

NIÑOS Y NIÑAS MIGRANTES SIN REFERENTES FAMILIARES

Competencias profesionales
para la intervención educativa



Antonio Salvador Jiménez Hernández
Otman Ghannami

Colección Cooperación al Desarrollo

2



El fenómeno de los niños y de las niñas migrantes sin referentes familiares, los mal llamados MENAs, están protagonizando en la actualidad un desorden social, político, institucional y económico en diferentes comunidades autónomas del territorio español. El desproporcionado número de niños que están llegando, principalmente, a las costas andaluzas, están encendiendo todas las alarmas de un Estado del Bienestar que no está preparado para asumir la protección de los mismos. Los profesionales que intervienen educativamente con este colectivo necesitan una formación que les permita ser más competentes a nivel cultural, pues muchos de los conflictos surgidos en la interacción con estos chicos son debido, precisamente, al importante desconocimiento que se tiene de sus culturas. Este libro, a través de la experiencia de sus autores, pretende facilitar un conocimiento básico para mejorar la comprensión y comunicación con ellos. De ese modo, se alcanzará un mayor éxito en el desempeño profesional.

ISBN: 978-84-09-03348-5



Foro Social de Cooperación
al Desarrollo en el Norte
de Marruecos



A los niños y niñas que atraviesan el Mediterráneo con la esperanza de encontrar sociedades que los traten mejor.

A nuestros hijos Johanna, Intisar y Badr, separados por el mar pero, como sus padres, unidos por la causa.

A Gianmarco, in memoriam.

**NIÑOS Y NIÑAS MIGRANTES
SIN REFERENTES FAMILIARES**

**Competencias profesionales para la
intervención educativa**

**Antonio Salvador Jiménez Hernández
Otman Ghannami**

Prólogo de
Diana Uldemolins

**Colección
Cooperación al desarrollo**

Huelva, 2018

© Los autores

ISBN: 978-84-09-03348-5

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

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.

Índice

PRÓLOGO	11
INTRODUCCIÓN.....	15
CAPÍTULO 1. CUESTIONES TERMINOLÓGICAS	21
CAPÍTULO 2. SITUACIÓN ACTUAL DEL FENÓMENO DE LOS NIÑOS MIGRANTES SIN REFERENTES FAMILIARES	29
INTRODUCCIÓN.....	29
CAPACIDAD DE ACOGIDA	30
ALGUNOS DATOS	30
PREVENCIÓN EN ORIGEN.....	31

CAPÍTULO 3. CULTURA Y SOCIEDAD
MARROQUÍ. LA SITUACIÓN DE LA INFANCIA..... 33

EL PODER DE LA FAMILIA, LAS TRADICIONES Y LA
RELIGIÓN EN LA CULTURA MARROQUÍ 33

EL SISTEMA EDUCATIVO EN MARRUECOS 34

A NIVEL SANITARIO 37

LA VIOLENCIA CONTRA LOS NIÑOS..... 37

EL TRABAJO DE LOS NIÑOS EN MARRUECOS 38

EL MATRIMONIO EN LAS CHICAS MENORES DE EDAD..... 39

LOS NIÑOS DE LA CALLE EN MARRUECOS.....40

LA INSERCIÓN LABORAL.....40

CAPÍTULO 4. EMIGRACIÓN HACIA EUROPA 41

EL IMAGINARIO SOCIAL DE LA EMIGRACIÓN 41

EL IMPACTO ECONÓMICO EN MARRUECOS DE LAS
REMESAS DE LOS EMIGRANTES 44

EL CONCEPTO DE “NIÑO-HOMBRE” 45

LA EMIGRACIÓN DE LAS NIÑAS..... 46

CAPÍTULO 5. COMPETENCIAS PROFESIONALES
PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA..... 49

INTRODUCCIÓN..... 49

CULTURA Y EMOCIÓN 50

CULTURA, CONTEXTO Y EMOCIÓN 51

OTRO CONCEPTO DE CULTURA A CONSIDERAR: LA DEL
NIÑO EN RIESGO O NIÑO EN LA CALLE 53

EL EDUCADOR CULTURAL Y EMOCIONALMENTE
COMPETENTE 53

MÁS ALLÁ DE LAS COMPETENCIAS: SENTIMIENTO DE
PERTENENCIA E IDENTIDAD CULTURAL..... 77

LAS EMOCIONES SEGÚN LOS EDUCADORES MARROQUÍES: UNA PERSPECTIVA MULTICULTURAL	78
CAPÍTULO 6. COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN PROFESIONALES QUE INTERVIENEN EN ESPAÑA CON NIÑOS MIGRANTES SIN REFERENTES FAMILIARES. CONCLUSIONES DE UNA INVESTIGACIÓN.....	83
INTRODUCCIÓN.....	83
CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	84
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105
ANEXOS.....	107
ANEXO 1. COMPETENCIA PARA LA ACOGIDA.....	107
ANEXO 2. PAUTAS INTERCULTURALES DESDE LA DIMENSIÓN RELIGIOSA PARA TRABAJAR CON EL NIÑO Y EL CONTEXTO COMUNITARIO.....	118
ANEXO 3. PIRÁMIDE DE KELSEN DEL ORDENAMIENTO JURÍDICO	119
ANEXO 4. CUESTIONARIO DE AUTOPERCEPCIÓN DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES	120
ANEXO 5. CASOS PRÁCTICOS A TRAVÉS DEL ROLE-PLAYING.....	128
ANEXO 6. NOTICIA DE PRENSA	134

PRÓLOGO

El fenómeno de la migración de los menores y jóvenes no acompañados de origen marroquí ha experimentado un aumento significativo en los últimos años. Andalucía, Madrid, País Vasco, Ceuta, Melilla y Cataluña son los lugares por donde los jóvenes transitan y en algunas ocasiones se establecen, son territorios receptores. Existe en la actualidad una preocupación creciente entre el conjunto de profesionales en las ciudades receptoras debido al colapso de los circuitos de protección. A la vez que preocupa el tipo de intervención asistencial que se realiza en muchos casos.

Por otro lado, me gustaría aclarar que me referiré a los menores y jóvenes en masculino ya que ellas recorren itinerarios distintos y, por lo tanto, requieren de una atención

diferenciada. El porcentaje de menores migrantes solas es muy bajo con respecto al de los chicos.

Trabajo con migrantes no acompañados, como técnica de medio abierto en las calles de Barcelona, formando parte del Servicio de Detección e Intervención del Ayuntamiento, un proyecto gestionado por Progress S. L. Conocí a Antonio Jiménez en una de las primeras ediciones del curso «Menores migrantes sin referentes familiares: Intervención socioeducativa e intercultural» celebrado en Jaén en 2009. Antonio es un referente dentro del mundo académico ya que ha logrado potenciar la creación de una red de trabajo y la construcción de un discurso en el sector profesional.

Niños y jóvenes de Marruecos tienen la voluntad de partir, de migrar, de buscar un lugar donde las oportunidades sean mayores, un lugar donde el derecho a la sanidad o a la educación estén reconocidos. Ese lugar, en el imaginario colectivo marroquí es Europa, y las costas andaluzas son la puerta de entrada. El contexto socio-económico marroquí empuja a muchos sectores de la población a buscar un futuro mejor. Los jóvenes son la mejor opción de las 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.

Son los momentos de tránsito en los que las personas somos más vulnerables, la adaptación y el cambio nos debilita. Los recursos personales y las habilidades sociales que disponemos están vinculados 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 él con naturalidad.

Para favorecer un cambio en la posición social, la intervención educativa ha de basarse en el empoderamiento de los jóvenes. Estos jóvenes pueden aportar ideas y conocimientos al igual que cualquier adolescente. Es importante destacar la valentía y la capacidad de adaptación de algunos de estos chicos que buscan la mejora de su situación.

Las políticas sociales han de ser capaces de diseñar recursos de vinculación social y ofrecer posibilidades reales de documentación, inserción laboral y acompañamiento residencial a los jóvenes que quieran establecerse en Europa. De otra manera, la situación de vulnerabilidad fácilmente puede cronificarse situando a los jóvenes en tránsito desde las instituciones de protección, cuando son menores, a las instituciones de justicia o los circuitos de pobreza, cuando ya son adultos. Debemos repensar nuevas formas de cooperación internacional, empoderar a los niños y jóvenes en Marruecos, potenciales migrantes, para tomar consciencia del proyecto que supone migrar y puedan así preparar su viaje.

Cuando se trabaja en el país receptor, con este perfil, las competencias profesionales son multidisciplinares. Mi experiencia me dice que hay que intervenir desde el ámbito educativo, desde el ámbito de la psicología y la psiquiatría intercultural, desde el trabajo social, desde el ámbito jurídico y el sociológico. Es necesario potenciar trabajos de investigación académica que establezcan base teórica para adecuar las políticas de intervención. Los profesionales hemos de trabajar con una mirada amplia del sistema. Una mirada global y transfronteriza al tiempo que local y comunitaria.

El libro que Antonio Jiménez presenta a continuación, junto con Otman Ghannami, dota de herramientas a los profesionales para la intervención educativa, teniendo en cuenta, como factor decisivo, el contexto de procedencia. Estas herramientas son útiles para prevenir situaciones de conflicto en las ciudades receptoras y evitar situaciones de cronificación de la vulnerabilidad. Antonio y Otman aclaran cuestiones terminológicas, hablan del fenómeno, del contexto de origen de los chicos, de la cultura marroquí, de la emigración hacia Europa y de las competencias profesionales para la intervención educativa. El texto es un manual práctico a través del cual el lector adquiere conocimientos útiles, a la hora de trabajar con este perfil específico, que permiten ajustar la intervención social de manera efectiva en tanto que capacitadora para los niños y jóvenes.

Diana Uldemolins Urrea

Barcelona, julio 2018

INTRODUCCIÓN

Hace nueve años iniciamos en España un camino nuevo en lo que respecta a la formación de profesionales que intervienen con niños migrantes sin referentes familiares. Recorrimos la geografía peninsular compartiendo conocimientos, buscando identificarnos y a la vez nutrirnos de experiencias diversas. Fue un trabajo terapéutico, de escucha y empatía en el que todos los profesionales salimos fortalecidos. Tuvimos incluso la ocasión de realizar una investigación en forma de tesis doctoral, cuyas conclusiones se muestran en el capítulo seis de este libro.

Hace seis años iniciamos en Marruecos un nuevo proyecto de formación para profesionales de España. Convivíamos durante una semana en los propios centros de acogida con niños en contextos de riesgo y en aquel espacio

privilegiado pudimos conocerles de cerca y nos preguntamos ¿cómo un mismo niño se puede mostrar tan diferente en una orilla y en otra de un mismo mar? Responder a esta cuestión suscitó aún más todo nuestro interés y empeño en comprenderles mejor. ¿Por qué es tan importante conocer *in situ* el contexto de procedencia de los niños con los que intervenimos? Sencillamente porque podremos entenderles mejor y porque ellos nos reconocerán profesionalmente sabiendo que conocemos su cultura y que por tanto nuestras decisiones se encuentran más fundamentadas.

Un encuentro fortuito en Marruecos unió a dos profesionales que tenían en común la experiencia en la intervención con niños desde perspectivas diferentes y complementarias. Hoy, cuatro años después y tras numerosos proyectos compartidos, damos juntos un nuevo paso en la aventura que supone este libro.

Organizaciones sociales internacionales; colegios profesionales de psicólogos, educadores y trabajadores sociales; sindicatos; y los propios profesionales, demandan una formación de forma urgente para intervenir de manera adecuada e integral con niños migrantes sin referentes familiares.

Cualquier acción educativa que se precie, pensamos que debe estar presidida por el principio de convivencia que caracteriza a una ciudadanía intercultural. Es lo que Delors (1996) establece como uno de los pilares fundamentales de la educación: *Aprender a vivir juntos*. Desde esta consideración previa, planteamos la labor que el equipo profesional de un recurso de acogida de niños debe desarrollar. Es decir, las pautas para la intervención educativa deben encontrar su espacio idóneo en sus referentes culturales. De este modo,

podemos creer que existen unas orientaciones universales que deben concretarse en función de los componentes propios de cada cultura.

Un profesional debe adquirir unos conocimientos que les sirvan para poder ser competente en un entorno multicultural, pues muchas de las situaciones de intervención educativa que a diario tienen lugar con niños migrantes, tienen el origen en las tradiciones y costumbres propias de las culturas de sus países. Es necesario acercarnos a los niños con los que intervenimos cotidianamente y ese acercamiento debe realizarse a través de un proceso universal de comprensión mutua. Es decir, el educador debe ayudar al niño para que éste encuentre diferencias y similitudes en determinados aspectos característicos de su cultura. Mediante las primeras reforzará su identidad; a través de las segundas se sentirá miembro de una misma comunidad social, construyendo de esta manera el sentimiento de *pertenencia múltiple* o como expresa la doctora Bargach, de *identidad compleja*. Y en este sentido es necesario destacar que, cuando un profesional se muestra competente en un contexto multicultural, supone una garantía para el buen desarrollo de las relaciones interpersonales, produciéndose un *feedback* entre los miembros de las diferentes culturas inter-actuales. En el contexto en el que nos situamos un niño migrante que observe en su educador un interés hacia determinados aspectos de su cultura, se mostrará más respetuoso, más colaborador, más cercano y despertará un mayor interés por conocer aspectos característicos de la cultura de su educador. En este punto, el hecho de que un profesional se esfuerce por conocer la lengua de procedencia de un niño, genera en el chico un cierto sentimiento de importancia hacia lo que aporta de su cultura. Experimenta de algún modo, como su cultura interesa en el país donde ha

emigrado, creándose un efecto de respeto mutuo: *yo te respeto porque me siento respetado*.

Si no partimos de las premisas establecidas en el párrafo anterior, podemos caer con frecuencia en el error de desempeñar labores meramente asistenciales, obviando las de naturaleza pedagógica. Y según la experiencia, son precisamente las primeras tareas, las que predominan actualmente en los equipos educativos de los recursos que acogen a niños migrantes sin referentes familiares en los diferentes lugares de la geografía española. Esto pone de manifiesto que los niños migrantes sin referentes familiares que llegan a territorio español, se convierte para los gobiernos de las diferentes comunidades autónomas, en una preocupación, más de orden de cumplimiento legal que social y educativo. Los servicios de protección de menores no suelen apostar por profesionales dotados de competencias interculturales. No se preocupan por profesionales que conozcan la cultura de los niños con los que interaccionan, que tengan habilidades para ganarse al “otro” y que sepan comportarse con una actitud de apertura y de acogida desde el primer momento en el que contactan con el adolescente. Esta triple dimensión de la competencia: *saber, saber hacer y saber estar*, o lo que es lo mismo: *el conocimiento cultural, las habilidades y las actitudes*, deben orientar cualquier intervención educativa de un profesional, tanto en el recuso de acogida como en el entorno comunitario en el que éste se ubica.

Este libro pretende guiar un proceso formativo dirigido a profesionales que intervienen con niños y niñas migrantes sin referentes familiares, especialmente, aquellos procedentes de Marruecos.

Los objetivos de la formación son los siguientes:

1. Conocer *in situ* el norte de Marruecos como el contexto social y cultural de procedencia de los niños y de las niñas, que residen en los centros de protección del país receptor, y como base para fomentar la empatía entre educador y educando.
2. Dotar a los profesionales de herramientas útiles para la intervención educativa, ofreciéndoles de ese modo a los niños y a las niñas, que residen en los centros de protección, una atención educativa y social de calidad.
3. Prevenir conflictos interculturales en los diferentes recursos de protección y en la comunidad social.
4. Prevenir que niños y niñas vivan en la calle y consideren la misma como su hábitat natural.
5. Ayudar a superar a los niños y a las niñas la frustración que genera el sentimiento de fracaso, que provoca en muchos casos, el temor a regresar al país de procedencia.
6. Facilitar procesos en España en los que los niños y las niñas marroquíes, conscientes de la realidad que viven en el país receptor, puedan sensibilizar sobre dicha situación a otros niños y a otras niñas con intención de emigrar.
7. Promover en Marruecos encuentros entre profesionales procedentes de España y niños/as

marroquíes para conocer por un lado las expectativas de éstos y por otro, la realidad social, económica, laboral y burocrática existente en las diferentes comunidades autónomas del territorio español.

8. Promover espacios de intercambio entre profesionales de diferentes comunidades autónomas.

CAPÍTULO 1

CUESTIONES TERMINOLÓGICAS

Referente a la terminología utilizada en el título de este libro, no debemos obsesionarnos con las palabras, pero el lenguaje implica connotaciones psicológicas que se proyectan en el comportamiento de las personas y como profesionales tenemos que considerarlo y saber cuidarlo. En este sentido, vamos a realizar un breve recorrido histórico sobre las diferentes denominaciones empleadas para referirnos a un mismo sujeto.

A lo largo de los años, numerosos han sido los términos empleados para aludir a un mismo sujeto migratorio: el menor. En este sentido y a nivel internacional, se utilizan

denominaciones como: niños separados, menores de la calle, menores no acompañados, menores extranjeros indocumentados, menores aislados, etc. En el ámbito europeo la terminología más difundida se ajusta a menor o niño no acompañado (Ayotte, 2001; Spindler, 2001; CONRED, 2001 y 2005). Por otra parte, en 1999 la Alianza Internacional Save The Children y ACNUR en el proyecto “Niños no acompañados en Europa (NNAE)” introduce un nuevo término, el de menores separados. Al margen de las anteriores, encontramos otras definiciones, como: menores asilados no acompañados, menores extranjeros indocumentados no acompañados, jeunes errants y/o mineurs asoleé (en Francia), entre otras.

Según Quiroga (2003), el proyecto CON RED propone la denominación de Menor Migrante No Acompañado (MMNA). Este término quiere resaltar el hecho de que estos niños y jóvenes poseen un proyecto migratorio concreto y que emigrar es un fenómeno a escala global en el que las relaciones entre el origen y el destino son continuadas e interdependientes. Además, con el término se quiere abordar la realidad de todos los menores en una sola definición, tanto aquellos que acceden al territorio como demandantes de asilo como inmigrantes irregulares.

A nivel europeo, Senovilla (2007, pp. 4-7) realiza la siguiente amplia distinción terminológica según el país:

La diversidad de denominaciones corresponde en mayor o menor medida a las diferentes tradiciones políticas a partir de las que los estados europeos de los que nos vamos a ocupar conciben los movimientos de población. De este modo, en una buena parte de Europa existe una tendencia a acotar el tratamiento y

gestión de la llegada y presencia de personas extranjeras a sus territorios a partir de la aplicación de las normas internacionales, comunitarias y nacionales reguladoras de la concesión del derecho de asilo y del consiguiente reconocimiento del estatuto de refugiado. La llegada de menores de forma independiente a estos territorios no supondría en principio una excepción a esta práctica. En estos Estados, representados por Alemania y el Reino Unido, se tiende a denominar a los miembros del colectivo como menores no acompañados solicitantes de asilo (unaccompanied asylum seeking minors) o bien menores no acompañados refugiados (unaccompanied refugee minors). El mismo tipo de denominación y tratamiento se repite en los países escandinavos, Austria, Grecia, Portugal así como en buena parte de los nuevos estados miembros tras la ampliación comunitaria del año 2004. En aquellos otros Estados del Sur de Europa, representados por España e Italia, que no tienen tradición importante como países de asilo y que, siendo países de inmigración reciente, llevan a cabo una configuración y consideración previa de la migración desde su vertiente clásica (es decir, por razones económicas), comparten una consideración previa de los menores como inmigrantes económicos y organizan su tratamiento a partir de la aplicación combinada de una normativa específica enmarcada en su legislación de extranjería con las reglas generales de protección de la infancia en situación de riesgo, vulnerabilidad o desamparo. Ambos países comparten la denominación de menores extranjeros no acompañados (minori stranieri non accompagnati en Italia) para referirse a los miembros de este colectivo. Esta denominación es también utilizada en

Bélgica, cuyo tratamiento constituye un sistema mixto que diferencia claramente a los menores solicitantes de asilo de los menores no acompañados en situación irregular dentro de su territorio. Por su parte, Francia representa una excepción a los modelos predominantes. Como país de asilo el flujo de solicitudes de menores no acompañados tiene cierto peso (unas mil solicitudes anuales de media durante los últimos años), a lo que se añade un flujo consolidado de menores provenientes de diferentes partes del mundo (África Subsahariana y Magreb, Oriente Próximo, Asia y Europa del Este principalmente). Este Estado republicano no prevé un tratamiento específico para los menores que se encuentran de forma independiente en su territorio, intentándose su integración en los recursos de derecho común previstos para la infancia que se encuentra en situación de peligro. El término de referencia que se utiliza es menores extranjeros aislados (mineurs étrangers isolés). Por último, en terminología inglesa es frecuentemente utilizada la denominación de menores o niños separados (separated children). Aunque en la práctica este término se emplea en muchos países de forma indistinta con el de menores no acompañados, el concepto tendría en principio como objeto diferenciar a aquellos menores que se encuentran totalmente solos de aquellos que sí se encuentran acompañados en su proceso migratorio por otros adultos que, por el contrario, no son ni los titulares de la patria potestad ni otras personas que tengan delegada por éstos la responsabilidad sobre el menor. Esta distinción nos da pie a revisar las diferentes definiciones que han tratado de establecerse sobre esta realidad migratoria. En este sentido, la Observación General

nº 6 del Comité de Derechos del Niño de 1 de septiembre de 2005 establece en sus párrafos 7 y 8 una doble definición que diferencia menores no acompañados (aquellos no acompañados ni por sus padres o tutores ni por ningún otro miembro de su familia que pueda tener atribuido el cuidado del menor) de menores separados (que están efectivamente separados de sus padres o tutores legales pero que pueden encontrarse acompañados por otros miembros de su familia).

Con carácter previo al establecimiento de esta precisión, ambos conceptos se contraponían. El programa de los menores separados en Europa (Separated Children in Europe Programme, en adelante programa SCE), desarrollado conjuntamente por la organización internacional Save the Children y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, recoge en la versión más reciente de su Declaración de Buenas Prácticas la definición de un niño separado como “aquel que se encuentra lejos de su país de origen y separado de ambos padres o de sus cuidadores legales o habituales. Algunos niños se encuentran totalmente solos, mientras otros, que también son considerados por el SCEP, pueden estar viviendo con parientes lejanos. Ambos son considerados como que tienen derecho a la protección establecida en un amplio conjunto de instrumentos regionales e internacionales. Los menores no acompañados pueden buscar la protección del asilo a causa de sufrir un miedo a ser perseguidos o por encontrarse sin protección a causa de violaciones de derechos humanos, conflictos bélicos o disturbios en su propio país. Pueden ser víctimas de tráfico con fines sexuales u otros tipos de explotación o pueden haber

viajado hasta Europa escapando de condiciones de seria pobreza”. El programa SCE prioriza el concepto de niño separado frente al de menor no acompañado, al considerar que el primero define de forma más precisa y amplía la situación que viven estos chicos que sufren social y psicológicamente por el hecho de encontrarse separados de sus padres o tutores legales. La normativa europea prefiere de forma clara y expresa el término no acompañado y unifica una definición que se fundamenta básicamente en el criterio de la ausencia de las personas responsables del cuidado del menor según lo que establezcan las leyes o los usos y costumbres.

Continuando con la terminología, desde una perspectiva humanizadora, Bargach (2009, p. 29), utiliza el término *menor migrante sin referente adulto en el país receptor*. Sobre el calificativo no acompañado, expresa la autora: *“En cuanto a no acompañados lo que me ha llamado la atención justamente es el equipaje emocional-afectivo que les acompaña, así como la capacidad que tienen estos niños de mantener una memoria de contornos nítidos, no solamente respecto a la propia familia, sino que también se extiende al grupo de pertenencia y al ecosistema: imágenes, figuras, dichos, olores, colores y consejos. Consuelos que escuchan y que muchas veces les guían en momentos difíciles. Para mí, estos niños tienen toda una carga de red social flotante, ¿no sería arriesgado considerarles no acompañados?”.*

Considerando todas las denominaciones anteriormente citadas, Jiménez Hernández (2009, p. 11), propone una nueva terminología: *“Entendemos por menores migrantes sin referentes familiares, aquellos chavales que no tienen una figura de referencia familiar en el país receptor.*

Resulta indiferente que el posible familiar en el país receptor sea adulto o no. La cuestión es, que no por el simple hecho de ser familiar ya se es referente. Una figura de referencia humana es aquella que sirve de modelo a otra, a quien orienta y protege. Los educadores y educadoras de los centros de acogida se acercan más a esta definición, aunque la diferencia fundamental se halla en que son referentes profesionales”.

El paso de los años ha posibilitado un mayor contacto con profesionales, surgiendo del intercambio de opiniones términos nuevos que integran conceptos dotados de mayor grado de humanización. Y es precisamente a través de las palabras que queremos darles un buen trato a los niños y a las niñas con los que vamos a intervenir educativamente. No hay nada mejor que acercarnos a los niños con una gran sensibilidad. Los niños siempre lo perciben y respetan a quienes les tratan con delicadeza. Para ello hemos pensado en un término que cuida por un lado el rigor profesional y por otro, la calidez humana. Hablamos entonces de ***niños y niñas migrantes sin referentes familiares.***

Niños en plural: porque la Convención sobre los Derechos del Niño delimita en su artículo 1 qué es un niño. Dice “*se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad*”. La infancia y la adolescencia son dos etapas evolutivas de la persona y ambas las abarca la niñez. Por lo tanto no es necesario decir, niños, niñas y adolescentes. En todo caso y para hablar con rigor profesional tendríamos que decir “infantes” y “adolescentes”. Por otro lado, la palabra “menor” tiene un componente peyorativo en la sociedad, prevaleciendo siempre lo grande sobre lo pequeño, lo mayor sobre lo menor. Y aunque un niño, normalmente, es de estatura inferior a un adulto, esto no

quiere decir que sus derechos sean menos importantes que los del adulto.

Niñas: porque lo que no se nombra no se hace visible. Aunque el número de niñas que migran hoy día es muy inferior al número de niños, no por ello merecen ser silenciadas. No debemos olvidar que las niñas sufren mayor discriminación aún por cuestión de género.

Migrantes: porque precisamente se encuentran en un proceso migratorio. La palabra “extranjero” posee un carácter más normativo y legal.

Sin referente familiar: ya se ha explicado anteriormente.

CAPÍTULO 2

SITUACIÓN ACTUAL DEL FENÓMENO DE LOS NIÑOS MIGRANTES SIN REFERENTES FAMILIARES

Introducción

España está padeciendo desde hace más de un año una situación de masivas llegadas por parte de niños migrantes sin referentes familiares, procedentes mayoritariamente de Marruecos. Los recursos destinados a la protección cada vez son más limitados y las administraciones competentes tratan de buscar soluciones sin encontrar hasta el momento ninguna. Las comunidades autónomas trasladan la responsabilidad al Estado español y éste a la Unión Europea. Aunque verdaderamente es una cuestión de competencia internacional, las políticas migratorias no son las adecuadas para dar respuesta a una situación de este tipo. Y menos aún

están preparados los sistemas de protección, no concebidos ni configurados por tanto para la acogida de niños migrantes.

Capacidad de acogida

Un país cuya estructura de recursos sociales no está preparada, ni siquiera para proteger a los niños y niñas nacionales, menos lo estará para acoger a cientos de niños, que en ocasiones llegan de golpe, que comparten otros códigos culturales y cuyo nivel de expectativas se encuentra por las nubes. Los profesionales que atienden a estos niños, en un importante porcentaje, desconocen pautas adecuadas para realizar una intervención, que más allá de la asistencia básica, reúna ciertos criterios educativos para favorecer la inclusión social. En este sentido la saturación de los recursos, las condiciones profesionales con las que muchas veces se trabaja, el alarmismo creado por los medios de comunicación y la falta de formación, hacen un cóctel ideal que deriva en situaciones socialmente complicadas.

Algunos datos

Recientemente, en mayo de 2018, la ONG *Save the Children* ha publicado el informe *Los más solos* en el que se muestran datos que pone en cuestión la capacidad del sistema de acogida, protección e integración de niños y niñas en España.

Para tener una idea lo más real posible sobre el fenómeno al que nos referimos, es necesario conocer la evolución del número de niños migrantes tutelados en España, desde el año 2012 al 2017. En cinco años el número prácticamente se ha duplicado, pasando de 3261 niños y niñas en el año 2012 a 6414 en 2017. Pero es justamente en 2017

cuando se produce un crecimiento desmesurado, pues en 2016 el número de niños tutelados era de 3997. Es decir, en un año ha habido un aumento de 2417 niños tutelados, lo que supone un crecimiento del 60,47%. Según datos aportados por la consejera de igualdad y políticas sociales de la Junta de Andalucía, a fecha de 31 de mayo de 2018, han sido más de 1500 nuevos casos los registrados por el sistema de protección autonómico. Debido a que esperan los meses más fuertes del año en cuanto al número de llegadas, se prevé que 2018 va a ser un año de cifras récord.

Según datos del Ministerio del Interior, aproximadamente 2 de cada 3 niños migrantes sin referentes familiares que llegan a España proceden de Marruecos. En cuanto a las niñas migrantes sin referentes familiares, las invisibilizadas por la sociedad, el número ha decrecido a más de la mitad en el transcurso de 3 años, pasando del 23% sobre el total en 2014 al 10% en 2017, de 840 a 538 niñas tuteladas en España. Evidentemente estos son datos oficiales y no quiere decir que en la realidad estén viniendo menos niñas, sino que éstas quizás, no acceden al sistema de protección de la infancia.

Prevención en origen

Mucho se está hablando de la acogida de los niños que llegan sin acompañamiento familiar, pero bien poco se menciona la implementación y desarrollo de acciones de cooperación en los países de procedencia, particularmente en Marruecos. En este sentido es necesario recordar que las políticas sociales diseñadas para ser puestas en prácticas en los países receptores, no tendrán éxito ninguno si no están complementadas por políticas sociales en los países emisores. Las migraciones de personas normalmente son motivadas por

la existencia de dos situaciones opuestas de desarrollo social. Por un lado existe un lugar con escasas posibilidades de progreso y por otro, aparece otro lugar o lugares que invitan a la esperanza de alcanzar todos los sueños posibles.

La cooperación al desarrollo no está apostando desde sus agencias por los niños y jóvenes de los países emisores. Concretamente en el norte de Marruecos, existen prácticas privadas de cooperación al desarrollo con adolescentes y jóvenes en contextos de riesgo, que demuestran cómo es posible rechazar la emigración como alternativa prioritaria.

Quizás el desconocimiento de las situaciones reales de los niños y niñas de Marruecos, es decir, las causas por las que verdaderamente deciden emigrar, sea el mayor obstáculo de los responsables políticos de España y de Europa. No todos los niños emigran por los mismos motivos, ni éstos se reducen a dos o tres. Existen multitud de motivaciones por las que un niño o una niña pueden decidir iniciar un proyecto migratorio, invirtiendo para ello, si es necesario, su propia vida. Estar en el campo, participando e investigando a la vez (es lo que se conoce como metodología IAP –investigación y acción participativa-) nos dota de conocimientos y herramientas apropiadas para ofrecer alternativas reales al proyecto migratorio, entendido éste como algo arriesgado y con escasas garantías de éxito. Todos los seres humanos tenemos derecho a emigrar, algunos lo denominan simplemente “viajar”. No se trata de pedirle a los niños que no emigren, sino que lo hagan una vez se encuentren preparados, evitando riesgos físicos y legales y aumentando las posibilidades de alcanzar los objetivos de un proyecto migratorio maduro. También entendimos hace tiempo, que hay personas que no tienen nada que perder, ni siquiera su propia vida.

CAPÍTULO 3

CULTURA Y SOCIEDAD MARROQUÍ.

LA SITUACIÓN DE LA INFANCIA

El poder de la familia, las tradiciones y la religión en la cultura marroquí

De los valores más valiosos que siguen muy fuerte en la sociedad, es la unión y la solidaridad familiar, sobre todo hacia la familia cercana (padres, hermanos y abuelos). Este valor se convierte en una carga social y ética una vez un chico empieza a sentirse como un hombre (a partir de los 10 años), pues culturalmente un hombre tiene el deber moral de ayudar a su familia. Esta presión ética no le deja pensar en sí mismo al principio (la familia tiene la prioridad). En el caso de los niños migrantes sin referentes familiares se nota mucho más, cuando la familia empieza a pedir este “legítimo apoyo

económico” porque en su valoración el chico está en Europa y allí hay dinero de sobra y claro el niño desde su punto de vista “niño-hombre” intenta demostrar que es responsable y lo suficiente hombre para responder a su “deber ético” hacia la familia.

En esta presión social y familiar se utiliza una herramienta de tradiciones y costumbres en la que se devuelve la ayuda a la familia como un hecho sagrado y mucho más, ser un buen hijo por tus padres y mantenerlos, escuchar y ceder a sus recomendaciones en decisiones muy personales (la compra de la casa a la familia, casarse con la mujer que te elijen, mantener a los hermanos, etc.).

Dicha autoridad de los padres y de la familia gana su legitimidad de la propia religión Islámica que valora la familia y especialmente a los padres y en particular a la madre.

El sistema educativo en Marruecos

La enseñanza en Marruecos es obligatoria desde los 6 a los 16 años. El sistema educativo marroquí recibe muchas críticas por su ineficacia y su “fracaso” en responder a las expectativas sociales y sobre todo laborales. A pesar de los múltiples procesos de reforma de este sistema, la mayoría de los observadores sociales y económicos reconocen que el gran hándicap que sufre Marruecos es su sistema educativo.

La nueva reforma educativa se basa sobre todo en:

- La lucha contra el alfabetismo
- La mejora de la calidad de la enseñanza

- La lucha contra las desigualdades según el medio y el sexo
- El desarrollo de la enseñanza privada
- La adaptación del sistema educativo a las demandas del mercado laboral

Etapas:

Guarderías – Escuela coránica
 Pre-escolar -No obligatorio- (2/6 años)
 Primaria:- Obligatorio- (6/16)

Estudio de idiomas:

El idioma oficial en Marruecos es el árabe, pero existen otros idiomas locales de la población bereber como (Tamazight, Tarifit, Tachilhit...). A los habitantes de estas zonas les cuestan aprender el árabe porque no es idioma en la comunicación cotidiana (esto causa mucho abandono escolar).

Se empieza a estudiar francés a partir del segundo año de primaria, y no se empieza a estudiar el tercer idioma (inglés o español) hasta el primer año de bachiller.

El porcentaje de analfabetismo en Marruecos es muy alto, aunque los grandes esfuerzos de los últimos años lo ha reducido del 48% a 28%, pero el analfabetismo entre las mujeres marroquíes es muy elevado (la mitad de las mujeres de más de 16 años son analfabetas, lo que equivale a más de 6 millones de mujeres).

La escolarización de la mujer en el mundo rural es mucho menor que en las ciudades por motivos culturales y

sociales (casarse jóvenes, trabajo de hogar, miedo a las violaciones o al “caer en el pecado”, etc.). O también por motivos de las infraestructuras, como la lejanía de las escuelas de los pueblos, falta del transporte escolar y en muchos casos la falta de aseos en las escuelas (en este caso los chicos pueden hacer sus necesidades fuera pero las chicas no).

El abandono escolar:

Una investigación realizada por UNICEF en el año 2010 indica que el 10% de los niños que llegan a la edad reglamentaria de ingresar en la enseñanza pública no lo hacen hasta después de 3 años. La misma investigación registra que el 13% de los niños marroquíes no llegan a secundaria por diversos motivos.

El mismo informe anterior destaca que el 20% de los chicos y el 47% de las chicas ingresan al colegio la primera vez sin haber tenido ninguna enseñanza en guarderías o escuelas coránicas, lo que refleja el bajísimo nivel de estos niños y por consecuencia este factor favorece su abandono escolar.

Todos los especialistas del sector educativo en Marruecos coinciden en que el sistema educativo en el país sufre un problema estructural y vive una crisis a nivel cualitativo como cuantitativo y que es urgente reformarlo lo antes posible.

A nivel sanitario

Aunque el Estado marroquí está lanzando iniciativas para minimizar la muerte de los niños, la media de la muerte de las madres, los bebés y los niños menores de 5 años sigue siendo alta (UNICEF registro la muerte de 22.000 niños/bebés en 2010 de la totalidad de los nuevos nacidos dicho año que fueron 632.000 niños).

El Banco Mundial también confirma la alta mortalidad de las mujeres en Marruecos a la hora de dar a luz (120 mujeres murieron de cada 100.000 partos en el año 2013). Este alto porcentaje de mortalidad está causado por el escaso cuidado de la salud de la madre y del recién nacido, la sobrecarga de los pocos hospitales públicos, el gran déficit de cunas (para bebés prematuros), los instrumentos y material médico y la falta del personal sanitario, médicos y enfermeros (la media en Marruecos del personal sanitario es 1 médico para 1630 personas y 1 enfermero para 1109 personas; y respecto a hospitales la media es 1 hospital para 42.000 habitantes y una cama para 1.000 ciudadanos).

La violencia contra los niños

Destaca un estudio nacional realizado por UNICEF, el Consejo Nacional de Derechos Humanos y la Asociación “AMAN” titulado “*Por un futuro mejor para nuestros niños*”, que se han registrado más de 11.599 casos de violencia contra niños entre el 2007 y el 2012, y la mayoría de las víctimas eran chicas (8129 casos de violencia). El Ministerio de Justicia ha registrado durante el año 2011 casi 2045 casos de violencia y explotación sexual a los niños, entre violaciones y motivación a la prostitución.

El informe habla de diferentes aspectos de la violencia cometida contra los niños, empezando por los insultos y el maltrato psicológico, pasando a la violencia física, pegando y torturando y castigando a los niños, causándoles todo tipo de heridas, y llegando a los tocamientos y a los abusos sexuales y a las violaciones.

El estudio refleja que los causantes de los abusos a los niños (que pueden ser visibles o invisibles) son los miembros del propio entorno familiar, que se supone que deben protegerles y ofrecerles las mejores condiciones educativas. Luego los abusos surgen en los colegios y finalmente en la calle.

El trabajo de los niños en Marruecos

A pesar de la promulgación de una ley que penaliza el empleo de niños menores de 15 años desde 2011, la realidad dice lo contrario. Según estadísticas oficiales del Alto Comisionado para la Planificación el número de niños trabajadores entre 7 y 15 años pasa de 86.000 niños (1.8% de los niños de Marruecos de esta edad). Aun así supone una mejora respecto al pasado.

El empleo de niños es un resultado directo de la pobreza, del abandono escolar (hay niños que nunca han pisado una escuela) y de la desestructuración de las familias, a los que se añaden factores sociales y culturales que consideran a un niño de 10 años o menos como un hombre. Todos estos factores y otros, empujan y obligan al niño a renunciar a su infancia y a entrar al mundo de los adultos y

asumir responsabilidades no solamente suyas sino de toda la familia.

Según la misma investigación del Alto Comisionado para la Planificación, el 92% de los niños trabajadores viven en el mundo rural y más del 54.1% de ellos son chicos.

La explotación de estos niños llega a niveles extremos y en muchas ocasiones trabajan muchas horas y no les pagan con la excusa de que están aprendiendo un trabajo, además de sufrir en muchas ocasiones abusos sexuales.

El matrimonio en las chicas menores de edad

Según las declaraciones del propio ministro de justicia marroquí, el 11.47% de los matrimonios registrados en Marruecos en el año 2013 (35.000 matrimonios) eran de chicas menores de la edad reglamentaria para casarse.

Los motivos que empujan a las familias a aceptar estos “ilegales” matrimonios tienen que ver con la pobreza, el paro, la analfabetismo que reina en unas zonas más que en otras (destacamos que más del 91% de estos matrimonios se registraron en las zonas montañosas y aisladas del Atlas medio y del Atlas grande, y son zonas que por costumbres locales consideran estos matrimonios como naturales y tienen una leyes tribales (AL OURF) sin olvidarnos de algunas escapatorias legales como el punto 20 de la Mudawana de la familia (ley de la familia en Marruecos) que deja al juez de la familia el poder de valorar si puede dar el permiso para casarse a una chica que aún no ha cumplido la edad reglamentaria que es 18 años, valorando el interés social y basándose en un informe médico que confirma la capacidad

para casarse y para tener hijos. La decisión del juez en estos casos es definitiva y no puede ser sujeta a ninguna apelación. Este vacío legal deja mucho margen para el favoritismo y los sobornos, sobre todo en las zonas rurales lejanas.

Los niños de la calle en Marruecos

Según un estudio realizado por el Observatorio Nacional de Derechos del Niño y UNICEF en 2010 se registraron más de 25.000 niños en Marruecos sin hogar (actualmente se calcula más de 30.000). El 25% de ellos se concentran en la ciudad de Casablanca.

Otro estudio realizado en 2010 por la *Fundación Marruecos de las Madres Solteras*, informa que diariamente se abandonan a 24 bebés a la hora del parto (por sus madres solteras por miedo a las represalias sociales y porque no pueden mantenerlos). El mismo estudio llega a la conclusión de que estos números aumentarán en los próximos años, sobre todo por el número de niños que nacen fuera de la institución del matrimonio, que llega a 153 bebés al día (sin contabilizar los nacimientos no registrados y los abortos realizados en secreto, pues se calcula que diariamente se realizan entre 800 y 1000 abortos en Marruecos).

La inserción laboral

Marruecos presenta pocas oportunidades de empleo para su juventud, pero aun así es posible encontrar algún trabajo en situación precaria. En el caso de los jóvenes en contextos de riesgo, no suelen buscar trabajo porque tienen la idea preconcebida de que nadie les va a dar una oportunidad. Y a la falta de formación y a la desesperanza se les une el complejo de “marginado social”.

CAPÍTULO 4

EMIGRACIÓN HACIA EUROPA

El imaginario social de la emigración

Para entender el imaginario social de los marroquíes hacia la emigración en general, y hacia la emigración a Europa en particular, hay que entender algunos aspectos sociales, económicos y por supuesto políticos que orientan esta visión.

Marruecos es un país de emigrantes por excelencia (hay 5 millones de marroquíes en el extranjero), pues no hay una familia marroquí que no tenga a alguien de sus miembros en el extranjero. Es un estilo de vida, la emigración es una salida económica y social que tiene profundidad histórica. Se dice que la emigración es una movilidad geográfica pero para los pueblos del Mediterráneo tiene una característica cultural,

es casi una necesidad psicológica y los marroquíes reflejan esta actitud con mucha claridad.

Históricamente podemos registrar los movimientos migratorios contemporáneos en Marruecos en el siglo veinte con la utilización de los soldados marroquíes en las dos guerras mundiales o en la guerra civil española. Luego durante la época de la reconstrucción de Europa, después del final de la segunda guerra mundial, cuando los países europeos (como Francia, Bélgica, Holanda, etc.) necesitaban mano de obra marroquí, estos emigrantes que suelen llamarles la primera generación, eran los encargados de “promocionar” la emigración hacia Europa. Cuando volvían en verano, llegaban montados en coches cargados y con muchos recursos económicos y compraban terrenos y construían casas y traían regalos y no paraban de hablar del paraíso europeo (mucho trabajo y encima muy bien pagado, sanidad gratuita, bienestar, derechos laborales, etc.). Pero sin embargo, no comentaban casi nunca las dificultades.

Estas imágenes de prosperidad son las que quedaban grabadas en la memoria del resto del pueblo, y de repente la emigración a Europa se convirtió en la mejor salida social y económica y se aumentó el interés en emigrar en el momento de un crecimiento económico de los países de acogida que necesitaban a más emigrantes para cubrir sus necesidades, y se aumentaron los procesos de las reagrupaciones familiares (la creación de la segunda y tercera generaciones de emigrantes).

Llegó la época en la que la Unión Europea empezó a través del Acuerdo de Schengen a cerrar sus fronteras en la cara de un movimiento migratorio más dinámico en plena crisis de empleo en Marruecos. Y de repente se cerraron las

fronteras del “paraíso europeo” y empezó la dramática época de las pateras.

La crisis económica y la falta de empleo en Marruecos aumentó el interés por emigrar de nuevos sectores poblacionales que antes no lo hacían, como las mujeres y los niños.

A pesar de las noticias y de las imágenes dramáticas que se ven a menudo, “el contagio” de que la salvación está en la otra orilla siguió y seguirá ganando terreno. Es un contagio que está pasando a casi todas las capas sociales, por distintos motivos, aunque el motivo económico suele ser el principal.

Volvemos al imaginario marroquí de la emigración en el que se ve a los europeos como personas que tienen valores y tratan bien a la gente, hay libertad y no te observan ni te juzgan. Hay trabajo y más oportunidades, te pagan bien y te respetan como ser humano, hay ayudas sociales, hay buena sanidad pública y hay progreso en todos los aspectos.

La emigración y su importancia en el día a día del ciudadano marroquí se refleja también en muchas de las producciones culturales como la música, la pintura, el cine, el teatro, etc., que han elegido el drama de la muerte en el Estrecho y los motivos sociales y económicos de dicha “aventura” mortal y agradable. Obras culturales que cuestionan a la patria que abandona a su juventud sacrificando sus vidas para una nueva vida “digna y próspera”.

Estas producciones, sobre todo las canciones, hablan del “HRIGUE” (la emigración clandestina) y culpabilizan a la

patria de haberles abandonado. Las mismas canciones envían mensajes de perdón a las madres por optar por esta peligrosa decisión, lanzarse al Estrecho. Les piden que no lloren si se enteran de sus muertes y les piden bendiciones para salir bien de esta aventura mortal. Canciones de este tipo son muy seguidas por la juventud y se cantan con un ritmo muy triste y con cara de mucho sufrimiento.

En el imaginario social marroquí “los que emigran son verdaderos hombres” y si antes esto se decía porque soportaban la lejanía de sus familias y los duros trabajos para enviar dinero y mantener a sus familias, ahora con el cierre de la frontera, se añade el hecho de jugarse la vida en el Estrecho y soportar la situación de una persona clandestina que tiene que vivir en la calle.

El impacto económico en Marruecos de las remesas de los emigrantes

Para entender el gran impacto social y económico de la emigración marroquí, hay que considerar que hay cinco millones de emigrantes marroquíes por todo el mundo (el 80% de ellos viven en Europa, el 70% de ellos tienen menos de 45 años) y cuando hablamos de tantos millones de emigrantes, hablamos de otra manera de las centenares de miles de familias en Marruecos que se benefician de sus importantes transferencias de dinero (divisas), que sobrepasan los 6.000 millones de euros al año, el 71% se dirige al consumo, el 21% al ahorro y el 7.7% para la inversión (según el Ministerio encargado de los ciudadanos marroquíes en el extranjero). Esto iguala el 7% del P.I.B de Marruecos y cubre el 60% de su déficit. Este número supera tres veces las ayudas que recibe Marruecos anualmente de los países ricos (según un estudio de la Organización Mundial del Comercio).

Para valorar la importancia de estas transferencias a nivel social y económico, hay estudios que calculan que 8 millones de marroquíes viven de una manera directa o indirecta gracias a la aportación monetaria de los emigrantes.

Se calcula que los ahorros de estos emigrantes en los bancos marroquíes sobrepasan 13.300 millones de euros, lo que representa una fuente vital para Marruecos en divisas y una garantía para el equilibrio monetario del país y su desarrollo económico, sobre todo porque este dinero no se usa solo en el consumo y en el ahorro, sino que una parte muy importante se dirige a la inversión económica que crea puestos de trabajo en su país de origen, sobre todo en el sector de urbanismo y turismo.

A nivel económico y monetario estatal, las transferencias de los marroquíes residentes en el extranjero representan la primera fuente de divisas, luego viene el sector turístico y los ingresos de la exportación del fosfato.

El concepto de “niño-hombre”

Para entender como un niño puede plantearse cruzar el Estrecho de Gibraltar solo con todo lo que conlleva esta peligrosa decisión, tenemos que entender el concepto del “niño-hombre”, porque en general y especialmente en el mundo rural un niño que pasa de los diez años, su entorno familiar y social ya lo trata como un hombre con mensajes directos y diarios (ya eres un hombre, los hombres no lloran, prepárate para trabajar y ayudar a tu familia, ya eres hombre...) mensajes sociales que transmiten al niño y les hacen creer de verdad que es un hombre y entonces debe

actuar como tal y responsabilizarse de su familia y su bienestar económico y social.

Este niño tiene que demostrar esta madurez y qué mejor manera que emigrando y solucionando así su vida y la de los suyos, sobre todo cuando se enteran de las “exitosas llegadas” de sus vecinos y familiares a la otra orilla. Es cuando corre la voz entre los adolescentes y jóvenes de la gloriosa llegada de fulanito a España, o la vuelta de otro vecino que ya logró sus documentos “los papeles” y vuelve al pueblo como un príncipe, vestido de moda y con el corte de pelo más moderno y ¡por qué no!, ¡conduciendo un coche cargado de regalos!

Cuando sucede algo así en un barrio o en un pueblo y se compara el antes y el después, y cuando se ocultan las verdaderas historias y solo se cuentan las maravillas del “paraíso”, el pueblo no duerme y todos piensan en hacer como hizo fulanito “la súper estrella” del pueblo. Entonces se atreve la familia a animar a sus niños y jóvenes a ser “hombres” para que hagan como fulanito.

La emigración de las niñas

Las niñas, al igual que los niños también emigran, pero ni la cifra ni el destino son los mismos. En la actualidad las niñas migran diez veces menos que los niños, al menos según los datos disponibles de aquellas que son registradas. El motivo de una cifra tan baja con respecto a los varones, no es otro que el reflejo propio de la cultura patriarcal de sus países de procedencia, donde son los varones los que tienen asignada la difícil misión de emigrar para honrar a la familia.

El sufrimiento que padecen las niñas migrantes se encuentra agravado por las agresiones de todo tipo a las que se encuentran sometidas, tanto en los lugares de tránsito como cuando llegan a destino. Suelen ser atraídas con falsas promesas para luego ser integradas, muchas de ellas, en las redes de prostitución. Por lo tanto, las niñas migrantes merecen una atención especializada adicional una vez se encuentran en los recursos de protección. Los profesionales que se encuentren al frente deben realizar un adecuado diagnóstico para dirigir la intervención desde el principio por el camino correcto. Normalmente las niñas migrantes que han sufrido agresiones sexuales suelen mostrar comportamientos de rechazo hacia los hombres. Esto deben conocerlo los profesionales y deben estar preparados para ofrecer alternativas encaminadas a ganarse la confianza de quienes tanto han sufrido.

CAPÍTULO 5

COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Introducción

Cualquier proceso de interacción entre seres humanos se encuentra condicionado, sin lugar a dudas, por las percepciones y los conocimientos que unos tenemos de otros. Al relacionarnos con personas que no conocemos, tendemos a buscar la información necesaria para la interacción en grupos de referencia. En este sentido, al relacionarnos con personas de otras culturas, son precisamente “las otras” culturas las que nos sirven de referencia en nuestras actitudes y comportamientos. Realmente no es el conocimiento de la otra cultura lo que nos hace actuar de una u otra manera, sino lo que creemos conocer de la otra cultura. Los estereotipos y

prejuicios sociales están continuamente presentes en los procesos de interrelaciones personales. Solemos reproducir las ideas que en torno a un tema o grupo de personas, circulan por la sociedad. Valoramos no por lo que observamos y experimentamos, sino por lo que escuchamos y también, por las generalizaciones realizadas sobre comportamientos aislados.

La competencia cultural de la persona empieza a desarrollarse cuando precisamente conoce la cultura del otro desde la sociedad de origen. Cuando se accede al contexto social de procedencia, se entienden determinados comportamientos de manera diferente a como se entienden en el contexto de recepción. Ese conocimiento genera una base para interpretar las acciones de los demás, no tanto desde el desconocimiento de nuestra cultura, sino desde el conocimiento de la cultura propia. Una persona actúa de determinada manera, porque se identifica con ella. Las emociones también juegan un papel fundamental en el proceso de interculturalidad. Aprender a identificarlas y aceptarlas, nos ayudará a ser más competente a nivel cultural.

Cultura y emoción

Tratamos de dar respuesta al eterno debate de si las emociones son universales o culturales, mediante los postulados neodarwinistas pertenecientes a la tradición biológica de las teorías de las emociones (Palmero et al., 2002, p. 294), según los cuales, las emociones son universales y por tanto comunes en todas las sociedades y culturas.

Cultura y emoción deben ir estrechamente unidas. La cultura es el conjunto de códigos y aspectos que identifica a un grupo determinado de personas. En la expresión y

representación de dichos códigos y aspectos, las emociones tienen una importante participación. Como es bien sabido, el ser humano, es un ser básicamente emocional. Por lo tanto, ser competente a nivel cultural implica serlo igualmente a nivel emocional. Para conocer la cultura del otro, también es necesario conocer el modo en el que el otro manifiesta sus emociones. Es entonces cuando perfeccionamos la relación y podemos empezar a hablar de cultura, contexto y emoción.

Cultura, contexto y emoción

Según Fernández, Zubieta y Páez (2000), existen cuatro componentes que definen el perfil emocional de la cultura en bajo o alto. Dichos componentes son los siguientes:

1. *Culturas individualistas y colectivistas*. Se puede decir que Marruecos presenta una cultura más colectivista y Europa una cultura más individualista. Esto explicaría bastante la diferencia en cuanto a la expresión de las emociones. Se puede decir que las emociones son las mismas en todas las culturas pero difieren las maneras de expresarse. Por lo tanto las emociones son universales y las maneras de expresarse son culturales. Por ejemplo, el niño migrante que no sonríe estando en un centro de acogida español con buenas condiciones y sus educadores piensan que no está alegre. El niño puede estar alegre, pero no expresa la emoción del mismo modo que se hace en la cultura del país receptor.

2. *Culturas masculinas y femeninas*. Se puede decir que en Marruecos existe una cultura Colectivista y Masculina y en España una cultura Individualista y Femenina.

3. *Culturas de alta distancia de poder y culturas igualitarias*. En las primeras se da una menor expresión verbal.

4. Culturas con alta evitación de la incertidumbre y culturas con baja evitación de la incertidumbre.

El género también influye. Las mujeres presentan mayores índices de expresión verbal emocional y reacciones mentales de pensamiento y sentimiento, confirmando la idea de que los hombres tienen un pensamiento más concreto u orientado a lo externo y mayor dificultad para hablar sobre las emociones. Un hombre que vive en una cultura masculina, estará por lo tanto doblemente condicionado a la hora de expresar sus emociones.

Todo lo anterior nos hace comprender la dificultad que pueden tener las personas, en este caso los niños migrantes, para expresar sus emociones en contextos culturales diferentes al de origen. Es importante que el profesional, el educador, conozca la cultura del país de origen del menor migrante para ser competente en el país receptor. En este sentido, definimos las competencias interculturales como el repertorio de conocimientos, habilidades y actitudes que mediante la acción generan relaciones de respeto e inclusión entre personas de grupos culturales diferentes. Las competencias interculturales son adquiridas mediante procesos rigurosos de formación, de práctica profesional y acciones de sensibilización hacia la riqueza que producen los intercambios entre culturas diversas. Las tres dimensiones (saber, saber hacer y saber estar) deben guardar un cierto equilibrio en la acción que manifiesta la competencia intercultural. Es importante no confundir la actitud (saber estar) con la solidaridad con los más desfavorecidos. La competencia intercultural, para desarrollarse sanamente, debe evitar tener una visión descompensada de las aportaciones culturales. No se debe confundir tampoco cultura con bienestar. Por eso, es necesario hacer un análisis completo de

las culturas, considerando sus aspectos sociales, económicos, políticos, religiosos, gastronómicos, folklóricos, etc. (Jiménez, Leiva y Justicia, 2012).

Otro concepto de cultura a considerar: la del niño en riesgo o niño en la calle

Cuando se interviene con niños con este perfil, no sólo debemos considerar el contexto cultural, sino también el contexto social. Pues como bien sabemos, no es lo mismo un niño que viva con su familia de manera normalizada, que un niño que viva o pase la mayor parte del tiempo en la calle. En este sentido, el contexto social particular define una subcultura dentro del contexto cultural general. Podemos entonces hablar de la existencia de muchas subculturas dentro de una misma cultura. Y las emociones también se expresarán de manera específica. Por ejemplo, la emoción de alegría que desencadena la aparición de un estímulo agradable, no se expresará de igual manera en un niño que tiene sus necesidades básicas cubiertas, que en un niño que experimenta una situación bastante degradante y que incluso se encuentra bajo los efectos de sustancias tóxicas.

El educador cultural y emocionalmente competente

El educador o educadora cultural y emocionalmente competente, es aquella persona que conoce y a su vez sabe gestionar en su relación con chicos en contextos de riesgo, una serie de competencias. Aunque éstas quizás no sean todas, vamos a comentar brevemente trece competencias que desde la experiencia pensamos que son más útiles adquirir.

1ª. Competencia: *Gestionar la primera acogida.*

Tal vez por ser la primera competencia que tengamos que desarrollar en nuestra práctica profesional cuando iniciamos un contacto con un menor, le vamos a conceder una importancia mayor. En este sentido, en el anexo 1 la desarrollamos ampliamente.

2ª. Competencia: *Conocer los perfiles migratorios de un niño.*

¿Por qué es importante conocer el perfil migratorio de un niño? Porque sabiendo las causas que promueven la migración de un chico, podremos comprenderle mejor y ayudarle de manera más profesional. No se debe trabajar de igual forma con todos los chicos y para ofrecer una atención individualizada es necesario conocer las motivaciones de su proyecto migratorio. Durante la dinámica de los Encuentros tenemos la oportunidad de comunicarnos con los chicos y empezamos a detectar, ya desde el país de origen, algunas de esas causas que promueven la idea de emigrar. Actualmente detectamos los siguientes doce perfiles migratorios posibles en un niño:

1. **Acompañado de sus padres.** Este perfil responde al niño que en su día emigró acompañado de sus padres o de alguno de ellos por diversos motivos.

2. **Aventurero.** Algunos chicos, atraídos por la información de los diversos medios de comunicación y redes sociales, sienten la necesidad de viajar y experimentar emociones desconocidas. Incluso es una manera de identificarse con otros jóvenes occidentales que tienen la oportunidad de desplazarse por el mundo por motivos de estudios. Colgarse una mochila y salir un buen día a vivir aventuras, es el sueño de muchos chicos, sin condicionantes

de otro tipo, que no sea la plena satisfacción de sentirse libre para decidir por sí mismo qué hacer.

3. **Político o de refugiado.** La persecución política es otro de los motivos por los que las personas migran, huyendo de la represión, la prisión e incluso, no en pocos casos, la muerte. Las personas menores de edad también atraviesan estas situaciones.

4. **Huida de situaciones familiares conflictivas.** Las disputas familiares generan igualmente situaciones que provocan decisiones de alejamiento del hogar.

5. **Abandonado en el país receptor.** Cuando la crisis económica provoca la pérdida de trabajo de los padres y las prestaciones por desempleo se agotan, se convierte en una opción dejar a los hijos menores de edad en el país receptor y regresar los adultos al país de procedencia.

6. **Niño con familiares no referentes** (niño mal acompañado). En determinados casos la familia influye negativamente en la educación de sus hijos, incitándolos a mendigar, robar y prostituirse.

7. **Reencuentro familiar.** Esta es otra causa que provoca la acción de emigrar.

8. **Por motivos de salud.** Algunos chicos necesitan urgentemente una atención sanitaria de la que carecen en su país o simplemente por ausencia de medios económicos no es posible acceder a la misma.

9. **Por estudios.** También la experiencia muestra el interés de determinados niños para progresar a nivel académico, buscando para ello un lugar donde exista la posibilidad.

10. **Por accidente.** Excepcionalmente, algún niño hizo de la patera y el camión lugares de juego.

11. **Económico.** La posición tan atrasada de este perfil es intencional, para destacar que las personas no emigran exclusivamente por intereses meramente

económicos. Aunque este perfil es bastante común en los chicos que emigran solos e influye en otros perfiles precedentes, los niños tienen en sus proyectos migratorios aspiraciones diversas.

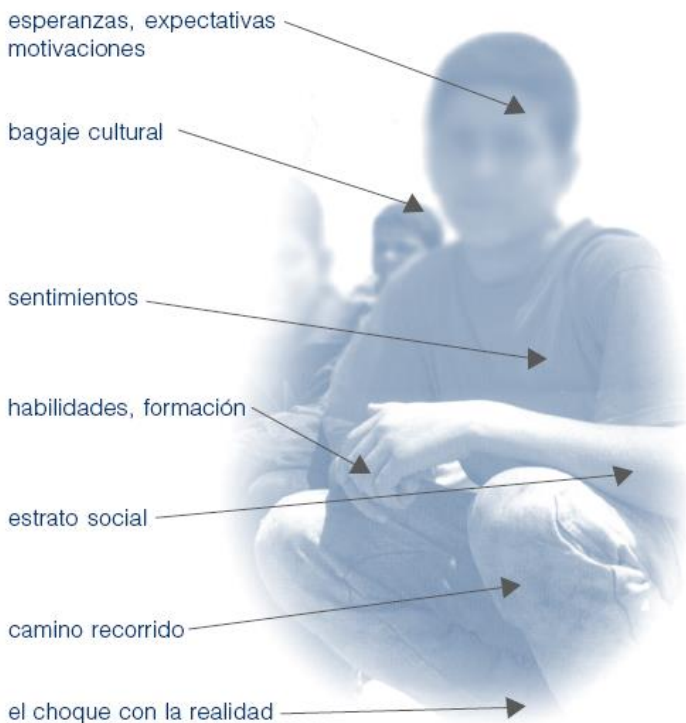
12. **Multifactorial.** Un niño no emigra por un solo motivo. Lo habitual es que un chico se identifique con varios perfiles a la vez. Existen múltiples factores que justifican la decisión de emigrar.

3ª Competencia: *Conocimiento de las aportaciones del niño migrante: análisis de las diversas dimensiones*

Una actividad interesante en esta formación, deposita su centro de interés en ofrecer una perspectiva integral del niño migrante, pues consideramos fundamental que el profesional que interviene con dicho niño, posea la capacidad de abstracción necesaria para valorar todas o las más importantes dimensiones que componen a la persona. Para lograr ese ejercicio, previamente el profesional debe conocer las distintas parcelas que conforman el retrato de un niño.

En el siguiente dibujo, la Fundación Pere Tarrés, ilustra acertadamente siete dimensiones de las que no se puede desprender el niño migrante y a las que debemos considerar inseparables para evitar una valoración profesional sesgada e incompleta.

Retrato de un niño migrante



Fuente: Fundación Pere Tarrés

1ª. Esperanzas, expectativas y motivaciones. Una de las premisas a considerar en la primera acogida de un niño migrante, es el nivel de expectativas que el mismo presenta. Para empezar a trazar las directrices de un proyecto educativo particular, debemos como profesionales, conocer qué es aquello que mueve fundamentalmente al niño para estar en un lugar determinado, sea en este caso concreto, el centro de acogida. Y esto es importante porque en ocasiones, más de las deseables, actuamos por impulsos y con

protocolos de intervención socioeducativa desfasados. Por lo tanto, esta primera dimensión del retrato de un niño, guarda relación con los perfiles migratorios abordados en el apartado anterior, tratando de buscar aquel con el que se identifique cada chico en particular, tarea algo difícil.

2ª Sentimientos. Al mismo nivel de las expectativas, debemos situar los sentimientos que como personas experimentan los niños. Y en este sentido, debemos prestar bastante atención a los primeros momentos –días, semanas, meses,...- de estancia en un nuevo país. El niño, repetimos, como persona, va a enfrentarse a un duelo migratorio. Este duelo, que más adelante expondremos, presenta una tipología que suele ser distinta en cada caso y que depende del grado de fortaleza mental de la persona. Es necesario ofrecerle al niño migrante un espacio y un tiempo para que pase su duelo particular, no olvidando que algunos de ellos perdurarán por siempre. Durante dicho tiempo, los profesionales tenemos que ser mucho más prudentes de lo que habitualmente somos y evitar cualquier comentario o acción que afecte de manera irreparable el ámbito sentimental de la persona. Por eso, debemos tener muy presente que cada niño es único e irrepetible y que por mucho que puedan parecerse, no existen dos personas iguales. En definitiva, en un primer encuentro con un niño migrante, es necesario trabajar las motivaciones, unidas de manera inseparable a los sentimientos, pues del equilibrio que mantengamos entre las unas y los otros podremos progresar con mayor o menor éxito en el proyecto educativo, pues nos podemos encontrar por ejemplo, con un niño con muchas ganas de hacer cosas, con un nivel de motivación alto, pero con un bajo estado de ánimo que le frena en la ejecución de sus intenciones. Una intervención pedagógica adecuada, es aquella que considera a priori el nivel de madurez psicológica que la persona o el grupo presenta para afrontar una tarea determinada. Y sobre dicho

nivel habrá que incidir, para que en caso de ser bajo, se puedan lograr los objetivos propuestos.

3ª. *El choque con la realidad. El grado de frustración personal que puede alcanzar un joven cuando es consciente de que sus ideales no coinciden con la realidad, suele deteriorar la confianza que uno mismo deposita en su proyecto migratorio. Esta tercera dimensión mantiene relación directa con la primera, pues el contacto con la vida real en el país receptor, responde al nivel de expectativas creado por el niño, destruyendo en la mayoría de las ocasiones, las esperanzas generadas. Por eso, es fundamental que los profesionales que mantienen contacto directo con estos chicos, sean capaces de gestionar el sentimiento de frustración que aparece cuando se produce el choque con la realidad. Los profesionales de este ámbito debemos sentirnos agentes de cambio social, pero sobre todo, gestores de nuevas expectativas.*

4ª. *Estrato social. En un segundo nivel dimensional, nos encontramos el estrato social y el camino recorrido. Referente al estrato social, podemos concebir éste como el grupo de personas con el que el niño se identifica en su país. Cada grupo presenta unas características sociales, económicas, políticas, folklóricas,...diferentes y el niño las suele reproducir en el país receptor. En este sentido, no es difícil encontrar en un mismo centro de acogida, niños procedentes de diferentes estratos sociales, los cuales intentan crear un sistema jerárquico de respeto con el que se sientan protegidos. En la creación de dicho sistema es donde se produce una lucha de poder por alcanzar los rangos más altos, derivando en muchas ocasiones en peleas entre los niños. Para ello, el profesional debe estar preparado e interpretar esta situación como natural en el proceso de socialización de los niños, sin otorgarle mayor importancia de la que tiene. Los centros de acogida son espacios con intereses diferentes, donde los líderes tienen un peso*

importante en la convivencia, por lo que es necesario también aprender profesionalmente a trabajar con los líderes.

5ª. Camino recorrido. Como parece lógico, no tendrá la misma experiencia migratoria un niño que en su primer intento llega directamente desde su país hasta la puerta del centro de acogida, que otro que lleva varios meses recorriendo miles de kilómetros, conociendo distintos lugares y atravesando por situaciones bastante arriesgadas. Este segundo, dispondrá de un repertorio de prácticas y conocimientos muy superior al primero, lo que Monteros (2007) denomina agencia, que podemos interpretarlo como, la capacidad del sujeto para hacer cosas en su medio.

6ª. Bagaje cultural. El tercer y último nivel dimensional a tener en cuenta en el retrato de un niño, es aquel que hace referencia al bagaje cultural y a las habilidades y formación que el mismo posee. En cuanto al bagaje cultural, éste hace referencia a todo aquello que el niño trae cargado en su espalda y que es inherente a la persona. Por lo tanto, debemos aceptar al chico tal y como es, con toda su carga afectiva incluida. El bagaje cultural es de algún modo, la carta de presentación de la persona, todo cuanto sabe, todo cuanto tiene y es necesario saber gestionar este bagaje para favorecer la integración del niño en la sociedad receptora. Bargach (2004), expresa: “es conveniente negociar con el niño una compatibilidad entre lo que lleva y lo que se le ofrece, sin caer en la prepotencia por parte de los educadores de que hay que empezar desde cero” En otro trabajo decíamos: “Para hacer interculturalmente competente a nuestros niños, lo primero que debemos preguntarnos es: ¿cómo podemos acercarlos y hacerlos partícipes de la cultura del país receptor sin que ello implique dejar de lado la cultura del país de procedencia?...vamos primero a ver lo que dejas en tu país, para ver que puedes encontrar en el país que te acoge. Vamos a trabajar primero las similitudes como algo que nos identifica y luego

trabajaremos las diferencias como algo que nos aporta y nos enriquece” (Jiménez, 2008)

7ª. Habilidades, formación. Algo de lo cual podemos sacar importantes beneficios, es de las habilidades y formación que el niño posee. Las habilidades tanto manuales como sociales, facilitan la integración del niño en el país receptor. Aún así, habrá que valorar la proyección de las mismas en una sociedad con aspectos culturales propios. Por ejemplo, si un niño conoce el oficio de la ebanistería por haber ayudado a su tío en su país, pero dicha profesión presenta escasas posibilidades de desarrollo en el lugar donde se encuentra acogido, deberemos orientarlo adecuadamente para que estudie vías alternativas y decida en función de las opciones que el contexto ofrezca. El nivel de formación que un niño trae consigo también se convierte en un importante condicionante a la hora de diseñar el itinerario escolar/formativo/laboral del mismo.

4ª Competencia: Gestionar el duelo migratorio.

El duelo migratorio guarda una estrecha relación con el síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple, conocido como “síndrome de Ulises”. El duelo se concibe como un estrés prolongado e intenso que padece la persona. Según Martínez, Sanahuja y Santonja (2007), *el duelo es el proceso de reorganización de la personalidad que tiene lugar cuando se pierde algo que es significativo para el sujeto. En el caso de la migración, esta pérdida supone la reelaboración de los vínculos que la persona establece con el país de origen (familia, personas, cultura, paisajes...). Vínculos que se han constituido durante las primeras etapas de la vida y que han jugado un papel muy importante en la estructuración de su personalidad. Este proceso de afrontamiento supone una tarea psicológica: reconciliarse con una situación que no*

puede ser cambiada y sobre la que se tiene poco o (ningún) control... Si el duelo no se elabora adecuadamente puede dar lugar a diversos síntomas, como angustia, depresión, pero también puede manifestarse en conductas negativas, violencias, comportamientos disruptivos, o bien en regresiones o somatizaciones. En nuestro caso, es conveniente saber que los niños inmigrantes pueden experimentar en mayor o menor grado los siguientes duelos propuestos por Atxotegui (2002): *duelo por la familia y los amigos; duelo por la lengua; duelo por la cultura; duelo por la tierra; duelo por el status; duelo por el contacto con el grupo étnico; duelo por los riesgos físicos.* Exponemos a continuación algunas ideas¹ para trabajar algunos de estos duelos.

- Para trabajar con el niño el duelo por la familia y los amigos podemos:

- ✓ Explicar el árbol genealógico, dibujarlo, que nos hablen de los miembros de su familia.
- ✓ Enfatizar las cosas buenas que su familia puede tener
- ✓ Hablarles de nuestra familia
- ✓ Llamar por teléfono, escribir cartas, realizar videoconferencias con la familia
- ✓ Realizar videos y documentales

¹ Estas ideas fueron propuestas por educadores de diferentes ciudades de España en un foro realizado a través de Internet, en el marco de la investigación “Competencias interculturales en los profesionales que intervienen con menores migrantes sin referentes familiares en España”. Un breve informe sobre esta investigación realizada por el grupo de investigación IDEO de la Universidad de Jaén, se puede consultar en:

<http://www.ujaen.es/investiga/ideo/docs/Informe%20Competencias%20Interculturales.pdf>

- Para trabajar con el niño el duelo por la lengua podemos:
 - ✓ Escuchar música de su país.
 - ✓ Leer literatura de su país
 - ✓ Dar las clases en el centro de manera bilingüe.
 - ✓ Mostrar interés por la lengua del niño e intentar aprender algo de ella.
 - ✓ Aprender chistes en su lengua.

- Para trabajar con el niño el duelo por la cultura podemos:
 - ✓ Realizar sesiones de conocimiento de ambas culturas: la del país de procedencia y la del país receptor.
 - ✓ Celebrar las festividades
 - ✓ Cocinar platos tradicionales de su país

- Para trabajar con el niño el duelo por la tierra podemos:
 - ✓ Concederles vacaciones a su tierra
 - ✓ Realizar un viaje en el espacio a través de las tecnologías de la información y la comunicación
 - ✓ Realizar un festival sobre el país de procedencia

5ª. Competencia: *Gestionar la práctica religiosa.*

Un profesional cultural y emocionalmente competente es aquel que sabe buscar el equilibrio entre la práctica responsable de la religión y la base espiritual del niño, evitando entrar en prejuicios de ningún tipo. En el anexo 2 aportamos algunas pautas interculturales desde la dimensión religiosa para trabajar con el niño y el contexto socio-comunitario.

6ª. Competencia: *Gestionar el trabajo comunitario para la prevención de conflictos en contextos multiculturales.*

Llegado a este punto, nos compete abordar el conflicto y su resolución, como algo apasionante a la vez que comprometido. Para ello, es preciso introducir el tema con unas ideas: *“Los conflictos pueden tener facetas o implicaciones culturales, pero no todos. Cualquier conflicto intercultural puede tener otro origen de discordancia... En la sociedad, la diversidad cultural se combina con otras diversidades, también fuentes de discordancias, de desfases y conflictos”* (Louwette, 2008).

Hay que tener en cuenta que el conflicto no es perjudicial. Lo que puede resultar negativo es una resolución inadecuada del mismo. El conflicto cuando cuenta con los recursos y habilidades necesarias para afrontarlo, supone una actividad de aprendizaje muy enriquecedora. Por otro lado, la creatividad juega un importante papel en la resolución de conflictos. En este sentido se deben buscar respuestas innovadoras, que sorprendan a los chicos, alejándonos a la vez de sanciones educativas arcaicas, aburridas, repetidas, sin fundamento pedagógico y carente al fin y al cabo de eficiencia y eficacia. Es más, determinadas medidas modificadoras de conductas inadecuadas, pueden producir un efecto perverso y causar más perjuicio que beneficio. Por ejemplo, si a un chico por su mal comportamiento se le retira la asignación económica semanal de manera prolongada, se creará una situación de necesidad que a la larga tiene que ser compensada, buscando el dinero por vías alternativas, tales como la delincuencia, las drogas o la prostitución.

A continuación se citan unas pautas para la intervención educativa ante situaciones conflictivas:

- ✓ Considerar el conflicto como algo natural en la intervención con niños.
- ✓ Evitar prejuicios racistas.
- ✓ Saber identificar sin dudas situaciones conflictivas, diferenciándolas de aquellas que no lo son (diferencia entre situación conflictiva y situación potencialmente conflictiva).
- ✓ Tener claro que el conflicto intercultural no existe y que en muchas situaciones, detrás de una causa desencadenante del conflicto, existe otra oculta.
- ✓ No existen recetas mágicas. Hay que dar riendas sueltas a la creatividad, a menudo da lugar a soluciones sorprendentes.
- ✓ Es necesario saber separar el momento en el que cesa la acción del momento en el que se inicia la intervención educativa. No siempre hay que intervenir de manera inmediata, pues ambas partes deben estar calmadas.
- ✓ Las intervenciones deben ser en equipo. Nunca un educador debe intervenir en solitario ante un grupo de niños. Mientras un educador interviene con el niño o niños autores de la situación conflictiva, otro educador debe trabajar con el resto del grupo.
- ✓ El educador en su intervención con el niño debe guardar las formas: todo de voz, distancia física, mirada, apoyo corporal, etc.
- ✓ Una intervención debe comenzar siempre solicitando al niño que cuente lo ocurrido.
- ✓ Cuando la situación conflictiva se haya originado entre varios niños, se debe hablar por separado con cada uno de ellos y luego conjuntamente, con la finalidad de ponerlos de acuerdo en la versión de los hechos.
- ✓ No hay que buscar culpables sino soluciones.

- ✓ La sanción educativa debe negociarse siempre con el niño o niños implicados y debe guardar siempre relación e intensidad con el mal causado.
- ✓ Las sanciones no son universales, es decir, no tienen el mismo efecto para todos los niños. Por eso, ante la duda, es preferible contar con la opinión del educador que mayor conocimiento tenga sobre el niño a sancionar.
- ✓ Cuando no se está seguro de la relación que tiene un niño en una situación conflictiva, es preferible no sancionar.
- ✓ En el caso del niño migrante, como en el de todos los niños en general, es importante asegurarnos que entiende perfectamente la intervención, los motivos por los cuales se sanciona y lo que se espera de él tras cumplir la sanción.
- ✓ En caso de necesitar controlar la situación, se puede buscar el apoyo de aquellos niños que sean líderes del grupo.
- ✓ No es recomendable convertir la dinámica de intervención educativa del centro en un enfrentamiento continuo entre niños y profesionales.
- ✓ Es necesario trabajar preventivamente aspectos que pueden resultar potencialmente perjudiciales para la convivencia (la igualdad de género, por ejemplo).

Avanzando en el proceso de formación básico de un profesional que interviene con niños en situación de riesgo, es conveniente detenernos en el contexto en el que se ubica un recurso de acogida, para analizar de esa forma, aquello que dificulta o facilita la inclusión de los chicos en la comunidad o vecindario.

Los contextos son modificables mediante la intervención socioeducativa, pero de igual modo presentan una importante respuesta de resistencia en el entorno cercano. Los problemas en la educación de un joven se multiplican por el número de chicos que viven en dicho entorno, aumentando los estereotipos en el caso de los niños de procedencia extranjera. Todo esto provoca que los responsables de los centros de acogida actúen con frecuencia para mediar en la resolución de conflictos. En esta dirección, facilitar la información necesaria para la prevención de situaciones negativas es fundamental. Gran parte de las dificultades de integración en la comunidad proceden de los estereotipos que sobre los niños se tienen, pudiéndose contrarrestar con la información y el conocimiento personal, participando de las instituciones y actividades del barrio, del centro, etc.

El centro de acogida, como mediador y usuario de los servicios, puede responsabilizarse de la coordinación del trabajo colaborativo con los distintos sectores comunitarios. Desde la propuesta del Proyecto Inclusivo Comunitario de Aprendizaje Cooperativo (Jiménez y González, 2009) el centro asume la responsabilidad coordinadora en la relación con los distintos agentes sociales. Se apuesta por la colaboración para trabajar y potenciar la inclusión social comunitaria. Entre los distintos sectores comunitarios encontramos:

- ✓ El centro escolar
- ✓ El centro formativo y de orientación laboral
- ✓ El empresariado
- ✓ El vecindario y las asociaciones
- ✓ El ayuntamiento y las comisiones

- ✓ Los servicios sociales, el centro de salud y la oficina de extranjería
- ✓ Los agentes de seguridad (local, autonómica, nacional y guardia civil)

El esquema siguiente ilustra la interrelación de los sectores anteriores:

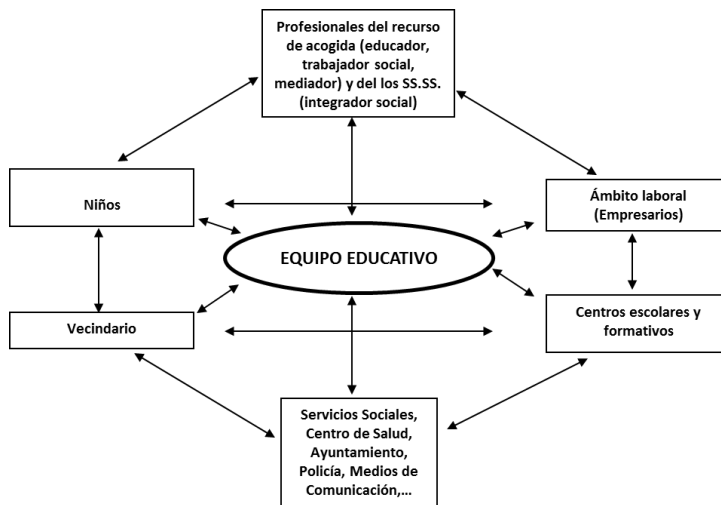


Grafico 1. Proyecto inclusivo comunitario de aprendizaje cooperativo. Fuente: Elaboración propia

Tras lo expuesto, apostamos por una educación en sociedad de nuestros niños, única manera para que éstos se sientan integrados en la misma. La educación del centro cobra interés en la medida en la que esté conectada con el espacio exterior, pues al fin y al cabo nuestra tarea como profesionales es la de formar a ciudadanos comprometidos con la sociedad y esto parece que se obvia en muchos recursos de acogida. Si el niño no ha adquirido unas habilidades sociales en su recorrido institucional, no estará

capacitado para iniciar una vida autónoma como persona mayor de edad. Por lo tanto, las entidades acogedoras, tienen la importante misión de diseñar un proyecto inclusivo con todos los sectores del ámbito comunitario. Para ello, el aprendizaje cooperativo presenta interesantes aportaciones. Hasta ahora, la praxis y literatura existente en torno al mismo, ha centrado su trabajo fundamentalmente en el ámbito escolar, principalmente entre grupos de iguales. Jiménez (2008), considera que este método ya estudiado y desarrollado en el sistema educativo, podría abrir nuevos horizontes integradores si se aplicara en el contexto comunitario. Es necesario definir adecuadamente unos objetivos de interés general para todos los miembros del contexto social, donde las actividades puedan ser compartidas por todos los sectores comunitarios.

Revisando la bibliografía, encontramos en el ámbito internacional el proyecto CLIEC (Cooperative Learning in European Contexts), que en español ha sido adaptado mediante las siglas AMIGHA (Aprendizaje Multicultural e Instructivo con Grupos Heterogéneos en el Aula), el cual tiene como objetivo fundamental vivir la interculturalidad en las aulas, esto es, promover la igualdad de oportunidades mediante el trabajo en interacción del alumnado, pero partiendo de una premisa fundamental: tratar la diversidad desde todas sus facetas –sean de clase, género, cultura, religión, lengua o etnia- (García-Cano y Márquez, 2007).

La verdadera cuestión que nos planteamos en este apartado es: ¿Cómo trabajar el aprendizaje cooperativo entre personas de edades diferentes? Para hacer posible esta estrategia didáctica, es necesario que cada cual aporte a la comunidad sus conocimientos, pero de una manera previamente organizada. Es decir, es importante que exista un

orden en las interrelaciones del proyecto. Al margen de las relaciones naturales entre dos o más personas, se requiere que en la implicación con el proyecto cada persona conozca su labor y esté motivada para aportar en el máximo grado de su generosidad. De acuerdo con Díaz-Aguado (2003), la eficacia en el aprendizaje cooperativo dependerá de los objetivos que se pretendan alcanzar, así como de las características de las personas que interactúan (edad, competencia, motivación, autonomía, etc.) y condiciones educativas que rodean la aplicación (tarea, homogeneidad versus heterogeneidad del grupo, etc.).

Cuando una persona llega por vez primera a un lugar, es necesario considerar no sólo lo que el contexto ofrece a la persona, sino también lo que la persona aporta al entorno. Por eso, pensar a priori en un ambiente inclusivo donde haya cabida para todos, es algo que beneficia a la comunidad.

Según Essomba (2008), la elaboración de un tipo u otro de proyecto deberá tomar en consideración las características del territorio y su demografía, la tradición en trabajo colaborativo o la cantidad de recursos, profesionales y tiempo entre otros aspectos. Sea como fuere, parece necesario que el tipo de proyecto elegido responda a los siguientes principios acordes con la interculturalidad y con un enfoque ecológico de la acción comunitaria: inclusión, compromiso, apertura, corresponsabilidad y participación.

El proyecto intercultural se construye en el ámbito comunitario por todos los sectores y personas implicados en el mismo. Ésta debe ser una propuesta de negociación entre todos los intereses imperantes en el contexto. Se trata de elaborar un proyecto cuya finalidad coincida con las

intenciones de todos los miembros. Hay que buscar el consenso mediante el diálogo y la negociación. La intención final debe ser satisfacer las necesidades del mayor número de personas de un mismo entorno social. Una vez establecida la finalidad y los objetivos del proyecto intercultural, las actividades deben canalizarse a través de un aprendizaje cooperativo, como la metodología más idónea para conseguir una inclusión real de todos los miembros participantes.

Para diseñar el proyecto, no es aconsejable recurrir a actividades que integren contenidos exclusivos de culturas determinadas. Es decir, si una actividad concreta trabajara los bailes populares de varios países, situaríamos antes el acento en las diferencias. Si en cambio, la zona geográfica objeto del proyecto necesitara reforestarse, se podría organizar un día una actividad consistente en plantar árboles. En dicha actividad las personas de diferentes culturas actuarían de la misma manera (plantando árboles), destacándose más los intereses comunes. Evidentemente las diferencias también deben ser objeto de trabajo, pero es necesario comenzar por las similitudes para identificar antes lo que guardamos en común, que lo que tenemos diferente.

Los principios fundamentales en los que se ampara nuestro proyecto inclusivo comunitario de aprendizaje cooperativo son:

a. Partimos de la idea de que es un modelo intercultural democrático crítico. No podemos integrar a los ciudadanos y ciudadanas si no damos a conocer previamente los valores que poseen otras culturas. Nuestra propuesta va más allá de la realización de actividades puntuales de carácter folklórico.

b. El centro de acogida y por tanto la persona que desempeñe la dirección del mismo, debe ser el eje vertebrador de todo el proceso de inclusión comunitaria. Las demandas e informaciones procedentes de los miembros de los diversos sectores comunitarios implicados en dicho proceso, deben pasar necesariamente por el centro de acogida, que es quien tiene la compleja misión de canalizarlas y responder lo más satisfactoriamente posible.

c. Este modelo trata de evitar la discriminación positiva. Si verdaderamente deseamos una auténtica inclusión social en la comunidad, debemos luchar contra cualquier acción discriminatoria positiva. Es decir, si pretendemos que nuestros niños sean considerados ciudadanos de la comunidad, dichos niños no deben tener privilegios por su condición de extranjeros, inmigrantes, no acompañados, acogidos, etc. En el momento que se les ofrezca un trato diferente que les beneficie de inmediato, se les perjudica a largo plazo.

d. Para intervenir social y educativamente, debemos conocer dónde es necesario hacerlo. Es un modelo que parte de la investigación, de manera previa a la intervención. Profesionalmente no podemos especular sobre las necesidades de formación que puedan presentar los miembros de la comunidad. Es necesario indagar sobre las mismas y la forma más acertada de hacerlo es aquella que tiene lugar a través de un proceso serio de investigación, utilizando para ello las técnicas más adecuadas.

e. Se considera la formación de los diferentes sectores comunitarios, como la mejor aliada para favorecer la inclusión social del colectivo. En función de las necesidades detectadas en el proceso de investigación, se diseña, ejecuta y evalúa un plan de formación dirigido a los diferentes sectores. Los objetivos establecidos serán diferentes según los intereses de cada sector, pero la finalidad siempre ha de ser lograr la plena integración de los niños en contextos de riesgo.

7ª. Competencia: *Gestionar la orientación vocacional, académica y profesional.*

La orientación de un niño en contexto de riesgo es una tarea que reúne una serie de criterios que tenemos que tratar de compensar en su justa medida. Aunque no existe un orden exhaustivo de los mismos, sí parecen que unos anteceden a otros, aunque debe ser el sentido común el que impere en esta labor orientadora. ¿Por dónde debemos empezar?:

- Por la edad. En cada país la ley establece una edad mínima para estar escolarizado y para empezar a trabajar. En este sentido, como profesionales debemos ser taxativos con la ley y no permitir excepciones de ningún tipo.
- Por la previsión. Sabemos que hay chicos que llegan con una edad próxima a los dieciocho años y que no tienen ninguna formación. El tiempo impide desarrollar un proceso detenido de orientación y quizás la mejor salida sea facilitar la primera formación a nuestro alcance.
- Por las motivaciones. Parece coherente que la orientación tenga como uno de sus criterios más relevantes, la motivación de las personas.
- Por la aptitud. Difícilmente podremos desarrollar una profesión o un oficio si no tenemos aptitud hacia el mismo.
- Por la realidad. Este criterio es de gran influencia, pues si no se dispone de los medios y recursos adecuados, bien poco se podrá lograr.
- Por el comportamiento. Los chicos deben saber que todo en la vida tiene un valor y hay que aprender a ganarse las cosas.

- Por la ambición. Si los profesionales no apostasen fuertemente por conseguir grandes cosas, muchos chicos no tendrían la oportunidad de alcanzar sus sueños.

No podemos olvidar en la elaboración del proyecto vital y profesional los condicionantes personales y sociales. Es necesario que los jóvenes aprendan a identificar sus propias fortalezas y debilidades, así como las oportunidades y amenazas del medio.

8ª. Competencia: *Conocer la legislación en materia de infancia y extranjería.*

El educador es el primer eslabón de la cadena o peldaño de la escalera que detecta las situaciones de vulnerabilidad de los derechos fundamentales de los niños. Si no conoce mínimamente la ley, no podrá trabajar con garantía para alcanzar el éxito educativo. En este sentido, debemos realizar una interpretación educativa de la legislación. Para ello, utilizamos la Pirámide de Kelsen del Ordenamiento Jurídico², que ilustra claramente como los derechos tienen un orden en el marco de las leyes. Además, conocer la legislación también nos sirve para orientar nuestra práctica profesional como educadores, pues determinadas acciones tienen carácter prescriptivo y no depende, como hemos creído tradicionalmente, de la voluntad del equipo educativo. Un ejemplo de ello es el de la carta europea de los derechos del niño, que en su punto 19 dice: “Todo niño tiene derecho a gozar de su propia cultura, a practicar su propia religión o creencias y a emplear su propia lengua”. A escala nacional, la ley reguladora de la responsabilidad penal de los menores en

² En el anexo 3 se explica dicha pirámide.

su art.39.1. dice: “Todos los menores internados tendrán derecho a dirigirse a una confesión religiosa registrada, de conformidad con lo previsto por la legislación vigente”. El art. 39.3. dice: “La entidad pública facilitará que los menores puedan respetar la alimentación, los ritos y las fiestas de su propia confesión, siempre que sea compatible con los derechos fundamentales de los otros internos y no afecte a la seguridad del centro y al desarrollo de la vida en el mismo”.

9ª. Competencia: *Conocer el rol de la mujer en otras culturas.*

Quizás sea ésta una de las competencias más controvertidas, en la que hay que romper estereotipos y prejuicios y tener en cuenta que los niños de otras culturas no respetan más a los hombres que a las mujeres, sino que básicamente respetan a la persona. El respeto es algo que no se impone, sino que se gana e indiferente es el género y la procedencia cultural de la persona. La igualdad de género debe trabajarse desde la prevención y la utilidad social. Es decir, antes de que aparezcan episodios de discriminación sexista y destacando el rol de la mujer en culturas occidentales, donde por ejemplo, pueda ejercer como empresaria que necesita contratar personal.

10ª Competencia: *Conocer los hábitos y costumbres en otras culturas.*

Los niños protagonistas de proyectos migratorios, necesitan para su proceso de inclusión social, profesionales que faciliten la comunicación entre culturas, pues no hay nada más importante para un niño o una niña que reside en un país desconocido, sentir que los demás se interesan por su cultura, como algo que enriquece y no como algo que obstaculiza. El

educador no debe intervenir de tal manera que el niño sienta que lo suyo, su cultura, no interesa y que por lo tanto tiene que aprender la del país receptor. Eso genera rechazo en el niño y se revela hacia el adulto. Cuando los niños se sienten respetados en sus bases culturales, se muestran más colaboradores.

11ª Competencia: *Conocer los códigos no verbales en otras culturas.*

Además de conocer los códigos no verbales de otras culturas, es necesario saber aceptarlos. Que un niño, por ejemplo, no le mire a los ojos a su educador e incline hacia el suelo la cabeza, mientras le está dedicando una reprimenda verbal por un mal comportamiento, no debe interpretarse como una falta de respeto y desinterés por lo que el educador le dice. Más bien en la cultura del niño significa lo contrario, una muestra inmensa de respeto y reconocimiento del mal comportamiento.

12ª Competencia: *Promocionar la resiliencia*

Los profesionales que intervienen a nivel educativo deben tener conocimientos básicos para promocionar la creación de estructuras resilientes en el cerebro de los niños migrantes sin referentes familiares. Se define la resiliencia como la capacidad de los seres humanos para sobreponerse a las adversidades y salir fortalecidos. En este sentido, los educadores tienen que actuar como tutores de resiliencia, facilitando aquellos factores que contribuyan a la promoción de la misma. Los factores resilientes son factores protectores contra los traumas que los niños pueden padecer debido a las situaciones estresantes a las que han sido sometidos durante el

proceso migratorio. La promoción de la resiliencia está directamente relacionada con la gestión del duelo migrario.

13ª Competencia: *Componer y coordinar el equipo profesional*

El éxito en la intervención con niños depende en gran medida de la capacidad de coordinación y de complementación que tengan los profesionales del equipo educativo. Dicho equipo es aconsejable que esté constituido de tal manera que guarde un cierto equilibrio entre sus diferentes componentes. Es necesario considerar a referentes culturales, personas de diferentes edades y de ambos géneros. La coordinación en el desempeño educativo es esencial para transmitir un mensaje unívoco al niño. No se trata de que todos los miembros del equipo educativo tengan las mismas capacidades. Lo realmente importante es que las diferentes capacidades se sepan gestionar y poner al servicio del equipo para que de una manera lo más eficiente posible se puedan alcanzar los objetivos de los proyectos educativos.

Más allá de las competencias: sentimiento de pertenencia e identidad cultural

Más allá de las competencias comentadas, un educador o educadora cultural y emocionalmente competente, es aquel profesional que ayuda al niño a recomponer su propio sentimiento de pertenencia. El niño suele padecer una crisis de identidad personal y social, provocada por la rápida incorporación de la cultura y la religión al mundo moderno. Por un lado lucha por conservar las tradiciones que conforman su idiosincrasia (fuerza centrípeta) y por el otro se ve impulsado hacia la modernidad de las sociedades occidentales (fuerza centrífuga). Según Jiménez (2012), la

identidad de una persona, el sentimiento de pertenencia a una cultura, es un proceso bastante laborioso y duradero. Las culturas son dinámicas, y lo son, porque las personas que las construyen van adquiriendo identidades culturales múltiples, o complejas, como expresa Bargach (2009). El proceso de construcción de la identidad cultural de una persona, es una negociación psíquica de las aportaciones de cada cultura. No es una elección exclusiva, sino complementaria. La identidad no siempre es reconocida por la persona, pues ésta, aunque manifieste que pertenece a una cultura determinada, puede sentirse condicionada en su vida por otros patrones culturales. Cuando no es posible la negociación psíquica, se produce un conflicto de identidades, de ahí la complejidad a la que Bargach hace referencia.

Las emociones según los educadores marroquíes: una perspectiva multicultural

Para mejorar el proceso de formación, realizamos un grupo de discusión con cinco educadores marroquíes, dos de ellos chicas y tres chicos. De esta manera podemos tener una visión multicultural del tratamiento de las emociones, necesaria para intervenir con los niños. Vamos a exponer literalmente algunas opiniones surgidas en dicha actividad.

- ¿Pensáis que los niños marroquíes tienen emociones diferentes al resto de los niños de otras culturas? En caso afirmativo, ¿por qué pensáis así?

“Las emociones son idénticas en cualquier ser humano, pero el contexto social, económico, religioso y cultural influye mucho para orientar este tipo de emociones. Pues hay emociones que pueden interpretarse de una forma en España y por ejemplo en Marruecos se pueden interpretar de otra;

aunque quizá esto trate más de códigos sociales. Este contexto cultural si no se entiende, puede generar problemas...”

- ¿Qué importancia pensáis que puede tener la religión en las emociones de los chicos árabes-marroquíes?

“La religión es una cosa muy importante para nosotros los musulmanes. Un educador debe saber mucho de religión. Personalmente, trabajando con niños, soluciono muchos problemas a través de la religión, más que con otras cosas. Cuando nacemos, lo hacemos con una página en blanco; por eso si nacemos de padre y madre musulmán ya hemos ganado cosas que se quedan en el corazón. Cuando tienes un niño que hace cosas como fumar o tiene algún tipo de adicción, si cree en su religión, te dirá ‘tienes que ayudarme para no fumar’. Con la religión se pueden solucionar muchas cosas. Sobre todo, el mes que no tenemos muchos problemas, es en Ramadán, es un mes en el que todos estamos en ayuno, hay un entorno espiritual y estamos todos concentrados en Dios. Esa es la parte mágica de la religión”.

“Ya que la religión musulmana está tan arraigada, ¿por qué no lo utilizamos como herramienta educativa!”

“Si un educador reza, los niños del centro casi cien por cien van a rezar; si son 17, 11 van a rezar; si a un educador le gusta el fútbol van a copiar de él, va a ser como un padre. No todos, pero sí la mayoría. Si una niña ve que su madre lleva pañuelo va a llevar seguramente pañuelo, o si rezan este niño va a rezar. Los niños siempre copian y ven las cosas. Por ejemplo, si un educador es claro, habla bien, ellos alcanzan esas emociones. Todo influye. Mismo que si el niño sale fuera del centro, él te va a recordar. Eso es el referente, nosotros no miramos el currículum sino que miramos las personas. Miramos una serie de valores que debe poseer esa persona

para poder ser un referente y que pueda transmitir esos valores”.

- ¿Qué creéis que deben conocer sobre las emociones los educadores que trabajan en España u otros países de Occidente con chicos marroquíes?

“Conocer los contextos lo primero de todo. Es que es una parte muy importante, es el cómo llevar esa educación y de cómo entender esas emociones. Conocer los antecedentes de ese niño, antecedentes no solo del niño en sí, sino todo el contexto social del que procede”.

“Tenéis que tener una cosa muy presente, nosotros como marroquíes, como vecinos europeos, sobre todo de España, conocemos más vuestra cultura que vosotros la nuestra, por tanto los intercambios deben ser más importantes, a nivel de que traigáis a más gente para conocer los contextos, que al revés. No solo por el tema de la inmigración, es que nosotros tenemos ese interés de conocer a los españoles, vemos vuestra tele. Mientras que yo nunca he visto a un español ver un canal marroquí. Por ejemplo, aquí hay gente que nunca ha estudiado español, sino que han querido aprender por sus propios medios. Son jóvenes que se interesan por el idioma (que no han vivido el protectorado), que se interesan por la cultura”.

“Nosotros que hablamos de las emociones, pues no son las mismas las de un chico inmigrante que ha jugado con su vida más de diez o veinte veces, no tiene miedo de morir por estar en la calle o en una patera; que el niño de aquí que no ha vivido nunca en la calle”.

“Yo estuve sólo 21 días en un centro de menores en España y vi cosas distintas; por ejemplo aquí, yo llevo casi 8 años y yo nunca he visto a un niño de Marruecos con una manzana que le da un bocado y la soltaba. Allí he visto que han dejado un trozo de carne en la mesa; hay una gran diferencia. Los

inmigrantes cuando se van a España se aprovechan de eso. He visto que allí los niños exigen mucho; si estos chicos tienen el mínimo sentimiento religioso con una única frase: 'tienes que ser un hombre' debería llegarle al corazón; porque hay niños que se aprovechan''.

- ¿Qué importancia tiene el saludo para la persona de cultura árabe? ¿Pensáis que alterarlo o modificarlo es negativo para los niños que residen en otro país?

“Otro ejemplo, acariciar a un menor. En España o Europa se puede considerar como acoso. En cambio aquí es algo que para Dios es muy grande. Aquí, con la influencia de la cultura occidental, si ves a alguien que toca mucho a un niño o lo pones encima de tus piernas y les das besos expresando tu afecto, (cosa que antes se hacía mucho) ahora se denuncia y parece que la cosa ha cambiado”.

CAPÍTULO 6

COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN PROFESIONALES QUE INTERVIENEN EN ESPAÑA CON NIÑOS MIGRANTES SIN REFERENTES FAMILIARES.

CONCLUSIONES DE UNA INVESTIGACIÓN

Introducción

Hace nueve años, debido al importante número de niños migrantes sin referentes familiares que llegaron a España, nos embarcamos en una investigación que consultó a más de trescientos educadores y educadoras de toda la

geografía nacional para conocer el nivel de competencias interculturales que tenían. El diseño metodológico utilizado en el estudio fue de tipo mixto, a través de una escala Likert *ad hoc*, entrevistas y grupos de discusión. A pesar de haber transcurrido casi una década, consideramos pertinente la publicación de sus conclusiones.

Conclusiones de la investigación

Conclusiones respecto a los objetivos de la investigación

Atendiendo al objetivo número 1 de la investigación, “Identificar el perfil del profesional que interviene con menores migrantes sin referentes familiares”, en función de los resultados obtenidos en el capítulo anterior, podemos concluir que:

- Ejercen la profesión más del doble de mujeres que hombres. En concreto el 69,8% de mujeres y el 30,2% de hombres. Este dato pone de manifiesto la necesidad de una acción educativa cotidiana en igualdad de género, al ser más frecuente el referente femenino que el masculino.
- La media de edad del profesional se sitúa en torno a los treinta y dos años y medio (32,45). Sobre este dato se puede realizar una doble lectura, en función también de la edad de los menores con los que se interviene. Para chicos pequeños (hasta los 10 años), la media de edad de los profesionales puede ser adecuada, pero para chicos mayores (16-17 años), la media de edad se presenta algo baja. El 55,7% de los profesionales tiene menos de 32 años. En este punto sólo hacemos referencia a la edad relacionada con el

nivel de madurez de los profesionales y no con el nivel de formación, el cual se aborda en otro objetivo. Sabemos también que edad no es sinónimo de madurez, pero la experiencia de los años sí conlleva implicaciones significativas en el desarrollo de las personas.

- Las titulaciones más frecuentes de los profesionales que acceden a un puesto de trabajo en un centro de acogida son: educador social, trabajador social y psicólogo. En el caso de los educadores sociales, éstos representan casi una tercera parte del colectivo de profesionales (32,9%). Los trabajadores sociales alcanzan el 14,7% y los psicólogos el 11,4%. Por otro lado, nos encontramos a los maestros, con un 8,7%, los pedagogos con un 6,6% y los psicopedagogos con un 3,3%. Con estos datos concluimos como la labor en los centros de acogida de menores presenta un carácter más asistencial que didáctico, reservado este último para las entidades educativas externas, como colegios y centros de formación profesional. Por último en este punto, es necesario matizar que no en todos los casos, la titulación del profesional corresponde con el puesto de trabajo que desempeña.
- Más de 3 de cada 4 profesionales que han participado en el estudio, desempeñan la labor de educador, en concreto el 76,6%. Los directores de centros representan el 1,8%, mientras que los trabajadores sociales, los mediadores interculturales y los educadores de calle, representan el 1,5% cada uno. Exclusivamente aparece un caso de psicólogo, lo que supone el 0,3%.
- En cuanto a la nacionalidad de los profesionales, destacamos como datos más significativos que el 91,9% es de nacionalidad española y el 4,2% de nacionalidad marroquí. Por lo tanto, no en todos los

recursos existe la referencia de un profesional procedente de otra cultura distinta a la receptora. Aunque hay centros en los que trabajan más de un profesional con nacionalidad extranjera.

En base al objetivo número 2 de la investigación, “Detectar las carencias formativas en competencias interculturales de los profesionales que intervienen con niños migrantes sin referentes familiares en España”, en función de los resultados obtenidos en el capítulo anterior, podemos concluir que:

- Todos los ítems del cuestionario hacen referencia a competencias profesionales. Sin embargo, no todos los ítems hacen referencia explícita a competencias interculturales, sino a competencias a desarrollar en un contexto donde se interviene con menores de otras culturas. Digamos que las competencias profesionales abarcan competencias sobre infancia en general y competencias sobre infancia extranjera en particular. El calificativo “intercultural” hace mayor referencia al contexto que a las acciones, aunque un importante número de éstas si requieren de conocimientos, habilidades y actitudes que posibiliten la interacción cultural. A continuación, vamos a comentar las carencias detectadas, refiriéndonos a los factores en los que se divide el cuestionario.
- En el factor 1, habilidades en la intervención con niños migrantes, la media de los ítems es del 29,18%, muy por debajo del 50% que representaría el aprobado en una escala de 1 a 10. Por lo tanto, existen carencias en los profesionales en cuanto a las habilidades para la intervención con niños migrantes.

- En el factor 2, conocimientos sobre la migración, la media de los ítems es del 24,90%, muy por debajo del 50% que representaría el aprobado en una escala de 1 a 10. Por lo tanto, existen carencias en los profesionales en cuanto a conocimientos sobre la migración.
- En el factor 3, conocimientos relacionados con los niños migrantes, la media de los ítems es del 28,28%, muy por debajo del 50% que representaría el aprobado en una escala de 1 a 10. Por lo tanto, existen carencias en los profesionales en cuanto a conocimientos relacionados con los niños migrantes.
- En el factor 4, opiniones sobre los niños migrantes, la media de los ítems es del 55,45%, por encima del 50% que representa el aprobado en una escala de 1 a 10. Por lo tanto, las opiniones de los profesionales sobre los niños migrantes son aceptables.
- En el factor 5, interés por los niños migrantes, la media de los ítems es del 50,96%, por encima del 50% que representa el aprobado en una escala de 1 a 10. Por lo tanto, existe un mínimo interés de los profesionales por los niños migrantes.
- En el factor 6, conocimientos sobre las experiencias de los niños migrantes, la media de los ítems es del 27,47%, muy por debajo del 50% que representaría el aprobado en una escala de 1 a 10. Por lo tanto, existen carencias en los profesionales en cuanto a conocimientos sobre las experiencias de los niños migrantes.
- En el factor 7, conocimientos sobre aspectos culturales de los niños migrantes, la media de los ítems es del 27,40%, muy por debajo del 50% que representaría el aprobado en una escala de 1 a 10. Por lo tanto, existen carencias en los profesionales en

cuanto a conocimientos sobre aspectos culturales de los niños migrantes.

- En el factor 8, conocimientos pedagógicos para la intervención con niños migrantes, la media de los ítems es del 17,45%, muy por debajo del 50% que representaría el aprobado en una escala de 1 a 10. Por lo tanto, existen carencias en los profesionales en cuanto a conocimientos pedagógicos para la intervención con niños migrantes.

Considerando el objetivo número 3 de la investigación, “Conocer en qué medida la administración pública y las entidades concertadas se preocupan por la formación de los profesionales contratados”, en función de los resultados obtenidos en el capítulo anterior, podemos concluir que:

- En cuanto a la organización de la formación, entre la administración pública y las entidades concertadas se preocupan del 50% de las acciones específicas para intervenir con niños migrantes sin referentes familiares. La otra mitad de la formación es organizada por otras entidades externas. Considerando que se trata de un colectivo novedoso, sobre el que existe poco escrito, las entidades que asumen la tutela y guarda de los niños dedican un mínimo interés a la formación de los profesionales de los centros de protección.
- Referente a la financiación de las acciones formativas, la administración pública asume el 35,62% de las mismas, mientras que las entidades concertadas lo hace en el 28,74% de las ocasiones. Por su parte, los profesionales corren con los gastos del 35,62% de los cursos organizados. Ante estos resultados cabe la

pregunta de ¿aumentaría la motivación para formarse y por tanto mejoraría el nivel de competencia profesional si la formación fuera totalmente subvencionada?

Teniendo en cuenta el objetivo número 4 de la investigación, “Establecer un análisis comparativo de la realidad formativa existente entre las distintas Comunidades Autónomas”, en función de los resultados obtenidos en el capítulo anterior, podemos concluir que:

- No existen diferencias muy significativas en cuanto al nivel de formación en competencias interculturales entre los profesionales de las seis comunidades autónomas que se han tomado como referencia en el análisis. La comunidad autónoma que mayor nivel de formación presenta es Andalucía, con 37,07%, mientras que la comunidad autónoma con menor nivel es Euskadi, con 31,99%. Islas Canarias, que es la segunda comunidad autónoma que menor nivel de formación presenta, sólo mantiene con Andalucía una diferencia de 2%.

Atendiendo al objetivo número 5 de la investigación, “Realizar un análisis comparativo en cuanto al grado de formación y experiencia alcanzado en los profesionales, según los años trabajados en el sector”, en función de los resultados obtenidos en el capítulo anterior, podemos concluir que:

- Existe más diferencia en formación de competencias interculturales en los profesionales que tienen experiencia con niños en general, que en los que la tienen con niños migrantes en particular. En el caso

de la experiencia con niños en general, la diferencia entre profesionales con menos de un año y profesionales con más de 10 años, es de 5,28%. En el caso de la experiencia con niños migrantes en particular, la diferencia entre ambos es de 2,95%.

En base al objetivo número 6 de la investigación, “Detectar y diseñar estrategias para conocer y comprender el fenómeno migratorio y la cultura de los niños migrantes”, en función de la propuesta formativa del capítulo posterior, podemos concluir que:

- Se han diseñado una serie de acciones formativas, amplias en los contenidos que abarcan y divididas en dos formas de acceso: presencial y virtual. En la modalidad presencial, se han organizado 9 cursos en diferentes ciudades españolas. Cada uno de ellos, ha tenido un bloque de contenidos denominado “El menor migrante: su cultura y realidad social”. A través del mismo se ha facilitado información en soporte audiovisual y escrito. En la modalidad virtual, se ha creado un grupo en la Red Social Facebook. A través del mismo, se cuelgan documentales y se realizan encuentros sobre diversas temáticas cada dos semanas aproximadamente. En uno de dichos encuentros, se ha facilitado la conversación con una chica migrante ex-tutelada por la administración del estado español, dando de esta manera la oportunidad a ambas partes de intercambiar información de utilidad.

Considerando el objetivo número 7 de la investigación, “Conocer las causas y motivaciones de los profesionales para desarrollar la profesión”, en función de los

resultados obtenidos en el capítulo anterior, podemos concluir que:

- En la fase de entrevistas, los profesionales facilitaron 27 motivaciones diferentes, siendo las más mencionadas las siguientes:
 - ✓ La capacidad de superación innata de los niños
 - ✓ Sus necesidades
 - ✓ Los propios niños

- En la fase de grupos de discusión, los profesionales facilitaron 7 motivaciones, siendo bastante mencionada la siguiente:
 - ✓ Me he encontrado con este trabajo de rebote
 - ✓ Tras lo expuesto en los dos puntos anteriores, podemos afirmar que esta profesión no es muy vocacional, es decir, no se busca acceder a un centro de acogida con el mismo ímpetu que se busca en otros lugares, pero una vez se empieza a trabajar con el colectivo, motiva la labor realizada y se permanece durante algún tiempo.

Contraste de la información extraída de las entrevistas

A continuación iremos contrastando los datos recogidos en cada una de las categorías en las que se dividen las respuestas de las entrevistas con la información obtenida en el ítem del cuestionario que le corresponda por su contenido.

- En la categoría conocimientos sobre migración, aunque todos los entrevistados aseguran conocer los motivos por los que los niños suelen emigrar, al preguntarles por ellos, de los 12 grupos de causas expuestos, sólo 2 superan el 50% de las elecciones, en concreto: Aventura, curiosidad, imitación/presión del grupo de iguales, rebeldía, con el 54% y ayuda económica a la familia, con 81%. Por lo tanto, los datos de las entrevistas confirman los resultados del cuestionario, existiendo en los profesionales un escaso conocimiento sobre la migración de niños.
- En la categoría conocimientos sobre cultura, aunque los participantes dicen conocer aspectos culturales de los niños con los que trabajan, al preguntarles por ellos, de los 28 grupos de aspectos expuestos, sólo 2 superan el 50% de las elecciones, en concreto: Religiosos, con el 70,2% y Alimentarios, con el 54%. Por lo tanto, los datos de las entrevistas corroboran los resultados del cuestionario, existiendo en los profesionales un escaso conocimiento sobre la cultura de los niños con los que trabajan. Al mismo tiempo se corrobora el respeto que los profesionales presentan hacia la religión de los chavales.
- Dentro de la categoría conocimientos sobre cultura, ante la pregunta de cómo actúas con un niño que no quiere utilizar las sábanas para dormir, de las 13 respuestas que ofrecen los entrevistados, sólo una supera el 50%, concretamente "*Le explico que es por higiene*", con un 51,3% de las elecciones. Por lo tanto, los datos de las entrevistas confirman los resultados del cuestionario, existiendo en los profesionales una escasa habilidad para resolver satisfactoriamente el conflicto con el niño. Es más, ni siquiera la opción de explicarles que es mejor por higiene, es adecuada, pues se puede dañar la

sensibilidad del chico, al interpretar éste que nunca en su vida ha tenido higiene en su cama.

- Dentro de la categoría conocimientos sobre cultura, ante la pregunta de cómo actúas con un niño que no quiere utilizar los cubiertos para comer, de las 17 respuestas que ofrecen los entrevistados, ninguna supera el 50%. Por lo tanto, los datos de las entrevistas corroboran los resultados del cuestionario, existiendo en los profesionales una escasa habilidad para resolver satisfactoriamente el conflicto con el niño.
- Dentro de la categoría conocimientos sobre cultura, ante la pregunta de cómo actúas ante conflictos relacionados con el menú por no contener carne halal, de las 13 respuestas que ofrecen los entrevistados, ninguna supera el 50%. Por lo tanto, los datos de las entrevistas ponen de manifiesto que existe en los profesionales una escasa habilidad para resolver satisfactoriamente el conflicto relacionado con el menú.
- En la categoría comunicación con niños, al preguntarles a los profesionales qué significa que un niño de otra cultura te coja de la mano, de los 28 grupos de significados expuestos, ninguno supera el 50% de las elecciones. Por lo tanto, los datos de las entrevistas ponen de manifiesto que existe en los profesionales un escaso conocimiento sobre los códigos de comunicación no verbal de otras culturas.
- En la categoría comunicación con niños, al preguntarles a los profesionales qué hacen cuando no pueden comunicarse lingüísticamente con los niños, de los 23 grupos de respuestas ofrecidas, sólo una supera el 50% de las elecciones, concretamente, *“Apoyo en otros menores”*, con el 51,3%. Por lo tanto, los datos de las entrevistas confirman los

resultados del cuestionario, existiendo en los profesionales una escasa habilidad para comunicarse con los niños.

- En la categoría comunicación con niños, al preguntarles a los profesionales si hablan con los niños en su idioma, el 56,7% responde afirmativamente. Al preguntarles cuándo lo hacen, de los 16 momentos expuestos, ninguno supera el 50% de las elecciones. Por lo tanto, los datos de las entrevistas corroboran los resultados del cuestionario, existiendo en los profesionales una escasa habilidad para comunicarse con los niños en la lengua de éstos.
- En la categoría acogida, al preguntarles a los profesionales si es necesario realizar registros a los niños cuando ingresan en el centro, el 53% piensa que es adecuado hacerlo. Al preguntarles por los motivos, de los 8 motivos indicados, ninguno supera el 50% de las elecciones. Por lo tanto, los datos de las entrevistas reflejan que existe en los profesionales una escasa habilidad para acoger a los niños cuando ingresan en el centro.
- En la categoría contacto con familia, al preguntarles a los profesionales si mantienen contacto con la familia de los niños acogidos en el centro, el 37,8% responde afirmativamente. Por lo tanto, los datos de las entrevistas reflejan que existe en los profesionales un escaso interés de comunicación con las familias de los niños.
- En la categoría autonomía, al preguntarles a los profesionales cuál es el trabajo que hace con los niños de cara a su proceso de autonomía, ofrecen 29 grupos de respuestas, de los cuales ninguno supera el 50% de las elecciones. Por lo tanto, los datos de las entrevistas reflejan que existe en los profesionales un


escaso interés hacia el proceso de autonomía de los niños migrantes con los que trabajan.

- En la categoría referente, al preguntarles a los profesionales si sienten que son referentes para los niños con los que trabajan, el 91,8% responde afirmativamente. De los 25 motivos que exponen, ninguno supera el 50% de las elecciones. Por lo tanto, los datos de las entrevistas no corroboran absolutamente los resultados del cuestionario, pues existe en los profesionales un interés importante al considerarse referentes de los niños con los que trabajan, a la vez que un importante desacuerdo en los motivos que genera dicho interés.
- En la categoría integración, al preguntarles a los profesionales qué hacen para trabajar la integración del niño en la sociedad receptora, de las 21 respuestas expuestas, ninguna supera el 50% de las elecciones. Por lo tanto, los datos de las entrevistas corroboran los resultados del cuestionario, existiendo en los profesionales un escaso interés por integrar a los niños migrantes en el contexto comunitario.
- En la categoría motivación, al preguntarles a los profesionales qué es lo que más les motivan para trabajar con niños migrantes, de las 27 motivaciones indicadas, ninguna supera el 50% de las elecciones. Por lo tanto, los datos de las entrevistas reflejan la enorme diversidad de motivaciones existente en los profesionales para trabajar con el colectivo de los niños migrantes sin referentes familiares.
- En la categoría formación, al preguntarles a los profesionales si piensan que deben tener conocimientos específicos para intervenir en una situación conflictiva entre niños migrantes, el 83,7% responde afirmativamente. De los 19 motivos que avalan la respuesta, ninguno supera el 50% de las

elecciones. Por lo tanto, los datos de las entrevistas reflejan la importancia que los profesionales les conceden a la formación, demostrando con tanta dispersión de motivos y escasas elecciones en cada uno, el desconocimiento que tienen sobre resolución de conflictos en contextos multiculturales.

- En la categoría formación, el 75,6% de los profesionales han recibido formación específica. Al preguntarles por quién se la facilitó, ofrecen datos parecidos a los vertidos por los cuestionarios. Por lo tanto, los datos de las entrevistas no corroboran los resultados del cuestionario en cuanto a porcentaje de formación, apareciendo en las entrevistas el doble de formación que en los cuestionarios. Por otro lado, los datos de las entrevistas confirman los resultados del cuestionario en cuanto a entidades que facilitaron la formación. Al preguntarles por quién se la financió, ofrecen datos parecidos a los vertidos por los cuestionarios. Por lo tanto, los datos de las entrevistas corroboran los resultados del cuestionario en cuanto a entidades que financiaron la formación.

Contraste de la información extraída de los grupos de discusión

 continuación iremos contrastando los datos recogidos en cada una de las categorías en las que se dividen las respuestas de los grupos de discusión con la información obtenida en el ítem del cuestionario y/o en la categoría de la entrevista que les correspondan por su contenido.

- En la categoría gestión del duelo migratorio, al preguntarle a los profesionales cómo trabajan el mismo, de las 10 respuestas ofrecidas ninguna supera

el 50% de las elecciones. La respuesta “no se trabaja” obtiene el 30,38% de las elecciones totales. Por lo tanto, los datos de los grupos de discusión no sólo confirman los resultados del cuestionario en cuanto a que el profesional es consciente del duelo migratorio, sino que además, reflejan que dicho duelo se trabaja con los niños migrantes en un porcentaje alto.

- En la categoría adaptación a la cultura receptora, al preguntarle a los profesionales si piensan que los niños migrantes deben adaptarse a la cultura del país receptor, el 53,44% responde afirmativamente. Por lo tanto, los datos de los grupos de discusión no confirman los resultados del cuestionario en cuanto a número pero sí en cuanto a la dirección tomada. No obstante, pensar que los niños migrantes deben adaptarse a la cultura receptora, no significa que los profesionales posean conocimientos adecuados para favorecer el proceso de integración, pues la teoría de la adaptación dispone de seguidores y destructores.
- En la categoría expresión en la lengua propia, al preguntarle a los profesionales qué piensan sobre que los niños se expresen en su propia lengua, de las 13 respuestas ofrecidas ninguna supera el 50% de las elecciones. La respuesta “es importante hablar el idioma del país receptor para integrarse” obtiene el 30,38% de las elecciones totales. Por lo tanto, los datos de los grupos de discusión reflejan como los profesionales prefieren que los niños migrantes se expresen en lengua española, confirmando los resultados del cuestionario en los que los profesionales apenas utilizan palabras o frases del idioma propio de los niños con los que trabajan.
- En la categoría integración en el contexto comunitario, al preguntarle a los profesionales si realizan actividades con los ciudadanos del entorno

comunitario, el 60,76% responde negativamente. Por lo tanto, los datos de los grupos de discusión confirman los resultados de las entrevistas y del cuestionario, existiendo en los profesionales escaso interés por integrar a los niños con los que trabajan en el entorno comunitario.

- En la categoría respeto a la alimentación, al preguntarle a los profesionales si piensan que los niños deben comer lo que se les ofrezca en el centro, de las 17 respuestas ofrecidas, 16 de ellas son elegidas por un solo profesional y el resto por dos. Por lo tanto, los datos de los grupos de discusión confirman los resultados de las entrevistas, existiendo, en los profesionales, escasas habilidades para resolver situaciones relacionadas con las comidas.
- En la categoría diferencias de género en el respeto a la figura educativa, al preguntarle a los profesionales si piensan que los niños migrantes respetan más a los educadores que a las educadoras, de las 9 respuestas ofrecidas, ninguna de ellas supera el 50% de las elecciones. Por lo tanto, los datos de los grupos de discusión confirman los resultados de los cuestionarios, no existiendo infravaloración de los profesionales por razones de género.
- En la categoría resolución de conflictos interculturales, al preguntarle a los profesionales qué herramientas poseen para la resolución de conflictos interculturales, de las 7 respuestas ofrecidas, 5 de ellas son elegidas por un solo profesional y el resto por dos. Por lo tanto, los datos de los grupos de discusión confirman los resultados de las entrevistas, disponiendo los profesionales de escasos recursos para la resolución de conflictos en contextos multiculturales.

- En la categoría celebración de fiestas religiosas de otras culturas, al preguntarle a los profesionales qué espacio le conceden a la celebración de fiestas religiosas de otras culturas, de las 11 respuestas emitidas, ninguna de ellas supera el 50% de las elecciones. Por lo tanto, los datos de los grupos de discusión no corroboran por su dispersión los resultados de los cuestionarios y de las entrevistas, que manifiestan en los profesionales un enorme respeto hacia la religión de los niños con los que trabajan.
- En la categoría motivación para ejercer la profesión de educador, al preguntarle a los profesionales qué motivación tienen para ejercer la profesión de educador, de las 7 respuestas emitidas, ninguna de ellas supera el 50% de las elecciones. La respuesta que más se aproxima es “me he encontrado con este trabajo de rebote” con el 34,72%. Por lo tanto, los datos de los grupos de discusión no corroboran por su pequeña dispersión los resultados de las entrevistas, los cuales emiten respuestas mucho más dispersas. Parece ser que, la motivación para ejercer la profesión de educador es algo baja.
- En la categoría fomento de la formación por la administración y la entidad, al preguntarle a los profesionales en qué medida la administración pública y la entidad para la que trabajan se preocupan por su formación, de las 6 respuestas emitidas, ninguna de ellas supera el 50% de las elecciones. Por lo tanto, los datos de los grupos de discusión confirman los resultados de los cuestionarios, en los que se reflejan el interés limitado hacia la formación específica de los profesionales por parte de la administración pública y las entidades concertadas.

Otras conclusiones

Las anteriores conclusiones se complementan con las siguientes, extraídas de las principales variables de identificación del estudio:

- Las profesionales de género femenino, presentan un nivel de competencias superior al de los profesionales de género masculino, con una diferencia entre ambos de 3,10%.
- Los profesionales que trabajan en centros concertados, presentan un nivel de competencias algo superior al de los profesionales que trabajan en centros públicos, con una diferencia entre ambos de 1,26%.
- Los profesionales que poseen formación específica en intervención educativa con niños migrantes, presentan un nivel de competencias bastante superior al de los profesionales que no poseen dicha formación, con una diferencia entre ambos de 6,03%.

Implicaciones

A continuación presentamos a modo de sugerencias, aquellas ideas que han ido floreciendo a lo largo del estudio, y en particular, tras el análisis de datos y extracción de conclusiones:

- Sería conveniente dar a conocer de manera más detenida la profesión de educador o educadora. Para ello, los planes de estudios de las titulaciones universitarias con competencias en el sector (principalmente Educación Social, Trabajo Social y Psicología), podrían incluir materias y contenidos que

reflejen las labores de intervención socioeducativa que se desarrollan en los recursos de protección de menores. Actualmente el único conocimiento específico sobre la profesión, que tienen los estudiantes, es a través del prácticum de la titulación, al que sólo acceden los estudiantes que poseen alguna información sobre el colectivo y muestran interés en profundizar en dicho conocimiento. Dando a conocer la profesión se pueden crear más vocaciones, dignificándola a la vez.

- Por otra parte, la Administración Pública debería facilitar una formación específica para capacitar a las personas, que con la titulación adecuada, deseen desarrollar sus labores profesionales en recursos de protección de menores. Dicha formación, tendría un programa de contenidos útiles y actualizados y trataría de manera transversal la intervención con niños de otras culturas. Además, la certificación de dicha formación, debería convertirse en un requisito imprescindible para trabajar en cualquier tipo de recurso de niños tutelados, sean de carácter público o concertado con la administración.
- Para alcanzar una práctica profesional con unos mínimos de calidad en el ámbito de la educación no formal, es necesario que se produzca una dignificación de la profesión. Esto no se traduce sólo en mejorar las condiciones laborales de los profesionales, sino también en restarle a la profesión de educador su falso carácter de voluntariado. Pensamos que la persona que quiera ejercer un voluntariado, lo debe realizar libremente en el ámbito que lo desee, sin condicionantes laborales asociados.

Limitaciones

- Hay que diferenciar la posesión de las competencias interculturales con el desarrollo de las mismas. Ya que un profesional puede poseer un nivel óptimo de competencias interculturales en sus tres dimensiones, pero sin embargo, no se dan las circunstancias necesarias para poder desarrollarlas.
- En esta investigación hablamos de competencias “sentidas” por los profesionales. Esto quiere decir que la valoración se ha realizado en función de las respuestas emitidas por los encuestados, no por la observación directa del trabajo desarrollado con los niños. En este sentido, el cuestionario no mide las competencias de los profesionales, sino la auto-percepción de los mismos sobre el grado en el que poseen dichas competencias.
- En el desarrollo de las competencias influyen, principalmente, además del profesional que las posee, las ganas que tenga la entidad que gestiona el recurso de acogida de hacer las cosas bien y el número de niños residentes. En cuanto a la entidad que gestiona el recurso, ésta debe velar por la estabilidad profesional de los trabajadores. Al respecto, existe un sentimiento generalizado en el que se da un alto grado de insatisfacción en cuanto a los horarios abusivos, los salarios precarios y el chantaje con perder el puesto de trabajo. Referente al número de niños residentes en un centro, consideramos que no es lo mismo trabajar con 6, 8 o 10 chicos, que hacerlo con 30, 40 o 50. Aunque ciertamente el número no es determinante, pues todo depende de la organización de los grupos.
- La acción pedagógica no obtendrá pleno éxito mientras no se vea acompañada por una legislación

concreta y eficaz que ofrezca garantías al niño y a los profesionales.

- Un importante hándicap con el que nos hemos encontrado en esta investigación, ha sido la dificultad de acceso a la población objeto de estudio. Existe un cierto recelo en la Administración Pública para facilitar datos de localización de los recursos de acogida. Lo que por un lado se considera comprensible, si tenemos en cuenta el derecho a la intimidad de los niños, por otro, supone un obstáculo al ámbito investigador, sobre todo si se tiene en cuenta que el interés de estudio se deposita exclusivamente en los profesionales que trabajan en dichos recursos. Por lo tanto, hemos tenido que emplear otras vías de acceso a la población como los contactos personales, los profesionales y las redes sociales.
- En la Comunidad Autónoma de Canarias, ha resultado imposible acceder a un número de participantes que garantice la representatividad de la muestra en función del número de niños acogidos hasta marzo de 2009. No obstante, se ha considerado preciso tener en cuenta los datos aportados por los 22 encuestados, pues se es consciente del descenso tan drástico que el número de niños ha sufrido en dicha comunidad durante los dos últimos años. Además, el flujo tan desmesurado de niños migrantes del año 2008, aumentaría sin lugar a dudas la ratio profesional/niño, siendo en este caso inferior la muestra representativa en dicha comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bargach, A. (2009). La integración del menor migrante sin referente adulto en el país receptor. En A. Jiménez (Coord.), *Menores migrantes sin referentes familiares. Una perspectiva integral del fenómeno* (pp. 29-34). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana / Unesco.
- Díaz-Aguado, M. (2003): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Essomba, M. A. (2008). La gestión de la diversidad cultural en la escuela. Barcelona: Graó.
- Jiménez Hernández, A.S. (2008). Educación intercultural para menores migrantes sin referentes familiares. En A. Jiménez y R. Cruz (Coords.), *Actas de las I Jornadas Estatales y II Andaluzas sobre Intervención Socioeducativa e Intercultural: Integración de menores migrantes en contextos educativos plurales*, (pp. 177-187). Huelva: ACCEM.
- Jiménez Hernández, A.S. (Coord.), (2009a). *Menores migrantes sin referentes familiares. Una perspectiva integral del fenómeno*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Jiménez, A. y González, M.L. (2009). *La inserción sociolaboral de los menores migrantes sin referentes familiares*. En Esteban, G. (Coord.). *Estudios e informes sobre la inmigración extranjera en la provincia de Jaén 2007-2008*. Granada: Comares.
- Louwette, M. (2008): *Habilidades profesionales ante la resolución de conflictos culturales*. En Pantoja, A., Campoy, T., Jiménez, A. y Villanueva, C. (Coords.). *El carácter universal de la educación intercultural*.

- Jaén: Servicio de publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Martínez, A., Sanahuja, A. y Santoja, V. (2007): *Manual de intervención psicosocial con menores migrantes*. Cuadernos de investigación 2007, nº1. Ceimigra: Valencia.
- Monteros, S. (2007). La construcción social de un nuevo sujeto migratorio: Los menores migrantes marroquíes no acompañados. Condiciones de posibilidad para la agencia. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid.
- Ortola, V. (2009). Material de trabajo previo al seminario de profesionales: *Los menores no acompañados solicitantes de asilo en España: retos en la identificación y en la intervención*. Dentro del proyecto: Solidaridad de responsabilidades en la protección internacional de los menores no acompañados solicitantes de asilo. Madrid: La Merced Migraciones.
- Quiroga, V. (Coord.) (2005). *Rutas de pequeños sueños. Los menores migrantes no acompañado en Europa. Proyecto CON RED. Informe comparativo*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés.
- Senovilla, D. (2007). *Situación y tratamiento de los menores extranjeros no acompañados en Europa. Un estudio comparado de 6 países*. Murcia: Observatorio Internacional de Justicia Juvenil.

ANEXO 1. COMPETENCIA PARA LA ACOGIDA

Introducción a la competencia

El diccionario de la Real Academia Española de la lengua, presenta hasta once acepciones para el término acoger. Entre ellas encontramos proteger y amparar, definiciones precisas y acertadas en nuestro ámbito profesional, pues se acoge a un niño cuando se protege y ampara. Si no ponemos en práctica dichas acciones, no estaremos verdaderamente acogiendo. Esto que resulta tan sencillo de entender, no en pocas ocasiones, presenta en la práctica serias contradicciones. Parece por tanto apropiado, llamar indistintamente centro de acogida o centro de protección al recurso donde residen los niños que se encuentran en situación de desamparo, pues una acción –la acogida- lleva conjuntamente la otra –la protección- y viceversa. Podríamos hablar por tanto, de términos sinónimos. Por otro lado, es necesario realizar la oportuna distinción entre los términos acogida y recepción. Este último se limita a la acción propia de recibir, para la cual no existen maneras. Tal es el caso de la recepción que nos hacen cuando nos alojamos por ejemplo en un hotel. La persona encargada de ello puede ser más o menos simpática, ofrecer más o menos información sobre horarios y lugares de visitas, desear o no feliz estancia. Sin embargo, si pensamos cuando visitamos a un familiar querido, podremos apreciar las diferencias existentes. En este caso, nos estará verdaderamente acogiendo.

La importancia que le concedemos a esta primera competencia está basada en criterios naturales, característicos de las relaciones sociales establecidas en un grupo de personas. Es decir, una situación de acogida se produce en

múltiples lugares de la vida cotidiana y no necesariamente en contextos formales, como son los centros de protección. Cuando alguien que nos invita a su fiesta de cumpleaños, nos presenta a su grupo de amigos, también se genera una situación de acogida. De la sensación que nos llevemos sobre el trato recibido, dependerá un posible reencuentro. E incluso si dicha sensación es muy negativa, podremos abandonar esa misma noche la fiesta con una excusa al anfitrión.

La competencia para la acogida debe estar presidida por el principio de calidez. No se trata de ser buena persona, sencillamente, de ponernos por un instante en el lugar de un niño a quien llevan a un lugar desconocido, en el cual va a tener que residir por algún tiempo, en el que no conoce a nadie y en el que posiblemente desconozca muchos aspectos porque procede de otro país, entre ellos algo tan esencial para comunicarse como es el idioma. No olvidemos además todo el equipaje emocional que dicho niño puede llevar. Todas estas circunstancias que pueden llegar a coexistir en una misma situación, deben ser suficientes para convencernos de lo importante que es dedicarle al niño, en los primeros momentos, el mejor trato posible. Aquí empieza a aplicarse, tal y como expresa Jorge Barudy, la pedagogía del buen trato contra el maltrato. Iniciamos entonces, el proceso de reconquista de la confianza que el niño posiblemente perdió ante las personas adultas.

Si la calidez la conjugamos con la calidad, es decir, si calidez humana y calidad técnica van de la mano, el posible éxito en el proceso de acogida se vea potenciado.

Llegado a este punto, es necesario poner el acento en un momento concreto del proceso de acogida, nos referimos a la primera acogida, aquella que se lleva a cabo nada más

llegar el niño al centro. En este sentido, Jiménez (2010, p. 56) expone lo siguiente:

“A favor de una acogida de calidad, insistimos en la figura del profesional acogedor. Podría ser algún miembro del equipo técnico del centro quien se encargara, previa formación específica, del desempeño de dicho rol, con la finalidad de obtener la mayor información posible sobre el niño y coordinar de esta manera con el equipo educativo la intervención pedagógica más acorde a sus necesidades. En la primera entrevista con el niño, se debe evitar en la medida de lo posible, la pérdida irrecuperable de datos. La confianza generada en el niño desde el primer momento, se convierte en la clave fundamental del éxito de la acogida. También es importante establecer una buena coordinación entre los diferentes recursos. Los centros de acogida inmediata o de urgencia, por los cuales pasan los chicos en primera instancia, tienen unas funciones distintas a los centros residenciales. En este sentido, no podemos marear a un niño preguntándole en numerosas ocasiones por su vida, las causas migratorias, su familia, etc. Esta información debe transmitirse profesionalmente, a través de los debidos informes, de una entidad a otra, para continuar con el trabajo educativo que se ha empezado a realizar con el niño”.

Ortolá (2009, p. 165) por otro lado, habla de una primera acogida hecha de escucha y empatía y piensa que:

“Cuando se han vivido procesos desgarradores de trauma o duelo, como los que atañen a la mayoría de los niños y jóvenes solicitantes de asilo y de protección subsidiaria, la verbalización de la experiencia suele ser reparadora y terapéutica. Pero es necesario tener en cuenta que para las personas que han alojado esas vivencias en un rincón

apartado de su memoria, la comunicación puede ser un reto complicado que necesita sus tiempos y sus espacios, que no necesariamente serán los de los primeros encuentros con los profesionales que habrán de suplir la ausencia de referentes familiares”.

En muchas ocasiones los chicos ingresan de inmediato en los centros educativos, por tanto, el horario de llegada y los profesionales que se encuentran trabajando no son modificables. Ante una situación inesperada todos debemos saber actuar, en la mayoría de las veces, aplicando simplemente el sentido común. Cuando hablamos de la intervención de un profesional acogedor, hacemos referencia a un segundo momento dentro de la primera acogida, que acontecerá cuando haya disponibilidad por parte del equipo educativo.

Pautas para el desarrollo

Para el adecuado desarrollo de esta competencia, es necesario considerar unas pautas que orienten la intervención profesional con el niño. Dichas orientaciones son las siguientes:

- Mostramos una expresión facial agradable en el primer contacto. Cuando recibimos por vez primera a un niño, debemos pensar que la imagen que obtenga de nosotros puede ser el reflejo de la situación que está viviendo. Si nos mostramos demasiado serios, podemos generarle una sensación de temor y angustia. Si por el contrario, estamos relajados y algo sonriente, podemos transmitirle tranquilidad y seguridad.

- Ofrecemos algo que refleje nuestro interés por él. Mostrar el lado más humano de la persona, nos convierte en mejor profesional. Si nos desprecupamos de los aspectos técnicos de la relación y nos centramos en las necesidades de las personas, habremos dado un paso importante para ganarnos la confianza del niño. A este respecto, se recomienda ofrecer algo de comer, una ducha, ropa, etc.
- Realizamos comentarios que les puedan resultar agradables. Se trata de crear un clima donde las tensiones vayan desapareciendo paulatinamente. Le podemos preguntar a un chico si le gusta el fútbol, de qué equipo es, cuál es su jugador preferido, si practica dicho deporte, si es bueno, comentar un gol que sale en las noticias, etc.
- Si el niño se expresa en otra lengua, y disponemos de algún conocimiento sobre la misma, utilizamos algunas palabras. Decirle al chico unas palabras en su idioma, causa una grata sensación en el mismo. De esta manera el niño aprecia el esfuerzo del profesional por aprender su lengua, que forma parte de su cultura. Compartir determinadas palabras de la lengua de un chico extranjero, significa acercarnos a su cultura, lo que genera a su vez un estado de mayor receptividad en la persona que se siente valorada y respetada.
- Si no nos expresamos en su misma lengua, recurrimos a la comunicación no verbal. La comunicación no verbal es un lenguaje universal, aunque a veces es necesario conocer determinadas expresiones culturales para evitar malos entendidos. Tenemos que saber comunicarnos mediante la mímica. También una alternativa para comunicarnos cuando no conocemos la lengua, es a través de otro niño que comparta ambos códigos lingüísticos. Si se toma esta

opción, debemos prever que parte de la información que solicitamos, no nos llegará o lo hará de manera distorsionada. Se recomienda por tanto, que el chico que colabore como intérprete, sea de máxima confianza para el equipo educativo. A veces es preferible no emplear este recurso.

- Trasladamos con frecuencia mensajes de tranquilidad y seguridad. Es muy importante para el niño sentirse seguro en un espacio que desconoce y en el que normalmente no cuenta con el apoyo de ningún familiar. El niño empezará a colaborar con el equipo educativo en la medida en la que se sienta tranquilo y con todo prácticamente bajo su control. El contacto físico, como ponerle una mano en su hombro, genera una sensación de calma.
- Evitamos preguntar por su historia personal en los primeros momentos. Parece que no es buena idea someter a un niño a un interrogatorio sobre sus vivencias personales al iniciar la relación. En definitiva, a nadie le agrada que le pregunte por su vida personas poco conocidas.
- Evitamos protocolos, creando un clima lo más natural posible. Acostumbrados quizás a determinadas rutinas administrativas para justificar de la mejor manera el ingreso de los chicos en el recurso, debemos evitar la frialdad que conlleva la aplicación de rígidos protocolos como: utilizar una mesa de por medio entre la persona que acoge y el niño, registrar las pertenencias propias, hacer firmar el documento de aceptación de las normas del centro (cuando la mayoría de las veces el chico no las ha entendido), comunicar las sanciones que conlleva cada infracción, etc.
- Informamos, si es el caso, que otro profesional le ayudará próximamente. Si no es nuestra competencia

realizar la entrevista inicial, se debe informar al niño que en breve otra persona hablará con él para tratar de ayudarlo. No es necesario indicarle el puesto que ocupa dicho profesional.

- Mostramos el espacio privado y facilitamos utensilios básicos. Una acogida de calidad es aquella en la que se hace sentir lo más cómodo posible a la persona que se acoge. Para ello, podemos empezar mostrándole la habitación donde va a dormir y dotarle de lo necesario para su higiene personal.
- Explicamos la dinámica de funcionamiento del espacio de convivencia, sea centro de acogida o aula escolar. Los niños necesitan conocer las normas de convivencia imperantes en un contexto social. Podemos explicarles a los chicos cuáles son las cosas que deben hacer bien para garantizar la armonía en el aula o en el centro. Debemos hablar en clave positiva. Es decir, hay que evitar hacer prohibiciones, pues los niños poseen sobre la cosa prohibida un concepto diferente al de los adultos. Las normas de convivencia deben ser revisadas periódicamente por los niños, en espacios tan adecuados como las asambleas de centro o aula.
- Si es posible, presentamos a un compañero de confianza en el que encuentre apoyo los primeros días. Determinados chicos requieren de la proximidad física de algún compañero, que les orienten en situaciones puntuales e incluso que les protejan en caso de ser necesario. Si contamos con la ventaja de tener en el centro de protección o en el aula escolar, algún chico que pueda colaborar con el equipo educativo en este sentido, podemos encargarle la tarea de apoyar al compañero recién llegado.
- Cuidamos con detalle la entrevista, entendida ésta como intercambio de información útil para el equipo

educativo. La entrevista es una técnica a través de la cual se puede obtener información relevante, siempre que se desarrolle respetando las condiciones que la fortalece. De la Rasilla, Lázaro y Amador (2009, p. 119), establecen nueve claves metodológicas a considerar en una entrevista:

Clave 1: Si el profesional no conoce el idioma del niño, solicitamos un intérprete.

Clave 2: La entrevista no es un interrogatorio para comprobar la veracidad de una información y menos aún, su falsedad.

Clave 3: Creamos una atmósfera acogedora y cálida que promueva la confianza, la seguridad y la comunicación positiva con el niño.

Clave 4: Estimulamos el diálogo utilizando preguntas que permitan respuestas abiertas, para facilitar la descripción de su historia de vida y la libre expresión emocional.

Clave 5: Evitamos preguntas demasiado directas, generales y cerradas y utilizamos en su lugar técnicas indirectas que estimulen la narración y faciliten el recuerdo.

Clave 6: A lo largo de la entrevista, intercalamos retroalimentación para transmitir al niño nuestro interés por comprenderle y facilitar su confianza y colaboración.

Clave 7: Establecemos pausas, no prolongamos más de 30 minutos el diálogo sin ofrecerle un descanso y permitirle que sea él quien marque el tiempo que necesite su respuesta.

Clave 8: Antes de terminar, concedemos un tiempo para la expresión de dudas o preocupaciones, así como para agradecer al niño su esfuerzo y cooperación.

Clave 9: Los niños que, a ojos del adulto, se contradicen, callan, manipulan o mienten, pueden ser los más afectados por heridas emocionales, los más necesitados de protección y apoyo y los que se hallan en situación de máxima vulnerabilidad. En estos casos, solicitamos evaluación de tipo clínico.

- Previamente a la entrevista, leemos los informes que sobre el niño se dispongan. Con la finalidad de evitar preguntas que produzcan en el niño recuerdos dolorosos o simplemente incómodos, tenemos que nutrirnos de toda la información que previamente se disponga sobre el sujeto. Si el niño procede de otros recursos, posiblemente, tengamos acceso a los informes que los equipos técnicos y educativos hayan elaborado al respecto. En este sentido, es necesario realizar una lectura detenida de la información reflejada en dichos documentos.
- Coordinamos entre profesionales para evitar intervenciones desacertadas. Para aprovechar al máximo los efectos de la intervención con el niño, tenemos que tener la precaución de estar perfectamente comunicados, de tal manera que toda la información que se vaya teniendo sobre el chico, sea conocida por todos los profesionales del recurso educativo. Los espacios y medios adecuados para compartir la información son: las reuniones de equipo, los cambio de turno o de clase, el diario de centro, el teléfono y el correo electrónico.

Ejemplificación


Siendo las dos de la madrugada, la policía autonómica con competencia en protección de menores, realiza una llamada telefónica al centro de primera acogida de una ciudad para informar que, habiendo detectado a un niño extranjero en la calle, sin el acompañamiento de algún adulto, van a proceder en unos minutos a trasladarlo a dicho centro, por lo que ruegan que estén preparados para el ingreso.

El educador del turno de guardia recibe a la pareja de agentes de la autoridad que acompañan al niño. Tras firmar la orden de ingreso abandonan el centro.

El educador pone su mano sobre el hombro del chico que, por los rasgos físicos, aparenta ser de procedencia árabe, y le saluda en su lengua. A continuación le dice “yo me llamo Manuel” y espera que el niño haga lo mismo, el cual le responde “yo me llamo Hamid”. Acto seguido el educador invita al chico a pasar al salón y le ofrece sentarse en una silla, al mismo tiempo que él se sienta en otra a su lado. Lo primero que hace Manuel antes de seguir con la acogida, es preguntarle a Hamid si habla español. Al responderle afirmativamente, le pregunta si quiere comer. El chico le responde que ya ha comido y le da las gracias. El educador le dice que entonces le dará una toalla y ropa para que se duche y se cambie antes de dormir.

Tras la ducha, Manuel informa a Hamid que esa noche dormirá en una habitación que hay reservada para no molestar a los demás chicos cuando hay un ingreso de madrugada. Antes de marcharse a la habitación, le pregunta al chico si está cansado. Hamid responde que un poco. Entonces el educador le dice que si lo desea se puede ir a dormir, que lo

avisará para el desayuno y ya al día siguiente hablarían un poco. El chico responde que de acuerdo. Manuel le da las buenas noches en su idioma.

 la mañana siguiente, continua la acogida. Siendo tú el educador, ¿cómo procederías?

ANEXO 2. PAUTAS INTERCULTURALES DESDE LA DIMENSIÓN RELIGIOSA PARA TRABAJAR CON EL NIÑO Y EL CONTEXTO COMUNITARIO

Lo que NO es recomendable	Lo que SÍ es recomendable
Realizar celebraciones religiosas mixtas	Reflexionar conjuntamente sobre la similitud existente entre algunos elementos de distintas religiones
Autorizar prácticas de costumbres religiosas sin un compromiso previo de responsabilidad	Conceder espacios para el ejercicio privado de las costumbres religiosas, previo conocimiento del significado de tales prácticas y compromiso de responsabilidad
Fiestas “intergastronómicas” sin previo trabajo informativo	Informar sobre el sentido que tiene la conmemoración de determinadas festividades y por qué se comen determinados alimentos (Ramadán, Fiesta del Sacrificio)
Celebrar en abundancia todas las festividades: la de la propia religión y la del país receptor	Propiciar que el niño celebre la festividad con la que se sienta más identificado
Prohibir en los recursos de acogida el consumo de carne halal	Conceder autonomía en la compra de alimentos en grupo con la misma asignación económica: los que comen carne halal y los que no la comen
Permitir la presión ejercida por el grupo de iguales para la realización de prácticas religiosas	Otorgar plena libertad para el ejercicio o no de determinadas prácticas religiosas
Comenzar una festividad sin explicación de su significado	Exponer el significado de cada festividad que se vaya a celebrar. Es importante que este trabajo sea realizado por los propios niños
Despreocuparse de los ritos costumbristas y religiosos de los niños migrantes	Interesarse por las tradiciones de los niños que practican otras religiones

ANEXO 3. PIRÁMIDE DE KELSEN DEL ORDENAMIENTO JURÍDICO



Esta pirámide refleja el orden de las leyes de mayor a menor rango, desde su cúspide hacia la base. Cualquier ley o normativa no puede contradecir a otra que se encuentre por encima.

En la práctica con frecuencia se adoptan decisiones que vulneran los derechos del niño, teniendo más preferencia las “ideas geniales” de responsables políticos o administrativos, que la propia Constitución Española y los Tratados Internacionales.

Si velamos por el fiel cumplimiento del ordenamiento jurídico, evitaremos en muchas ocasiones, ver la Pirámide de Kelsen invertida. Una pirámide invertida no tiene equilibrio y se derrumba. La cúspide debe mantenerse en su lugar y para ello, todos somos responsables.

ANEXO 4. CUESTIONARIO DE AUTOPERCEPCIÓN DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES

	N U N C A	A V E C E S	C O N F R E C U E N C I A	S I E M P R E
1. Poseo conocimientos generales sobre el fenómeno migratorio				
2. Soy consciente de que el niño en el país receptor experimenta en mayor o menor medida un proceso denominado “duelo migratorio”				
3. Me considero un referente adulto para los niño migrantes con los que trabajo, por lo tanto un modelo a imitar por ellos				
4. Desconozco las principales inquietudes que durante los primeros días, presenta un niño migrante en el nuevo país				
5. Intento comprender las actitudes y reacciones del niño				

que ha decidido un proyecto migratorio				
6. Desconozco aspectos de las culturas de los niños con los que trabajo				
7. Intento ayudar al niño migrante a recomponer su sentimiento de pertenencia				
8. Si ante la reprimenda verbal de un profesional, un niño migrante inclina la cabeza hacia abajo sin mirarle a los ojos, es porque no le está prestando atención				
9. Desconozco el significado que tiene unas marcas en la piel del brazo de un niño migrante				
10. Si observo que un niño migrante no utiliza los cubiertos para comer, le obligo a que lo haga, pues es la manera apropiada en nuestra cultura				
11. Si observo que un niño migrante no utiliza la ropa de cama para dormir, le obligo a que lo haga, pues es la manera apropiada en nuestra cultura				
12. Suelo indagar en los motivos por los que un niño particular ha decidido emigrar, porque considero que la intervención				

profesional no es la misma para todos				
13. Pienso que los niños migrantes presentan comportamientos poco adecuados para integrarse en la sociedad receptora				
14. Pienso que el niño debe acostumbrarse a la cultura del país receptor para favorecer su integración				
15. Cuando intervengo con un niño migrante en su primera acogida, suelo empezar por la entrevista formal para obtener información personal y familiar				
16. Sé cuáles son las claves metodológicas apropiadas para realizar exitosamente una entrevista inicial con un niño migrante				
17. Me comunico con el menor migrante utilizando algunas palabras o frases de su idioma, que es distinto al mío				
18. Cuando no entiendo lo que un niño migrante me quiere expresar, recorro a un compañero suyo con mayor conocimiento del castellano para que nos traduzca				

19. Aprecio en los niños migrantes, que las actividades que realizo para el aprendizaje de la lengua española, les son desmotivadoras				
20. Cuando dos niños migrantes hablan entre sí utilizando un tono de voz elevado, es porque están discutiendo				
21. Poseo información actualizada sobre el procedimiento necesario para la obtención de la tutela de un niño migrante				
22. Poseo información actualizada sobre el procedimiento necesario para la obtención del permiso de residencia de un niño migrante				
23. Desconozco qué tipo de actividades son apropiadas realizar para mejorar la convivencia intercultural entre los niños				
24. Conozco qué tipo de actividades son apropiadas realizar para mejorar la convivencia intercultural entre los niños migrantes y el resto de ciudadanos del entorno social en el que se encuentra ubicado el				

centro de acogida				
25. Llevo a cabo actividades para mejorar la convivencia intercultural entre los niños migrantes				
26. Realizo actividades para mejorar la convivencia intercultural entre los niños migrantes y el resto de ciudadanos del entorno comunitario en el que se encuentra ubicado el centro de acogida				
27. Suelo realizar con el niño un esquema explicativo de los pasos necesarios para conseguir los objetivos propuestos en su proyecto migratorio				
28. Prescindo de las preferencias formativas y/o laborales de los niños migrantes porque pienso que necesitan trabajar cuanto antes en lo que sea para ganar dinero				
29. Suelo simular con los niños migrantes entrevistas de trabajo, haciéndome pasar por un empresario/a que necesita contratar un perfil de profesional determinado				
30. Trabajo con los niños				

migrantes técnicas activas de búsqueda de empleo				
31. Me reúno con los profesores de la escuela o del centro de formación, para intercambiar la información necesaria para el progreso académico-formativo del niño migrante				
32. Dispongo de información sobre recursos públicos o privados para chicos migrantes que han cumplido la mayoría de edad				
33. Considero que una persona migrante deben comer cualquier comida que se le ofrezca				
34. Pienso que los niños son más o menos problemáticos en función del lugar de procedencia				
35. Pienso que los niños migrantes respetan más a los profesionales de género masculino que a los de género femenino				
36. Con los niños migrantes suelo trabajar en la dinámica habitual contenidos referentes a la igualdad de género				
37. Cuando acontece una situación de falta de respeto a una mujer, trabajo con los niños				

migrantes contenidos referentes a la igualdad de género				
38. Opino que las prácticas religiosas que no pertenezcan a la religión predominante del país receptor, deben ser reservadas por los niños migrantes para espacios distintos al centro de acogida				
39. Creo que las tareas de colaboración se realizan mejor entre niños de la misma procedencia				
40. Me considero una persona inflexible				
41. Intuyo por la apariencia física que algunos de los chicos migrantes que no traen consigo documentación, son mayores de 18 años				
42. Dispongo de conocimientos específicos para saber cómo debo intervenir ante una situación conflictiva entre niños migrantes				
43. Antes de comunicar una sanción educativa, la medito tranquilamente para que sus efectos originen los mayores beneficios posibles en el niño sancionado				

44. Desconozco los motivos que generan en algunos niños migrantes la adicción a la inhalación de determinadas sustancias tóxicas				
45. Soy consciente de que algunos niños migrantes recurren a la prostitución homosexual como medio para ganar dinero				
46. Realizo con los niños migrantes actividades referentes a la educación afectiva y sexual				

ANEXO 5. CASOS PRÁCTICOS A TRAVÉS DE ROLE-PLAYING

Una vez expuestos los contenidos pedagógicos vamos a intentar aplicar las pautas señaladas a las situaciones que de manera cotidiana, nos encontramos en el desempeño de la función profesional, con el colectivo de los niños migrantes acogidos en los distintos recursos de protección existentes. Para ello, comentaremos brevemente tres casos prácticos. Antes de entrar en detalle en dichos casos, hablaremos someramente de la metodología utilizada y sus diferentes variantes.

El role-playing. Tipología

El role-playing, trata básicamente de simular situaciones de la vida real. Cada participante interpreta un papel y debe pensar, actuar y decidir cómo lo haría su personaje. A través de este enfoque práctico, se puede experimentar realmente la situación, reflexionar sobre su comportamiento y adquirir habilidades difíciles de transmitir en abstracto. De esta forma, esta metodología incrementa las posibilidades de que los nuevos conceptos se traduzcan en cambios perceptibles en el comportamiento (Blousson, 2008).

Los tres tipos fundamentales de role-playing que se pueden desarrollar son:

- Role-playing improvisado
- Role-playing preparado
- Role-playing filmado

Caso práctico 1. Incumplimiento de ayuno en Ramadán

- Situación: de manera improvisada, los participantes en el role-playing deben representar una escena donde un niño de religión musulmana, en tiempo de Ramadán, es descubierto por otro chico, también de religión musulmana, ingiriendo alimentos durante las horas de sol. El niño que ha decidido libremente practicar el ayuno, es llamado al orden por un educador español que ha sido informado por el chico que ha descubierto a su compañero.
- Orientaciones para la intervención:
 1. En primer lugar debemos detectar cuál es el problema real: ¿comer a escondidas faltando el ayuno, o la falta de confianza en los educadores para comentarles la necesidad de comer?
 2. Conocer que la práctica del Ramadán, “en ocasiones” se realiza por presión del grupo de iguales, que tiende a tener mal consideración hacia aquellas personas que compartiendo la cultura, no celebran la fiesta religiosa de manera ortodoxa.
 3. Es necesario hacer responsables de sus acciones a los niños que deciden practicar el ayuno propio del Ramadán. Es decir, los chicos deben comprender que al igual que tienen un derecho a ser respetados, también tienen el deber de respetar a los demás. Si desde el centro de acogida se facilita la práctica religiosa en un tiempo prolongado, como sucede en Ramadán, debe existir una responsabilidad para realizar correctamente el ayuno. Cuando un niño en concreto, rompe las reglas del Ramadán, se le

debe retirar dicho derecho, como otro cualquiera, pues al margen de prejuicios religiosos, ha roto la confianza que el equipo educativo tenía depositada en él.

Caso práctico 2. Incidente por la no inclusión de carne halal en el menú del centro

- Situación: en torno a la noticia de prensa del anexo 6, se representa la situación descrita, dando para ello unos minutos de preparación al grupo.
- Orientaciones para la intervención:
 1. En primer lugar, hay que aprender a separar un conflicto real, de un conflicto encubierto. Quizás el incidente narrado en la noticia, no responda a una situación puntual, sino a una sucesión de situaciones, siendo el no suministro de carne halal, la excusa perfecta, para protestar. Como profesionales de la educación nos debemos plantear, ¿es tan importante para los adolescentes el consumo de carne halal como para llegar a una situación como la descrita?
 2. Como profesionales debemos evitar entrar en prejuicios culturales o religiosos. Es decir, no podemos transmitirles a los chavales el pensamiento de que “aquí se come lo que hay”. El conflicto encubierto por no suministrar carne halal, no debe agrandarse con motivos culturales que fundamenten la decisión, porque quizás dañemos en los chicos sentimientos muy profundos. Es preferible decir por ejemplo, que dicha carne tiene un precio más alto, el cual no puede afrontar el presupuesto del centro de acogida.

3. Pero tampoco el precio debe ser un motivo para negar la incorporación del alimento en el menú. Podemos recurrir a estrategias creativas de resolución de conflictos, como puede ser involucrar a los niños en el reparto del presupuesto económico del centro. Esta actividad es también apropiada para trabajar la compra de “ropas de marca”. Se trata de que los niños aprendan a elaborar un presupuesto con todo lo necesario para cubrir las necesidades básicas del centro durante un mes. Dicho presupuesto no puede ser superior a los fondos económicos asignados al centro. Hay que transmitir el mensaje de que se cuenta con tanto dinero y no más. Una vez los niños empiecen a realizar los cálculos –idóneo para trabajar las matemáticas- deberán ir ajustando las preferencias del grupo. Podrán contar con folletos de publicidad de diferentes establecimientos –idóneo para trabajar la lengua española-, destacando las ofertas. Finalmente tendrán que cuadrar las cuentas de tal manera que queden incluidos los alimentos básicos, los productos de limpieza y los de higiene personal. Luego destinarán el dinero sobrante a productos no básicos y a actividades de ocio. Aquí, es donde tiene cabida la compra o no de carne halal. Los niños tendrán que asumir la demasía económica de dicho alimento como un gasto extraordinario, siendo necesario en ocasiones sacrificar otro gasto o alguna actividad, por ejemplo, ir al cine. En definitiva, se trata de dar libertad a los niños, para que ellos mismos sean sus propios gestores económicos. De otra manera, no se llega a valorar los productos que

entran en los centros y los niños llegan a pensar que tienen derecho a tener todo lo que deseen.

Caso práctico 3. Falta de respeto de un niño a una educadora

- Situación: se filma en primer lugar para posteriormente visualizar la grabación y comentar los puntos fuertes y débiles de la intervención. Primero opinan los miembros del grupo que han interpretado el role-playing y luego participan los demás compañeros que así lo deseen. Partimos de la situación en la que un niño falta el respeto a una educadora por recordarle que tiene que recoger y limpiar su habitación. El niño la menosprecia por ser mujer, informándola de que en su país, son su madre y hermana las que limpian la casa. En dicha escena se encuentra también presente un educador.
- Orientaciones para la intervención:
 1. Es necesario dejar intervenir con el niño a la educadora con la que el mismo ha generado el conflicto. De ese modo, nunca se le restará autoridad a un compañero, pues al margen de la eficacia de sus acciones, la capacidad resolutoria se verá fortalecida en presencia de un niño. Un profesional que dirija su intervención, de manera autónoma, decidida y segura, gana el respeto de los niños, pues al fin y al cabo, éstos necesitan modelos educativos competentes, con los que puedan aprender a ser mejores personas.
 2. Las faltas de respeto originadas por discriminación de género, deben ser abordadas profesionalmente, evitando reafirmar la importancia que tiene la mujer en este país. No

debemos transmitir mensajes del tipo: “En España la mujer tiene la misma importancia que el hombre”, “¿me faltas el respeto por ser mujer?”... Con dichos mensajes, la persona se discrimina asimismo, pues al reivindicar su grado de importancia en la sociedad, muestra ante el niño un evidente sentimiento de inferioridad.

3. Tras la intervención de una profesional, el equipo educativo debe trabajar en sintonía con las decisiones tomadas. Pedagógicamente es muy positivo que un niño que no acepta a una educadora como figura de respeto, tenga que dirigirse a ella para lograr cualquier propósito. Cuando se evita el diálogo con una persona con la que se tiene algún problema, la mejor manera de solucionarlo es precisamente dialogando.
4. Un principio fundamental en este caso es que, el respeto no lo gana el hombre o la mujer, sino la persona que se da a respetar.

ANEXO 6. NOTICIA DE PRENSA

VIZCAYA

Inmigrantes acogidos en el centro de Loiu se amotinaron para exigir carne islámica en el menú

Los adolescentes «destrozaron vajillas, tiraron mesas y sillas, rompieron cristales» y amenazaron con tenedores a los educadores

EVA MOLANO/LOIU

Un grupo de adolescentes del centro de acogida Zabaloetxe de Loiu se amotinó el pasado martes y causó destrozos en el comedor «porque la comida ofrecida no era de su agrado», según denunció ayer a través de una nota el equipo educativo del módulo de acogida de la institución. Tanto la Diputación como la dirección del centro restaron importancia al incidente, originado por la exigencia de algunos internos musulmanes de que se les sirvan alimentos 'halal', acordes con sus creencias.

El incidente tuvo lugar sobre las 20.30 horas, cuando cuatro menores se levantaron de la mesa y comenzaron a insultar y amenazar a los educadores. Según el equipo educativo que firma la nota, los jóvenes «incitaron al resto de compañeros que se encontraban cenando tranquilamente para que se aliaran con ellos y se amotinaron contra la dirección. Varios se unieron a los alborotadores y comenzaron a destruir el comedor». Los adolescentes «amenazaron con tenedores a los educadores, que se interpusieron para que no atacasen a la cocinera, tiraron todas las mesas y sillas del comedor, rompiendo vajillas y cristales de las ventanas». Finalmente los responsables pudieron poner fin a la rebelión, «sin dejar de sufrir amenazas e intentos de agresión».

Según la dirección del centro el incidente no tuvo la gravedad que señala el comunicado. Los jóvenes, de origen norteafricano, protestaron porque «quieren mantener sus costumbres y exigen comer carne sacrificada según el rito musulmán, conocida como 'halal'», según explicó Carlos Sagardoy, director de Zabaloetxe. Este responsable aseguró que la disputa del pasado martes fue un incidente «rutinario», y que no fue más allá de un altercado «sin gravedad». Los educadores que denunciaron el incidente afirmaron que algunos de los menores ya habían amenazado en varias ocasiones a los trabajadores del centro «con quemar el pabellón de acogida con el resto de menores dentro» si la dirección no accedía a cambiar los menús.

Conflictos de convivencia

Mientras, la Diputación también restó importancia a la trifulca, que fue protagonizada «por un menor secundado por un reducido grupo» y que se saldó «sólo con dos cristales rotos e insultos». Un portavoz de Acción Social aclaró que «el centro procura que la alimentación de estos adolescentes sea lo más equilibrada y completa posible». Para este departamento, lo ocurrido es el resultado de los problemas naturales derivados de la convivencia: «Son muchos menores, sin referentes familiares, provenientes de otra cultura y que están además en plena adolescencia, es normal que de vez en cuando se produzcan conflictos».

El director de Zabaloetxe avanzó que «próximamente nos pondremos en contacto con la empresa proveedora del 'catering' para barajar posibles ofertas, ya que el 'halal' es más caro». Sagardoy aclaró que en el centro no se sirven alimentos considerados impuros por los musulmanes, como los derivados del cerdo, y que se respetan las horas de las comidas propias de los periodos de Ramadán.

Zabaloetxe generó varias quejas vecinales en el pasado a causa de altercados de algunos menores con los residentes de Loiu. Pero ahora «la cosa está más tranquila. A los chavales apenas se les ve por el pueblo», según Javier Rosales, residente en la localidad. Jesús Aurrekoetxea y Valeriano Goikoetxea, también vecinos, coincidieron en que nunca se habían sentido «afectados por ningún incidente» y que «ya no se oye a la gente protestar por su presencia».

