

MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS

Una perspectiva integral del fenómeno



Miguel Martín-Sánchez
Jorge Cáceres-Muñoz
Antonio Salvador Jiménez Hernández
(Coords.)

Colección Cooperación al Desarrollo

4



AUTORES

Adrián Neubauer Esteban

Raquel Pérez Márquez

Noelia Parejo-Jiménez

María Dolores Pistón Rodríguez

Ernesto Maroto Aguilera

Jesús Cuevas Rincón

María Victoria Fernández Ramos

Antonio Salvador Jiménez Hernández

Marta Montoya Lahoz

Diana Uldemolins Urrea

Otman Ghannami

M^a Gema López Lajusticia

Jimena Hernández Pozuelo



Unión Europea

Fondo Europeo
de Desarrollo Regional
"Una manera de hacer Europa"

*Foro Social de Cooperación
al Desarrollo en el Norte
de Marruecos*



JUNTA DE EXTREMADURA

ISBN: 978-84-09-17146-0



Facultad
de Formación
del Profesorado



GRUPO EXTREMEÑO DE
INVESTIGACIÓN EN TEORÍA
E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN



**MENORES EXTRANJEROS
NO ACOMPAÑADOS.
UNA PERSPECTIVA
INTEGRAL DEL FENÓMENO**

**Miguel Martín-Sánchez
Jorge Cáceres-Muñoz
Antonio Salvador Jiménez Hernández**

(Coordinadores)

**Colección
Cooperación al desarrollo**

Huelva, 2020

© Los autores

ISBN: 978-84-09-17146-0

Edita: CIPI EDICIONES

Colección: Cooperación al desarrollo

Dirección: Antonio Salvador Jiménez Hernández y María Inmaculada Iglesias Villarán

Imprime: Copiarte

Distribuye: Consejo Independiente de Protección de la Infancia

<http://www.cipinfancia.org>

E-mail: info@cipinfancia.org

Esta obra ha sido posible gracias a las ayudas de la Junta de Extremadura y los Fondos FEDER para la realización de actividades de investigación y desarrollo tecnológico, de divulgación y de transferencia de conocimiento por los grupos de investigación de Extremadura GR 18039.



No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

COORDINADORES

Miguel Martín-Sánchez
Jorge Cáceres-Muñoz
Antonio Salvador Jiménez Hernández

AUTORES

Adrián Neubauer Esteban
Raquel Pérez Márquez
Noelia Parejo-Jiménez
María Dolores Pistón Rodríguez
Ernesto Maroto Aguilera
Jesús Cuevas Rincón
María Victoria Fernández Ramos
Antonio Salvador Jiménez Hernández
Marta Montoya Lahoz
Diana Ulldemolins Urrea
Otman Ghannami
M^a Gema López Lajusticia
Jimena Hernández Pozuelo

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	13
--------------------------	-----------

CAPÍTULO 1. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LOS MENORES MIGRANTES, DE LOS REFUGIADOS Y DE LOS SOLICITANTES DE ASILO EN “EL PACTO MUNDIAL PARA LA MIGRACIÓN SEGURA, ORDENADA Y REGULAR”: ¿UNA OPORTUNIDAD PERDIDA O UNA NUEVA ESPERANZA?.....	15
--	-----------

INTRODUCCIÓN	15
JUSTIFICACIÓN DEL PACTO MUNDIAL: EL CONTEXTO EUROPEO.....	16
EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN EL MARCO INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS.....	18
ANÁLISIS CRÍTICO DEL PACTO MUNDIAL PARA LA MIGRACIÓN SEGURA, ORDENADA Y REGULAR	19
CONCLUSIONES	21
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	22

CAPÍTULO 2. LOS MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS (MENAS) EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA. VULNERABILIDADES Y RIESGOS DE UN SISTEMA DE PROTECCIÓN INEFICAZ	25
--	-----------

INTRODUCCIÓN	25
LOS MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS EN ANDALUCÍA. DE FENÓMENO RESIDUAL A INTERVENCIÓN PRIORITARIA	26
DIFICULTADES DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN DE MENORES EN ANDALUCÍA: ¿VISIBLES O INVISIBLES?	28
¿CENTROS DE PRIMERA ACOGIDA Y EMERGENCIA O CENTROS DE RESIDENCIA PERMANENTE?	30

LA EDUCACIÓN COMO PARTE DEL PROYECTO MIGRATORIO: LOS RETOS DE LA INTEGRACIÓN SOCIAL	31
LA NECESARIA COOPERACIÓN INTERGUBERNAMENTAL	34
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35

**CAPÍTULO 3. TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN EN
LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO CLAVES PARA
LA INCLUSIÓN DEL MENOR EXTRANJERO NO
ACOMPAÑADO ESCOLARIZADO37**

INTRODUCCIÓN	37
COMPETENCIA DOCENTE PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL MENOR EXTRANJERO NO ACOMPAÑADO ESCOLARIZADO	39
TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS PARA LA INCLUSIÓN DEL MENA ESCOLARIZADO	42
CONCLUSIONES	44
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45

**CAPÍTULO 4. LOS INTERESES DE LOS MENORES
EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS Y SU
PROTECCIÓN FRENTE A LAS
VULNERABILIDADES49**

INTRODUCCIÓN	49
EL CONCEPTO DE NIÑO O NIÑA: IMPLICACIONES CULTURALES	50
LA MIGRACIÓN DE MENORES NO ACOMPAÑADOS: AMENAZAS Y RIESGOS.....	52
VULNERABILIDADES EN MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS EN EL PAÍS DE DESTINO	53
RETOS PARA EL TRATAMIENTO DE LAS VULNERABILIDADES Y LA PROTECCIÓN DE MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS EN ESPAÑA	54

CONCLUSIONES	57
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58

**CAPÍTULO 5. TALLERES SIMULTÁNEOS:
OBJETIVOS DEL PACTO MUNDIAL PARA LA
MIGRACIÓN SEGURA, ORDENADA Y REGULAR61**

INTRODUCCIÓN	61
OBJETIVO 1: RECOPIRAR Y UTILIZAR DATOS EXACTOS Y DESGLOSADOS PARA FORMULAR POLÍTICAS CON BASE EMPÍRICA	62
OBJETIVO 2: MINIMIZAR LOS FACTORES ADVERSOS Y ESTRUCTURALES QUE OBLIGAN A LAS PERSONAS A ABANDONAR SU PAÍS DE ORIGEN.....	63
OBJETIVO 3: PROPORCIONAR INFORMACIÓN EXACTA Y OPORTUNA EN TODAS LAS ETAPAS DE LA MIGRACIÓN ...	64
OBJETIVO 7: ABORDAR Y REDUCIR LAS VULNERABILIDADES EN LA MIGRACIÓN.....	65
OBJETIVO 8: SALVAR VIDAS Y EMPRENDER INICIATIVAS INTERNACIONALES COORDINADAS SOBRE LOS MIGRANTES DESAPARECIDOS.....	66
OBJETIVO 10: PREVENIR, COMBATIR Y ERRADICAR LA TRATA DE PERSONAS EN EL CONTEXTO DE LA MIGRACIÓN INTERNACIONAL	66
OBJETIVO 12: AUMENTAR LA CERTIDUMBRE Y PREVISIBILIDAD DE LOS PROCEDIMIENTOS MIGRATORIOS PARA LA ADECUADA VERIFICACIÓN DE ANTECEDENTES, EVALUACIÓN Y DERIVACIÓN	67
OBJETIVO 15: PROPORCIONAR A LOS MIGRANTES ACCESO A SERVICIOS BÁSICOS	68
OBJETIVO 16: EMPODERAR A LOS MIGRANTES Y LAS SOCIEDADES PARA LOGRAR LA PLENA INCLUSIÓN Y LA COHESIÓN SOCIAL	69
OBJETIVO 21: COLABORAR PARA FACILITAR EL REGRESO Y LA READMISIÓN EN CONDICIONES DE SEGURIDAD Y DIGNIDAD, ASÍ COMO LA REINTEGRACIÓN SOSTENIBLE	69
CONCLUSIONES	70

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
----------------------------------	----

CAPÍTULO 6. INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN MEDIO ABIERTO CON MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS73

INTRODUCCIÓN	73
NIÑOS Y JÓVENES MIGRANTES. ORIGEN	75
TRAYECTO, TRÁNSITO	77
SOCIEDAD RECEPTORA.....	78
DESEOS Y EXPECTATIVAS	80
TRABAJO EN MEDIO ABIERTO	82
METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN EN MEDIO ABIERTO	83
DIFICULTADES ACTUALES DEL TRABAJO CON NIÑOS Y JÓVENES MIGRANTES EN SITUACIÓN DE CALLE	85
RETOS DE FUTURO DE LA INTERVENCIÓN CON NIÑOS Y JÓVENES MIGRANTES EN MEDIO ABIERTO.....	87
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88

CAPÍTULO 7. COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....91

INTRODUCCIÓN	91
EL ENCARGO	92
EL PROYECTO MIGRATORIO	94
CÓMO LES VEMOS	96
LA ACOGIDA.....	97
EL MODELO DE INTERVENCIÓN	98
¿QUÉ TIPO DE PROFESIONALES SOMOS?	99
LA IDENTIDAD	102
LA RELACIÓN CON LOS CHICOS Y LAS CHICAS.....	103
EL DÍA A DÍA.....	105
ALGUNAS DIFICULTADES MÁS	107
CONCLUSIONES	107
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108

CAPÍTULO 8. CONSUMO DE TÓXICOS EN MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS. CAUSAS, EFECTOS Y PAUTAS DE INTERVENCIÓN	111
.....	
INTRODUCCIÓN	111
LA VULNERABILIDAD Y LOS FACTORES DE RIESGO.....	112
CONSUMO DE SUSTANCIAS Y SUS EFECTOS	115
CONCLUSIONES	118

Introducción

Esta obra constituye una aportación de múltiples fuentes del sector socio-educativo, político y sanitario para abordar las consecuencias provocadas por la migración irregular de menores a Europa. En este caso, España es el centro de la reflexión por ser geográficamente la entrada a un mundo de esperanzas para muchos migrantes que buscan una salida a la situación más que complicada que atraviesan en sus países de origen. Estos migrantes son en porcentajes alarmantes menores de edad que cruzan fronteras expuestos a innumerables peligros y desesperanzas.

A lo largo de estos ocho capítulos los lectores podrán hacerse eco de las diferentes problemáticas específicas, así como de las propuestas de solución que componen esta realidad. Tanto a nivel político, económico, sanitario y por supuesto, educativo, se presentan reflexiones que nos acercan a construir un mayor espíritu crítico tendente a una mayor humanización. Las ideas preconcebidas que irrumpen en el imaginario colectivo, alimentadas tanto por desafortunadas intervenciones de actores de la política nacional e internacional como por diversos medios de comunicación, son combatidas mediante los datos y argumentaciones volcados por los autores de este manuscrito.

Algunos ejemplos temáticos que son abordados tienen como protagonistas al Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular. Los intereses de los países de acogida y los de origen son puestos en el foco de la

escena y analizados en clave de vulneración de derechos. Por otro lado, aparte de analizar pormenorizadamente el concepto y circunstancias del Menor Extranjero no Acompañado o menor migrante sin referentes familiares, se aborda el lugar que ocupan Andalucía y Cataluña como Comunidades Autónomas con elevada presencia de miembros de este colectivo. Sus problemáticas y estrategias tanto en centros de primera acogida como en centros de residencia permanente son expuestas con la clara evidencia de una más que necesaria política intergubernamental solidaria y una homogeneización de las políticas autonómicas en el caso de España.

Finalmente, la reflexión acerca del papel de los educadores y otros profesionales encargados de dar respuesta educativa de calidad no queda sin tratar en estas páginas. Sus competencias, la aplicación de técnicas de intervención en centros y medio abierto son claves en el tratamiento de las vulnerabilidades de estos menores, enfrentados a una crisis personal continua fruto de sus vivencias, que requiere de una mirada flexible bajo tintes culturales que deben ser entendidos y respetados para la protección de la identidad humana de las personas.

CAPÍTULO 1

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LOS MENORES MIGRANTES, DE LOS REFUGIADOS Y DE LOS SOLICITANTES DE ASILO EN “EL PACTO MUNDIAL PARA LA MIGRACIÓN SEGURA, ORDENADA Y REGULAR”: ¿UNA OPORTUNIDAD PERDIDA O UNA NUEVA ESPERANZA?

Adrián Neubauer Esteban

-Universidad Autónoma de Madrid-

Introducción

El *Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular* responde a un contexto político, social y económico convulso como consecuencia de: la crisis financiera de 2008, el auge de la “nueva extrema derecha” y el aumento en los flujos migratorios hacia los países occidentales. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) y los Estados anunciaron con gran entusiasmo y aires triunfalistas su ratificación. Sin embargo, si realizamos un análisis crítico y exhaustivo sobre cómo se ha abordado el derecho a la educación de los menores migrantes, solicitantes de asilo y refugiados, podemos discernir como este derecho inalienable quizás haya sido supeditado a una serie de intereses económicos y se haya relegado el interés

superior del menor a los intereses económicos de los Estados y los organismos supranacionales. Por este motivo, este trabajo pretende arrojar luz sobre esta cuestión y reflexionar acerca de las implicaciones que puede significar este Pacto para el derecho a la educación de estos menores.

Justificación del Pacto Mundial: el contexto europeo

El Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular fue ratificado en el 2018, apenas tres años después de que la Unión Europea se enfrentara a uno de sus mayores desafíos en su historia: la crisis migratoria de 2015.

Históricamente el número de solicitudes de asilo que había recibido la Unión Europea hasta el año 2012 rondaba cerca de las 200.000 anuales (Eurostat, 2018). Sin embargo, a partir de 2013 la tendencia varió significativamente al alza, siendo 2015 el año en el que el número de solicitudes alcanzó el punto álgido al llegar al millón trescientos de solicitudes (Eurostat, 2018). Ese año coincidió con el comienzo de la Guerra Civil Siria, lo que desencadenó nuevos flujos migratorios. Por un lado, dentro de las fronteras nacionales de Siria se desplazaron más de cuatro millones de personas, mientras que las internacionales ascendieron hasta los seis millones. Actualmente, esta tendencia se ha revertido y en 2017 las solicitudes descendieron hasta las 650.000 anuales (Eurostat, 2018).

De todas estas personas que migran, poniendo en riesgo sus vidas, es preciso destacar el papel de la infancia

en estos procesos migratorios. Del total de solicitudes que recibió la Unión Europea en 2017, el 31% de ellas fueron de menores de edad. En términos absolutos, esto significa que 201.500 niños y niñas han vagado entre las fronteras europeas aguardando protección y bienestar (Eurostat, 2018). Por otro lado, el 13% de las solicitudes fueron realizadas por Menores de Edad No Acompañados (MENA) o Menores de Edad Sin Referente Familiar. Cerca de 32.000 menores se enfrentaron a este desafío mayúsculo, lleno de riesgos, solos, sin protección alguna (Eurostat, 2018). Además, la mayoría de los menores de edad solicitan asilo a Austria, Hungría, Polonia y Alemania.

En este escenario de crisis humanitaria, política y ética, se conjugan un gran número de intereses. Por un lado, los países de acogida no pueden – o no quieren – acoger el cupo de refugiados dictaminado por la Unión Europea. Además, los países de origen persiguen salvaguardar sus intereses particulares y se enfrentan a la posibilidad de perder toda una generación ante estas grandes migraciones.

Así, un aspecto fundamental es analizar cómo los Estados Miembro están dando cobertura y garantizando los derechos humanos y de la infancia dentro de sus territorios nacionales. No obstante, en este capítulo nos centraremos específicamente en el derecho a la educación, pues lo consideramos un derecho que permite el acceso a los demás derechos (Latapí, 2009).

El derecho a la educación en el marco internacional de los derechos humanos

En este apartado perseguimos dos objetivos fundamentales: describir el derecho a la educación acorde a los tratados internacionales de derechos humanos y presentar un marco común que permita abordar el Pacto desde una misma holística, integral y crítica.

En primer lugar, tras una revisión exhaustiva de los principales tratados internacionales – Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959) y la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) – es posible extraer algunos requisitos que debe cumplir la educación para que este derecho sea plenamente garantizado: 1) debe ser inclusiva; 2) ha de promover y respetar los derechos humanos y el desarrollo sostenible; 3) debe ser obligatoria, gratuita y universal; 4) ha de ser de calidad; 5) debe fomentar el desarrollo integral del menor; 6) y regirse bajo el principio de no-discriminación.

Además, la ONU también se ha centrado en paliar las desigualdades educativas a las que se enfrenta la población inmigrante, solicitante de asilo y refugiada en sus países de destino. El primer vestigio de ello lo encontramos en la Convención sobre el Estatuto de los refugiados (ONU, 1951). En esta Convención se reconocen los mismos derechos a estas personas que a la población inmigrante, incluido el derecho a recibir una educación obligatoria gratuita. Más recientemente, la Declaración de Nueva York (ONU, 2016) también incidió en esta cuestión. Sin embargo,

el documento resultó ciertamente decepcionante en términos educativos, pues tan sólo reconoce que esta población tiene menores oportunidades educativas que la población nativa.

Análisis crítico del Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular

En este apartado llevaremos a cabo un análisis pormenorizado de los objetivos del Pacto que hacen alusión directa o indirecta al derecho a la educación. El primer objetivo es una clara muestra de ello, pues hace alusión a la necesidad de que los Estados recopilen más datos sobre el fenómeno migratorio con el fin de establecer políticas más pertinentes. Esta medida podría tener un efecto muy positivo a nivel educativo, pues nos permitiría adaptar las medidas de apoyo educativo – ordinarias y específicas – a las características y necesidades específicas de este alumnado.

El segundo objetivo se relaciona directamente con el quinto. Ambos se centran en mejorar las condiciones de vida de esta población a través de su inclusión en el mercado laboral. Sin embargo, los términos que emplea son excesivamente económicos y ofrecen una visión mercantilista y deshumanizadora de estas personas. Con motivo de las ideas que emanan de estos objetivos, corremos el riesgo de que la población refugiada sea vista y tratada tan sólo como un capital humano al servicio de las necesidades del mercado.

El quinto objetivo puede ser sin duda uno de los más controvertidos en materia de educación. Además de lo descrito anteriormente, en este objetivo se presenta una visión muy reduccionista del derecho a la educación, pues no habla en ningún momento de garantizar el derecho a la educación de las personas adultas. Por otro lado, posiblemente lo más grave es que simplifica el derecho a la educación de los menores al acceso, dejando de lado un requisito esencial: la calidad educativa.

Además, probablemente la gran aportación que realiza el Pacto sea atribuir una gran responsabilidad a los medios de comunicación como agentes que conforman y moldean la opinión pública. El Pacto denuncia la falta de responsabilidad que asumen los medios de comunicación al permitir discursos xenófobos y discriminatorios en sus líneas editoriales. Por esta razón, Facebook anunció recientemente que eliminaría cualquier publicación de esta índole. Sin embargo, no podemos evitar preguntarnos de qué manera los medios rendirán cuentas sobre su cumplimiento o incumplimiento del objetivo diecisiete del Pacto.

Finalmente, nos queremos detener con mayor precisión en el objetivo quince, el que aborda específicamente el derecho a la educación. En este objetivo se afirma que los Estados deben “proporcionar una educación inclusiva y equitativa de calidad a los niños y jóvenes migrantes” (ONU, 2018). Estas palabras han sido repetidas incansablemente a lo largo de los tratados internacionales en materia de derechos humanos, pero no han supuesto su cumplimiento. Más de 70 años después del

nacimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) cabe preguntarse si es necesario dar un paso más allá y apostar por palabras más valientes y rotundas. De hecho, podríamos incluso afirmar que este objetivo, tal y como está redactado es un retroceso, pues emplea el término *proporcionar*, no *garantizar*.

No obstante, hay que reconocer el acierto de los dos siguientes objetivos al reconocer y promover la diversidad de entornos de aprendizajes – educación formal y no formal – y el paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida. A menudo, los entornos de aprendizaje no formales son más propicios para que esta población adquiera más conocimientos y competencias. Por esta razón, la homologación de las adquisiciones que realicen se vuelve una pieza clave en su inclusión social y laboral.

Conclusiones

Tras el análisis crítico del Pacto es necesario echar la vista atrás y reflexionar sobre cómo se han desarrollado los tratados internacionales en materia de derechos humanos y de la infancia. Así, podremos observar como existe un intervalo de tiempo entre cada uno de ellos que oscila los treinta años. Esto nos lleva a pensar sobre si tendremos que esperar hasta 2048 para que haya otro gran consenso sobre los derechos de los menores, y en concreto de los menores migrantes.

En términos generales, este Pacto es demasiado general y no supone un avance significativo en la lucha por el derecho a la educación de los menores migrantes,

solicitantes de asilo y refugiados. Además, el contexto sociopolítico actual, donde la *nueva extrema derecha* se abre paso con firmeza y seguridad por todo el continente europeo, por Brasil y Estados Unidos – entre otros países – apostar rotundamente por la educación de estos menores es esencial, pues no existe una inversión más noble que la educación (Puelles, 2005).

Asimismo, el hecho de que se reconozca a los medios de comunicación una gran responsabilidad social y política es una excelente noticia. De este modo, las autoridades podrán diseñar e implementar mecanismos de seguimiento e intervención para evitar que discursos de odio sean perpetuados y legitimados en los medios de comunicación. El impacto de estas noticias es terrible, pues no hacen más que acentuar el discurso del miedo y las conductas discriminatorias por parte de la población nativa hacia la inmigrante.

En definitiva, respondiendo a la pregunta que ha orientado este capítulo, podríamos considerar que este Pacto es una oportunidad perdida. Sin embargo, con el deseo de arrojar un halo de esperanza en esta cuestión, confiemos en que el próximo Pacto no se haga rogar otros treinta años, y lo más importante: que sea respetado y promovido por todos los Estados del mundo.

Referencias bibliográficas

Eurostat (2018). Asylum applications (non-EU) in the EU-28 Member States, 2006–2017. Recuperado de

https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Asylum_statistics

ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

ONU (1951). Convención sobre el Estatuto de los Refugiados. Recuperado de <http://www.acnur.org/5b0766944.pdf>

ONU (1959). Declaración de los Derechos del Niño. Recuperado de <https://www.humanium.org/es/declaracion-1959/>

ONU (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de https://www.unicef.org/ecuador/convencion_2.pdf

ONU (2016). Declaración de Nueva York. Recuperado de <https://refugeesmigrants.un.org/es/declaration>

ONU (2018). Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular. Recuperado de <http://www.un.org/es/conf/migration/global-compact-for-safe-orderly-regular-migration.shtml>

Puelles Benítez, M. (2005). *Política y educación en la España contemporánea*. UNED: Madrid.

CAPÍTULO 2

LOS MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS (MENAS) EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA. VULNERABILIDADES Y RIESGOS DE UN SISTEMA DE PROTECCIÓN INEFICAZ.

Raquel Pérez Márquez

-Departamento de Sociología, Trabajo Social y Salud
Pública, Universidad de Huelva-

Introducción

La llegada masiva de menores extranjeros no acompañados (MENAS) a España en los últimos años ha obligado a las autoridades nacionales a su atención prioritaria dentro del Sistema de Protección de Menores. Un modelo institucional que tiene enormes dificultades para dar una respuesta eficaz a las vulnerabilidades y riesgos, que sufren los menores migrantes sin compañía adulta una vez que llegan al territorio nacional (Sánchez Fuentes, 2014: 105). El presente capítulo describe algunos de los problemas más graves que pesan sobre el actual sistema protección de los MENAS en la comunidad autónoma andaluza, la primera en cuanto a la presencia de menores migrantes no acompañados en España. También incluye algunas propuestas vinculadas a la elaboración de un modelo de

protección más eficaz a largo plazo, que permita completar con éxito el proyecto vital de los menores migrantes, reconociendo sus derechos a la plena autonomía e inclusión en el territorio de acogida (Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía - APDHA, 2019: 14) y poniendo énfasis en la necesaria cooperación intergubernamental.

Los Menores Extranjeros no Acompañados en Andalucía. De fenómenos residual a intervención prioritaria

Los flujos migratorios transfronterizos tienen causas específicas en los países de origen tales como: las dificultades de protección jurídica de los derechos de los menores, el riesgo de pobreza y exclusión social que limita sus perspectivas de futuro o las vulnerabilidades asociadas al contexto intrafamiliar. Todas ellas expulsan a los niños y niñas a un viaje lleno de incertidumbres hacia la frontera sur occidental de Europa, de la que Andalucía es la puerta. Es probable que, del otro lado, sólo encuentren el rechazo o las más diversas formas de explotación, marginación o exclusión social, cuando no la muerte directa al atravesar una de las “fronteras más desiguales del mundo” (Lázaro, 2007: 150). Andalucía es la principal comunidad receptora y sirve de puente a la acogida de inmigrantes menores de edad por otras regiones españolas, sobre todo Cataluña.

La afluencia de los menores migrantes que llegan a España procedentes, en su mayor parte, de Marruecos, sin la presencia de ningún familiar adulto ha dejado de ser un fenómeno *residual* para convertirse en una contundente realidad en cifras. Según el Observatorio de la Infancia de la

Junta de Andalucía, a 31 de diciembre de 2017 se registraron 3.306 nuevos ingresos de menores migrantes no acompañados en el Sistema de Protección de Menores, siendo el 97% niños y adolescentes varones de origen marroquí (70,7% del total de menores migrantes no acompañados en la CCAA andaluza), así como Granada (26,7%), Cádiz (22,8%) y Almería (16,8%) las provincias con mayor población de acogida. En 2018, la cifra de menores extranjeros no acompañados se incrementó hasta los 7.053 (Observatorio de la Infancia – Junta de Andalucía, 2018). Sin embargo, los datos estimados por los informes oficiales sobre el número de niños/as y adolescentes, que emigran sin compañía adulta y son registrados en el Sistema de Protección –RMENA-, se agregan de un año a otro, por lo que las cifras acumulativas a veces son confusas y no permiten diferenciar con exactitud el cómputo anual de MENAS que llegan a nuestro país (APDHA, 2019: 9, 21). Cabe preguntarse sobre lo que reflejan, (y, particularmente, lo que no reflejan) las estadísticas oficiales sobre la dura realidad de los niños/as y adolescentes migrantes en las situaciones de origen, destino y tránsito.

El perfil sociológico de los migrantes extranjeros no acompañados en España coincide -más allá del país de origen (Marruecos) y el sexo prioritario (masculino)- con la presencia de adolescentes de una media de 16 años, que forman parte de familias numerosas con las que mantienen un contacto regular y frecuente. Estos chavales aspiran a mejorar su estatus socioeconómico de partida, mediante la obtención de la documentación necesaria para incorporarse al mercado laboral, desplazándose por el territorio nacional e incluso europeo para cumplir los objetivos de su proyecto

migratorio, que llevan a cabo gracias al apoyo de redes sociales, articuladas por otros compatriotas con presencia en el país de acogida. Su nivel de cualificación suele ser bajo y carecen de experiencia profesional, además de optar antes por la formación ocupacional que por la escolarización obligatoria de la que muchos de ellos han desertado en sus países de origen. Asimismo, valoran más la vida autónoma en pisos compartidos frente a los centros de atención residencial básica que les ofrece el Sistema de Protección, rechazando, en principio, cualquier opción de retorno (Lázaro, 2007: 151).

Dificultades del Sistema de Protección de Menores en Andalucía: ¿visibles o invisibles?

La inexactitud en las estadísticas oficiales comienza con el procedimiento mismo de determinación de la edad de los migrantes al cruzar la frontera –tengan o no documentación identificativa-. Son escasos los menores migrantes no acompañados que llegan a España por cauces legales, acreditados por el pasaporte o documento de viaje. Esta vulnerabilidad administrativa se traduce en el subregistro de aquellos menores calificados como adultos, en razón de pruebas médicas que carecen de una total fiabilidad y precisión. Quienes no se registran en el Sistema de Protección de Menores, quedan expuestos a la amenaza de vivir en la calle, ser objeto de devoluciones en caliente o no poder acogerse a la solicitud de asilo o de la condición de refugiado (APDHA, 2019: 136-137). En cuanto la administración autonómica asume la tutela del menor –previa resolución de desamparo, sujeta, por otra parte, a variaciones en los plazos burocráticos, según la comunidad

autónoma de acogida- se procede a cumplir con los deberes de garantizar: la satisfacción de las necesidades básicas (alimentación, vestido, alojamiento y asistencia sanitaria), educación y capacitación laboral orientadas a la inserción social, así como asistencia jurídica y lingüística adecuadas a la responsabilidad de proteger el interés superior del menor.

Otra de las dificultades vinculadas al registro de los migrantes extranjeros no acompañados en el Sistema de Protección de Menores es el abandono de los servicios de protección. Durante el año 2017 causaron baja del Sistema de Protección de Menores en la comunidad autónoma andaluza 2.870 migrantes extranjeros no acompañados, estando el 64,7% por debajo de los 18 años (Observatorio de la Infancia – Junta de Andalucía, 2018). Los MENAS que han renunciado voluntariamente a la tutela administrativa ejercida por los centros de protección, ocultan su realidad – personal y colectiva- en las cifras anuales de personas desaparecidas. ¿Cuáles son las causas que explican la renuncia de un menor a los beneficios del Sistema de Protección? En primer lugar, la definición de estrategias migratorias que priorizan el tránsito sobre la residencia estable, un hecho común entre los menores migrantes que vienen a Andalucía. Pero también la falta de adecuación de los recursos de que disponen los centros de protección – lingüísticos, psicológicos, formativos- a sus expectativas y necesidades individuales. El peor escenario es, sin duda, el de la caída en manos de las mafias, que trafican con redes de explotación laboral, sexual,...etc. (APDHA, 2019: 147-149).

¿Centros de primera acogida y emergencia o centros de residencia permanente?

Hay que diferenciar los centros de primera acogida o emergencia de los centros de atención residencial básica, en términos de funcionalidad y recursos asignados. La estancia provisional de los menores extranjeros no acompañados en los primeros no puede estancarse, en virtud de la prolongación de los trámites administrativos asociados a la declaración de desamparo y la asunción de la tutela por parte de la administración autonómica. Por el contrario, se debe evaluar y derivar a los niños y adolescentes migrantes en el plazo de tiempo más breve posible, con el fin de garantizar su estancia en centros de residencia básica, que den una respuesta más adecuada a sus necesidades. Convertir los centros temporales de emergencia en un mecanismo improvisado para habilitar la residencia permanente de los MENAS, ante la elevada presión migratoria, no sólo agudiza la situación de provisionalidad en la que se encuentran, sino que va en contra del principio del interés superior del menor.

Los centros de primera acogida no reúnen las características, condiciones y recursos –materiales, técnicos, humanos- necesarios para responder a una residencia estable de los menores migrantes en nuestra comunidad autónoma (APDHA, 2019: 79). Una vez que se autoriza la estancia regulada bajo el Sistema de Protección de Menores en Andalucía, la tipología de vivienda más habitual de los MENAS son los centros de acogida básica y los pisos compartidos. Debido al flujo continuado de migrantes menores de edad en los últimos años, los centros de

atención residencial básica, en muchos casos, están más orientados a la segregación de los MENAS en espacios creados, de forma exclusiva, para ellos, aislándolos en su ubicación geográfica y dificultando sus oportunidades de inserción social en el contexto de acogida.

Otra cuestión relevante es el hacinamiento que ha traducido la presión migratoria en el diseño de macro centros con las limitaciones impuestas a la atención individualizada y la convivencia familiar, características de los pisos compartidos y los centros de acogida de pequeñas dimensiones. A estas dificultades se añade la insuficiencia de personal cualificado en la atención a los MENAS –recursos de interpretación y mediación inter-cultural, competencias lingüísticas, atención psicológica, asistencia jurídica, educación social y formación laboral,...etc.-, la coexistencia de menores migrantes de distintas edades, situaciones administrativas, procedencia étnica o cultural, además de la rotación de personal que impide la continuidad de los proyectos educacionales y favorece el conflicto (Perazzo y Zuppiroli, 2018: 93; APDHA, 2019: 118-119).

La educación como parte del proyecto migratorio: los retos de la integración social

La educación y la formación ocupacional siguen siendo el camino más seguro para la definición de un proyecto de vida socialmente integrado después de alcanzar la mayoría de edad. Pero el itinerario en el país de acogida está plagado de obstáculos, muchos de ellos, de carácter administrativo. Aquellos menores migrantes no acompañados, cuya situación legal no ha sido regularizada,

ven, de hecho, limitado su acceso al sistema educativo nacional. Los problemas de coordinación institucional entre el Sistema de Protección de Menores en Andalucía y la Consejería de Educación y Deporte limitan la consolidación de una actuación unificada para garantizar la escolarización de los menores migrantes sin incidencias. En algunos casos, el proceso es relativamente sencillo, frente a otros en los que se introducen múltiples barreras desde las delegaciones territoriales de Educación (APDHA, 2019: 121).

Tampoco se crean instrumentos alternativos, que garanticen el derecho a la educación en condiciones de igualdad del colectivo de MENAS, como la asistencia docente en los centros de atención residencial básica durante un número determinado de horas a la semana, la evaluación del perfil y necesidades del alumnado, la adaptación curricular, los recursos de apoyo idiomático,...etc. Tales obstáculos ligados a la inclusión en el sistema educativo se agravan en el caso de los adolescentes mayores de 16 años, que superada la edad en la que la enseñanza es obligatoria, ven reducidas sus expectativas de formación de cara a una futura inserción laboral: desde la obtención de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) hasta la continuidad de los estudios de bachillerato, formación profesional o cursos de habilidades y aprendizaje socio-ocupacional (APDHA, 2019: 122).

La administración autonómica podría agilizar la tramitación de permisos de residencia temporal desde el ingreso de los menores migrantes no acompañados en el Sistema de Protección, con el fin de evitar su exclusión del sistema educativo, en el caso de aquellos que están a la

espera de regularizar su permiso de residencia o trabajo. Los MENAS interesados en quedarse en España deben comenzar a gestionar la regularización de su estancia legal con suficiente antelación al cumplimiento de la mayoría de edad. Éstos necesitan del permiso de residencia para completar la formación profesional y recibir, a su vez, una oferta laboral, que les permita documentar su solicitud de permiso de trabajo. Con ello pueden optar a la renovación de su residencia legal en territorio español al cumplir los 18 años. Tras cinco años de renovación anual consecutiva pueden obtener el permiso de residencia de carácter permanente.

La disparidad de situaciones entre los menores, respecto al éxito o fracaso de su proceso de regularización, arroja aún más incertidumbre sobre el destino incierto de los MENAS en nuestro país. Algunos menores migrantes consiguen el permiso de residencia en un breve plazo de tiempo, mientras que otros deben esperar períodos superiores al año, si es que logran obtenerlo antes de probar suerte en otra comunidad autónoma, sobrevivir en el marco irregular de la economía sumergida o renunciar a su proyecto migratorio en España. En cualquier caso, del éxito de la regularización oficial de los menores migrantes no acompañados depende el éxito de su proyecto educativo (Perazzo y Zuppiroli, 2018: 95-96).

Si en el contexto general de la sociedad española la dependencia doméstica de los jóvenes respecto al hogar familiar se ha prolongado incluso por encima de los 30 años (Ivie – Fundación BBVA, 2018: 1), dadas las dificultades de inserción laboral y acceso a la vivienda, la situación de los migrantes extranjeros no acompañados, que, una vez

alcanzada la mayoría de edad, salen del Sistema de Protección de Menores es aún más grave: inestabilidad administrativa, escasez de recursos socioeconómicos y dificultades de transición hacia la vida adulta, bajo la amenaza constante de la irregularidad, la marginación, la deportación o el retorno a su país de origen.

La regularización de la situación administrativa de los MENAS en España casi obedece a un marco jurídico diseñado para su potencial exclusión social, ya que el permiso de residencia concedido a los menores migrantes, en ningún caso, les autoriza a poder trabajar, incluso teniendo la edad legal para hacerlo (APDHA, 2019: 154-156). De este modo, garantizar la acogida, la protección jurídica y administrativa, la educación y la capacitación profesional de los migrantes extranjeros no acompañados en Andalucía, debería formar parte de una estrategia integral de inserción social plena de los MENAS frente a la peligrosa deriva de su llegada a la edad adulta, una vez abandonado el Sistema de Protección de Menores.

La necesaria cooperación intergubernamental

Buena parte de los problemas comentados ya han sido registrados por los servicios de protección del menor en nuestro país, y, sin embargo, mantienen su vigencia más allá de los esfuerzos (políticos, jurídicos, administrativos, económicos, sociales, culturales), dirigidos a superarlos. Su complejidad exige la formulación de soluciones menos improvisadas y cortoplacistas, en la línea de afirmar una voluntad institucional más clara para: 1) eliminar la pluralidad normativa que caracteriza al modelo autonómico

español en materia de protección de menores (Lázaro González, 2007: 149); 2) consolidar instrumentos de cooperación intergubernamental que permitan coordinar las actuaciones en política migratoria por parte de las distintas comunidades autónomas, evitando el recurso defensivo a la no adopción de responsabilidades; 3) primar el principio de interés superior del menor sobre las simples estrategias orientadas al control –jurídico, administrativo, policial- de la inmigración; 4) dotar de recursos financieros a las actuaciones intergubernamentales –local, regional, nacional, europea- y transnacionales, que contemplen las migraciones de la infancia, como un problema global, que debe ser tratado desde la cooperación internacional al desarrollo con los países de origen (UNICEF Comité Español, 2018: 8, 17). De lo contrario, muchos de estos niños/as y adolescentes, a edades cada vez más tempranas, asombrados desde la otra orilla por el brillo de las luces de un mundo que no les pertenece, verán aún más claro su sueño de cruzar la frontera -de agua o de asfalto- para intentar buscar una vida mejor.

Referencias bibliográficas

Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía (APDHA), (2019) *Infancia Migrante. Derechos Humanos en la Frontera Sur 2019*. Sevilla: APDGA.

Fuentes Sánchez, R. (2014). Menores extranjeros no acompañados (MENA). *Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (3), 105-111.

- Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Ivie) y Fundación BBVA (2018). La emancipación de los jóvenes en España. *Esenciales*, (32), 1-2.
- Lázaro González, I. (2007). Menores extranjeros no acompañados. La situación en España. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, (10), 149-162.
- Observatorio de la Infancia en Andalucía (Consejería de Igualdad y Políticas Sociales – Junta de Andalucía (2018) *Menores de edad en Andalucía. Datos cuantitativos. Informe 2018*. Granada: Observatorio de la Infancia en Andalucía.
- Perazzo Aragoneses, C. y Zuppiroli, J. (2018) *Los más solos. Los fallos en el sistema de acogida, protección e integración de los menores migrantes no acompañados que llegan a España*. Madrid: Save the Children España.
- Save the Children (2004) *Informe sobre la situación de los menores no acompañados en España. Documento de Trabajo IV*. Madrid: Save the Children España.
- UNICEF Comité Español (2018) *Recomendaciones para una protección integral de los niños y niñas migrantes no acompañados en la frontera sur española*. Madrid: UNICEF Comité Español.

CAPÍTULO 3

TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO CLAVES PARA LA INCLUSIÓN DEL MENOR EXTRANJERO NO ACOMPAÑADO ESCOLARIZADO

Noelia Parejo–Jiménez

María Dolores Pistón Rodríguez

Ernesto Maroto

-Facultad de Ciencias de la Educación,
Universidad de Granada-

Jesús Cuevas Rincón

-Facultad de Educación y Humanidades de
Melilla, Universidad de Granada-

Introducción

En los últimos años se ha producido un incremento del número de menores extranjeros no acompañados (MENA, en adelante) que llegan a España. Siguiendo los datos de la memoria de la fiscalía de España, en el año 2017 llegaron 2.345 menores. Esto supuso un incremento de un

398% con respecto al año 2016 (588 MENA) y un 566% con respecto al año 2015 (414 MENA).

Ante estos datos, se puede decir que cada vez se hace más necesario dar una respuesta educativa adecuada a estos menores que atienda a sus necesidades y que garantice su plena inclusión en la actual sociedad. Más aún, si entendemos la educación como un “proceso a través del cual se desarrollan las capacidades de los individuos y se fomenta la construcción de una sociedad en la que todos logren el bienestar” (Ramírez - Íñiguez, 2016, p.180).

Uno de los agentes encargados de esta tarea son los docentes de los centros educativos en los que estos menores son escolarizados. Éstos deben tener una serie de conocimientos, competencias personales y profesionales, aptitudes, técnicas y estrategias para dar respuesta a este nuevo desafío que se les plantea.

Este desafío consistirá básicamente en llevar a cabo intervenciones educativas adaptadas a las necesidades específicas de apoyo educativo del MENA. Para ello, es una buena opción enmarcar estos planes educativos en los modelos híbridos de aprendizaje, los cuáles aprovechan las potencialidades de la enseñanza cara – cara con la mediada por las TIC, es decir:

“Mejoran los enfoques tradicionales con usos atractivos de la tecnología social y abundantes medios de comunicación (...) con el objetivo de fomentar modelos que equipen a los profesores con una gama de herramientas para abordar las diferentes necesidades de los estudiantes (...)” (NMC Horizon Reports, 2017).

Además, estas intervenciones tendrán que promover el desarrollo integral del menor, y para ello se trabajará el *desarrollo de la personalidad*: autoestima, autoconcepto, inteligencia emocional, habilidades sociales y autonomía personal. También, se promoverá la *mejora del aprendizaje y de buenos hábitos y actitudes* teniendo en cuenta las motivaciones, intereses y características de los menores en el desarrollo de las intervenciones; y fomentando técnicas de estudio adecuadas a sus necesidades. Por último, se trabajará con los menores el *desarrollo de las relaciones e inclusión social en los ámbitos laboral, social y académico*, para ello se fomentará: el conocimiento de sus derechos y deberes de forma que el MENA pueda participar como ciudadano activo e integrarse en los procesos democráticos propios de la sociedad europea, el trabajo de habilidades ocupacionales para su inclusión en el ámbito laboral, habilidades para la inclusión del menor en los sistemas de formación académica tanto en el ámbito formal (centros educativos) como en el ámbito no formal (cursos de formación, talleres, etc. de otras entidades), y el respeto hacia la cultura de origen del MENA para proponer una formación adaptada a sus necesidades (Expósito – López, 2014 y Expósito – López, 2018).

Competencia docente para la atención educativa del menor extranjero no acompañado escolarizado

Para llevar a cabo estas intervenciones educativas es necesario que el docente sea competente en la atención del colectivo MENA. Por competencia docente, entendemos “aquel grupo de conocimientos, estrategias, técnicas de

enseñanza y rasgos personales que, mediante su planificación, aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos (...)” (Pavié, 2012, p.255).

Se debe partir de que una buena competencia supone: *saber*, *saber hacer* y *ser*. El *saber* representa el dominio de conocimientos específicos y científicos que fundamentan el desempeño profesional. El *ser* tiene que ver con las capacidades del profesional en función de sus rasgos personales los cuales implican una conciencia ética y una deontología particular (Rodríguez - Zambrano, 2007). Y, el *saber hacer*, hace referencia a tener conocimiento práctico sobre algo, es decir destrezas manipulativas o procedimentales (Godino, Batanero y Font, 2003).

Ante esto, los docentes que atiendan al MENA deben tener una serie de conocimientos específicos (*saber*). Por una parte, deben disponer de un conocimiento para la atención social y educativa de este colectivo, que incluya: teorías y principios psicológicos, pedagógicos, sociológicos, etc. que fundamenten la atención educativa del MENA; el marco normativo que regula la atención social y educativa de estos menores; la estructura de los sistemas, instituciones, organizaciones, centros, etc. de atención social, educativa y formativa que permite atender a estos niños y jóvenes; y la estructura de los sistemas socio-comunitarios para la atención socioeducativa, laboral y personal del MENA. Por otra parte, deben conocer los distintos roles y competencias personales y profesionales del perfil docente para la atención de estos niños, esto incluirá: capacitación técnica y profesional y aptitud

personal específica; dinámicas de trabajo adecuadas para la colaboración e integración de otros agentes (otros servicios municipales, servicios de salud, servicios de empleo, etc.) en el diseño e implementación de procesos formativos: planes educativos, programas socioeducativos, etc. adecuados al MENA; y planes de formación educativa multidisciplinares y/o transversales (áreas de conocimiento, materias y profesionales de distintos ámbitos) e inter-contextuales (personal, académico y social).

En cuanto a las actitudes (*ser*) que deben poseer los docentes hacia el colectivo MENA, destacamos: actitud crítica y analítica de la situación actual de estos menores; motivación e interés por el trabajo desempeñado con este colectivo en riesgo de exclusión social; puesta en valor de la diversidad social y cultural promoviendo valores de igualdad e inclusión en la sociedad; formación permanente con la finalidad de atender mejor al colectivo con el que se trabaja; actitud cooperativa y flexible con el resto de profesores y/o educadores de su centro o de otros con los que colabora, para elaborar los programas o acciones socioeducativas para atender al MENA; actitud abierta, comprensiva y de diálogo; y compromiso ético en la labor con este colectivo.

En lo que respecta al *saber hacer*, hablaremos de técnicas de intervención educativa, las cuales hacen referencia a cómo hacer algo, es decir al conjunto de procesos y recursos que se utilizan para conseguir un determinado objetivo (Tardif, 2010), las cuales se explican en el siguiente apartado.

Técnicas de intervención en los centros educativos para la inclusión del MENA escolarizado

Como se comentaba al inicio del capítulo, los docentes tienen que ser capaces de llevar a cabo intervenciones o planes educativos que atiendan a las necesidades del MENA y que fomente su inclusión en la actual sociedad. Para la elaboración de estas intervenciones, proponemos seguir el modelo de evaluación CIPP de Stufflebeam y Shinkifield (1987), el cual se basa en cuatro tipos de evaluaciones: *contexto*, *entrada*, *proceso* y *producto*. Estas evaluaciones darán al docente la información necesaria para llevar a cabo el proceso de planificación de programas adaptados a las necesidades de los MENA.

Así pues, la *evaluación del contexto* aportará información sobre las necesidades de los menores de cara a la planificación de los objetivos para la intervención. La *evaluación de entrada* ofrecerá información sobre las limitaciones, barreras, recursos, métodos aplicables, etc. para seleccionar un adecuado diseño del programa e implementación del mismo. La *evaluación del proceso* nos dará información sobre cómo funciona un plan o programa de intervención para intentar cambiar aquello que no sea eficaz. Y la *evaluación del producto* nos proporcionará una información global acerca del funcionamiento y la efectividad de una intervención con la finalidad de que el docente pueda adoptar, corregir o abandonar un programa definitivamente (Sanz-Oro, 1990; Rodgers, 1979; y Stufflebeam y Shinkifield, 1987).

En cuanto a las técnicas clave que el docente debe poseer para llevar a cabo este proceso, en primer lugar tendrá que realizar un diagnóstico (*evaluación del contexto*) y para ello tendrá que utilizar instrumentos de recogida de datos como memorias, informes y otras fuentes de documentación; cuestionarios, etc. para conocer el contexto personal, académico, social y profesional del MENA.

Tras esto, tendrá que diseñar e implementar la intervención educativa (*evaluación de la entrada*) seleccionando: un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en las características y necesidades específicas del MENA; diferentes procesos, estrategias, metodologías, técnicas y actividades para desarrollar las competencias que necesitan estos menores y la adquisición de aprendizaje, hábitos y actitudes significativos para ellos; y los medios y recursos – tanto tradicionales como TIC- suficientes y adecuados para atenderlos.

Como estrategia central y conductora de la intervención educativa proponemos el enriquecimiento de los entornos personales de aprendizaje (PLE, en adelante) de los MENA:

“El PLE se configura por los procesos, experiencias y estrategias que el aprendiz puede – y debe- poner en marcha para aprender (...) No obstante, tenerlo y no conocerlo, no saber cómo enriquecerlo (...) si no entendemos cómo aprendemos, es muy difícil que podamos replicar nuestros mecanismos de aprendizaje en situaciones similares o reconducirlos y enriquecerlos cuando no sabemos enfrentar una situación en la que

debemos aprender cosas nuevas” (Adell y Castañeda, 2013, pp. 15 y 21).

Que el MENA no sepa enriquecer su PLE supone una gran dificultad para su inclusión en la actual sociedad. Por este motivo, las intervenciones socioeducativas con estos menores deberían ir encaminadas a ayudarles a conocer y enriquecer sus PLEs, mostrándoles herramientas, procedimientos, etc. con los cuáles aprender y adquirir competencias en todos los ámbitos de la vida, de forma que satisfagan sus necesidades teniendo en cuenta sus motivaciones e intereses.

Por último, es importante que el docente evalúe sus intervenciones educativas durante el proceso y el producto final, a través de procedimientos e instrumentos adecuados que permitan valorar el progreso del MENA en cuanto a aprendizajes, hábitos y actitudes; y los propios planes de intervención. La evaluación que se plantea tiene como principales características ser: sistemática, integral, formativa, continua, flexible, recurrente y decisoria (Rosales, 2014). Además, se llevará a cabo a través de varios procedimientos: autoevaluación, evaluación por parte del docente o agentes externos y co-evaluación; tendrá un carácter criterial; y se utilizarán distintos instrumentos de evaluación como la revisión de tareas, observaciones, cuestionarios, etc.

Conclusiones

A lo largo del capítulo, se ha realizado una primera aproximación sobre técnicas para intervenir con los MENA

escolarizados. Actualmente, se está desarrollando esta propuesta de una forma más pormenorizada creando instrumentos de recogida de datos específicos para este colectivo y programas de intervención completos para llevarlos a la práctica con los docentes que atienden a este grupo de menores en riesgo de exclusión social. A través de estos programas, se pretende dar una formación específica a los profesionales mostrándoles estrategias, recursos, metodologías, instrumentos, contenidos, etc. que les ayuden en su labor diaria con estos menores para promover su inclusión efectiva en el país de acogida.

Apoyos

- Proyecto I+D+i EDU2017-88641-R del Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica (MINECO) titulado “Modelos de Aprendizaje Híbridos para la Intervención Educativa con Menores Extranjeros No Acompañados (MENAS). Herramientas Eficaces para la Integración Escolar y Social”
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España – Formación del Profesorado Universitario FPU. Referencia: FPU17/03339.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. y Castañeda, L. (2013). La anatomía de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red* (pp.11-27). Alcoy: Marfil
- Expósito, J. (2014). *La Acción Tutorial en la educación actual*. España: Síntesis

- Expósito, J. (2018). *La Acción Tutorial en la Universidad*. España: Comares
- Godino, J.D.; Batanero, C. y Font, V. (2003). *Fundamentos de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Matemáticas para maestros*. Proyecto Edumat- Maestros
- Memoria de la Fiscalía General del Estado español 2018
- NMC Horizon Report: 2017 *Higher Education Edition*. Recuperado de: <http://cort.as/-M8hy>
- Pavié, A. (2012). *Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: aportaciones a la formación inicial*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid
- Ramírez – Íñiguez, A. (2016). Repensar la Inclusión Social desde la Educación: Algunas Experiencias en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5 (1), 177-194. Doi: 10.15366/riejs2016.5.1
- Rodgers, R.F. (1979). A Student affairs application of the CIPP evaluation model. En G. D. Kuh (Ed.), *Evaluation in Student Affairs*. American College: Personnel Association
- Rodríguez – Zambrano, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 1 (15), 145-165. ISSN: 0121-6805
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y assesment su impacto en la educación actual. *Congreso Iberoamericano de Ciencias, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires: Argentina
- Sanz–Oro, R. (1990). Modelos de toma de decisión. En R. Sanz – Oro (Ed.), *Evaluación de programas en*

- orientación educativa* (pp. 115-127). Madrid: Pirámide
- Stufflebeam, D.L. y Shinkifield, A.J. (1987). *Stufflebeam: la evaluación orientada hacia el perfeccionamiento*. En D.L. Stufflebeam y A.J. Shinkifield (Ed.), *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica* (pp. 175-233). Barcelona: Temas de Educación: Paidós, MEC
- Tardif, M. (2010). *Qué son Técnicas Didácticas. Investigación e Innovación Educativa*. Tecnológico de Monterey. Recuperado de: http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/quesontd.htm

CAPÍTULO 4

LOS INTERESES DE LOS MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS Y SU PROTECCIÓN FRENTE A LAS VULNERABILIDADES

María Victoria Fernández-Ramos

-Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas,
Universidad de La Rioja-

Introducción

La migración de menores de 18 años sin compañía de una persona adulta responsable de su bienestar es una cuestión de actualidad que involucra a países emisores y receptores. Los jóvenes que se desplazan a un país de destino solos son, sin duda, personas vulnerables que sufren los peligros propios de la migración y la exposición a la vulneración de sus derechos como personas y como niños y niñas. La protección de estos derechos es un deber de los Estados, quienes deben garantizarla en todos los sentidos a lo largo del proceso migratorio, así como establecer las medidas y aportar los recursos necesarios para prevenir daños en estos jóvenes (Castilla, 2014). Por otro lado, más allá de su edad o de su situación administrativa en el país de destino, los menores no acompañados tienen una historia de vida y unas circunstancias personales, familiares y sociales que han condicionado su migración, por lo que

todas las medidas de protección puestas en marcha deben ser ordenadas teniendo en cuenta sus particularidades.

En esta línea se articula el presente capítulo, una reflexión sobre las influencias culturales en la percepción de estos niños y niñas y las vulnerabilidades, y sobre la valoración de los intereses de los menores no acompañados en la intervención. Al finalizar este análisis, propondremos varias medidas para reducir los efectos negativos de dicha influencia en la atención a este colectivo a través de la modificación del sistema de protección, con el objetivo de hacerlo intercultural y adaptado a la diversidad.

El concepto de niño o niña: implicaciones culturales

Al aproximarnos a la situación de los menores extranjeros no acompañados, es inevitable aludir al concepto de *niño* o *niña*. Según la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), un *niño* es “todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (art.1). Por tanto, el menor extranjero no acompañado es un *niño*, sujeto de una serie de derechos establecidos por la Convención (CDN, 1989).

No obstante, el concepto de *niño* no es único, pues se desarrollará desde la dimensión cultural de quien lo defina (Torrado, 2015). La Convención (1989), establece una edad para el niño, aun cuando podríamos pensar que, por ejemplo, una persona adolescente ya no es un niño aunque no haya alcanzado los 18 años. Además, como señala Del Sol (2013) cuando se refiere a las actuaciones psicoeducativas

con este colectivo, estos menores se encuentran en “una etapa de desfase, particularizada por el divorcio entre las acciones educativas, la edad cronológica y el proceso socializador de los menores” (p.139). Esta aseveración es extrapolable al hecho de que los menores que migran solos son adolescentes que se encuentran en un proceso de crecimiento en el que socialmente (en la sociedad española), dejan de ser niños y niñas, aunque tampoco son adultos. Es por este motivo, que el profesional debe reflexionar sobre dicho concepto desde la definición que aporta la Convención (1989), garante de sus derechos; desde el punto de vista del menor, quien aportará su propio panorama de acuerdo con su cultura y experiencias; y desde lo establecido por el sistema, que fija las pautas de actuación con estos jóvenes.

Sin embargo, por norma general, cuando un profesional hace uso del concepto de *niño* o de *niña* suele olvidar que esta idea tiene matices culturales. Debemos cuestionarnos, pues, si al adjudicar ciertas vulnerabilidades a un menor no acompañado estamos siendo influidos por nuestra percepción cultural sobre el concepto de *niño* o *niña* o atendemos a las necesidades fundamentales del menor y a la defensa y protección de sus derechos, respetando su identidad cultural y sus decisiones (Torrado, 2015). En la primera situación, nos guiamos por el *sesgo cultural*, (Powell, 2017), que provocaría que el interviniente atendiera principalmente a los objetivos de la intervención y dejara de lado la voluntad y los intereses del menor, lo que sería contraproducente, pues el menor percibiría que la intervención es negativa para sí mismo y que el profesional no tiene en cuenta sus deseos. Por este motivo, para que la actuación del profesional sea efectiva, es esencial que se

tomen en consideración las cuestiones culturales y los intereses del menor al aplicar cualquier medida que le afecte.

La migración de menores no acompañados: amenazas y riesgos

Para analizar el alcance de la situación de vulnerabilidad en menores extranjeros no acompañados, es necesario estudiar el proceso migratorio, que incluye todas las etapas de la migración: desde la decisión de marcharse del país de origen al establecimiento en el país de destino o la reanudación de la migración. Por este motivo, en este capítulo damos unas ligeras pinceladas de aquellas situaciones amenazantes con las que puede encontrarse el menor no acompañado durante el proceso migratorio.

En primer lugar, en el país de origen, donde comienza el proceso migratorio, es posible que se haya desarrollado una situación de vulneración de derechos que haya influido en la decisión de migrar del menor (Parazzo, 2018). Además, determinadas situaciones pueden poner en riesgo la vida del niño o de la niña y forzar la huida del país de origen, como los conflictos armados o las amenazas a su persona (Parazzo, 2018). Por otra parte, tras salir del país de origen comienza el trayecto migratorio, en general, la etapa más complicada y amenazante para el menor no acompañado. Durante el viaje hacia el país de destino, puede encontrarse con numerosos peligros para su seguridad y sus derechos. Entre los peligros que supone el trayecto migratorio para los niños y niñas, encontramos, a modo de ejemplo, la violencia o la captación por parte de

redes de tráfico y trata de seres humanos. Por último, tras la llegada al país de destino, el menor no acompañado se enfrenta a situaciones que pueden derivar en la desprotección y en la vulneración de sus derechos. Nos referimos a realidades como el desamparo, el maltrato institucional, el racismo, la xenofobia, etc.

Vulnerabilidades en menores extranjeros no acompañados en el país de destino

Una vez analizado el concepto de *niño* y expuestas algunas situaciones de riesgo de la migración en menores no acompañados, es preciso conocer qué significa la vulnerabilidad para comprobar su alcance en este colectivo. Al hablar de *vulnerabilidad*, nos referimos a todas aquellas características de un individuo (o grupo) y las coyunturas contextuales que le rodean que aumentan el riesgo de que sufra daños en su persona y la vulneración de sus derechos. Lázaro (2014) se refiere a las personas vulnerables como aquellas que “por el simple hecho de pertenecer a un determinado grupo social se encuentran en una situación de desventaja a la hora de hacer efectivos sus derechos en condiciones de igualdad con el resto de personas” (p. 17). Al señalar que una persona se encuentra en situación de vulnerabilidad o es vulnerable entendemos que, debido a una concatenación de factores personales, sociales y estructurales, tiene más posibilidades de sufrir algún daño físico, moral, económico o de derechos.

Sin embargo, en la determinación de la vulnerabilidad también interfiere el factor cultural. En los menores no acompañados, la percepción que tienen ellos

mismos sobre sus vulnerabilidades puede diferir de la del profesional en determinados casos y situaciones. Un ejemplo sería el de un trabajador social que considerara vulnerable, a priori a un menor que haya sido un *niño de la calle*, es decir, que en su país de origen fuera una persona sin hogar y no contara con el amparo de una familia. Sin embargo, para el niño que ha experimentado esa vida, podría llegar a ser una situación normal, no percibiendo en este caso el riesgo de volver a vivir en la calle.

La percepción de la vulnerabilidad y la necesidad de protección variarán en función de la cultura y las experiencias de cada menor y la visión del profesional que interviene con él. En este sentido, la confianza y la comunicación entre el menor y la persona que realiza la intervención son vitales, pues facilitarán que el niño o la niña exponga sus intereses y manifieste su opinión al respecto. La atención a los intereses del menor facilitará la consecución de acuerdos sobre los pasos a dar en la intervención y servirá para que el trabajo a realizar entre el menor y el técnico sea más efectivo.

Retos para el tratamiento de las vulnerabilidades y la protección de menores extranjeros no acompañados en España

De acuerdo con lo expuesto, valoramos que el sistema de acogida español actual no es culturalmente accesible para todos los niños y niñas migrantes no acompañados. Los casos de jóvenes que abandonan los centros de protección atestiguan esta situación. Para abordar esta problemática desde la dimensión cultural,

proponemos una serie de medidas enmarcadas dentro de una propuesta de revisión del sistema de protección dirigido a menores extranjeros no acompañados.

En primer lugar, es necesario reflexionar acerca del término *niño* o *niña* para su redefinición. Como hemos observado, la concepción que tenemos sobre esta idea tiene una base cultural muy relevante. Para considerar realmente los intereses de los menores extranjeros no acompañados, es necesario reconstruir el concepto que tenemos actualmente sobre los niños y las niñas. Debemos preguntarnos a quien consideramos *niño* o *niña* y por qué, así como analizar el contenido cultural de estas ideas para comprender por qué llevamos a cabo determinadas intervenciones y como contemplar alternativas en las que se incluya el análisis de las particularidades culturales de cada joven (Del Sol, 2013).

Por otro lado, consideramos preciso sustituir el término *menor* por *niño* o *niña*. Como expone Sánchez-Valverde (2016), la figura sujeto de derechos que reconoce la Convención (1989). El menor es una construcción jurídica con carga cultural utilizada en la legislación española para definir a las personas menores de 18 años (véase LO 1/1996). Los profesionales que intervienen con este colectivo deben tener en cuenta esta circunstancia y hacer crítica del término actual. Por otra parte, los poderes públicos tienen el deber de reconocer a las personas a las que se refiere la Convención (1989), por lo que es necesario la implicación activa en defensa del término *niño* (Del Sol, 2013), con el objetivo de lograr que éste sea recogido en la legislación española.

Además, valoramos necesaria la elaboración y puesta en marcha de políticas sociales enfocadas en el interés superior del niño y de la niña, con especial atención en aquellos en situación de vulnerabilidad, como en el caso de los niños y niñas migrantes no acompañados. Son necesarias las políticas que contemplen medidas antidiscriminatorias, así como aquellas que eviten que se juzgue a cualquier niño o niña por su condición de migrante y las que lo protejan durante todo el proceso de intervención. Por este motivo, es necesaria una legislación específica en materia de niños y niñas migrantes no acompañados. En esta misma línea, es imprescindible el desarrollo y la aplicación de un modelo de intervención intercultural en los centros de protección de menores, adaptable a los intereses de los niños y niñas migrantes no acompañados. Mediante este modelo se analizarían y valorarían las particularidades culturales y personales de cada uno, y sus historias de vida, sopesando aquellas actuaciones que se ajusten mejor a sus voluntades, así como a su interés superior. En definitiva, nos referimos a un modelo de intervención que sea culturalmente competente (Powell, 2017).

Por último, y en base a todo lo expuesto con anterioridad, valoramos como medida indispensable para la mejora en las intervenciones con este colectivo la formación específica del personal que trata e interviene con estos niños y niñas. Todo profesional interviniente (trabajadores y educadores sociales, psicólogos, monitores, juristas, etc.) debe ser consciente de la carga cultural que tienen las acciones que se llevan a cabo con los mismos. Para que el

modelo de intervención intercultural funcione, todos los agentes implicados deben tener nociones de infancia, interculturalidad y migraciones, así como conocer determinadas particularidades culturales de los niños y niñas con los que trabajan (véase Blancas y Belén, 2010; Del Sol, 2013). De este modo, se facilitará la comunicación y el establecimiento de una relación de confianza entre el técnico y el niño o la niña, se comprenderá su perspectiva y parecer acerca de la migración y de su situación personal, y se determinarán y abordarán las vulnerabilidades teniendo en cuenta los factores culturales.

Conclusiones

Las medidas de protección de los derechos y la integridad de los menores extranjeros no acompañados deben estar enfocadas en la atención a todas las dimensiones de sus vidas (personal, familiar, social, psicológica, educativa y cultural). No obstante, ciertos problemas con la protección de estos jóvenes, como el abandono de los centros de protección, tienen como dos de sus causas el choque cultural entre el menor y la sociedad de destino y el conflicto de intereses entre el sistema y los menores.

El abordaje de esta problemática tendría como uno de sus puntos clave el análisis y tratamiento de las influencias culturales en la visión de los profesionales involucrados en la gestión de la protección de los menores no acompañados. Debemos considerar que el diagnóstico de las vulnerabilidades y el desarrollo de medidas de protección del menor sean una simbiosis entre la autopercepción del

menor y el criterio del profesional, además de tener en cuenta lo expuesto en la Convención (1989) y la articulación del sistema de protección del menor. Por todo lo anterior, valoramos positivamente la aplicación de la perspectiva cultural en el trato entre el profesional y el menor no acompañado y el desarrollo de competencias culturales (Powell, 2017) en las personas intervinientes con este colectivo.

Referencias bibliográficas

- Blancas, R.; Belén, G. (2010). Estrategias de intervención social con jóvenes inmigrantes ex tutelados por el Servicio de Protección de Menores. *Documentos de Trabajo Social* (47), 134-143.
- Castilla, K. (2014). La protección de los Derechos Humanos de niñas y niños en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos. En J. F. Beltrao et al (coord.), *Derechos Humanos de los grupos vulnerables. Guía de prácticas* (43-72). Barcelona: Red de Derechos Humanos y Educación Superior.
- Del Sol, H. (2013). Menores Migrantes No Acompañados en un mundo de (des) protección. Una visión multidisciplinar: el caso español. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7 (2), 133-157.
- Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. *BOE* (313). España.
- Lázaro, I. (2014) (coord.). *Vulnerabilidad y exclusión en la infancia. Hacia un sistema de información temprana*

- sobre la infancia en exclusión*. España: Huygens Editorial.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. *BOE* (15). España.
- Powell, A. M. (2017). Cultural bias, self-identity and self-efficacy. En K. Jones y J. Mixon (ed.): *Intercultural Responsiveness in the Second Language Learning Classroom* (51-61). USA: IGI Global.
- Sánchez-Valverde, C. (2016). El interés superior del niño y de la niña. El debate ideológico a través de las denominaciones: ¿niño/niña? o ¿menor? *IPSE*, 9, 55-68.
- Parazzo, C. (coord.) (2018). *Los más solos*. España: Save The Children.
- Torrado, E. (2015). La necesaria reconceptualización de las migraciones de menores no acompañados en Canarias, España. *Estudios fronterizos, nueva época*, 16 (32), 11-39.

CAPÍTULO 5

TALLERES SIMULTÁNEOS: OBJETIVOS DEL PACTO MUNDIAL PARA LA MIGRACIÓN SEGURA, ORDENADA Y REGULAR

Antonio Salvador Jiménez Hernández

Marta Montoya Lahoz

Diana Ulldemolins Urrea

Otman Ghannami

Introducción

El taller realizado en Tetuán se centró en el estudio de una selección de objetivos que fueron marcados en el Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular firmado en Marrakech en diciembre de 2018.

La selección de los objetivos se hizo en base a la especificidad del contenido de cada uno de ellos y su relación con los niños, niñas y adolescentes que migran sin referentes familiares.

Utilizamos una metodología de dinamización de grupos de trabajo y discusión. Las y los participantes

plantearon posibles acciones, que quedan recogidas en este capítulo, mediante las cuales lograr los objetivos seleccionados. En los grupos de trabajo se mezcló la experiencia profesional con la motivación y la ilusión de aquellas personas que todavía están estudiando.

Para comenzar el taller, situar el contenido y motivar la participación, se proyectó el cortometraje “*Ulises 2.0*”¹ realizado en Barcelona en 2019. Explica de manera muy resumida el fenómeno social de llegada de niños, niñas y jóvenes sin referentes familiares desde África y Asia hasta Europa. El cortometraje tiene como objetivo motivar la migración consciente, segura y ordenada poniendo a los jóvenes en el centro de la intervención.

Objetivo 1: Recopilar y utilizar datos exactos y desglosados para formular políticas con base empírica

Este primer objetivo seleccionado pone el acento en la relevancia que tiene la sistematización de la información procedente de las personas migrantes y de todo el contexto que influye en el fenómeno migratorio.

ACCIONES PROPUESTAS

1. La unificación del registro estatal. La creación de una base de datos no sólo cuantitativa (como puede ser el registro policial), sino que sea capaz de registrar y compartir, entre las administraciones competentes, variables cualitativas.

1

<https://youtu.be/iJdQ0oE4Ps>

2. Recopilar información acerca del número de niños y adolescentes que no consiguen llegar y que pierden la vida en el camino con el objetivo de tener una visión global del fenómeno.
3. Mermar la dificultad que supone que en el tiempo transcurrido entre el análisis de datos y la implementación de los programas, las acciones realizadas puedan quedar obsoletas o fuera de lugar.

Objetivo 2: Minimizar los factores adversos y estructurales que obligan a las personas a abandonar su país de origen

Este objetivo hace mención de forma general al amplio contexto que influye en el fenómeno de las migraciones de personas.

ACCIONES PROPUESTAS

1. Potenciar la creación, en los países de origen, de asociaciones con miembros autóctonos que desarrollen proyectos con el objetivo de:
 - Empoderar a los y las jóvenes y generar mecanismos de participación infantil y juvenil.
 - Favorecer el desarrollo de programas de formación e inserción laboral específicos para los y las jóvenes
 - Pedir responsabilidades a los organismos de gobierno de los países de origen en relación a las políticas que favorecen la migración irregular de niños, niñas y adolescentes.

- Favorecer la creación de un foro en el que gobiernos locales y representantes de la juventud trabajen para la detección de necesidades estructurales.
2. Desde los países receptores puede favorecerse la implementación de proyectos de formación de intercambio profesional. Generar puentes entre las instituciones de formación de España y Marruecos.

Objetivo 3: Proporcionar información exacta y oportuna en todas las etapas de la migración

En este objetivo se avanza claramente en lo que respecta al derecho de estar informado, poniendo especial énfasis en la infancia y en el género, tanto en los países de tránsito como en los de destino.

ACCIONES PROPUESTAS

1. Crear una plataforma de relación, información y comunicación abierta que bajo el amparo de las administraciones (países de origen y recepción), ofrezca una mayor seguridad para la preparación del viaje, el trayecto y la recepción.
2. Desarrollar un cuerpo teórico que de información exacta, rigurosa y oportuna en relación al fenómeno. Desde las Universidades, tanto del país de origen como del país de destino, pueden desarrollarse conocimientos y nociones en relación al fenómeno social.

Objetivo 7: Abordar y reducir las vulnerabilidades en la migración

Este objetivo considera especialmente vulnerable a los niños y niñas que migran, especialmente a los no acompañados. Por un lado, señala la necesidad de establecer procedimientos sólidos en los sistemas nacionales de protección infantil. Por otro lado, apunta la necesidad de protegerlos en todas las etapas de la migración.

ACCIONES PROPUESTAS

1. Desde el Estado español es interesante fomentar la unificación de protocolos y circuitos a nivel nacional.
2. Distribuir de manera proporcional a los niños, niñas y jóvenes en las diferentes comunidades teniendo en cuenta siempre las expectativas y el interés propio.
3. Generar proyectos de atención en las comunidades autónomas en las que no los hay.
4. Reducir e incluso eliminar los macro centros. El lugar de recepción ha de ser un lugar de acogida amable en el que se trabaje el apego social desde la individualidad.
5. Garantizar recursos de atención y seguimiento más allá de los 18 años.
6. Los medios de comunicación juegan un papel importante a la hora de sensibilizar a la población. Mostrar y debatir acerca del fenómeno y las razones que hacen que los niños, niñas y adolescentes abandonen sus países puede resultar interesante a la hora de visibilizar procesos y recorridos.

Objetivo 8: Salvar vidas y emprender iniciativas internacionales coordinadas sobre los migrantes desaparecidos

Organizaciones criminales aprovechan la situación dramática padecida en determinadas zonas de la geografía donde las personas se ven obligadas a huir y trafican con menores para fines diversos.

ACCIONES PROPUESTAS

1. Sensibilizar y concienciar a la población sobre la situación actual de la crisis migratoria y los migrantes desaparecidos.
2. Regular la información emitida desde los medios de comunicación sobre la crisis migratoria.
3. Exigir a los gobiernos de los países receptores el respeto por los derechos humanos y la obligación de la acogida en la recepción.

Objetivo 10: Prevenir, combatir y erradicar la trata de personas en el contexto de la migración internacional

Muchas personas que emigran lo hacen engañadas por organizaciones criminales. Las mujeres y los menores de edad son especialmente sensibles a esta captación.

ACCIONES PROPUESTAS

1. Eliminar el vacío legal y adecuar la legislación vigente ante la explotación de las personas migradas.
2. Sensibilizar e implicar a la ciudadanía a través de campañas publicitarias.

3. Formar a profesionales en competencias culturales y duelo migratorio.
4. Reunir víctimas de trata, potenciar grupos de trabajo y redes sociales en los que se visualicen historias de vida y se favorezca la posibilidad de representación de estas personas en las instituciones públicas.

Objetivo 12: Aumentar la certidumbre y previsibilidad de los procedimientos migratorios para la adecuada verificación de antecedentes, evaluación y derivación

En materia de menores de edad, dicho objetivo dice que hay que velar porque los menores migrantes sean identificados lo antes posible y que cualquier persona que afirme legítimamente que es menor sea tratada como tal a menos que se determine que tiene más edad mediante una evaluación multidisciplinar, independiente y con perspectiva infantil.

ACCIONES PROPUESTAS

1. Seguir la recomendación del Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas al Estado español de enero de 2018 en relación a las pruebas de determinación de edad. Generar nuevos métodos de determinación de la edad de acuerdo con la población migrada y los países de origen.
2. Subvencionar un mayor número de proyectos de evaluación, diagnóstico y derivación en los puntos de llegada.
3. Potenciar redes ágiles, de confianza y traspaso de información entre las familias en origen y las

organizaciones competentes en los países receptores que ofrezcan información en relación a la identificación de las personas migradas.

Objetivo 15: Proporcionar a los migrantes acceso a servicios básicos

En este objetivo el punto más relevante en relación a los menores de edad es el hecho de proporcionar una educación inclusiva, equitativa y de calidad a los niños, niñas y jóvenes migrantes, es decir, dar acceso a oportunidades de aprendizaje.

ACCIONES PROPUESTAS

1. Diseñar una reforma educativa que tenga por objetivo establecer programas y dispositivos específicos de atención a la diversidad y que favorezcan la inclusión del colectivo basada en nuevos métodos de aprendizaje, práctica de oficios y la atención individualizada en grupos reducidos.
2. Los profesionales de la educación han de tener competencias culturales específicas.
3. Velar por que se produzca un cambio en la legislación vigente y se ofrezca un permiso de residencia con derecho a trabajar para aquellos tutelados que con 16 años o más lo soliciten. Crear planes de ocupación públicos específicos.

Objetivo 16: Empoderar a los migrantes y las sociedades para lograr la plena inclusión y la cohesión social

Este objetivo hace referencia a los menores migrantes cuando habla de promover entornos escolares que sean acogedores y seguros además de prevenir la discriminación, el racismo, la xenofobia y la intolerancia.

ACCIONES PROPUESTAS

1. Promover la participación de los centros de acogida en festejos y tradiciones culturales que se organicen en los territorios de recepción.
2. A nivel comunitario, potenciar trabajos en red entre los diferentes lugares de socialización. Centros educativos, centros residenciales y cualquier tipo de asociación juvenil del territorio.

Objetivo 21: Colaborar para facilitar el regreso y la readmisión en condiciones de seguridad y dignidad, así como la reintegración sostenible

Este objetivo se centra de manera expresa en la idea de que los procesos de regreso y readmisión de menores se lleven a cabo únicamente cuando se haya determinado el interés superior del niño y por lo tanto éste se haga con garantías y voluntariedad.

ACCIONES PROPUESTAS

1. Realización de un estudio y diagnóstico individualizado de la situación del niño, niña y/o adolescente y su familia. Ha de ser un estudio amplio y específico que

respete los acuerdos bilaterales entre los diferentes países.

Conclusiones

Las propuestas señaladas por los grupos de trabajo generan un conjunto de posibilidades que, haciéndose efectivas, pueden mejorar los procesos de tránsito de aquellas personas que salen de su país en busca de oportunidades. El fenómeno de la migración de niños, niñas y jóvenes es un fenómeno global y poliédrico. A la hora de abordarlo, es el debate de los privilegios el hay que poner en cuestión. Invertir, cooperar, subvencionar, dotar de recursos, generar dispositivos específicos, crear, unificar procedimientos, mermar dificultades, recopilar información,...¿Es posible hacerlo?

El Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular, firmado en Marrakech, merece ser respetado. De otra manera, solo sirve para limpiar responsabilidades de aquellas instituciones, que sin cumplirlo, se adhieren. Se requieren propuestas que pasen por dotar de sentido a la cooperación internacional y sensibilizar a la población en general en cuanto a la posibilidad de concebir la migración como un derecho: el derecho a la movilidad y a la mejora de la calidad de vida.

Referencias bibliográficas

- Organización de la Naciones Unidas. Conferencia Intergubernamental encargada de aprobar el Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular (2018). <https://undocs.org/es/A/CONF.231/3>. Consultado el 3 de septiembre de 2019.

CAPÍTULO 6

INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN MEDIO ABIERTO CON MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS

Diana Uldemolins Urrea

Técnica en intervención social con menores migrantes
sin referentes familiares en medio abierto

Introducción

Ahora más que nunca es del todo necesario generar y compartir información en relación al fenómeno que protagonizan los niños y jóvenes migrantes sin referentes familiares en la sociedad receptora. De una manera muy especial quiero dedicar estas líneas a todas las compañeras y compañeros del equipo en el que he crecido profesionalmente: el Servicio de Detección e Intervención de Barcelona. El conocimiento colectivo generado es la mejor herramienta para continuar trabajando.

Antes de entrar en la materia específica del capítulo, me gustaría aportar algunas consideraciones:

Niños y jóvenes de Marruecos llegan a Europa buscando derechos y oportunidades: sanidad, educación y trabajo. Me referiré a los menores y jóvenes en masculino

ya que ellas recorren itinerarios distintos y, por lo tanto, requieren de una atención diferenciada.

Se describe la intervención social y educativa, en medio abierto, con niños y jóvenes migrantes sin referentes familiares en el país receptor. Por lo tanto, la intervención realizada desde la calle o el espacio público. El principal objetivo del trabajo en medio abierto es vincular a esos niños y jóvenes a los circuitos de protección y atención normalizados y reducir así las situaciones de calle.

Para intervenir desde el medio abierto con niños y jóvenes migrantes es necesario tener en cuenta una mirada amplia del sistema. Una mirada global y transfronteriza, al tiempo que local y comunitaria.

Las competencias profesionales que se requieren para la intervención en medio abierto son multidisciplinares. Educación social, trabajo social, psicología, derecho o sociología son algunas de las disciplinas capacitadoras. A la hora de trabajar con estos chicos son imprescindibles las competencias culturales. Conocer la cultura o el contexto de origen de los jóvenes, además del fenómeno harán que la intervención profesional individualizada sea ajustada.

Existen diferentes tipos de trabajo en medio abierto. Por un lado está el trabajo de intervención social y educativa con aquellos niños y jóvenes que utilizan el espacio público como punto de encuentro y relación. Es un tipo de trabajo que hace referencia a la intervención comunitaria de dinamización de espacios y grupos. Por otro lado está el trabajo en medio abierto con aquellas personas

que están en situación de calle y que no disponen de un hogar, ni durante el tránsito ni en la sociedad receptora. Son niños y jóvenes que tienen episodios continuados de pernoctas y estancias en plazas, parques o infraviviendas. Lo que les define principalmente es la falta de seguridad, la no cobertura de las necesidades básicas y la incapacidad de participación y socialización normalizada. Vivir en la calle supone vivir en tránsito. Supone ir de un lugar a otro, sin estructura ni lugar fijo.

El capítulo que presento está estructurado en tres bloques. En primer lugar describiré el origen, el trayecto y el tipo de acogida en la sociedad receptora. En segundo lugar, trabajaré los deseos y las expectativas de los jóvenes. Para finalizar, apuntaré en qué se basa el trabajo en medio abierto, cuál es la metodología utilizada, con qué dificultades nos encontramos y cuáles son los retos de futuro de esta tipología de trabajo social.

Niños y jóvenes migrantes. Origen

Los niños y jóvenes que migran sin referentes familiares y llegan a las ciudades españolas, son, mayoritariamente, de Marruecos, de Argelia y de África occidental. Ellos se enfrentan imparables a lo desconocido, aferrándose a los sueños del imaginario colectivo: la mejora de la situación personal y familiar en Europa.

En contraposición con la forma en cómo se les define en ocasiones como menores solos o no acompañados. Podemos decir, tal y como afirma Amina Bargach, que los acompaña un gran equipaje emocional y

afectivo. Tienen apego a su familia, a la tierra, a sus costumbres, etc. Muchos de estos chicos sufren un duelo, un proceso de pérdida por el país que han dejado y que, sin embargo está muy cerca, al otro lado del mar.

El Proyecto migratorio es en muchos casos un proyecto familiar. Los jóvenes son la mejor opción de estas familias en la búsqueda de oportunidades. Amina Bargach habla del fenómeno de la *parentalización* cuando se refiere a la responsabilidad de la carga familiar por parte de menores y jóvenes. Sin embargo, es necesario reflexionar acerca de cómo se prepara el viaje. ¿Es un proyecto migratorio consciente? ¿Se estudia previamente la lengua o la cultura de los lugares destino y/o deseo? Es necesario (re)conceptualizar la cooperación internacional para que desde y con las comunidades de origen y las receptoras se potencien trayectos de los niños y jóvenes migrantes con garantías de éxito; de una forma segura, ordenada y regular².

Debemos repensar nuevas formas de cooperación internacional, empoderar a los niños y jóvenes potenciales migrantes, para tomar consciencia del proyecto y puedan, de este modo, preparar su viaje.

² El Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular. Conferencia de las Naciones Unidas celebrada en Marrakech (Marruecos), los días 10 y 11 de diciembre de 2018.

Trayecto, tránsito

Las condiciones en las que los niños y jóvenes viajan son extremas. Toda la noche en el mar. En una lancha, una patera. Días enteros tratando de acceder a los bajos de los autobuses y camiones para cruzar la frontera. El viaje es por lo tanto y sin lugar a dudas un trayecto peligroso. En él, los chicos arriesgan su vida. En extrañas ocasiones explican haber llegado con un visado en condiciones de seguridad. Algunos manifiestan que las mafias de tráfico de drogas les ofrecen el trayecto a cambio de dinero.

Hay un número importante de chicos que no se establecen, que no permanecen en un lugar durante mucho tiempo. Son chicos que están en tránsito continuo. Una de las características que mejor les representa es la alta movilidad. Se buscan la vida aquí y allá. Van de Andalucía a Madrid, de Madrid a Barcelona, de Barcelona a Toulouse, de Toulouse a París, Bélgica, etc. Por lo tanto, ese momento de tránsito, en condiciones extremas, se alarga en el tiempo. El niño o adolescente migrante crece y se desarrolla sin un lugar fijo.

Para ilustrar los recorridos, qué mejor manera que hacerlo de la voz de uno de los chicos. Khalid, un chico de 20 años natural de Tánger, explica cómo viajó de Marruecos a España dos veces en condiciones extremas. Explica cómo cruzó en los bajos de un autobús. Khalid subió al autobús en Tánger con otros chicos que ya conocía. Antes de cruzar la frontera, la policía detuvo a algunos de ellos que estaban colocados en los bajos. Él se quedó escondido encima del motor, en un lugar en que era difícil encontrarlo. El autobús

subió al ferry y más tarde llegó a Algeciras. Le habían dicho que se bajara en la segunda parada que habría llegado a Murcia y así lo hizo. Sin embargo, no estaba donde esperaba. Se encontró en medio de una gasolinera de autopista sin saber dónde estaba, con frío y hambre. El chico explica: *“De esto si que sé, de dónde hay que ponerse (en los bajos del camión) y cómo llegar a España, de otras cosas no”*.

Los recursos personales y las habilidades sociales que disponemos están vinculadas al lugar que ocupamos, al contexto. Cuando una persona aprende a manejarse en la vulnerabilidad, como por ejemplo en un contexto de calle, normaliza la situación y se desenvuelve en ella con naturalidad.

Sociedad receptora

La intervención con niños y jóvenes migrantes, menores de 18 años en la sociedad de acogida, se basa en un imperativo legal: la Ley del menor y la Convención sobre los Derechos del Niño. La intervención con adolescentes mayores de 18 años es totalmente distinta y viene determinada por la red de recursos de servicios sociales de atención hacia las personas migradas de cada uno de los municipios receptores.

Es evidente que existe una descoordinación a nivel estatal e internacional en la recepción. Van de una comunidad a otra y de un país a otro. Desde Marruecos a España, Francia o Bélgica, sin que las diferentes administraciones puedan hacer mucho al respecto.

Existe un colapso en la atención en algunas comunidades autonómicas, mientras que hay un desconocimiento total del fenómeno en otras. En los lugares donde el circuito está saturado, se realiza una atención asistencialista. La sociedad recibe a estos chicos, sin embargo, en pocas ocasiones se muestra acogedora y es capaz de ofrecer oportunidades firmes de mejora de las situaciones personales.

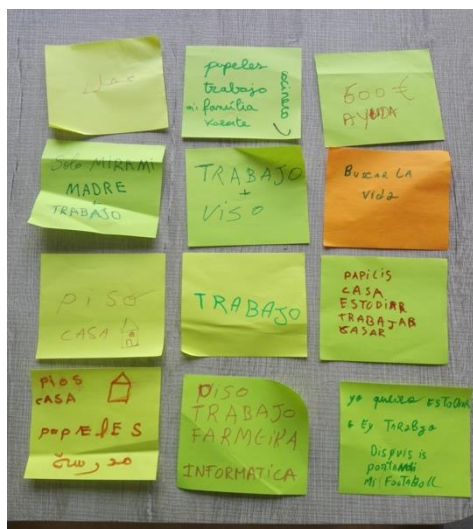
Es interesante apuntar que la documentación que se ofrece a los jóvenes que bajo circunstancias excepcionales han estado tutelados por la administración consta de un permiso de residencia que tiene una validez inicial para un año. Ese permiso tendrá que ir renovándose, con numerosas trabas burocráticas y administrativas. Además, este permiso no da al joven derecho a trabajar. Recordemos que la búsqueda de un trabajo digno, es uno de los objetivos de los jóvenes.

Explicaré brevemente la situación de colapso y saturación del sistema catalán. El número de llegadas de chicos migrantes menores de 18 años a Cataluña continúa incrementándose. En 2018 se contabilizaron unos 3600 y la previsión para 2019 supera los 5000. La Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia, que tiene competencia autonómica en la atención a los menores, abre recursos de emergencia constantemente. En Cataluña, desde agosto de 2018 la entrada al circuito de protección se hace desde las comisarías de policía.

Es preocupante, en la sociedad receptora, el tránsito de chicos de las instituciones de protección cuando son menores de edad, a las instituciones de justicia y/o asistencia social cuando son ya mayores de 18 años. La situación de vulnerabilidad fácilmente se puede cronificar, generando personas dependientes de las instituciones sociales.

Deseos y expectativas

Las condiciones extremas en las que viajan los niños y jóvenes migrantes y el asistencialismo con el que se les recibe en Europa hacen que los proyectos migratorios se conviertan en una Odisea en la que los sueños y las expectativas quedan, a menudo, rotas. Este choque en las expectativas puede generar desconfianza y desapego familiar. El colapso en los circuitos de atención y protección social sumado a la falta de atención individualizada pueden hacer que el desarrollo personal y social de los niños y jóvenes se vea gravemente afectado: autoestima, identidad personal, habilidades sociales...



En la foto se muestran los deseos expresados por diferentes niños y jóvenes atendidos en un centro de protección de Manresa. Realizamos un taller con el objetivo de trabajar la prevención del consumo de sustancias tóxicas, a partir de ofrecer orientación y asesoramiento para la mejora de la situación personal de una manera individualizada.

Para terminar de ilustrar el choque de expectativas utilizo otro vídeo testimonial en el que Hamidi, un chico de Argelia explica que llegó a Barcelona, pasó por un centro de menores, cumplió los 18 años y quedó sin recursos debido al colapso en el circuito y a la falta de recursos para mayores. En el vídeo él explica que venía a España con la intención de ir a la Universidad. Sin embargo, su preocupación es encontrar un lugar donde vivir una vez ha cumplido 18 años.

Trabajo en medio abierto

Desde la intervención en el espacio público, las técnicas podemos tener una visión privilegiada a la hora de articular una lectura del fenómeno; una visión global del conjunto de actores intervinientes. Esto, algunas veces, resulta ventajoso y, otras, es un inconveniente. En la calle estamos en todos lados y en ninguno. Sin embargo, esta visión es necesaria a la hora de pensar, estructurar y crear recursos de atención adecuados. En la calle se hacen evidentes los recorridos de los niños y jóvenes, las posibilidades que ofrece el circuito de atención y en algunos casos la descoordinación en la intervención profesional.

El trabajo en medio abierto, desde las administraciones locales, ciudades deseo de los niños y jóvenes migrantes, puede basarse en dos tareas concretas: la presencia de técnicos especializados en el espacio público y la articulación de una lectura adecuada del fenómeno.

En primer lugar, y a través de la prospección, el trabajo consiste en asegurar la presencia en el espacio público de técnicos especializados para detectar, localizar y radiografiar el volumen y las dinámicas de relación con un doble objetivo:

- Trabajar de manera individualizada con cada uno de ellos. Es decir, asesorar, orientar, establecer vínculos, ofrecer oportunidades y acompañamientos actuando como nexo con los servicios y recursos existentes. En el caso de menores migrantes recién llegados, el trabajo en medio abierto posibilita la

entrada al circuito de protección y ofrece una atención amable y especializada a aquellos que están en situación de calle y que hacen demanda de acceso al circuito.

- Intervenir desde el ámbito comunitario y en situaciones de conflicto en aquellos territorios donde hayan sido detectados menores y se produzcan situaciones de conflicto y/o alarma social.

En segundo lugar, el trabajo en medio abierto reside en ofrecer una lectura sistémica del fenómeno para que las organizaciones puedan adecuar los recursos y satisfacer las necesidades del colectivo. En base al conjunto de información recogida, tanto de otros profesionales como los propios niños y jóvenes, el trabajo en medio abierto puede hacer que la respuesta de la administración sea competente y adecuada.

Metodología de intervención en medio abierto

La metodología utilizada se basa en los siguientes puntos:

- Superación de la fragmentación de las competencias profesionales de los equipos. La intervención en la calle no requiere de la especificidad profesional. La intervención requerida es, en muchos casos, una intervención integral y sistémica basada en el sentido común. Por lo tanto, los equipos de intervención han de ser multidisciplinares y al mismo tiempo ser competentes culturalmente.

- Los técnicos, en los espacios de encuentro y relación de los chicos, han de ofrecer una compañía amable, una presencia ligera, manteniendo la distancia óptima en la intervención. Es necesario generar vínculo y sostener el equilibrio entre la posibilidad de rechazo a ser intervenido y el proteccionismo.

- Intervención individualizada y de baja exigencia, desde el profesional hacia el joven, con el objetivo, a corto plazo, de reducción de daños. Los planes de trabajo o los compromisos que los chicos pueden asumir difícilmente pueden ser logrados en situación de calle. Por ejemplo, ¿podemos pedirle a un chico que haga una formación de alfabetización si está en situación de calle? La respuesta es sí, puedes pedirlo, sin embargo... difícilmente el chaval podrá asistir a las clases. Tener un lugar donde dormir es una necesidad básica y sino está cubierta, los compromisos que se pueden pedir son compromisos de mínimos.

- Conexión del mapa de actores, recursos y servicios que centralicen la información y la multiplicidad de referencias débiles. Los chicos pueden estar vinculados a diferentes profesionales. Por ejemplo, técnicos de justicia juvenil, de un centro de protección, un terapeuta de un centro de prevención del consumo, una educadora de calle, una vecina del lugar en que pernocta o un pariente cercano. Sin embargo, no existe un nexo y una conexión de esos actores y por lo tanto el mensaje que los diferentes técnicos le darán al chico no será pautado atendiendo a todo el conjunto de la situación e incluso puede ser contradictorio. Es trabajo de los técnicos y técnicas de medio abierto que tienen la capacidad de generar red entre todos estos actores y establecer pautas de intervención coordinadas.

Dificultades actuales del trabajo con niños y jóvenes migrantes en situación de calle

En general, en las localidades de Barcelona, como puede ser Barcelona, la principal dificultad a la hora de trabajar con niños y jóvenes en situación de calle es la saturación y el colapso para acceder a los recursos de atención normalizados. Las posibilidades de atención individualizada en los circuitos de protección y atención social es insuficiente. Ellos no quieren estar en otras ciudades ya que en su imaginario no entra establecerse en un piso en un pueblo de Lleida o Huesca. La permanencia de grupos en calle retroalimenta esas propias dinámicas. Por lo tanto, se cronifican las situaciones y se normaliza el sinhogarismo de jóvenes migrantes. Además, la saturación y el colapso en protección y los circuitos de atención hacen que existan servicios de emergencia con equipos de profesionales con unas condiciones laborales desfavorables y unas infraestructuras deficientes.

Existe una falta de adecuación de los recursos y servicios existentes al perfil, considerado disruptivo, de algunos de los niños y jóvenes. Se genera así un volumen importante de niños y jóvenes a quienes, institucional y mediáticamente, se les responsabiliza íntegramente de su situación al no adecuarse a los recursos. Chicos fugados de larga duración que no quieren acceder al circuito de protección o jóvenes extutelados que han quedado fuera de los circuitos de protección al cumplir 18 años. Se les ha llamado refractarios y presentan dinámicas de alto riesgo, tanto personal como social. Estas dinámicas tienen consecuencias significativamente negativas en los procesos

de inserción y maduración de los jóvenes. Pueden acumular causas y expedientes por hurtos u otros delitos, además de desarrollar problemas de salud. Asimismo, dado que no sostienen los planes de inclusión, no consiguen formarse y encontrar un trabajo que les permite vivir en la etapa adulta de una manera digna.

Dinámicas de riesgo pueden ser las propias pernoctas en el espacio público (parques, jardines o parkings), el consumo de sustancias tóxicas (inhalantes, hachís, ansiolíticos) y/o la falta total de higiene y cuidado personal. No existe todavía un modelo de trabajo basado en la reducción de daños que minimice las situaciones de riesgo y de vulnerabilidad. Como ya he mencionado antes, es interesante que desde los municipios se ofrezcan recursos de baja exigencia, acceso libre y voluntario que favorezcan la revinculación a los circuitos normalizados.

Otra de las dificultades del trabajo desde el medio abierto es la informalidad que se genera. Las dinámicas, los espacios y los chicos, cambian constantemente. Esta intervención poco regular hace que la vinculación se desarrolle de manera particular. Existen una cantidad importante de situaciones no programadas y cambiantes que hacen que el día a día del trabajo en medio abierto sea imprevisible. La flexibilidad de los profesionales ha de estar garantizada. Los chicos en situación de calle aparecen y desaparecen constantemente: viajan, ingresan en centros penitenciarios y salen sin recurso residencial o pierden la documentación y no tienen posibilidad de renovar. Ellos sostienen procesos interrumpidos, rotos de manera continuada.

Retos de futuro de la intervención con niños y jóvenes migrantes en medio abierto

Diferenciaré tres ámbitos de actuación: preventivo, local y académico.

Ámbito preventivo

Es necesario trabajar desde la prevención en origen, en los momentos de tránsito y en las ciudades receptoras para reducir las situaciones y los episodios de calle ya que, como hemos visto, suponen un alto riesgo.

Es interesante trabajar en la estructuración de una red segura de recursos, servicios y entidades (locales e internacionales) para atender a los niños y jóvenes en tránsito.

Ámbito académico

Desde la perspectiva del ámbito académico se hacen evidentes las posibilidades de potenciación desde Europa y en concreto desde los municipios de recepción, trabajos específicos de investigación académica que den rigor metodológico a la intervención en relación a:

- Los perfiles y las familias de los niños y jóvenes migrantes sin referentes familiares procedentes de Marruecos.
- La duplicidad de expedientes en protección y justicia.

- La cronificación de la vulnerabilidad de los jóvenes migrantes.
- La atención diferenciada y la guetificación de los niños y niñas dentro de los circuitos de protección.

Ámbito local

Para finalizar, y desde el municipalismo, diré que es necesario continuar trabajando para estructurar a nivel local, la red de entidades, servicios y recursos que trabajan con jóvenes vulnerables conjuntamente con la administración, con el fin de poder elaborar estrategias de intervención, sobre todo, en el ámbito de la vivienda para los jóvenes ex tutelados. Es interesante que los recursos destinados a las personas sin hogar contemplen y se adecuen a los jóvenes. Hay que rediseñar algunos de los recursos para dar posibilidades a jóvenes que quieren establecerse en las diferentes ciudades y que tienen una situación de “sin hogar” que puede cronificarse a la larga.

Quiero terminar diciendo que estos jóvenes migrantes, que forman parte de la comunidad global, tienen un potencial enorme. Al mismo tiempo, necesitan apego familiar y social para estructurar sus relaciones sociales y afectivas. Únicamente podremos ofrecerlo si devenimos una sociedad, no sólo receptora sino que también acogedora.

Referencias bibliográficas

Bargach, A. (2009): *La integración del menor migrante sin referente adulto en el país receptor*, a Jiménez, A. (coord.): *Menores migrantes sin referentes*

familiares, Grupo Editorial Universitario, Granada, pp. 29-34.

Jiménez A. Ghannami, O. (2018) *Niños y niñas migrantes sin referentes familiares. Competencias profesionales para la intervención educativa*. CIPI Ediciones.

Síndic de Greuges. (2018). *La Situació dels infants migrants sense referents familiars a Catalunya*.

CAPÍTULO 7

COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

M^a Gema López Lajusticia

Educadora social centro de protección.
Presidenta CEES ARAGÓN

Introducción

La llegada de adolescentes migrantes sin referentes familiares ha aumentado considerablemente en los últimos años. Según el informe de la Unicef (2019) *“Los derechos de los niños y las niñas migrantes no acompañados en la frontera sur española”* en 2107 se produjo un aumento de 60% respecto a las cifras de 2016 y en 2018 el incremento fue del 103% respecto a las cifras del 2017.

Este incremento ha supuesto un reto a nivel institucional intentando dar una respuesta acorde a las necesidades planteadas. Desde los sistemas de protección se han ido diseñando y debatiendo diferentes propuestas, pero la emergencia del día a día, parece ir siempre un paso por delante a lo que se articula a nivel teórico. Por otro lado, la acción socioeducativa en los centros de protección requiere un trabajo minucioso, permitiendo a los profesionales fortalecer vínculos e ir desarrollando el

proceso de acompañamiento con los chicos y chicas con los que trabajamos.

En el presente capítulo se pretende dar algunas pincelas sobre los aspectos más importantes de la intervención educativa dentro del ámbito del acogimiento residencial con chicos y chicas migrantes sin referentes familiares, que nos sirvan de guía para entender mejor la realidad de estos chicos y chicas, la mirada desde la que nos relacionamos con ellos y ellas y qué podemos hacer para realizar un mejor trabajo con ellos y ellas.

El Encargo

Una vez que desde el sistema de protección se toma la decisión de que la chica o el chico se quede en España, tal como comentan Bravo y Santos-González (2017) se debe decidir cuál será el plan de caso que mejor se adapta a sus necesidades. La inmensa mayoría irá a programas de preparación para la vida adulta en centros de protección.

Cuando llega un chico o una chica a un centro, el equipo educativo debe “traducir” el encargo institucional conforme al plan de caso establecido por el equipo técnico del servicio de menores correspondiente. En el caso concreto de los y las adolescentes migrantes sin referentes familiares, el encargo institucional está marcado por la ausencia de familiares en su entorno más cercano, por lo que en el caso de que quieran labrarse un futuro aquí, al cumplir la mayoría de edad van a tener que ser los suficientemente autónomos como para poder llevar una

vida independiente y eso pasa principalmente por haber alcanzado un grado de madurez que les permita saber quiénes son y hacia dónde quieren ir.

Esto implica que durante su estancia en el centro, estos chicos y chicas además de las habilidades instrumentales y sociales pertinentes que le permitan desenvolverse de forma autónoma, van a tener que adquirir una formación que les de acceso al mundo laboral y que su proceso de regularización sea el adecuado para que al cumplir la mayoría de edad, tengan en su poder la tarjeta de identificación de extranjeros.

El encargo institucional no suele ser coincidente con la demanda realizada por estos y estas adolescentes cuyo proyecto migratorio, en la mayoría de los casos pasa por adquirir la documentación que les permita residir y trabajar aquí y conseguir un trabajo cuanto antes para poder ganarse la vida y en muchas ocasiones ayudar a sus familias. Es el choque con la realidad, esta diferencia entre el encargo institucional y la demanda que plantean estos adolescentes en los centros, una de las mayores dificultades con las que se enfrentan los equipos educativos en un primer momento.

Un segundo paso será ayudar a estos chicos y chicas a construir una demanda acorde a la realidad que les toca vivir generando nuevas expectativas, y un nuevo modelo de futuro que esté en consonancia con lo que la sociedad receptora les está ofreciendo. Para por último, ayudarles a recomponer su sentimiento de pertenencia dentro del nuevo entorno en el que viven, tras la crisis de

identidad sufrida por el choque cultural entre el lugar de origen y el de llegada.

El proyecto migratorio

Al salir de su país estos chicos y chicas tiene muy claro que quieren venir a Europa. Andalucía es la puerta de entrada, pero una vez allí empieza la dispersión por los diferentes puntos de la geografía del Estado. En muchos casos tienen claro que quieren ir a Madrid, Cataluña, principalmente Barcelona y País Vasco. Además de ser los lugares de los que han oído hablar en su país de origen, la cercanía de la frontera con Francia es otro punto a tener en cuenta. En su subida hacia el norte en ocasiones llegan a otras ciudades. Si los centros donde les acogen son de su agrado deciden quedarse ahí. Otras veces, la masificación de los centros en las ciudades en las que tenían previsto residir hace que se marchen buscando un lugar donde se sientan mejor.

La huida está muy presente en sus vidas y es importante que como educadoras y educadores sociales entendamos que las fugas no son siempre una forma de evadirse o un no saber a dónde ir. En ocasiones, las fugas hay que interpretarlas como una forma de encontrarse, de recorrer un camino hacia un lugar donde puedan sentirse a gusto, seguros y queridos y de salirse del encasillamiento y el etiquetaje. Es la capacidad de agencia de la que habla Giddens (1986) entendida ésta como la capacidad de hacer, realizar y actuar de las personas. La capacidad de acción en un tiempo y un lugar determinado. La capacidad de poder dentro de una estructura constrictiva. No se trata de una

capacidad individual, sino que tiene que ser compartida, tampoco tiene por qué ser consciente, va más a allá de la intencionalidad.

El proyecto migratorio no consiste en un camino claramente definido, sino que es un proceso en construcción. Puede que tengan claro que quieren vivir, pero las expectativas con las que salen de su país, lo que esperan encontrar, en contraste con lo que encuentran, hace que ese proyecto tenga que ir modificándose e ir dándole nueva forma. Las diferencias culturales, el idioma, la baja tolerancia a la frustración, la cultura de la inmediatez con la que vivimos, la carencia que tienen de una formación reglada, la dificultad de adaptar las capacidades adquiridas al nuevo entorno, son algunas de las dificultades con las que nos vamos a encontrar los equipos educativos a la hora de trabajar. Desde nuestra posición de referentes adultos de estos chicos y chicas, tenemos que ser capaces de generar nuevas expectativas y construir nuevos aprendizajes que les permitan seguir creciendo.

Bargach (2006) habla de cómo una vez el chico o la chica llega a Europa vive un proceso psicopatológico que se define en las siguientes etapas:

- Sentimiento de euforia por haber sobrevivido y llegado hasta aquí.

- Sentimiento de angustia y culpabilidad justamente por haber sobrevivido, mientras que otros compañeros no lo han hecho.

- Sentimiento de desarraigo y miedo atroz por el impacto que recibe de la sociedad receptora. Se le ve como

problemático, como alguien sin solución, lo que hace que se infravaloren y se sientan inferiores.

- El trauma del exilio, al percibirse en un medio hostil, al sentirse extranjero y al entrar su identidad en crisis, por el choque entre lo que es por su origen y lo que se espera de él o de ella aquí.

Cómo les vemos

El lenguaje es una herramienta muy poderosa, tanto por la capacidad de comunicación que nos permite, como por el uso que hacemos de él para construir el mundo que nos rodea. La forma que tenemos de nombrarlos crea etiquetas. Desde el ámbito profesional hablamos de “menas” una sigla que solo sirve para categorizarlos y etiquetarlos. Unas siglas cargadas de un fuerte contenido peyorativo, puesto que nos referimos a ellos como objetos de adjetivación. Leopold (2011) siguiendo a García Méndez (1994) expone como el concepto *menor* se concibe en términos de déficit, de incapacidad de desamparo, es un producto residual de la categoría infancia. Es un término cargado de carencias. Por otro lado, hablamos de extranjeros, lo que los sitúa “fuera de” al no pertenecer al propio país, pero en realidad portan una mochila enorme que los acompaña constantemente. Para Bargach (2006), esta etiqueta sirve para que se nos olvide su naturaleza humana al quedarnos tan solo con la denominación.

Hablamos de ellas y ellos como si se tratara de un grupo homogéneo, como si su edad, su procedencia y el hecho de carecer de referentes familiares adultos los convirtiese en seres idénticos, cuando en realidad cada uno

y cada una posee sus características particulares, tiene una historia propia, unos sueños y unas expectativas diferentes. En definitiva es único, única e irrepetible.

Es esta forma de nombrarlos en muchas ocasiones, la primera manera que tenemos de posicionarnos frente a ellos, despersonalizándolos, viéndolos como grupo homogéneo, olvidándonos de su idiosincrasia.

La acogida

El ser capaces de mirar a estos chicos y chicas desde su individualidad, va a ser el punto de partida para poder desarrollar una práctica socioeducativa, de acuerdo a las necesidades de cada uno y una de ellos y ellas. Se trata de ir descubriendo quién es la persona que tenemos delante, cuál es su historia, sus emociones, sus sentimientos, qué es lo que le motiva, cuáles son sus expectativas, sus miedos... Es tanto lo que han vivido a tan corta edad, tienen tantas cosas que asimilar..., que en la mayoría de los casos ni ellos mismos saben quiénes son.

El miedo es una emoción que está muy presente en sus vidas y que el equipo educativo debe saber reconocer ya que en muchas ocasiones se exterioriza en forma de agresividad o creando barreras de protección, lo que convierte a estos chicos y chicas muchas veces en seres impenetrables a los que nos resulta muy complicado acceder a su mundo interior. Otras veces crean historias paralelas, relatos inventados de sus propias vidas. Bien porque la desconfianza hacia el mundo adulto hace que no se vean capaces de contar la verdad de sus vidas, bien

porque la realidad es a veces tan dura que necesitan crear una historia diferente a la vivida para poder evadirse de ella.

Como equipo educativo es imprescindible que seamos capaces de convertir el centro en un espacio seguro. Por supuesto, esto conlleva un tiempo en el que cada educador y educadora debemos ofertar un espacio relacional cercano a estos chicos y chicas en el cual ellos se sientan comprendidos y queridos, y poco a poco se vaya generando una relación de confianza que permita que se vayan abriendo. Se trata de crear un vínculo seguro en el que como educadoras y educadores seamos capaces de contener y sostener a los chicos y chicas con los que trabajamos. Para que el agente de ayuda y el ayudando puedan llegar a entenderse debe crearse un espacio de confianza en el que el ayudando pueda comunicar su mundo íntimo, Madrid (2011). En este espacio se tiene que producir un encuentro donde los adolescentes tienen que sentirse escuchados. Aquí la comunicación a través del lenguaje no verbal y el silencio es muy importante.

El discurso que opera en las instituciones será determinante para orientarse hacia el control o hacia la posibilidad de nuevos vínculos donde a través de la acción educativa se pueda producir un corte entre la historia heredada y el futuro de estos chicos y chicas, Medel (2011).

El modelo de intervención

Otro punto importante a tener en cuenta es el marco de actuación sobre el que se sitúan nuestras acciones. En muchas ocasiones la sociedad en general y la administración en particular propugnan marcos de control

más que de educación. No importa tanto el desarrollo de las particularidades de cada chico, como el que pasen lo más desapercibidos posibles y para ello se va a tender a la homogeneización de estos chicos y chicas, a intervenciones donde el cumplimiento de la norma se convierte en el centro de la acción educativa. En este tipo de modelos, las normas no son el medio para cumplir los objetivos que nos planteamos en el PEI, sino el fin último que rige el buen funcionamiento del centro.

Tal como comenta Moyano (2015), un encuadre educativo es necesario, pero seguir las normas al pie de la letra, puede anular la función educativa; convirtiéndonos en aplicadores de protocolos que garantizan el control y la homogeneización de los sujetos. Son marcos normativos que sirven para “prevenir” y “avisar”. Las normas deben ser pensadas, cuestionadas, deben dejar espacios para la libertad, la creatividad, la invención, y la interpretación y según sean de amplios esos espacios tendremos un tipo de instituciones u otras. Para Medel (2015), el modelo educativo sirve para orientar la acción educativa, es la brújula.

¿Qué tipo de profesionales somos?

Como profesionales es imprescindible que nos cuestionemos qué tipo de profesionales somos, qué forma de mirar tenemos a los chicos y chicas con los que trabajamos, en qué posición nos colocamos frente a ellos. La respuesta a estas preguntas va a marcar la acción educativa que desarrollemos. Los que dan más importancia al cumplimiento de la norma y al control de lo que ocurre en el

centro. La visión de estos profesionales pone su punto de mira en el comportamiento del chico. Si cumple es que se quiere dejar ayudar y si no lo hace es que no quiere. No se tiene tan en cuenta las particularidades de cada chico, ni el contexto en el que se producen. Los fallos que el chico cometen pesan más que las circunstancias en las que se producen. Parece que se dé por sobreentendido que el chico ya tiene todas las herramientas necesarias para hacer lo que se espera de él y si no lo hace es porque no quiere. La falta de conocimiento de su cultura y de la situación vital de cada chico todavía entorpece más esa posibilidad de ponerse en el lugar del chico. Aquí la homogeneización se hace patente.

En el otro extremo estarían los educadores que siempre encuentran una disculpa en las actuaciones de los chicos. Están muy unidos a los chicos emocionalmente, esa referencia de adultos a veces se desdibuja, más bien se convierten en sus iguales. Evitan los conflictos a base de consentir y permitir. El resultado final de esto es la desprotección de los menores al no encontrar adultos que ocupen la posición que les corresponde.

En un lugar intermedio están los educadores que dejan espacios a los chicos y las chicas para que crezcan y se desarrollen. Los educadores se convierten en acompañantes del proceso educativo dándoles oportunidades para que vayan adquiriendo los conocimientos propios de su edad, dejando que cada uno desarrolle su proceso en función de su forma de ser, dejando espacio para que se equivoquen y aprendan de sus errores, haciendo que reflexionen, piensen y participen en la toma de sus decisiones. En definitiva,

conteniendo y sosteniendo a los chicos y chicas en su proceso de crecimiento.

Tal como plantean Nuñez y Tizio (2015) la acción socioeducativa debe estar basada en modelos que sigan la lógica del “no todo es posible” donde el sujeto sea el responsable de la acción educativa, donde los educadores sociales ejercen de mediadores, de maestros, resignificando sus propios contenidos, creando un vínculo con el sujeto. A través de la práctica educativa se trata de generar espacios donde las personas se desarrollen y adquieran un lugar significativo en la sociedad.

Aquí los profesionales nos hacemos conscientes de nuestras propias limitaciones, de ahí que sea tan importante el que nos conozcamos bien y sepamos en qué momento nos encontramos. También de la falta de medios con las que trabajamos, la falta de herramientas y el desconocimiento de la cultura de los menores, del idioma y de la vida de estos chicos y chicas. Hacer un buen trabajo también supone hacernos conscientes de nuestra capacidad de agencia, de que no somos infalibles y de que todo no lo vamos a poder abarcar.

Son a través de estos procesos de interacción, dejándoles espacio para que se construyan a sí mismos, aceptándolos tal como son y dejando que lleven su propio ritmo, donde se observan los mayores cambios y es cuando mejor se sienten.

La identidad

Para estos chicos y chicas es difícil saber quiénes son. En su cabeza se han construido muchos sueños ya desde sus países de origen y al llegar aquí el choque con la realidad es muy fuerte, ya no solo porque no encuentran el paraíso que ellos esperaban, sino porque además han dejado de ser quienes eran para convertirse en seres invisibles o en extranjeros delincuentes.

Tal como comenta Joseba Achotegui al hablar del duelo del migrante, la pérdida de estatus, de ser alguien visible es uno de los retos a los que se deben enfrentar estos y estas adolescentes.

Hernández, en Miranda (2011), habla de cómo la identidad se proyecta al exterior a través del reconocimiento. La identidad es la construcción de la individualidad del sujeto frente al colectivo, no se puede construir fuera del discurso, tienen un marco institucional e histórico concreto.

Las diferencias culturales entre lo que se espera de ellos en sus países de origen, en el caso de los chicos considerados hombres con escasos años de edad y con obligación de ayudar a sus familias, choca frontalmente con el concepto de adolescencia que tenemos aquí. Todo esto ligado a la situación del sistema de protección que por un lado les hace crecer demasiado deprisa y por otro, les infantiliza, no dejándoles hacerse responsables, unido a la falta de motivaciones, a la desesperanza que crea la pérdida de sus sueños y el aceptar la nueva realidad, la distancia de

la familia, de sus amigos y de sus raíces, provoca una gran apatía y desinterés. Los tiempos de espera para conseguir un curso, para ver avances en su proceso de regularización, para conseguir que se vean los frutos de su esfuerzo, hace que en muchas ocasiones la desidia les acabe envolviendo.

Por todo ello, una de las funciones esenciales de nuestro trabajo es ayudarles a construir una identidad nueva a camino entre lo que traen de origen y lo que quieren llegar a ser. Hay que crearles nuevas expectativas acordes a la nueva realidad en la que viven, de tal forma que puedan volver a construirse pudiendo encontrar un sentido a sus nuevas vidas.

La relación con los chicos y las chicas

Cuando les preguntas a ellos como se ven a sí mismos, verbalizan una buena imagen, pero conforme los vas conociendo te das cuenta que más bien lo que te cuentan es la imagen que a los demás les gustaría que tuviesen de ellos. El etiquetaje pesa mucho en sus vidas y más ahora que el término “mena” ha pasado a ser de uso común por toda la ciudadanía, convirtiéndose en sinónimo de problemas. El término extranjero ya les coloca en una posición “externa a”, “fuera de” y el término “menor” tal como se ha comentado anteriormente, conlleva la adjetivación del sujeto minusvalorándolo, colocándolo en una posición “por debajo de” en la que ya de por sí se sienten inferiores por su situación de extranjeros. Para ser consciente de lo que estigmatiza este concepto, simplemente tenemos que tener en cuenta su relación directa con el ámbito de los servicios sociales.

Estos chicos y chicas han vivido procesos migratorios muy duros, situaciones por las que nadie debería pasar nunca, y menos a edades tan tempranas, por lo que la desconfianza al mundo de los adultos es una constante en sus vidas. Hay que aprender a tratarlos, descubrir que se esconde tras esa coraza impenetrable, acompañar, escuchar, tratar con respeto y no dar nada por sentado. Dejar espacio desde la cercanía, permitiendo que poco a poco se vayan abriendo. La capacidad empática, la escucha activa, el saber mirar desde lo positivo, el respeto, la paciencia, son elementos claves que nos permitirán ir creando ese espacio de relación en el que el chico o la chica pueda sentirse seguro y empiece a abrirse. Si ellos se sienten bien tratados y son conscientes de que les importas de verdad, poco a poco nos irán abriendo las puertas que nos den acceso a una verdadera acción educativa. Todo esto no está exento de dificultades. No hay que perder de vista que están en una edad muy complicada, en la que se están buscando a sí mismos, por lo que mostrar rebeldía es parte de su idiosincrasia. Además, por sus situaciones particulares, desarraigados de sus familias, de sus amigos y de su tierra, adquiriendo unas responsabilidades que en muchas ocasiones les desbordan, tienen muchas razones por las que preocuparse. Viven sentimientos y emociones que en muchas ocasiones les resultan muy difíciles de afrontar. A veces todo esto pesa demasiado y la respuesta ante estas dificultades, no siempre es la más acertada. Para las educadoras y los educadores, en muchas ocasiones es difícil luchar contra las resistencias que oponen estos chicos y chicas. Hacerles conscientes de que de que estamos con ellos y ellas para ayudarles, pero que necesitamos su colaboración

para que esto sea posible, es una de nuestras mayores fuentes de desgaste en nuestro trabajo diario. Ser conscientes que nuestra forma de mirar el mundo, nada tiene que ver con la de ellos, entender en qué posición se colocan, y dónde nos colocamos nosotros frente a ellos, hacia dónde dirigen su mirada y cómo les miramos nosotras y nosotros, es fundamental para poder entendernos.

Planella (2016) plantea desde el acompañamiento, crear un espacio donde el Otro pueda sentir, crecer, equivocarse, soñar, escoger, donde pueda aceptarse a sí mismo tal cual es. No se trata de explicarle al Otro lo que debe hacer, sino de mostrarse a través de la experiencia, de ser referente y maestro. Es el ejemplo el que cuenta y para ello hay que involucrarse con el sujeto. Hay que reconocerse como persona, la relación es persona a persona, sujeto a sujeto. Reconocer al Otro, viéndolo como persona, rompiendo la categorización, posibilitando la participación activa, dejando que sea el sujeto el que recorra su propio camino, respetando su dignidad y dejando que se equivoque.

El día a día

Es importante establecer unos hábitos diarios que ayuden a dar orden a la vida cotidiana, sin una estructura que los centre lo único que conseguiremos es romperlos más.

Vienen aquí con la ilusión de encontrar un trabajo. Esto es imposible en el momento de su llegada, sin una formación, la incorporación al mundo laboral va a ser

inviabile. Lo primero que tiene que hacer es adquirir un buen conocimiento del idioma, para por un lado, poder entender y expresarse. Sin un nivel medio del idioma hablado y escrito, es difícil que sean admitidos en ningún curso. Por otro lado, lo ideal sería que pudiesen encontrar plaza en el curso formativo en el que se sintiesen más motivados para aprender, pero la realidad en muchos casos no se ajusta a sus expectativas. El no poseer una titulación homologable en nuestro sistema educativo, no quiere decir que carezcan de conocimientos para poder trabajar. Estos aprendizajes, al no ajustarse a la demandas de nuestra sociedad, suelen desaprovecharse, lo que aumenta la frustración de estos chicos y chicas.

Otro de los problemas con los que nos encontramos es la baja escolarización que tienen. Es cierto que algunos han estudiado varios años en sus países de origen, pero también es verdad que no tienen hábito de estudio adquirido. Adaptarse al cumplimiento de los horarios escolares es algo que les cuesta bastante y por lo que nos cuesta luchar a los equipos educativos. De ahí que sea fundamental establecer unas rutinas ya en los centros, para que luego cuando salgan al exterior estén más acostumbradas y acostumbrados. No se trata del cumplimiento estricto de unos horarios, sino de establecer un orden que les sirva para estructurarse.

Sus dificultades emocionales, los procesos de duelo, la falta de tolerancia a la frustración, las dificultades de adaptación y el choque cultural son situaciones muy comunes en la vida de estos chicos y chicas. Es esencial por parte de los equipos educativos el saber acompañar estos

procesos y saber detectar cuándo necesitan algún tipo de ayuda psicológica adicional. Aquí se debería incluir el tema de los consumos. Entender que en muchas ocasiones es una forma de anestesiar el cerebro para dejar de sufrir, debe ser el punto de partida para conseguir erradicarlos o por lo menos reducirlos lo más posible, impidiendo que interfieran en el buen desarrollo de sus vidas.

Algunas dificultades más...

Uno de los mayores problemas que nos encontramos a la hora de realizar nuestro trabajo es el tiempo. En el momento que cumplan 18 años tienen que estar capacitados para llevar una vida de adultos y obviamente ni lo son, ni están preparados para ello. En los centros se crean situaciones bastante irreales, donde por su condición de menores de edad son conocedores de sus derechos, pero sin llegar a asumir sus obligaciones. Por otro lado, el proceso de cada adolescente es diferente, respetar ese proceso, dándole a cada chica y chico el tiempo suficiente para crecer es muy complicado, por eso nuestro trabajo debe basarse en unos objetivos claros y sencillos que les permitan a estos chicos y chicas ser lo más autónomos posibles al cumplir la mayoría de edad.

Conclusiones

A través de estas líneas se ha pretendido aportar algunas ideas que sirvan de reflexión sobre la acción socioeducativa que desarrollamos en los centros de protección. Desde el encargo institucional, al tipo de profesionales que somos, pasando por los modelos que encuadran nuestras acciones, son elementos que van

definiendo la historia de las y los adolescentes con los que trabajamos. La identidad de estos chicos y chicas no se construye de forma individual, sino en relación con. De ahí que sea tan importante ser conscientes de cómo miramos a las personas, desde qué posición actuamos, dónde nos colocamos...

Hay que entender el acompañamiento como ese proceso a través del cual somos capaces de reconocer al Otro, dejando a un lado el etiquetaje y viéndolo como persona, permitiendo que se acepte tal cual es. Hay que involucrarse con él y ella, ser referentes, maestros, de estos chicos y chicas no a través de lo que decimos, sino de lo que mostramos mediante nuestra experiencia. Facilitar espacios seguros posibilitando la creación de vínculos. Ayudarles a elegir cuál quieren que sea el sentido de sus vidas es la clave.

Referencias bibliográficas

Bargach, A. (2006). II. LOS CONTEXTOS DE RIESGO: MENORES MIGRANTES «NO» ACOMPAÑADOS. *Menores tras la frontera: Otra Inmigración que aguarda*, 240, 51.

Bravo, A., y Santos-González, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention*, 26 (1), 55-62.

Giddens, A. (1986): *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press.

- Leopold, S (2011) Pensar la infancia en tiempos de incremento de riesgos sociales. En Fryd, P (cood), *Acción socioeducativa con infancias y adolescencias. Miradas para su construcción*. Barcelona: Editorial UOC.
- Madrid, J. (2005) La destreza de escuchar a. *Los procesos de la relación de ayuda (pàg 375-405)*. Bilbao: Id. Desclée de Brouwer.
- Medel, E. (2015) *Elementos que configuran los modelos educativos*. [modulo en línea] UOC. Recuperado en <http://cvapp.uoc.edu/autors/MostraPDFMaterialActio n.do?id=225689>
- Medel, E. (2011) Los sistemas de protección a las infancias. En Fryd, P (cood), *Acción socioeducativa con infancias y adolescencias. Miradas para su construcción*. Barcelona: Editorial UOC.
- Miranda, F. (2011) Procesos de socialización: cultura y educación. En Fryd, P (cood), *Acción socioeducativa con infancias y adolescencias. Miradas para su construcción*. Barcelona: Editorial UOC.
- Moyano, S. (2015) *La práctica educativa en educación social* UOC. Recuperado en <http://cvapp.uoc.edu/autors/MostraPDFMaterialAct ion.do?id=225688>
- Nuñez, V. y Tizio, H (2015) *El lugar de los modelos*. [modulo en línea] UOC. Recuperado en <http://cvapp.uoc.edu/autors/MostraPDFMaterialAct ion.do?id=225685>

Planella, J. (2016) Acompañamiento social. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya

Unicef (2019) Los derechos de los niños y las niñas migrantes no acompañados en la frontera sur española. Madrid: Unicef Comité Español

CAPÍTULO 8

CONSUMO DE TÓXICOS EN MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS. CAUSAS, EFECTOS Y PAUTAS DE INTERVENCIÓN

Jimena Hernández Pozuelo

Introducción

Cuando escuchamos el término “MENAS” a menudo lo asociamos a consumo de drogas y delincuencia. La estigmatización por parte de los medios de comunicación y de algunos partidos políticos está haciendo mucho daño a estos niños y niñas, que no dejan de ser adolescentes que migran solos a nuestro país, y que dejan a sus referentes familiares en sus países de origen.

El Plan Estratégico de Acción contra las drogas dice que: *“En ningún caso es legítimo generalizar, y atribuir a esta población (inmigración) una incidencia mayor de problemas relacionados con las drogas a la de la población española en su conjunto, tanto en lo que se refiere al tráfico, como en relación con el consumo de drogas, pero sí puede ocurrir que, en algunas circunstancias, las drogodependencias u otros problemas relacionados con las*

drogas puedan afectar, con características propias, a algunos sectores de población inmigrante”.

Los niños que migran solos no son una población drogodependiente, sí son personas vulnerables al consumo de drogas, pues son chicos y chicas que están en grave riesgo de exclusión social. La mayoría de estos consumos desaparecen una vez que comienzan a sentirse integrados en nuestra sociedad.

La vulnerabilidad y los factores de riesgo

La vulnerabilidad frente a los riesgos del consumo depende del equilibrio entre los factores de riesgo y los factores de protección que posea cada individuo. En el caso de estos menores, los factores de riesgo ganan de largo a los de protección. Resulta alarmante que un sistema llamado de protección de menores, a menudo se convierta en un sistema de desprotección.

Vamos a analizar los factores de riesgo más comunes.

La familia, sin importar el origen, la cultura, ni la religión, es el primer y último ámbito de protección de un menor. Una familia con un apego seguro, una educación democrática, unos límites claros, un sistema de valores... proporciona, entre otros, afecto, seguridad y habilidades sociales y de resolución de conflictos. El afecto y el control proporcionan libertad al individuo, y los problemas de drogas y de delincuencia no existen, existen los problemas de libertad.

Pero, ¿qué ocurre cuando hay un desarraigo familiar? Que la familia de origen deja de tener un papel modelador. La carencia de redes familiares y sociales estables de apoyo dificulta la integración de estos niños. En algunos casos, además, los chicos que migran a nuestro país proceden de núcleos familiares desestructurados, con carencias afectivas, falta de hábitos de autonomía personal y de competencias instrumentales básicas, así como con baja autoestima e inmadurez.

Otro factor de riesgo es el viaje que realizan la mayoría de ellos. En muchos casos llegan solos, arriesgando sus vidas. El viaje suele ser largo, con estancias prolongadas en ciudades fronterizas, a veces en situación de calle, otras encerrados una temporada en un zulo o escondidos en un bosque a merced de las mafias. En muchas ocasiones reciben palizas y sufren abusos. Este viaje les produce unos sentimientos terribles de miedo y angustia, que a menudo les resulta complicado expresar.

Los chicos, y a menudo sus familias, inician el proceso migratorio alertados e ilusionados por el efecto llamada. Viajan con expectativas muy altas, tanto, que 7 de cada 10 lo hacen con la creencia de que cumplirán con éxito su cometido: llegar a España, trabajar, y enviar remesas. Se sienten "culturalmente obligados" a emigrar, lo que supone una gran responsabilidad; la familia deposita en ellos toda la esperanza para obtener un progreso socio-económico. A todo esto hay que sumarle que son adolescentes, con las características propias de su edad: tienen una madurez insuficiente, una necesidad de inmediatez, una falta de

reflexión, y bastante impaciencia, lo que influye en su "imaginario" sobre la llegada al país.

El choque con la realidad es notable, lo que encuentran tiene poco que ver con lo que esperaban. Desconocen el idioma, no pueden trabajar, ni continuar los estudios iniciados en su país de origen (6 de cada 10 no han finalizado los estudios primarios), y existen muchas barreras culturales. Todo esto dificulta en buena medida la adaptación y la vinculación a los recursos.

Como consecuencia de lo descrito anteriormente, los niños y niñas experimentan sentimientos y reacciones de miedo, vacío, nostalgia, soledad, desmotivación, autopercepción negativa, depresión, aislamiento emocional, reacciones ansiosas, baja autoestima, somatización, baja tolerancia a la frustración, desconexión, comportamientos agresivos, pocas expectativas de futuro y trastornos de conducta, entre otros, que dificultan el alcance de sus objetivos, favorecen el duelo migratorio y les hace candidatos a padecer el Síndrome del Inmigrante con Estrés Crónico y Múltiple (Síndrome de Ulises).

A todo esto hay que añadir que existe una dificultad, por razones culturales, y a veces por trabas legales y administrativas, de retornar a su país y reconocer su fracaso.

Al llegar ingresan en centros, en los que no se suele favorecer la normalización. La relación con los educadores es principalmente instrumental, pues existe una desconfianza hacia el adulto y hacia personas de culturas

diferentes a la suya. La rotación de personal en algunos casos, y la carga de trabajo y desmotivación de profesionales en otros, tampoco favorece el vínculo.

El grupo de iguales, menores de su país, que atraviesan situaciones similares, es para ellos de vital importancia, son una fuente de información, de referencia, y de apoyo, por lo que la presión de grupo se ve fuertemente incrementada, suponiendo un riesgo añadido para ellos.

La falta de integración afecta en gran medida al sentido de pertenencia, reduciendo su autoestima y limitándoles a la hora de lograr su autonomía e identidad.

Cómo es de esperar, todos estos factores les sitúan en una situación de riesgo frente al consumo de tóxicos. Aun así una mayoría de los niños y niñas con los que trabajamos en centros de protección no presentan consumos problemáticos de ninguna sustancia.

Consumo de sustancias y sus efectos

Pasamos a analizar qué sustancias consumen y cuáles son sus efectos:

El Alcohol: Debido, principalmente, a factores culturales y religiosos, el consumo de alcohol es menor que en adolescentes españoles. Muchos lo prueban y algunos lo consumen con el objetivo de facilitar la socialización e integración.

El tabaco: No hay una diferencia significativa en el consumo de tabaco con respecto a los jóvenes autóctonos.

El cannabis: Tampoco se observan muchas diferencias con el consumo de cannabis de jóvenes españoles, sin embargo, en el caso de los chicos de Marruecos, al ser este un país productor, asocian esta droga con su cultura, y su consumo está bastante extendido. Los efectos que produce en cantidades de bajas a moderadas suelen ser aumento del apetito, euforia y/o sensación de relajación y, entre otros, dificultad para concentrarse y retener información, lo que puede alterar los procesos de aprendizaje.

Los inhalantes: Disolvente, pegamentos, colas... Son sustancias que no consumen los chicos españoles, y que preocupan a los profesionales que trabajamos con los menores migrantes sin referentes familiares. El consumo puede iniciarse en las ciudades fronterizas antes o durante el viaje, o bien por presión de grupo en los centros en los que viven al llegar a España. Tienen un bajo coste, una fácil accesibilidad, y la capacidad de evadir miedo, hambre y frío.

Según el NIDA “Los inhalantes son sustancias volátiles que producen vapores químicos que se pueden inhalar y que producen efectos psicoactivos o de alteración mental”.

Son depresores del SNC. Casi todos los inhalantes producen efectos anestésicos y el retardo de las funciones corporales. Su uso prolongado produce daños permanentes al sistema nervioso con la consiguiente reducción de las capacidades físicas y mentales. Los efectos sobre el SNC tienen mayor duración y severidad en jóvenes que en adultos.

Existe, entre los consumidores, un discurso justificativo (el disolvente no es una droga), y una dificultad para hablar sobre el consumo.

Los efectos inmediatos son similares al alcohol: euforia, desinhibición, sensación de bienestar y agitación, seguidos de somnolencia, descoordinación de movimientos y juicio deteriorado.

En dosis altas producen: náuseas, vómitos, diarreas, confusión, dificultad para hablar, falta de reflejos y de concentración, debilidad muscular, distorsión de los sentidos, delirios y alucinaciones, cambio del estado emocional, sensación de tristeza y agresividad.

También afectan a la atención, a la concentración, a la memoria, a la formación de conceptos, a la abstracción, al análisis y la síntesis, a la capacidad para seguir secuencias, al lenguaje y a las capacidades mentales; alteran el pensamiento, el juicio, la percepción y la motricidad; existe un cierto retardo en el desarrollo de la actividad cerebral, incluso una regresión. Un uso continuado puede generar dependencia y trastornos mentales y físicos graves, muchos de ellos irreversibles.

Los psicofármacos: Se está observando un incremento en el consumo de fármacos antidepresivos y tranquilizantes y de Karkubi en esta población. También tienen una fácil accesibilidad y un bajo coste.

El Karkubi, también llamado “la droga de los pobres” en Marruecos, es un preparado a base de

ansiolíticos y hachís o alcohol en grandes cantidades. Provoca alucinaciones, conductas psicopáticas, y puede acabar en suicidio. Los fármacos utilizados son importados de España, donde el precio es muy económico.

Los motivos que les llevan a estos consumos tan destructivos suelen pasar por sobrellevar su difícil situación y su desarraigo familiar y social, causas asociadas a su proceso migratorio.

El consumo de tóxicos se da, principalmente, como una conducta de evitación. La dureza y el “efecto contagio” en el viaje les empujan a consumos muy destructivos de evasión y escapismo.

Existen, sin embargo, otros motivos como pueden ser: por desinhibición, para coger coraje antes de delinquir, por diversión, por aflojamiento de las normas familiares y religiosas, por un deseo de integración, por refuerzo de pertenencia al grupo, o por curiosidad. El recorrido de consumo con respecto a los jóvenes autóctonos suele ser similar, aunque en sentido inverso.

Conclusiones

Una vez analizadas las causas y los efectos del consumo de tóxicos, vamos a pasar a dar algunas pautas de intervención que nos pueden ayudar a prevenir y a disminuir estos consumos.

Los gobiernos de los países de origen y de destino deberían invertir en programas de prevención, y las

administraciones deberían conocer la realidad de estos niños, y tomar medidas para que el sistema fuera realmente de protección: agilizando los procesos de evaluación y derivación, trabajando en red y aumentando los recursos específicos, formando a profesionales y a agentes sociales y diseñando programas de asistencia psiquiátrica y de promoción de la salud mental especialmente dirigidos a estos niños, así como programas de terapia ocupacional.

Algunas medidas que se deberían implantar en los centros podrían ser: proporcionar apoyo psicoterapéutico para elaborar el trauma del exilio, facilitar el cambio deseado, proporcionar expectativas mínimas (y realistas) de futuro, favorecer la reflexión, propiciar la concienciación de los riesgos del consumo, estrechar el vínculo con la familia de origen, favorecer las relaciones familia-equipo educativo, favorecer el desarrollo de un ambiente en los centros y pisos lo más normalizado posible, potenciar el vínculo con los profesionales, incorporar a profesionales que compartan su cultura, aportar información significativa adecuada al nivel académico y a los códigos culturales, contactar con referentes de iguales formados (chicos mayores que hayan pasado por lo mismo), organizar el tiempo libre propiciando la integración con menores autóctonos, y, en caso de consumos problemáticos y destructivos, disponer de un protocolo de actuación y derivación a recursos específicos cuanto antes.

