ser humano (Rubio y Puig, 2015; Herrera et al., 2022).

2. Concepto: la resiliencia, un proceso dinámico e interdependiente

El concepto de *resiliencia* lleva décadas abordándose desde las diversas ciencias o ámbitos como la física, la medicina, la ecología o la psicología. En el origen etimológico de la palabra proveniente del latín, del verbo *resilio*, *resilire*, significa: «rebotar», «volver de un salto o resaltar». Partiendo inicialmente desde un enfoque situado sobre la cualidad de los materiales o, algo más tarde, sobre la capacidad individual del individuo en relación con la resistencia, adaptación y crecimiento a pesar de vivir condiciones traumáticas (Anthony, 1974; Bowlby, 1976; Dugan y Coles, 1989). El concepto afronta una primera evolución en la que se empieza a analizar y describir qué aspectos influyen a nivel contextual para que una persona sea resiliente (Benson, 1997; Rutter, 1999; Masten, 2001). Pudiendo estar condicionada esta primera evolución del concepto por el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), se alcanza el interés por comprender y reconocer cuál es el origen de la resiliencia y qué aspectos contextuales y del entorno influyen sobre dicha capacidad (Rutter, 2012).

A partir del inicio del siglo XXI, el protagonismo de las investigaciones en torno al concepto de resiliencia desde la pedagogía socioeducativa ha tomado un mayor protagonismo (Villalba, 2003; Ungar, 2004; Drapeau et al., 2007). Será a partir de este enfoque donde se abre la posibilidad de transitar a un nuevo paradigma y se indagará en el complejo concepto de la resiliencia como un proceso y no como una cualidad (Masten y Obradovic, 2006; Ungar et al., 2013; Ungar, 2015). Cyrulnik (2008, p. 212), expone que «se trata de un proceso, de un conjunto de

fenómenos armonizados en el que el sujeto se cuele en un contexto afectivo, social y cultural. La resiliencia es el arte de navegar en los torrentes».

El individuo participa de los procesos como un agente propio que interactúa durante todo su proceso vital con otros agentes, la cultura y/o la comunidad (Madariaga, 2014). Autores como Gatt et al. (2020) reconocen que cuanto mayor es el trauma, se generan conductas menos prosociales, por ello, es necesario promover procesos resilientes que generen mayores redes de apoyo y recursos sociales. Definir dichos procesos desde una comprensión socioecológica y multisistémica permite desarrollar acciones de promoción y protección desde un horizonte más amplio (Ungar, 2021).

Este mismo autor junto a otros colegas, Ungar et al., (2023), profundizan en la resiliencia multisistémica y en las interacciones dinámicas e interdependientes que se producen *dentro y entre* los propios sistemas. Reconocer los factores que promueven la resiliencia y generan cambios, requiere identificar los elementos de interrelación significativa entre la cultura y el contexto como escenarios que explican la mayor variación dentro de los procesos resilientes. De manera genérica, acaban reseñando que cuanto más diversa sea la «cartera» de recursos y cuanto más significativo sea contextualmente, más posibilidades tendrá la persona para lidiar con factores de riesgo complejos a medida que cambien las condiciones.

Ante este paradigma las últimas investigaciones han puesto en evidencia aspectos como el afecto y la confianza que toman mayor valor dentro de los espacios y relaciones educativas y, al mismo tiempo, cómo los profesionales de la educación, los grupos de iguales y/o la familia, entre otros, se revelan en agentes cocreadores de resiliencia ante acontecimientos traumáticos (Egan et al., 2016; Rubio y Puig, 2015).

La concepción de la resiliencia como multidimensional no solo permite analizar y reconocer a dichos agentes, a la propia comunidad o a las instituciones como elementos que pueden participar de los procesos de resiliencia, sino que, de manera implícita trabaja en desculpabilizar a los contextos de desventaja social y/o a las personas y colectivos situados en los márgenes de la sociedad como únicos responsables de superar su situación de vulnerabilidad.

Solo desde un abordaje complejo e interseccional se podrá llegar a las raíces de las situaciones de desventaja social y vislumbrar las vías de solución que permitan la transformación de la realidad y, por consiguiente, el avance de esas personas (Ruiz-Román y Herrera-Pastor, 2020, p. 212).

Para vislumbrar dicha transformación y la evolución de la juventud migrante extutelada se reconocen experiencias como las desarrolladas por Giordano y Nogués (2007), donde la intervención socio-pedagógica desde un enfoque resiliente, incide en el valor de la participación comunitaria, familiar, institucional y el reconocimiento de derechos, afirmando el carácter preventivo y promocional de tal propuesta para disminuir el riesgo socioeducativo.

3. Elementos que favorecen los procesos resilientes de la juventud migrante egresada

Las investigaciones que profundizan en dicho cambio de paradigma buscan comprender los elementos culturales y comunitarios que emergen e interactúan en la construcción de procesos educativos resilientes (Hart y Heaver, 2013; Ruiz-Román et al., 2022; Juárez et al., 2022; Martín et al. 2016). Con el prisma sobre la juventud migrante extutelada, el postulado de los estudios entorno a la teoría de Bronfenbrenner ofrecen otro horizonte desde los que explorar la resiliencia, descentrándose de la concepción individualista y evidenciando una concepción sistémica, procesual y multidimensional (Herrera-Pastor et al., 2022; Ungar et al., 2021; Costa et al., 2014).

Las presentes investigaciones ponen de manifiesto la influencia que ejercen ciertos elementos en la cocreación de acciones y sinergias para la resiliencia, sirviendo de estímulos y referencias a las capacidades individuales. El propio Cyrulnik (2008) señalaba que:

Un hombre no puede desarrollarse más que tejiéndose con otro... la actitud que mejor contribuirá a que los heridos reanuden su desarrollo será aquella que se afane en descubrir los recursos internos que impregnan al individuo, y del mismo modo, la que analice los recursos externos, que se despliegan a su alrededor. (p. 38)

Existen elementos, como sentirse reforzados a través de la *comunidad, las relaciones y/o el encuentro*, que conectan a la juventud en exclusión a través de vínculos afectivos con sus rasgos más singulares, generando espacios de identidad. Se establecen estos elementos y otros, que analizaremos a continuación, como activadores de un conjunto de acciones que interactúan entre sí y que favorecen los procesos resilientes (Ruiz-Román et al., 2020b).

3.1. Las necesidades básicas y materiales como derechos básicos en los procesos resilientes

La satisfacción de las necesidades básicas se constituye como un elemento nuclear en la construcción de procesos resilientes. Para la juventud migrante afrontar la transición a la vida adulta siendo despojados de la protección brindada hasta la mayoría de edad los sitúa en una posición de alta vulnerabilidad (Fernández-Simo et al., 2022; Sanz y Sevillano, 2022; Palomares, 2022). Las dificultades de acceder a ciertas necesidades básicas y materiales como la alimentación, la higiene, la educación o una vivienda digna son algunas de las principales carencias que se encuentra el colectivo migrante extutelado. Tales preocupaciones e incertidumbres llegada la mayoría de edad añaden mayor dificultad para desarrollar un proceso de crecimiento personal, formativo, laboral y/o social de cualquier índole (Ballester et al., 2016).

Vanistendael y Lecomte (2002) establecen, como base sobre la que construir la resiliencia, la constitución de ciertas necesidades como derechos básicos. Los propios jóvenes llegan a manifestar de forma reiterada como las situaciones que viven les hacen perder la fuerzas, el apetito y experimentar problemas de sueños (Gómez et al., 2023). Partir de este elemento como punto de origen en la transición a la vida adulta de la juventud migrante favorece los procesos educativos resilientes otorgando la posibilidad de incidir en otros aspectos. Adentrarse en el afrontamiento de situaciones pasadas o presentes teniendo la preocupación diaria de tener que cubrir las necesidades básicas o físicas que marcan un desarrollo primario como son tener un buen descanso, la alimentación e higiene diaria necesarias y poseer una vivienda digna, recrudece y dificultan las condiciones mínimas de vida y cualquier intento de generar procesos resilientes. Schaer y Knafla (2019) señalan a partir del *modelo teórico de la*

influencia de las necesidades básicas, las estrategias de abordaje y evitación y la resiliencia (Shär y Steinebach, 2015), cómo los jóvenes al satisfacer dichas necesidades se reconocen con una visión positiva de ellos mismos, de su entorno y de su futuro. Provocando el desarrollo de estrategias y medios con los que alcanzar próximas metas.

3.2. Las habilidades y/o competencias personales como elementos claves en los primeros estudios

La atención e intervención individualizada en la práctica socioeducativa son una constante demanda dentro de los itinerarios educativos, formativos o laborales con prácticamente cualquier colectivo. La necesidad de reconocer a los jóvenes migrantes tutelados partiendo de las diferencias de cada persona, potenciado por las experiencias personales y sociales que afrontan, es una realidad. El choque cultural, los periplos migratorios, la separación del núcleo familiar o las situaciones prolongadas de sinhogarismo, entre otras, son aspectos de reseñada influencia que requieren tratamientos individualizados (Fernández-Simo et al., 2023b; Fernández-Ramos, 2019). Las propias teorías de Bruner (1984), Bronfenbrenner (1987) y/o Vigotsky (2012) señalan la influencia que ejercen los contextos y ambientes en el desarrollo del individuo. Cada persona sumergida en su entorno, tanto físico como virtual, potencia, descarta y/o define ciertas características propias que le otorgan una identidad.

Dada la variedad de circunstancias que pueden afrontar estos/as jóvenes en toda su etapa infanto-juvenil, como hemos expresado en anteriores líneas, se manifiesta una realidad donde la diversidad de características y competencias desarrolladas es muy heterogénea. Las investigaciones iniciales centradas en la identificación de capacidades individuales nos guiarían hacia la selección de ciertas características intrínsecas a la persona, paradigma inicial del concepto de resiliencia, desde el cual partimos hacia la presente evolución del concepto.

Las evidencias científicas que circunscriben las características personales que favorecen el afrontamiento de situaciones límites de dificultad y/o adversidad no entran en conflicto con la teoría procesual de la resiliencia, dado que el propio individuo es un agente activo de dicho proceso y desarrolla sus propias caracterís-

ticas a lo largo de su vida (Cyrulnik, 2008; Madariaga, 2014). Algunas de estas competencias resilientes han sido constatadas por diversos autores a lo largo de sus investigaciones, entre las que encontramos: la aceptación, la sociabilidad, la autoestima, la responsabilidad, el autocontrol, el sentido del humor, la introspección o el autoconocimiento, entre otras (Rutter, 1979, 1985; Garnezy et al., 1984; Wolin y Wolin, 1993). El hecho de reconocer estos elementos como características individuales reporta un mayor conocimiento en la construcción de procesos resilientes. Remarcar que la ausencia de estas características u otras no suponen la imposibilidad de desarrollar tal proceso resiliente.

Por su parte, este elemento que en su origen abarcaba la totalidad del concepto desde la capacidad individual presente o no en la persona dará un paso más. Como advierten Ruiz-Román y Herrera-Pastor (2020), a raíz de los estudios de Rutter (1979; 1985), al incorporar la figura de los tutores resilientes como elemento externo a las capacidades de la persona, «se abre una importante vía para explorar otros factores externos a la persona resiliente que pueden ser de vital importancia en el desarrollo de la resiliencia» (p. 214). Es por ello que a continuación analizaremos otros elementos que parten de ese paradigma que sitúa la resiliencia como un proceso compartido y multidimensional.

3.3. Las relaciones: la interacción para la construcción de procesos resilientes

Los procesos de transición a la vida adulta que afronta la población migrante egresada del SPM se ven marcados por la demanda de un mayor apoyo tras la salida de los centros. Martín et al. (2023) exponen, entre sus resultados, «que la satisfacción con la estancia en el SPI es mayor que la que tienen con el apoyo recibido a la salida» (p. 174). Salir del amparo de la administración los devuelve a una situación de desprotección, donde los propios elementos tratados anteriormente (necesidades básicas y materiales y las competencias personales) se vuelven a desequilibrar por la incertidumbre ante la falta de recursos y derechos básicos al cumplir la mayoría de edad (Sanz y Sevillano, 2022; Palomares, 2022).

Los jóvenes en su condición de migrantes presentan carencias significativas en sus relaciones dado que se encuentran en un

país extranjero sin referentes adultos, salvo los que generan bajo el amparo institucional (De-Juanas et al., 2020). Según Martín et al. (2016), las relaciones más significativas para dicha juventud se enmarcan principalmente entre: las amistades, los/as educadores/as y la familia. Siendo esta última la referencia afectiva más significativa. Estudios como el de Rodríguez-Fernández et al. (2015, p. 9) «sugieren una conexión directa de la resiliencia con el apoyo familiar, el apoyo de las amistades y el apoyo del profesorado», identificando lazos relacionales entre los/as iguales y determinadas figuras adultas de referencia que inciden de manera directa y significativa en los procesos educativos resilientes.

En esta misma línea, son varias las investigaciones que profundizan en el elemento relacional como uno de los aspectos que promueven la resiliencia en virtud de prácticas inclusivas (Gómez et al., 2023). La realidad de vulnerabilidad que acompaña a dicho colectivo haya en el encuentro resiliente la acción de reconocerse y sentirse reconocido como hecho sustancial (Fernández-Simo et al., 2023) y como recoge Cyrulnik (2008), «dar sentido a lo que nos ha ocurrido: organizar la propia historia, comprender y dar» (p. 214). El joven en su encuentro con los diversos agentes y empoderado a nivel personal (Herrera-Pastor et al., 2022) es capaz de construir y compartir narrativas positivas como estrategias comunitarias frente la alarma social que se produce en torno al colectivo juvenil migrante (Gimeno-Monterde et al., 2021).

Ruiz-Román et al. (2017, p. 136) evidencian el valor educativo que poseen «desde estas ideas de empoderamiento, de resistencia y reinterpretación de la cultura estigmatizadora, el papel de las familias, los educadores, o los entornos más cercanos», ya que favorecen la comprensión de como la resiliencia «se va tejiendo entre el individuo y su entorno», desde una perspectiva sistémica-ecológica.

3.4. La comunidad como la suma de espacios en los procesos de resiliencia

En la intervención socioeducativa con juventud migrante en transición tras cumplir la mayoría de edad se identifica a la comunidad como una oportunidad para el desarrollo personal, otorgándose un valor pedagógico significativo en sus dimensio-

nes contextuales por el aprendizaje comunitario que pueden proporcionar (Fernández-Simo et al., 2023). Al referir procesos resilientes las categorías de comunidad y apoyo se entrelazan otorgando un sentido ecosistémico que puede proporcionar equilibrio en las relaciones. Según Herrera-Pastor et al. (2022), además de evidenciar el *apoyo* como un elemento clave en la construcción de procesos resilientes que permite a la persona tomar su lugar y sus decisiones, reduciendo la sensación de soledad ante el afrontamiento de adversidades, señalan que «el apoyo requiere ser definido y matizado como una forma de acompañamiento que empodere y se construya desde un sentido comunitario» (p. 23).

Dicho sentido comunitario precisa del *encuentro* y de la *comunicación* como características esenciales. Vera (2011), en una reformulación del Teorema de Arquímedes profundizando en un horizonte intercultural señala que:

Ese es el significado del Teorema: primero te sumerges en tu cultura porque no hay otra manera de humanizarse, de disponer de sistemas de signos para la comunicación elaborada y creadora; pero después se emerge para poder reconocerse como parte de una comunidad de culturas y llegar a convivir desde una perspectiva intercultural. (p. 165)

Durante los procesos sociales la comunicación significativa es una necesidad en el encuentro entre individuo y comunidad (Telias, 2012), pues la configuración de la propia identidad depende de las relaciones dialógicas con los demás (Taylor, 2000). Por ello, construir espacios de encuentro que desarrollen dinámicas dialógicas (Fernández-Simo et al., 2023) se definen como características hacia las que dirigir la atención en el impulso de procesos resilientes de la juventud migrante dentro de la comunidad.

Juárez et al. (2022, p. 82), en la investigación que desarrollan sobre resiliencia en jóvenes en riesgo de exclusión, indican la necesidad de implicar a los diversos agentes que participan en los contextos para generar «espacios resilientes de crecimiento y oportunidades para la mejora de la calidad de vida de estos jóvenes». Estos *espacios resilientes* a nivel comunitario presentan características, además de las indicadas en líneas atrás, que favorecen la toma de conciencia y la respuesta adecuada en momentos

de adversidad (Nguyen y Akerkar, 2020). Algunas de estas características configuran los espacios como *consistentes, afectivos y de confianza*, de modo que permitan trazar procesos de promoción y protección (Ungar et al., 2021).

En esta misma línea, las investigaciones que analizan los procesos de transición a la vida adulta en la que participan jóvenes migrantes egresados del sistema de protección evidencian que generar espacios de convivencia, ocio, voluntariado y/o asociacionismo donde se desarrollen dinámicas de participación y compromiso ciudadano a partir del encuentro entre pares y a nivel intergeneracional, favorecen la creación de redes de apoyo (Iglesias et al., 2023; Díaz-Esterri et al., 2021). Compartir espacios y construir dichas redes dentro de la comunidad posibilita la creación de entornos comunes y romper con perspectivas estigmatizantes homogeneizadoras (Fernández-Simo et al., 2022). Reconocerse como comunidad es compartir la responsabilidad de ciertos «problemas sociales» que hasta el momento dependían únicamente de ciertas personas o colectivos como precursores de dicha problemática. Alzar la voz comunitariamente, promovido por un proceso educativo resiliente, ofrece la posibilidad de reinterpretar y afrontar colectivamente las injusticias (Ruiz-Román et al., 2017).

3.5. El tiempo como elemento de esperanza en los procesos resilientes

La resiliencia, en cualquiera de sus concepciones, es esencialmente dinámica, del mismo modo que se transforma en el tiempo condicionada por las experiencias y factores de protección y/o de riesgo que interactúan con el individuo (Telias, 2012; Muñoz y De Pedro, 2005). El elemento *tiempo* atraviesa de manera transversal cualquier proceso, ya sea particular, comunitario y/o social.

A la hora de afrontar situaciones complejas o encarar traumas, es preciso reconocer entre las características de la resiliencia que puede ser promovida a lo largo del ciclo de la vida y que nunca es absoluta ni total. Promover procesos de resiliencia conlleva en un primer momento, «sobrevivir a la adversidad mediante estrategias adaptativas positivas»; posteriormente, «prepararse para la adversidad futura», y, por último, «reflexionar y aprender de la

superación» (Forés y Grané, 2008, p. 22). Sobrevivir, prepararse, reflexionar y aprender son acciones que según como se desarrollen en el tiempo promoverán un crecimiento u otro.

La juventud migrante extutelada enfrenta periplos migratorios peligrosos y traumáticos que conllevan muchos golpes y donde, además, el tiempo juega en su contra. Entre los factores asociados a daños en la salud mental de dicha juventud, Díaz-Esterri (2024) señala los procesos migratorios y ciertas necesidades (educativas, ocupacionales, afectivas, etc.), que los exponen «a una triple vulnerabilidad», dada su situación de menores (al llegar al país), ser extranjeros y no tener un referente adulto.

La realidad adversa desde la que viven los procesos de transición a la vida adulta una vez cumplen la mayoría de edad les sitúa en una clara posición de desventaja e injusticia social. Reconocer quienes son, sus historias y construir procesos integrales, educacionales y comunitarios generando sinergias positivas precisa de tiempo. Un elemento, el tiempo, que permite forjar dinámicas que potencian la resiliencia a partir del desarrollo de los elementos claves que pueden participar de los procesos educativos resilientes (Molina-Cuesta, 2022).

4. Conclusiones

El presente capítulo nos sitúa en torno al análisis de un concepto tan en auge dentro de los procesos socioeducativos como complejo en su estudio: la resiliencia. Dicho análisis vinculado a la realidad social que experimenta en nuestro país la población juvenil migrante egresada del SPM, nos ha llevado a reconocer algunos de los elementos que pueden participar de los procesos educativos resilientes. Elementos socioeducativos que interaccionan como acciones promotoras y/o facilitadoras de procesos de inclusión dentro de las experiencias para la transición a la vida adulta de estos/as jóvenes.

Conscientes de que la acción socioeducativa, como indican Ruiz-Galacho y Martín-Solbes (2022):

Depende de la acción humana, de la creatividad, de la participación y del posicionamiento que adoptemos, haciendo uso, como personas y comunidad, de nuestros recursos racionales y reflexivos, apro-

vechando las posibilidades del contexto para incidir y hacer palanca en el devenir del propio sistema social. (p. 140)

Nos hemos posicionado en una perspectiva estructural y sistémica de los procesos educativos resilientes, pues como señalan estos mismos autores, al entender *la ciudadanía como proceso* se abre la puerta a «reinventar las instituciones y políticas públicas» como clave ante las que redefinir las responsabilidades frente a las situaciones de desventaja social. La perspectiva individualista de la resiliencia ha evolucionado, desde una mirada ecológica, a una concepción multisistémica y procesual. Esta mirada abarca las complejidades que acaecen sobre las realidades sociales y la interseccionalidad que se expone ante la diversidad de factores de exclusión que inciden sobre contextos y comunidades.

Los procesos de transición a la vida adulta de la juventud migrante extutelada están condicionados por características elementales ligadas a la cultura y la lengua de procedencia, al mismo tiempo, que los periplos migratorios vividos generan circunstancias particulares de diferente calado e influencia en cada individuo. Las situaciones adversas y/o traumas que afrontan tienden a supeditar sus esperanzas y metas. Por ello, las investigaciones en torno a dicho colectivo demandan la necesidad de acompañar desde la singularidad, atendiendo a dichas particularidades y/o características. Configurar procesos resilientes es reconocer sus historias, transformar las oportunidades en derechos y trabajar en procesos que doten de sentido sus proyectos de vida, de modo que, permitan transitar hacia la inclusión en cualquier contexto o comunidad que se encuentren (Herrera-Pastor et al., 2022).

Desde esta interacción dinámica que se produce en lo interno de cada sujeto y en relación entre los agentes (Ungar et al., 2023), se identifican aspectos que participan de dicha interacción y favorecen los procesos de resiliencia. En esta línea, el capítulo expone los elementos desde un enfoque transicional, que lleva desde elementos como la satisfacción de necesidades básicas y físicas o el desarrollo de competencias personales, al análisis de elementos relacionales y comunitarios que generan sinergias entre sí, provocando acciones vinculadas a los procesos educativos resilientes. Las relaciones educativas, la familia, las relaciones entre pares y/o la configuración, dentro de la comuni-

dad, de espacios de encuentro dialógicos, de afecto y confianza potencian la construcción de contextos resilientes que generan dinámicas de empoderamiento, tanto a nivel individual como colectivo.

A modo de conclusión, cabe destacar el reto que tiene ante sí la pedagogía social y la educación social de analizar y comprender los elementos que participan en los procesos educativos resilientes, durante la transición a la vida adulta de la juventud migrante egresada del SPM. La consecución del bienestar, autonomía y dignidad de estos jóvenes precisa de un trabajo socioeducativo que confronte las situaciones de exclusión desde dinámicas comunes que favorezcan la visualización de tal situación como un constructo social. Generar esta dinámica de conciencia y compromiso socio comunitario permitirá detectar soluciones desde sus causas y posibilitar la transformación hacia procesos de inclusión.

5. Referencias

- Anthony, E. J. (1974). «Introduction: The syndrome of the psychologically vulnerable child». In Anthony, E.J. y Koupernik, C. (Ed.), *The child in his family: Children at Psychiatric Risk*. Vol. 3, 3-10. New York: Wiley.
- Ballester, L., Melendro, M. y Cabrera, A. (2016). «La transición de los jóvenes a una vida independiente: una aproximación a través de sus "expedientes"». En Ballester, L., Caride, J.A., Melendro, M. y Monserrat, C. (Eds.). *Jóvenes que construyen futuros. De la exclusión a la inclusión social*, pp. 103-166. Universidad de Santiago de Compostela.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Benson, P. L. (1997). *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents*. Jossey-Bass.
- Bowlby, J. (1976). *El vínculo afectivo*. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Bruner, J. (1984). «El Desarrollo de los procesos de representación». En Linaza, J. L. (Ed.). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*, pp. 119-128. Alianza.
- Costa, S., Forés, A. y Burguet, M. (2014). «Els tutors de resiliència en l'educació social». *Temps d'Educació*, 46, 91-106.

- Cyrułnik, B. (2008). *Los patitos feos: una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa.
- De-Juanas, A., García-Castilla, F. J., Galán-Casado, D. y Díaz-Esterri, J. (2020). «Time management of young people in social difficulties: proposals for improvement in their life trajectories». *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 9070. <https://doi.org/10.3390/ijerph17239070>.
- Díaz-Esterri, J., Goig-Martínez, R., y De-Juanas, Á. (2021). «Espacios intergeneracionales de ocio y redes de apoyo social en jóvenes egresados del sistema de protección». *Psychology, Society & Education*, 13(3), 39-53. <https://doi.org/10.25115/psye.v13i3.4820>.
- Díaz-Esterri, J. (2024). «Salud mental en juventud extutelada: estrategias de promoción y prevención sociosanitaria. Pedagogía Social». *Revista Interuniversitaria*, 44, 249-261. DOI:10.7179/PSRI_2024.44.13
- Dugan, T. y Coles, R. (1989). *The child our times*. Brunner.
- Drapeau, S., Saint-Jacques, M. C., Lepine, R., Begin, G. y Bernard, M. (2007). «Processes that contribute to resilience among youth in foster care». *Journal of adolescence*, 30(6), 977-999.
- Egan, R., Maidment, J. y Connolly, M. (2016). «Trust, power and safety in the social work supervisory relationship: results from Australian research». *Journal of Social Work Practice*, publicado en línea 20 de diciembre.
- Fernández-Ramos, M. V. (2019). «Niños y niñas no acompañados. Entre la desprotección y la garantía de derechos». *Trabajo Social* 21(2), 119-139. <https://doi.org/10.15446/ts.v21n2.75262>.
- Fernández-Simo, D., Cid-Fernández, X. M. y Carrera-Fernández, M.ª V. (2022). «Acompañamiento socioeducativo durante itinerarios formativos con juventud migrante en el sistema de protección». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(5). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5670>.
- Fernández Simo, D., Carrera-Fernández, M.ª V., Cid-Fernández, X. M. y Correia-Campos, E. (2023). «Buenas prácticas y oportunidades de mejora en el acompañamiento socioeducativo con juventud en protección durante la transición a la vida adulta». *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 583-592.
- Fernández-Simo, D., Carrera-Fernández, M. V., Cid-Fernández, X. M. y Campos, E. C. (2023b). «Effective strategies for socio-educational intervention during the process of transition to adult life of unaccompanied minors from Africa». *Child & Family Social Work*, 28(2), 311-320. <https://doi.org/10.1111/cfs.12963>.

- Forés, A. y Grané, J. (2008). *La resiliencia: Crecer desde la adversidad*. Plataforma Actual.
- Garnezy, N., Masten, A. S. y Tellegen, A. (1984). «The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology». *Child Development*, 55, 97-111.
- Gatt J. M., Alexander R., Emond A., Foster K., Hadfield K., Mason-Jones A., Reid S., Theron L., Ungar M., Woulde T. A. y Wu Q. (2020). «Trauma, resilience, and mental health in migrant and non-migrant youth: an international cross-sectional study across six countries». *Front. Psychiatry* 10:997. DOI: 10.3389/fpsyt.2019.00997.
- Gimeno-Monterde, C., Gómez-Quintero, J. D. y Aguerri, J.C. (2021). «16-venes no acompañados y transición a la edad adulta: desafíos para los servicios de cuidado infantil». *Revisión de servicios para niños y jóvenes*, 121, 105858. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105858>.
- Giordano, S. y Nogués, S. (2007). *Educación, resiliencia y diversidad*. Espacio.
- Gómez Vicario, M., Berrios, B. Gutiérrez Sánchez, J. D. y Pantoja, A. (2023). «Menores extranjeros no acompañados y jóvenes extutelados. Un estudio sistemático en el periodo 2012 a 2022». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 231-249. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.013>.
- Hart, A. y Heaver, B. (2013). «Evaluating resilience-based programs for schools using a systematic consultative review». *Journal of Child and Youth Development*, 1(1), 27-53.
- Herrera-Pastor, D., Ruiz-Román, C., Bernedo, I. M. y Crecente, M. (2022). «Acompañamiento socioeducativo y resiliencia en jóvenes migrantes extutelados: una aproximación desde las oportunidades, los sueños y los apoyos. Pedagogía Social». *Revista Interuniversitaria*, 41, 15-27. DOI: 10.7179/PSRI_2022.41.01
- Iglesias, E., Montserrat, C., Gallart, J., y Gómez, C. (2023). «Participation, Leisure and Social Networks as Key Factors in the Inclusion of Young Unaccompanied Migrants». *Child Indicators Research*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09998-2>.
- Juárez, J., De Oña, J. M.; Mancila, I. y Molina, L. (2022). «La resiliencia en jóvenes en riesgo de exclusión. El caso de Coke. Pedagogía Social». *Revista Interuniversitaria*, 41, 81-92. DOI: 10.7179/PSRI_2022.41.06.
- Madariaga, J. M. (2014). *Nuevas miradas sobre la resiliencia: ampliando ámbitos y prácticas*. Gedisa.
- Masten, A. S. (2001). «Ordinary magic: resilience processes in development». *American Psychologist*, 56(3), 227-238.

- Masten, A. y Obradovic, J. (2006). «Competence and resilience in development». *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27.
- Martín, J. M., V., Alonso, I., y Tresserras, A. (2016). «Aportaciones del paradigma de resiliencia a la acción socioeducativa. El caso del Centro de menores extranjeros no acompañados Zabaloetxe». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 157-168. DOI:10.7179/PSRI_2016.28.12.
- Molina-Cuesta, L. (2022). *Resiliencia y acompañamiento socioeducativo. Análisis de los procesos de exclusión e inclusión en contextos de alta vulnerabilidad social*. [Tesis Doctoral] Universidad de Málaga.
- Muñoz, V. y De Pedro, F. (2005). «Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social». *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 107-124. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0505120107A>.
- Nguyen, H.L. and Akerkar, R. (2020). «Modelling, Measuring, and Visualising Community Resilience: A Systematic Review». *Sustainability*, 12(19), 7896. <https://doi.org/10.3390/su12197896>.
- Palomares, R. (2022). «Análisis de la realidad de personas jóvenes migrantes extuteladas en la Comunitat Valenciana». *RES: Revista de Educación Social*, 35, 107.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I. y Fernández-Zabala, A. (2015). «Relaciones de la resiliencia con el autoconcepto y el Apoyo Social Percibido en una muestra de adolescentes. Relations of Resilience to self-concept and perceived social support in a sample of adolescents». *Acción Psicológica*, 12(2), 1-14. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.12.2.14903>.
- Rubio, J. L. y Puig, G. (2015). *Tutores de resiliencia. Dame un punto de apoyo y moveré mi mundo*. Barcelona: Gedisa.
- Ruiz-Galacho, S. y Martín-Solbes, V. M. (2022). «La acción socioeducativa no violenta y participativa: claves para pensar la educación social en entornos profesionales hostiles». En Ruiz-Galacho, S. y Martín-Solbes, V. M. (Coord.). *Buenas prácticas de Educación Social en acogimiento residencial*, pp. 135-153. Barcelona: Octaedro.
- Ruiz-Román, C., Calderón-Almendros, I. y Juárez J. (2017). «La resiliencia como forma de resistir a la exclusión social: un análisis comparativo de casos». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 129-141. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.09.
- Ruiz-Román, C. y Herrera-Pastor, D. (2020). «La investigación de la resiliencia y el acompañamiento socioeducativo: situación, limitacio-

- nes y posibilidades desde la mirada de la desventaja social». En Vila Merino, J. y Grana Gil, I. (Coord.), *Investigación educativa y cambio social*, pp. 211-226. Barcelona: Octaedro.
- Ruiz-Román, C., Juárez J. y Molina, L. (2020). «Evolución y nuevas perspectivas del concepto de resiliencia: de lo individual a los contextos y a las relaciones socioeducativas». *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 213-232. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.432981>.
- Ruiz-Román, C., Juárez J. y Molina, L. (2020b). «Facing adversity together by looking beyond ability: an approach to resilience among at-risk children and youth». *European Journal of social work*, 23(2), 315-326. <https://doi.org/10.1080/13691457.2019.1570084>.
- Ruiz-Román, C., Velasco-Fano, P. y Juárez, J. (2022). *El salto. La resiliencia: afrontar y acompañar la adversidad*. Barcelona: Octaedro.
- Rutter, M. (1979). «Protective factors in children's responses to stress and disadvantage». In M.W. Kent y J.E. Rolf (Eds.), *Primary prevention in psychopathology: Social competence in children*. University Press of New England.
- Rutter, M. (1985). «Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorders». *British Journal of Psychiatry*, 147, 589-611.
- Rutter, M. (1999). «Resilience concepts and findings: implications for family therapy». *Journal of Family Therapy*, 21, 119-160.
- Rutter, M. (2012). «Resilience as a dynamic concept». *Development and Psychopathology*, 24(2), 335-344.
- Sanz, C. y Sevillano-Monje, V. (2022). «Los recursos de apoyo a la transición a la vida adulta de los jóvenes tutelados y extutelados en Andalucía y Cataluña. Un estudio comparado». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 40, 195-209. DOI: 10.7179/PSRI_2022_40.11.
- Schaer, M. y Knafla, I. (2019). «Basic Needs, Resilience, and General Principles in Counseling». In: Steinebach, C., Langer, Á. (eds.) *Enhancing Resilience in Youth*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25513-8_10.
- Schär, M. y Steinebach, C. (2015). *Resilienzfördernde Psychotherapie bei Kindern, Jugendlichen und Familien: Erfüllte Grundbedürfnisse als Resource*. Weinheim: Beltz.
- Sevillano-Monje, V., Díaz-Esterri, J. y De-Juanas, A. (2023). «Preparación para la vida adulta de la juventud extutelada. Una revisión sistemática». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 251-269. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.014>.

- Taylor, C. (2000). «La política del reconocimiento». En Taylor, C. *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*, pp. 53-116. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Telias Delpiano, M. (2012). «Resiliencia, identidad y reconocimiento. Nuevas aproximaciones del concepto a los aportes de George Mead y Axel Honneth». *Revista Trabajo Social*, 82, 43-52.
- Ungar, M. (2004). «The importance of parents and other caregivers to the resilience of high-risk adolescents». *Family Process*, 43(1), 23-41.
- Ungar, M., Ghazinour, M. y Richter, J. (2013). «What is Resilience Within the Ecology of Human Development?». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 348-366.
- Ungar, M. (2015). «Practitioner Review: Diagnosing childhood resilience: A systemic approach to the diagnosis of adaptation in adverse social ecologies». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(1), 4-17.
- Ungar, M., Theron, L., Murphy, K. y Jefferies, P. (2021). «Researching multisystemic resilience: A sample methodology». *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.607994>.
- Ungar, M., Theron, L. y Höltge, J. (2023). «Multisystemic approaches to researching young people's resilience: Discovering culturally and contextually sensitive accounts of thriving under adversity». *Development and Psychopathology*, 35, 2199-2213. <https://doi.org/10.1017/S0954579423000469>.
- UNICEF (2017). *Migración resiliente. Herramientas de rescate emocional para niñas, niños y adolescentes migrantes*. UNICEF-México.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Vega-Díaz, J.M., Molina-Cuesta, L., Ruiz-Román, C. y Herrera-Pastor, D. (2024). *La Pedagogía Social ante/en la transición a la vida adulta de la juventud migrante. Una revisión sistemática*. Barcelona: Octaedro.
- Vera Vila, J. (2011). «Educación intercultural y ciudadanía democrática desde la escuela. Dedicar». *Revista de educação e humanidades*, 1, 159-172.
- Vigotsky, L. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Planeta.
- Villalba Quesada, C. (2003). «El concepto de resiliencia individual y familiar. Aplicaciones en la intervención social». *Intervención Psicosocial*, 12(3), 283-299. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179818049003>.
- Wolin, S. J. y Wolin, S. (1993). *The resilient self*. Willard.