

## ***¡Sólo valiente!”. La migración de menores de forma autónoma, sin referentes familiares de Marruecos a Cataluña.***

En el seminario: **Jóvenes y migraciones: entre la exclusión y la rebeldía de cuestionar frontera**

**Encuentros Internacionales de Juventud de Cabueñes 2018**

Actualmente los medios de comunicación, nos inundan de noticias sobre la llegada masiva de chicos menores de edad que migran de forma autónoma, la mayoría de ellas hablan de desborde del sistema, se los criminaliza, o de la precaria atención que reciben, algunos de ellos pasando días en comisarías, o en centros sobresaturados en comunidades autónomas como Madrid o Cataluña.

Pero, el fenómeno de los menores migrantes no es nuevo, se empezó a vislumbrar en el año 2000, con la aparición de chicos en situación de calle, en grandes ciudades como Barcelona o Madrid. Ya en ese tiempo se les etiquetó en el caso catalán como MEINA (Menor Extranjero Indocumentado No Acompañado), homogeneizándolos, cuando son un colectivo muy heterogéneo, y dejando claro que se ponía énfasis en que eran extranjeros que no en la protección de la infancia. En el caso catalán se diseñó un sistema paralelo y discriminatorio al de los chicos autóctonos, consistente en macro centros, apartados de núcleos urbanos, dificultando así su inserción y su lugar de pertenencia.

En este artículo, no hablaré de las niñas, ya que se mueven por circuitos diferentes, pero es muy importante nombrarlas y visibilizarlas, ya que también existen y muchas veces se encuentran inmersas en redes de trata, de explotación infantil (pettites bones) etc.

Desde la llegada de estos chicos que ponen en jaque por un lado la idea de la Europa Fortaleza, y por otro lado el sistema de protección de menores, se han ido gestando diferentes ideas para abordar su situación, la mayoría encaminadas a - quién debería de hacerse cargo de ellos. Si devolverlos a sus

países (ya se intentó el 2005, y las repatriaciones se tuvieron que parar por no cumplir garantías), si repartirlos entre comunidades autónomas, si la culpa es del Estado, de la Generalitat o de los Ayuntamientos que ponen trabas a la apertura de centros...

Y entre discusión y discusión, los chicos quedan doblemente desamparados, en el caso catalán se van abriendo y cerrando recursos, con chicos que en 3 meses han pasado por tres recursos diferentes, sin cursos, sin movimientos en su situación administrativa, muchos sin empadronar, debido a la provisionalidad de los recursos, etc. Y cuando los chicos "explotan", reclaman sus derechos, como papeles y curso, se los tilda de exigentes, de no respetar los equipamientos, etc.

Nos hemos encontrado con centros sin cepillos de dientes, chanclas o toallas para todos. Chicos durmiendo en colchones improvisados. Plazas que se pierden en 24 horas de un chico estar "fugado". Auxiliares de educador/a que han estado más de dos horas SOLOS con 50 chicos.

La directora general habla de abrir centros de SOLO 100 plazas!!! ya que se niega a abrir (gracias a Dios) centros de 500.

Y mientras se nos bombardea con noticias sobre la saturación del sistema, en Europa el **2016** ya se hablaba de más de **10.000** niños migrantes DESAPARECIDOS. NIÑOS!!! De los cuales no parece preocuparnos demasiado, y es que lo que nos incomoda es que estén en nuestro territorio, reclamando sus derechos.

Pero, tenemos que pensar, cual es el modelo de atención a la infancia y a la juventud que queremos.

Como señala el pedagogo Enrique Martínez Reguera, los chicos, necesitan pocas cosas para crecer sanos y felices: Una buena crianza, un lugar de pertenencia, una preparación y unas expectativas de futuro.

¿Cuántas de estas premisas se dan en los centros de protección de menores?

Sin darnos cuenta, se están dando demasiado a menudo centros, sin condiciones, donde van a parar trabajadores/as que terminan en un círculo de contención de los chicos. Donde el rol de educador/a no se vive como una figura de apoyo, y chicos y sus supuestos cuidadores/as se convierten en enemigos. Los chicos, se rebelan, pero no olvidemos quien tiene el poder.

Demasiados chicos, medicalizados, con problemas de consumo y salud mental, con fugas, cambios de centro, centros cerrados para niños con "problemas" de socialización, y ¿cómo van a aprender a socializarse si se los aparta, se los excluye y se los encierra en centros terapéuticos? Como decía Paulo Freire: - A amar se enseña amando.

Así pues, si queremos chicos sanos, hay que crear una sociedad sana, darles un trato sano.

No hay ningún chico que sea irrecuperable, pero hay que apostar por ellos, estar a su lado.

El colectivo de chicos menores que migran de forma autónoma presenta una gran capacidad de agencia, los chicos se perciben agentes de su destino; algunos niños sienten que son los que tienen más oportunidades para tener éxito en el proceso migratorio, o que quieren ser ellos los protagonistas de este proceso. Pero a pesar de viajar no acompañados, traen consigo una forma de pensar sobre los deberes y obligaciones para con sus familias. Saben que su decisión migratoria afectará no sólo a sus propios eventos vitales, sino también los acontecimientos del resto de la familia. Sienten la obligación maussiana de dar y recibir en sus anhelos, en su desvivir está el horizonte de su futuro, pero también del futuro de los que dejan atrás. La combinación de los estudios transnacionales y las teorías del ciclo vital nos ha guiado en el viaje con los menores, y también nos ha permitido encontrar una relación en las políticas de

Estado y de las estrategias de migración de los individuos y sus familiares. El destino en la península también influye en el curso vital de los menores. El trato recibido influirá en la estabilidad del chico, o las fugas y la vida en la calle. Los centros de urgencia y acogida no siempre disponen de los recursos óptimos para atender a los chicos y muchas veces fracasan en sus objetivos.

Otro gran problema del sistema expuesto es la llegada a los 18 años. Aunque existe un programa para la mayoría de edad, hasta los 21 años, en el que hay pisos residenciales y ayudas a la emancipación, entre otros, se trata de un programa de recursos limitados, y que funciona por meritocracia, al que pocos chicos tienen acceso, pues la mayoría queda en situación de calle, sin derecho a recursos; y aún en los casos en que han tenido suerte y se les ha tramitado el NIE, éste se limita a un permiso de residencia pero no de trabajo. En definitiva, y como apuntaba un menor en el puerto de Tánger, "el proceso migratorio no es un juego", es un proceso personal e intransferible que deja huella, y que marca la identidad del sujeto.

Podríamos desglosar las dificultades que viven los menores mientras lo son:

- L@s educador@s desconocen su situación real, tanto a nivel administrativo como a nivel de las decisiones que toman los técnicos.
- La mayoría de centros cubren las necesidades primarias de alojamiento y comida, pero quedan descubiertas las de seguridad y acompañamiento emocional.
- Falta de un referente del chico que se mantenga en todo el proceso.
- Inseguridad, por el secretismo que envuelve su situación administrativa.
- El sistema los convierte en analfabetos funcionales, puesto que se les da y se les hace todo y por consiguiente no aprenden a ser autónomos.

- Confinamiento en Centros aislados e impartición de cursos y actividades especiales para MNA, que impiden la creación de una red social, básica para su integración y fundamental para su futura supervivencia.

- Para los chicos la obtención del NIE es fundamental para alcanzar una cierta tranquilidad y ésta supone su mayor preocupación.

Al llegar a los 18, la situación no ha mejorado:

- Los recursos que permiten extender la tutela del Estado hasta los 21 años y acompañarlos en el primer aprendizaje de la autonomía, van ligados al comportamiento (meritocracia) y al tiempo de tutela; la mayoría no tienen acceso a ellos, o acceden a ellos por poco tiempo.

- La mayoría termina en situación de calle, viviendo en kharbas (casas ocupadas) o en albergues de transeúntes.

- Existe una dificultad real de renovar los permisos, que son permisos de residencia sin trabajo; después, si no disponen de medios de vida, no pueden renovarlos.

- Falta de un referente adulto positivo en la calle.

- Desconfianza y aversión con l@s educadores/as.

- Falta de recursos formativos y de tiempo libre para este tipo de jóvenes.

- Síntomas de estrés post traumático. (Insomnio, ansiedad, dolores musculares, etc.).

- Dificultades para administrar sus recursos escasos, en el caso de los que cobran alguna otra prestación.
- La atención a las necesidades emocionales de los menores; El restablecimiento de las redes sociales y familiares, aunque éstas se encuentren en el país de origen;
- La creación de espacios alternativos con actividades para ocupar el tiempo alejadas del consumo y creación o adaptación de las comunidades terapéuticas u otros recursos sanitarios a los adolescentes.

El análisis de los centros como instituciones totales, nos permite ver cómo se organizan los dispositivos de control y cómo, más allá de educar, los centros tienen el objetivo de contener; las salas de contención y el uso que se hace de éstas nos lo ilustran claramente. Por último, el educador o educadora como figura más próxima al chico tiene una situación de privilegio y debe ser consecuente con él. Es importante dar voz a los chicos, valorar la implicación y el vínculo con los educadores/as, buscando las personas que hay detrás del título de técnico, y es en ese encuentro entre personas donde se da la educación que puede revertir situaciones de vulnerabilidad. La constatación de la relevancia de la figura del educador/a social, del educador/a de calle, debe ir acompañada de una reflexión, de unas consideraciones que planteo para que dichos profesionales y las administraciones que los solicitan, puedan tener en cuenta. Como decía Freire (1970): "Todos aprendemos de todos". En todas las acciones que conciernen a un menor, el interés superior del menor tiene que ser considerado de forma prioritaria, como dictamina el Artículo 3 (1) de la Convención de las Naciones Unidas Sobre los derechos del niño. Se es en primer lugar menor, después inmigrado. Los niños extranjeros tienen que recibir el mismo trato y tienen los mismos derechos que los niños nacionales; por encima de todo tienen que ser tratados como niños, cualquier consideración sobre su migración tiene que ser secundaria. Por

otro lado va siendo hora que los veamos como inmigrados, y no como inmigrantes, ya que están aquí para quedarse. En nuestros primeros encuentros con los chicos como educadores/as es importante dejar claro quiénes somos, cual es nuestro rol, qué pueden esperar de nosotr@s, no generar falsas expectativas, ver a cada chico como una persona individual, y darle un trato personalizado. Es necesario respetar el derecho a opinar y ser oído.<sup>161</sup> También es primordial el poder tener acceso a las informaciones que los afectan (situación administrativa, etc.), y aquí l@s educadores/as tenemos un papel fundamental, que es el de velar por conocer la situación del chico para luego poder transmitírsela. Como hemos ido apuntando, los niños están bajo el amparo de dos leyes: las Autonómicas (Ley de protección al menor) y las Estatales (Ley de Extranjería), aunque l@s educadores/as no tengamos formación en derecho, será importante obtener ciertas nociones de derecho para poder comprender y defender a los chicos, ya que las Leyes les afectan directamente y por ende, su bienestar emocional. A nivel cultural tienen importancia las acciones que permiten a los chicos conservar la lengua materna y mantener contactos con su cultura y religión, y estas consideraciones deben prevalecer también en los ámbitos de la sanidad y la educación.

Como explica Martínez Reguera en su libro *Esa persona que somos* (2012), es fundamental que entendamos los contactos entre educadores/as y chicos como contactos entre personas, en los que los educadores/as muestren su interés por los chicos y en los que más que erigir un muro jerarquizador, deben mostrarse con sus fortalezas y debilidades e intentar comprender respetando sus ritmos. Para facilitar ese acercamiento es recomendable conocer o interesarse por las regiones de origen, saber que no es lo mismo un chico árabe que uno amazigh, aprender a pronunciar bien sus nombres, conocer alguna palabra en su idioma, y ser conscientes que si no conocemos ninguna, ellos son unos magníficos profesores. No olvidar que no son un objeto aislado que apareció dentro de un centro, sino que tienen familia, un barrio de origen y de pertenencia, unas raíces que los construyen en parte de lo que son y que hay que intentar mantener, respetar y cuidar.

En este mismo sentido que la psicoterapeuta Marroquí Amina Bargach apunta:

"(...) se entiende que el menor "emprenda el viaje", pero nunca "viajará" solo, va acompañado con su red social flotante, llega con su historia, sus recuerdos y su proyecto migratorio, que no es otro que "salir a trabajar para sacar a los suyos adelante" (Bargach 2006:60).

En el mismo sentido los educadores/as también deben considerar que la comunicación no verbal, que siempre es importante de tener en cuenta, lo es más cuando este colectivo no conoce bien nuestro idioma. Aún a pesar de no poder tener conversaciones muy profundas, he aprendido que lo más importante para comunicarse es la voluntad y la actitud. Así me lo dejó claro Rachid, un chico sordo, que no había aprendido hablar, de Sidi Ifni, y con el que mantuvimos una intensa comunicación. Ciertas corrientes pedagógicas hablan de la distancia óptima, para trabajar pero salvaguardando las emociones. Personalmente, creo que no funciona, la educación no es neutra, hay que tomar partido, implicarse, aprender a ser coherentes con la naturaleza de los problemas. Si un joven es desconfiado, necesita ver que puede confiar en el profesional; si es rebelde por las situaciones pasadas, necesita tener nuevas experiencias, que le den sosiego, entre otras. Con represión se logra someter, pero no convencer. Solo cultivando la sociabilidad crece la autoestima, la esperanza en el ser humano, y es que como señala Enrique Martínez Reguera: "Las personas somos resultado de infinitas relaciones, del confluir de infinitas influencias. Las personas no son como son y luego se relacionan, sino al contrario, llegan a ser como son, como resultado de las relaciones que la fueron moldeando" (Martínez Reguera, 2012).

Las diferentes teorías sobre la importancia del vínculo en la crianza y los procesos de resiliencia, es decir, la capacidad de los sujetos para sobreponerse a períodos de dolor emocional y traumas, apuntan a la necesidad de referentes positivos, personas que crean en uno. En este sentido, autores como Barudy (2005), Gutman (2009), Dantagnan (2005), Bowlbi (2011), Cyrulnik (2006), señalan la importancia del vínculo en la infancia para poder cultivar la



sociabilidad y la resiliencia, el vínculo como parte de la subjetividad de la implicación.

Correlativamente, debemos considerar que l@s profesionales de la educación representan un modelo de acogida, sus acciones representan en gran parte la imagen que reciben los menores del país de acogida y los primeros contactos pueden influir en la apertura o el cierre del chico; ellos también tienen estereotipos hacia nosotros. Muchas veces, debido a nuestros estereotipos sobre la figura del "moro", personas de distintos ámbitos me preguntan si he tenido algún problema por el hecho de ser mujer; hace 15 años que trabajo con musulmanes/as y chicos y chicas procedentes del Magreb y debo decir que nunca he tenido ninguna falta de respeto, ni nada por el hecho de ser mujer. Aun así, debo señalar que he conocido a educadoras que han recibido comentarios al respecto, pero siempre iban precedidos algún conflicto previo con los chicos. El tema del género daría mucho a debatir y estudiar, y no ha sido el propósito de este artículo. Me parece igualmente fundamental evitar la "culturalización de actitudes": el perfil de los chicos es muy heterogéneo y muchas veces se tiende a generalizar en aras a una atribuida cultura común de origen: los marroquíes son así, los chicos del centro son así; los datos demuestran que no hay un perfil único de joven inmigrado y es muy duro para ellos llevar el peso de todo su colectivo a cuestas. Si un chico realiza una acción, es una acción de un chico concreto en un contexto concreto, no representa al colectivo. Por otro lado, hay que reprobamos actitudes, no personas, por ejemplo: " - Esto es sucio", en lugar de " - Eres un sucio". Cuanto más positiva sea la imagen que demos de ellos, más esperanza les infundamos. Muchas veces, en mi propia interacción, les hablo del futuro en positivo: en lugar de decirles " - Acabarás en la cárcel", les digo: " - Cuando seas mayor y tomemos un café con tu mujer y tus hijos les voy a contar cuantos quebraderos de cabeza me distes"; es increíble ver como se les ilumina la cara. Hay muchas teorías sobre la "profecía auto-cumplida": Si esperamos que los chicos terminen mal, aumentamos las posibilidades que esto ocurra y a la inversa. Por otro lado es natural que las personas que se encuentran en situación administrativa irregular

puedan no decir toda la verdad sobre algunos aspectos de su vida. Es importante no tomarlo como una cosa personal, pues sin duda se trata de una defensa del chaval que aún no nos conoce y no nos tiene confianza; poco a poco, una vez se tejan vínculos, nos vamos a ir conociendo mejor. No podemos conocer toda su historia, sus verdades, mientras nosotros salvaguardamos las nuestras. Esta premisa lo es para los chicos que han migrado solos, como lo es para toda población diferente que la antropología ha buscado conocer a través del trabajo de campo etnográfico, particularmente cuando detrás ha habido una relación colonial. Es importante reducir el tema del folklore, interesante en un inicio, pero que encasilla y limita al/la inmigrad@ y empezar a fijarnos en las semejanzas, que son más que las diferencias, como dice Martínez Reguera (2011): usar el sentido común, entendido como sentir en común. Así pues, mejor buscar actividades normalizadoras para que no lleven el San Benito de inmigrados todo el tiempo. Si una cosa es común en l@s adolescentes es el nivel de trascendencia que tiene la vida en determinados momentos; por eso es importante poder dedicarles al menos unos pocos minutos cuando los solicitan y sólo entonces calibrar si la situación requiere de una atención inmediata o puede esperar, con el fin de mejorar el acceso directo de los chicos con los educadores/as. De hecho ello revierte en una mejor evaluación de nuestra actuación, que siempre se produce a través del 'boca - oreja', vía natural de comunicación en la que los propios chavales se encargan de publicitar las características más acentuadas de cada educador/a: asequible, resolutivo, confiable... El tiempo libre es importante porque es un espacio donde trabajar independientemente de la situación administrativa. Es preferente que los chicos participen en actividades no especializadas para chicos inmigrados o para chicos de un centro; más bien parece óptimo aprovechar las actividades ya programadas para el conjunto de la población joven, pues estos lugares son ideales para trabajar la sociabilidad y fomentar la creación de redes, fundamentales para el bienestar de los jóvenes. El ocio es, de hecho, una actividad compensadora, en la que tiene lugar un aprendizaje instrumental; es un espacio donde se pueden expresar las potencialidades, y puede servir como espacio donde trabajar el estrés migratorio. Por otro lado, como ya he

apuntado, en la mayoría de los casos, aunque hayan obtenido un permiso de residencia, éste no les permite trabajar y los chicos devienen 'Ni - Ni', que ni estudian, ni trabajan, "forzados". Es claro que existe la necesidad de dotar de herramientas y contenido el tiempo libre del que disponen una gran mayoría de los jóvenes. La mayoría de educadores/as empiezan a estudiar para estar al lado de las personas, personas en situación de desventaja, pero en la vida laboral, muchas veces, acaban viéndose trabajando por la administración o por una ONG, con lo que el "cliente" deja de ser el chico para ser la entidad: 'quien paga manda!'. Es allí donde descubrimos, como señalan diferentes autores como Foucault, Bourdieu, o Wacquant, que existe un encargo real y un currículum oculto, que tiene que ver más con controlar que no con educar. Y es que como señalan estos últimos (Wacquant 2006 y Bourdieu 1999), el trabajo social es la otra cara de la moneda del sistema punitivo y judicial. Poco a poco la burocracia (realizar informes, justificar subvenciones, etc.), ha ido ganando terreno a la atención directa. Demasiadas veces se habla de los chicos, por los chicos, pero sin los chicos: hay que recordar que ellos y su bienestar es el objetivo de nuestro trabajo, y a veces hay que ser creativo, flexible, empático, buscar recursos, estrategias, redes de apoyo para lograr estos objetivos. Dejar de hablar de plazas, dejar de 'cosificarlos' y empezar a verlos como las personas que son. Hemos visto con anterioridad que, una vez cubiertas las necesidades físicas, las necesidades de l@s niñ@s son, según Martínez Reguera (2011), una buena crianza, prepararse para la vida y unas expectativas de futuro. Sin embargo, es difícil realizar este cometido cuando se da la siguiente situación estructural: centros aislados de núcleos habitables; centros sólo para niños africanos; una Ley de extranjería que dificulta su integración, y que en todo caso les permite obtener un permiso para residir pero no para trabajar; la preparación para el futuro que termina a la mayoría de edad y la falta de un referente durante todo el proceso. El maltrato institucional puede ser por omisión y negligencia:

"cualquier legislación, programa, procedimiento o actuación por acción u

omisión procedente de los poderes públicos, o bien, derivada de la actuación individual del profesional o funcionariado, que comporte abuso, negligencia, perjuicio de la salud, la seguridad, el estado emocional, el bienestar físico, la correcta maduración, o que vulnere los derechos básicos de las personas ." (Martínez Roig y Sánchez Marín, 1989).

Hemos podido constatar que se han ido dando diferentes tipos de maltrato institucional, el primero de los cuales fue efectivamente por omisión y negligencia, cuando en un principio no se quiso atender a los MNA porque no eran autóctonos. Pero este maltrato tiene también otros orígenes: la mayoría de los chicos no tiene una visión positiva de los centros, ni de los educadores; bien al contrario, cuando hay un/a buen/a educador/a, suelen sacarlo de esta categoría, pues lo ven como una excepción. Ante ello, el sistema de protección tiene planteados algunos retos:

- ¿Cómo hacer compatible la convención de los derechos del niño con la Ley de extranjería?

¿Cómo incorporar a la familia en la protección de los niños sin que suponga una reagrupación familiar?

¿Cómo dar respuesta real a las necesidades de los chicos y no a las del sistema?

Estas sugerencias para la administración, para l@s profesionales/as de la educación social, para l@s técnic@s, son fruto de la investigación antropológica que acabamos de presentar, cuyos datos nos han permitido abrir la vía no sólo para una propuesta práctica sino también para una reflexión ética, como la que nos proponía N. Sheper - Hugues a partir de su propia etnografía:

"Una antropología más "femenina" se tendría que preocupar no sólo de cómo los humanos "razonamos" y pensamos, sino también de cómo actuamos los unos hacia los otros, entrando así en cuestiones de ética y relaciones humanas. Si no pensamos las instituciones y las prácticas culturales en términos morales o éticos, entonces la antropología se me antoja como una empres

a de débil y sin utilidad. Por supuesto, el problema reside en cómo articular un estándar, o estándares divergentes, para iniciar una reflexión moral y ética sobre las prácticas culturales, que tenga en cuenta pero no privilegie nuestros propios presupuestos culturales” (Sheper - Huges 1989:3).

Una reflexión moral y ética que en estas páginas surge de la voz rescatada de los menores no acompañados.

Núria Empez Vidal

[nempez@hotmail.com](mailto:nempez@hotmail.com) @hourria\_col

Octubre 2018