



Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior

ISSN: 1414-4077

revistaavaliacao@uniso.br

Universidade de Sorocaba
Brasil

Del- Sol- Flórez, Héctor

Una aproximación a la intervención educativa con menores migrantes no acompañados en España:
paradojas de la inclusión social

Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, vol. 17, núm. 1, marzo, 2012, pp. 137-153

Universidade de Sorocaba
Sorocaba, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219122238008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

UNA APROXIMACIÓN A LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON MENORES MIGRANTES NO ACOMPAÑADOS EN ESPAÑA: PARADOJAS DE LA INCLUSIÓN SOCIAL

HÉCTOR DEL-SOL-FLÓREZ*

Recebido: 12 maio 2011

Aprovado: 09 jun. 2011

* Bacharelado em Educação, com especialização em História da Universidade Pedagógica de Sancti Spiritus. Mestrado Europeu em Intervenção Familiar e Mediação da Universidade de La Laguna. Atualmente trabalhando em sua tese de doutorado em educação no processo de inclusão de crianças migrantes desacompanhadas na ilha de Tenerife. Universidad de La Laguna. Laguna, España. E-mail: hdelisol@ull.es

Resumen: El presente artículo centra su atención, desde una visión multidisciplinar, en un conjunto de factores que erosionan el proceso de inclusión de los menores migrantes no acompañados en el marco del sistema de instituciones de protección de menores en el contexto español. La pertinencia de su análisis se configura como una labor prioritaria, de cara a visibilizar al colectivo, para así dar cuenta de la comprensión de algunos de los elementos que contribuyen a una eclosión de la educación inclusiva. Al mismo tiempo, se parte del presupuesto de (re)conocer las fortalezas y potencialidades de estos niños y jóvenes transmigrantes, con una cosmovisión proactiva, constructivista y empoderadora.

Palabras claves: Menor. Migrante. Inclusión. Protección. Educación.

AN APPROACH TO EDUCATIONAL INTERVENTION WITH UNACCOMPANIED MIGRANT CHILDREN IN SPAIN: PARADOX OF SOCIAL INCLUSION

Abstract: This article focuses, from a multidisciplinary approach, on a number of factors that undermine the process of inclusion of unaccompanied migrant children under the system of child protection institutions in the Spanish context. The relevance of its analysis is set as a priority task, in order to draw attention to the group, thus accounting for the understanding of some of the elements that contribute to the emergence of inclusive education. At the same time, we start from the assumption of (re) learning the strengths and potential of these children and young transmigrants, with a proactive, constructive and empowering worldview.

Key words: Minor. Migrant. Inclusion. Protection. Education.

UMA APROXIMAÇÃO À INTERVENÇÃO EDUCATIVA COM MENORES MIGRANTES NÃO ACOMPAANHADOS NA ESPANHA: PARADOXOS DA INCLUSÃO SOCIAL

Resumo: O presente artigo centra sua atenção, a partir de uma visão multidisciplinar, em um conjunto de fatores que erosionam o processo de inclusão dos menores migrantes não acompanhados no marco do sistema de instituições de proteção de menores no contexto espanhol. A pertinência de sua análise se configura como um trabalho prioritário, para a visibilizar o coletivo e assim dar conta da compreensão de alguns dos elementos que contribuem para uma eclosão da educação inclusiva. Ao mesmo tempo, parte-se do pressuposto de (re)conhecer as fortalezas e potencialidades destes meninos e jovens transmigrantes, com uma cosmovisão proativa, construtivista e empoderadora.

Palavras-chave: Menor. Migrante. Inclusão. Proteção. Educação.

Nosotros no somos la fuente de los problemas, somos los recursos que se necesitan para resolverlos. No representamos un gasto, representamos una inversión. No solamente somos gente joven, somos personas y ciudadanos de este mundo.

Asamblea General de la ONU, 8 de mayo de 2002.

1 INTRODUCCIÓN

El discurso político y mediático en España a partir de la segunda mitad del año 2009 ha “quitado hierro” al abordaje de los menores migrantes no acompañados¹, fecha que coincide con un notorio decrecimiento de su llegada a la geografía española. Disminución motivada por dos cuestiones fundamentales: los embates de la crisis económica global y el progresivo aumento de los controles fronterizos en la Europa comunitarizada.

No obstante, hay que considerar que para los investigadores y especialmente para la comunidad educativa continúa siendo una labor prioritaria privilegiar el análisis de aquellos factores que contribuyen a erosionar la inclusión socio-cultural de estos menores en nuestra sociedad. Todo ello, sin perder de vista que dicha labor constituye uno de los mayores retos enfrentados en la última década por el sistema de protección de menores.

En esta dirección, el artículo analiza un conjunto de factores que coarta la plena inclusión social de esta migración infanto-juvenil en la sociedad receptora, con marcado énfasis en la red de instituciones de acogimiento residencial, configuradoras del sistema de protección. Conjunción de factores que le convierte en uno de los colectivos más vulnerables en el marco de la política educativa española.

El análisis aquí propuesto se sustenta y avala en la historia migrante personal y la experiencia profesional con menores inmersos en proyectos migratorios, no

1 En la actualidad la definición en España más empleada es la de menores migrantes no acompañados. El Proyecto CON RED (QUIROGA; ALONSO; ARMENGOL, 2004) los define como aquellos niños y jóvenes menores de 18 años, desplazados a Europa con un proyecto migratorio voluntario o impuesto, que no disponen de adultos que los tengan a su cargo, prestándoles la atención necesaria con independencia de las relaciones mantenidas con ellos durante el proyecto migratorio. Sin embargo, jurídica y administrativamente, prima la denominación <<no acompañados>>. Término que considero reduccionista, no ajustado a la realidad migratoria de este tipo de movilidad juvenil. Si bien es cierto que arriban a nuestras fronteras, en la mayoría de las situaciones, sin la compañía de referentes familiares, por otra parte, el protocolo arbitrado por las autoridades gubernamentales y agentes sociales, desde la llegada, como principio garantista de su protección, así como el conjunto de acciones educativas que se desarrollan con los mismos en el sistema de instituciones de acogimiento residencial, se apoyan en una labor de acompañamiento profesional. Además hay evidencias notorias de la existencia de redes de apoyo en origen y destino vg. amigos, parientes, promovidas a través del uso de las TIC vg. redes sociales. Desde la perspectiva del desarrollo de una política educativa inclusiva, la propia definición <<no acompañado>> constituye un elemento obstaculizador para cumplir con este objetivo.

solo de quien suscribe este artículo, sino con el valor añadido de haber tenido la oportunidad en este recorrido de acercarme a sus historias de vida, expectativas migratorias, sueños, necesidades, frustraciones, narradas en primera persona a través de sus modos de sentir y hacer, en continuos espacios de diálogo, conocimiento, opinión y reflexión. Asimismo, se consideran los diferentes puntos de vista de los profesionales implicados en tan complejo, plural y diverso ámbito de profesionalización.

Sin embargo, no se pretende en modo alguno ofrecer recetas ni mucho menos verdades acabadas en torno a la intervención institucional que debe realizarse con estos niños y jóvenes transmigrantes², de cara a promover auténticos mecanismos vehiculares y/o estrategias de inclusión social, siendo evidente la pluralidad de situaciones fácticas que se dan y pueden encontrarse en la amalgama de instituciones educativas. En realidad, de lo que se trata –constituyendo la principal aportación del texto– es de brindar con un enfoque psicosocial positivo hacia el colectivo las claves para (re)conocer, entender y comprender sus proyectos migratorios a partir de la cosmovisión de este fenómeno global.

Con esta iniciativa se aspira a contribuir, en cierta medida, con las publicaciones especializadas que con enfoque teórico y práctico hacen referencia a la protección de esta generación. Y ello, sin olvidar que el análisis del fenómeno es complejo al revestir matices multidimensionales. Por tanto, se espera que el mismo constituya un punto de partida tendente a propiciar un espacio de construcción, reflexión y discusión crítica, para que desde una óptica constructivista se articule la génesis de un cambio de actitud/aptitud en la preservación del interés superior del menor.

2 (DE) CONSTRUYENDO CLAVES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

No hay una generación perdida, sino niños heridos. Sólo nuestra falta de compromiso y determinación pueden desembocar en la marginación definitiva de estos jóvenes.

Rima Salah, *UNICEF*

2 Quiroga (2006) hace referencia al hecho de que los menores migrantes invierten y mantienen las redes sociales en origen a lo largo de todo su proceso migratorio. Según Portes (2003) no todos los migrantes pueden ser considerados transmigrantes. Contrariamente, considero que los menores migrantes no acompañados constituyen verdaderos transmigrantes, ya que realizan sistemáticamente intercambios de bienes materiales y simbólicos vg. envío de remesas, paquetería, contactos telefónicos, etc.

El abordaje de los menores migrantes no acompañados como nuevo actor migratorio tiene data aún reciente en el panorama español. Apenas nos separa una década de la primera investigación (GIMÉNEZ; SUÁREZ, 2000) dirigida a visibilizar el fenómeno del arribo de menores a la geografía española, a diferencia de otras naciones del contexto europeo que nos aventajan vg. Alemania, Francia, Bélgica, Suiza, con experiencia acumulada –a partir de la década del 1960-70 del pasado siglo– en la intervención social con el colectivo.

A pesar de contar en la actualidad con datos insuficientes y poco fiables, dado el carácter clandestino de estas migraciones, la experiencia profesional en la intervención con estos niños y jóvenes nos ha permitido conocer y comprender algunas claves de su propia realidad migratoria y vivencial. Bueno y Mestre (2006, p. 161-162) realizan una radiografía del perfil de los mismos, haciendo énfasis en sus características entre las que destacan:

existencia de expectativas distorsionadas e indefinición personal de su proyecto migratorio, problemas de integración en el medio escolar, baja o nula cualificación laboral, desconocimiento del idioma y la cultura del país receptor, problemas para su ubicación en redes familiares de acogida, la socialización por medio de la pertenencia a grupos de iguales, el consumismo como única alternativa de integración, el rechazo o abandono reiterado de los proyectos de acogimiento residencial, propiciando con ello un marco anómico de desarrollo personal y de exclusión social, problemas adaptativos de los menores a la cultura del país receptor, la aculturación, la formación insuficiente de redes de iguales, problemas psicológicos conductuales y la desadaptación escolar, (que incluye tanto conflictos familiares de relación como aprendizajes tempranos anómalos por la asunción de responsabilidades desproporcionadas al estadio de desarrollo del menor).

Si bien no es menos cierto que estos rasgos los tipifican, considero que no podemos anclarnos en un cúmulo de necesidades y déficits, sabedores de la responsabilidad que tiene el Estado y, en particular, nuestra comunidad educativa de brindarles una efectiva protección. Destacando lo expresado por Bargach (2006, p. 53) que “los actores sociales tienen la responsabilidad de aprender a visualizar a estos menores dentro de su red social y, a su vez, reconocerles la doble pertenencia << ser de aquí y de allí >>”.

Es obvio que estos menores transmigrantes cuentan con un conjunto de destrezas, habilidades, competencias, fortalezas y/o potencialidades habitualmente infravaloradas por los diferentes expertos y actores sociales implicados

en el estudio y la intervención con los mismos en las agencias de protección, convirtiéndose en un hándicap para la labor educativa inclusiva y en verdaderos boomerangs contra la labor que realizan los propios equipos educativos.

Paralelamente, Torrabadella, Tejero et al (2005 apud UNICEF, 2009, p. 69) establecen una aproximación a la vida de los hijos de familias de migrantes en España, extensiva para fotografiar a estos menores, llevándonos a comprender los costes emocionales, psicológicos y los aspectos distintivos caracterizadores de sus proyectos migratorios al definirlos como “resistentes, por su actitud ante un contexto cambiante; intérpretes, por su capacidad de releer e interpretar los códigos de origen, el de la generación de los padres, y los códigos de la sociedad de destino, generando un “ rol de adulto” desde la infancia y dibujando un camino propio; malabaristas, por los equilibrios realizados en materia de género; y mestizos, por su identificación con una concepción híbrida y elástica de la identidad”.

Somos conscientes de que desde edades tempranas (13-14 años) se convierten en un nivel de apoyo para las economías domésticas e incluso conocen de oficios, término que difiere con la ausencia de cualificación y/o profesionalización, en la mayoría de los casos inexistente. Desde la infancia se incorporan al mercado laboral y se vinculan en sus países a sectores de la economía informal con largas horas de trabajo en condiciones precarias e inhumanas.

A tenor de lo expuesto, resulta incomprensible las competencias que demuestran en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación vg. telefonía móvil, Internet (redes sociales) o la utilización de la práctica del *upload*³, el dominio de más de un idioma o dialecto, debido a que en la mayoría de las naciones de procedencia los programas educativos básicos son desarrollados por organismos internacionales pertenecientes al sistema de instituciones de la Organización de Naciones Unidas. Es interesante, en muchos casos, la voluntad manifiesta que demuestran por aprender el español como señal de inclusión.

En este sentido, suscribo lo indicado por Funes (2003 apud JIMÉNEZ, 2009, p. 11-12) al indicarnos “no los podemos entender sin entender qué pasa a su alrededor, no podemos comprenderlos sin tener en cuenta su mundo interior, todo aquello que pasa dentro de su piel”. De ahí, la necesidad de que la educación inclusiva se sustente en el conocimiento de la diversidad y pluralidad cultural sobre la baza de la transmisión de nuevos aprendizajes con ciencia y con conciencia.

3 Práctica consistente en colgar en la web material de diversa índole vg. fotos, vídeos.

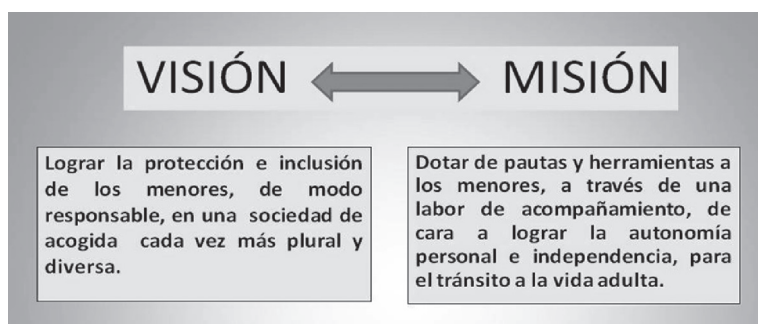
La experiencia con estos menores revela que sistemáticamente permanecen en una constante “lucha” por la inclusión. Además se entrecruzan desde una perspectiva cultural global, las sociedades de origen y de acogida en sentido inverso a través de un sistemático intercambio de representaciones materiales y simbólicas, las cuales se vertebran como factores socializadores. Así pues, coincido con Bueno y Mestre (2006, p. 158) en que

estos menores optan por reivindicar en el espacio social, modos y costumbres características de su país natal, que se encuentran descontextualizados en los países de acogida, pero que, sin embargo, se mantienen por su carga de significados identitarios.

Sin embargo, la quimérica inclusión de esta generación sigue siendo una asignatura pendiente para nuestra política educacional y, concretamente, para los equipos educativos multiprofesionales de las instituciones de acogimiento residencial, integrados por trabajadores sociales, psicólogos, pedagogos, abogados, médicos y otros profesionales con perfil psicosocial.

En esta línea, la práctica profesional manifiesta que los técnicos y directivos de las instituciones de protección desconocen aspectos esenciales de los menores, vg. historias de vida, pautas de crianza, calendario evolutivo, desarrollo cognitivo, afectivo, emocional, hábitos de alimentación, costumbres, religiosidad y peculiaridades distintivas de sus proyectos migratorios. La falta de la asunción de este cuadro epistemológico de factores deteriora los objetivos fundacionales de estos centros.

En el siguiente cuadro sintetizo la filosofía inspiradora de la labor psico-socioeducativa de las instituciones configuradoras del sistema de protección de menores en España.



Elaboración propia

Conviene recalcar que esta situación viene dada por la conjugación de un conjunto de factores contextuales, los cuales considero pertinente definir a grandes rasgos:

En primer lugar, ante el temor a ser repatriados⁴, guardan un hermetismo absoluto, pues, en ocasiones, biológicamente se trata de jóvenes que han alcanzado la mayoría de edad. Por ende, no suelen revelar información personal y/o familiar que les identifique. Categóricamente, los educadores siguen teniendo un escaso y difuso conocimiento del papel que desempeña la familia en los proyectos migratorios de estos menores. La misma puede ser relevante para la formulación, realización y evaluación de los Proyectos Educativos Individuales y Proyectos Educativos de Centros.

Huelga decir que un considerable número de menores siente “cierto recelo” y “desconfianza” de los educadores. Y si estos últimos no generan espacios propiciatorios de diálogo, sobre la base de la retroalimentación, la empatía, la asertividad y el respeto mutuo, poco podrán hacer en la práctica para el logro de los objetivos propuestos. A lo que añadiría la necesidad de ser muy cautelosos en las interacciones con esta población y, sobre todo, la experiencia y competencias profesionales con las que se cuente para desarrollar tan difícil labor. Recuerdo que al preguntar a un menor subsahariano qué edad tenía me respondió: ¿Se refiere a la de África o la de España⁵? Al margen de la interpretación de su respuesta, téngase en cuenta que, como señalé, este colectivo se caracteriza por llegar a nuestras fronteras a través de redes y viajes clandestinos que obstruyen su identificación y, por tanto, su visibilización.

En segundo lugar, al proceder mayoritariamente de naciones del tercer mundo, con apreciables índices de pobreza y exclusión social, persiste un elevado número de profesionales de los recursos residenciales que poseen unas teorías implícitas de que el modelo educativo a seguir debe partir de las carencias, necesidades, más que de un modelo donde se promuevan las fortalezas, capacidades y/o potencialidades.

4 La determinación de la edad del menor se realiza a través de las pruebas óseas, las cuales no constituyen un método fiable. En realidad, es un instrumento que solo aporta la edad ósea del sujeto, cuando la determinación de la misma se configura como un proceso global que implica conocer otras características vg. condiciones psicológicas o sociales.

5 Se constata que los menores son conscientes de la diferencia entre edad biológica y edad cultural, asociándolas a la distinción entre la edad tal como es considerada en Europa y sus países de origen. Frecuentemente, la sociedad civil y la comunidad educativa asocian la edad biológica y la edad cultural como idénticas, cuando en realidad, pueden existir variaciones culturales entre las sociedades de origen y la sociedad de destino.

Craso error si continuamos apostando por el criterio de que los colectivos inmersos en proyectos migratorios poco o nada nos pueden aportar a la labor educativa. En realidad es un proceso de (de) construcción bidireccional. Al contrario, ello demuestra una latente visión etnocentrista de nuestros profesionales, fruto de la educación y socialización en el mundo occidental. En cambio, poco sabemos y mucho debemos y tenemos que aprender de ellos.

En tercer lugar, la carencia o insuficiente formación académica y competencial en el abordaje del fenómeno migratorio de los equipos educativos en general y, en particular, aquellos que ejercen su labor en entidades “colaboradoras” pertenecientes al Tercer Sector debido a la delegación de responsabilidades sociales del Estado a ONGs, Fundaciones, donde se continúa primando el principio de la discrecionalidad en las contrataciones. Aunque se debe reconocer avances sustanciales en los últimos años.

A continuación comentaré algunas situaciones dimanadas de la intervención profesional en las referidas instituciones.

He observado que la mayoría de los educadores demuestra una constante preocupación por evitar “conductas irrespetuosas” e “insensibles” en eventos de relieve que, de ningún modo, deben obstaculizar las normas de convivencia y comportamiento de los menores. Tomaré como referencia para ilustrar lo anterior un ejemplo clave: la práctica del Ramadán.

Desde mi punto de vista, si dichos educadores no cuentan con conocimientos elementales sobre la religión islámica y la práctica del Ramadán podríamos estar ante dos tesituras. Por un lado, encontrarnos con un referente —no necesariamente practicante—, capaz de orientar al equipo educativo para velar por el óptimo desarrollo de este evento religioso, o por otra parte, se genere un proceso de indagación, de intercambio con otros educadores de mayor experiencia. Probablemente, algunos menores querrán “imponer” las condiciones que consideren a su conveniencia para, en determinadas situaciones, transgredir las normas del centro coincidiendo con este ritual.

Evidentemente, los profesionales se encontrarán en desventaja, sin herramientas para prevenir lo acontecido, careciendo de todo viso de proactividad. Esto no infiere que estos niños y jóvenes en su generalidad actúan de mala fe, pero sí hay particularidades que no debemos perder de vista cuando se trata de establecer los límites de la disciplina y velar por comportamientos cívicos.

En resumidas cuentas, esta falsa creencia trae consigo equívocos. Por supuesto, si no conocemos el mundo interior del que habla Funes (2003 apud UNICEF, 2009, p. 20), los profesionales serán incompetentes para intervenir en este contexto.

La determinación del interés superior del menor, exige una evaluación clara y a fondo de la identidad de este y, en particular, de su nacionalidad, crianza, antecedentes étnicos, culturales y lingüísticos, así como las vulnerabilidades y necesidades especiales de protección.

Ello nos facilitará saber interpretar y leer sus códigos culturales y, en definitiva, su agenda oculta. No cabe duda de que el logro de una educación para la convivencia ha de apoyarse en los pilares del conocimiento de la diversidad étnica y pluralidad cultural sobre la base de la transmisión de nuevos y continuos aprendizajes con paz y paciencia.

Resulta contraproducente escuchar el relato de los educadores y responsables de los centros de protección al referirse a los modos de actuación del colectivo. Suárez (2006, p. 44) destaca que “a todas luces, muchos de sus comportamientos se explican en términos culturales.” Habría que matizar que los factores culturales contribuyen a “alimentar” el falso consenso vg. magrebí propenso a conductas disruptivas vs. subsahariano tendente a conductas prosociales. Estos sesgos cognitivos, manifestados en estereotipos, constituyen el germen por naturaleza de muchos de los conflictos que se generan no solo entre los propios menores, sino entre los educadores y estos últimos.

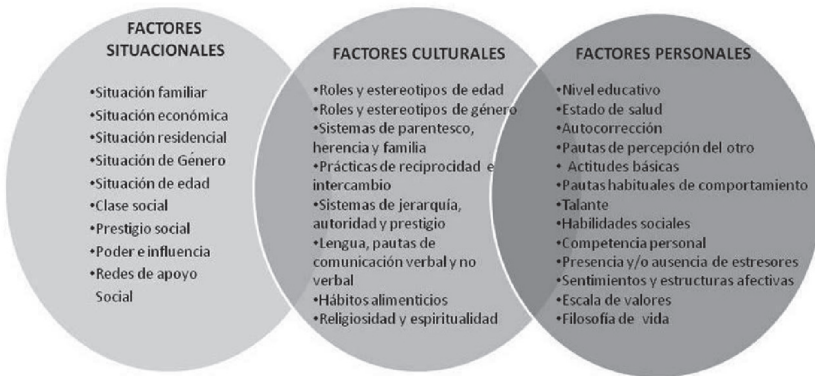
Por tanto, comparto la tesis de Puig i Moreno (1991, p. 15) de la necesidad de privilegiar, en la labor educativa, el “criterio cualitativo vg. intercambio, apertura y solidaridad efectiva: reconocimiento de los valores, de los modos de vida, de las representaciones simbólicas, [...] dentro de los registros de una misma cultura o entre culturas diferentes”. A ello habría que añadir lo puntualizado por Bargach (2004 apud JIMÉNEZ, 2008, p. 181) en el sentido de que “es conveniente negociar [...] 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”. Conforme a lo expuesto, surge la necesidad de definir y comparar desde una óptica multidisciplinar, a través de un esfuerzo compartido de los diferentes actores sociales, los elementos culturales (ideacionales y comportamentales) que, desde un punto de vista abierto o subyacente, convergen y/o divergen entre las culturas representadas por los menores en estos centros de protección, respecto a las de la población autóctona y la cultura experta⁶. Objetivo orientado a dotar a los educadores de nuevos conocimientos y herramientas, conducentes al desarrollo de competencias interculturales para el ejercicio profesional. Para García y Barragán (2004, p. 136-137):

6 Giddens, según Velasco y cols. (2006), destaca cómo el sistema de conocimientos de los profesionales, vinculados a una institución, pueden penetrar en todas nuestras formas de vida cotidiana, generando conocimiento, riesgo y confianza.

una aproximación crítica a la “propia” cultura, a partir de la observación de los individuos que la componen y la construyen, y que presentan diferentes versiones (diversidad intracultural) y una apertura a otras formas y estrategias culturales que faciliten la competencia en múltiples culturas, permiten comprender que los individuos son, como miembros de cualquier cultura, individuos multiculturales.

En el siguiente gráfico, se sistematizan los principales factores que deben tener presentes los profesionales en la mediación e intervención con menores en contextos de diversidad multicultural, posibilitando ampliar el concepto del origen migrante en nuestro país.

FACTORES MULTIDIMENSIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN CONTEXTOS MULTICULTURALES



Elaboración propia. Adaptación, basada en Giménez (2002)

A la postre, se detectan manifiestas incoherencias en nuestras agencias de protección en lo referente a la disociación existente entre los objetivos individuales del menor, caracterizadores de sus proyectos migratorios –recogidos en los Proyectos Educativos Individuales– y los objetivos trazados en los Proyectos Educativos de Centro. Las acciones educativas, diseñadas y operativizadas por los recursos alojativos en múltiples ocasiones, están descontextualizadas, pues parten de la minoría de edad del menor y no de su experiencia de vida. En disímiles ocasiones, se proponen actividades para niños cuando vivencialmente son adultos. Me inclino a pensar que de las acciones educativas infantilizadas

solo se obtiene el rechazo y la apatía del menor cuando no se corresponden con su proceso madurativo.

Es palpable lo suscrito por Setién y Berganza (2005, p. 88) en la línea de que “los menores migrantes <<no acompañados>> presentan características propias de un adulto, demostrando una capacidad de decisión sobre sus propias vidas, que no corresponde con su edad”. Una de sus manifestaciones es el fenómeno de la “sensación de tiempo perdido”. Sobre el particular, recordemos que muchos emigran con marcados objetivos de adultos y, al llegar a España, se les adscribe al concepto de menor con la consiguiente institucionalización, generándoles un fuerte estado de frustración, impotencia, problemas de autoestima y autoconcepto al constatar el divorcio entre expectativa migratoria y la nueva realidad social encontrada.

Tras la huella de los Peter Pan del siglo XXI, se constata la existencia de variaciones culturales en el abordaje del concepto <<menor>> en las sociedades de procedencia y acogida, por lo que no es pertinente considerar la edad en claves biológicas. De ahí que, comparto lo expuesto por Bargach (2006, p. 53) al afirmar que

toda intervención psico-socio-educativa para garantizar su viabilidad tiene que privilegiar la producción de cambios en los contextos, más que en los individuos; por lo que se hace necesario la adecuación de nuestros instrumentos de intervención sobre sistemas/contextos a su globalidad; es decir, la familia, la escuela, el espacio libre en la red comunitaria, por excelencia espacios de pertenencia del menor.

En consonancia con lo expuesto, una de las cuestiones que ha suscitado mayor debate y polémica en nuestra sociedad es la relativa al cuestionamiento de la eficacia de las políticas de inclusión social. Las instituciones de protección gravitan en torno a las fuentes de financiación, ya sea de iniciativa pública o privada. Cuando se adolece de esas fuentes, suelen interrumpirse o extinguirse, en la mayoría de los casos, los proyectos y programas de inclusión social y educativa, quedando a merced de las mismas. Esta problemática conduce a enraizar una cultura benefactora y de dependencia por parte de los recursos alojativos, trayendo asociado oportunidades y espacios “perdidos” y, sobre todo, se profundiza una triple vulnerabilidad del colectivo que encuadra en los tres in-: inseguridad en sus países de origen, inseguridad en las instituciones de acogimiento residencial e inseguridad al cumplir la mayoría de edad frente a la tesitura del regreso a la irregularidad administrativa, expo-

niéndoles a conductas de riesgo vg. jóvenes sin techo, incorporación a grupos o bandas de la calle, mafias asociadas a redes de prostitución o aparición de adicciones vg. drogas, tabaco, alcohol.

A tenor de lo expuesto, en el caso español considero que continuamos anclados en métodos tradicionales de financiación, pues en la mayoría de las situaciones no hemos sido capaces de nutrirnos y extrapolar, siempre que las condiciones lo propicien, diferentes experiencias y buenas prácticas de otras naciones con mayor legado y experiencia en la intervención con colectivos migrantes vg. Bélgica, Canadá, Estados Unidos o México.

Por su parte, uno de los elementos de mayor peso es la visibilización del colectivo que parte desde un hecho tan elemental como el saludo de las autoridades locales vg. policías. Es decir, debe estar en la línea de preguntarles y preocuparse por sus inquietudes, necesidades, motivaciones, pasando por el prisma del reconocimiento de sus derechos como menores y no percibirlos como una “amenaza” en aras de la armoniosa convivencia social. He aquí otras de las paradojas más notorias. Si bien los mismos se convierten en sujetos de protección, a la vez, se perciben como sujetos de control.

De igual modo, la educación para la convivencia “desnuda” la clarividente incoherencia manifestada en: por un lado, defendemos a ultranza el paradigma de la inclusión social y, por otro, somos testigos de la ubicación de los centros residenciales, aislados en la mayoría de los casos de los núcleos urbanos. Aspecto a todas vista que es limitador para una adecuada utilización de los recursos socio-comunitarios vg. medios de transporte, colegios, bibliotecas, locutorios, supermercados, centros hospitalarios, de culto, de recreación y ocio y, por tanto, la interacción con la población autóctona. Comparto la opinión de Setién y Berganza (2006, p. 178) de que “un centro situado en la ciudad da más facilidad de acceso a los diversos recursos comunitarios, así como una mayor independencia y sensación de integración entre los jóvenes tutelados”.

Desde mi experiencia como educador en un centro de protección, he sido muy crítico con que se induzca al vallado y al sostenimiento de las extremas medidas de seguridad de estos recursos. Piénsese que a pesar de ofrecerles una especial protección, no significa –en la mayoría de las situaciones– que se sea restrictivo en facilitarles las visitas a su “hogar” de amigos del colegio, de deporte u otro recurso externo, incluidos menores que se encuentran tutelados en instituciones de similares características. Por ende, al igual que Konrad y Santonja (2005, p. 94-95) suscribo que

ellos nos advierten de la necesidad de escapar a un control social rígido. Ningún joven desea verse sometido a la supervisión de sus acciones, pero todavía es más difícil cuando las figuras paternas ya no están presentes por propia elección y cuando el control es fruto de una desconfianza de los educadores hacia las actuaciones del menor.

A mi juicio, el objetivo prioritario debe ir encaminado a borrar todo atisbo o metamensaje de discriminación y/o exclusión social. Por supuesto, “la educación intercultural para menores migrantes sin referentes familiares tiene que ser un compromiso adquirido por todos los miembros del contexto social inmediato” (JIMÉNEZ, 2008, p. 182).

Paradigmáticamente, si pretendemos que las autoridades gubernamentales, profesionales y agentes sociales desarrollen una eficaz labor inclusiva desde el prisma de la inter y multiculturalidad, debe partirse de que esta difícil, pero necesaria tarea, ha de construirse de manera natural, objetivada y ajustada a la realidad de los menores. Dicho de otro modo, sin cortapisas ni “miedos” infundados, pues de lo contrario se continuará hipotecando y desnaturalizando en la práctica todo intento de acción educativa encaminada a cumplir con este último fin.

En resumidas cuentas, he pretendido focalizar los puntos candentes a través de una aproximación a la realidad en la intervención educativa que se realiza con este colectivo, sin ánimo catastrofista, pero sí hacer una llamada de alerta a nuestras autoridades y agentes sociales como fin garantista para la preservación del interés supremo del menor.

3 CONCLUSIONES

En este ámbito, la práctica nos muestra que la comunidad educativa, a pesar de la producción científica existente en relación con el tratamiento e intervención con menores migrantes no acompañados, adolece de orientaciones y recursos competenciales para afrontar desde una clara opción educativa la realidad cada vez más pluriétnica y pluricultural de nuestro país. Por ello, resulta indispensable desarrollar las siguientes acciones desde una perspectiva de apertura al cambio:

- Demandar a la administración autonómica correspondiente, a través de las consejerías competentes en materia de asuntos sociales, la exigencia a la Administración Central del Estado, el que, en su agenda política, conciba la necesidad de eliminar las “sombras manifiestas” e incoherencias

normativas reflejadas en nuestra legislación de extranjería. Es inadmisibles que los gobiernos regionales mantengan bajo su tutela a los menores, desarrollando acciones de inclusión y formación en la red de instituciones protectoras y, al alcanzar la mayoría de edad, un gran porcentaje retorne a la irregularidad administrativa.

- Brindar un mayor seguimiento y sistematicidad al Proyecto Educativo Individual de cada menor y al Proyecto Educativo de Centro, en aras de obtener una evaluación diagnóstica auténtica, ajustada a sus necesidades cognitivas-intelectuales, afectivas-emocionales que permita desarrollar con eficacia la labor educativa, borrando todo atisbo de improvisación y espontaneidad, evitando la victimización e invisibilización de estos niños y jóvenes. Por el contrario, deben promoverse acciones educativas centradas no solo en un modelo de carencias, sino de fortalezas y/o potencialidades sobre la base de intervenciones en red.
- Elevar los requisitos para la selección del personal que desarrolla el ejercicio profesional en este ámbito. Dicha selección debe ser más fina y rigurosa en las contrataciones. El sistema de instituciones de protección debe sistematizar y reforzar las acciones formativas en este sentido.
- Consensuar con los diferentes actores sociales vg. educadores, directivos, políticos, las medidas más oportunas y viables que permitan mejorar ostensiblemente las condiciones de vida de los menores en las instituciones protectoras, así como los criterios educativos para lograr su efectiva inserción en los recursos a los que asistan, vg. evitar la separación y/o exclusión del grupo de iguales nacionales, valorar la convivencia con menores nacionales.
- Promover la figura del acogimiento familiar en unidades domésticas autóctonas y migrantes, con la finalidad de brindarles una mayor seguridad y estabilidad al acercarlos a la sociedad receptora, vertebrándose como red natural de apoyo y “colchón” emocional.
- Potenciar en aquellos menores que alcanzan los 16 años –previa audiencia con ellos– su inclusión en programas de inserción profesional como mecanismo normalizador, siempre que se haya demostrado la inviabilidad de otras alternativas de inserción reglada.
- Reevaluar los diferentes planes de Grado y Postgrado de las disciplinas del ámbito de las Ciencias Sociales, con el propósito de incluir la intervención con menores migrantes no acompañados como materia básica de conocimiento.

- Empoderar a los profesionales en la línea de percibirse más próximos al mediador intercultural que al propio técnico, sobre la base de una comunicación dialógica, empática, asertiva y de retroalimentación con los menores.
- Incidir con el consenso de los actores sociales a través del diálogo, la colaboración en red y el compromiso social, en la búsqueda de nuevas oportunidades y alternativas potenciales de inclusión normalizada que redunde en alcanzar mayores niveles de justicia social, calidad de vida y bienestar en el colectivo.
- Elaborar manuales de buenas prácticas que, a modo orientativo, brinden herramientas para el desempeño del ejercicio profesional y unifiquen los criterios de intervención educativa.
- Reinventar el modelo de educación inclusiva sobre la baza de un enfoque bidireccional, proactivo, constructivista y empoderador.

REFERENCIAS

BARGACH, A. Los contextos de Riesgo: menores migrantes no acompañados. En: CHECA, F.; ARJONA, Á.; CHECA, J.C. (Eds.). **Menores tras la frontera**. Otra Inmigración que aguarda. Barcelona: Icaria, 2006.

BUENO, J. R.; MESTRE, F. J., La protección de menores migrantes no acompañados. Un modelo de intervención social. **Revista alternativas. Cuadernos de Trabajo Social**, Alicante, n. 14, p. 155-170, 2006.

GARCÍA, F. J.; BARRAGÁN, C. Mediación intercultural en sociedades multiculturales: Hacia una nueva conceptualización. **Portularia**, Huelva, n. 4, p. 123-142, 2004.

GIMÉNEZ, C., Planteamiento multifactorial para la mediación e intervención en contextos multiculturales: una propuesta metodológica de superación del culturalismo. En: GARCÍA, F. J.; MURIEL, C. (Eds.). **La inmigración en España: contextos y alternativas**. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales, 2002. p. 627-643. v. II (Actas del III Congreso sobre la inmigración en España).

JIMÉNEZ, A. Educación intercultural para menores migrantes sin referentes familiares. En: JIMÉNEZ, A.; CRUZ, M. (Coords.). **Integración de menores migrantes en contextos educativos plurales**. Huelva: ACCEM, 2008. Colección Intervención Socioeducativa e Intercultural (II).

JIMÉNEZ, A. (Coord.). **Menores migrantes sin referentes familiares**. Una perspectiva integral del fenómeno. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2009.

GIMÉNEZ, C.; SUÁREZ, L. **Menores no acompañados que han entrado en territorio español sin representación legal**. Informe de Investigación. Madrid: Universidad Autónoma, 2000.

KONRAD, M.; SANTONJA, V. **Menores migrantes**: de los puntos cardinales a la rosa de los vientos. Valencia: Promolibro, 2005.

PORTES, A. Conclusion: theoretical convergences and empirical evidence in the study of immigrant transnationalism. **International Migration Review**, New York, v. 37, n. 3, p. 874-892, 2003.

PUIG, I.; MORENO, G. Hacia una pedagogía intercultural. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 196, p.12-18, 1991.

QUIROGA, V. Los menores migrantes no acompañados en Europa: una mirada antropológica. En CHECA, F.; ARJONA, Á.; CHECA, J. C. (Eds.). **Menores tras la frontera**. Otra Inmigración que aguarda. Barcelona: Icaria, 2006.

QUIROGA, V.; ALONSO, A.; ARMENGOL, C. Proyecto CON RED. Rutas de pequeños sueños. **Menores migrantes no acompañados en Europa**. Barcelona: Fundación Pere Tarrés, 2004. Disponible en: <<http://www.peretarres.org/daphneconred/estudi/in-forme.html>>. Acceso en: 26 feb. 2011.

SETIÉN, M. L.; BERGANZA, I. Menores extranjeros no acompañados: Una movilidad de jóvenes con expectativas de adultos. En: GONZÁLEZ, J.; SETIÉN, M.L. (Eds.). **Diversidad migratoria**. Distintos protagonistas, diferentes contextos. Bilbao: Universidad de Deusto, 2005.

SETIÉN, M. L.; BERGANZA, I. Tipos de intervención social con menores inmigrantes no acompañados. En: SANTIBÁÑEZ, R.; MAIZTEGUI, C. (Eds.). **Inmigración**: miradas y reflejos. Historias, identidades y claves de intervención social. Bilbao: Universidad de Deusto, 2006.

SUÁREZ, L. Un nuevo actor migratorio: jóvenes, rutas y ritos juveniles transnacionales. En CHECA, F.; ARJONA, Á.; CHECA, J.C. (Eds.).

Menores tras la frontera. Otra inmigración que aguarda. Barcelona: Icaria, 2006.

UNICEF. Informe. **Ni ilegales ni invisibles.** Realidad jurídica y social de los menores extranjeros en España. Madrid: Etnia Comunicación, 2009.

VELASCO, H. M.; DÍAZ, Á.; CRUCES, F.; FERNÁNDEZ, R.; JIMÉNEZ, C.; SÁNCHEZ, R. **La sonrisa de la institución.** Confianza y riesgo en sistemas expertos. Madrid: Ramón Areces, 2006.