



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



gredi

DIÁLOGO INTERCULTURAL E INTERRELIGIOSO PARA FOMENTAR LA CULTURA DE PAZ EN JÓVENES Y MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS (MENA) EN BARCELONA Y MELILLA

(RTI2018-095259-B-I00)

Resumen resultados entrevistas educadoras y educadores de Barcelona

Ruth Vilà Baños (IP)

Franciele Corti

Omaira Beltran Sánchez

Montse Freixa Niella

Marta Simó Sánchez

Inés Massot Lafon

Marta Venceslao Pueyo

Angelina Sánchez Martí

Melissa Schmidlin Roccatagliata

Barcelona marzo de 2021



El siguiente documento presenta los resultados de las entrevistas realizadas en el marco de la fase 1 del proyecto de investigación I+D “Diálogo intercultural e interreligioso para fomentar la cultura de paz en jóvenes y menores extranjeros no acompañados (MENA) en Barcelona y Melilla” (RTI2018-095259-B-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España.

El objetivo general de la primera fase era visibilizar la situación de los MENA en Barcelona y Melilla. Específicamente, analizar necesidades socio-educativas, expectativas y relatos de futuro de los MENA en Barcelona y Melilla, por un lado, y, por otro lado, identificar retos y mejoras para los centros, recursos y organizaciones que trabajan con este colectivo.

Para responder a dichos objetivos se realizaron entrevistas semi-estructuradas a educadoras y educadores de Barcelona y Melilla. Los resultados se estructuraron en torno a ocho categorías, las cuales se describen y desarrollan en el presente informe.

El presente informe corresponde sólo a los resultados del análisis de las 14 entrevistas realizadas en Barcelona, durante los meses de noviembre de 2019 a mayo de 2020.

1. CENTROS	8
1.1 Características de los centros	10
• Ministerio fiscal	10
• Servicios de protección de emergencia	11
• Servicio de primera acogida y atención integral.....	11
• Pisos tutelados	13
• CREI/CRAE	13
• Recursos externos.....	14
• SDI. Servicio de detección e intervención.....	15
1.2 Espacios y recursos	16
• Ministerio Fiscal.....	16
• Servicios de protección de emergencia	16
• Servicios de primera acogida.....	19
• Pisos tutelados	20
• CREI/CRAE	21
• Recursos externos.....	21
• SDI	22
• El efecto del Covid-19.....	22
1.3 Equipo, coordinación.....	24
• Servicios de protección de emergencia	24
• Servicios de primera acogida.....	26
• Pisos tutelados	27
• CREI/CRAE	28
• Recursos externos.....	29
• SDI	30
2. PROFESIONALES	31
2.1 Condiciones laborales	31
• Salarios bajos	31
• Turnos y falta de personal	33
• Rotación y movilidad de profesionales.....	35
2.2 Gestión emocional.....	36
• Experiencia profesional menor de dos años	36
• Experiencia profesional entre dos años y seis años.....	39
• Experiencia profesional de más de 6 años	41

• Efecto del Covid-19	43
2.3. Conclusiones y discusión	43
3. ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN	48
3.1. Saturación de servicios	48
• Causa de la saturación de los servicios	48
• Saturación de centros y del sistema de protección	49
• Efectos de la saturación.....	50
• Nueva problemática.....	53
3.2. Protocolos de actuación	54
• Proyecto de centro.....	54
• Proyecto educativo individual	54
Servicios de protección de emergencia	54
Servicios de primera acogida	56
Pisos tutelados.....	58
CRAEs y CREIs.....	59
Recursos externos, ministerio fiscal y SDI	59
• Protocolos	60
3.3. Planificación temporal: burocracia y la falta de tiempo	62
3.4. Trabajo en red.....	65
3.5. Gestión de grupos	68
3.6. Recursos jurídicos y gestión de documentación	69
3.7. Falta de recursos o servicios para MENAs	77
4. ÁMBITOS Y MODALIDADES DE INTERVENCIÓN	84
4.1. Intervención educativa.....	84
• Intervención educativa individualizada	85
• Convivencia y gestión de los conflictos en el centro	88
• Idioma de intervención, decisión controvertida.	93
• Dificultades para una intervención educativa adaptada a los MENA.....	94
• Acciones fuera del encargo	96
• Conclusiones.	97
4.2. Relación con el entorno y las familias.....	98
• Vincularse en la comunidad, estrategia inclusiva.....	98
• Actividades en la comunidad.	99
• Rompiendo estereotipos y prejuicios.	100

• Vinculación de las organizaciones políticas y proximidad geográfica, aspectos clave.....	101
• Relación con las familias	102
• Conclusiones	102
4.3. Ámbitos de intervención educativa	104
• Formación	104
• Tóxicos	108
• Género y sexualidad.....	113
• Interseccionalidad y religión.....	118
• Idiomas.....	122
• Deporte, ocio y cultura.....	123
• Conclusiones	125
5. OTRAS SITUACIONES Y NECESIDADES.....	127
5.1 Perspectiva de futuro.....	127
• Permiso de residencia y de trabajo.....	127
• La orientación y formación, casos de éxito en la inserción laboral	129
• La frustración de los y las educadoras que viven en solitario.....	129
• El trabajo como perspectiva de futuro.....	130
• Conclusiones	131
5.2. Formación formal	131
• Depende del tipo de centro, hay mejores opciones formativas.	131
• Las opciones formativas, todas no son iguales y tampoco todos los menores parten de la misma formación y / capacidades	132
• La documentación, nuevamente el impedimento para acceder a la formación	133
• Las distancias y otras dificultades para acceder a los centros de enseñanza.	133
• Falta de coordinación entre centros educativos y los centros de menores..	133
• Conclusiones	134
5.3. Situaciones de gravedad extrema	134
• Necesidades no atendidas.....	134
• Vulneración de derechos	135
• Ataques y discriminación racista dentro de los centros.....	137
• Situaciones de extrema violencia.....	139
• Consumo de tóxicos	141

• Experiencias y recorridos vitales (mochila de vida).....	143
• Conclusiones.....	144
5.4. Salud.....	146
• Salud mental.....	146
• Salud física.....	147
• Actuación de los centros frente a los problemas de salud.....	147
• Atención sanitaria.....	148
• COVID-19.....	149
• Conclusiones.....	149
5.5. Itinerarios y circuitos.....	152
• Tránsitos geográficos y de gran inestabilidad.....	152
• Encuentros y desencuentros entre los sistemas de acogida y la llegada de los MENA.....	154
• Procesos de institucionalización de los MENA y tránsitos.....	156
• Vinculación institucional: entre lo transitorio y lo permanente.....	159
• Itinerarios condicionados: los “papeles” de los MENA.....	160
• Conclusiones.....	161
5.6. Economía.....	163
• Recursos económicos dispares.....	163
• Gestión económica de los jóvenes.....	164
• Conclusiones.....	165
6. PROPUESTAS DE MEJORA.....	166
6.1. Inclusión. Centro mixto, etc.....	166
6.2. Recursos Humanos.....	166
• Conclusiones.....	167
6.3. Gestión. Trabajo en red, protocolos, tiempo.....	167
• Discusión/conclusiones.....	169
6.4. Acogida.....	169
• Conclusiones.....	171
6.5. Acciones hacia MENA.....	171
• Conclusiones.....	172
7. PERCEPCIONES SOBRE LOS MENA.....	173
7.1. Prejuicio machismo.....	173
7.2. Dimensión religiosa y/o cultural.....	173
• Conclusiones.....	174

7.3. Racismo y criminalización	176
• Conclusiones	178
7.4. Perspectiva del educador-a sobre MENA.....	182
• Experiencia con jóvenes.....	183
• Conclusiones	185
7.5. Chicas MENA.....	192
8. FORMACIÓN Y COMPETENCIAS DEL EDUCADOR/A	193
• Conclusiones	194
8.1. Idiomas, interculturalidad y religión.....	194
• Conclusiones	195
8.2. Género	195
• Conclusiones	195
8.3. Titulaciones regladas, formación continua.....	195
• Conclusiones	196
8.4. Drogas, Tóxicos	197
• Conclusiones	197
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	199

1. CENTROS

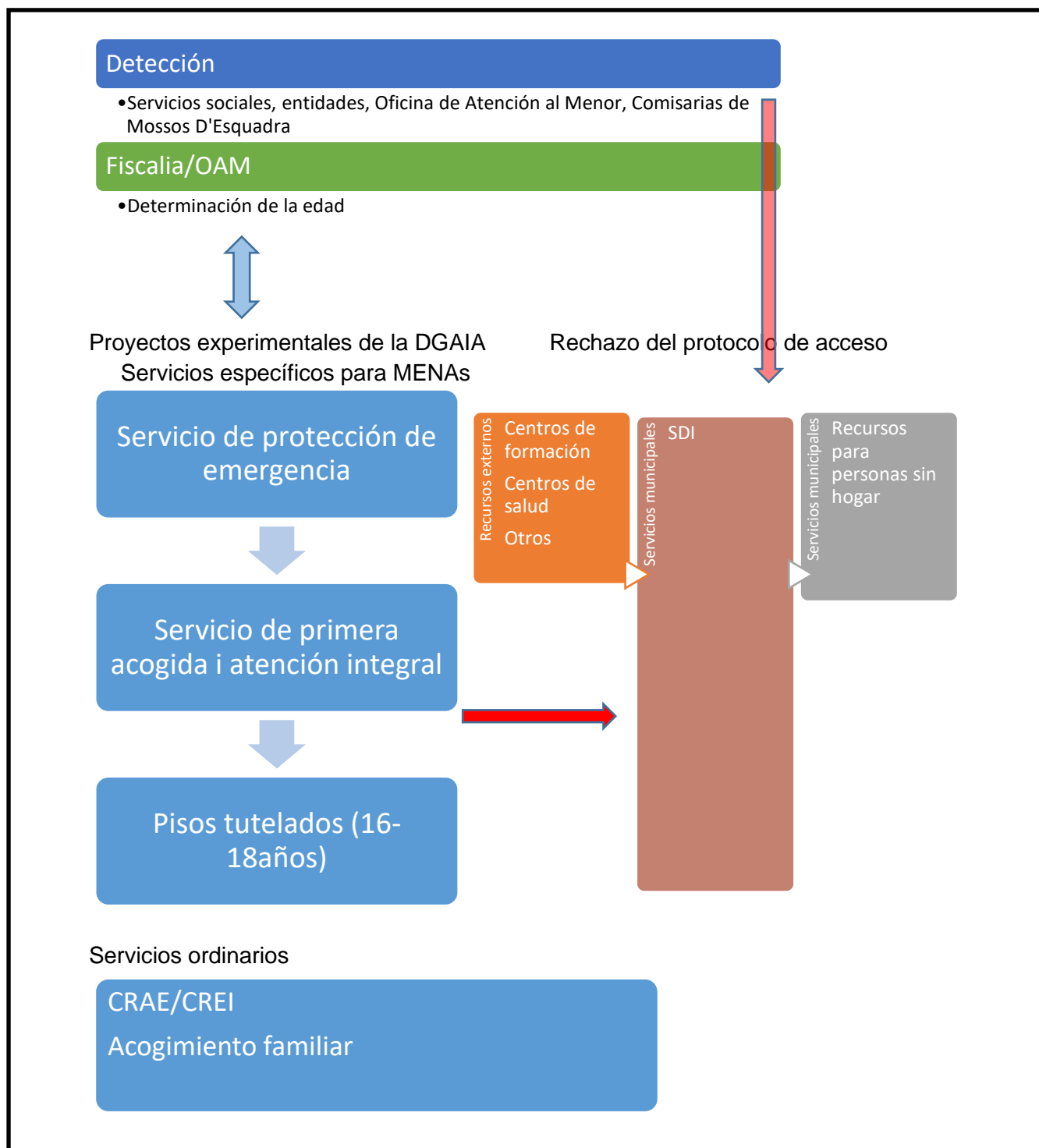
En este apartado abordamos los centros y los y las profesionales. Respecto al centro, se describen primero sus características: organización, funcionamiento, objetivos, después, sus espacios y recursos y finalmente el equipo que compone el centro. En lo que se refiere a los profesionales, se analizan sus condiciones laborales y su gestión emocional.

El Departament de Treball, Afers Socials i Famílies de la Generalitat de Catalunya tienen como funciones, entre otras, las políticas de servicios, prestaciones y protección social, de la infancia y la adolescencia. Se estructura por secretarías, en nuestro caso, es la Secretaria d'Infància, Adolescència i Joventut con la Direcció General d'Atenció a la Infància i Adolescència (DGAIA). Esta dirección se encarga del sistema de protección.

Los centros de protección para los “menores no acompañados” en Cataluña se dividen en servicios de protección de emergencia, servicios de primera acogida y atención integral y pisos tutelados de 16 a 17 años. Estos son servicios específicos para este colectivo. A su vez, existen centros de protección dentro de los servicios ordinarios como los centros residenciales de educación intensiva (CREI) y los centros residenciales de acción educativa (CRAE). Además, se han entrevistado otros servicios, recursos externos, que no dependen de la DGAIA pero que también intervienen con los chicos y chicas migrantes de forma más directa o indirectamente, como, por ejemplo, los centros de formación. El recorrido del menor no acompañado empieza por su detección y se inicia el protocolo de acceso al sistema de protección. Si el menor rechaza este protocolo, se queda en las calles de Barcelona y es cuando interviene el Servicio de Detección e Intervención del Ayuntamiento de Barcelona. Este servicio es el que actúa con los MENAs que están en la calle, bien sea porque de principio no han accedido al sistema de protección o bien, una vez en él, se han fugado. Si hay dudas de la minoría de edad del chico, los trámites de acceso a la protección empiezan en la Fiscalía para determinar su edad.

A continuación, se desarrolla el circuito de protección hasta los 18 años a partir de la llegada del menor al territorio catalán.

Circuito actual del sistema de protección hasta los 18 años



Fuente: elaboración propia

1.1 Características de los centros

Se analizan las características de cada tipología de servicios siguiendo el recorrido del circuito de protección.

- **Ministerio fiscal**

El siguiente servicio entrevistado es el servicio de primera instancia de la fiscalía para dar respuesta a la primera necesidad de los menores migrados.

La primera necesidad, claro, a mí me llega un niño de abajo de un camión, la primera necesidad es orientarlo, de dónde vienes, esa era un poquito mi tarea, vale, explicarle dónde está. Porque a veces no sabían si estaban en Barcelona o en el País Vasco, por decirte, y a partir de aquí coordinarme, pues, con DGAIA, fiscalía y demás, para determinar la edad y poder derivarlo a algún tipo de centro. (bcn8, code1.3, ref.1).

Sí, esto se llama, ya te digo, Servicio de Educadores de la Fiscalía de Menores, vale. Y era un servicio 24 hrs, vale. Se atiende tanto a jóvenes de... procedentes del sistema de protección, es decir menores que, o bien están deambulando por la calle, como es el caso de MENAs, que no están institucionalizado. O bien, que están fugados de dichos centros, vale. Y, por otro lado, atendemos a protección, a justicia juvenil, vale. Entonces era un servicio 24hrs y que había turnos de mañana, de tarde, y de finde semana y de noches. (bcn8, code1.2, ref.2).

La ubicación de este servicio se encuentra en el mismo edificio que los Mossos d'Esquadra, con las dificultades que esto supone.

Sí y no. Es decir, sí, porque era como el procedimiento, todos los protocolos para determinar la edad de los jóvenes y a partir de aquí, buscarles un centro que sea acorde a las necesidades. No, en tanto en cuanto que eran los calabozos de la fiscalía de menores, vale. Donde sí que es verdad que no, no compartían habitáculo o calabozos con los menores detenidos. Pero, pero, pero bueno no eran las condiciones óptimas, y, a parte, sobre todo, era el aislamiento que suponía, vale, a pesar de que había una tele, había un colchón y demás pero no eran las condiciones en este aspecto. (bcn8, code1.3, ref.2).

Bueno, compartíamos servicio con los mossos de esquadra, con lo cual la relación era siempre mucho más de confianza con nosotros, con los educadores, que no con los mossos de esquadra, claro, porque no, perfil policial y demás, vale. Pero es verdad que, ya te digo, en 24 hrs tampoco generábamos mucho vínculo, era un servicio muy asistencial, vale, donde se proporcionaba, pues, duchas, ropa, comida y demás. A partir de aquí se explicaba un poquito donde iban a parar y se les explicaba un poquito el sistema de DGAIA y demás. (bcn8, code1.3, ref.4).

- **Servicios de protección de emergencia**

Los y las profesionales entrevistadas mencionan la saturación de los servicios. Desde el presente, estos dos fragmentos lo ilustran;

A ver, oficialmente es un centro de primera emergencia, pero, por desgracia, el sistema está muy saturado. Los recursos son muy escasos y debería ser un centro de atención rápida, por así decirlo, que vinieran los chicos, estuvieran, pues, 3 semanas, 4 semanas y tuvieran ya un centro residencial, con un proyecto fuerte. La realidad, no es esta...(bcn14, code1.3, ref.1.).

Esta situación provoca que la estancia de los chicos se alargue mucho más de lo estipulado según la definición de los centros.

Entonces el centro todo y ser de primera emergencia, es un centro residencial donde llevan los chicos un año...(bcn14, code1.3, ref.1).

La media es 5,5 meses, superior Y hay casos verdaderamente difíciles, chavales que llevan un año en este centro y eso, pensamos, que, pues, pensamos que eso tiene que cambiar, tienen que ser derivados a otros recursos o centros, pero estos chavales sino se pudren ahí. Es justo lo que dices, es un centro de emergencia que funciona como un centro de primera acogida. Exactamente así. La estada media es de 5,5 meses, me lo han dado, lo han calculado. Pero sí que es verdad que hay casos de un año y casos de tres meses... (bcn12, code1.3, ref.1).

Ante la situación de saturación, se han ido reduciendo la ratio.

Hasta hace poco nuestro centro era de los más grandes debido también al perfil de chicos que tenemos, que no eran problemáticos, hemos estado en 100 chavales, en un mismo centro, sí. Ahora ya se ha reducido el centro, ahora son... tenemos 52 chicos. Y, luego, es, por ejemplo, mi equipo, que es fin de semana son 50 chicos, 52, cinco educadores, una acompañante y yo, como coordinadora. (bcn12, code1.3, ref.2).

Estábamos enbarracones, pasamos a, enestuvieron una temporada y han pasado a..... En me vuelven a llamar por si quiero trabajar con ellos, yo tengo contacto con chicos, entonces me vuelven a llamar por si quiero trabajar con ellos y un chico me comenta que de Igualada se van a dividir a dos centros más, de Igualada, entonces quien ha hecho todo el seguimiento, que es difícil, sigue en Igualada y quien no, ha sido derivado a otros centros de esta propia empresa que tienen en y en otro sitio en(bcn7, code1.3, ref.4).

- **Servicio de primera acogida y atención integral**

Los profesionales de los servicios de primera acogida explican su servicio a partir de la diferencia que existe con los servicios de emergencia.

y eso es un centro de primera acogida, le llaman, primera acogida, lo que pasa este centro sí que hace los papeles de los chicos, hace las documentaciones, no es un centro de urgencias al que llegan por primera vez, sino que recibimos chicos desde la DGAIA, desde la Udep Micro que se llama, nos trasladan a los chicos, cuando vamos teniendo plazas disponibles. Y sí que les tramitan toda la documentación y pueden llegar a salir del centro siendo mayores de edad con su formación, y con su documentación. O sea que no es de tránsito. (bcn1, code1.3, ref.1).

Sí, es un albergue. En principio, cuando el centro de acogida, en principio se tiene que quedar así, porque tienen que ir llegando los del centro de emergencia. Porque los centros de emergencia si que son temporales y nosotros somos como más de larga durada. Pero como vamos en función de lo que nos van diciendo desde DGAIA y desde la empresa, nunca sabemos dónde vamos a acabar. (bcn13, code1.3, ref.4).

“Sí. Al principio era de emergencia y se ha ido transformando en acogida.

El de primera emergencia es mucho más caótico, por decirlo de alguna manera. No hay tanta normativa, hay más personas, todavía... lo que es tramite de papeles aún no lo pueden hacer, porque aún no se les ha identificado y ,bueno, acaban de llegar, algunos eran recién bajados de la patera o de donde hayan venido y los trasladaban allí. Y eso. Y como es más caótico, tampoco hay... todas las necesidades básicas cubiertas, o sea solo es dormir y comer. Lo que es el proceso educativo y el seguimiento todavía no, o sea no está ahí. Y básicamente sería eso la diferencia”. (bcn4, code1.3, ref.3).

Los centros entrevistados no son mixtos, solamente acogen a chicos menores de edad y más concretamente a los menores migrados.

Es un centro de acogida, de 64 chicos, que son llamados MENAS, entre los 15 y los 18 años, incluso alguno ya está rozando los 19, si han conseguido prórrogas, gracias a su excelente comportamiento. La verdad es que estoy muy contenta de las prórrogas a las que ha accedido DGAIA a dar, no, a estos chavales. Todos, todos varones, sí. no, no es mixto. (bcn1, code1.3, ref.1).

Sí, los jóvenes como bien tú has dicho, son los jóvenes que les dicen MENA, vale. La mayoría, no el 100 por ciento. Hemos tenido casos de territorio, casos de con familia. Porque es un centro de acogida, no es un CRAE, pero la mayoría, te diría que es un 90 por ciento, son menores extranjeros no acompañados, como se les conoce. (bcn10, code1.3, ref.1)

Solo chicos, solo chicos, sí, sí. Mi experiencia es con chicos. (bcn10, code1.3, ref.1).

Solo chicos. (bcn4, code1.3, ref.5).

Estos centros entrevistados suelen tener alrededor del medio centenar de chicos, aunque su número varía mucho “Ahora somos 33, pero empezamos siendo 100 y hace

nada éramos 50 todavía.” (bcn13, code1.3, ref.3). Finalmente, una educadora realiza una valoración de su centro. “Yo, creo que no es un centro adaptado al colectivo, y que dificulta mucho el trabajo educativo, no tener un buen centro.”(bcn12, code1.3, ref.2)

- **Pisos tutelados**

En este fragmento de la entrevista de define el pisos tutelado: “Son pisos que están orientados a chicos tutelados y extutelados, y la atención se da entre los 16 y los 20 años, y ahora mismo son todos mayores de edad”.(bcn11, code1.3, ref.4). En este piso conviven actualmente 8 chicos, por lo tanto, tampoco es mixto, como los servicios anteriores. La ratio de educadores es asimismo más amplia pero no la consideran coherente.” *En principio, donde estoy ahora en los pisos, somos un equipo educativo, donde hay una educadora cada 6 chico, la ratio es más amplia, pero nosotros pensamos que ha de ser una ratio coherente ¿no? para poder dar esos espacios de atención individual, pero también de atención colectiva ¿no? al grupo.* (bcn11, code1.3, ref2).

- **CREI/CRAE**

Las palabras de este educador son totalmente pertinentes para la definición del CRAE:

Es un CRAE, un Centre Residencial d'Acció Educativa. Es un centro de segundo nivel, en teoría. Es un centro de educación especializada, es decir no es la primera acogida, no es un centro de emergencia, no es primera acogida, sino un CRAE. EL CRAE está hecho, los CRAEs están hechos para un tipo de personas que ya son... que tienen un cierto grado de autonomía. Es, también, abierto, eso qué significa, que las personas que vienen, saben gestionar su tiempo libre. Eso también.... donde son los mismos educadores que hacemos los informes, la valoración de la acción educativa... es eso, es un CRAE. (bcn6, code1.3; ref2).

Son centros para chicos y chicas entre los 14 a 18 años, pero como indica un educador pueden tener alguno mayor. En su centro en concreto todos son varones y la mayoría migrados solos.

Pero, bueno, lo que creo que nos interesa más aquí es el CRAE, el centro donde trabajo ahora, donde hay chicos desde 14 a 18 años, últimamente hemos estado, bueno, haciendo prorrogas, eso quiere decir que en el centro también tenemos a algunos que ya tienen 18 años, pero están en el centro por no tener una alternativa de vivienda. La mayoría evidentemente son de origen migrante, son jóvenes que emigran solos, pero sí que a veces tenemos nacionales, que puede ser de etnia gitana o de origen de América Latina, pero nacidos aquí, o simplemente de otras comunidades autónomas del Estado español. Son todos hombres, varones, no es un centro mixto (bcn6, code1.3; ref1).

El educador del otro centro tiene una experiencia muy negativa en este tipo de centros. Indica que se crearon de forma muy rápida algunos de estos servicios a raíz de los atentados de Barcelona en 2017. La rapidez en la creación de estos servicios supuso un cierto caos no dando una respuesta cualitativa.

no estaba pensando para darles respuesta a las demandas de los chicos, estaba pensado para, para, para contener un poquito, para que tengan una cama y un plato. O sea, la comida no era ni Halal, quiero decir, que ni de eso se preocupaban, quiero decirte que, si tu quiere que un chaval este atendido más allá de las demandas que pueda expresar él, sino en cuestiones que son elementales, no, diferentemente de qué viva en una u otra residencia, no estaba pensado para eso (bcn6, code1.3, ref.2)

- **Recursos externos**

Se han entrevistado una entidad muy grande con distintos centros, pero todos dirigidos a los adolescentes. El centro concreto donde trabaja la educadora entrevistada tiene los siguientes proyectos:

Vale, en este centro, específico de El Carmel, en Barcelona, porque tenemos en otros lugares, tenemos principalmente una UEC, Unitat d'Escolarització Compartida,

Y tenemos el proyecto de pre laboral. Y tenemos otros proyectos de trabajo con privados de libertad, tenemos proyectos con Incorpora Jove (proyecto de La Caixa), tenemos PFIs que hasta hace poco estaban aquí pero que ahora se han ubicado en otros espacios por cuestiones de espacio y de localización, ah y centre obert [centro abierto]. O sea, a lo que se dedica ADSIS, fundamentalmente, es a trabajar con preadolescentes, adolescentes y jóvenes, en lo que es formación en todos los ámbitos que se puede, desde una formación muy inicial y básica de jóvenes con poco conocimiento del idioma y del territorio de acogida (que sería el prelaboral del que soy responsable), hasta los PFIs que los preparamos para acceder a un Grado Medio. No tocamos pequeña infancia. (bcn3, code.1,3, ref1)

Un segundo servicio se refiere a la reducción de daños asociados sobre todo al consumo de heroína y cocaína inyectada. “O sea yo trabajo para una ONG, o sea para una fundación que tiene como un contrato con un organismo público de Barcelona, que es la Agencia de Salud Pública” (bcn5, code1.3, ref.4). Su relación con los menores migrados solos empieza a partir de un encargo por la alarma social que se produjo en Barcelona sobre los MENAs a partir de la cobertura mediática. El educador lo explica de esta forma:

Mira todo empezó hace como 5 años, 4 o 5 años, salieron unas imágenes de unos MENAs en el Pou de la Figuera en El Born, que dormían como en los tejados de los parkings... sí, algo así... entonces fue como un rebombori muy grande y nos llegó el encargo. Que el encargo era de control, a ver qué pasa, porque decían que los chavales consumían algunas dogas, no se sabía bien exactamente lo que era, sólo se hacía visible lo del disolvente, pero luego detrás habían muchas más drogas. Y el primer encargo fue este, hace 4-5 años, como una aproximación al fenómeno este de los menas. Que no era nuevo porque ya había habido una oleada de MENAs hace... o sea lo de los MENAs lleva pasando en Cataluña..., yo conozco MENAs, que no se les llamaba MENAs entonces, pero gente que llegó a Cataluña en el 98' y que ha estado tutelada en la DGAIA y que por una mala, una mala praxis de la DGAIA, es que no sé cómo decirlo,

bueno ya sabes como son, bueno, pues empezaron con la cola, calle, calle, calle, centros de menores, cárcel, cárcel, aguja, heroína todo el... delincuencia social... (bcn5, code1.3, ref.2).

El educador es muy crítico con el encargo, puesto que su centro no puede dar respuesta a la problemática de la toxicomanía de unos adolescentes/jóvenes en un servicio que está diseñado para otro tipo de público.

O sea, meter a chavales con delincuentes, yonquis veteranísimos, o sea el pequeño Mohamed, que llega de Tánger, lo que quiere es estudiar, trabajar, el sábado por la tarde ir a la discoteca y bailar con niñas, pues lo que queremos todos en la época. No quiere estar rodeado con el Juan José que lleva 35 años pinchándose, se ha quemado 350 y pico oportunidades y que su vida gira alrededor de la droga. Entonces creo que, a día de hoy, creo que no hay ningún recurso adecuado, diría que en Catalunya seguro que no, y creo que ni en el estado español, que funciones. Es más, veía el otro día un documental de un recurso que hay en Ceuta o Algeciras una mierda por ahí, bueno es como una especie de cárcel chungísima...la Purísima o algo así se llama. (bcn5, code1.3, ref.5).

- **SDI. Servicio de detección e intervención**

Finalmente, el último servicio es el equipo de educadores de calle que trabajan con los menores migrados que se encuentran en la calle, además de otras funciones, tal como ellas mismas explican,

Entonces tenemos básicamente 3 funciones, una con menores, otra con mayores, y otra con un poco, que es una función como de observatorio del fenómeno en la ciudad. Entonces con menores, tanto los que llamamos refractarios, como los que acaban de llegar a la ciudad, los “nouvinguts”, lo que hacemos es intentar que se vinculen al circuito de protección. Y con los mayores lo que tratamos de hacer es un poco lo mismo. El chico que está en situación de calle toma conciencia de la situación personal y se vincule, pues, a cualquier recurso o entidad que le ofrezca un poco de cobertura. Y luego la función esta de observatorio es algo muy nuevo, y, bueno, que ha surgido, así como con los años, pues, la experiencia que tenemos un poquito, y la necesidad también de ver el hecho de que aumenten los chavales, el número de llegadas haya aumentado y entonces el impacto que generan en el espacio público es mayor. Y por lo tanto el ayuntamiento lo que quiere es un poco es mirar detenidamente y poner el foco allí. Entonces estas tres funciones y ya está. (bcn9, code1.3, ref.1).

Trabajan a nivel de toda la ciudad con los chicos que ya conocen porque son “refractarios” y los que acaban de llegar. La finalidad es vincularlos al circuito de protección.

1.2 Espacios y recursos

Aunque los servicios específicos para los menores migrados tienen los mismos problemas, se han analizado por tipología. Al final de este apartado, se introduce un punto sobre el efecto del Covid-19 durante el confinamiento en los espacios y recursos. Algunas de las entrevistas se realizaron durante este tiempo, y es obvio que la pandemia está presente en ellas.

- **Ministerio Fiscal**

El educador del servicio de primera instancia de la Fiscalía denuncia las condiciones en las que se encontraban los chicos.

Pero, pero, pero bueno no eran las condiciones óptimas, y, a parte, sobre todo, era el aislamiento que suponía, vale, a pesar de que había una tele, había un colchón y demás pero no eran las condiciones en este aspecto. (bcn8, code1.4, ref.1).

No, capacidad, es que piensa que son como los calabozos, es que son tal cual, son los calabozos de la fiscalía. Capacidad había, no sé, para unas 30 personas quizás, no llegaba a estos volúmenes, vale. Yo también diferenciaría, cuando yo empecé a trabajar entre el 2008 y el 2011, que fue como el primer boom de los MENAs, que no el boom que hubo hace un año o hace dos, Vale. Porque, por ejemplo, cuando yo trabajaba en verano, por ejemplo, podíamos tener como dos chicos MENAs que nos llegaban, en cambio este año llegaban como unos 10 diario, 10-20 diario. (bcn8, code1.4, ref.2).

Como indica el propio educador, estas condiciones cambiaron cuando se hizo eco de la situación los medios de comunicación.

Vale, de entrada, de entrada, lo que hicimos hasta hace dos años, que ya te digo, yo no estoy trabajando ahí pero sí que tengo contacto con ellos, ya los jóvenes ya no van a los calabozos como antiguamente. Gran, gran, gran paso, vale. También un poco porque se colapsó, o sea, al final no fue tanto por la mejora, vale, sino un poco porque se colapsó, entonces otros departamentos, como puede ser el Departamento del Interior, que es mossos de esquadra, pues hubo... y fiscalía, entonces hubo una queja, por, entre comillas, la mala imagen que se daba a la Ciudad de la Justicia, en concreto y demás, vale. Con lo cual, la mejora del espacio y todo el rollo, ya, ya fue una mejora bastante sustancial, vale. (bcn8, code1.4, ref.3).

- **Servicios de protección de emergencia**

Estos servicios tienen problemas de edificio. Es decir, se han mudado varias veces hasta encontrar el edificio adecuado, como en el primer ejemplo, o deberían mudarse porque el edificio no tiene las condiciones, como en el segundo caso. Son edificios de "emergencia".

No, ahora hemos cambiado. Nos hemos movido cuatro veces. La última disposición, o sea, el último lugar que hemos ido a caer, es un centro ya para nosotras, es un espacio habilitado para... es un espacio definitivo. (bcn12, code1.4., ref.1).

nuestro centro tendría que haberse trasladado, actualmente estamos en un hotel, por una parte que nos han cedido, pues, al final no es un centro, no es una casa. El edificio en sí, parece tontería, pero todo afecta, la distribución de las habitaciones, el color de las paredes, la luz del pasillo. No es una casa, no es acogedora. Tenemos además que controlar ¿no? porque si hay los clientes del hotel, están, nosotros no podemos estar por cierta zona, porque al cliente del hotel le molesta, entonces no terminan de estar en su casa. Creo que los centro deberían contar con espacios abiertos, una zona de cancha o un césped, un patio o algo, algo donde poder coger el aire, donde poder estar relajados. Luego, es que el sistema está saturado, si es que creo que el problema básico es que el sistema está saturado. Para DGAIA, al final, no da abasto con todo lo que tiene, los recursos económicos son limitados, el camino se hace muy largo, se hace muy largo. (bcn14, code1.3, ref.4).

La ubicación de centro es importante. Se resalta la ubicación en Barcelona y en barrios que no sean demasiado conflictivos para poder establecer una vinculación con los recursos del territorio.

Creo que la única opción para que eso sea posible, es en la ciudad. Entonces, nuestro centro es de los pocos que está en la ciudad. Dentro de emergencia, dentro de centros de emergencia, propiamente, creo que solo hay uno, nosotros que estamos en Sant Andreu. Y ahora lo que es la capacidad de vincularse con recursos y cosas del territorio y claro toda la información que hay, si los tenemos que acompañar, estas cosas no se podrían hacer, se podrían hacer otras muy interesantes, sí, pero diferentes. (bcn12, code1.4, ref.2).

Sí, sí, estamos en Sant Just Desvern que está, es colindante a Barcelona con muy buena comunicación con Barcelona. Es una población mediana, tirando a grande, porque estamos con Sant Just, Sant Feliu, estamos ahí bastante bien, y, bueno, la verdad que los chicos están muy integrados, ha habido muy buena comunicación con el Casal de Joves, con recursos de la zona, y a Barcelona estamos, en 15 minutos estamos en el centro de Barcelona. (bcn14, code1,4, ref.1).

La ubicación en barrios "problemáticos" puede conllevar problemas de convivencia en el territorio

Pero la ubicación, si hablamos de ubicación, centro de Barcelona para ellos es un punto favorable. Ahora, el centro que estoy ahora es Can Buxeres, que está en un barrio, bueno, el Baix Llobregat, no favorece en nada, porque es un barrio que, bueno, es un poco problemático, no los quieren ahí. Hemos tenido diferentes disputas, ha salido en televisión, hubo una batalla campal, porque yo he vivido como estar de noche, una de la mañana, gente que va ebria, o sea que va borracha, insultar "moros de mierda", "moros de mierda" entrar en

provocación. Yo, como educador salir a hablar con ellos, imposible, cara tapada, cuchillos, no sé qué, intentando entrar en provocación con ellos, para que bajaran todos, para montar ahí el espectáculo, que es lo que necesitan, para luego echarlos. (bcn7, code,1.4, ref.5).

La ubicación en un hotel de uno de los servicios también ha traído algún episodio de racismo. Sin embargo, con los profesionales del hotel como camareros o las personas de mantenimiento la relación es muy buena.

Es un poco de amor odio. El hotel al final funciona, pues, como una empresa privada que lo que quiere es ganar dinero, nos tiene alquilados unas zonas y es muy rígido en algunas, en algunas normas, pues, al final, los chicos no podían hacer uso de la piscina del hotel, a pesar de que estábamos, somos clientes al final, estamos pagando las habitaciones, pero no podían hacer uso. Según quien, del hotel, pues, un poco racista sí que es, frases como "es que dan mala imagen estos negros sentados fuera"... pero luego al mismo tiempo el personal del hotel, que es un amor, que ha estado con nosotros cien por cien, que nos ha ayudado muchísimo, que tiene una relación super estrecha con los chicos, los camareros, por ejemplo, son a veces, parecen más que trabajen con nosotros, con la cooperativa que para el hotel, tienen muy buena relación con los chicos, ya los conocemos a todos, el de mantenimiento ya nos conoce, entra a las habitaciones "va tú, a pepito le falta la mesa", sabe quine es pepito. Llevamos mucho tiempo. Sí es una relación extraña. Luego están, pues, el día que a lo mejor te organizan una boda y tienes el salón de la boda, la súper boda, con la súper comida, con todo y nuestro saloncito con nuestros chicos, con nuestras situaciones y son bizarros, es bizarro. (bcn14, code1,4, ref.5).

Todos los centros entrevistados poseen herramientas para la comunicación de los chicos con sus familias.

tenemos internet en el centro, tenemos wifi, y tienen el código. Lo del wifi depende mucho de las dinámicas, hay dinámicas que exigen que demos el wifi y lo damos. En las noches no hay wifi y, bueno, es un tema de... muchas veces, está ahí. Para los chavales que no tienen un dispositivo móvil les damos el teléfono del centro para que puedan llamar (bcn12, code1.4, ref.3).

Sí. Tenemos, tenemos un teléfono específico para, con un plan de pago, para países de África, con este teléfono pueden contactar con las familias si hay algún tipo de necesidad, siempre pueden hacer uso de este teléfono. Antes, además, proporcionábamos salidas a locutorios, que corrían a cargo nuestro, íbamos un día a la semana con los chicos para que pudieran hablar más tiempo, y luego el centro dispone de internet. Tenemos ordenadores que pueden coger si necesitan conectarse para hablar con la familia, lo que sea, y tienen internet todo el tiempo (bcn14, code1.4, ref.2).

Favorece, porque hay un móvil al cual se pone saldo, mensualmente, que tiene comunicaciones, normalmente con Marruecos o con otro país (bcn7, code1.4, ref.6).

- **Servicios de primera acogida**

Al igual que los centros de emergencia, los centros de primera acogida también han padecido mudanzas, cambios de centros.

Sí que en un momento nos tuvimos que trasladar del centro por el convenio que había con la casa de colonias donde están ubicados, y que tenían unos contratos previos con unas escuelas que ya no las podían romper, y durante 4 meses nos trasladamos a otra casa de colonias que estaba al lado del bosque, que eran 20 minutos andando por pistas forestales, era horrible, el día que llovía esto era un barrizal, era insoportable y los chicos estaban agobiadísimos siempre y no tenían manera de bajar al pueblo. Solo para llegar al pueblo, necesitaban media hora caminando, y era un pueblo ni siquiera era la ciudad, entonces los educadores nos convertimos en taxistas, principalmente. No podíamos hacer casi tarea educativa (bcn1, code1.4, ref.1).

tuvimos que hacer un traslado también de espacio y cambiamos el nombre del centro. Pero la entidad sigue siendo la misma. Inicialmente, el centro con quien yo trabajé, era el centro Can Mas, centro de acogida Can Mas, y que lo gestionaba la Fundació Mercè Fontanilles. Y, después, a los... año y medio, creo que fue, si no recuerdo mal, nos tuvimos que trasladar a otro centro, que es el que he estado hasta cuatro meses, que es el centro Mas Pins, que también sigue, se gestiona también por Ciutat i Valors, que es una filial de Mercè Fontanilles (bcn10, code1.4, ref.1).

No siempre el tipo de espacio que ocupa el centro es el más adecuado.

Bueno, nosotros estamos en un albergue, se abrió con mucha emergencia, eran 100 chavales al principio. Y, claro, al final no tienes infraestructura, no tienes una sala para hacer actividades educativas, no tienes un espacio para hacer la intervención individual. Compartes, todos los espacios están compartido con los profesionales y al final no hay, no hay privacidad para hablar con los chavales, no puedes contenerlos y así. (bcn13, code1.4, ref.1).

Un poco de espacio sí que tienen, pero uhhhh en verano se pasa fatal por la calor. Porque era antiguamente un albergue y es muy, la típica casa albergue así, los pisos de arriba no hay ventanas, hay una ventana que es un cuadrado y la gente dormía en los pasillos, a veces dormíamos en la puerta, era un caos (bcn4, code1.4, ref.1).

La ubicación también es importante, especialmente que pueda existir una buena comunicación con Barcelona, que es donde existen más recursos.

Vale, en este caso concreto, es de los pocos en los que he estado en los que hay un transporte público accesible y esto mejora muchísimo las posibilidades de los chicos a la hora de buscar los recursos, de asistir a los recursos, implica un gasto importante porque está a varias zonas de tren, entonces esto sí que es un importante presupuesto, que va destinado al transporte de los chicos, pero está

muy conectado y para ellos es genial, sentirse que no están aislados. (bcn1, code1.4, ref.1).

“estábamos muy aislados, estábamos muy aislados. De hecho, la ubicación exacta, no sé si conocéis un poco la Carretera de Vallvidrera, hacia... la dirección exacta es Carretera de Vallvidrera cap [hacia] a Molins de Rei, es, de hecho, es en la montaña del Collserola. Entonces, nosotros, solo deciros que no teníamos transporte público cerca, para ir a trabajar si tú no tenías coche, había una serie de logística muy complicada. Y los chavales para poder trasladarlos a la ciudad, para que puedan desarrollar sus actividades, contábamos con furgonetas para hacer los traslados y un chófer o dos chóferes para hacer los traslados desde donde está el centro a la estación más cercana. Que teníamos, estábamos como al medio de dos o tres estaciones, que es el Baixador de Vallvidrera, Les planes o Molins de Rei, pero claro pa' Barcelona era mucho mejor combinación Les Planes o el Baixador de Vallvidrera. Y, entonces, algunos, unos 10 minutos en coche, con coche para poder dejar a los chavales y que de ahí se puedan trasladar a Barcelona a los diferentes recursos. Y, igual a los trabajadores, igual. Yo, por ejemplo, tenía que ir en coche, si en coche tardabas 20 minutos, media hora, en transporte publico podemos tardar una hora y media o dos. Y los chavales igual. (bcn10, code1.4, ref.2).

Yo creo, porque estamos en Masnou, y sí que no estamos en Barcelona, pero sí que, al estar, a la de estar a media hora, cuarenta minutos, están vinculados tanto a Barcelona, como en el pueblo. Y el pueblo también facilita muchas veces ciertos contactos para, a lo mejor, de inserción laboral o lo que sea, y yo creo que sí, es una buena opción (bcn,13, code1,4, ref.1).

“En la montaña, como todos.

Ahh vale, alejados.

Alejados totalmente.

¿Y cómo se llega ahí?

Caminando o, bueno, en coche. O sea, llegas en tren, yo que iba caminando, porque no tengo coche, hacia como 15 minutos de subida, pa' arriba, pa' llegar.

¿Y los chicos del centro están lejos? para ir a la tarde y volver.

¿A la ciudad?, sí, bueno, 15-20 minutos de bajada hasta llegar a la ciudad.” (bcn4, code1.4, ref.2).

- **Pisos tutelados**

El profesional del piso tutelado, como tiene experiencia en diferentes centros, realiza una explicación global de las ubicaciones de los distintos servicios

Sí, cuando he trabajado en centros próximos a núcleos urbanos, solían ser centros con unas infraestructuras muy deficientes y mejoran a medida que nos

alejamos de estos núcleos y que nos vamos a espacios más naturales. Pero aquí sí que entonces hay, lo que me he encontrado ha sido, pues, una desconexión total, con vecindarios, con barriadas, son centros muy aislados, muy aislados (bcn11, code1.4, ref.1).

Este profesional también realiza una valoración de la comunicación con las familias

En casi todos he encontrado que tenían acceso a wifi. O sea, que la comunicación con las familias se veía facilitada en este sentido ¿no? eso sí que es verdad, que en todos los centros suele haber wifi, suele haber un pequeño presupuesto para locutorio. O sea, que en ese sentido bastante bien. Era una de las pocas cosas que he visto que sí que funcionaban (bcn11, code1.4, ref.2).

- **CREI/CRAE**

Los profesionales entrevistados se quejan de las condiciones de los centros, del mantenimiento de los edificios

Yo hacía talleres de arreglar ventanas con bolsas de plástico y celo, claro, cuando yo me quejo que se han roto, tres noches seguida, que yo paso frío, los chavales pasan frío y que la respuesta es ignorancia, digamos, si yo tengo que improvisar un taller de carpintería a las tres de la mañana con de esto, la atención queda muy clara que no es. Entonces a partir de aquí, cualquier demanda, cualquier interés que tenían los chavales se atendía individualmente, digamos, como podías, las herramientas que... (bcn2, code1.4, ref.2).

Y, además, la estructura del centro, es decir la estructura del centro, estoy hablando del edificio en sí mismo, lo recursos, no son adecuadas, faltan... a veces hay centros de una ducha, nosotros sí que tenemos dos duchas, pero no es suficiente. Pero ya te digo, no hay un espacio adecuado para informática, la pista de deporte hay, pero la compartimos con otro centro y tenemos que coordinar entre nosotros para el espacio.... es decir no..... y la situación, la posición donde está situado geográficamente....es decir no es el centro ideal, no es (bcn6, code1.4, ref.1).

- **Recursos externos**

El servicio de formación se queja de la burocracia para acceder a las ayudas, hecho que provoca que tengan menos tiempo para los chicos y chicas que acceden a su recurso.

lo que pasa es que cada vez más, por una cuestión de problemas de subvenciones, problemas de ayudas, que nos están haciendo ser más tecnocráticos y tener más carga burocrática y menos tiempo para la atención con los jóvenes. Se está perdiendo lo que necesitan, sí. O sea, como servicio sí que se les da, pero tenemos condicionantes que nos están apretando tanto que hay un riesgo muy alto que se pierda la calidad de servicio que tenemos (bcn3, code1.4, ref1).

La ubicación del centro tal como dice la educadora no es un factor clave. Este, como se

ha comentado anteriormente, es clave para los anteriores centros, puesto que los chicos y chicas se desplazan a los recursos.

La ubicación del centro no es un factor clave para la integración de los jóvenes. Piensa que vienen de centros de acogida y de pisos de diferentes zonas del territorio (incluso de Vilafranca del Penedés, de Tarragona, del Maresme...) y que además tienen mucha movilidad geográfica por cambio de recurso de vivienda, lo que provoca que no acaben de arraigar en una zona concreta. El hecho de que durante unos 4 o 5 meses estén con nosotros y trabajemos mucho el entorno, hace que se identifiquen con el barrio y, sobre todo, con el centro como lugar de referencia al que vuelven incluso después de años de haber acabado la formación. Sobre la facilidad para llegar, sí, creo que tener el metro a 3 minutos andando es un factor muy a favor. (bcn3, code1.4, ref.1).

- **SDI**

El espacio de trabajo de las educadoras de calle es lógicamente la calle. Así, lo expresan:

Nuestro día a día. En teoría la idea es que trabajamos en la calle, como somos un equipo de espacio público pues debemos estar, saber qué pasa con eso que he dicho antes del impacto que se genera con estos chavales en calle. (bcn9, code1.4, ref.1).

Nos juntaríamos, ya sabemos cuáles son los puntos de encuentro y los puntos más conflictivos. También, es verdad, que tenemos muchos ojos en la ciudad. Entonces hay sitios que igual no pisamos normalmente, pero si pasa algo, si de pronto surge algo, alguien nos contacta y nos dice: "Oye mira que hay un grupo que de pronto se empieza a juntar en Nou Barris." Que es un territorio que de entrada no iríamos.

D: Si surge algo, es, pues, que hay un grupito de chavales que o están consumiendo, tienen un poco riesgo, pernoctas en un parque o en alguna plaza....

L: Chabolas y eso... Si no quedamos donde estén, tenemos siempre, llevamos, intentamos generar una lista, por ejemplo, en relación con los menores reflectaris, que no quieren no quieren ir a un centro de protección. (bcn9, code1.4, ref.1).

- **El efecto del Covid-19**

Si los espacios, recursos e infraestructura de los centros, ya constituía un problema, éste se vio agravado con el confinamiento. Se llevó a cabo una resignificación de espacios, que, si ya eran insuficientes antes de la pandemia, con el encierro lo fueron aún más, dejando en evidencia las grandes carencias que tienen los centros en relación con los espacios, recursos e infraestructuras que disponen para los jóvenes y para la realización de la intervención socioeducativa. Así lo explican las y los educadores:

“Pero, bueno, que al final tampoco tenemos las instalaciones como para hacer ninguna protección.” (bcn13, cod4.4, ref.3).

“Ahora, por ejemplo, acabamos de estar en el ramadán, tienen acceso a las mezquitas del territorio si así lo quieren, hacen sus rezos en las habitaciones; ahora, con todo el tema del confinamiento del COVID, pues, habilitamos una habitación entera para que la usen de mezquita, para que puedan ir a rezar. Es algo que tenemos muy presente”. (bcn12, cod4.4, ref.3).

En ese sentido, un ámbito muy afectado fue el de espacios y recursos de los centros destinados para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La brecha digital se hizo especialmente notoria en los centros ya que muchos de ellos no cuentan con ordenadores suficientes o con una conexión a internet que permita realizar y seguir el proceso de enseñanza virtual de forma adecuada. Así también los espacios para las actividades lúdicas y deportivas no han sido suficientes:

“Sí, se ha intentado adaptar un poco, bueno, a la situación. Es verdad que por la mañana hacen deberes de los recursos, nos hemos puesto en contacto con todos los recursos que tienen para saber si tienen algún deber, bueno, deberes o alguna clase online o lo que sea, pero sí que es verdad que nos falta material. Porque al final tenemos tres ordenadores para 33 chicos y ahora que empiezan las clases virtuales es complicado y más a más con un internet que no funciona, es muy complicado llevarlo al día. Pero, sí que los chavales han cogido la dinámica de por la mañana hacen deberes y por la tarde se intenta hacer deporte, porque el albergue tiene una parte exterior muy grande, entonces se intenta que los chavales hagan deporte. Antes teníamos la opción de ir a jugar al fútbol, porque tenemos un instituto al lado que nos habían dejado la pista, pero se quejaron desde el Ayuntamiento, los vecinos y nos han quitado esa opción”. (bcn13, cod4.4, ref.5).

Si bien no ha sido la realidad de la mayoría de los centros a los cuales se accedió, cabe destacar un centro en particular, que, a diferencia del resto, el confinamiento supuso una mejora en cuanto a la disponibilidad de infraestructura y espacios dentro del centro. Se trata de un centro de acogida de emergencia que se encuentra en una situación transitoria, afincados en un hotel, que producto del Covid-19 tuvo que cerrar sus puertas, dejando así más espacios disponibles para los jóvenes y para la realización de actividades. Así lo explica una de sus educadoras:

“Antes de la Covid-19 nuestro hándicap era un hotel. Con el COVID ha sido nuestra salvación porque el hotel ha dejado de funcionar como hotel. [...] nos hemos quedado con un super comedor, que hemos transformado en gimnasio, hemos tenido una sala de ping-pong, hemos tenido una sala de cine, hemos tenido una biblioteca, o sea, hemos tenido esa suerte [...] y eso les ha ayudado mucho. Y lo que nos ha salvado es eso, nos dejaron utilizar las zonas exteriores del hotel, porque consideraban que como el hotel no estaba cerrado era como utilizar, pues, cada uno en su casa el balcón o a terraza, y con eso hemos tirado. Ahora lo difícil es devolverle al hotel esa parte que hemos ganado”. (bcn14, cod4.4, ref.2).

1.3 Equipo, coordinación

Todos los centros independientemente de sus características tienen un equipo educativo formado por educadoras y educadores sociales. Esto significa, pues, la importancia dada a la educación y a la definición de estos centros como centros cuyo objetivo es la acción socioeducativa dirigida a la inclusión social.

En los servicios específicos de protección de emergencia y en los de primera acogida, el equipo técnico tiene un papel muy importante pues son los primeros que reciben a estos jóvenes migrados sin referentes familiares, después de su detección. Por lo tanto, el tema de la documentación de estos jóvenes, las primeras entrevistas, el contacto con la familia las realizan este equipo. Generalmente está formado por profesionales de la psicología, el trabajo social y de algún traductor. Las siguientes palabras de un educador explican el contacto con la familia que mantiene el equipo técnico de un servicio de emergencia.

Sí...bueno, hay, jueves, el equipo técnico también se pone en contacto con las familias, para, pues, explicar pues cómo van, bueno, para hacer un poco de check in. Entonces las familias se comunican con el equipo técnico. Pero yo diría que libremente tienen mucho contacto con las familias, eso no es algo que pactemos ni nada, ni que este demasiado organizado ¿no? hay momentos en los que se corta como te dije, pero pueden hablar, tienes sus móviles y pueden hablar cuando quieran. (bcn12, code1.2, ref.4).

Y en el fragmento siguiente, se puede apreciar el trabajo del equipo técnico de un servicio de primera acogida.

Están ahí siempre, a jornada completa. Uno de los trabajadores sociales se encarga sobre todo del tema documentación, con el contacto con los consulados, les dice a los chicos, a través del traductor, cuales son los papales que necesitan traer desde el país de origen. La trabajadora social hace la búsqueda, la prospección de los recursos y el seguimiento con los centros donde, sobre todo para el tema de asistencia. Y la psicóloga hace también el apoyo, las entrevistas a los chicos, sobre todo las entrevistas de primera acogida para determinar, a ver, la situación de vulnerabilidad que puedan tener estos chicos. (bcn1, code,1.2, ref.3).

Seguidamente, se analiza el funcionamiento de los distintos servicios, el funcionamiento como equipo basado en las reuniones.

- **Servicios de protección de emergencia**

Los profesionales educadores sociales de los servicios de protección de emergencia analizados se reúnen semanalmente.

El trabajo cotidiano con los chicos, se hace mensualmente y semanalmente reuniones de equipo en las cuales se planifica todo eso. Pero viene dado de la persona responsable, en este caso que sería mi jefe, y luego viene tratado por

esta asamblea que hacemos entre los profesionales que asistimos todos, noche, tarde, y mañanas. (bcn7, code1.2, ref.2).

Bueno, luego toda una serie de reuniones, tenemos una reunión semanal de equipo, donde todos los turnos nos reunimos para hablar de estas cuestiones y ver los criterios. Nosotras tenemos protocolos de actuación, pero los protocolos de actuación tienen que estar implementados, y en esta implementación, crear criterios, también, en los que estemos de acuerdo, que son capaces, que somos capaces de sostener cada uno. Eso es lo más complicado, establecer criterios con el que todas las personas nos sintamos cómodas que pensemos "adelante" y luego respetarlos. Esto es un poco abstracto, te puedo poner un ejemplo si quieres. (bcn12, code1.2, ref.6).

Este educador entrevistado da mucha importancia a los criterios consensuados por el equipo que parece que no todos los turnos los aplican de la misma forma.

A veces es sostener los criterios que tenemos ¿sabes? cuando tu dices, por ejemplo, te digo el más simple, "de postre hay naranja", a ti te vine un chico y te dice "yo quiero una manzana, yo quiero esto", hay veces que tu cedas para evitar un conflicto ¿entiendes? te pongo un ejemplo así...pero eso llévalo a todo, a la ropa, a los horarios, a descuenta un punto rojo porque no ha hecho la actividad o porque no ha participado, la otra persona de la tarde no me pone punto rojo, ¿sabes? Esto es una fricción que es natural en el trabajo y que desgasta mucho, desgasta mucho. Yo creo que es el principal problema de nuestro centro. Si a mí que un chaval me insulte o me grite o yo que sé...no pasa nada, todo eso se soluciona. Hay muchos chavales que sienten mucha ira, mucha rabia, pero luego son los que te dan muchas emociones, porque luego ves que se te acercan "Sergio, lo siento, no era yo, no sé qué me pasa" y luego, le da sentido a tu trabajo, da la sensación de que influyes en esta persona ¿no? y que esta persona pacta y ves que funciona y que mejora ¿sabes? yo, a mí eso es un incentivo. Normalmente la gente de este sector, está por los chavales, entonces, salvo raras excepciones, que nos han dado mucha guerra, han sido situaciones desagradables puntuales. El problema es los criterios de equipo, y el funcionar del equipo estrictamente y querernos más, es cursi, pero.... querernos un poquito más, entender más a los demás. (bcn12, code1.2, ref.9).

Las reuniones semanales con todos los turnos presente parece ser una dinámica más específica de estos centros. Se realizan estas reuniones conjuntamente con una persona o el equipo de coordinación.

Bueno, tenemos un sistema, eso sistema de reuniones. Ahora, pues, todas las semanas coordinación se reúne, hablamos mucho entre equipo técnico y coordinación para traspasar bastante información. Tenemos como una política de saber muy bien todos que pasa con todos, todo el mundo muestra mucho interés, entonces todo el mundo quiere saber en qué punto de la situación personal está cada chico, que también llega a tener una buena intervención con los chicos. (bcn14, code1.2, ref.5).

El coordinador en este caso propone sus puntos a tratar y los educadores, porque están partidos en mañana, tarde, noche, proponen los suyos a tratar. Pero no es muy homogéneo porque cada uno tiene una visión y no todos pasamos por los mismos turnos, es decir, yo no he pasado por tarde, entonces siempre hay como ¿no? esa crítica, esa manera de ver diferente, esa manera de decir las cosas que al otro no le han gustado en esa reunión y es como, hay un poco de rivalidad entre esos profesionales o así, como agente externo lo veo. (bcn7, code1.2., ref.3).

- **Servicios de primera acogida**

Los profesionales de estos servicios también se reúnen semanalmente. Las palabras de esta profesional pueden ser el reflejo del funcionamiento de estos centros que no difieren demasiado de los servicios de protección de emergencia.

Vale, nosotros, a nivel de equipo humano, éramos, éramos como tres equipos diferenciados, dijéramos. El equipo educativo, el equipo directivo y el equipo técnico, vale. Entonces, el equipo, a parte de los compañeros de servicio, no, de limpieza, cocina y todo esto. Pero, así los que tenían como un contacto mucho más directo con los chavales, era equipo directivo, que estaba formado por director y subdirectora. Después, estaba el equipo educativo que había 3 turnos diferentes, que era el turno de mañana, el turno de tarde y el turno de noche, y, un cuarto turno, de fines de semana, y que normalmente la ratio era, 8 compañeros de mañana, 8 de tarde y 2 o 3 de noche y el fin de semana también eran 8 y era como una rutina diferente. Y, después, estaba el equipo técnico que era donde estaba yo. Bueno, la función de cada uno, la función de dirección y subdirección es una función más de gestión, más de control, dijéramos, y de gestionar los equipos. Y, después, cuando una intervención no ha sido suficiente por parte del equipo educativo, por parte técnica, sí que había una intervención más directa con los chavales por arte de dirección, pero era como el último eslabón, escalón para llegar a con los chavales. Se cuidaba mucho el tema de los roles, las jerarquías, las jerarquías. O sea, a los chavales siempre se les orientaba que tienen que hablar con los tutores, porque dentro de su equipo educativo había tutores, y cada uno, pues, tenía 4 o 5 tutorandos. ¿Qué hacía con ellos? Pues, intervención más individualizada, hacia el PEI, después hacia la parte, bueno intervención como más individualizada y más cercana. Y, después, el equipo técnico. Bueno, el equipo educativo es la intervención más directa con los chavales, de acompañamiento, de ayudar en las gestiones fuera, de acompañar a la escuela, de un trabajo más directa. Y el equipo técnico, que éramos cuatro, perdón, psicóloga, pedagoga y yo, la trabajadora social, y una compañera que nos hacía de refuerzo, como de mediadora/traductora. (bcn10, code1.2, ref.3).

Los cuatro servicios entrevistados, indican la presencia de un traductor. En un caso, el traductor forma parte del equipo de educadores y además también tienen una educadora que habla árabe.

De hecho, como hay contratada la figura del traductor se utiliza muchísimo, Entonces, yo al ser traductora y educadora, entonces cuando estoy yo trabajando la verdad que ya no se necesita tener el traductor porque yo ya puedo tener la autonomía de tratar al chico, comunicarle lo que sea no. Y hay muchas veces que hay chicos que no parlan nada de español, en absoluto, y sí que el traductor va un poco loco, digamos, porque no se le acaban nunca las intervenciones a hacer no, a traducir, entonces esto se alarga un poco y dificulta. Pero bueno, también he estado en centros donde no hay figura de traductor, y la verdad que los chavales han ido deshabilitando igual a entender el idioma. (bcn1, code1.2, ref.5).

Los otros tres centros tienen un traductor que forma parte del equipo técnico. En un caso, el rol es de mediadora/traductora y en los otros dos, se encarga de la relación con el consulado, la gestión y tramitación de la documentación.

Y había una traductora también, que era también la que acompañaba en el proceso este de hacer los papeles, como era traductora de árabe, oficial, ella y la trabajadora, en plan se ponían de acuerdo y hacían el acompañamiento este de trámite. (bcn4, code1.2, ref.3).

Dos de los centros relatan el buen ambiente en el equipo, los buenos profesionales que se implican en la tarea, en su formación....

creo que tiene un equipo humano muy unido, y es fundamental la buena relación en el trabajo, y una excelente gestión del equipo técnico (bcn1, code1.2, ref.1).

El equipo humano era, es y los profesionales que han ido pasando en el tiempo, para mí sí que había una implicación muy grande, aparte de mucho, bueno, mucho conocimiento y mucha formación, que dentro de las posibilidades que hemos tenido, evidentemente, porque después te puedes encontrar con limitaciones externas que no dependían de nosotras. Pero yo creo que, hablando con otros profesionales, de otros centros, y no es porque haya sido el centro donde yo he trabajado, pero es uno de los mejores centros, donde mejor se ha dado a los chavales a todos los niveles, no solo a nivel de documentación. Pero a nivel educativo, a nivel emocional, a nivel... creo que hay profesionales muy buenos que han dado muy buena atención, que han dado y están dando muy buena atención a los chavales. Después había otras cosas, más altas, pero todo lo que es interno, de centro, los profesionales que hay, la verdad es que chapeau, la implicación, los profesionales que hay se implicaban no al cien por cien, al mil por cien. (bcn10, code.1.2, ref.1).

- **Pisos tutelados**

La diferencia en los pisos tutelados es la ratio. El funcionamiento de los equipos educativos es el mismo que en los anteriores servicios, pero sin el equipo técnico y de gestión puesto que está centralizado en la entidad a la que pertenece este servicio.

En principio, donde estoy ahora en los pisos, somos un equipo educativo, donde hay una educadora cada 6 chico, la ratio es más amplia, pero nosotros pensamos que ha de ser una ratio coherente ¿no? para poder dar esos espacios de atención individual, pero también de atención colectiva ¿no? al grupo. Las educadoras tienen un contacto muy directo con los chicos, son las que trabajan directamente el Plan de Trabajo Individual, el PTI; son las que hacen los acompañamientos; después, está la dirección, en este caso yo, soy la que desarrolla la faenas propias de dirección de gestión, me encargo más de la parte como más institucional, más de relación con la administración; también me encargo un poco, soy yo la que lleva todas las gestiones a nivel de situación administrativa de los chicos, la regulación de sus papeles. Bueno, aquí, pese a que yo soy la que lleva más la gestión a nivel documental, también tengo un contacto con los chicos ¿no? Y, después, hay una coordinación con la entidad que es toda la parte, se encarga de toda la parte institucional ¿no? como fundación, pues, establecer unas líneas de actuación coherentes, ¿no? con la fundación. (bcn11, code1.2, ref.1).

Tienen también reuniones semanales entre los educadores centrada en las voces de los chicos y así mismo, una coordinación de casos, que como su nombre indica tratan caso a caso.

Tenemos una reunión de coordinación semanal para organizar la tarea, los calendarios, revisar agendas, planificar actividades, poner en común el trabajo de las asambleas, qué dicen los chicos, qué decisiones han tomado, qué peticiones han hecho. Y, después, tenemos también, una reunión de coordinación de casos, donde tratamos chico, por chico cómo están evolucionando a nivel formativo a nivel de inserción laboral, también un poco supervisión pedagógica de las actuaciones que llevamos a cabo. (bcn11, code1.2, ref.3).

- **CREI/CRAE**

Como en el piso tutelado, en los centros residenciales, el equipo técnico no tiene el mismo significado. Para el siguiente centro, el equipo técnico está compuesto por dos trabajadoras sociales mientras que en los centros de acogida existe una pluralidad de disciplinas.

El centro tiene un equipo técnico, que el equipo técnico es quien, en principio, se encarga de gestionarlo. El equipo técnico depende de qué centro residencial, es diferente. Centro de acogida tienen en principio pedagoga, psicóloga, trabajadora social y traductora. Ese equipo, en principio, es el que se encarga de hacer los informes y demás. Pero en este, por ejemplo, había dos trabajadoras sociales y ya está, y eran 50 chavales. (bcn2, code1.2, ref.1).

No existe un equipo técnico puesto que éste no es el encargado de empezar a tramitar la documentación de los chicos y chicas sino que lo son los centros de acogida.

“Recursos jurídicos..... nosotros no tenemos equipo técnico, no como en centros de acogida, de primera acogida donde están los educadores que están al día día en contacto con los sujetos, la dinámica.... (bcn6, code1.2, ref.2).

Los dos centros entrevistados indican problemas o dificultades de coordinación con el equipo, aspecto que durante las entrevistas no ha salido en las otras categorías de centros, hasta ahora analizados.

Primero, la diversidad del equipo educativo, yo lo decía, había una compañera mía, que trabaja los fines de semana, que era joven, que era cañera, nos decía "vamos hacer una reunión de equipo", que éramos cuatro educadores, "no, no, el equipo somos tu y yo, porque yo a los demás no los considero de mi equipo, aunque trabajen conmigo, porque no puedo dialogar", entonces ya se exactamente, es un educador con ese perfil, entonces lo pongo trabajar en la cocina, y yo lo mando a la cocina, le gusta hacer la comida, van a preparar el carro, y cuando vuelven con el carro, sacan la comida, y cuando los chavales comen, tú lo recoges y esa es tu función de educador cuando trabaje yo. (bcn2; code1.2, ref.3).

Bueno muchas cosas nos cuestan. A veces, hemos tenido temporadas, por ejemplo, de coordinar el trabajo, de coordinar el equipo de coordinar el turno... pero a veces cuesta esto porque no se le da mucha importancia. Por ejemplo, en un turno que llegamos para trabajar tres profesionales, tres educadores, un educador que te domina el despacho, que secuestra el ordenador para hacer el diario... pero la va bien porque está allá. Y muchas veces decimos "hablamos de esto, para repartir el trabajo". Porque el trabajo no es solo en el despacho, estar con la dinámica, con los chavales en el comedor, acompañar a los chavales a los recursos, acompañarlos a otros recursos externos..... hacer taller, un taller... entonces a veces tenemos estas dificultades aunque lo hemos remarcado que hay que hablarlo en el equipo. Pero en el equipo se da más importancia a trabajar casos, que no a trabajar mejorar la gestión, mejorar la coordinación, el reparto del trabajo. Pero también nos cuesta llegar a acuerdos (bcn6, code1.2, ref.4).

- **Recursos externos**

La composición del equipo de los otros servicios depende mucho del tipo que sea. Así, en un servicio de educación informal, encontramos solamente dos profesionales:

En el equipo somos dos personas fijas (Pere, mi compañero tallerista y yo), pero desde el año pasado tenemos a una persona que nos da soporte de forma puntual y en función de si recibimos subvenciones de Garantía Juvenil (Fondo Europeo) que nos permite duplicar el grupo. En esos momentos, trabajamos con dos grupos en atención directa cada día y la persona de soporte se ocupa principalmente de la gestión administrativa y burocrática. (bcn3, code1.2, ref.3).

Las palabras de la educadora del servicio de educación informal son muy clarificadoras respecto a la coordinación con los otros servicios y denotan una clarividencia y sensibilidad especial de lo que les sucede a los chicos y chicas si no existe una coordinación. Estos dos fragmentos así lo demuestran:

Es muy intensa (la coordinación). Quiero decir, normalmente, o sea. Estos chicos necesitan una coordinación muy buena entre todos los agentes que intervienen en su proceso vital, es que sino... O sea un chico que vive en un centro que tiene el educador de la mañana, el de tarde, el de noche, el de fin de semana, si más encima nos tienen a nosotros y no hay coordinación se puede volver loco. Entonces, nosotros miramos siempre quién es el referente y coordinarnos, pero muchísimo, y le decimos al joven, " o sea aquí todos trabajamos por ti". O sea, tenemos que hablar. Y la coordinación es muy intensa y muy buena, la verdad, que hay mucha predisposición, sí. (bcn3, code1.2, ref.3).

Y entonces dices, no puede ser. Ya sé que tampoco puedes tener una familia para cada chico. Pero, claro, un chico que por la mañana tienen un educador que le dice, "no, esta tarde no puedes salir a la playa por qué no sé", que, el de la tarde le dice, "sí, sí que puedes salir", pero el de la noche le dice, "pues ahora tienes penalización", al final los chicos tienen tantos referentes y tanta diferencia de criterio que les crea confusión y se sienten incomprendidos. Claro, un chico que tiene 5 personas que le están diciendo como tiene que hacer las cosas es totalmente contraproducente y acaban revelándose contra el sistema. (bcn3, code1.2, ref.4).

Por otro lado, en el servicio de atención a las toxicomanías, existe un equipo multidisciplinar.

En equipo, educadores sociales, trabajadores sociales, médicos, enfermeros. Tengo que decir que en mi equipo, no todos, no todos, vamos en la misma onda. Es decir, hay algunos que nos saltamos las normas y hay otros que no. Claro, yo estoy ahí desde las 17.00 de la tarde a las 00.00 de la noche. Cuando cae la noche todos ponemos caras de (?). (bcn5, code1.2, ref.1)

- **SDI**

En este servicio son educadores sociales trabajando en equipo.

Trabajos a nivel de toda Barcelona, somos 6 personas y no podemos estar en todas partes en todo momento. Y aparte, pues, como que tenemos toda otra serie de tareas más de despacho, de documentación, de coordinación con otros servicios, de asistir a reuniones o pensar. (bcn9, code1.2, ref.2).

2. PROFESIONALES

En este apartado se abordan las condiciones laborales de los profesionales y la gestión emocional.

2.1 Condiciones laborales

Las condiciones laborales más citadas por los y las profesionales se refieren al salario; turnos y falta de personal, y a la rotación y movilidad de profesionales. La palabra más utilizada es precariedad:

Mi primera experiencia laboral, a nivel precariedad laboral, era una cosa que no era normal, digamos, ya dentro de lo que es la precariedad laboral del tercer sector, los nuevos centros de acogida que se han ido abriendo, se han abierto en condiciones que no, no, no se podía habitar ahí. Entonces, claro, convivir con chavales que llegan y montar un piso de cero, pues gestionar eso no es fácil. (bcn2, code1.1, ref.1)

- **Salarios bajos**

Independientemente del tipo de centro, las personas profesionales entrevistadas hacen referencia a la percepción de un salario bajo, quejas que aumentan en relación a la mayor experiencia laboral.

El salario es menor entre los centros gestionados por entidades que por la administración pública.

A nivel de salario, bajo. Porque, de hecho, es uno de los motivos que me ha hecho a mí, entre otros, pero uno es el tema de las condiciones, en comparación con recursos parecidos, pero que están gestionados por la administración pública. Ha ido evolucionando a más, a mejor. Pero han ido como negociando diferentes convenios, pero aun así considero que las condiciones no son buenas, ni a nivel de horario ni a nivel de sueldo. (bcn10, code1.1, ref.1).

Aunque los centros gestionados por entidades se rigen por el convenio de Acción social, el sueldo es considerado bajo por las y los educadores.

A ver, podrían ser mejores, pero respetan mucho, mi centro por lo menos, respetan mucho el Convenio de Acción Social, así que en ese aspecto no me puedo quejar. (bcn14, code1.1, ref.1).

O sea, el salario está bajo, sí que se rige por el convenio de acción social, pero es bajo. (bcn7, code1.1, ref.2).

Además, para las entidades un trabajador con años en su empresa es más caro, tal como denuncia el siguiente educador.

Lo que les interesa es pagar menos. Y con cuanto más tiempo llevas trabajando con ellos, les molesta, les molesta porque te consideran una carga. Les será

complicado cuando lleves muchos años y después los vas a reivindicar tus derechos. Entonces esas son las condiciones materiales. (bcn6, code1.1, ref.3).

Los profesionales de la educación social trabajan en diferentes ámbitos y cada uno con un convenio distinto, por lo que los sueldos difieren. Esta es la crítica del siguiente educador: una misma profesión, sueldos distintos. Y esta diferencia, como acabamos de comentar, también se da entre la contratación pública y la privada. La discriminación continúa, puesto, como dice este educador al no ser español, no se puede presentar a las oposiciones

Cuando se refiere a condiciones, pues aquí... entiendo que hay condiciones materiales, derechos y también otras condiciones que tienen que ver con si mi trabajo, si mi servicio tiene efecto o no, si hay resultados o no. Pues empezando por las condiciones económicas, laborales, eso.... aquí también se ve racismo institucional, porque yo llevo aquí 15 años y tengo una carrera, un Grado de Educación Social, es hecho en la UOC, pero no cobro el mismo sueldo que cobran otros educadores y educadoras sociales, por ejemplo, en el ámbito sanitario, en el ámbito escolar, en el ámbito judicial.... Y también nosotros tenemos por ley, por no ser nacional, restringido el ámbito profesional donde podemos ejercer, no podemos optar por oposiciones asique tenemos que asumir el sector privado. Pero también el sector privado hay solo un sector, este sector de.... donde, pues, se mueven las personas de origen inmigrante o las personas emigradas, exclusión social. (bcn6, code1.1, ref.1)

El sueldo bajo está relacionado también con la contratación. En varios casos, teniendo la formación universitaria de Educación social, el contrato se realiza en una categoría inferior, produciéndose entonces un desánimo por parte de la persona, cuestionándose el valor de su formación.

Bastante pésimas, la verdad. Uno tiene sus propios estudios, en el ámbito social, la carrera de Educación Social, hablo árabe, no diría que perfectamente, pero sí que llevo muchos años formándome en todo el mundo de la inmigración y sus idiomas, y la verdad que el contrato que tengo es como a un auxiliar, no, personal calificado. Entonces, es bastante pésimo, porque las funciones que se me exigen como educadora de atención directa, son las funciones que yo puedo hacer perfectamente, pero se me paga como una auxiliar, como sería solo una acompañante, vale, entonces uno se plantea si realmente le sirvió hacer estas carreras y cuando alguien me pregunta opinión sobre si estudiar o no educación social, yo le acabo diciendo, "pues mira, si el objetivo va ser trabajar en este ámbito, con una integración social tendrás suficiente porque vas acabar desarrollando las misma actividades, que con la carrera. y no cobraras por ello". (bcn1, code1.1 ref.1).

Los profesionales consideran que su sueldo es bajo porque tienen una sobrecarga importante de trabajo.

Yo no creo que es un salario que se ajuste ni a las necesidades ni, sobre todo, a la carga de trabajo. (bcn8, code1.1, ref.1).

Ante esta sobrecarga de trabajo y de su situación en general, los profesionales reclaman reconocimiento de su profesión y de su labor puesto que se enfrentan a situaciones conflictivas que entronca en su yo emocional, en su bienestar emocional. Son situaciones de insultos, de violencia a las que se deben afrontar.

A mí me gustaría que las instituciones y las empresas económicas, que componen ese centro, que vinieran más a vernos, a ver cómo van las cosas, que hubiese un reconocimiento de lo que hacemos. Pero que, bueno, que yo siento que esas cosas van como van. Sí que es verdad que no hay, que tu trabajo no es tan reconocido, es mas de así es; que tú sufras o que te insulten o lo que sea, y tú, eso no se puede pagar, pero ni esta empresa, ni ninguna. (bcn12, code1.1, ref.2).

Pero si es a nivel de salario, de instalaciones, de ayudas... todo... fatal, muchas horas de dedicación y poco reconocimiento económico y profesional. Es un trabajo que requiere mucha dedicación (los jóvenes necesitan una atención muy individualizada) y no siempre se visibiliza ni se valora adecuadamente, ni a nivel económico (principalmente) ni humano, ya que tenemos una fuerte carga emocional en el día a día y no tenemos vías de escape (bcn3, code1.1, ref.3).

Ante estas situaciones conflictivas, un educador denuncia el convenio de Acción social. Como educadores, no participan en su negociación y consecuentemente, el convenio no tiene en cuenta las compensaciones por nocturnidad, conflictividad... En sus palabras se denota un cierto desánimo.

Pero hay un elemento, también, estructural. Que el convenio de acción social de Catalunya es, no es como en otros sectores, no es... nunca hacen participes a los educadores/a sociales. Por ejemplo, donde trabajo, hay diferentes turnos, el turno de la mañana, el turno de la tarde y el turno de la tarde-noche, lo que hago yo, estoy empezando a las 17.00 y acabando a la 1.00, pero también hay el turno de noche, y todos cobramos lo mismo. Es decir todos nos consideran lo mismo, no hay, me refiero aquí no hay compensación por nocturnidad, ni por conflictividad, no, y muchas veces tenemos a chavales que tienen actitudes o manifiestan actitudes agresivas, chavales que han estado en centros cerrados, chavales que están, pues, en el régimen de libertad vigilada, chavales también que a lo mejor necesitarían otro recurso terapéutico, entonces nosotros trabajamos con todos esos perfiles, pero no se tiene en cuenta la carga del trabajo que asumimos, ni el tipo de las acciones que llevamos, por eso para ellos somos solo números. En relación a la acción educativa..... (bcn6, code1.1, ref.3).

- **Turnos y falta de personal**

En tres de las cuatro categorías de servicios residenciales (excepto los pisos tutelados de 16 a 18 años), algún profesional hace referencia a los turnos y a la falta de personal. En general, existen tres turnos de profesionales durante los días laborales y dos el fin de semana. La psicología del trabajo ya indica la dureza de ciertos turnos tanto a nivel personal como a nivel familiar. Según las y los profesionales entrevistadas, las entidades son o no, sensibles al cambio de turno.

tengo uno jefes con los que, la verdad, puedo hablar bastante bien. O sea, si necesito alguna adaptación en el horario o cualquier cosilla, siempre se puede hablar y se consigue. o sea, estoy contenta. Podrían ser mejores, no digamos que no, podrían ser mejores (risas). (bcn14, code1.1, ref.1).

... nosotros aguantamos estas condiciones, un sueldo que no es... es un sueldo bajo y eso... si no lo asumimos no tenemos otra opción. Las condiciones, evidentemente, dentro del trabajo.....evidentemente no siempre puedes elegir el turno que quieras, no siempre te puedes quejar, porque te pueden echar fácilmente. (bcn6, code1.1, ref.2).

A ver, el equipo según las directivas de nuestra empresa, rota en el sentido que las personas que trabajan en un turno, luego trabajaran en otro turno, para que vean cómo funcionan todos los turnos, y seamos capaces también de, que, pues bueno, yo creo que forma parte de la estructura a de la empresa ¿no? que no te enquistes en un turno ¿no? y puedas entender mejor a tus compañeras también, que trabajan en otros turnos y que se encuentran trabajando con otras dificultades. Y, por otro lado, por un tema de justicia. A todo el equipo le gustaría poder trabajar por la mañana, no lo sé, eso cada cual... entonces se rota. Luego también es verdad que las personas se queman y se van, eso pasa, eso es así. Se queman, se van y vienen nuevas. (bcn12, code1.2, ref.7).

La falta de personal para cubrir ciertos turnos como el de la noche, es denunciado por este educador. Ante una emergencia, un solo educador o educadora no puede dar respuesta.

Sí, no, el ratio no llega, sabes. De noche, desde la 1.00 hasta las 7.30, 7.15, esta solo un educador en el centro, entonces si pasa algo... y de hecho pasaron cosas. El educador no puede hacer nada solo. Imagínate un caso de emergencia, un incendio... cómo lo puede gestionar una persona, tiene que levantar a los chicos.... eso uno tiene que apagar el fuego, uno tiene que coordinar llamar a... por ejemplo. Entonces no llega. Muchas veces no llega. (bcn6, code1.1, ref.4).

La falta de personal también se hace patente durante las bajas. Son los propios educadores quien las cubren, afectando así la calidad de la atención a los jóvenes migrantes sin referentes familiares.

Entonces, cuando hay una baja, por ejemplo, y no se cubre desde el centro, por la política de recortes, hasta la tercera persona que falte en el centro no se puede cubrir, eso hace que a lo mejor somos 6 personas cubriendo a 64 chicos. Entonces te imposibilita bastante tener esa atención tan individualizada. Aun así, estamos reclamando poder tener nuestro espacio con los chavales, que se pueda cubrir más, y poder salir a pasear con los chavales, que ellos se sientan importantes para ti, no, porque si no al final acabas dando gel y champú a los chavales y lavando la ropa y las toallas, entonces es muy asistencialista el trabajo que puedes hacer si falta personal. Nosotros seguimos reclamando y poco a poco parece que podemos ir consiguiendo estos espacios, pero normalmente, por la rutina de trabajo, se acaban perdiendo otra vez. (bcn1, code1.1, ref.2).

- **Rotación y movilidad de profesionales**

Solamente un centro, que corresponde a un centro de servicios de protección de emergencia, no se queja de la movilidad de los profesionales.

Sí, sí, la mayoría de la plantilla llevamos desde casi el principio. Los suplentes, además, siempre son los mismos, siempre que ha habido vacaciones, hay como una plantilla de suplentes que ya suelen haber estado en el centro, los conocemos ya a todos. (bcn14, code1.2, ref.4).

Los salarios bajos, los turnos, la falta de personal son uno de los desencadenantes de la movilidad y rotación de los y las profesionales.

No, estable ahí, hay una rotación brutal. (bcn2, code1.1, ref.2).

Depende de la temporada. Hace un año te diría esto era un circo, entraban y salían continuamente ¿no? ahora estamos en un periodo más tranquilo, yo te diría. Pero hay cierta estabilidad, porque hay personas referentes que, que están y que permanecen, no ha habido un terremoto ¿sabes? no es como que han desaparecido de repente, de cada turno, muchas personas a la vez. Pero sí, que hay movimiento. (bcn12, code1.2, ref.8).

Para paliar esta movilidad, los centros utilizan distintas estrategias, bien sea para retener a la educadora o educador que acaban de contratar:

Lo que pasa es que los centros de acogida hay tanta rotatividad dentro del equipo educativo, que yo, por ejemplo, los dos sitios que he entrado, he entrado con contrato indefinido. Entonces ahí es fácil, si eres chico también, por una cuestión de género que entres con un contrato indefinido. (bcn2, code1.1, ref.2).

bien sea, contratando a estudiantes o personas que no son del sector.

hay muchísima movilidad laboral, de hecho, los centros ya están buscando, o bien profesionales que no son del sector de la educación, o bien jóvenes que están en segundo de carrera o tercera, vale, esto, por un lado. (bcn8, code1.1, ref.1).

Pero realmente he estado en centros donde, bueno, donde la repuesta era muy asistencial; donde los perfiles profesionales eran muy variados, pero poco cercano a lo educativo; en muchas ocasiones por el simple hecho de ser marroquí o marroquina ya se consideraba un perfil adecuado para trabajar con estos chicos, y, bueno, es eso, que he visto un poco de todo, ¿no? Un poco de todo. hay centros que sí que se ajustan más a estas necesidades y que dan una atención, pues, es eso, más integral, desde una perspectiva pedagógica, pero hay centros que son puramente asistenciales y con muchísimas limitaciones a la hora de poder atender a estos chicos. (bcn11, code1.3, ref.1).

Esta gran movilidad que se da en este sector afecta a la estabilidad de los equipos, puesto que la base de la atención educativa se apoya en el trabajo en equipo.

La verdad que mi experiencia, quizá, ha habido como más movimiento al final. A nivel general han sido estables. Ha habido cambios, pero siempre, por ejemplo, el equipo educativo de 8, aun habiendo cambios, siempre ha habido como 5-6 estables. Y el equipo técnico que habíamos sido muy estables, muy estables, bastante estables, de hecho, hemos sido siempre los mismos, durante casi 9 años, menos los últimos meses, que ha habido como mucho más cambio. (bcn10, code1.1, ref.2)

En el sector social hay mucha inestabilidad de profesionales y es difícil conseguir un equipo estable (con todas las dificultades a nivel profesional y problemas de cara a los chavales que eso comporta). Por suerte, Pere y yo ya hace años que trabajamos juntos y nos entendemos a la perfección. (bcn3, code1.1, ref.4).

Sin esta estabilidad laboral, la acción educativa con los chicos y chicas quede mermada, tal como indica el siguiente educador.

tenemos muchos problemas. Por ejemplo, la estabilidad del equipo, eso impide que haya un efecto positivo en el sujeto, en el chaval que estamos ayudando, con el que estamos trabajando. La inestabilidad del equipo, porque no es... es decir, todo está relacionado, si no hay condiciones laborales, evidentemente, no hay estabilidad del equipo y evidentemente no habrá una acción educativa de calidad. Eso no nos ayuda, es decir, la situación no nos ayuda muchas veces también, aunque el centro tiene una capacidad concreta pero muchas veces te vienen ingresos de urgencia, imprevistos. (bcn6, code1.2, ref.1).

2.2 Gestión emocional

Se analiza la gestión emocional según los años de experiencia de los y las profesionales: menos de dos años; entre dos y seis años y más de seis años. Finalmente, se describe el impacto emocional del Covid-19.

- **Experiencia profesional menor de dos años**

En la mayoría de los centros en donde trabajan los profesionales con menor experiencia no existe un soporte establecido para la gestión emocional. Entonces de forma informal, los propios profesionales buscan en los recursos del centro como las reuniones de equipo o la psicóloga del centro dedicada a los MENAs para obtener soporte y ayuda emocional.

Tenemos una psicóloga, que, bueno esta para los críos ¿no? Esta para los chavales. Pero, bueno, contamos con ella, pero de una forma bastante informal o poco organizada, por así decirlo... no tenemos un espacio de curas todavía, pero yo creo que en las reuniones que tenemos del equipo sí que sirven para hacer autocuidado. (bcn12, code15, ref.3).

La ayuda entre iguales, es decir, entre profesionales es una estrategia frecuentemente utilizada en los momentos del trabajo.

Yo creo que no hay la contención, por parte de la empresa para que los profesionales puedan sacar, porque al final estas muy expuesto al peligro, porque no tienes las condiciones laborales correctas para poder trabajar y tampoco tienes un soporte por parte de la empresa para poder sacar todo lo que supone estar en primera línea. Sí que es verdad que entre nosotros nos hacemos mucho soporte y hablamos entre nosotras, pero... es complicado y más ahora. Yo he notado mucho el cambio de estar encerrados, con lo del Covid, yo llego a casa muy, muy, muy cansada emocionalmente, porque los chavales pagan toda la frustración y todo contigo. (bcn13, code 1.5, ref.1).

En algún centro en algún momento, ha habido algún soporte para gestionar las emociones, pero las sesiones estaban demasiado espaciadas para tener efecto.

cada cierto tiempo venia una chica que nos hacía, pues, alguna formación o alguna ayuda emocional, hacia trabajos con nosotros. Pero, por desgracia, era una vez cada tres semanas, cada 4 semanas, Somos un equipo muy grande y era muy difícil, hasta que la gente empieza a soltarse y empieza a trabajar, pues, esa carga emocional, han pasado unas cuantas sesiones, para la siguiente ya ha pasado un mes, ya vuelves a estar como estabas, lo intentan, pero se queda un poco corto. (bcn14, code1.5, ref.1).

Este mismo centro ha articulado un soporte para los educadores durante el confinamiento.

.Desde el centro, por ejemplo, ahora, con el tema este de confinamiento y la nueva situación, nos han dado la posibilidad de unas herramientas, por parte de la empresa, de hablar con una persona, pues, que se dedican a ello profesionalmente. Pero, yo, personalmente, me la trabajo yo, a nivel personal, cuesta, pero... (bcn14, code 1.5, ref.1).

Entre estos profesionales, algunos tienen experiencia en otros ámbitos. Esta experiencia anterior les ayuda a gestionar y controlar mejor las emociones en el trabajo con los MENAs.

Sí trato de cortar y cada día es un día nuevo, y nada cuando hago una intervención, pues tener muy clara la dirección ¿no? saber exactamente a donde voy, nunca dejarme llevar por ninguna emoción en la presencia de los chavales, en este caso yo suelo trabajar con chicos, y nada, cuidar mucho mis emociones, sobre todo. Yo, sinceramente, no las llevo a casa, siento que es su vida y que cada cual tiene que valerse por sí mismo, y estoy para ayudar. No tiene mucho sentido que sufra por algo que no es mío. O sea, en ese sentido, sacar la emoción, que lo he trabajado mucho con trastornos mentales severos, donde tenía situaciones complicadas y una estructura, entonces allí aprendí muchas cosas muy buenas que me ayudaron mucho... tengo unas tantas. (bcn12, code1.5, ref.2).

Otro profesional, conociendo la necesidad del trabajo personal ha realizado alguna formación que la continua de forma autodidacta.

La llevo, me la trabajo yo creo que a nivel personal. Siempre, el ámbito de la cura personal y las emociones es algo que me interesa a mí, personal, me hecho alguna formación de educación emocional, he leído bastante, entonces, realmente, me lo trabajo yo a mí misma..... Pero, yo, personalmente, me la trabajo yo, a nivel personal, cuesta, pero... (bcn14, code1.5, ref.1).

El contacto con amigos y la pareja también se erige como una fuente para gestionar las emociones del trabajo.

No, porque no le hago ningún bien a ese chico, aunque luego llegue a mi casa, se lo cuente a mi pareja y a mi pareja lo hunda, se me quede el pobre triste, pero.... Pues, tienes que gestionarlo así. Tiramos mucho de las parejas, yo creo que al final, de la pareja, de quien tengas en casa, de los amigos, de, a quien pillas. Y entre el equipo también, nos tiramos mucho entre nosotros. Porque emocionalmente hay días muy duros, muy duros. (bcn14, code1.5, ref.1).

Para la educadora cuya primera experiencia es con el colectivo de MENAS, le está resultando muy duro; no tiene herramientas para gestionar las emociones y duda de si en un futuro las tendrá.

Uff, creo que es lo más difícil. En sí aún estoy en shock. Es muy difícil. No, no te podría decir que lo controlo porque es incontrolable. He llegado a llorar... (bcn4, code1.5, ref.1).

Muchas cosas, tengo muchas cosas que aprender pa' poder mejorar con ellos. Mi implicación, joder, tío, gestionarme un poco más, tío, las emociones y tal, me lo llevo todo muy para mí, para mí, para mí. Pero eso yo creo que con la experiencia a lo mejor, o a lo mejor no, lo puedo... (bcn4, code1.5, ref.3).

Este colectivo de profesionales con menor experiencia con los MENAS, en su trabajo con los chicos pone una barrera: “nunca dejarme llevar por ninguna emoción en la presencia de los chavales” (bcn12, code15, ref.2). “Pasas del llanto a la alegría y bueno, a final, también, por desgracia, nos tenemos que hacer un poco de esa barrera y decir “bueno, mi, mi, mi responsabilidad es que este chico salga adelante a pesar de que se enfade, a pesar de que me insulte, a pesar de que me odie, a pesar de...” Yo tengo que mantenerme recta, yo no puedo mostrar flaqueza, no me pueden venir a contar “es que me paso esto en mi país” y yo empezar “ay pobrecico, que mal”, no. No, porque no le hago ningún bien a ese chico. (bcn14, code1.5, ref.1).

Estos profesionales al inicio de su carrera profesional o en el ámbito de jóvenes que migran solos son conscientes que este trabajo quema, que existe el “burn out”: “Luego también es verdad que las personas se queman y se van, eso pasa, eso es así. Se queman, se van y vienen nuevas” (bcn12, code1.5, ref.4). “yo pienso que es un trabajo que no sé.... trabajar toda la vida en este sector, o en el mismo trabajo es un error para mí. Es un trabajo que tienes que estar a tope, con mucha ganas y dedicación y cuando veas que te quemas tienes que irte por la puerta grande y decir “hasta aquí hemos llegado,” creo yo, eh. Realmente si no estas a tope, poca cosa, estás haciendo bien”. (bcn12, code1.5, ref.5).

- **Experiencia profesional entre dos años y seis años**

Los profesionales que llevan entre dos y seis años relatan experiencias duras emocionalmente en el trabajo.

Pues.... yo he pasado un verano muy duro, muy duro, he visto cosas que no se las deseo a nadie. La gente se va a países X, y está bien que lo hagan, a ver cosas.... o sea, lo que me ha pasado este verano en el centro de Barcelona ha sido horrible, he visto a niños apuñalados, he visto niño apuñalados con las esposas y los Mossos pegándoles, mediándoles así como basta, basta, basta, tu hecha pa' allá sino te vas con ellos... O sea, es más, yo ayer vi cosas chungas, he dormido dos horas y hoy a las 14.00 tengo que volver a estar ahí otra vez y... lo comentaras en una reunión de equipo, muy por encima y ahí quedas. O sea que no... cada uno utiliza sus estrategias como buenamente puede. (bcn5, code1.5, ref.1).

Algunos de ellos han intentado cambiar la situación, por ejemplo, de su centro, pero por el camino se han quemado y han dejado el centro o incluso cambian de ámbito de trabajo. Lo que los profesionales con menor experiencia intuyen, el "burn out", sucede entre los dos y seis años de recorrido profesional en este campo. El ejemplo siguiente lo ilustra:

Sí. Yo me he ido de..., el 24 de diciembre lo deje; yo me fui que estaba destrosadísimo, o sea, una locura, un caos, y yo eso, al final, la reflexión que hice, es como, se ha intentado, yo lo he dicho, yo he intentado, he intentado cambiar la dinámica, revertir la dinámica, porque precisamente, para mirar con futuro y mirar un poquito con una línea de trabajo conjunta, eso ha sido tan, tan tenso, que ha petado todo. O sea, lo que había, el statu quo que había antes, el ir tirando pa' adelante, y ir comiéndolo todo, los chavales se drogan, los chavales se cortan, los chavales no sé cuántos, ¿ha dado ruido? no, pues ya está. Y sacar toda esa mierda, yo lo he intentado, he quedao muy quemado, muy mal personalmente, pero ahora mismo mis compañeras están que no, no, no pueden volver pa' atrás tampoco. Ahora mismo, entonces, están en un momento muy complejo que la gente se está yendo, y que los chavales han llegado a un punto ya, en que ven muy claro que eso también, eso no va a ni una parte. (bcn2, code1.5, ref.1).

Era salir del paso y nos fuimos allí. Entonces, allí estuve un mes, o sea, llevaba un año, estuve un mes en Calella y mi cuerpo me dijo basta. O sea, por dentro me derrumbe. O sea, hubo un día, que fue el día final que siempre recordare, que tuve que cerrar. (bcn7, code1.5, ref.1).

Estos profesionales con más experiencia ya no se quejan de la falta de apoyo por parte de los centros. "o sea que esto te va hundiendo poco a poco y que no hay supervisión, no hay acompañamiento, así como emocional, llamarlo como queráis, búscate la vida" (bcn5, code15, ref.1) ¿Desisten ya de pedirlo sabiendo que la respuesta será negativa por falta de recursos? Han aprendido a buscar sus propios recursos para la gestión emocional con los compañeros de trabajo; un espacio de autosupervisión, de autocuidado.

Creamos espacios de supervisión, de autosupervisión, mejor dicho. Sí que tenemos un espacio de cuidados, ¿no? de poder plantear cómo nos sentimos, porque al final trabajamos, ponemos nuestro cuerpo en el trabajo, ¿no? esa es nuestra principal herramienta de trabajo, trabajamos con nuestro cuerpo, entonces nos ponemos totalmente ¿no? a todos los niveles. Y sí que tenemos un espacio de cuidados. Aparte salimos de los centros, intentamos que cuando, es un rato de, es espacio de trabajo, pero intentamos llevarlo más al plan de cómo nos sentimos, de cómo... Lo ideal sería poder tener un supervisor, ¿no? una supervisora ¿no? Ahora mismo, no lo contemplamos por lo que os decía, es un proyecto, muy, muy nuevo, estamos en plena construcción, ¿no? y estamos creando todavía, pues, eso muchas necesidades que van saliendo y que vamos puliendo ¿no? Sí que, en otros centros, pocos, sobre todo cuando han sido CRAES o CREIS, sí que tienen, hay por parte de la DGAIA una exigencia más... muy mayor nivel de exigencia, sí que he encontrado equipos de supervisión, perdón, un supervisor, que ha gestionado a nivel emocional, a nivel pedagógico los equipos, pero no es lo propio en los centros, donde hay chico migrados. Aquí es lo buscamos y lo creamos nosotros, o los presupuestos no suelen dar para una figura de supervisión. (bcn11, code1.5, ref.1).

Hablándolo... Sí, hablamos mucho sobre, sobre todo lo que paso en verano. Es q en verano fue una locura, es que hubieron agresiones muy duras, o sea una violencia muy dura en el Raval, un violencia muy dura. Hubo un asesinato en la puerta del CAS Forum, no perdón del CAS Arco del Triunfo, que lo lleva cruz roja, en la puerta, en la puerta. O en la mina también hubo una movida entre georgianos muy dura, que al final se metió el clan gitano amenazando a todos los servicios, o sea una locura... Y entre los compañeros y las compañeras decidimos como crear espacio de autocuidado y de que si a lo largo de la jornada había que parar para fumar un cigarro, para dar una vuelta y coger aire, así es... sí que es verdad que no siempre acompañados por las empresas o por las... (bcn5, code,15, ref.2).

Otra forma que tienen estos educadores, no para gestionar las emociones, sino para aliviarlas y no pensar es:

no sé si se puede decir esto... a mí me salva un poco... los porros, me salvan los porros. Y normal y un poco alegato de la profesión... conozco un montón de compañeros y compañeras que si no son los porros, son las bebidas después de plegar (bcn5, code1.5, ref.1).

Finalmente, otros profesionales comentan,

Llevamos mucha tolerancia la frustración. Todos los casos no salen mal (risas). O sea, ese es el punto de partida. Y ya está. Bueno, mal quiero decir que...

O sea, tenemos mucho reconocimiento de los otros, que eso es lo que un poco..., se nos reconoce como un equipo potente y tal, y bueno, pues, eso nos da vidilla. Pero, es verdad que los casos con los que trabajamos son tremendamente complejos. (bcn9, code1.5, ref.1).

- **Experiencia profesional de más de 6 años**

Los profesionales con mayor experiencia ya se han quemado y han realizado un recorrido de apartarse y después al cabo de un tiempo, volver. Las siguientes palabras de esta educadora son el ejemplo de ello.

La verdad es que echaba de menos el contacto directo, la atención directa con los chavales, porque creo que es un ámbito, el de la acción social, que si estas mucho tiempo trabajando en lo mismo, puedes llegar a quemarte, entonces es muy sano a nivel profesional, cuando tú detectas que una situación te sobrepasa, pues, echar un paso al lado y dedicarte a otras cosas, no. Entonces, esto me paso, estuve mucho tiempo en atención directa, luego preferí un trabajo más de despacho, también relacionado con el mundo de la inmigración, y evidentemente, también, uno al final vuelve a echar de menos esa acción directa, no, no tanta burocracia y allí que me fui de cabeza. (bcn1, code1.5, ref.1).

Una educadora indica que nunca han tenido supervisión, aunque la hayan pedido. Es el sentir y la experiencia global del grupo.

Yo considero que no hemos recibido, no hemos recibido, no he recibido y no se recibe ningún tipo de apoyo emocional a los profesionales, que trabajan en centros. Cuando hablo de centro, hablo de centros en general, porque considero que es una carga emocional muy grande, tendría que haber supervisión, por ejemplo. De hecho, lo pedimos, lo hemos estado pidiendo varias veces, supervisión un poco para contener, ¿no? esas emociones y acompañar a los profesionales. Pero no, yo nunca, sinceramente, nunca hemos tenido esta supervisión. (bcn10, code1,5, ref.1).

Ante esta situación, los y las profesionales buscan sus propias estrategias para la gestión emocional. Una de ellas es compartir con los compañeros de trabajo, fuera del horario, o con compañeros de profesión.

Antes, te estoy hablando de 2014, 2013, después de la reunión del equipo una parte de los compañeros y compañeras hacíamos un café fuera del horario de trabajo. Ahora ya no se hace porque también el equipo esté dividido, está dividido por muchos motivos, otro tema, otro rollo... Nosotros tenemos dos horas de la reunión, pero se alargan a dos horas y media, no llegamos a tratarlo todo. Todo esto a veces sí que hablamos entre nosotros cuando nos encontramos mal con el trabajo... y no hay, eso sí que (risas) es una necesidad, pero no la tenemos... (bcn6, code.1.5, ref.1).

Vale... La gestiono sobre todo compartiendo, charlas con compañeros de profesión que pueden llegar a entender esas situaciones, no, y sobre todo en el ámbito social y asociativo en el que me muevo, siempre estamos intentando crear recursos, buscar recursos, para poder ir dar un paso más allá, no, entonces eso también calma la frustración que puedes llegar a sentir por cómo está el sistema y por como acaban saliendo a la calle, pues, ayuda a mitigar un poco más, no, el hecho de ir más allá, buscando recursos para ellos.(bcn1, code1.5, ref.2).

Además de este compartir con los compañeros, las y los profesionales también indican el trabajo que realizan a nivel personal.

ya que tenemos una fuerte carga emocional en el día a día y no tenemos vías de escape o formas de trabajar y descargar esta presión emocional más allá de las que nos proporcionamos entre nosotros y nosotras (cuidarnos y darnos apoyo constante y soporte ante situaciones difíciles) y/o a nivel personal (cursos y/o terapias de autoconocimiento, de autocura que normalmente nos financiamos nosotros mismos). (bcn3, code1.5, ref.1).

Que yo creo que se tiene que hacer un trabajo muy personalLa supervisión, se asiente en el equipo, pues, con la gente que te has ido llevando mejor, con la gente que has podido un poco descargar y hablar, pero es difícil de gestionar. He de ser sincera, que yo creo que, con el tiempo, con la experiencia, con la madurez, con la edad, aprendes a gestionarlo un poco mejor, pero es duro. Es duro, porque todo lo que sea trabajar con humanos y con personas es duro. (bcn10, code1,5, ref.1).

Esta última profesional alude a ciertas características personales como la edad, la experiencia. La siguiente profesional introduce un elemento de personalidad: el sentido del humor. Surgen también otros elementos para la gestión emocional como el saber diferencia y separar o poner la distancia profesional. Los profesionales con menor experiencia también indican estos dos elementos, pero ahora, estos profesionales con mucha más experiencia son capaces de separar, diferenciar y poner distancia. Tienen las herramientas para ello.

Mucho sentido del humor (risas), principalmente. Bueno, sobre todo eso, y mucho acompañamiento mutuo, mucho de compartir y mucho apoyo y acompañamiento mútulo. También de saber hasta dónde llegas. No podemos salvar el mundo y eso es lo primero que debemos tener claro. No podemos llegar a todos ni salvar al mundo, llegamos donde llegamos. Y saber diferenciar, y separar las cosas. Pero no separar desde la frialdad, sino desde una calidad humana que te ayuda a saber cuándo tienes que estar ahí porque la situación lo requiere, aunque sea fuera de tu horario, y cuando la cosa puede esperar. Poder decir no, ahora no toca eso, no es fácil, pero... Y sobre todo eso, mucho cuidarnos entre nosotros, descargar mucho desde el sentido del humor. (bcn3, code1.5, ref.2).

Bueno, intentamos siempre, pues, separar, o que no, es poner una distancia profesional, una de las tareas más arduas quizás que tenga nuestro trabajo, porque al final y al cabo trabajamos con personas. Personas que, bueno, que han pasado por procesos traumáticos, ya sea de maltratos, de exclusión social, de pobreza, huyendo de conflictos bélicos, y la verdad que es una carga emocional imperante, en el día a día. Yo, ¿cómo lo trabajo? intento separar, vale. Por ejemplo, no tener grupos de WhatsApp que hablen exclusivamente del trabajo y, sobre todo, pues, no sé, evadirme, mucho deporte, también, sobre todo, mucha comunicación con los compañeros, vale, y las compañeras, vale, un poco para esto, para poder paliar o reducir todos los efectos de la carga emocional que supone nuestra tarea. (bcn8, code1.5, ref.1).

- **Efecto del Covid-19**

Como acabamos de analizar, el impacto emocional en las educadoras y educadores está muy presente y se ha visto agravado por la situación de confinamiento y de crisis sanitaria. Comentan que “[...] *han faltado medidas de seguridad para los profesionales, yo creo que nosotros somos un peligro para los chavales y el no saber si tenemos nosotros el COVID implica un riesgo para los chavales.* (Bcn13, cod4.4, ref.2). La falta de apoyo emocional previo al confinamiento y durante el confinamiento, es un aspecto reconocido por todos y todas las educadoras, de la misma forma es una reivindicación y un reclamo en la cual existe consenso: la necesidad de contar con algún servicio que les ayude a afrontar los efectos e impactos emocionales que supone trabajar con jóvenes que migran solos ya en situaciones de “normalidad”, pero que en el contexto de la pandemia ha aumentado:

“Yo creo que no hay la contención, por parte de la empresa para que los profesionales puedan sacar, porque al final estas muy expuesto al peligro, porque no tienes las condiciones laborales correctas para poder trabajar y tampoco tienes un soporte por parte de la empresa para poder sacar todo lo que supone estar en primera línea. Sí que es verdad que entre nosotros nos hacemos mucho soporte y hablamos entre nosotras, pero... es complicado y más ahora. Yo he notado mucho el cambio de estar encerrados, con lo del COVID, yo llego a casa muy, muy, muy cansada emocionalmente, porque los chavales pagan toda la frustración y todo contigo.” (bcn13, cod4.4, ref.4).

2.3. Conclusiones y discusión

Se tiene constancia de los Menas en Catalunya desde hace ya un tiempo. Sin embargo, la alarma social empieza en el año 2016 con un incremento de los chicos migrantes sin referentes familiares del 81% respecto al año anterior. Un incremento que se sucede durante los años 2017 y 2018, de forma espectacular. A partir del 2019 se empieza a frenar esta tendencia, existiendo un decrecimiento, tal como muestra la siguiente tabla. El año en curso, 2020, en mayo, cuando se cerraron las entrevistas a los profesionales, habían llegado solamente a Cataluña 329 jóvenes. Seguramente, la pandemia del Covid-19 ha influido.

	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Llegadas de menores a Cataluña	377	684	1500	3745	3077	329 (enero-mayo)
% incremento respecto año anterior	6%	81%	119%	150%	-18%	

Fuente: Datos de la Generalitat de Catalunya

https://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/ambits_tematics/infancia_i_adolescencia/dades-del-sistema-de-proteccio-a-la-infancia-de-catalunya/

La DGAIA se enfrenta pues a partir del 2016 con un sistema de protección que empieza

a saturarse, a pesar de que va abriendo nuevas plazas en los centros existentes. Hasta este momento, Cataluña, como Francia, Italia y Portugal, aseguraban que cualquier menor migrante, independientemente de su estatus legal, recibiera el mismo sistema de protección que los menores nacionales o autóctonos (Hjern,, Stubbe Østergaard, Norredam, Mock-Muñoz de Luna, & Goldfeld, 2017).

Sin embargo, por la saturación de los centros y la previsión en alza de la llegada de más menores sin referentes, entre junio del 2017 y diciembre del 2018, la Generalitat de Catalunya crea 158 centros de diferente tipología, doblando en menos de dos años la oferta de plazas del sistema de protección. En 2018, es cuando la DGAIA inicia proyectos experimentales o servicios específicos para la infancia y adolescencia migrada sin referentes familiares, concretamente el servicio de primera acogida y atención integral y los servicios de protección de emergencia. El informe del Sindic de greuges de Catalunya del 2018 ponía mucho énfasis en los servicios de emergencia para poder garantizar los derechos y la protección de estos menores.

A pesar de este esfuerzo por parte del Govern catalán, la saturación de los centros sigue siendo motivo de queja especialmente para los y las profesionales de los servicios de emergencia, tal como muestran las entrevistas. Los centros de emergencia prestan una acogida de urgencia proporcionando alojamiento, manutención, primera atención de salud, información, atención psicológica y soporte jurídico a los menores de edad extranjeros que acaban de llegar a Cataluña. Su función es realizar un primer análisis del proyecto migratorio y la valoración y derivación hacia otros servicios de protección o con la familia en el territorio si existe. Sin embargo, tal como explican las personas entrevistadas, la estancia de estos chicos se alarga mucho de tal forma que se convierten en centros de primera acogida. Los datos de la propia DGAIA, así, parecen confirmarlo, puesto que en mayo del 2020, en los servicios de protección de emergencia residían 1071 chicos mientras que en los servicios de primera acogida y atención integral 403 y en los pisos tutelados, 246.

Estos centros, especialmente los de emergencia, se crearon de forma muy rápida y se ubicaron en edificios también de “urgencias” como hoteles, casas de colonias, albergues. Los medios de comunicación se hicieron mucho eco de la situación de estos chicos pues, estuvieron durante un periodo durmiendo en la comisaria de los Mossos d’esquadra. Menjívar y Perreira (2017) analizan la historia migratoria de los menores en Estados Unidos y en el Sur de Europa, encontrando muchas similitudes. Denuncian que los centros de recepción, en nuestro caso, los de detección como las comisarias han sido fuertemente criticados como espacios no acordes ni seguros para estos menores.

Algunos centros todavía siguen en la misma ubicación, como el centro que está en un hotel, y otros han hecho diferentes mudanzas al igual que los centros de primera acogida. Todos los y las profesionales entrevistadas de los servicios específicos priman una ubicación cercana a Barcelona, puesto que como gran ciudad brinda diferentes recursos que un pueblo, por su tamaño, no puede disponer de ellos. Sea en un pueblo o en las grandes ciudades colindantes a Barcelona, los y las profesionales buscan una vinculación con la sociedad civil, crear una red, aspectos que mejoran la convivencia en el barrio o en el pueblo y la inclusión de estos chicos. Las entrevistas muestran el rechazo de las educadoras de ubicar el centro en un barrio conflictivo. En ocasiones, sin

ser una ubicación conflictiva, estos centros para estos chicos han sido objetivo de episodios de racismo.

Como indican Menjívar y Perreira (2017) tanto en los EE. UU. como en la UE, se han considerado la adecuación de la atención y los recursos residenciales para estos menores. Sin embargo, la disposición de atención de alta calidad y los servicios residenciales pueden requerir inversiones locales de tiempo, personal y dinero, inversiones que algunas comunidades pueden no poder o no querer hacer.

Este cambio de residencia no significó al principio, una ratio menor de chicos. Ahora, la ratio ha disminuido porque no llegan tanto chicos, como hemos comentado anteriormente. Se está hablando en masculino porque la gran mayoría son chicos. Solamente, estaban contabilizadas 81 chicas en el sistema de protección en el mes de mayo del 2020. La DGAIA externalizó los servicios para las chicas y desde el año 2019 está creando recursos específicos para ellas, un centro de emergencia, centro de acogida y pisos que ya han empezado a funcionar. Las chicas llegan al lugar de acogida con dificultades añadidas por el hecho de ser mujeres. Por esta razón, la DGAIA se está dirigiendo a los recursos externos especializados en temas de género para poder realizar un buen acompañamiento psicológico.

Todos los servicios entrevistados tienen un equipo educativo con distintos perfiles, pero siempre existe la figura del profesional de la educación social. Esto da fe, como hemos comentado previamente, de la importancia de la concepción de estos servicios como de acción socioeducativa. Los equipos se reúnen para la planificación y revisión de casos. En los centros de emergencia, estas reuniones son semanalmente y a poder ser con los tres turnos al mismo tiempo. La dificultad de los equipos está en mantener unos mismos criterios de actuación. Parece lógico pensar en reuniones semanales pues en estos centros los chicos deberían estar poco tiempo. No obstante, la realidad muestra que están más tiempo de lo estipulado lo que puede explicar la diferencia de criterios entre el equipo educativo.

Los centros de primera acogida resaltan la figura del traductor que en un caso está incluida en el equipo educativo puesto que es una persona educadora social y que habla árabe, aprendiéndolo de mayor. Los centros de emergencia no han mencionado al traductor, sin embargo, por plantilla lo tienen. Los servicios de acogida resaltan el buen clima que existe en el equipo educativo quien realiza el PEI (Proyecto Educativo Individualizado) para cada chico, al igual que los pisos tutelados desarrollan el PTI. Los centros de emergencia no desarrollan, en principio, estos instrumentos, puesto que su misión es la acogida y valoración para la derivación posterior del chico.

Los CRAEs y los CREIs desarrollan también el PEI para cada uno de los chicos. Estos centros ya tienen una tradición en el sistema de protección. Sin embargo, en las entrevistas delatan dificultades con el equipo. Probablemente, se deba a la gran movilidad de profesionales que existe, en general, en el sistema de protección y a sus condiciones laborales.

Fullana y Pallisera (2008) en su estudio sobre la profesión del educador social indicaban que después de más de una década de la existencia de la formación universitaria y de normativas que reconocían la figura profesional, el reconocimiento profesional de las

educadoras y educadores sociales, no había mejorado. Doce años más tarde, estos profesionales siguen reclamando este reconocimiento (Freixa et. al, en prensa), un reconocimiento que todavía es más sentido por el colectivo que trabaja con estos chicos puesto que tienen que lidiar con situaciones conflictivas que se entroncan en su yo emocional. Las autoras Fullana y Pallisera (2008) resaltaban las condiciones laborales y la movilidad laboral como dos elementos muy influyentes en este reconocimiento de la profesión que también surgen en las voces de las personas entrevistadas. Respecto a las condiciones laborales, señalaban unos sueldos más altos en la Administración pública que en el sector privado, situación que no ha cambiado. Las personas entrevistadas del sector privado denuncian estos sueldos más bajos a pesa de que las entidades contratadoras se rigen por el convenio de Acción Social, pero del cual no participan y no tiene en cuenta las compensaciones por nocturnidad, conflictividad. Todos los profesionales consideran su sueldo bajo en relación a la sobrecarga importante de trabajo que tienen y la fuerte carga emocional. Aunque en el 2008, las autoras citadas anteriormente, relacionaban la movilidad con la poca antigüedad de los lugares de trabajo, actualmente ésta no parece ser la razón. Probablemente, otras variables intervienen como los turnos. Una persona recién graduada no le da importancia a los turnos porque lo que quiere es trabajar, pero cuando el educador o la educadora social tiene ya una estabilidad personal y familiar, la rotación de turnos o el turno de noche es más difícil de compaginar y entonces, el o la profesional cambia de lugar de trabajo. Ante esta situación, algunas entidades intentan retener al profesional con contratos indefinidos o contratan a estudiantes o profesionales que no son del sector. El contrato de estudiantes significa una contratación a través de una categoría laboral inferior a la del profesional de la educación social, con un sueldo más bajo. La contratación de estudiantes y de personas fuera del sector rememora los inicios de la formación universitaria de los profesionales de la educación social, cuando no se exigía a todas las personas la titulación para acceder al lugar de trabajo (Fullana y Pallisera, 2008; De la fuente y Reglero, 2004).

Finalmente, los y las profesionales de la educación social padecen muchos de los estresores indicados por la literatura que favorecen el desarrollo del síndrome de burn out. Los y las educadoras, al igual de las profesiones que atienden a las personas, son un colectivo profesional proclive al burn out debido a las condiciones altamente estresantes de su trabajo. Fariña, Arce y Suárez (2006), en su estudio comparativo de los efectos del burn out entre los profesionales de la educación reglada y los educadores de menores en situación de protección o reforma, concluyen que éstos últimos muestran un mayor grado de burn out: cuadro comórbido más elevado y mayor severidad y sintomatología. Distintos factores explican estas diferencias. Un primer y muy importante son las características de los menores, menores en riesgo de exclusión social, y las complejas interacciones que se establecen con éstos como pueden ser relaciones ambiguas, frustrantes... Hay que añadir también la presencia de contextos de marginalidad, injusticia, insensibilidad, problemáticas de difícil situación y alta exigencia (Cobos Sanchiz, 2017) como las que se encuentran los profesionales que trabajan con los MENAs. El contexto legal, como veremos en el próximo capítulo, no favorece la relación entre los educadores y los chicos. Un segundo grupo de factores potencialmente estresantes se refieren a las condiciones laborales como los salarios bajos (Héliz, 2015) y a la organización del trabajo como los turnos, la sobrecarga del trabajo (Cobos Sanchiz, 2017). Lázaro (2004) añade el factor de los escenarios actuales

de la intervención en los que las y los educadores se encuentran atrapados entre las exigencias de las organizaciones, las demandas de la sociedad y sus valores y principios profesionales. Esta situación se hace todavía más palpable en el caso de los MENAs por la presión de los medios de comunicación con noticias que provocan la alarma social, el maltrato institucional debido a la saturación de los servicios y una sociedad racista. A todo ello, hay que tener en cuenta el poco reconocimiento social de esta profesión que actúa también como estresor.

Numerosas voces académicas y profesionales señalan la vocación de la profesión. En este sentido, Cobos Sanchiz (2017) entiende que la vocación profesional puede minimizar la percepción del riesgo que tienen los y las educadoras aunque la situación de riesgo en materia de salud se gana con la experiencia. No obstante, las entrevistas muestran que los y las profesionales con menos experiencia perciben el riesgo del síndrome de burn out, que se consolida entre los 2 y los 6 años de experiencia profesional. Y como hemos comentado, probablemente, en el ámbito de los menores no acompañados, el burn out aparece antes que en otros sectores. De ahí, la importancia de un apoyo emocional proporcionado por la propia organización, tal como indican Fariña, Arce y Suárez (2006) y lo piden las personas entrevistadas.

3. ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN

En este apartado se analizan la organización y gestión de los centros. La primera dimensión se refiere a la saturación de los servicios que ya ha salido en el anterior apartado, sin haberlo preguntado. La segunda identifica los protocolos de actuación que tienen los servicios. Seguidamente, se analizan la planificación temporal, el trabajo en red y la gestión de los grupos. Finalmente se abordan los recursos jurídicos y la gestión de la documentación para acabar con los recursos que serían necesarios.

3.1. Saturación de servicios

El análisis de la saturación de los servicios se aborda a partir de los parámetros de la causa de la saturación de los servicios, la saturación de los centros y del sistema de protección, efectos de la saturación y nueva problemática.

- **Causa de la saturación de los servicios**

La saturación de los servicios empezó con el boom que hubo a partir del año 2016, como se ha analizado en el apartado anterior, de la **llegada** de los jóvenes migrados no acompañados. Las palabras que surgen en estas entrevistas muestran esta realidad vivida en Cataluña.

Aquí, teóricamente, deberían estar alrededor de tres semanas, un mes, dos, según el país de procedencia, según que documentación ya traen con ellos. Pero, por desgracia, desde la oleada masiva de llegada de chicos que hubo hace dos añitos o así, el sistema está totalmente colapsado. Entonces, no hay centros, no hay recursos, no hay dinero, no hay nada, asique pasan mucho tiempo en el nuestro. (bcn14, code2.1, ref.3).

Yo también diferenciaría, cuando yo empecé a trabajar entre el 2008 y el 2011, que fue como el primer boom de los MENAs, que no el boom que hubo hace un año o hace dos, Vale. Porque, por ejemplo, cuando yo trabajaba en verano, por ejemplo, podíamos tener como dos chicos MENAs que nos llegaban, en cambio este año llegaban como unos 10 diario, 10-20 diario. (bcn1, code2.1, ref.1).

También es verdad que llegan mucho más, que hay muchos, que es eso, que nosotros solo trabajamos, vamos a decirlo brutaemente, con los "malos". O sea... (bcn9, code2.1, ref.1).

Podéis encontrar datos en la página de la DGIA, las muestra, están abiertos, y es interesante poder ver cómo hacen un informe quincenal, de las llegadas y que marca también la incidencia de los que están y de los que acaban de llegar, así cada 15 días. Es interesante que podáis ver el informe este porque es algo que la DGAIA hasta ahora no hacía, que es mostrar los datos. Y está bien que la gente podamos bucear en la página esa, porque es informe como dinámico en el que muestra el género, la edad, un poco de todo, las llegadas y las medidas

que han tenido y dónde, en que territorio los han llevado. Entonces, así los datos son... Como normalmente llegaban alrededor de 500, antes de 2016-2017, no, 2017 fueron 1.500; 2018 fueron 3.700, la DGAIA esperaba 5.000 para 2019 y han llegado 2200. O sea, que han llegado 1500, en 2019, 1500 chicos menos que en 2018. Pero como estaban con las cifras por las nubes pues han llegado 2200 chavales en 2019. Y ahora continúa cayendo, llevamos sólo unos 200 en lo que va de 2020. En 2018 en algún mes tuvimos, creo que el pico fue en agosto-septiembre que eran 600 casi 700 en un mes. Nuevos chavales. Eso en su momento fue saturación, colapso, de todo, medios de comunicación, todos los recursos quedaron reventados, salieron la DGAIA diciendo que no los quería la fiscalía, pasaban horas durmiendo con la luz encendida, una situación, así como muy, muy crítica. (bcn9, code2.1, ref.2).

- **Saturación de centros y del sistema de protección**

La llegada masiva de los chicos migrados produjo una saturación de los centros y del sistema de protección catalán.

Nueve de los catorce servicios entrevistados cuentan la saturación que existe o existió en los centros. Esta saturación se refiere a una **sobreocupación de los centros**, es decir, los centros acogen a más chicos de lo que permite el centro. Se puede ver un primer ejemplo en este centro de acogida quejándose del número elevado de chicos que tuvieron que atender en un pasado.

Sí, al principio eran 100 y, fue en octubre, noviembre del 2018, se redujo a 50 porque era inviable tener 100, y hace dos meses se llevaron a 10 chicos a un, a una residencia de inserción laboral y pudimos bajar un poco el número. (bcn13, code2.1, ref.2).

Un segundo ejemplo, está situado en los centros residenciales CRAE/CREI

porque hemos tenido una situación muy complicada los últimos años, de mucha sobre ocupación, supongo que habéis estado un poco al tanto, no, de estos últimos años. Entonces, a lo mejor, éramos un centro de 30 y hemos llegado a estar a 59. Pero hemos estado años y años, pero casi por 20 encima de nuestra capacidad, con los mismos recursos humanos. Nosotros, por ejemplo, puede ser que, a nivel educativo, aumentaron a uno la ratio, pero a nivel técnico, en ningún momento se ha aumentado. Entonces, claro, qué ha pasado, no has podido, no hemos podido dar toda la atención que realmente se necesitaba, individualmente a todos los chavales. (bcn10, code2.1, ref.2).

La saturación no solamente se refiere al propio centro, sino a la **saturación de todo el sistema de protección**.

Luego, es que el sistema está saturado, si es que creo que el problema básico es que el sistema está saturado. Para DGAIA, al final, no da abasto con todo lo que tiene, los recursos económicos son limitados, el camino se hace muy largo, se hace muy largo. (bcn14, code2.1, ref.4).

Esta saturación del sistema es vivida como una situación de caos.

El de primera emergencia es mucho más caótico, por decirlo de alguna manera. No hay tanta normativa, hay más personas, todavía... lo que es tramite de papeles aún no lo pueden hacer (bcn4, code2.1, ref.1)

Más o menos, es que es caótico en el sentido de tener ya 50 personas ya es muy caos. (bcn4, code2.1, ref.2).

No sé, es que todo es tan caótico. Primero, bueno, lo que decía antes de las condiciones del centro, cambiarlas, y no dejar que hallan tantos niños. Yo, como educadora, yo no puedo trabajar con tantas personas a la vez. Llevaba tres semanas y aun no me sabía todos los nombres. 50 niños. O sea, tengo las caras, pero no me dejas tu tampoco poder trabajar con ellos, si, vale, te cubro la necesidad de dormir, de comer, de... pero ya está, hay más necesidades en una persona, ¿no?, las educativas, por ejemplo. Y destacar más estas necesidades, ¿no? Vale, lo más fundamental es que duerman y que coman, obviamente, para no estar en la calle, pero también darle más importancia, ¿no?, a las necesidades educativas. Y no sé...(bcn4, code2.1, ref.4)

- **Efectos de la saturación**

La saturación del sistema de protección y de los centros ha provocado diferentes efectos. Así, el recorrido del chico por el **sistema de protección se atasca**: los plazos de estancia de los chicos en los centros de emergencia y de acogida se alargan, incluso hasta su mayoría de edad.

A ver, oficialmente es un centro de primera emergencia, pero, por desgracia, el sistema está muy saturado. Los recursos son muy escasos y debería ser un centro de atención rápida, por así decirlo, que vinieran los chicos, estuvieran, pues, 3 semanas, 4 semanas y tuvieran ya un centro residencial, con un proyecto fuerte. La realidad, no es esta. Entonces el centro todo y ser de primera emergencia, es un centro residencial donde llevan los chicos un año. (bcn14, code2.1, ref.1).

Yo lo que he visto de momento, ninguno han pasado a ningún CRAE, seguían ahí hasta los 18. No sé por qué, será que no hay plazas. Lo de las plazas creo que también es una excusa de tenerte ahí, y no se si son negligencias del sistema, no hacen nada para moverte, porque hay niños con 18 años que llevan ahí ya dos, tres meses, cuatro, cinco, seis, "no, no hay plazas", "¿cómo qué no?" Yo creo que hay muchos pisos también, no sé. Creo que hay más pisos que niños en la calle. (bcn4, code2.1, ref.3).

Los y las profesionales explican que, ante esta oleada masiva de chicos migrados, la DGAIA buscó **edificios y recursos específicos** para acogerlos. Fue tal la urgencia que cualquier edificio valía, reconvirtiendo su función; por ejemplo, de albergues pasaban a ser centros para menores, o incluso un hotel, una parte de él, también se ha reconvertido.

¿Qué pasaba? que a medida que fue pasando el tiempo y el número de casos fueron como subiendo, bueno, aumentó, la Dirección General, lo que hizo son centros residenciales, específicos para esto chicos, y delegó la gestión en las entidades privadas, y, todo lo que es el estudio de la situación sociofamiliar, se creó un equipo técnico propio de cada centro residencial (bcn10; code2.1, ref.1).

Bueno, nosotros estamos en un albergue, se abrió con mucha emergencia, eran 100 chavales al principio. (bcn13, code2.1, ref.1).

Entonces, la necesidad era tan urgente de abrir pisos, que no te pedían nada, ningún plan, ningún proyecto, nada. (bcn2, code2.1, ref.1).

Bueno, ocurre por el boom que ha habido. O sea, me consta, pero es que el último año albergues que de un día para otro pasaban de ser albergues a centros de menores, vale. Me consta eso, de que centros que se abrían tal cual, como un chiringuito, de un día para otro. (bcn10, code2.1, ref.5).

Claro, también sí que es verdad que sí que hay una obligación de atender a todos los menores de edad y por lo tanto cubrirles las necesidades básicas. Ahora, cómo y de qué manera, ya no esta tan reglado. En esta oleada de llegada masiva de chavales, la DGAIA tuvo mucha presión y como pudo abrió recursos para atenderlos o acogerlos, con falta de medios, falta de profesionales, en casas de colonias eh...ahí donde dios perdió...el tal...claro...Estos chicos que han estado un año, de los 17 a los 18, en estas condiciones, el trabajo que se ha podido hacer con ellos, la formación a la que han podido optar, las oportunidades que han tenido, los pone con 18 años en una situación muy justita, como, a partir de ahora, a tener una vida independiente. O sea, es decir, sí, se ha cubierto comida y cama, pero no mucho más que eso. (bcn9, code.2.1, ref.5).

El siguiente educador resume esta situación de búsqueda de centros y cambios de ubicaciones debido al colapso del sistema de protección.

Y, luego, pues, eso hace, también, el volumen de plazas, de los recursos, ostras, pues, no hay centros que sean familias, no hay centros pequeñitos, hay centros grandes, hay albergues en los que hay, en los que hemos tenido 40 o 50 chavales. Ahora mismo en Sant Just, todavía hay un hotel, en el que hay unos 80 chicos, que son todos de (¿) y de Ghana, y por eso aguanta, pero 80 chicos de Marruecos puestos en el mismo hotel, les hubiera reventado, pues, el mismo día. Pero sí que ha habido de 40 y 50, albergues. A demás, incluso, los propios centros como eran albergues, la DGAIA no encontraba lugar donde meter, incluso ha habido ayuntamiento que se han posicionado en contra, el de Rubí. No encontraban lugar, entonces han ido moviendo los recursos, lo profesionales; una rotación importante. Pero es que el propio recurso va cambiando también de ciudad, entonces, claro un chaval no se aferra ahí a nada, ni a un profesional, ni a un territorio, entonces... pues, es fácil que a los chicos no les guste... (bcn9, code2.1, ref.7).

El cambio de ubicación constante de alguno de los centros provoca que, si algunos de los chicos se fugan, han vuelto a la ubicación anterior, como indica este educador.

Sí, había mucha más población de chicos allí antes, que tenían como cabañas y tal, donde están las canchas de futbol, ahora hay menos porque ya no está el centro. Pero es como su punto de encuentro porque estaba allí su vivienda, entonces era su punto de encuentro, entonces ellos vivían allí y aún hay chicos, que me costa, que viven allí. (bcn7, code2.1, ref.1).

La **saturación de los centros** supone no poder diferenciar los **perfiles** de los chicos para derivarlos a los recursos más óptimos para ellos: *“Porque hay mucha demanda y no hay oferta y por eso te ingresa de todo”.* (bcn6, code2.1, ref.1). A su vez, ha afectado el tipo de **atención** dada a los jóvenes, puesto que no permite una atención individualizada sino meramente asistencial como explican los siguientes profesionales.

Ahora empieza, un poco, a ordenarse la atención, a ser un poco más que asistencial. Porque durante el pico de llegadas, pues, la atención fue puramente asistencial, incluso costo documentaciones que no se tramitan, o tutelas que no se hacen efectivas, que se quedan los chavales en esto que llaman, la DGAIA, la atención inmediata. (bcn9, code2.1, ref.6).

A ver, yo, por ejemplo, mi experiencia, que es esta de este centro, hemos llegado a tener muchos chicos en un centro, eso, yo creo, que es un error enorme por parte de los organismos, que permitan centros tan grandes. Porque al final la atención individualizada es casi inexistente, si tenemos un equipo de tres trabajadoras sociales, pues, cuando llegas a atender a los 100, no le puedes dedicar ni en tiempo, ni puedes dedicar tu tiempo personal a resolver sus problemas porque son demasiados. Entonces, para mí, la primera mejora sería reducir los centros, reducirlos bastantes. Creo que los centro deberían contar con espacios abiertos, una zona de cancha o un césped, un patio o algo, algo donde poder coger el aire, donde poder estar relajados. (bcn14, code2.1, ref.4).

A pesar de la saturación y de todo lo que conlleva, por una parte, una educadora **defiende la profesionalidad** de su centro

Yo, sí. Yo creo que... yo estoy muy contenta con mi centro, creo que es un buen centro, pero creo que, por desgracia, no nos basta con ser un buen centro. El sistema está muy saturado, es un buen centro, si realmente se cumpliera lo de que estuvieran poco tiempo en nuestro centro, pasan demasiado tiempo en nuestro centro. (bcn14, code2.1, ref.2).

Y por otra, un educador defiende el **sistema de protección catalán** considerándolo muy potente.

Porque yo también aquí matizaría, es decir no creo que estemos preparados para dar una respuesta a las necesidades de estos jóvenes, vale. ¿Por qué? Porque la DGAIA, el sistema de la DGAIA, yo aquí sí que defendería a la DGAIA, en el sentido en que el sistema es muy potente, no está actualizado en cuanto a recursos, pero si miramos el mapa de cómo está estipulado para detectar riesgos, maltratos, negligencias, el sistema de la DGAIA es muy potente. Yo que estudio los diferentes sistemas de protección del país, yo creo que es de los más potentes y de los más avanzados, vale. ¿Qué pasa? que no se adecua a los

recursos que genera, pues, tanta infancia en riesgo, vale. Entonces, desde el momento que no damos un recurso, ya estamos vulnerando a nivel institucional. Por ejemplo, al nivel residencial. ¿Por qué? porque, yo, por ejemplo, ahora que estoy en el CRAE, estamos con 40 jóvenes, con 40 niños y adolescentes, claro, no es lo mismo una respuesta que yo puedo dar cuando trabajo con 3 o 4 jóvenes, que la que doy con 40. (bcn10, code2.1, ref.3).

- **Nueva problemática**

Para las educadoras que pisan las calles de Barcelona trabajando con los chicos que viven en ellas, el problema de saturación ya no se encuentra en el sistema de protección de menores.

O sea, que el drama, ahora mismo hoy, no está en los menores, porque sí que hay una atención, todas las plazas que se abrieron ahora se están recolocando, incluso se ha llegado a cerrar algún centro, abrieron también un dispositivo de emergencia que lo abrió Cruz Roja, que ahora mismo tiene muy pocos chavales. Era como para sustituir la sala de espera de las comisarias, porque había chavales que se pegaban en las salas de espera de las comisarias unos 7 días y eso es una barbaridad, porque estaban ahí con una manta y con la luz encendida y con la turista que entraba a denunciar un robo. Pues, abrieron en Collserola un centro que gestiona Cruz Roja que es el DAI, Dispositiu d'Atenció Inmediata, que sustituye la espera en comisaria. Incluso eso, esta con pocos chicos ahora. El problema se ha trasladado a la mayoría. (bcn9, code2.1, ref.4).

El problema de recursos se centra actualmente en la franja de edad a partir de los 18 años; es decir, en los recursos para jóvenes.

Eso es. Ahora mismo la DGIA para menores tiene recursos, el problema son con los mayores de edad que llegaron en 2018 y que están cumpliendo mayoría y no hay recursos para los mayores que están llegando, no hay pisos más allá de los 18. Ahora mismo, lo que está totalmente colapsado es el área de suport al jove, que es hasta los 21, de los 18 a los 21, y todos los recursos municipales de atención a sense llar. Por ejemplo, tenemos en algún albergue 7 meses de espera y para entrar en un comedor social hay un mes y medio de lista de espera, también. Eso quiere decir que si un chaval con 18, suficientemente maduro como para ir a la entrevista con la referente, mantener el plan de trabajo y esperar mes y medio podrá comer, en Barcelona. (bcn9, code2.1, ref.3).

Esta falta de recursos para los jóvenes a partir de su mayoría de edad ha producido más presencia en la calle de jóvenes migrados que se encuentran con los que no han entrado en el sistema de protección o se han fugado de los centros.

Sí, hemos tenido chicos que se han fugado, pero claro, cuando tu tienes una plaza libre, la DGIA te envía otro chaval, porque hay, los centros de emergencia están muy saturados. (bcn13, code2.1, ref.3).

sí que hay más chicos por todos lados, hay más presencia, entonces hay más impacto. Y en los lugares donde ellos ya se juntaban siempre, ahora hay más

chavales. Entonces, pues, hay más peleas e incluso, pues, hay peleas muy fuertes. (bcn9, code2.1, ref.8).

3.2. Protocolos de actuación

Se abordan en esta apartado el proyecto de centro, el proyecto educativo individual diferenciándolo por centros y los distintos protocolos.

- **Proyecto de centro**

Todos los servicios tienen un proyecto de centro.

Nuestro proyecto educativo tiene tres ejes. Uno es la alfabetización, el otro es la cultura, que son usos y costumbres del territorio, usos y costumbres culturales del territorio, y, el tercero, es ocio y deportes. Esto son los tres ejes. (bcn12, code2.2, ref.1).

Tenemos los documentos, tenemos el PEC, que es el Projecte Educatiu del Centre, tenemos la REIC, que es el Reglament Intern del Centre. Tenemos documentos, sí. Sí, sí, tenemos documentos que se renuevan cada año, y después, aparte, la memoria que se recogen, pues, todo lo que son las actuaciones, ¿sabes?, todos los protocolos, en cada caso cómo actuar, en cada caso cómo proceder, sí que tenemos documento, sí. (bcn10, code2.2, ref.4).

Sí, tenemos el proyecto educativo de centro, (bcn6, code2.2, ref.2).

El proyecto educativo se basa principalmente en fomentar los valores personales y sociales, así como la visión crítica y el pensamiento positivo. Trabajamos para que los jóvenes que llegan tengan una visión plural y de apertura tanto social como cultural y religiosa basada en el respeto y la aceptación de la diferencia como factor de enriquecimiento y crecimiento personal. (bcn3, code2.2, ref1).

Sin embargo, un educador de un centro de acogida indica lo siguiente:

Los proyectos educativos de centro, en los nuevos centros de acogida, se aplazaban para un año y vista. (bcn12, code2.2, ref.1).

- **Proyecto educativo individual**

El proyecto educativo individual se ha diferenciado por centros. Los servicios de protección de emergencia y los centros de acogida tienen además el circuito de entrada.

Servicios de protección de emergencia

Estos centros tienen muy bien delimitado el circuito de entrada de los jóvenes migrados.

Sí. Mira, el proceso es, un chico llega, cuando viene al centro, se le hace, bueno, se le hace una acogida, la primera acogida es muy suave para que se adapte al

principio, se presenta todo el equipo, se le presenta el centro, se le presentan también las normas dentro del centro, cómo, pues, cómo funcionamos, cómo gestionamos todo; se le da uno o dos días y entonces pasan a hablar con la trabajadora social. La trabajadora social le explica como es el procedimiento según qué documento tenga, cuál va ser su camino, y luego pasa a hablar con la psicóloga, la psicóloga, pues, le ayuda un poco en el tema de que nos cuenta de dónde viene, por qué viene, qué quiere conseguir, qué necesidades trae, cuál ha sido su experiencia en el viaje, que esa parte es muy, muy importante; y ellos a mediada que van cogiendo confianza, nuestro centro, por suerte, es muy familiar a pesar de ser tan grande, te tocan la puerta, entran al despacho, se sientan te dicen "me he visto que hay un curso no sé dónde, yo quiero este", venga, vamos ver qué es lo que te gusta. Hay mucha comunicación entre los chicos y el equipo, muchísima. (bcn14, code2.2., ref.2).

Aquí hay mucho, depende de cada caso te diría, lo que es la derivación. La entrada es siempre la misma, la entrada la directora acoge a esta persona, con alguna persona del equipo técnico, si puede ser, y con el tutor o tutora del grupo de acogida; le explican el funcionamiento del centro, le dan la bienvenida, un poco las dinámicas, normas del centro, el tema de los semáforos, que es un sistema que utilizamos para, bueno, es un sistema para incentivar el cumplimiento de las normas, podríamos decir. Es un poco particular lo del semáforo. Bueno, y cómo funciona, cómo funciona el centro, las dinámicas, las comidas, todo esto. (bcn12, code2.2, ref.7).

Sin embargo, el proyecto educativo individual no suele estar desarrollado.

O sea, las personas que acaban de llegar, entrarían directamente a llegada y irían avanzando, dependiendo del estado de sus papeles, su documentación. También es cierto que tenemos en consideración otras cosas que hablamos en equipo, dependiendo, pues, de este seguimiento más personalizado. Bueno, esto está en proceso, el proyecto de educación individualizado, el PEI, el proyecto educativo individualizado es algo que está por llegar, pero.... (bcn12. code2.2, ref.2).

Si, o sea, no se ha trabajado, no se ha hecho el proyecto educativo individualizado, digamos, un tutor para un chaval, una tutora para un chaval. Lo que hemos hecho es, por ejemplo, la tutora que lleva el grupo de llegada, tutoriza al grupo de llegada, la tutora que lleva que el grupo de estada, tutoriza al grupo de estada, conjuntamente. Y en cada grupo. (bcn12, code2.2, ref.3).

Hay un proyecto en construcción y que se está construyendo a partir de lo que han ido viendo en otras entidades. Pero un proyecto en sí escrito, no hay. (bcn7, code2.2, ref.1).

Ese proyecto tiene objetivos educativos, pero no sé si bien-bien, porque yo lo pedí y no me lo dieron. (bcn7, code2.2, ref.2).

Al no tener el PEI, los y las profesionales entrevistados explican su funcionamiento: el tipo de programación, el seguimiento...

Por ejemplo, ayer de hecho yo cerré la programación de verano. Hacemos programaciones que según, por semana santa, de una semana porque es específica con vacaciones, ahora tenemos la trimestral, se planean una serie de actividades, se habla con diferentes, pues, con casales, centros, sitios que ofrezcan actividades para jóvenes en estas situaciones y se planifican y se hace un programa laboral. Luego siempre hay alguna extra, que nos llaman, "oye, pues mira, resulta que va venir...", o que tenemos partido futbol, íbamos mucho a ver los del Barça B, porque nos dejaban entradas, pues, eso es sobre la marcha, si tenemos entradas, se ofrecen, vamos. (bcn14, code2.2, ref.4).

Hay unas hojas de seguimiento, hora por hora lo que tiene que hacer el educador vale, es una graella, o sea, una tabla qué es lo que hace el educador y sus funciones, ya sea más de mantener el hogar de acuerdo, porque no hay chica de la limpieza o chico de la limpieza. (bcn7, code2.2, ref.3).

Entonces, te ponen allí lo que tienes que hacer. Preparar la comida, porque ellos entre semana no la preparan, la preparan los fines de semana, tienes que lavar los cacharros de cocina, etc., tienes que hacer caja, entonces todo eso te lo pone hora por hora, y depende del turno tienes una función o tienes otra función. Yo al ser noche tengo una función diferente a lo que haría tarde. Pero he estado en tarde también, porque me he movido en todos los turnos, entonces tú miras la graella y sabes lo que tienes que hacer. (bcn7, code2.2, ref.4).

Servicios de primera acogida

Los servicios de primera acogida también, como los de emergencia, tienen muy bien delimitado el circuito de acogida.

Pero, aun así, considero que, con los chavales, con todos se intenta hacer, y siempre hay una primera entrevista de acogida con los chavales, para hacer una presentación del centro, una presentación de equipo. Y, después, primero lo hace dirección y después se asigna tutor y se asigna referente del equipo técnico. Y, en la medida que se pueda, se coge, por parte del equipo técnico y por parte del tutor, y se hace como un encuadre para situar al chico, ver un poquito también cual son sus expectativas, cuáles son sus objetivos, cual son sus objetivos que les ha llevado aquí al centro. (bcn10, code2.2, ref.3).

Para cada chico se elabora su PEI: proyecto educativo individual.

Pues, cada chico tenía su PEI, dentro de su PEI, pues, después de conocer al chaval, al menor o al chico, lo que se hacía era buscar actividades como más adecuadas, para trabajar, no, aquellos puntos que se tengan que trabajar. Ahora, así que piense en actividades concretas... (bcn10, code2.2, ref.1).

dentro de su equipo educativo había tutores, y cada uno, pues, tenía 4 o 5 tutorandos. ¿Qué hacía con ellos? Pues, intervención más individualizada, hacia el PEI, después hacia la parte, bueno intervención como más individualizada y más cercana. Y, después, el equipo técnico. Bueno, el equipo educativo es la intervención más directa con los chavales, de acompañamiento, de ayudar en las

gestiones fuera, de acompañar a la escuela, de un trabajo más directa. (bcn10, code2.2, ref.2).

Su propio tutor. Yo creo que tiene que haber algo más después. En plan, después de crear el vínculo y hacer el PEI, que es un PEI, escribe sus necesidades. Yo creo que tendrías que profundizar más. No "si necesidad, pum, pum, pum" cuatro pablaras y ya lo tengo hecho, ya lo llevo al coordinador, lo mira, pum, bien. Creo que tendría que haber algo más detrás, en plan, no sé. Yo siempre que podía, a veces me tocaba, como era verano, me tocaba estar de guardia en el centro y los que no salían se quedaban conmigo, y los dejaba algunos ahí y me centraba más en algunos. Y me quedaba con ellos, por ejemplo, yo que sé, 3, 4 horas hablando de todo. Y es que creo, ni con eso, sabría cuál es su necesidad aún... necesitas profundizar tanto que no es hacer un PEI de dos días y ya está, no sé si me explico. (bcn4, code2.2, ref.3).

Sin embargo, un profesional indica que no existe, que trabajan desde la espontaneidad.

Bueno, pues, si esta por escrito lo desconozco, pero la verdad que, aun trabajando desde la espontaneidad, ya todos, como equipos, nos sale esta manera de trabajar y además implicamos al equipo directivo cuando son cosas que van más allá, incluso hemos llegado a llamar a la alcaldesa para situaciones en las que veíamos que se nos iba de las manos. Entonces le hemos querido dejar a cada uno su estatus, no. (bcn1, code2.2, ref.1).

Estas dos siguientes profesionales explican todo el recorrido de la propuesta técnica y las funciones de cada miembro del equipo.

Sí yo era la referente, era yo la que hacía la propuesta técnica. Sí, todo el estudio en qué consiste. Cuando emites el estudio, haces la exploración de la situación familiar, social, personal, en el territorio, en el centro. Pues, una vez que tu recoges, tienes que sacar factores de riesgo y de protección y a partir de ahí, decides... porque, ahí entran en situación de atención inmediata, dijéramos, no, a nivel administrativo. Entonces en situación de atención inmediata, enseguida hacemos un pequeño informe para decretar el desamparament preventiu, y a partir de allá tenemos que empezar el estudio. Entonces, en ese estudio, pues, tu exploras todo lo que tengas que explorar y al final el estudio, lo tienes que finalizar ratificando o no ese desamparo preventivo que ya habías declarado, y después proponiendo una medida de protección, podría ser CRAE, centro, familia lo que sea. Entonces, yo como referente, en los casos que yo he sido referente, he participado como más activamente y en los casos que no soy referente, porque normalmente suele ser una decisión de equipo también, porque todas nos conocemos a los chicos porque piensa que a nivel técnico el trabajo es multidisciplinar y interdisciplinar. Es decir, nosotras a la hora de hacer un informe final yo hacía la pare social-familiar de todos los casos, la pedagoga hacía la parte pedagógica de todos los casos y la psicóloga hacía la parte psicológica de todos los casos y el educador hacía la parte educativa, la metgessa hacía la parte médica y después la referente unificaba al final y hacía las conclusiones. Entonces, es un trabajo como muy de equipo, y la decisión,

una vez que tu estableces, propones la medida de protección, envías el informe a la DGAIA, la DGAIA tiene que validar jurídicamente y técnicamente, y una vez que la valida, pues, depende de la medida que sea, ella pide la plaza dónde sea, o sea de CRAE de CREI, de piso asistido, de lo que sea. Entonces, tu ahí, una vez que salga la plaza y se haga el cambio, tú, como referente, haces el acompañamiento, haces la recogida, haces la despedida y haces un poco el acompañamiento. El tutor y el referente, son los que hacen un poco, la transición esta, de cambio. (bcn10, code2.2, ref.6).

Pues, depende hay... hacemos como varias reuniones que es como dirección, equipo técnico, que somos yo y la psicóloga, y la coordinadora de educadores, organizamos más el nivel de a qué recursos van, qué seguimiento se hace con otros equipos o recursos, algunas tomas de decisiones de qué chico tiene que tener un tutor o otro, más, así como logísticas. Y, después, yo, equipo técnico y coordinadora hacemos más el seguimiento educativo, para hacer los informes, si hay que, pues, hacer una intervención pues, trabajamos más con coordinación. (bcn13, code2.2, ref.2).

Pisos tutelados

En los pisos tutelados, también existe un PEI pero se llama PTI

O sea, trabajamos a partir de un PTI, de un Plan de Trabajo Individual con cada chico, y a la vez trabajamos lo comunitario (bcn11, code2.2, ref.1).

En pisos, bueno, normalmente, tanto centros como pisos, a nivel individual se trabaja a partir del PEI, Proyecto Educativo Individual, y en los pisos el PTI, que os comentaba, el Plan de Trabajo Individual, y a partir de ahí es donde se intenta dar atención a cada sujeto de manera particular, ¿no? atendiendo sus particularidades. (bcn11, code2.2, ref.2).

El profesional explica cómo se desarrolla la labor de los profesionales en el piso.

Las educadoras tienen un contacto muy directo con los chicos, son las que trabajan directamente el Plan de Trabajo Individual, el PTI; son las que hacen los acompañamientos; después, está la dirección, en este caso yo, soy la que desarrolla la faenas propias de dirección de gestión, me encargo más de la parte como más institucional, más de relación con la administración; también me encargo un poco, soy yo la que lleva todas las gestiones a nivel de situación administrativa de los chicos, la regulación de sus papeles. Bueno, aquí, pese a que yo soy la que lleva más la gestión a nivel documental, también tengo un contacto con los chicos ¿no? Y, después, hay una coordinación con la entidad que es toda la parte, se encarga de toda la parte institucional ¿no? como fundación, pues, establecer unas líneas de actuación coherentes, ¿no? con la fundación. (bcn11, code2.2, ref.3).

CRAEs y CREIs

Estos centros tienen un PEI que es muy trabajado y al final de cada año, el educador o educadora que es tutor o tutora del chico realiza un informe.

Sí, tenemos el proyecto educativo de centro, pero también se hace cada año el PEI se llama el Proyecto Educativo Individualizado. Cada educador/a hace a sus tutorados un informe donde se proyectan diferentes aspectos de su desarrollo social y personal, digamos la familia, aspectos familiar, aspectos de salud, el aspecto educativo, el aspecto de la sexualidad, el aspecto relacional, se refleja en el PEI este. (bcn6, code2.2, ref.2).

Y cada seis meses se revisa el PEI para evaluar los objetivos conseguidos y por lo tanto, modificarlos

Como herramientas en el PEI, en el informe tutorial de seguimiento, cada seis meses se hace un informe para valorar los objetivos conseguidos, entonces hay un apartado sobre la salud sexual y otros sobre las relaciones afectivosexuales. En este último hablamos de.... tratamos el tema de la perspectiva de género. Es decir, en las tutorías educador/a tiene que tratar estos temas con el chaval. Pero, también tenemos esto.... (bcn6, code2.2, ref.4).

Nosotros en este caso también en esos informes nuestros, se tiene en cuenta el consumo.... (bcn6, code2.2, ref.5).

El chico migrado llega a este servicio desde el centro de acogida y por lo tanto, ya tiene elaborado su PEI. Tal como dice este educador, el PEI suele ser muy largo.

Pero yo veo que genera este problema porque te dan un tiempo.... llega el chaval y te dan hasta 45 días para que elabores un proyecto así. El proyecto es un proyecto largo, paginas, vale, páginas y también tienes que entender, estudiar, observar, al chaval. Este tiempo no es suficiente, porque hay que leer su pasado, hay que leer su síntesis avaluativa, [que] es un documento que se hace en el centro de acogida, estoy hablando de entre cometas MENAS. Los que ingresan directamente no tienen este documento, entonces lo tienes que leer... es decir un tiempo, este tiempo es totalmente insuficiente. En este documento tienes que fijar objetivos, qué quieres trabajar, o la necesidad, y después la metodología que vas a utilizar para llegar al objetivo y después como valoras, no, perdón, la temporalidad y después como valoras, unos criterios que son medibles para evaluar si ha llegado a los objetivos o no. (bcn6, code2.2, ref.3).

Recursos externos, ministerio fiscal y SDI

Según la tipología de centro o de servicio existirá un proyecto educativo. En este sentido, el centro formativo sí que lo tiene.

El proyecto educativo es otra cosa. En él se contempla la intervención socioeducativa a nivel de entidad con alguna especificación por proyectos. El problema es que los jóvenes que atendemos nosotros suelen estar fuera de según qué acciones reflejadas en el proyecto marco (por falta de documentación, por falta

de nivel formativo y alternativas educativas). Hay una parte de vacío administrativo que no completa algunas situaciones (cada vez más comunes con estos jóvenes), y que hace que no se pueda seguir el proyecto educativo de la entidad. (bcn3, code2.2, ref.3).

El servicio del Ministerio Fiscal, lógicamente no tiene ningún PEI puesto que su actuación es rápida.

Podían estar unas... de media 24 hrs, aproximadamente, ¿por qué? porque dependía de muchos factores. Por ejemplo, si era de Marruecos y venía con pasaporte, en unas 7-8 horas, se le encontraba un centro. Si venía sin pasaporte, había que hacerle las pruebas radiológicas, las pruebas radiológicas, tenemos que esperar que venga una patrulla de mossos de esquadra, ir al Hospital Clinic, hacer las pruebas allí, volver, determinar la prueba, que el forense las determine, a partir de ahí, llamar a DGAIA o si es mayor de edad dejarlo en libertad. (bcn8, code2.2, ref.2).

Las educadoras de calle tampoco realizan un PEI en concreto puesto que el propio contexto no es el adecuado. Su finalidad inicial es satisfacer las necesidades básicas para que después surja la necesidad por parte del chico de entrar en el sistema de protección.

también sí que es verdad que sí que hay una obligación de atender a todos los menores de edad y por lo tanto cubrirles las necesidades básicas. Ahora, cómo y de qué manera, ya no está tan reglado. (bcn9, code2.2, ref.1).

- **Protocolos**

En los servicios de primera emergencia, encontramos tanto centros que tienen protocolos como los que no tienen.

Sí, tenemos, bueno, tenemos protocolos de fuga, protocolos de contenciones, protocolos de, que tienen que ver con el consumo. Bueno, luego toda una serie de reuniones, tenemos una reunión semanal de equipo, donde todos los turnos nos reunimos para hablar de estas cuestiones y ver los criterios. Nosotras tenemos protocolos de actuación, pero los protocolos de actuación tienen que estar implementados, y en esta implementación, crear criterios, también, en los que estemos de acuerdo, que son capaces, que somos capaces de sostener cada uno. (bcn12, code2.2, ref.6).

No, no hay ningún protocolo. Lo único es llamar a mossos si la cosa ves que se te está yendo un poco. (bcn7, code2.2, ref.5).

En los centros de primera acogida encontramos también distintos protocolos, más o menos institucionalizados

Sí, en general está todo estipulado, porque está el tema de las pagas, el tema, de por ejemplo, si volvían, si volvían de una situación de escapoliment, si, por ejemplo, volvían de una situación de... o salían en una situación que ha habido

un conflicto. Pero, por ejemplo, yo qué sé, retirada de la paga, se le quitan las salidas lúdicas, sí que había esto como muy establecido, como que cada acto qué consecuencia tiene y qué respuesta educativa. (bcn10, code2.2, ref.5).

Sí, a ver, los hay, (protocolos) que los apliquen ya es más difícil. Pero sí que a medida que va pasando el tiempo se van haciendo más. (bcn13, code2.2, ref.1).

(Protocolos)¿En qué sentido? ¿Cuándo pasa algo muy grave?

Pfff... muy sobre la marcha todo. Son 50 niños también, eso hay que tenerlo en cuenta. Con 50 niños un protocolo tampoco.... no te sirve. (bcn4, code2.2, ref.1).

Y yo creo que el protocolo es eso: separar, esperar y intervenir como puedas.

Y pegaron a un educador, porque el educador fue a coger a uno y vino uno y le pego al educador y el niño se fue, buah, un caos increíble. ¿cómo controlas eso? aunque tengas un protocolo, ese protocolo no te sirve en ese momento. (bcn4, code2.4, ref.6).

En el piso tutelado existen unas normas que deben cumplir los chicos.

En los pisos la normativa, ya está muy... ellos cuando entran al piso, tienen que firmar una carta de compromiso, viene a ser como un contrato ¿no? donde se comprometen, pues, a vivir, a convivir, a tener una buena relación, a estudiar, a buscar trabajo ¿no? con nuestra ayuda por supuesto y con nuestro acompañamiento. Y en la misma normativa que también firman ese día, somos muy explícitas: no admitimos ningún tipo de agresión. O sea, saben que se juegan la salida, ¿no? (bcn11, code2.2, ref.4).

En los CRAEs y los CREIs los protocolos están muy marcados. Existe un protocolo para cada situación.

Sí, esto sí que está hecho un programa de centro, también tenemos protocolos. Siempre tenemos en cuenta las líneas que marcan las instituciones, pero nosotros nos... es decir, adaptamos nuestra acción a estos protocolos. Por ejemplo el protocolo... de ingreso de emergencia, el protocolo de este... quién es la persona que atiende la llamada en la DGAIA, la persona que tiene que decir sí, no, la respuesta, hasta como atender a esta emergencia. Y también las emergencias de... hospitalarias. Como se opera un chico, evidentemente...hay unos protocolos, pedir la autorización por ejemplo cuando chico se tienen que operar en urgencia, el centro no podrá firmar esta autorización, sino hay que insistir llamando a la DGAIA, es un servicio permanente que da la autorización. Es decir hay protocolos, muchos y diferentes protocolos. Y tenemos también el reglamento interno. El reglamento interno, se tiene en este reglamento el marco legal, los derechos del niño. Por ejemplo, el derecho a la intimidad del sujeto profesional y muchísimas cosas. (bcn6, code2.2, ref.1).

En los otros servicios entrevistados es más difícil encontrar protocolos, pues depende del tipo de centro. El centro de formación así lo explica.

Protocolos de actuación en situaciones de emergencia no tenemos. Ni en nuestro proyecto ni en general. Como entidad creo que podemos mejorar este aspecto. Al final, las situaciones de emergencia las gestionamos cada uno según experiencia, profesionalidad, personalidad...etc. En nuestro caso, tanto Pere como yo tenemos la misma manera de actuar y eso nos da fuerza como equipo y nos permite solucionarlos mejor. (bcn3, code2., ref.2).

Bueno (risas). O sea, si es que hay, si hay protocolo, no lo sabe nadie. Igual hay un protocolo por ahí (risas), y no lo sabe nadie. Y aquí también es verdad que por suerte en el equipo somos como muy potente, y tenemos muchas herramientas. Es decir, cada uno con su... librito, cada maestrillo. Pero no hay un protocolo de si "pasa eso, se ha de hacer esto". (bcn3, code2.2, ref.1).

3.3. Planificación temporal: burocracia y la falta de tiempo

Uno de los temas principales de queja para una planificación es la cantidad de burocracia que se tiene que realizar desde los centros y la falta de tiempo. Todos los centros de protección de emergencia resaltan la dificultad de tramitar, por ejemplo, la documentación de los chicos.

Y la documentación, esto es engorroso para la gestión, para los chavales que pierden tiempo. (bcn12, code2.3, ref.1).

Sí, sí, sí, sí. Todo lo que sea regularización de situaciones de personas, eso es burocracia, todo, todo requiere un papel, pasar por cinco manos ante de llegar a la que toca... (bcn14, code2.3, ref.1).

Y lo único que puedo añadir es eso, que la burocracia, duro. Molesta que para conseguir una cita de huella dactilar te tienes que pelear con la aplicación y estar un mes ahí para conseguir dos. (bcn14, code2.3, ref.2).

Hay mucha burocracia, pero los propios profesionales no tenemos ni idea. Yo, como profesional, no tengo ni idea, pero... (bcn7, code2.3, ref.1).

Los centros de primera acogida también señalan lo molesto de la burocracia puesto que se tiene que pasar por muchos estamentos y la pérdida de tiempo que le quita al profesional para poder trabajar con los chicos.

A ver, burocracia, hay muchísima burocracia, hay muchísima burocracia (risas), muchísima burocracia, que hace que te quita la intervención directa con los chavales. Porque aún nosotros, desde el equipo técnico, nos gustaba mucho la intervención directa con los chavales, pero, claro, el hecho de hacer informes, el hecho de llevar... de hacer un montón de gestiones hacía que no pudieras dedicar todo el tiempo a los chavales. Burocracia, seguro, es que ahora me tendría que poner a pensar. Pero más de una vez yo me he hecho el comentario de "cuanta burocracia", que para llegar a un punto no es directo y tienes que pasar por... Tienes que hablar con dirección, de dirección tienes que hablar con DGAIA, con DGAIA tienes que hablar con la entidad y a veces hacer cosas,

tienes que pasar como por miles de escalones hasta poder llevarla a cabo. Y eso, que te podría decir eh... pero ahora no.... A ver, a nivel global sí que hay mucha burocracia y más los educadores. Yo creo que también se les exige, que los educadores son los que están más en primera línea, se les exija mucha burocracia que después ves, si te paras a pensarlo, es que es necesaria esta burocracia y este registro que tienen que llevar. Es que después pasan cosas y necesitas hacer control y tenerlo todo justificado. (bcn10, code2.3, ref.1).

El centro formativo, un recurso externo, también se queja que se han vuelto muy tecnócratas por toda la burocracia que deben realizar en detrimento de la atención a los jóvenes.

Mmmm sí. Se les puede dar respuesta... lo que pasa es que cada vez más, por una cuestión de problemas de subvenciones, problemas de ayudas, que nos están haciendo ser más tecnocráticos y tener más carga burocrática y menos tiempo para la atención con los jóvenes. Se está perdiendo lo que necesitan, sí. O sea, como servicio sí que se les da, pero tenemos condicionantes que nos están apretando tanto que hay un riesgo muy alto que se pierda la calidad de servicio que tenemos. (bcn3, code2.3, ref.1).

Un educador señala que el problema no está en los trámites sino en la lentitud de la administración. Otro de un CRAE atribuye la dificultad de los trámites por el propio desconocimiento del equipo técnico.

No, sí que tramitar es ágil, el problema es la respuesta de la administración es lenta, es muy lenta. (bcn13, code2.3, ref.1).

Entonces el equipo técnico ahí, entre que está desbordado y que no conoce, porque no se conoce, hay una gran ignorancia en todo lo que es extranjería. (bcn2, code2.3, ref.1).

La falta de tiempo es otra de las características que indican los educadores tanto de los centros de acogida como de los CRAEs y CREIs. No es una falta de tiempo debido a la burocracia sino al funcionamiento del centro, a todas las tareas que deben asumir y a las que no llegan, porque el chico se va a quedar poco tiempo en el centro, tal como pasa en algunos centros de acogida.

Más seguimientos con ellos. Es que quieras o no, yo, por ejemplo, no tenía tiempo de poder estar con quien yo quería. Me llaman aquí hago esto, hago lo otro, estoy aquí, estoy ahí, "oye ha pasado no sé qué, vete corriendo pa' ahí", y a lo mejor estoy en una conversación con un chico que estamos aprofundizando, no me da tiempo a tener vínculo. Porque hacer un vínculo no es un día, dos días, necesitas tiempo. (bcn4, code2.3, ref.1).

Y a veces no tienes ese tiempo, porque algunos les quedan tres, cuatro meses ya se van, no te ha dado tiempo de hacer nada con él, otro, que la adolescencia también es muy difícil (risas). Los de 15, 16 años eran uhhh "por favor ayúdame", es muy difícil. (bcn4, code2.3, ref.2).

La falta de tiempo, en un CRAE, se asocia al tiempo institucional. Es decir, tienen un tiempo límite para elaborar el PEI.

Pero yo veo que genera este problema porque te dan un tiempo.... llega el chaval y te dan hasta 45 días para que elabores un proyecto así. El proyecto es un proyecto largo, paginas, vale, páginas y también tienes que entender, estudiar, observar, al chaval. Este tiempo no es suficiente, porque hay que leer su pasado, hay que leer su síntesis avaluativa, [que] es un documento que se hace en el centro de acogida, estoy hablando de entre cometas MENAS. Los que ingresan directamente no tienen este documento, entonces lo tienes que leer... es decir un tiempo, este tiempo es totalmente insuficiente. En este documento tienes que fijar objetivos, qué quieres trabajar, o la necesidad, y después la metodología que vas a utilizar para llegar al objetivo y después como valoras, no, perdón, la temporalidad y después como valoras, unos criterios que son medibles para evaluar si ha llegado a los objetivos o no. Esto también necesita tiempo, necesita recursos, necesitas... saber, y no siempre tenemos estos recursos. A veces me da la sensación de que esos documentos no están hechos para practicarlos, para llevarlo a cabo. Están hecho de respuesta a la administración que nos da los servicios, sabes. Una burocracia. Así pintarlo todo bien, pero cuando no es siempre aplicable, no es, por tiempo, porque... (bcn6, code2.3, ref.1).

Ni tengo tiempo, ni los chavales están dispuestos muchas veces a hacerlo. (bcn6, code2.3, ref.2).

Las educadoras de calle señalan la falta de tiempo también por la cantidad de tareas que realizan.

L: Trabajos a nivel de toda Barcelona, somos 6 personas y no podemos estar en todas partes en todo momento. Y aparte, pues, como que tenemos toda otra serie de tareas más de despacho, de documentación, de coordinación con otros servicios, de asistir a reuniones o pensar.

D: De diseño de recursos, de planificación.

L: Pero teóricamente, y eso es que nos toma gran parte del tiempo, nos quita tiempo de calle, teóricamente, nosotras sí, pues, yo que sé... (bcn1, code2.3, ref.1).

Finalmente, un educador se queja de la falta de recursos, especialmente de la falta de educadores, aspecto que provoca que las educadoras y educadores que están en el centro se consideren "gestores del tiempo de los chicos".

No tenemos tiempo, ni tenemos recursos.... ni educadores/as suficientes en la plantilla para hacerlo. Muchas veces lo hacemos por teléfono, pero faltan reuniones, faltan reuniones.... (bcn6, code2.3, ref.2).

sí que había, digamos, más estructura interna, más día a día, y eso eran las personas que entraban a la 7.30, que ese era yo, digamos, organizabas el día, según cada, son 17 chavales por planta, pues, organizabas según el recurso

externo que tenga formativo, según si tenga alguna cita judicial, alguna cita médica, tiene que ir al dentista, etc., etc. Un poco, yo al final a la conclusión que llegaba con mis compañeros, nosotros lo que somos, somos gestores del día a día de los chavales, no somos ni educadores ni nada, entonces lo que haces es gestionar y empalmar las diferentes horas, no, de 15.30 a 16.30 aquí, de 16.30 a 17.30 aquí y, bueno, y eso un poco lo hacia el equipo educativo que entraba a las 7.30 de la mañana, que ya planificas todo el día del chaval. (bcn2, code2.3, ref.2).

3.4. Trabajo en red

Los centros y servicios relatan diferentes tipos de coordinación. Una primera coordinación se realiza con los servicios del territorio, servicios a los que acuden los chicos migrados.

Pues, normalmente los intentamos vincular a recursos. Normalmente el catalán lo trabajamos con CPNL [Consorti per la Normalització Lingüística], el Consell Comarcal del Maresme también ha ofrecido cursos para ellos, para que después si necesitan el informe de integración lo tengan, entonces nos facilitan un poco las cosas desde el Ayuntamiento y Consell Comarcal. Y, si no hay un recurso, desde el centro se intenta hacer un espacio donde ellos puedan trabajar el idioma. (bcn13, code2.4, ref.1).

Es interesante la reflexión de este educador respecto al control que ejercen estos profesionales en su relación con la escuela.

O sea, el coordinador se coordina con las escuelas, y nosotros, como educadores, si pasa algo la escuela siempre debe tener un feedback por nuestra parte de "este chico no puede venir, esta malo, ese chico no va venir". Bajo mi punto de vista, y como vi yo la escuela, hay un control exhaustivo de esto chicos, porque a mí, mi madre nunca llamaba a la escuela para decir que yo estaba malo, no iba directamente. Ellos han de llamar cada día, y yo como educador me he de acordar o ellos me han de hacer recordar y han de llevar justificante tal. (bcn7, code2.4, ref.1).

Las educadoras y educadores trabajan la vinculación del centro y por lo tanto, de los chicos, con el territorio, obteniendo experiencias muy positivas.

Mira yo, sobre todo, el programa de mentoría, que es uno de los centros pioneros en este tema, sale en las noticias, tenemos reuniones mensuales con la alcaldesa, entre alcaldesa y equipo directivo. De hecho, hace poco, han contratado a un educador a media jornada para tratar la relación entre centro y ayuntamiento, para solventar todos los problemas que haya. Pero sí que ha sido básico, básica la colaboración y la integración de los chicos con todos los recursos que hay en el pueblo, a nivel de castellers, que son actividades culturales, talleres de radio, con las asociaciones de vecinos, con los equipos deportivos en el campo de football también se ha creado un equipo y varios chicos que están jugando ahí, hay mucha integración a nivel de pueblo, yo creo

que es una de las claves de darse a conocer que no son personas extrañas, no son personas malas, por el hecho de ser extranjeros, de ser de otro país. Entonces, esta vinculación y esta confianza con la alcaldesa y su equipo de gobierno ha permitido que el pueblo también se relaje y la alcaldesa también pueda defender, según que discurso xenófobo que pueda haber aparecido en el pueblo. (bcn1, code2.4, ref.1).

Asímismo los servicios fuera del circuito de la DGAIA, se coordinan con el territorio. Este es el caso de las educadoras de calle, del servicio SDI del Ayuntamiento de Barcelona. La comunidad es su referente, su observatorio, sus "ojos", tal como ellas indican.

Nos juntaríamos, ya sabemos cuáles son los puntos de encuentro y los puntos más conflictivos. También, es verdad, que tenemos muchos ojos en la ciudad. Entonces hay sitios que igual no pisamos normalmente, pero si pasa algo, si de pronto surge algo, alguien nos contacta y nos dice: "Oye mira que hay un grupo que de pronto se empieza a juntar en Nou Barris." Que es un territorio que de entrada no iríamos.

D: Si surge algo, es, pues, que hay un grupito de chavales que o están consumiendo, tienen un poco riesgo, pernoctas en un parque o en alguna plaza....

L: Chabolas y eso...Si no quedamos donde estén, tenemos siempre, llevamos, intentamos generar una lista, por ejemplo, en relación con los menores reflectaris, que no quieren no quieren ir a un centro de protección

Sí, también hay una faena como más comunitaria, que tiene que ver con ese ir pasando por los lugares y contactar, pues... en cada plaza hay un centro cívico, o hay un equipo de referencia, pues, tenemos el contacto con esta gente y nos ponen un poco al día, porque al final Barcelona es muy grande y nosotros somos seis. Sobre todo, los ojos. (bcn9, code2.4, ref.2).

y el trabajo en red. O sea, lo que decíamos antes. Que todo el mundo vaya a una, cualquiera persona o cualquier profesional que intervenga con el chaval, incluso, sin ser profesionales, que pueda estar trabajando cualquier cosa con el chaval. Tratar de que todo el mundo le dé el mismo mensaje. (bcn9, code2.4, ref.3.)

El servicio del Ministerio de Fiscalía se coordina con los servicios con los que trabaja.

Con la fiscalía, con mossos de esquadra, médico forense, DGAIA, y sí, con todos estos, sí, sí, sí. (bcn8, code2.4, ref.1).

Una segunda coordinación, que no lo es propiamente, se refiere a la derivación. Esta derivación se puede dividir en dos. Primero, la derivación del chico hacia un servicio externo, como puede ser por ejemplo, en el caso de consumo.

Sí, hemos tenidos a varios, bueno va por épocas eh, porque hay veces que muchos consumen, hay veces que estás seis meses sin que ninguno consuma. Y la mayoría de veces lo derivamos al CAS y la psicóloga hace seguimiento con

ellos y si necesitan otro tipo de servicios, pues, se intenta vincular. Sí que es verdad que, bueno, el consumo de hachís es como más normalizado entre ellos, no lo ven como una adicción y es lo que nos cuesta más trabajar con ellos. (bcn13, code2.4, ref.1).

Derivaciones al CAS [Centre d'Atenció i Seguiment] o al SOD [Servei d'Orientació de Drogues], pero no sé si eso sirve. (bcn6, code2.4, ref.3).

La segunda derivación surge cuando al centro le llega un chico derivado de otro: por ejemplo, cuando en el CRAE llega un chico derivado del centro de acogida o de emergencia. Los y las educadoras se quejan de la poca coordinación o comunicación que existe entre los centros.

Sí, no, hay poca coordinación evidentemente. Por ejemplo, si llega un chaval, el ingreso.... A nosotros nos llegan de otros centros, de primera acogida. No sé cómo lo hacen....en la derivación, a nosotros nos informa el director que vendrá un chico de este centro. Pero luego que cada educador haga de tutor o tutora al chaval, no ha participado en esta etapa. (bcn6, code2.4, ref.1).

De centro a centro no, hablamos en casos puntuales. Pero la coordinación inicial desde cero, no. Y muchas veces, concretamente, en la derivación, hay una mena, hay un tipo de pelea. Es decir, en muchos casos, no digo en todos, nos derivan a chicos de otros centros porque están hartos de ellos, porque no pueden trabajar con ellos y una forma de deshacerse del chaval es llevarlo al CRAE. Y muchas veces, estos informes iniciales que hacen, no reflejan la verdad. Te lo pitan bien te dicen que es ta ta... pero cuando tu trabajas con él, encuentras fallos, no fallos, dificultades, que dices "este chico no es, no tiene que ser del CRAE". Y es el trabajo en red que es el principio fundamental de la Educación Social. No tenemos tiempo, ni tenemos recursos.... ni educadores/as suficientes en la plantilla para hacerlo. Muchas veces lo hacemos por teléfono, pero faltan reuniones, faltan reuniones.... nosotros muchas veces hemos explicado... hemos pedido una reunión, que vengan aquí desde el sistema público para que nos expliquen por ejemplo, las vacunas. Estos chicos, ¿cómo podemos trabajar con ellos?, si han hecho las vacunas en el país de origen, si no lo han hecho ¿qué tenemos que hacer?... sabes. Pero nunca hemos tenido una reunión o referentes que nos explicaran esto. Faltan, también, esto he hablado antes, de cara a la mayoría de edad, con servicios laborales, con empresas que se comprometan a darles trabajo, no hay... estamos trabajando solos. (bcn6, code2.4, ref.2).

Sin embargo, cuando la mirada es desde un recurso externo, por ejemplo, el centro de formación es el que recibe los chicos migrados, la perspectiva cambia y destacan la coordinación existente.

Nuestro recurso ya hace años que funciona y tenemos muchos centros que nos conocen y con los que trabajamos de forma muy coordinada y que, por tanto, saben cómo trabajamos y confían en nosotros. Así que el primer paso es que los centros nos derivan a los chicos que creen que tienen el perfil y concertamos entrevista inicial. (bcn3 code2.4, ref.1).

3.5. Gestión de grupos

Cada centro o servicio organiza los grupos según sus necesidades, funcionamiento y características. Así, en un CRAE, los grupos se dividen por edad.

A ver, es que dividimos un poco, porque como tenemos algunos que ya tienen mayoría de edad, o están cerca de la mayoría de edad, y otros que son muy pequeños, que tienen 14, 15, 16 están más en ámbito escolar. (bcn13, code2.6, ref.1).

En un centro de protección de emergencia, la división se realiza dependiendo del momento en el que se encuentren en su estadía en el centro. Así, encontramos el grupo de acogida, el grupo de estada y el grupo de despedida. En el momento de la entrevista, el centro está haciendo un paso más para vincular los grupos con el PEI y la figura del tutor o tutora.

Sí. En el primer bloque de alfabetización o de madraza, el dar clases, ahí hay diferentes grupos, pues, gestionamos, dependiendo de la diversidad que se tenga en ese momento. Bueno, es algo que trabajamos por grupo, por etapas, digamos. Por distintos grupos, hay grupo de acogida, grupo de estada y grupo de despedida. Cada grupo tiene tutoras, y dentro de cada grupo intentamos clases. (bcn12, code2.6, ref.1).

El proyecto de atención individualizada es un reto en el que estamos trabajando. Próximamente lo llevaremos a cabo. Cada, somos 26 trabajadoras, ahora mismo, 21 trabajadoras y la idea es que cada persona, cada trabajadora tenga a un grupo de chavales, y le haga un seguimiento personalizado. Hasta ahora estamos trabajando por grupos, por equipos. Somos tres grupos, que son llegada, estada, despedida, con cada, hay una tutora o tutor para cada grupo y, en general, 10 chavales de media. Entonces, ese seguimiento era, pero nuestra idea es hacerlo más personalizado. (bcn12, code2.6, ref.2).

En un servicio de primera acogida, el educador explica que el sistema es aleatorio basándose en que los chicos buscan un igual

Hay un sistema montado. Aleatorio, a ver. Aleatorio, no es. Es un sistema formado, ahora sí que es verdad que los chicos van allá donde saben que se van a encontrar un igual. Eso está claro, eso lo hemos hecho todos cuando migramos, ¿no? cuando nos movemos buscamos nuestra, nuestra, buscamos nuestro igual, buscamos a alguien que nos podamos sentir entendidos y comprendidos. Y los chicos, evidentemente, en este entorno es donde se sienten mejor. Porque después, por ejemplo, los chicos que se escolarizan, que los sacas de su entorno, cuesta mucho trabajar con ellos hasta que se acaban de adaptar. Pero, para mí no es beneficioso. Aparte que yo creo que es un sistema montado, porque si tu entras a la DGAIA hay una EFI [Equips funcionals d'Infància], ahora, porque no se si lo sabéis, han formado esto hace ya unos meses, la EFI de Joves Migrants Sols. Antes, por ejemplo, sí que estábamos integrados en las EFIs funcionales dependiendo del territorio donde estaba nuestro centro, vale. Entonces cada uno, cada centro tenía un referente en

función de la zona. Yo, por ejemplo, nosotros estábamos en le EFI 1, porque era Barcelona ciudad. Pero ahora, hace poco, lo que han hecho es unificar todos los centros, hay una unidad que es la Unitats Joves Migrants Sols, que llevan todos los centros que acogen a joves migrants. Después, están los centros. Tú, cuando es detectado un chico, ellos no buscan a ver dónde hay plaza en otros centros, ellos buscan solo en los centros donde ya están siendo atendido estos chicos. El sistema está montado así. (bcn10, code2.6, ref.2).

Finalmente, un par de educadores nombran el conflicto ligándolo al perfil de los chicos que viven en sus centros; un mismo perfil. Mientras que para el primer educador, el hecho de un perfil semejante entre los chicos ayuda a la no conflictividad;

En realidad, no hay conflicto, hay bastante respeto en ese sentido. También es cierto que hay una mayoría musulmana, entonces, digamos, que las dinámicas del centro, por ejemplo, ahora con el tema del ramadán, pues, han girado en torno a respetar esta tradición, que es la suya ¿no? y nosotros igual. Entonces, había dos dinámicas, para las personas musulmanas y las que no lo son, por horarios, por comidas, realmente tenían que funcionar diferente, se les trata diferente, por un tema de organización. (bcn12, code26, ref.3).

Para el segundo, es fuente de conflicto.

Y creo que también el hecho de acumular en centro un solo perfil no ayuda, unos no hacen de referentes a los otros, el grupo se consolida hacia lo negativo y se resisten a la acción educativa, por eso muchas veces no vemos resultados. (bcn6, code2.6, ref.1).

3.6. Recursos jurídicos y gestión de documentación

El circuito empieza con la entrada de los chicos y chicas bien al servicio del Ministerio Fiscal (mossos d'esquadra) o a los servicios de protección de emergencia. Y el primer paso es la identificación del chico o de la chica mediante el pasaporte.

lo que es tramite de papeles aún no lo pueden hacer, porque aún no se les ha identificado y, bueno, acaban de llegar, algunos eran recién bajados de la patera o de donde hayan venido y los trasladaban allí. (bcn4, code2.5, ref.1).

El proceso de tramitación de los papeles es largo y costoso especialmente si el chico o chica llega sin pasaporte, lo que sucede muchas veces.

El problema principal que se encuentran estos chicos al llegar al territorio es el de la documentación. Algunos llegan sin nada (ni pasaporte ni documentación de su país), y tienen que iniciar un proceso muy largo para demostrar que son menores y recibir el pasaporte desde su país. En función del país, esto es una odisea ya que pueden pasar muchos meses (incluso años) para conseguirlo. Es el caso de Guinea Conakry. Ahora mismo está todo paralizado. Con Marruecos también ha habido una época en la que no daban ningún pasaporte (bloqueo de documentación en la Embajada). (bcn3, code2.5, ref.6).

Esta educadora explica el por qué algunos chicos no tienen pasaporte.

Por ejemplo, uno me encontré que tiene 17 años, que llegó aquí hace poco. Este es el más nuevo con el que... no tenía pasaporte marroquí, porque... a ver en Marruecos no te sirve de nada, o sea pa' que lo vas a tener, no...

O no lo puedes obtener, porque muchos, aunque pueden no te lo dan...

Ya, y tampoco te cae en mente. Bueno aquí ya porque naces y ya tienes tu documentación, pero ahí te lo tienes que tramitar y decir "pa' que si tampoco voy a salir de mi casa" ¿sabes? "no tengo dinero, pa' que lo voy a tener". No tenía pasaporte, entonces era como no existente tanto para la población de Marruecos como la de aquí. Y le dijeron que intentara buscar algún documento que acreditara que era de Marruecos, cómo se llamaba y todo. Y necesitas dinero pa' tramitar eso, y no tenía cómo, y le han dicho que no le pueden hacer los papeles, y aquí esta, sin papeles... (bcn4, code2.5, ref.4).

En otros casos, si los chicos son mayores de edad y quieren entrar en el sistema de protección, no traen ninguna documentación con la que se les pueda identificar.

La gran mayoría llega sin documentación. Y lo que pasa es que aquí los que llegan... dicen que son menores. En realidad es fácil porque si hablas con las familias envían los documentos/ requisitos para tramitar el pasaporte y el permiso de residencia. Y casos complicados y aquí hay mayores de edad, hay que reconocerlo, no es fácil conseguir sus papeles de origen. O, también, a veces hay incompatibilidades administrativas. Me refiero a que, aquí te piden unos documentos que no existen en el país de origen de esos, o a veces, se requiere la presencia del protagonista, de la persona en el país de origen cuando él está aquí, ese papel es requisito para tramitar el pasaporte. (bcn6, code2.5, ref.4).

Los servicios de protección de emergencia y los de primera acogida tienen profesionales encargados de la tramitación de la documentación de los chicos migrados. En general, estos trámites los realizan las trabajadoras sociales que en ocasiones están acompañadas por un traductor.

Sí, tenemos a la trabajadora social y, bueno ella es saharaí (?), y tenemos traductor que es Ahmed, y estas dos personas se encargan de la tramitación de papeles, de la tramitación con el consulado. Ahmed siempre acompaña al consulado o lo que se necesite. y, bueno, él es amazigh y se puede comunicar con la mayoría, y ...sí. (bcn12, code2.5, ref.1).

Tenemos las trabajadoras sociales, ellas son el nexo de unión entre los chicos y el asesoramiento jurídico que nos lo proporciona la DGAIA.

Vale, que sería para tramitar la documentación...

Sí. (bcn14, code2.5, ref.1).

¿Y quién se encarga de tramitar los papeles de los chicos?

Las trabajadoras sociales. (bcn14, code2.5, ref.2).

En alguna ocasión el trámite lo realiza otro profesional que se ha tenido que formar sobre el tema.

Esta mi jefe, que está tramitando los papales, pero él ha tenido que asistir a muchísimas formaciones porque él no tenía... (bcn7, code2.5, ref.1).

Exacto, sí, sí, educador social y pedagogo, y no tenía idea, entonces ahora está en proceso de tramitar. En el otro centro, ni, o sea nada. (bcn7, code2.5, ref.2).

La sensación, que se convierte en realidad, es que existe mucha burocracia y una lentitud por parte de la administración.

Sí, sí, sí, sí.(muchu burocracia) Todo lo que sea regularización de situaciones de personas, eso es burocracia, todo, todo requiere un papel, pasar por cinco manos ante de llegar a la que toca... (bcn14, code2.5, ref.2).

No, sí que tramitar es ágil, el problema es la respuesta de la administración es lenta, es muy lenta. (bcn13, code2.5, ref.4).

Existe mucha complejidad en todo este proceso, interviniendo diferentes profesionales y servicios, tal como explica el siguiente profesional:

La hacemos en coordinación con la DGAIA. Normalmente nosotros coordinamos con la DGAIA o el Consorcio de Servicios Sociales, llevando los requisitos, la documentación y llevársela al consorci y el consorici lleva la documentación, y la DGAIA lleva la documentación a extranjería de la delegación de gobierno. Pero normalmente van muy, muy lentos. Y, últimamente, creo que ya estamos asumiendo el primer paso. Es decir, ir directamente nosotros al consulado, por ejemplo, para tramitar el pasaporte, el carnet de identidad del país de origen. (bcn6, code2.5, ref.3).

El hecho de que es un centro limitado y que no podemos nosotros hacer directamente la gestión del permiso de residencia, por ejemplo. Tenemos que comunicarnos con la DGAIA, el consorcio, y después ellos tienen que ponerse en contacto con el gobierno español... Entonces eso complica. Es decir, necesitamos un tiempo, sabes. Ahora tenemos chavales que llevan meses esperando la respuesta de, una respuesta para la renovación del permiso de residencia. (bcn6, code2.5, ref.5).

Entonces, estos profesionales empiezan el camino de solicitud de toda una serie de documentación como el acta de nacimiento, certificado escolar... para su identificación y tramitación de sus documentos de identidad. La petición de la documentación se realiza con el consulado correspondiente que la envía al ministerio correspondiente del país de origen del joven. Todo este trámite del consulado puede durar tres meses.

Sí, sí, sí. Hay unas cuantas (risas), si el chaval te viene con pasaporte todo es más ágil y más inmediato ¿no? El problema es cuando viene sin pasaporte. Normalmente, las personas que nos llegan de origen marroquí, lo cierto es que

muchas no tienen pasaporte. Entonces, claro, se tienen que pedir una serie de documentos, para empezar con la tramitación de su pasaporte y del CIN (?), para luego obtener el NIE. Necesitamos el acta de nacimiento, certificado escolar, libreta de familia, documentos de este tipo. Esto se lleva al consulado, el consulado se encarga de enviarlo al ministerio marroquí. Y, entonces, si en ese periodo juntamos toda la documentación con el chaval ya para que nos la manden, reunimos la documentación, la enviamos, el consulado la envía a Marruecos, y la devuelve, es, el trámite en el consulado para que pida los papales, se cuenta con tres meses para terminar la gestión. Entonces, si esta gestión no sale bien, el Consorcio puede ayudar en eso, entonces luego esto ya hay todo un trabajo en red, bueno, por parte de algunas personas para poder reabrir el caso. Y la documentación, esto es engorroso para la gestión, para los chavales que pierden tiempo. (bcn12, code2.5, ref.2).

Si durante los tres meses con la petición iniciada en el consulado no se obtienen todos papeles, entra en juego el Consorcio de Servicios Sociales de Barcelona y todo un trabajo en red. Los servicios de primera acogida tienen muy buena relación con el Consorcio que facilita y agiliza el trabajo y el proceso.

Porque todo el tema tramitación, todo el que es gestiones las hacemos desde el centro, lo que es la burocracia, la preparación previa sí que la llevábamos desde el centro, pero sí que teníamos el apoyo, de hecho, estaba el servicio, lo lleva el Consorci de Serveis Socials de Barcelona, es quien lleva la asesoría jurídica. Antes, de hecho, hace años sí que la llevaba nuestra entidad, pero después hubo un cambio y la llevan el Consorci de Serveis Socials de Barcelona. Sí que hemos tenido, yo pienso que eran pocos e insuficientes para el volumen de trabajo que había, pero tener, sí que la tenemos. Porque, de hecho, todo lo que es la relación con Subdelegación de Gobierno, por ejemplo. La relación con el consulado, sí que la hacíamos directamente nosotras con el Consulado de Marruecos, porque es como el consulado mayoritario de la nacionalidad de los chicos, y claro con todos los consulados, en esto hemos tenido relación con todos los consulados que hemos tenido que tener. Porque a nivel, por ejemplo, de la Subdelegación de Gobierno, el contacto es solo con la asesoría jurídica, pero sí que hemos tenido en ese sentido. (bcn10, code2.5, ref.1).

Entonces, una vez que tenemos el pasaporte, nosotros, equipo técnico, nos encargamos de coordinarnos con Consorci de Serveis Socials, para tramitar el NIE. (bcn13, code2.5, ref.1).

No, no, con Consulado de Marruecos es muy difícil, algunos no les ha llegado nunca el pasaporte y ahora tenemos problemas. Y esto complica mucho el vínculo con el chaval, el chaval se enfada mucho. Y en tema Consorci de Serveis Socials, es muy bueno, porque nos facilita mucho la faena, eso sí. Consulado de Marruecos es horrible, horrible. (bcn13, code2.5, ref.2).

Sí, sí, la verdad que sí. Con Consorci tenemos mucha coordinación y nos informan de cualquier cambio de ley o alguna cosa así. Al final, nos facilitan mucho porque ellos también tienen mucho trabajo. Pero es verdad que Marruecos, el Consulado de Marruecos está complicando mucho las cosas,

porque cuando hubo todo este boom, iban casa por casa a comprobar toda la documentación que tramitaban, entonces como era mucho más largo y algunos cuando tenían muy poco tiempo porque cumplen los 18 y es muy jodido. (bcn13, code2.5, ref.3).

Pero hay casos archivados en el Consorcio que no tienen la documentación que ya han llegado a la mayoría de edad o que la edad que tiene el o la joven según la documentación no casa con las pruebas de edad.

Lo que te comentaba antes, de esos casos archivados por el Consorcio porque no llegaron a tramitarse a tiempo el pasaporte y el CIN [¿cedula de identidad nacional?], para la obtención del NIE, o no sé, tenemos chavales que tienen una mayoría de edad expresa y clara, pero que han dado otros resultados en las pruebas de edad, o las pruebas de edad, el caso es archivado o se ha perdido, bueno, hay historias de todo tipo. Pero estos casos suelen ser, casi siempre, relacionados con tema documentación, bueno siempre relacionados con el tema documental. (bcn12, code2.5, ref.3).

durante el pico de llegadas, pues, la atención fue puramente asistencial, incluso costo documentaciones que no se tramitan (bcn9, code2.5, ref.1).

Las pruebas de edad no se hacen a todos los chicos. “Las pruebas de edad no se les hacen a todos. A todos, no.” (bcn12, code2.5, ref.4). Son muy poco específicas: “Las pruebas de edad son muy inespecíficas, eh. Hay muchas personas que no... bueno es lo que hay, no tenemos tampoco otra cosa. Pero las pruebas que se hacen en la muñeca, en las clavículas, son muy inexactas.” (bcn12, code2.5, ref.5). El educador del servicio del Ministerio fiscal especifica más el origen de los chicos a los que se les hace la prueba de edad.

No, porque directamente los mossos de esquadra, conjuntamente con la fiscalía de protección, es quien verifica si el joven tiene pasaporte o no, y en el caso de determinados países, sobre todo del África Subsahariana, del Oriente Próximo y demás, se les realiza las pruebas radiológicas para determinar la edad, vale. Pero servicio jurídico como tal, no tienen en la fiscalía de menores. vale. (bcn8, code2.5, ref.2).

Las pruebas también se realizan en los casos sospechosos; es decir, cuando se piensa que el chico es mayor de edad, puesto que así, ya no entra en el circuito de protección.

Son casos, contados eh, son caso contados, pero en eso casos, sí. Pero como te digo, la mayoría de los chavales viene sin pasaporte. Entonces, la documentación de la familia, hay casos de todo, hay veces que no sabemos, no quieren enviar la documentación, no se fían, eso es un proceso, es un proceso convencerles de que nos den su documentación, no les convence. Pero, claro si son mayores de edad, su documentación, que no entran dentro del circuito de protección, entonces ahí las pruebas de edad sí que se hacen. Es lo que te digo... (bcn12, code2.5, ref.6).

Claro, hay chavales que vienen aquí a probar suerte. Que tienen una mayoría de edad, que quieren entrar en el circuito de protección. Entonces, ¿estas personas con qué cuentan? Con que no los van a pillar, no nos van a enviar ningún documento, la familia no lo va hacer, tienen la esperanza de que entren en un programa de protección. Entonces si se les hacen las pruebas de edad y cae la breva, por así decirlo, de que los declaran menores de edad, no siéndolo, pues, entrarían en el programa de protección siendo mayores de edad. Y eso una cosa que ocurre, no es un tema menor. (bcn12, code2.5, ref.4).

El Consorcio de Servicios Sociales, como hemos comentado, proporciona ayuda tramitando la documentación. Se han abierto algún otro servicio más de tramitación de documentación, tal como explica la siguiente educadora.

Sí, cada vez más se van poniendo mecanismo ¿no? pero de entrada la DGAIA tiene un equipo jurista ¿no? Lo que pasa que, bueno, con sus limitaciones, y se van abriendo más servicios, la FEPA; que es la Federación de Pisos de chicos, el Consorci de Serveis Socials, también tramita documentación. Pero, a veces nos falta como protocolos y consignas muy claras. Ahora mismo tengo un chico que esta sin residencia porque su pasaporte no llegaba, simplemente iniciando el trámite de residencia o tramitando una cedula de inscripción, este chico ahora tendría su residencia ¿no? Estamos esperando un arraigo, porque todos los recursos nos lo tiran para atrás. Sí hay sitios, hay entidades que nos ayudan, que nos orientan, Cruz Roja ha abierto un servicio específico, que bendita sean de verdad, porque tanto Marina como Laura son una pasada, y nos ayudan muchísimo. (bcn11, code2.5, ref.2).

Estos servicios ayudan a los centros que se sienten desbordados por la complejidad del circuito de legalización y sus dificultades. El centro de esta educadora dispone de un bufete de abogados para tramitar los recursos ante la justicia y llegar incluso a juicio.

Pero al final es que los centros nos vemos muy desorientados, porque es una estructura tan compleja, la de las personas migradas para legalizar su situación, conseguir sus papales, acceder a un permiso de trabajo. En mi fundación, tengo la suerte de que aquí no se regate, o sea, tantas veces como tenga que consultar a un abogado, lo puedo hacer; tantas veces como tenga que ir al notario, puedo ir. No, no, no me ponen ningún problema. Hoy mismo tenía que tramitar un recurso de este chico que me han tirado para atrás, y que desde Cruz Roja ya no me lo pueden llevar, y sin ningún problema he cogido el teléfono, he llamado al abogado, "oye mira este caso tal, ¿cómo lo ves?", "recurso contencioso, nos vamos a juicio", y lo que cueste, pero no todas las entidades, no todos los profesionales cuentan con esto. O sea, yo soy una privilegiada en este sentido. Tanto los chicos como yo, somos unos privilegiados de poder contar con un abogado. (bcn11, code2.5, ref.2).

Si toda la documentación es correcta, el circuito es más corto y tal como dice la segunda educadora, están salvados.

Documentación, sí. Si nos dan una documentación que es veraz, una documentación que no hay motivos sospechas de que sea falsa, y la

documentación nos dice que esta persona es menor es menor, no hay que enviarla a fiscalía. (bcn12, code2.5, ref.5).

Si tienen suerte y consiguen rápido el pasaporte (o vienen con él), entonces, como menor, se le empieza a tramitar la solicitud del NIE. Una vez iniciado este proceso están "salvados" ya que, aunque se retrase el trámite, si ya está en curso y cumplen mayoría de edad, el proceso es válido con carácter retroactivo. (bcn3, code2.5, ref.6).

Todo este trámite es muy largo, siendo la queja de todos los profesionales por lo que implica para el proyecto de vida de los jóvenes.

El trámite es de un año y se te caduca en un año, y te llegan los papeles que al día siguiente se te caducan y, ¿qué hace el con 18 años con los papeles caducados? (bcn4, code2.5, ref.6).

Se hacía todo muy lento, y también hubo una ley que se modificó justo cuando empezó, no recuerdo el nombre, cuando empezó el boom de chavales, que los pasaportes y el NIE hace tres años tardaban, un pasaporte, tres, NIE, dos meses, cinco meses tardaban, 5 meses tenían los papeles, digamos, actualmente tardan 9 o 10 meses. Entonces, los chavales, es el margen que tienen, entonces ya se ha hecho que el margen que tienen de maniobra sea el tiempo necesario pa' tener solo el pasaporte. Entonces llegas con 18, pero, claro, con el pasaporte, entonces sales y ya no puedes hacerte el NIE, porque como menor es más fácil, como mayor necesitas un contrato de larga duración, etc., etc. (bcn2, code2.5, ref.1).

Estas implicaciones para el proyecto de vida de los jóvenes son, por ejemplo, no poder participar en una liga de algún deporte, no obtener un título de formación o incluso en el viaje final de curso tal como indica este educador.

Lo que sí, necesitamos papeles por ejemplo si quieren... cuando nos piden... hay chicos que son brillantes que juegan muy bien el football y necesitamos montarlos en ligas, en este caso los no nacionales no les aceptan. (bcn6, code2.5, ref.6).

No, no. No es que no son nacionales, los que no tienen papeles, estos no pueden.... también ciertas formaciones no les dan el diploma hasta que tenga los papeles. Hace la formación, no tendrá el título, pero cuando tenga el permiso de residencia ahí le darán...Si, son problemas. A veces hemos tenidos problemas en el viaje de final de curso. Los que no tienen papeles no pueden ir a Europa, eso es complicado, gestionar frustración que genera esto. (bcn6, code2.5, ref.7).

Esta lentitud de la tramitación y su resolución produce distintos problemas cuando los jóvenes llegan a la mayoría de edad y el centro donde vive ya no puede seguir siendo su casa. Esta situación, adjetivada como estructural por un profesional, produce contrasentidos y dilemas éticos en los profesionales. Los jóvenes llegan a la mayoría de edad, pero su perspectiva de futuro no está nada clara, pues se acaba aquí su recorrido. Estos dos fragmentos ilustran a la perfección este sentir de los educadores.

Más que dificultar la tarea educativa, lo que nos dificulta es poder llevar nuestra tarea a un plano de realidad ¿no? O sea, que qué queremos decir con esto, que tenemos por encargo la inserción laboral de estos chicos, como no tienen opción a un permiso de trabajo si no hay una oferta de trabajo por medio ¿no? Entonces me parece totalmente irreal. Esa es nuestra mayor dificultad ahora mismo a nivel administrativo, ¿no? hace poco salió, bueno, el tema de que los menores de edad sí que van a poder trabajar, van a optar al permiso de trabajo, pero tampoco se garantiza que cuando cumplan la mayoría de edad continúen con ese permiso de trabajo ¿no? Entonces, tenemos chicos muy preparados que no pueden trabajar, o porque en su momento no se tramitó correctamente la residencia por lo tanto no la han obtenido y ahora tenemos que esperar tres años para poder hacer la residencia por arrelamiento- [¿arraigo?] incoherencias de este tipo ¿no? son las mayores dificultades a nivel administrativo.

También hay obstáculos estructurales, estructurales... por ejemplo ahora, muchos chavales llegan a la mayoría de edad, pero nosotros no podemos resolver la perspectiva de futuro, la emancipación, no le podemos garantizar un recurso residencial después de los 18 años, no le podemos ofrecer un puesto laboral, es decir.... Éticamente a veces no tenemos respuestas, a veces no sé... donde estamos haciendo bien nuestro trabajo, cuando no tienes la respuesta, no puedes ser claro.... ante las preguntas de los sujetos. Entonces aquí, creo que los objetivos no se llegan, porque el objetivo es la autonomía de la persona. El objetivo es que un chaval que llega tiene que sociabilizarse, tiene que tener una formación, un saber hacer, tiene que dominar la lengua, tiene que tener un trabajo, una vivienda, un esto.... estamos muy, muy lejos de esto. (bcn6, code2.5, ref.1).

Y hay más casos que... Uno con el que yo tenía muchísimo vínculo, que te expliqué que iba a acabar en la calle... Bueno, al final se juntó la población de Masnou, porque lo conocen, y fueron a reclamar que le hicieran los papeles y le están dando una segunda oportunidad, en el centro. (bcn4, code2.5, ref.5).

En algunas ocasiones, se puede alargar la permanencia del joven en el centro, pero solamente es una medida temporal que no arregla situación; es un parche. También pueden optar a pedir la ayuda económica de los 18 a 21 años.

Y bueno ha tenido suerte de que le han dejado tener una estancia de seis meses más en el centro y le han vuelto intentar tramitar a ver si puede. (bcn4, code2.5, ref.7).

Algunos chicos han conseguido el NIE pero cuando se lo entregan físicamente, cómo hace tanto tiempo y es con carácter retroactivo, resulta que al recogerlo prácticamente tienen que volver a renovar, ya como mayor de edad, por tanto, si no tiene ingresos mensuales demostrables, no lo puede hacer. Y si el permiso de residencia que se les puede tramitar no permite permiso de trabajo, ¿cómo va a tener ingresos? Y ¿cómo va a poder renovar? Es el pez que se muerde la cola. Por eso la Administración (ASJTET), concede ayudas económicas de los 18 a los 21 años, para poder renovar el NIE. (bcn3, code2.5, ref.6).

Esta lentitud también crea ansiedad y frustración en los jóvenes y suele ser una de sus preguntas recurrente, especialmente cuando se acercan a la mayoría de edad. En la mayoría de las ocasiones los centros no tienen respuesta.

Era como, todo el rato venían, "cuando me darán los papales", siempre se lo decíamos al coordinador, nunca había respuesta, alargar la conversación, alargar la conversación, alargar la conversación. (bcn7, code2.5, ref.2).

Y el fallo aquí es no permitirles trabajar o darles el permiso de residencia con trabajo, eso, claro, es una frustración muy enorme. (bcn6, code2.5, ref.8).

Lo chavales quieren respuestas claras, lo que es su derecho también, tenerlo en un término razonable, pero no se dan cuenta que eso se haga. Esto nos provoca problemas a nosotros, es decir hay una cierta presión, nerviosidad dentro del centro. Y también, pues, obstáculos, en referencia a la emancipación. Porque nosotros no podemos gestionar, ni podemos, ni hay tiempo para gestionar la mayoría de edad, darle un piso. Solo tu haces un informe y derivarlos. L'Area de Suport a Joves Tutelats i Extutelts (ASJTET), son ellos que tienen que concretar y llevar cabo un proceso de entrevistas, de... Cuando el chico vive con nosotros. Es decir, aquí falta de coordinación y la distancia entre esos servicios es un problema burocrático, para agilizar más la concisión de los derechos. (bcn6, code2.5, ref.5).

El centro de formación, externo al sistema de protección, explica a los jóvenes el circuito de la tramitación que les ayuda a situarse y a no culpabilizar el centro.

Si, tenemos servicio jurídico pero estos chicos ya tienen seguimiento de la documentación desde los centros de acogida. El problema no es el asesoramiento jurídico sino las trabas legales y las incoherencias en el proceso de tramitación del NIE con la Administración. Nuestro servicio jurídico hace una sesión informativa a los chicos y les ayuda a situarse en cómo están en su proceso documental como parte del curso, pero no les hace gestiones. De eso se ocupan en los centros. Pero nos encontramos con chicos que, por ejemplo, llevan un año aquí y todavía no le llega el pasaporte y esta súper preocupado/nervioso, cumplirá los 18 años, y todavía no le ha llegado. Y normalmente, es la desconfianza con el centro "es que no hacen nada los educadores. Lo que hacemos es ayudarles a entender los procesos para que vean que no es culpa del centro sino de la Administración, las Embajadas y los acuerdos con los diferentes países. (bcn3, code2.5, ref.5).

3.7. Falta de recursos o servicios para MENAs

Los centros de protección de emergencia señalan el **tiempo de estancia** de los chicos como el factor que dificulta más el recorrido de éstos. En estos centros, los chicos permanecen mucho más de lo que deberían por falta de otros recursos y servicios.

Y hay casos verdaderamente difíciles, chavales que llevan un año en este centro y eso, pensamos, que, pues, pensamos que eso tiene que cambiar, tienen que ser derivados a otros recursos o centros, pero estos chavales sino se pudren ahí. (bcn12, code2.7, ref.1).

Los recursos son muy escasos y debería ser un centro de atención rápida, por así decirlo, que vinieran los chicos, estuvieran, pues, 3 semanas, 4 semanas y tuvieran ya un centro residencial, con un proyecto fuerte. La realidad, no es esta. Entonces el centro todo y ser de primera emergencia, es un centro residencial donde llevan los chicos un año. (bcn14, code2.7, ref.1).

Aquí, teóricamente, deberían estar alrededor de tres semanas, un mes, dos, según el país de procedencia, según que documentación ya traen con ellos. Pero, por desgracia, desde la oleada masiva de llegada de chicos que hubo hace dos añitos o así, el sistema está totalmente colapsado. Entonces, no hay centros, no hay recursos, no hay dinero, no hay nada, así que pasan mucho tiempo en el nuestro. año... (bcn14, code2.7, ref.3).

El leitmotiv de los educadores es la falta de recursos. Algunas veces, lo atribuyen al perfil de los chicos, **perfiles complejos que necesitan otro tipo de atención,**

Yo lo que, personalmente, y también lo hemos hablado muchas veces con el equipo, las dificultades que hemos tenido muchas veces es cierto perfil de chicos que nosotros no tenemos los recursos humanos, ni las infraestructuras para poder atenderlos. Por ejemplo, chicos con mucho consumo, chicos con conductas disruptivas, conductas disruptivas que tú haces propuesta de CREI,

Pues, por ejemplo, tú haces propuestas para ellos para centros mucho más adecuados que pueden tener una contención mucho más, más alta, para poder trabajar con ellos y no los hay, hay mucha falta de recursos. Y, esa falta de recursos, hace que tengamos muchas dificultades para trabajar, para trabajar con ciertos perfiles que vienen muy cronificados, además los pobre, porque son chicos que han pasado por Melilla, mira justamente estoy en un (?) de Melilla, que han pasado por Melilla, con muchas dinámicas de calle, con mucho consumo, y todo lo que eso deriva en ellos con el tiempo, que nosotros por más que intentamos vincularlos, que realmente hemos visto que vinculamos muy bien con estos chicos, pero al final no podemos cumplir sus expectativas, porque, ni su proyecto, porque ni ellos lo tienen claro. Entonces, las dificultades que yo me he encontrado, son la falta de recursos, son la falta de respuesta por parte de la administración, cuando tú haces ciertas propuestas o haces ciertas demandas, para poder dar la ayuda adecuada a esos chicos. (bcn10, code2.7, ref.1).

Los perfiles de los chicos son motivo de dificultad para los centros, especialmente aquellos que han vivido en la calle. El centro no está preparado y el funcionamiento con sus normas choca con toda la vida que han llevado estos jóvenes en la calle.

L: Hay, en los centros, muchos chicos, por lo tanto, hay muchas normas. Hay normas que, si tu vienes de pasarte 6 meses haciendo lo que te peta en la calle, sin horarios, fumando y drogándote, y tal, de pronto llegas ahí tienes 13 años, y

te dicen: “no es que aquí hasta que no tengas 15 no te vamos a dejar suelto ni un momento, no puedes fumar”, “¿Que yo no puedo fumar?”. Y claro, y bueno, es como esa tensión, entre, claro, es verdad, o sea, los niños de 13 años no deberían fumar, fumar es malísimo, pero fumar, es mucho mejor que este en el centro fumando, que estar en la calle haciendo todo lo demás hacía. Entonces, pero, claro, hay 25 chicos más a los que les estás diciendo “no, tu no fumes” y a este por qué sí, no lo sé, yo, bueno, es complicado. Hay chavales que son revienta dinámicas colectivas eh... Pues, no lo sé, si también... claro, nosotros intentamos mucho que ese chaval, que es un revienta dinámicas, pues, se vincule con, en protección. Pero el profesional del centro que tiene a 30 más... dice:

D: “Este no le traigas”

L: “a este no me lo traigas aquí. O sea, pa’ salvar a uno me jodes a 31. Prefiero, Yo prefiero, no, poder trabajar con estos 30 y este mirar si no tal... oye la puerta está allí.” Bueno, si son chavales que necesitan que alguien los coja...

D: Que es algo no se ha hecho, de momento, no ha abierto, o sea DGAIA no ha abierto más plazas de CREI, que serían los centros, así, donde estos chavales más disruptivos tendrían que estar, que son centros abiertos, pero más pequeños y con más intensidad educativa. Lo que han abierto son servicios de emergencia. Claro, los servicios de emergencia son estos de los albergues, sin equipo técnico, en muchos casos, con equipo super flojo, y, claro, ahí esto sitios no aguantan. (bcn9, code2.1, ref.4).

Así, lo que están pidiendo los y las profesionales son **recursos específicos** para poder satisfacer las necesidades de estos jóvenes.

Individual, no hay recursos, de momento no hay recursos específicos. (bcn7, code2.7, ref.3).

Porque yo también aquí matizaría, es decir no creo que estemos preparados para dar una respuesta a las necesidades de estos jóvenes, vale. ¿Por qué? Porque la DGAIA, el sistema de la DGAA, yo aquí sí que defendería a la DGAIA, en el sentido en que el sistema es muy potente, no está actualizado en cuanto a recursos, pero si miramos el mapa de cómo está estipulado para detectar riesgos, maltratos, negligencias, el sistema de la DGAIA es muy potente. Yo que estudio los diferentes sistemas de protección del país, yo creo que es de los más potentes y de los más avanzados, vale. ¿Qué pasa? que no se adecua a los recursos que genera, pues, tanta infancia en riesgo, vale. Entonces, desde el momento que no damos un recurso, ya estamos vulnerando a nivel institucional. Por ejemplo, al nivel residencial. ¿Por qué? porque, yo, por ejemplo, ahora que estoy en el CRAE, estamos con 40 jóvenes, con 40 niños y adolescentes, claro, no es lo mismo una respuesta que yo puedo dar cuando trabajo con 3 o 4 jóvenes, que la que doy con 40. (bcn8, code2.7, ref.1).

O sea, y veás al representante político hablando y lo que decía o sea... Bueno, pues, no hay nada. Entonces nosotros lo que siempre, hemos hecho escritos y

todo, creo que hay escritos por ahí, pidiendo y solicitando un espacio, un recurso en el barrio, no lo que se hizo ahora, lo que se hizo en verano o hace unos meses o un año, de abrir casas de colonias en Sant Joan de Vilatorrada, alejados de la urbe, de la ciudad. ¿Quién cojones quiere ir a ahí? Yo, que soy catalán, tampoco querría ir a vivir a Sant Joan de Vilatorrada o a Manresa... a Manresa aún, pero queremos Barcelona que es donde está todo lo bueno... y es así. Entonces no hay nada, no hay ningún recurso que pueda.... (bcn5, code2.7, ref.3).

La preocupación de los profesionales, a parte de los recursos específicos, se concentra también, en **el futuro inmediato de los chicos migrados, a partir de los 18 años**. De forma explícita o implícita, los profesionales denuncian esta falta de recursos a partir de la mayoría de edad.

Ahora mismo la DGIA para menores tiene recursos, el problema son con los mayores de edad que llegaron en 2018 y que están cumpliendo mayoría y no hay recursos para los mayores que están llegando, no hay pisos más allá de los 18. (bcn9, code2.1, ref.1).

Yo daría, o sea, daría más recursos a los chicos que ya están saliendo de esos centros y que el engranaje ya está parado, ya hay no hay pisos, ya no tienen nada y es como, daría más recursos, no, para que tuvieran esos pisos, para que pudieran seguir extendiéndose, no, esa educación social entre todos, no, por esos recursos y que todo fuera todo como más pasajero y no todo sincronizado en un sitio donde no hay recursos para darle a esa persona. (bcn7, code2.7, ref.4).

Yo sí, lo que pasa que después estaba la barrera.... A ver yo, lo que yo podía facilitar, pero después, a la hora de dar el siguiente paso, había muchas dificultades, muchas faltas de recursos. Entonces ¿de qué sirve que yo le pueda facilitar todo los 7, 8 o 9 meses que están en el centro si después no van a poder continuar con su proceso? Que es lo que muchas veces pasa ¿sabes? A lo mejor ha estado bien acogido esa persona en el tiempo que ha estado con nosotros, porque le hemos dado una buena atención, pero después a la hora de salir al mundo real, que es el mundo real, porque al final nosotros no somos el mundo real, no lo somos. Entonces, ahí sí que falta mucho por hacer. (bcn10, code2.7, ref.2).

Esta denuncia está ligada a la contradicción que existe entre la mayoría de edad y la independencia de los chicos. La gran mayoría de las familias no les dicen a sus hijas e hijos cuando tienen 18 años que se tienen que independizar puesto que las condiciones para ello (laborales, de vivienda, económicas, sociales...) todavía no las han adquirido. Pero, en contrapartida, no es así para los chicos migrados, ellos si que deben tener las condiciones.

O sea, son chicos que llegan aquí en la pre adolescencia, adolescencia, que cualquier chico en nuestra casa [de aquí], tienen opción de equivocarse, tienen opción a experimentar con la vida y poder tener un margen de error y que te recojan y te levanten. y aquí con 17 años te pueden pasar un piso de autonomía, que tú has de saber cómo gestionar la compra, con los amigos, las adicciones,

el no salir, pam, pam... y dices, claro, les estas pidiendo que sea un adulto con 17 años. Y, claro, hay chicos que con 17 años has de decirle "tío, despabila, porque te quedarás en la calle a los 18"

Y eso es una putada. Porque le estas pidiendo algo que no pedimos a nuestros adolescentes de aquí. (bcn3. code2.7, ref.1).

Esta situación de falta de recursos después de la mayoría de edad provoca que los chicos que se han adaptado y han vivido en un centro no les quede más opción que la calle, tal como explican las educadoras de calle.

Y, después, pasa otra cosa que es, chavales que sí que se han adaptado bien a los centros que estaban, yo qué sé, en Calella, en no sé dónde, que, por ellos bien no vivir en Barcelona, incluso son sitios que en relación a otras cosas pueden dar más oportunidades. Si no pueden, o sea, se ven obligados, o no sé si se ven obligados, pero sí, a venir a Barcelona y a dormir en Plaza Catalunya al cumplir los 18, porque allí no hay manera de cubrir sus necesidades básicas. Por ejemplo, un centro que está en Masnou, que salen a los 18 en Masnou, Masnou no tiene ningún tipo de recursos. De hecho, seguramente ese chaval ya viene hacer la formación a Barcelona. Masnou, Terrasa, Mataró. Ese chaval ya está viniendo a Barcelona a hacer la formación, porque las entidades que dan la formación a estos chavales están muchas en Barcelona. Entonces, el chico ya conoce Barcelona, ya está viniendo para acá, incluso tiene algún punto de referencia, como el formativo. Con lo cual, cuando cumple 18 no se queda en la calle en Masnou, viene a dormir a un parque en Barcelona. (bcn9, code2.1, ref.2).

Con mayores, ahora mismo, es súper difícil, porque si es que tú le dices a un chaval de 18 que tiene que esperar y aguantar sin cometer ningún delito, porque luego no le saldrá en la documentación, acudiendo a las citas, o yendo a las formaciones que tú le pongas, sin sitio para dormir, ni lugar para comer, es que es tremendo... (bcn9, code2.1, ref.3).

Entonces, encontramos en la calle chicos migrados mayores de edad conviviendo con menores. Por lo tanto, el número va aumentando paulatinamente, hasta el punto que en Barcelona, la presencia de los MENAs supuso una alarma para la ciudad, tal como lo explica el siguiente educador. Ante esta situación de alarma, se agruparon distintos servicios para dar una respuesta pero se encontramos con dificultades institucionales y un cuerpo a cuerpo entre distintas instituciones.

lo de los MENAs está siendo como una especie de patata caliente que nadie quiere pero todo el mundo, está en manos de todo el mundo. Entonces en Barcelona ahora mismo, ha pasado una cosa... que es que diferentes entidades que estábamos en el Raval, ante la realidad que estaba presente en el barrio, decidimos de manera libre intervenir o hacer algo... hacer cosas. Porque digamos que los chavales iban... o sea fatal, fatal, fatal. Entonces DGAIA se presentó en algunos centros y amenazó con ella denunciar a los centros porque estaban dando atención a chicos que igual eran menores y q no podían seguir el circuito de las personas... Es decir un menor de edad no puede ir a ducharse a

RECS (?), tiene que ir a un centro de un CRAE o una mierda de estas para que se duche...., un menor de edad no puede ir... no puede, no puede, no puede... entonces tienen que utilizar el circuito propuesto por DGIAl que es el que es, que no funciona, y esta ahí. Luego lo que pasa que sí, que en Barcelona pasó una cosa muy curiosa. Y es que Ada Colau, quitando... porque estos es que es muy fuerte todo eh. O sea para mí la Generalitat es la culpable de todo. El Ayuntamiento también tiene lo suyo. Pero Ada Colau hizo como una especie de, tengo entendido eh, hizo unos fondos de no sé donde y puso un equipo, o sea como muy en plan saltándose también las normas que está muy bien eh, puso un equipo que se llama el SDI (?) que hacen... que trabajan con ellos... (bcn5, code2.7, ref.1).

Esta lucha entre las distintas instituciones también es denunciada por las educadoras de calle, puesto que afecta a la atención a estos chicos.

Es un tema de competencias, sí, de competencias de... Un poco lo mismo que con el tema de las competencias pasa también los mayores. En el sentido de, por ejemplo, de quién son los mayores que salen, de quién son responsabilidad los mayores que salen de protección y se quedan en situación de sense llar. El Ayuntamiento de Barcelona y la Gene tienen hay como un tira y afloja... y dicen: "no son míos, si ha salido de Manresa...o sea, cuídalos tú, me los estas enviando sí..." ¿de quién son? Quien son, quiero decir, quien se tiene que hacer cargo. A la hora de poner recursos esta, ahora mismo, tenemos ese problema con los mayores. ¿Son de Catalunya porque han sido protegidos por Catalunya? ¿O son del Ayuntamiento de Barcelona porque es el único ayuntamiento que ofrece recursos específicos?

O porque te la están liando en la plaza Catalunya.... No. Entonces, bueno, hay que poner pisos ¿quién los paga? (bcn9, code2.1, ref.5).

Algunos educadores que se sienten muy implicados con los chicos... buscan alguna solución para que no se queden en la calle, aunque ésta no esté en el circuito normativo.

Entonces nosotros, como educadores, la única salida que teníamos era contactar, bueno, yo contacté a través de un comedor que yo estaba coordinado, con un chico que su mujer estaba dentro de un proyecto de educadores que tenían pisos, que eran pisos que habían cogido de la calle, o sea es que no tenían permiso, y yo contactaba con ella para ver si me podían llevar algún joven allí, porque no teníamos solución para ellos, o sea era estar en el centro que vayan a los recurso, se iban del centro tal cual con la mochila o la maleta. (bcn7, code2.7, ref.1).

Otro ejemplo de ello es el siguiente:

O sea, por ejemplo, esto es muy fuerte lo voy a contar, como muchos son... bueno tienen una atención regular, cuando.... Por ejemplo, un caso: un apuñalamiento. Un apuñalamiento requiere una atención urgente en el momento del apuñalamiento, pero luego necesita un seguimiento posterior. Nos ha pasado esto varias veces. Íbamos al Pere Camps, al CUAP Pere Camps, con un chico

apuñalado, la atendía la urgencia y luego ponían abajo: "hacer un seguimiento en CAP". Yo les decía: "bueno este chico no tiene médico, no tiene CAP, entonces cómo lo hacemos" -[respuesta]"no es cosa mía". Hijo de puta, hiciste un juramento ante el dios de la medicina, cómo funciona esta mierda. O sea, no, no, y al final conseguimos con una enfermera de ahí, también.... bueno, le dio el sol. Quedábamos, nos dimos los teléfonos, cuando pasaba algo, y era siempre que fuera dentro de su turno, conseguía hacer como una especie de, en boxes apartados, atención a los chavales sino no. Y nuestro médico de la fundación, también. Que es el que llevaba todo el hospital de campaña de Santa Ana. Entonces es un médico, tiene un poco también.... (bcn5, code2.7, ref.3).

Finalmente, la saturación de los servicios desmotiva a los profesionales.

Es problemático hasta el punto de llegar a la desmotivación o de paso de todo y no tengo ganas de nada, no cumplo con esos objetivos de los que hemos hablado antes, entonces aquí la solución, no hay recursos, entonces aquí no puedes estar. (bcn7, code2.7, ref.2).

Y esta desmotivación por la saturación de los servicios puede aumentar cuando los mensajes que llegan a la sociedad contradicen esta saturación indicando la cantidad de recursos y dinero destinados a estos jóvenes.

Sí. Luego conocer la política real que hay en Cataluña, Barcelona, España. Qué hay en relación a ellos. La gente lo desconoce. La gente piensa que hay una súper gama... O sea, el votante de Vox se lo cree, que España invierte no sé cuántos millones de euros en una súper estructura para dar respuesta a esos chicos, y es mentira, o sea, es mentira. (bcn7, code2.7, ref.7).

4. ÁMBITOS Y MODALIDADES DE INTERVENCIÓN

En este apartado se profundiza en los ámbitos y modalidades de intervención que se desarrollan en los centros, unidades o servicios donde trabajan las personas entrevistadas. Concretamente, se ha dividido este apartado en 3 grandes bloques relacionados con la intervención socioeducativa:

- La intervención educativa.
- La relación con el entorno y la familia.
- Los ámbitos de intervención.

El primer apartado concentra las modalidades de intervención educativa que se plantea para las y los MENA desde la organización o servicio. También respecto a las relaciones de las y los MENA con el educador/a. Visión del educador/a sobre su relación con las y los jóvenes. Por otra parte, se profundiza en el idioma en que los educadores se dirigen a los MENA. Intervención socioeducativa referente a la convivencia y gestión de los conflictos. También sobre las acciones, intervenciones o actividades realizadas por parte del educador o la institución para los MENA, fuera del encargo que tiene la organización o servicio.

El segundo apartado consta de la intervención socioeducativa dirigida a la inclusión de las y los MENA en el entorno donde se encuentra el centro o servicio. Intervención comunitaria, coordinación de actividades en el barrio o población con finalidad socioeducativa, así como, la Intervención dirigida a promover la relación de las y los MENA con sus familias.

Finalmente, en los ámbitos de intervención se distingue entre aspectos relativos a la formación educativa formal de los MENA, intervención socioeducativa dirigida a la prevención o al consumo de tóxicos, intervención en cuestiones de género, coeducación i equidad de género, también cuestiones de interseccionalidad: interculturalidad, diversidad cultural, diálogo intercultural, etc; intervención en cuestiones de sexualidad de los y las MENA, también en cuestiones religiosas, de diversidad religiosa, y diálogo interreligioso. Intervención para el aprendizaje de idiomas de las y los MENA. Y, finalmente, la intervención socioeducativa dirigida a promover el deporte, el ocio y/o la cultura.

A continuación, desarrollamos los análisis efectuados en cada una de estas dimensiones sobre ámbitos y modalidades de intervención con las y los MENA, profundizando en las peculiaridades de cada tipología de servicio o centro, así como según la experiencia de la persona entrevistada.

4.1. Intervención educativa

En este apartado analizamos los ámbitos y modalidades de intervención educativa que se plantean para las y los MENA desde las organizaciones o servicios. Hacemos referencia a actuaciones del educador social u otros profesionales para acompañar a

los chicos y chicas. Todas las entrevistas menos una (referente a un centro específico de tóxicos), profundizan en la intervención educativa que se da en sus organizaciones socioeducativas, dando una relevancia a este tema que oscila entre 9,93% i 1,25% de cobertura total en la entrevista.

Básicamente los elementos que surgen en este apartado giran en torno a la individualización de la atención socioeducativa de los MENA, a través de la tutorización, flexibilidad y transversalidad. También se identifica cómo se programan las actividades y se gestionan los recursos externos al centro o servicio. En segundo lugar se profundiza en la convivencia y la gestión de los conflictos en los centros. Un tercer aspecto es el vínculo educativo con el educador/a como intervención educativa: el trabajo de las emociones mediante un trato familiar de vínculo educativo desde la confianza y los límites. Destaca un apartado donde se reflexiona alrededor de la lengua o lenguas de intervención con estos jóvenes. A continuación, se identifican las limitaciones o dificultades para la intervención en estas condiciones de individualización y adaptación deseadas. Y finalmente, se presentan algunas intervenciones que hacen las y los educadores fuera del encargo en la institución en la que trabajan.

- **Intervención educativa individualizada.**

Gran parte de los argumentos giran en torno a la individualización de la atención socioeducativa de los MENA, disponiendo para ello los recursos personales y organizativos necesarios: *“Programa de atención individualizada tienen todos, que se hace seguimiento con la trabajadora social y la psicóloga”* (bcn14, cod3.9, ref3).

“En la entrevista inicial ya detectas las necesidades el joven y el nivel de conocimientos tanto de idioma como de competencias transversales. A partir de estos datos decidimos si se incorporan o no al curso. Hay que tener en cuenta que la mayoría de estos jóvenes no tienen claro ni mucho menos definido su proceso formativo y profesional. Este curso es el primer paso hacia la creación de su propio proceso vital: englobamos todos los aspectos de la persona” (bcn3, code3.9, ref3).

Algunas de las personas entrevistadas (especialmente de centros de la DGAIA) identifican el **Proyecto Educativo Individualizado (PEI)** como base donde se identifica la individualización de la intervención educativa: *“...normalmente, tanto centros como pisos, a nivel individual se trabaja a partir del PEI, Proyecto Educativo Individual, y en los pisos el PTI, que os comentaba, el Plan de Trabajo Individual, y a partir de ahí es donde se intenta dar atención a cada sujeto de manera particular, atendiendo sus particularidades”* (bcn11, code3.9, ref3).

“Tenemos el proyecto educativo de centro, pero también se hace cada año el PEI se llama el Proyecto Educativo Individualizado. Cada educador/a hace a sus tutorados un informe donde se proyectan diferentes aspectos de su desarrollo social y personal, digamos la familia, aspectos familiar, aspectos de salud, el aspecto educativo, el aspecto de la sexualidad, el aspecto relacional, se refleja en el PEI” (bcn6, code3.9, ref.4).

En otros casos, donde el PEI está en proceso para incluir en mayor medida la intervención individualizada, básicamente en centros de protección de emergencia de la DGAIA, se indican los procesos de organización de ratios de atención de los y las educadoras, agrupando los MENA para una atención lo más individualizada posible, mediante la figura de la **tutoría**: *“Hasta ahora estamos trabajando por grupos, por equipos. Somos tres grupos, que son llegada, estada, despedida, con cada, hay una tutora o tutor para cada grupo y, en general, 10 chavales de media. Entonces, ese seguimiento era, pero nuestra idea es hacerlo más personalizado”* (bcn12, code3.9, ref.2). Efectivamente, la individualización de la intervención se consigue según algunas educadoras y educadores de centros de fuera del circuito de la DGAIA, a través de la tutorización, pero también de la **flexibilidad y transversalidad**, dadas las circunstancias de este colectivo: *“La trabajamos de una manera transversal. Aunque no tenemos una materia específica, en las clases la trabajamos a través de las diferentes competencias básicas y transversales”* (bcn3, code3.9, ref.7).

“Piensa que con la excusa de los talleres y las transversales, la prioridad es que estos chicos estén atendidos según las necesidades de cada uno. Es muy flexible, un curso muy flexible, muy abierto y muy variable. No tienes una fecha de inicio ni una fecha de final, no tienes una programación cerrada, porque es que sería imposible. Incorporaciones continuas cada vez que comenzamos un taller. Porque los chicos llegan cuando llegan. Si te llega uno en enero, ¿que se ha de esperar al septiembre que comiencen los cursos? pues no, si comenzamos en febrero un taller nuevo podemos incorporar jóvenes. Y es totalmente personalizado, o al menos lo intentamos y estamos luchando para que eso no cambie” (bcn3, code3.9, ref.1).

La tutoría, la flexibilidad y la regulación de las acciones educativas son tres ejes fundamentales en algunas de las intervenciones, especialmente vinculado con las **necesidades de las y los jóvenes**: *“Sí, es, evidentemente, la tutoría. El hecho de que cada chaval tenga un tutor, una tutora, es la intervención individualizada. Pero también la filosofía educativa que tenemos es individualizar la acción educativa, teniendo en cuenta las necesidades particulares de cada chaval. Tenemos una normativa general, pero es flexible y nosotros nos movemos dentro de esta normativa* (bcn6, code3.9, ref.3). Un elemento común en buena parte de las intervenciones es la necesidad de una intervención ajustada a la inmediatez de sus necesidades y adaptándose al máximo a su realidad y circunstancias, por ejemplo, a consecuencia del estado de su documentación: *“...el equipo educativo es la intervención más directa con los chavales, de acompañamiento, de ayudar en las gestiones fuera, de acompañar a la escuela, de un trabajo más directo”* (bcn10, code3.9, ref.2). Esta realidad fuerza que las intervenciones más eficaces sean aquellas que mejor se adapten a cada momento y situación, creando una atmosfera de **improvisación e informalidad** en algunas de las intervenciones que se describen, especialmente desde los educadores y educadoras más jóvenes entrevistados: *“Es ir solucionando, en la medida de la marcha”* (bcn4, code3.9, ref.11); *“...sí que podías hacer una atención más individualizada, igualmente a esos chicos se les acompaña y se les hace tutorías en sitios informales, o sea, ir a dar una vuelta, hablar con ellos, qué necesidades tiene, o sea, es todo muy informal”* (bcn7, code3.9, ref.3).

“Sí, y bueno yo te digo en verano un día entre a las 14:30, yo cuando entraba a las 14:30 ya habían acabado de comer, yo me iba pal despacho, preparaba para luego a las 16:30-17:00 tener la merienda preparada, iba al almacén y cogía la merienda, la dejaba ahí y tal. Y ya te van surgiendo coas, un niño "oye puedes venir ayudarme" uno me decía "ven a plancharme el pelo", voy, y yo a planchar el pelo, al otro le ayudaba a hacer tal, el otro me decía "ayúdame a esto". Y luego, si no voy dando vueltas y a la que veo algo, pues, estoy ahí. Poníamos pelis también, "chicos ¿qué queréis?", "pues, pelis", "chicos, voy hacer una salida, propuestas", "yo quiero playa, yo quiero esto, yo quiero lo otro", pues, recojo chicos, me voy” (bcn4, code3.9, ref.10).

Un aspecto clave es centrarse en los **intereses de las y los jóvenes**: *“...yo siempre les digo cuando llega un chaval: ¿cómo te imaginas en 10 años? y a partir de aquí empezamos a trabajar un poquito en qué se puede llegar de aquí a 10 años” (bcn2, code3.9, ref.6).*

“Entonces esta cuestión, en las mismas asambleas donde el tutor o tutora del grupo habla con el conjunto de los chavales y hablan sus historias adaptativas sobre todo hablamos más, cuánto tiempo voy a estar, conocerse, con qué recursos podemos contar, cosas de este tipo. Hay siempre espacio para eso, para los intereses” (bcn12, code3.9, ref.5).

No obstante, una educadora advierte del peligro de basarse únicamente en los intereses del joven, alertando que pueden limitar su futuro, especializándose únicamente en aquello que conocen, sin dar una oportunidad a ampliar sus posibilidades u horizontes:

“¿de qué te gustaría trabajar? como que vienen con una idea muy preconcebida. Quiero decir, un chico que ha estado en su país y ha podido ayudar a un amigo a cortar cuatro cabellos o a recoger ya puede ser peluquero. Es peluquero, cocinero, mecánico de coche, es lo que intentamos romper, por mucho que vengan con esta idea. Normalmente conseguimos cambiar cosas” (bcn3, code3.9, ref.4).

Al mismo tiempo, otro educador advierte que la individualización no ha de implicar también la homogeneización, es decir, que deben respetarse las diferencias individuales de cada joven, sin estereotipar sus necesidades o intereses:

“Hay que tener en cuenta estas... la individualización de la acción socioeducativa. Pero también no homogenizar a todos, no pensar que todos son practicantes, que todos tienen que ser... que les vamos a hablar del islam.... no, algunos son indiferentes, no hace falta insistir, facilitarle las herramientas lo que el podrá elegir, pero no insistir, no agobiar a las personas” (bcn6, code3.9, ref.8).

Se señala también, la importancia de la intervención educativa en clave comunitaria junto a la individualización: *“Realmente trabajamos las dos dimensiones, la individual y la colectiva” (bcn11, code3.9, ref.3).* En una de las entrevistas se relaciona esta dimensión comunitaria con el **trabajo en red en el territorio**: *“También hay una faena más comunitaria, que tiene que ver con ese ir pasando por los lugares y contactar. En cada plaza hay un centro cívico, o hay un equipo de referencia. Tenemos el contacto*

con esta gente y nos ponen un poco al día” (bcn9, code3.9, ref.4). Justamente, esta intervención proviene de un centro fuera del circuito de la DGAIA, donde mayor importancia tiene esta conexión con el territorio.

Para la intervención educativa se **programan diferentes actividades**, tal como se han relata en apartados posteriores dentro de esta gran dimensión educativa. Concretamente, entre los diferentes aspectos que se comentan en las entrevistas a educadores i educadoras, especialmente para los centros del circuito de la DGAIA, destacan actividades de ocio, refuerzo escolar, actividades extraescolares, y la gestión de recursos de ocio externo al propio servicio u organización:

“Por las mañanas, normalmente, la actividad es que puedan ir al recurso y los que se quedan, pues, hacen un poco de limpieza del centro, intentan hacer, bueno hay como un huerto y las flores las cuidan, y por la tarde es más de actividades deportivas, si no van a un recurso externo, por la tarde se organiza para ir hacer partidos de futbol y actividades fuera, se van a la playa” (bcn13, code3.9, ref.1).

En resumen, se planifican las actividades considerando el calendario y los recursos existentes.

“Hacemos programaciones que según, por semana santa, de una semana porque es específica con vacaciones, ahora tenemos la trimestral, se planean una serie de actividades, se habla con diferentes, pues, con casales, centros, sitios que ofrezcan actividades para jóvenes en estas situaciones y se planifican y se hace un programa laboral. Luego siempre hay alguna extra, que nos llaman, "oye, pues mira, resulta que va venir...", o que tenemos partido futbol, íbamos mucho a ver los del Barça B, porque nos dejaban entradas, pues, eso es sobre la marcha, si tenemos entradas, se ofrecen, vamos (bcn14, code3.9, ref.1).

- **Convivencia y gestión de los conflictos en el centro**

En este apartado profundizamos en la intervención socioeducativa referente a la convivencia y gestión de los conflictos en la organización, centro, servicio, etc. En general hay cierto consenso ante la falta de protocolos específicos de intervención socioeducativa es estos casos: *“Protocolos de actuación en situaciones de emergencia no tenemos. Ni en nuestro proyecto ni en general. Como entidad creo que podemos mejorar este aspecto”* (bcn3, code3.13, ref.1); *“No, no hay ningún protocolo. Lo único es llamar a mossos si la cosa ves que se te está yendo un poco”* (bcn7, code3.13, ref.2). Aunque en algunos casos se identifican ciertos procedimientos o protocolos: *“Lo explicamos, pero en casos así concretos se aplica una normativa, que si llegan a agredirse tiene una medida de tres semanas sin paga por que quedan sin una beca, o cosas así...”* (bcn6, code3.13, ref.1).

Se observa así, diversidad de actuaciones en función del centro, identificando que la ratio educador- jóvenes o el consumo de tóxicos de estos últimos, pueden ser variables importantes en esta variabilidad. Efectivamente, ante el consumo de tóxicos los conflictos que se generan son mayores y la intervención más compleja. También, una menor ratio de jóvenes por educadora influye en una mayor profundidad en la intervención socioeducativa ante casos de conflictos, tal como señala esta educadora:

“Cuando tiene un ambiente familiar, el ambiente que ofrece la proximidad de poder trabajar. Una buena ratio de educadores, con un grupo de chicos, un grupo, un número, con un numero de chicos del grupo, coherente. Porque a veces te encuentras centros con 60 chicos, ahí gestionar el conflicto es muchísimo más complejo, muchísimo más complicado. Pero es que en muchas ocasiones los propios educadores no recuerdan el apellido de los chicos, o el nombre, o los confunden, no, claro todo eso a la hora de gestionar es mucho más complicado que si estás en un centro pequeño” (bcn11, code3.13, ref.2).

Ante los conflictos que emergen, hay cierta tendencia a identificar dos momentos: un primer momento donde la intervención va dirigida a la gestión emocional e incluso si es necesaria, la contención física del joven (en algunos casos mediante la intervención de Mossos d'Esquadra): *“Si hay que hacer contención física, se hace contención física y después de que se haya relajado el ambiente, pues, se intenta hacer intervención educativa con ellos” (bcn13, code3.13, ref.1)*. En este primer momento, se identifica que el educador traductor puede ser un buen recurso, ya que con el idioma materno del joven es más fácil llegar a esta primera contención: *“...hay una mayoría de educadores marroquíes que esa es su función, están exaltadísimos, les meten los peores turnos, con los chavales que son más chunguillos, digamos, así y entonces su función es contener con el idioma, con la cultura, a partir de la cultura también se contienen muy bien” (bcn2, code3.13, ref.1)*. Y un segundo momento de intervención educativa, mediante la reflexión. Incluso en un centro señalan que hacen mediación entre los jóvenes, y la comunicación con la familia.

Se señalan diversas técnicas y actuaciones ante los conflictos. Concretamente, se señalan las siguientes por diferentes educadores y educadoras de diversidad de tipos de centros o servicios:

- Una de las técnicas que más se señalan es que las actuaciones de los jóvenes contra las normas de convivencia tengan consecuencias. Estas consecuencias tienen de mayor a menor carácter establecido según el centro, pero mayoritariamente son refuerzos negativos a modo de castigo, eliminando algún privilegio o salida, o añadiendo más tareas o responsabilidades al joven. Por ejemplo: *“...por ejemplo: retirada de la paga, se le quitan las salidas lúdicas, sí que había esto como muy establecido, como que cada acto qué consecuencia tiene y qué respuesta educativa” (bcn10, code3.13, ref.1)*.
- Otro tipo de técnicas son las visuales o identificativas de aquellas conductas no permitidas, por ejemplo, con el *semáforo* o los *puntos rojos*.
- En un caso de centro de emergencia, se identifica una técnica de movilidad con el joven, caminando, para facilitar la distancia con el conflicto y la reflexión ante el mismo: *“Una de las técnicas suele ser caminar a medida que vamos hablando para que vaya alejando del conflicto” (bcn14, code3.13, ref.2)*.
- Desde los pisos tutelados, se identifica también la firma de un *compromiso inicial de convivencia* donde el joven se compromete para evitar ser expulsado del piso:

“... ellos cuando entran al piso, tienen que firmar una carta de compromiso, viene a ser como un contrato, donde se comprometen, pues, a vivir, a convivir, a tener una buena relación, a estudiar, a buscar trabajo, con nuestra ayuda por supuesto y con

nuestro acompañamiento. Y en la misma normativa que también firman ese día, somos muy explícitas: no admitimos ningún tipo de agresión. O sea, saben que se juegan la salida” (bcn11, code3.13, ref.1).

- **Vínculo educativo: entre la confianza y los límites.**

La relación entre educadores y MENA es una cuestión que desde todas las perspectivas se les da mucha importancia. Especialmente se identifica la relación desde el respeto y la cercanía. Se identifica que entre los jóvenes hay una necesidad y búsqueda en el educador/a de cariño, atención, diálogo y compañía: *“Es una relación muy positiva, hablamos mucho, se acercan mucho, siempre buscan mucho el cariño, la atención, el dialogo, la compañía, es una relación positiva”* (bcn14, code3.10, ref.1). Aspectos que algunos educadores, especialmente los que tienen más experiencia y edad, identifican como relación cercana a la familiar: *“Y se crea un vínculo parece al familiar ya que para ellos es lo más parecido. Todavía me escriben y vienen a ver chicos diciendo que me quieren y que me echan de menos”* (bcn3, code3.10, ref.2). De hecho, tres educadores identifican como este vínculo con las y los jóvenes se mantiene incluso finalizada la relación profesional, evidenciando la profundidad de algunos vínculos: *“Muchos chavales se van del centro y nos continúan llamando”* (bcn6, code3.10, ref.1). Vínculo que crece y madura por ambas partes: *“Yo estoy con ellos en contacto aún. O sea, son un amor, o sea, por así decirlo, bueno son personas como nosotros y ellos muchas veces me escriben, “¿cómo estás?” o sea, ellos se preocupan, por así decirlo y claro, más por mí, por lo que yo podría decir, que yo por ellos”* (bcn7, code3.10, ref.4). Este fenómeno es identificado especialmente, por aquellas educadoras y educadores que tienen más de dos años de experiencia, que trabajan en centros de emergencia, así como de pisos tutelados por la DGAIA, y de centros de fuera del circuito de la DGAIA.

Desde la perspectiva de las y los educadores, hay tres elementos clave en la creación y mantenimiento de ese vínculo tan especial con las y los jóvenes:

- Compartir elementos comunes.
- Recibir ayuda incondicional ante sus dificultades.
- Participar en la gestión de la documentación.

Uno de los elementos que más comentan los y las educadoras entrevistadas para la creación del vínculo con los MENA, es el hecho de compartir con ellos **elementos comunes** como la religión, la cultura, la edad o la experiencia de ser tutelados por la DGAIA: *“Necesitas el idioma, y la cercanía, no es solo el idioma, es por el idioma y el tema cultural. Entonces, eso nos ha facilitado muchísimo el acercarnos a estos chavales, y eso qué ha hecho también, que hemos podido entender mejor a los chavales”* (bcn10, code3.10, ref.2); *“...yo soy ex tutelado también, he pasado por centros residenciales, entonces al explicar eso, al ser marroquí, etc., hay un vínculo ahí que nace solo el primer día”* (bcn2, code3.10, ref.1).

“La verdad que tengo mucha relación con los chicos a nivel emocional, quizás por el hecho de compartir religión con ellos, me ven como una persona cercana, sí que en los primeros inicios, cuando empecé a trabajar con ellos, por edad éramos de edades más similares, recién abada la carrera con 21, 22 años, me llamaban hermana, ujt en árabe, que es una señal de respeto, reconociéndome

mi estatus, como hermana en la fe. Al principio era hermana, años más tarde he acabado siendo jaaltu, que es tía, incluso, algunos ya me llaman madre, umm, (risas). Entonces, la parte esta emocional la tenemos muy cercana y sí que conmigo pueden tratar temas más como el echar de menos a su familia, no, pueden abrirse más por esta, este reconocimiento cultural que me dan a mí por ser también musulmana” (bcn1, code3.10, ref.1).

Un segundo elemento también bastante coincidente para mantener el vínculo entre educadores y MENA es poder ofrecer **ayuda** incondicional ante las dificultades, especialmente lo comentan educadores de fuera del circuito de la DGAIA, y los de centros de emergencia de la DGAIA:

“...estar en la calle conlleva una degradación en la salud...y vino y me dice: “¿tú eres educador, no?, y yo: “sí, sí”, “es q mirra lo q me ha salido” y me enseñó las piernas y las manos, tenía como una especie de infección cutánea y tal, y dije “ostias, ara qué”, y me dice “no sé, no sé”, y le acompañamos al médico. Y a partir de ahí se estableció como una especie de vínculo y no sé qué. Y ese chico fue como la puerta de entrada a todo un grupo que estaba, que hay como un grupo que tenía atemorizado a todo Ciutat Vella” (bcn5, code3.10, ref.2).

Uno de los elementos más recurrentes, en cuanto a ofrecer ayuda es participar en la gestión de la **documentación**, especialmente lo comentan educadores de centros de primera acogida y atención integral que llevan menos de dos años trabajando con MENA. Las tres intervenciones al respecto identifican que la gestión de la documentación puede facilitar o dificultar el vínculo, en función de cómo se vive el proceso arduo y burocrático: “Con Consulado de Marruecos es muy difícil, algunos no les ha llegado nunca el pasaporte y ahora tenemos problemas. Y esto complica mucho el vínculo con el chaval, el chaval se enfada mucho” (bcn13, code3.10, ref.2).

“Yo, muy buena, muy cercana, la verdad que muy cercana. He tenido la suerte de... también por el tema del idioma, que yo me podía, también, comunicar mejor con ellos. Tema, también, de la documentación, que yo me encargaba de la gestión de la documentación, y eso es un tema, también, que enganchaba mucho con los chavales. De mucho respeto, yo la recuerdo. De mucho respeto, yo recuerdo que los chavales me tenían mucho respeto, pero a la vez, también. muy cercana” (bcn10, code3.10, ref.1).

Finalmente, desde un centro externo a la DGAIA también se señala como los servicios externos pueden ser un referente más estable en sus vidas con tan alta movilidad de centros, creando unos vínculos con las y los educadores, mucho más estables y duraderos:

“Y, también hay una cosa, que ellos, como son chicos que están en centros que van cambiando tanto, es verdad que donde arraigan y tienen el vínculo, es aquí con nosotros. Porque estarán un tiempo, cada día, unas horas. Entonces, es el lugar de referencia, es el Carmel y somos nosotros” (bcn3, code3.10, ref.1).

Desde buena parte de las entrevistas emerge con fuerza la importancia de las emociones y la parte afectiva en la intervención educativa. Una parte de las entrevistas

señalan la **necesidad de que el educador/a esté presente** para estos jóvenes: *“Estar ahí, que esté tu presencia ahí. Darles jabón para que se duchen y también la ropa y darles sábanas nuevas. Estar ahí como si fueras una madre, ya está. Y que él sepa que estas ahí, y ya está”* (bcn4, code3.9, ref.16); *“Hay una parte muy, muy, muy afectiva. No la suelen verbalizar, pero hay una parte afectiva importante. (...) Hay una demanda de “preocúpate por mí, cuídame, demuéstreme que estás pendiente de mí”, que, eso, que haya una preocupación real”* (bcn11, code3.9, ref.5). Se define esta relación en algunas ocasiones como familiar. Un elemento que está bastante presente en las entrevistas es la **confianza**. Aunque desde algunas voces, la intervención educativa se define no sólo por la confianza, sino también por los **límites** necesarios en toda relación educativa: *“Es una relación muy bonita. Es una relación en la que estás siempre trabajando entre la confianza y los límites. Y aquí te has de mantener”* (bcn3, code3.9, ref.2).

“... y también, límites. Límites, sí le das al chaval todo lo que necesitas, le haces todo el acompañamiento que necesita, pero poniendo medidas educativas, tiene que ver las consecuencias, si no ve consecuencias evidentemente se deja llevar por el placer, por el grupo. Nosotros les hemos ido las trabajando todo esto” (bcn6, code3.9, ref.1).

Un ejemplo de estos límites es la importancia de evitar el paternalismo en la intervención, que recoge este educador:

“Intento no ser paternalista. Intento ser un educador para ellos, que puedan confiar en mí, nunca mentirles, nunca darles información que no es veraz, cosa que es complicada. Pero, intento que el vínculo sea incondicional, que sepan que cuentan conmigo para todo, porque una vez que se pierde la confianza se pierde todo (...) me tienen a mi cuando quieren, pero intento centrarme mucho en lo que está pasando ahora” (bcn12, code3.9, ref.4).

Este tipo de relación educativa finalmente apela a una educadora a preguntarse si la intervención educativa hacia estos jóvenes debería tener un patrón de adultez o adolescencia, abogando por esta última, considerando las experiencias vitales de estas jóvenes personas:

“Yo creo que al final, como adultos, adultos, no hay que tratarlos (...) hacemos como una mezcla de intervención con adolescentes y adultos, y creo que es la más adecuada, porque al final ya llevan una carga emocional muy, muy, muy grande y creo que también hay que darles el espacio de que sean como adolescentes” (bcn13, code3.9, ref.2).

En el apartado siguiente se profundiza en el vínculo con el educador, pero en este apartado señalamos la importancia de ese vínculo como herramienta para la intervención. Una educadora de pisos para jóvenes de 16-18 años, lo identifica con el **vínculo educativo**:

“Es básico el vínculo educativo. Esa es mi herramienta principal de trabajo. Para llegar a un vínculo educativo tienes que llegar, antes, a un vínculo afectivo: poder tener un nivel de confianza óptimo en el que la persona pueda expresar cuáles son

sus necesidades, sus sentimientos, sus expectativas, sus deseos, sus malestares. Para después dar paso al vínculo educativo” (bcn11, code3.9, ref.4).

Unas educadoras de calle identifican este método de intervención como método PAP (Primeros Auxilios Psicológicos) y la utilizan como herramienta de intervención psicosocial, definiéndola en términos de intervención en situaciones de emergencia, basada en la escucha activa y empatía:

“No tiene que ver con una terapia psicológica, sino con, como una manera de ser en una situación crítica, con una persona que está hundida en ese momento (...) saber escuchar, y no meter la pata, y no decirle, a los otros, lo que tienen que sentir, pensar y hacer. Cómo conectar un poco con lo que te está diciendo, saber escuchar lo que te está diciendo y no intentar... que... pues si me estas contando que te han robado el móvil ayer, no intento llevarte hoy a una formación, porque te preocupa que te hayan robado el móvil, y, entonces, pues, conectar con el chaval en lo que le pasa en ese momento determinado, sin pedirle tú lo que hoy teníamos que hacer era esto, no. Da igual, lo que tuviéramos que hacer da igual, porque tú tienes una raja ahí y eso es más importante” (bcn9, code3.9, ref.8).

- **Idioma de intervención, decisión controvertida.**

Desde las entrevistas se ha profundizado en el idioma en que los educadores se dirigen a los MENA. Se evidencia que es un aspecto que genera diversidad de opiniones entre las y los educadores y por tanto, que no tiene una marcada opinión mayoritaria resuelta. En general, se aboga por utilizar el castellano y el catalán para facilitar su inmersión lingüística y cultural, aunque se evidencian muchas situaciones excepcionales donde se prioriza el uso de la lengua materna de los jóvenes, u otras lenguas más cercanas. Tal como expresa este educador, la elección lingüística no es un aspecto estricto, sino que cada educador acaba valorando en función de la situación y el caso:

“Bueno, nosotras tenemos en plantilla siempre a personas que hablan árabe, la mayoría de las personas que tenemos hablan árabe. Entonces, podemos contar con ellas para intervenir en momentos puntuales, nuestra lengua vehicular es el castellano y el catalán, las dos, siempre que podamos vamos al catalán porque la idea es que aprendan el idioma para que puedan integrarse en el territorio, pero va depender de cada caso, hay algunos que están chapurreando el castellano y algunos que ni siquiera son capaces de expresarse, pues, claro meterles encima la responsabilidad de aprender un idioma, puede ser un poco estresante en un primer momento. Entonces todo esto lo llevamos con un poco de cabeza. No hay un criterio único, por así decirlo” (bcn12, code3.12, ref.1).

El idioma elegido para la intervención acostumbra a ser el español y/o el catalán, para la inclusión al contexto de acogida, o bien árabe (o amazigh o inglés o francés) para facilitar la comunicación con las y los jóvenes. Mayoritariamente se opta por el uso del castellano o catalán, tal como señala esta educadora:

“En el caso de que tengamos personas arabo parlantes, yo siempre digo que por favor la lengua vehicular sea en castellano o catalán, por una sencilla razón, de que si no es que son chicos que su entorno queda muy arabizado, que no se relacionan

a través del castellano o el catalán, se relacionan muchísimo a través del árabe y no llegan a tener un dominio de la lengua, cuando es importante que la sociedad que te acoge, pues, puedas comunicarte con las personas” (bcn11, code3.12, ref.1).

No obstante, en los centros de primera acogida y en todos los centros, ante situaciones de conflicto, se opta a menudo por la lengua materna o más cercanas a las y los jóvenes.

“...para gestionar crisis tanto emocionales como, pues, explosivas o lo que sea, tiramos de inglés o francés. Que al final en el quipo educativo siempre hay alguien que habla perfectamente inglés o perfectamente francés. Y luego, ya a nivel, si ha habido una situación muy dura y hay que comunicarle algo o que no termina de entenderlo él, porque ciertas palabras ni en inglés ni en francés, si hablamos de papales, de que se ha enviado a la embajada o no sé qué, tiramos de traductores que también tenemos en el equipo” (bcn14, code3.12, ref.1).

Las y los educadores nombran diversos recursos para poder acercarse a la lengua materna de los jóvenes. Concretamente se identifican los siguientes recursos:

- Disponer de educadores-traductores, que tienen un perfil de origen árabe y dominan la lengua materna de una parte de los jóvenes.
- Disponer de un traductor en el centro, aunque no siempre está presente en la intervención.
- Otros jóvenes que llevan más tiempo son traductores ocasionales ante una situación concreta.
- Recursos tecnológicos que utiliza el educador mediante el móvil para la traducción puntual.

Una educadora-traductora señala también la importancia de utilizar la lengua materna de los jóvenes para poder crear vínculo educativo:

“Entonces es un trabajo un poco que el límite lo tengo que poner yo y pensar en que idioma le hablo, quiero llegar a conectar con él y a crear un vínculo educativo, o quiero que aprenda español desde el minuto uno. Entonces normalmente yo tiro más por crear vínculo y después ya practicaremos, tendremos ocasión de practicar, pero creo que es fundamental, para que ellos se sientan acogidos, el hecho de que alguien les pueda entender en su idioma materno” (bcn1, code3.12, ref.1).

Esta misma educadora señala que a menudo los educadores-traductores generan cierto recelo entre el resto de educadores que no entiende el idioma de ciertas intervenciones cuando se realizan en el idioma de los jóvenes. Así que estas decisiones que parecen recaer más en el propio educador/a, no están del todo resueltos o consensuados dentro de los equipos.

- **Dificultades para una intervención educativa adaptada a los MENA.**

A pesar de que de forma más o menos compartida, se aboga por una atención individualizada, flexible y adaptada a las necesidades e intereses de los MENA, bajo una lógica relacional de vínculo educativo basado en la confianza y en poner límites, esta propuesta de intervención educativa no está carente de dificultades. Y así lo

identifican algunas voces. Concretamente, identifican las siguientes limitaciones o aspectos que lo dificultan:

- El perfil profesional de las y los educadores.
- El nivel de desarrollo de los proyectos educativos de centro.
- Falta de recursos económicos, o personales.
- Dificultad de gestión del tiempo y/o de encaje con los tiempos de los MENA.

Se identifica que a menudo, la escasa formación educativa de algunos educadores promueve intervenciones más asistenciales que educativas. El **perfil profesional** de las y los educadores no siempre encaja con las demandas de la intervención educativa. Se añade que en ocasiones se valora más la formación en idiomas como árabe, que la formación técnica en educación:

“Pero realmente he estado en centros donde, bueno, donde la repuesta era muy asistencial; donde los perfiles profesionales eran muy variados, pero poco cercano a lo educativo; en muchas ocasiones por el simple hecho de ser marroquí o marroquina ya se consideraba un perfil adecuado para trabajar con estos chicos” (bcn11, code3.9, ref.2).

Se identifica que no todos los centros tienen el mismo nivel de desarrollo en la elaboración de los **proyectos educativos de centro**. Al mismo tiempo, parte de esta documentación no siempre encaja con la realidad de los jóvenes MENA y por tanto, no acaban de resultar eficaces para la intervención educativa:

“El proyecto educativo es otra cosa. En él se contempla la intervención socioeducativa a nivel de entidad con alguna especificación por proyectos. El problema es que los jóvenes que atendemos nosotros suelen estar fuera de según qué acciones reflejadas en el proyecto marco (por falta de documentación, por falta de nivel formativo y alternativas educativas). Hay una parte de vacío administrativo que no completa algunas situaciones (cada vez más comunes con estos jóvenes), y que hace que no se pueda seguir el proyecto educativo de la entidad” (bcn3, code3.9, ref.5).

Una de las dificultades que también se señalan, especialmente, desde los centros fuera del circuito de la DGAIA, es la **falta de recursos económicos**: *“El problema es que tenemos muy pocos recursos económicos y eso nos limita mucho (...) nosotros vamos allá en plan súper limitado, y claro, yo que sé, cuando haces la acogida, te agradecería un espacio mejor, o hacer alguna salida”* (bcn3, code3.9, ref.8). Y también **falta de recursos personales** para atender con suficiente individualización al colectivo MENA. Implica ratios demasiado elevadas de jóvenes por educador, para poder tutorizar de forma adaptada y personalizada: *“En ese sentido se adapta, se adaptaba a las necesidades, se intentaba eh, no siempre se podía por el tema de las ratios también”* (bcn10, code3.9, ref.1).

Finalmente, se comenta la dificultad de **gestión del tiempo** y/o de encaje con los tiempos de los MENA. Se añade que la falta de tiempo es un grave hándicap para la individualización, especialmente unido a la falta de recursos personales o ratios altas. Al mismo tiempo también se identifica que a menudo, los tiempos de los MENA de

llegada y de atención, no encajan con las planificaciones estándares de algunos recursos para jóvenes: *“No las puede sostener. Hay que trabajar un poco en el momento en que puede, pues, ahí, tener la opción justo cuando el puede, pero es como difícil de encajar”* (bcn9, code3.9, ref.9).

- **Acciones fuera del encargo**

En este apartado, se profundiza en las acciones, intervenciones o actividades realizadas por parte del educador o la institución para los MENA, fuera del encargo que tiene la organización o servicio. En algunas ocasiones las educadoras y educadores señalan que el vínculo con algunos jóvenes se mantiene después de finalizar la estancia en el centro:

“Yo estoy con ellos en contacto aún. O sea, son un amor, o sea, por así decirlo, bueno son personas como nosotros y ellos muchas veces me escriben, “¿cómo estás?” o sea, ellos se preocupan, por así decirlo y claro, más por mí, por lo que yo podría decir, que yo por ellos” (bcn7, code3.14, ref.3).

Las acciones pueden ser voluntarias, organizadas o improvisadas pero fuera del encargo que tiene la institución. Algunas de las acciones informales que se señalan fuera del encargo son de tipo básicas, como la atención médica o acciones de alta emergencia. Por ejemplo, un educador apunta la siguiente situación:

“O sea yo trabajo con los MENAs, pero no estoy autorizado a trabajar con los MENAs. Entonces todo lo que hago es por sentido común y porque veo cosas que no, que no... O sea yo no le puedo negar un acompañamiento a alguien que me viene con un apuñalamiento, yo no puedo negarle una atención a alguien...” (bcn5, code3.14, ref.1).

“La verdad es que ahora, por ejemplo, los chavales me contactan, y yo estoy ahora tramitando la prestación económica y demás de un chaval, entonces, con los que generé buena relación, que la mayoría tenemos facebook, el teléfono, etc., todas estas, estas redes sociales, pues “oye, que me han quitado la paga y no sé cuántos”, “pues, bueno, te acompaño”, porque yo conozco al que da la paga, porque me la dio a mi hace 10 años, entonces, el curso, no te preocupes que yo tengo una educadora, compañera de clase, la Lucía, que me enchufa a un chaval y venga, entonces al final, muy poco...” (bcn2, code3.14, ref.1).

De forma improvisada también hay educadoras que explican cómo conseguir recursos económicos o formativos a través de canales informales. También se señala una acción organizada fuera del encargo en cuanto a intervención formal educativa: *“...también en verano hacíamos una madraza que es colegio abajo. O sea, abajo teníamos toda la planta de abajo, la utilizábamos como clase, y hacíamos clases con ellos”* (bcn4, code3.14, ref.1). Finalmente, en una ocasión también fue necesario ayudar a los jóvenes a desplazarse en circunstancias de un centro alejado geográficamente: *“Solo para llegar al pueblo, necesitaban media hora caminando, y era un pueblo ni siquiera era la ciudad, entonces los educadores nos convertimos en taxistas, principalmente”* (bcn1, code3.14, ref.1).

- **Conclusiones.**

La individualización de la atención socioeducativa de los MENA, se plantea a través de la tutorización, flexibilidad y transversalidad. El Proyecto Educativo Individualizado (PEI), la tutoría y la flexibilidad son tres ejes fundamentales, especialmente vinculados con las necesidades de las y los jóvenes.

La realidad de los MENA no obstante, fuerza que las intervenciones más eficaces sean aquellas que mejor se adapten a cada momento y situación, creando una atmosfera de improvisación e informalidad en algunas de las intervenciones que se describen, especialmente desde los educadores y educadoras más jóvenes entrevistados. Centrarse en los intereses de las y los jóvenes, tiene el riesgo de limitar su futuro, y caer en la homogeneización, obviando las diferencias individuales de cada joven.

La relación entre educadores y MENA se define desde el respeto y la cercanía, a partir de una necesidad y búsqueda en el educador/a de cariño, atención, diálogo y compañía, bajo una relación cercana a la familiar. Diversos estudios señalan que estos jóvenes lidian con la *soledad*, dada su situación. Estos estudios han señalado que la soledad es un "factor de riesgo" para los MENA (Jones et al. 2011; Lalayants y Prince 2014; Majorano et al. 2015). No es de extrañar que algunos de estos vínculos se mantienen incluso finalizada la relación profesional, especialmente cuando el educador/a tiene cierta experiencia profesional.

Desde la perspectiva de las y los educadores, hay tres elementos clave en la creación y mantenimiento de ese vínculo: compartir elementos comunes como la lengua, la cultura, la edad o la experiencia en centros de menores, recibir ayuda incondicional ante sus dificultades (especialmente en los primeros años de estancia cuando se encuentran en centros de emergencia), y especialmente, participar en la gestión de la documentación. Aunque este último elemento puede también dificultar las relaciones.

Desde buena parte de las entrevistas emerge con fuerza la importancia del trabajo de las emociones de las y los jóvenes, que demandan un trato afectivo y familiar. Tal como recuerda Rebollo (2006) las emociones no aluden a procesos exclusivamente individuales e internos, sino a procesos relacionales por lo que es imprescindible que se establezcan lazos con las personas de su entorno. Necesitan una referencia clara, en este sentido. Desde esta perspectiva, generar un vínculo educativo desde la confianza y los límites, evitando el paternalismo en la intervención educativa puede ser un enfoque adecuado.

Hay cierto consenso ante la falta de protocolos específicos de intervención socioeducativa para la gestión de los conflictos. Se observan diversidad de actuaciones en función del centro, identificando que la ratio educador- jóvenes o el consumo de tóxicos generan mayores retos para la intervención. Ante los conflictos que emergen, la intervención primero va dirigida a la gestión emocional e incluso si es necesaria, la contención física del joven; para después intervenir mediante la reflexión, mediación o comunicación con la familia. Se señalan diversas técnicas y actuaciones ante los conflictos. La gestión emocional, de nuevo emerge tal como señalan Güel y Muñoz

Redón (2000) como una de las tareas importantes de alfabetización emocional en los centros de acogida.

El vínculo con el educador resurge como una potente herramienta para la intervención educativa. En este vínculo surge con fuerza la importancia de compartir con el educador idioma o cultura. Se han identificado, diversas modalidades idiomáticas según tipología de intervención, especialmente ante conflictos, donde es más importante este vínculo educativo, especialmente cuando es necesaria contención física o la gestión emocional.

A pesar de que de forma más o menos compartida, se aboga por una atención individualizada, flexible y adaptada a las necesidades e intereses de los MENA, bajo una lógica relacional de vínculo educativo basado en la confianza y en poner límites, esta propuesta de intervención educativa no está carente de dificultades relacionadas con el escaso perfil profesional educativo de algunos educadores, el diferente nivel de desarrollo y adecuación de los proyectos educativos de centro a los MENA, la falta de recursos económicos o personales, y la dificultad de gestión del tiempo y/o de encaje con los tiempos de los MENA. Tal como señala López-Reillo (2011), algunas actividades que se salgan de la rutina del centro deben pasar por una serie de trámites burocráticos que disuaden, en la mayoría de las ocasiones, de su realización. Ante esta situación, las educadoras y educadores actúan fuera del encargo oficial de su tarea socioeducativa, desarrollando acciones, más o menos informales, de ayuda, contacto y soporte a estos jóvenes.

4.2. Relación con el entorno y las familias

En este apartado damos respuesta a aspectos relacionados con la intervención socioeducativa dirigida a la inclusión de las y los MENA en el entorno donde se encuentra el centro o servicio. Por tanto, profundizamos en la intervención comunitaria, y la coordinación de actividades en el barrio o población con finalidad socioeducativa. La relación con el entorno tiene una cobertura importante para la mayoría de las entrevistas efectuadas. Casi todas las entrevistas señalan que es un aspecto que se trabaja en sus servicios u organizaciones, dando una relevancia a estos temas que oscila entre 8,09% i 1,74% de cobertura total en la entrevista.

En la mayoría de las aportaciones se vincula la relación con el entorno con la integración de los MENA en Catalunya, y también se identifican las actividades que se realizan para fomentar tal relación con el entorno. La integración en la comunidad se identifica en varias ocasiones como una potente herramienta para la superación de prejuicios con el colectivo MENA. Finalmente, se identifican algunos aspectos clave para poder alcanzar esta relación comunitaria y sus beneficios.

- **Vincularse en la comunidad, estrategia inclusiva.**

En general se da una gran importancia a las relaciones con el entorno y especialmente con ciertas instituciones o entidades del barrio o población. Básicamente, se da una gran importancia a estas relaciones para la integración de los MENA en Catalunya, a través del **fomento del conocimiento de sus instituciones i actividades culturales:**

*“El trabajo de tema de usos y costumbres, está más dedicada a esto también, al tema de la integración” (bcn12, code3.8, ref.2); “A nivel general sí que se trabaja mucho la cultura de aquí, los sitios de aquí, para que se vayan familiarizando con todo lo que es Cataluña y poco más” (bcn13, code3.8, ref.2). “Pero al final lo que trabajamos es conocer el lugar de acogida, el territorio de acogida, dónde están y cómo funcionamos” (bcn3, code3.8, ref.2). Se da una gran importancia a que los MENA se relacionen con las organizaciones del barrio como aspecto básico para su integración en Catalunya: “hasta tal punto que tenemos un chaval que, siempre lo pongo de ejemplo, que es casteller. Sí, sí, es casteller y te habla un catalán perfecto, perfecto, perfecto, de hecho, no habla en castellano, habla catalán, por la colla, porque la final como se junta con su colla...” (bcn14, code3.8, ref.3). Para ello, las y los educadores señalan que las sus centros y servicios se relacionan con diversas instituciones del barrio como por ejemplo el Ajuntament de Barcelona o de otros municipios del área metropolitana, centros cívicos como el de Les Planes o Vallvidrera, asociaciones como la *Dona Marroquina Catalana*, centros de salud mental como la Llar Sant Martí, Casals de jóvenes, Consorcio de Normalización Lingüística, bibliotecas públicas, o participando de programas concretos como el Programa de Mentoría:*

“Personas del pueblo principalmente, que lo que hacen es quedar con los chicos, normalmente a un ritmo semanal, que se los llevan a comer a casa, se los llevan al cine, a pasear por el pueblo, bueno, a participar en diversas actividades que ellos, los chicos, salen de su entorno más, como si fuera en un gueto, no; practica el idioma sin sentirse presionados, y no están dentro de un aula con una profesora y resto de compañeros iguales que a lo mejor se ríen de mi si lo pronuncio mal; entonces yo voy a allí, practico con mi mentor, con mi mentora el castellano que yo he ido aprendiendo. Entonces es fundamental, este es uno de los proyectos que se hace, la mentoría” (bcn1, code3.8, ref.2).

Vincularse al barrio o el entorno inmediato para fomentar la inclusión de los MENA en Catalunya es un aspecto que básicamente se señala por parte de las y los educadores entrevistados de servicios de emergencia y de primera acogida de la DGAIA, así como de otros servicios fuera de la DGAIA. Siendo un elemento de menor relevancia para los CREI/CRAE.

- **Actividades en la comunidad.**

Algunos actos culturales típicos en los que se participa son los “castellers”, Sant Jordi y Carnaval. Entre los centros de emergencia se señalan actividades más organizadas a nivel institucional, mientras que en recursos de la DGAIA de primera acogida las relaciones son tanto a nivel institucional como local, mientras que en pisos de acogida para 16-18 años, las actividades ya son de iniciativa totalmente local, a través de relaciones directamente con las personas del barrio: *“el hecho de poder salir con los chicos al barrio, darlos a conocer, a los comercios, al conjunto del vecindario, vamos a comprar, el pequeño comercio, para que haya un contacto real muy próximo” (bcn11, cod3.8, ref.1).*

Entre las actividades que se señalan de vinculación con el barrio, destacan las **actividades de carácter religioso**: *“trabajamos con asociaciones religiosas o con asociaciones vinculadas a aspectos religiosos o con las propias mezquitas, ahí sí que*

intentamos tener una buena colaboración y un conocimiento mutuo” (bcn11, code3.8, ref.2); “Pero sí que hacemos salidas por Barcelona para conocer diferentes sitios, entre ellos religiosos como *La Sagrada Familia, o de tradición cristiana, como la fira de Santa Llucia, Tots Sants y aprovechamos para conocer las fiestas religiosas de sus países* (bcn3, code3.8, ref.3). Estas actividades de tipo religioso son especialmente señaladas por las y los educadores de pisos tutelados para MENA de 16-18 años, así como otros recursos fuera de la DGAIA, siendo estos jóvenes mayores o más cercanos a la mayoría de edad.

También se señalan **actividades deportivas** como punto de relación fundamental con el barrio, especialmente por parte de educadores de servicios de emergencia y de primera acogida de DGAIA: “*Es que ya se hicieron. Por ejemplo, se hicieron unas cuantas de... bajaban a la playa y hacían dinámicas con otros chavales, como todo muy abierto y hacían dinámicas de deporte*” (bcn4, code3.8, ref.2). En un caso, también se señala la participación de algunos MENA en una vaga antifascista organizada:

“hubo una vaga antifa, o sea antifascista. Fue increíble porque los niños prepararon, o sea fueron a la prensa a hablar, al lado del ayuntamiento hablaron con los micros y tal, y prepararon un texto en plan de “por qué estoy aquí, de por qué he venido aquí, y solo te pido que me respetes y que entiendas mi situación, qué me ha hecho venir hasta aquí”, y les ayudamos a redactar eso” (bcn4, code3.8, ref4).

Aunque uno de los aspectos clave que han sido señalados en buena parte de las entrevistas, ha sido la importancia de las relaciones con el barrio para la **inserción laboral de los MENA**, especialmente por parte de educadores de CREI y CRAE, así como de otros servicios fuera de la DGAIA (algunos específicos para la inserción profesional):

“Sí, yo muchas veces pongo el objetivo de que el chaval conozca los recursos de su entorno, los recursos de su inserción sociolaboral y de su entorno, y en la metodología explicarle por Internet, en tutorías; sí que lo hago, y acompañar al chaval. Por ejemplo al SOC, para que le informen esto... o haga la descripción el mismo, acompañarlo al Espai Jove La Fontona para que conozca el servicio de asesoramiento laboral, acompañarlo al área laboral del ayuntamiento y distrito de Gràcia” (bcn6, code3.8, ref.2).

- **Rompiendo estereotipos y prejuicios.**

Otro aspecto bastante señalado es que el contacto e integración en el barrio favorece **romper estereotipos** respecto al colectivo MENA y su vinculación con la justicia, así como ayudar a erradicar comportamientos y actitudes xenófobas o racistas respecto a estos jóvenes, este discurso es más cercano a las inquietudes que comentan educadores de emergencia y de primera acogida de la DGAIA:

“uhh MENA, este me va a robar, este me va hacer algo, apártate (...) el primer contacto que tenían entre ellos era muy, un rechazo increíble, estaba en un caos, en un caos de ahí, y decidieron hacer dinámicas con el centro y con el instituto,

y ya empezó como un poco de vínculo y ya se les quitó este estereotipo, o sea este estigma, este prejuicio, perdón (bcn4, code3.8, ref.1).

“Acompañamos mucho a los chicos a la farmacia, a la panadería, tomamos cafés, nos sentamos a comer, a merendar ¿no? Intentamos tener una presencia muy intensa en el barrio, para normalizar su situación, porque el primer día cuando llegamos, cuando llegan al piso, todo el mundo manos a la cabeza "¿Qué nos han metido aquí?" (bcn11, code3.8, ref.3).

Se señala que a pesar de los esfuerzos erradicar algunas actitudes xenófobas y racistas es de alta complejidad: *“hacemos proyectos para la comunidad y eso hace que este un poco mejor visibilizado, que puedan ver que son chicos normales, pero ese estereotipo, ese prejuicio siempre está ahí” (bcn7, code3.8, ref.1).*

- **Vinculación de las organizaciones políticas y proximidad geográfica, aspectos clave.**

Para conseguir esta integración y esta superación de estereotipos y prejuicios, se señalan desde las entrevistas dos aspectos fundamentales: la **vinculación de las organizaciones políticas**, y la proximidad geográfica del centro a la comunidad. Efectivamente, uno de los aspectos que se señalan es la relación fluida con el Ayuntamiento para tratar estos aspectos de vinculación con el barrio, incluso contratando a personal especializado en el centro para trabajar este vínculo institucional: *“...tenemos reuniones mensuales con la alcaldesa, entre alcaldesa y equipo directivo. De hecho, hace poco, han contratado a un educador a media jornada para tratar la relación entre centro y ayuntamiento, para solventar todos los problemas que haya” (bcn1, code3.8, ref.1).*

Por otra parte, la **ubicación geográfica del recurso o centro** donde habitan los MENA es fundamental para su integración en el barrio o pueblo, así como para que participen de sus actividades: *“Creo que la única opción para que eso sea posible, es en la ciudad” (bcn12, code3.8, ref.1); “...depende de qué zona de Barcelona se tenían que salir del centro a las 6.30- 7.00 de la mañana para poder llegar, entonces eso, evidentemente, eso aparte de que hace que tengas que hacer más esfuerzo al no vivir en comunidad, ni vivir en un barrio, el contacto con los vecinos no lo hemos podido trabajar, porque no teníamos vecinos” (bcn10, code3.8, ref.1).* De la misma forma, se señala como la alta movilidad de este colectivo tampoco ayuda en su inclusión en el barrio: *“...además tienen mucha movilidad geográfica por cambio de recurso de vivienda, lo que provoca que no acaben de arraigar en una zona concreta” (bcn3, code3.8, ref.1).* Este discurso es bastante compartido entre educadores de servicios de emergencia, de primera acogida de DGAIA, así como de otros servicios.

Una de las personas entrevistadas es más crítica con las intenciones educativas de la vinculación con el entorno del centro, alegando que a menudo se trata de una búsqueda de recursos económicos, más allá de una voluntad real de inclusión: *“Veo poco trabajo comunitario, eso también me lo he encontrado. Sí que hay una búsqueda de recursos públicos, de coste cero, gratuitos (...) pero un trabajo de inclusión real, en muy pocas ocasiones me lo he encontrado (bcn11, code3.8, ref.1).*

- **Relación con las familias**

La totalidad de educadoras y educadores entrevistados valoran en gran medida promover la relación entre jóvenes y sus familias. La intervención dirigida a promover la relación de las y los MENA con sus familias se basa en gran medida en disponer de recursos y/o dispositivos en los distintos centros para facilitar tal comunicación. Básicamente, se dispone de teléfono con unos horarios delimitados, y en la mayoría de los casos, wifi para que las y los jóvenes puedan conectar sus teléfonos móviles (o bien del centro), en algunas ocasiones con restricción nocturna:

“Primero tenían, el tema de las llamadas telefónicas que cada chico tenía. Había un horario en el que se abría el espacio para las llamadas telefónicas, entonces iban rotando. Que normalmente se solía hacer de 13.00 a 13.30 a 14.00 14.30, antes de ponernos a comer. Entonces, por teléfono, por ejemplo. Después el tema del wifi, entonces había unas horas determinadas que el wifi era libre, para que pudieran conectar a través del WhatsApp, a través de las familias o videollamadas.” (bcn10, code3.11, ref.1).

En algunos casos en los que no hay wifi en el centro, se dispone de presupuesto para que las y los jóvenes puedan acceder al locutorio del barrio, con restricción de tiempo semanal.

Algunas educadoras mencionan también iniciativas en las que el propio centro se pone en contacto con las familias de las y los menores. Concretamente, en alguna ocasión se menciona la importancia de contactar con la familia para informar del ingreso del menor en el centro. Especialmente, las educadoras entrevistadas de centros de primera acogida también señalan la importancia de contactar con la familia para buscar apoyo para la gestión emocional de los jóvenes o para poner límites a ciertas conductas disruptivas: *“cuando los límites que nosotros como educadores estamos poniendo no están teniendo resultado, necesitamos dar un paso más allá y contactar con la familia y que sea la familia la que ponga este límite, no.”* (bcn1, code3.11, ref.1). Una educadora de pisos para jóvenes tutelados añade también la importancia de contactar con las familias para informar del cambio de etapa cuando se acerca la mayoría de edad de los jóvenes:

“O simplemente con la mayoría están a punto de entrar en los últimos 6 meses que faltan para la mayoría de edad, hacemos una llamada un poco larga explicando a los padres y a las madres este cambio, que de aquí a 6 meses será mayor de edad, lo que puede pasar es eso, no se... tendrá trabajo, acabará la formación...” (bcn6, code3.11, ref.1)

- **Conclusiones**

Casi todas las entrevistas señalan la relevancia de la intervención socioeducativa dirigida a la inclusión de las y los MENA en el entorno donde se encuentra el centro o servicio. Para Escudero (2009) las redes sociales y comunitarias son uno de los

principales ejes fundamentales en la intervención educativa con jóvenes en riesgo de exclusión social.

En la mayoría de las aportaciones se vincula la relación con el entorno con la integración de los MENA en Catalunya. Se da una gran importancia a que los MENA se relacionen con las organizaciones del barrio como aspecto básico para su integración en Catalunya. Para ello, las y los educadores señalan que sus centros y servicios se relacionan con diversas instituciones del barrio, especialmente por parte de las y los educadores entrevistados de servicios de emergencia y de primera acogida de la DGAIA, así como de otros servicios fuera de la DGAIA. Siendo un elemento de menor relevancia para los CREI/CRAE, quizás sea por el comportamiento grave de conducta que supone estar en un CREI.

Entre los centros de emergencia se señalan actividades más organizadas a nivel institucional, mientras que en recursos de la DGAIA de primera acogida las relaciones son tanto a nivel institucional como local, mientras que en pisos de acogida para 16-18 años, las actividades ya son de iniciativa totalmente local, a través de relaciones directamente con las personas del barrio. Parece ser que las relaciones con el barrio se hacen mucho más próximas y directas a medida que las y los jóvenes llevan más tiempo en la comunidad.

Se realizan actividades de carácter religioso, deportivo y de integración laboral. Las de carácter religioso son señaladas por las y los educadores de pisos tutelados para MENA de 16-18 años, así como otros recursos fuera de la DGAIA, siendo estos jóvenes mayores o más cercanos a la mayoría de edad. Las actividades deportivas, en cambio, se realizan más en los servicios de emergencia y de primera acogida de DGAIA. Giró (2011: 81) considera que el espacio deportivo es especialmente cultivado por los jóvenes africanos que realizan en ellos ese primer contacto que les sirve de inicio a relaciones posteriores que fundamentarán la amistad. En este sentido, la práctica de un deporte, habitualmente el fútbol, aparece siempre señalada como una actividad de integración y establecimiento de relaciones con sus iguales que es avalada por diversas investigaciones (Castillo y Balaguer, 2001; Moreno y Hellín, 2002; Velázquez y Hernández, 2003). Finalmente, para la inserción laboral de los MENA, se señala especialmente por parte de educadores de CREI y CRAE, así como de otros servicios fuera de la DGAIA (algunos específicos para la inserción profesional). Aspecto de alta relevancia para las y los jóvenes en situación de riesgo, tal como señala Pastoor (2017), especialmente para fomentar su participación, aprendizaje e inclusión.

Otro aspecto bastante señalado es que el contacto e integración en el barrio favorece romper estereotipos respecto al colectivo MENA y su vinculación con la justicia, así como ayudar a erradicar comportamientos y actitudes xenófobas o racistas respecto a estos jóvenes, este discurso es más cercano a las inquietudes que comentan educadores de emergencia y de primera acogida de la DGAIA.

Para conseguir esta integración y esta superación de estereotipos y prejuicios, se señalan dos aspectos fundamentales: la vinculación de las organizaciones políticas, y la proximidad geográfica del centro a la comunidad. Tal como señala Lopez-Reillo (2011), la ubicación geográfica de los edificios, por la lejanía de los centros urbanos o por la conflictividad que existe en el único que se encuentra cercano a ellos, los aleja de

la participación y por tanto de la oportunidad de interactuar con las personas que allí se encuentran. De la misma forma, se señala como la alta movilidad de este colectivo tampoco ayuda en su inclusión en el barrio, especialmente por parte de las y los educadores de servicios de emergencia, de primera acogida de DGAIA, así como de otros servicios.

Finalmente, la relación entre jóvenes y sus familias es un aspecto que se valora en gran medida. Efectivamente, tal como Chavez (2017) identifica, uno de los factores principales de bienestar infantil es el contacto con la familia. Lustig et al. (2004) señalaron como la separación de la familia a edades tempranas puede aumentar el riesgo de desarrollar problemas psicosociales. No obstante, la intervención dirigida a promover esta relación con las familias se basa, en gran medida, en disponer de recursos y/o dispositivos (teléfono, wifi, locutorio...) en los distintos centros para facilitar tal comunicación. Tal como señala Lopez-Reillo (2011), a la dificultad idiomática, las normas desconocidas y los traslados de un centro a otro, se une el proceso de separación de sus familias y de su entorno habitual que es vivido, generalmente, con angustia. En estas circunstancias, las llamadas telefónicas y el contacto a través de las redes sociales les permiten conocer las noticias de la familia y el origen.

4.3. Ámbitos de intervención educativa

En este apartado damos respuesta a aspectos relacionados con la intervención educativa. Se distingue entre aspectos relativos a la formación educativa formal de los MENA; intervención socioeducativa dirigida a la prevención o al consumo de tóxicos; intervención en cuestiones de género, coeducación y equidad de género, intervención en cuestiones de sexualidad de los y las MENA; también cuestiones de interseccionalidad: interculturalidad, diversidad cultural, diálogo intercultural, etc. y cuestiones religiosas, de diversidad religiosa, y diálogo interreligioso; intervención para el aprendizaje de idiomas de las y los MENA; y, finalmente, la intervención socioeducativa dirigida a promover el deporte, el ocio y/o la cultura.

- **Formación**

En general se da una gran importancia a la formación de los y las jóvenes. Las y los educadores señalan que se ofertan cursos de idiomas y formaciones culturales que les permitirán integrarse a la comunidad, cursos de informática, talleres de oficio, etc. También hay jóvenes que van al instituto y otros/as que realizan formación profesional. *“Los chicos sí que es verdad que hacen muchísimas actividades formativas, ¿no? idiomas, informática, cursos, porque intentamos que todos hagan, pues, eso, una formación profesionalizadora, ya sea un certificado de profesionalidad o una formación ocupacional, las lenguas ¿no? y a vece les queda poco tiempo”* (bcn11, code3.1, ref.2)

Como excepción están los centros de emergencia que, por su naturaleza son lugares de primer contacto en los que, en general, los y las MENA se quedan poco tiempo, no siempre tienen la oportunidad de acceder a una formación formal: *“nuestro centro es un centro de emergencia, las personas que vienen a nuestro centro están indocumentadas, entonces, no entrarían dentro del programa de escolarización, eso es después”* (bcn12,

code3.1, ref.1); aún así, hay una búsqueda de algunos jóvenes de estos centros hacia recursos formativos que les puedan ser útiles *“Entonces, veo los objetivos educativos en que los chicos que están ahí inscritos, sí que van a recursos (...) que veo que pueden acompañar a esos chicos en el proceso de entrar en el país”* (bcn7, code3.1, ref.1). Las y las formadoras de centros de emergencia también señalan que hay la posibilidad de realización de actividades formativas, según los intereses de cada chico/a: *“Sí que puede dar cabida a esas necesidades socioeducativas, y se tiene en cuenta al chico como protagonista, o sea como protagonista de esa educación, él elige lo que él quiere, muchos chicos están motivados, están haciendo grados, otros están haciendo bachilleratos, segundo de bachillerato”* (bcn7, code3.1, ref.2); respetando siempre el contrato firmado por el o la joven en el ingreso al centro:

“Lo que pasa, o sea ellos firman como un papel que es como un contrato a la hora de entrar tu allí, ¿no?, cuál es tu objetivo y qué quieres tú en este proceso de estar tú en esta institución, Entonces a la hora de firmar eso tu ya pacatas, ¿no?, la educación formal a la que tú quieres llegar. Entonces ese seguimiento de educación formal siempre tiene que estar porque está firmado en ese contrato.” (bcn7, code3.1, ref.3)

Es una constante en todas las tipologías de centros y servicios el fomento hacia la formación. De un modo general, las y los educadores realizan un trabajo de concientización de la necesidad de una formación para que los jóvenes puedan lograr sus objetivos:

“Necesidades que vean con el tiempo cuando ya han interiorizado cuál es su proceso aquí, entienden que necesitan formarse, porque no pueden ir a trabajar, porque no tiene permiso de trabajo; no pueden, a veces, ni siquiera hacerse el pasaporte en su propio consulado, les tardan meses y meses, es poner palos a las ruedas y no poder avanzar. Entonces hasta que entienden que su objetivo principal ahora es formarse, les cuesta un poco. Pero una vez entran en tema formación, pueden ver que pueden acceder a un curso que sea profesionalizador, que les puedan hacer unas prácticas, entonces consiguen tener un oficio, da igual el que sea, normalmente dicen “un curso, yo voy ahí” sin tener en cuenta si les gusta que sea manual, que se más de utilizar la mente, ellos van donde les echen, digamos, no, el curso que salga.” (bcn1, code3.1, ref.2)

Las y los formadores de los pisos para jóvenes entre 16 y 18 años también señalan la importancia de la formación: *“para nosotras es super importante la formación. O sea, es una cosa que les inculcamos mucho, que tienen que estudiar para facilitar su acceso al trabajo, pero también, para mantenerse y para mejorar el lugar”* (bcn11, code3.1, ref.1). Los y las MENA acaban eligiendo formarse *“cuando entienden que la formación es para ellos el futuro, y no los papeles”* (bcn2, code3.1, ref.4).

El papel que juegan las y los educadores en ese sentido depende del momento vital de cada uno de los y las jóvenes:

“Los de 18 intentamos trabajar más el tema autonomía, vincularlos a pisos, que busquen inserción laboral, que busquen salidas ellos, y un poco que tengan, que

empiecen a trabajar habilidades y capacidades que tienen ellos mismos. Y, más los pequeños hacemos más seguimiento educativo con el instituto, en que quieren hacer en un futuro educativo, en plan si quieren hacer PFS, más de esto, entonces...” (bcn13, code3.1, ref.1).

Por lo tanto, en primer lugar, está la escolarización a nivel de **secundaria**: *“alguno está en el instituto matriculado, por la edad”* (bcn14, code3.1, ref.1); *“Tienen un cierto nivel de castellano todos, la mayoría. Todos van a la escuela menos dos que van a centros para aprender castellano”* (bcn7, cod3.1, ref.4). La excepción, como ya se ha señalado, son los jóvenes que están en los centros de emergencia, que no siempre pueden acceder a la escuela: *“Todos los que puedan acceder a este tipo de formación porque luego está el tema del papel, qué papel tienes qué es lo que te podemos dar”* (bcn14, code3.1, ref.2).

Acerca de la educación secundaria, los y las educadoras afirman que, en general, les va bien y les gusta ir al instituto: *“A la mayoría les va bien en la escuela”* (bcn7, code3.1, ref.5); *“Sí, les va bien. Y ellos están muy motivados, o sea están felices”* (bcn7, code3.1, ref.7). A la vez que hay algunos casos de absentismo escolar: *“hay muchos que han tenido absentismo escolar y ha tenido que intervenir Servicios Sociales, pero también, bueno.... pasan un poco de todo esto”* (bcn13, code3.1, ref.2). En estos casos, es muy importante la comunicación entre los educadores del centro o servicio y las escuelas:

“O sea, el coordinador se coordina con las escuelas, y nosotros, como educadores, si pasa algo la escuela siempre debe tener un feedback por nuestra parte de “este chico no puede venir, esta malo, ese chico no va a venir”. Bajo mi punto de vista, y como vi yo la escuela, hay un control exhaustivo de esto chicos, porque a mí, mi madre nunca llamaba a la escuela para decir que yo estaba malo, no iba directamente. Ellos han de llamar cada día, y yo como educador me he de acordar o ellos me han de hacer recordar y han de llevar justificante tal.” (bcn7, code3.1, ref.6)

Más allá de la educación secundaria, existe una serie de cursos que permiten a los jóvenes pensar en su futuro profesional.

“Nosotros, como entidad, es que los jóvenes, lo ideal es poder hacer un itinerario con ellos. Digo, toda la fase pre laboral y te estas preparando bien, pues mira, ahora puedes hacer un PFI, un curso profesionalizador, o puedes hacer una formación a medida, que ahora hacemos en el Clot, que tenemos allá y que son como las específicas. Y, igual en septiembre ya puedes hacer un PFI, y hacemos este itinerario. Intentamos, además, que sea con nosotros, por eso, porque ya tienes todo un recorrido y trabajar con el joven un itinerario formativo y laboral a largo plazo es mucho más efectivo y con más garantías de éxito para el joven. Lo que pasa es que no siempre es posible, si el joven quiere una formación específica que nosotros no tenemos lo derivamos a otras entidades. El objetivo es que cuando salen de aquí, intentamos, siempre que se pueda, que tengan ya otra formación, siempre en total coordinación con el centro. Quiero decir, el centro referente, que es quién tiene la última palabra.” (bcn3, code3.1, ref.6)

Se señala la existencia de **cursos pre-laborales**, sobre todo en los CREI/CRAI y en otros servicios fuera de la DGAIA:

“aquí hacemos, con estos jóvenes, un curso de pre laboral, que le llamamos pre laboral porque hacemos talleres de oficios, vale, pero eso es la excusa y ahora te digo por qué. O sea, sí, hacemos un curso en el que se les enseña un oficio, porque ellos vienen con ganas de trabajar, y vienen con una idea de que, nada, si he trabajado de mecánico en mi país con 4 motos o 4 bicicletas, allá lo podré hacer, aunque no hable. Y como que están convencidos de eso, con el taller los enganchas y se sienten que se están formando para un trabajo.” (bcn3, code3.1, ref.1).

Aunque es una manera de enganchar a los y las MENA a una formación que les interese, ese tipo de cursos no está exento de críticas por parte de las y los educadores.

“La mayoría de los recursos formativos, son muy así, digamos, de entretenimiento. Son muy, "ahora, hoy vamos a hacer fotografía y mañana vamos a hacer jardinería y pasado mañana vamos a ir a dar una vuelta y lo otro vamos a hacer un helado", que son cosas que al final, a ver, no te voy a decir que no, pero que también tengan una base, digamos, yo qué sé, teórica de algo concreto, que luego... Que qué le gustaría a él dentro de 5 años. Porque en realidad, cuando les hacen los planes de 5 años o 10 años, yo siempre les digo cuando llega un chaval "cómo te imaginas en 10 años", y a partir de aquí empezamos a trabajar un poquito en qué se puede llegar de aquí a 10 años. Lo que la inmediatez de los chavales y del equipo educativo en general, te da recursos que no preparan, que pa' qué si ahora hago soldadura, hago ahora fustería, ¿qué sentido tiene?” (bcn2, code3.1, ref.5).

Además de los talleres ofrecidos en los centros o recursos, se remarca la **formación profesional** como una de las principales actividades formativas de los y las MENA:

“O sea ahora si me preguntas ahora, cómo está ahora, te digo que no está mal. No está mal porque tenemos 14 chicos, podemos decir que 11 van haciendo, estos 11 tienen una formación profesional. Unos dos, tres, tienen un ciclo formativo profesional, otros van haciendo PFs, por ejemplo, carnicería, jardinería, cocina... Es decir, van haciendo, y así sí que es fácil de acceder a la formación, formarse.” (bcn6, code3.1, ref.1).

Los educadores y educadoras también señalan la existencia de **otros cursos** complementarios realizados por los jóvenes dentro o fuera de los centros o recursos: *“la mayoría está haciendo cursos...”* (bcn4, code3.1, ref.1). Una educadora de un servicio de primera acogida y atención integral señalan: *“Ah y también en verano hacíamos una madraza que es colegio abajo. O sea, abajo teníamos toda la planta de abajo, la utilizábamos como clase, y hacíamos clases con ellos”* (bcn4, code3.1, ref.2); sin embargo, por el hecho de no ser obligatorio, la tasa de participación de los y las jóvenes en estas actividades no era elevado: *“más en verano como no hay donde ir, pues, hacíamos con... era voluntario, la mayoría también ni venían, pero bueno, preferían estar jugando”* (bcn4, code3.1, ref.3).

Por otro lado, una educadora de un CREI/CRAE señala con entusiasmo el microclima de trabajo que ella y sus compañeros consiguieron crear con los jóvenes:

“Claro, los deberes, formación que ellos te pedían, eh. Yo trabajaba en la copistería, les imprimía todo, porque no teníamos dinero, entonces imprima tochos así y me los llevaba con los chavales, y arriba había un compañero mío, Rubén, entonces los dos nos coordinábamos para hacer algo un poco diferente, pero claro, a partir de las 9 de la noche, no, que entrábamos nosotros. Entonces, hicimos un microclima, digamos, en el que podíamos convivir tanto ellos como nosotros, como los vecinos y vecinas y demás del bloque.” (bcn2, code3.1, ref.1).

También señala el interés de los y las jóvenes en buscar por si mismos/as cursos de formación externos: *“Se levantaban, desayunaban, tú les dabas permisos o algunos que intentabas buscarles recursos formativos, pues se van a recursos formativos, pero era muy difícil, entonces ahora ya, digamos, que han abierto muchos más servicios y los chavales incluso van solos a buscarlos”* (bcn2, code3.1, ref.3).

Asimismo, se dan situaciones destacables que merecen ser reseñadas como, por ejemplo:

“yo he tenido la oportunidad y la gracia de haber trabajado con un chaval que se llama Redarafi (?), que es un crack. Que los test, esos que hace, de mierda, que hacen en el equipo técnico, saco como uno entre mil personas de coeficiente intelectual, bueno, una barbaridad, y la verdad es que es un chaval que tiene una sensibilidad, que no es ni medio normal, que sabe ya, lleva un año aquí y habla castellano y catalán perfectamente. Por ejemplo, este chico, que está haciendo un curso puente pa’ hacer un grado medio, más o menos es el que más está, digamos, a nivel formativo en, categóricamente hablando, y este chaval, yo, hemos hecho un trabajo de ir a la biblioteca coger libros y leérmolos entre los dos. Entonces, esto porque el me lo ha dado y yo se lo he dado, digamos, hemos tenido suerte.” (bcn2, code3.1, ref.4)

Finalmente, cabe destacar el papel que juegan las y los educadores en dar a conocer otras **oportunidades de futuro** a los y las MENA:

“Con esos objetivos, la excusa es, hacemos un taller. Que tu estas tocando 4 cables, o estás pintando y sientes que te estás formando para trabajar. Y hacemos muchas actividades de salir fuera, para todas las fiestas, que conozcan las fiestas tradicionales, que conozcan otras profesiones. Hemos ido a visitar a los bomberos, al Teatro Nacional de Catalunya para ver cómo se trabaja por detrás del telón, las ambulancias, todo lo que sea otras profesiones diferentes a las que ellos conocen y que siempre suelen ser las mismas: camarero, cocinero, mecánico de coches y peluquero..” (bcn6, code3.1, ref.2)

- **Tóxicos**

Se verifican dos posturas de centro y dos realidades distintas cuanto al consumo de tóxicos. Por un lado, tenemos a los servicios de protección de emergencia, los servicios

de primera acogida y atención integral y los CREI/CRAI donde el consumo de tóxicos muchas veces representa un problema bastante presente y, a la vez, se prohíbe el consumo; y, por otro lado, los pisos de jóvenes entre 16 y 18 años y los servicios fuera de DGAIA donde no suele registrarse un consumo frecuente de tóxicos a la vez que no se prohíbe el consumo, se aconseja su no utilización y el sentido de responsabilidad de los y las MENA.

En los centros y servicios donde el consumo de tóxicos se da con más frecuencia, la **detección del consumo** se da de manera natural, por los propios educadores. En ese sentido, no se realizan pruebas médicas, en general.

“Yo con los míos, con los que más he tenido vinculo, sí que los veía, algunos los veía, bastante consumidos, que consumían, y yo sí que hablaba con ellos, en plan de que "bueno, cuando se te pase el morao ven hablar" y sí que intentaba hablar con ellos.” (bcn4, code3.2, ref.2)

“Exámenes de orina, la que comprueba el consumo, tienen que ser con voluntad del chico, si él quiere o no quiere, no hay posibilidad de hacer si no hay que la voluntad del chico. Son sobre todo intervenciones de carácter psicológico, le hablan, le hablan y eso...” (bcn6, code3.2, ref.4)

Históricamente, el consumo de tóxicos ya fue un problema aún más presente: *“el consumo generalizado, la mayoría de los chicos consumía, te estoy hablando de 2014 y antes. Entonces era un desastre, pero hemos ido trabajando, consolidando la normativa”* (bcn7, code3.2, ref.2).

Hoy en día las principales problemáticas se dan con el consumo de **alcohol, marihuana y disolventes**. *“Esto es un problema en nuestro centro y en otros. Esto lo llevamos trabajando, no es nuevo”* (bcn12, code3.2, ref.2); *“Hay dos casos que sí que es más pronunciado y vienen consumidos diariamente”* (bcn7, code3.2, ref.1); *“hemos tenidos a varios, bueno va por épocas eh, porque hay veces que muchos consumen, hay veces que estás seis meses sin que ninguno consuma. (...) el consumo de hachís es como más normalizado entre ellos, no lo ven como una adicción y es lo que nos cuesta más trabajar con ellos”* (bcn13, code3.2, ref.1).

“Se han detectado algunos. No preocupantes, bueno al final siempre son preocupantes, porque es un consumo de tóxicos, pero por suerte los que se han detectado, se han detectado porque estamos mucho con ellos, no porque sea visible, no porque tengamos un chico que nos pille unas borracheras, que te lo encuentres o que... suele ser sobre todo temas de alcoholemia y temas de consumo de marihuana.” (bcn14, code3.2, ref.1).

“Hubo una época en que el consumo de disolvente, esnifar disolvente, apareció de golpe, son momentos en que hay mucha frustración acumulada y donde no hay dinero, cuando los chicos pasan por momentos en que se les ha retirado la paga por conflictos que haya tenido, no, por la propia dinámica del centro, han acabado comprando disolvente o pegamento, que es muy barato y colocándose todos, no.” (bcn1, code3.2, ref.2).

Las y los educadores señalan no existe personal e infraestructura específicos destinados a su tratamiento y la principal estrategia para evitar que el problema se agrave es la **conversa** de los educadores con los jóvenes y, en segundo lugar, la derivación al **CAS** (Centres d'Atenció i Seguiment) o al **SOD** (Servei d'Orientació de Drogues).

“Lo cierto es que no tenemos un equipo preparado para ello, ni la infraestructura, ni nada. Entonces contamos con CAS, que es un centro para, específico para estos problemas y estamos en comunicación y hacemos seguimientos. Pero, el tema es que cuando nos encontramos con estos casos, que depende mucho del momento, hay veces que tenemos un caso, dos casos, y hablamos con ellos, hay otros momentos en los que tenemos muchos individuos con un tema de drogadicción, cambian el ph, por así decirlo ¿no? porque realmente nuestro trabajo educativo, se ve muy influenciado por las intervenciones que tenemos que hacer, para mantener la disciplina (¿) del centro, para, bueno, todo lo que te puedas imaginar. Entonces ahí cambia todo bastante. Bueno, depende del momento, hacemos lo que podemos, no sé muy bien que decirte. En el centro no estamos preparados para hacernos cargo de esto satisfactoriamente, porque nosotros hacemos un trabajo más de contención, de acompañamiento. Dentro del centro no se puede consumir de ninguna manera, si el chaval se pone fuera y vuelve, nosotros no lo podemos controlar ¿entiendes? El tema es, o sea, vincular a estos chavales al centro a que cumplan con una normativa a que no consuman dentro y a que tengan ese vínculo, a que sigan asociados con el centro, lo veo muy difícil, sinceramente.” (bcn12, code3.2, ref.2).

“Han venido desde el ayuntamiento, por ejemplo, con un equipo a hacer alguna charla, alguna xerrada, alguna sesión, así como general. En los casos particulares, pues, cuando hemos podido, cuando ha habido oportunidad, lo hemos derivado a algún recurso externo. Lo que pasa es que están bastante saturados, normalmente, no te aceptan porque es un problemón. Así que se trabaja muy a nivel de equipo educativo. El equipo educativo, pues, se pone el foco... el chico, “hemos detectado que este chico cuando sale, consume cerveza y le afecta”, entonces, bueno, “vale, vamos a estar todos pendientes de controlar sus salidas, que no se nos escape por la ventana, de hablar mucho con él”, de hacerle un soporte emocional, porque al final la mayoría de consumo de tóxicos suele ser por problemas emocionales. Entonces, pues, vamos a estar con él, vamos a explicarle que, que estamos consiguiendo, pues, formarle una vida nueva aquí, que no puede empezarla de esta manera. Se trabaja mucho a nivel educativo, de equipo educativo.” (bcn14, code3.2, ref.1).

“Un ejemplo de las intervenciones es preparar unas fichas donde se ve el cerebro con bajo los efectos de las drogas y el cerebro sano y el número de neuronas que matas con el consumo de drogas y un cerebro sano, no. Entonces esta comparativa, para que ellos sean conscientes. Y sobre todo el tema de la reflexión, “¿de qué te ha servido? te has evadido durante un par de horas o durante toda la noche de los problemas, pero es que hoy sigues teniendo los mismos problemas más otros añadidos porque no has controlado tu comportamiento después del consumo, no, entonces a lo mejor ahora te has

generado una deuda con la casa de colonias porque le has roto dos puertas, entonces tienes todo los problemas de ayer, más dos puertas rotas”, no. Entonces es siempre desde la reflexión.” (bcn1, code3.2, ref.2)

“La mayoría de veces lo derivamos al CAS y la psicóloga hace seguimiento con ellos y si necesitan otro tipo de servicios, pues, se intenta vincular.” (bcn13, code3.2, ref.1)

“Nosotros en este caso también en esos informes nuestros, se tiene en cuenta el consumo. Se hacen tutorías. Y cuando se dan, se dan casos hacemos derivaciones, pero siempre con la voluntad del chico. Derivaciones al CAS [Centre d'Atenció i Seguiment] o al SOD [Servei d'Orientació de Drogues], pero no sé si eso sirve. Muchos chavales van, te acepta de ir al CAS o al SOD para tener otro beneficio, sabes. No es que van porque están convencido, muchos chicos han ido a lo largo de un año o más a estos servicios, pero continúan consumiendo. Y el gran problema que tenemos en esto especialmente, es el grupo. Se junta en los centros solo los consumidores, un grupo que consume, y que acaban todos consumiendo. No solo en el centro, pero también, se encuentran con chavales fuera, a veces juntan con tres...” (bcn6, code3.2, ref.3).

Cuando el consumo de tóxicos pasa a ser verdaderamente problemático, existen **consecuencias** para los y las jóvenes, desde el no recibimiento de una paga hasta el tener que irse del centro:

“yo hablaba con él, y yo se le explicaba. Porque yo tenía más contacto con ellos que, y se lo que son este tipo de drogas, ¿sabes? y yo hablaba con él, con el coordinador le decía “tío, esto no es normal, sabes, mira como viene, consumido”. El primer día, vale, sí le pones un punto rojo que es, punto rojo, punto verde, si haces algo mal, si haces algo bien, que luego te quita paga, o sea eso tampoco, “vale, si, has venido consumido, te quito la paga”, “y qué”...” (bcn4, code3.2, ref.3).

“Es problemático hasta el punto de llegar a la desmotivación o de paso de todo y no tengo ganas de nada, no cumplo con esos objetivos de los que hemos hablado antes, entonces aquí la solución, no hay recursos, entonces aquí no puedes estar. Entonces, esos chicos, se llama para llevarlos a otros centros, porque eso es como una oportunidad que brinda de, estoy ahí, pero no hay oportunidades como estas.” (bcn7, code3.2, ref.2).

“Porque sabe que si le dices así no entras, se va a fugar y no va a volver. Y el de emergencia, ¡ay! en el de acogida, 72 horas fuera de tu plaza, la pierdes. Claro en el CRAE es diferente, en el CRAE si tardas 30 días, o 31 días pierdes la plaza, pero ahí son 72 horas. “Vale, no entras así”, “vale, no entro, estoy medio drogado y el morao' a saber cuánto me dura, me quedo en la calle y no vuelvo”.” (bcn4, code3.2, ref.4).

Una **situación extrema** asociada al consumo de tóxicos se ha evidenciado en un CREI/CRAE, en el que algunos de los educadores del centro eran los facilitaban los tóxicos a los y las MENA:

“Pero, vamos, que en el centro se consume droga y los educadores venden droga. O sea, hay educadores que a lo mejor los han echado porque los han pillado vendiendo droga y los han contratado otra vez, ¿por qué?, porque es un educador marroquí, que tiene que estar por la noche con 40 chicos y sé que se pega dos gritos o dos ostias, depende de la intensidad, voy a tener todo tranquilo. Entonces, claro, yo confrontar con esta persona, que yo he llegado a confrontar, de decirle "que esto no es tu turno, vamos a ver, que esto se divide en turnos, pero esto es una puñetera casa, que esto no es a las 8, digamos, cambiamos la pintura y cambian los educadores". La lógica esa, tu divides, entonces lo que pasa que como los educadores dividen todo por turnos y por tempos, los chicos acaban dividiendo todo por turnos y por tempos de su dad, también.” (bcn2, code3.2, ref.1).

Con una casuística distinta y un abordaje igualmente diferente, están los pisos para jóvenes entre 16 y 18 años, en los que **no se verifica el consumo de tóxicos**:

“En el caso de pisos, no se da, suelen ser chicos que no consumen. Nosotras sí que lo trabajamos, no, les explicamos, les damos las herramientas para que sepan, no condenamos el consumo. O sea, lo que hacemos es intentar trabajar la relación que se puede establecer con una determinada sustancia. No condenamos si consumen hachís, lo que hacemos es, pues, analizar qué tipo de relación establecen ¿no? En pisos no lo encontramos, en centros sí que es más habitual ¿no? A pisos es que llegan chicos como muy ejemplares. En centros sé que te encuentras situaciones más complejas, normalmente lo que yo me he encontrado ha sido prohibición, prohibido fumar, si fumas un porro consecuencia, si consumes cola consecuencia ¿no? Yo prefiero trabajarlo desde otro aspecto. Es eso, no condenar el consumo y analizar cuál es el tipo de relación que se establece con la sustancia y el por qué se está estableciendo esa relación con la sustancia ¿no?” (bcn11, code3.2, ref.1).

El mismo tipo de **abordaje más orientativo que prohibitivo** también se evidencia en los servicios fuera del DGAIA:

“El tema tóxicos no lo tratamos directamente en clase sino de forma transversal si no hay problemas de consumo en el grupo. Si, por lo contrario, nos encontramos con problemas de consumo dentro del grupo y en horario de clase, entonces sí que lo trabajamos. Siempre desde el respeto y la responsabilidad. Es decir, no les decimos que no deben consumir, les decimos que aconsejamos que no lo hagan pero que si deciden hacerlo debe ser desde la responsabilidad y que deben ser capaces de controlarlo para que no afecte a su día a día, que, si no es así, el consumo es un problema que hay que tratar.” (bcn3, code3.2, ref.1).

El sentido de la responsabilidad de los jóvenes es un punto clave se este tipo de abordaje hacia el consumo de tóxicos. Según el educador de un servicio no vinculado al DGAIA, ese tipo de acercamiento a la drogadicción consiste en que el y la MENA sea consciente de sus actos y responsable con las consecuencias de los mismos, lo que ha hecho que el consumo redujera y dejara de ser un problema grupal.

“Lo trabajamos, sobre todo de decir. Bueno, entonces, nosotros tenemos una normativa y siempre trabajamos desde no la prohibición, sino de ser conscientes de cuando lo has de utilizar. Quiero decir, si tú quieres consumir, quieres fumar porros, nosotros le decimos: "no es lo mejor que puedes hacer, pero sobre todo que no te afecte tu día a día. Es decir, antes de entrar a clases, ni durante el descanso, se puede consumir. ¿Después?, yo te diría que no, pero si lo haces, se consiste de que no te afecte". Cuando hemos detectado que ha pasado, entonces lo hemos trabajado. Y hemos trabajado eso de saber decir, bueno comenzáis a asumir responsabilidades y no desde el estigma de... ¿sí? Un ejemplo: Hace un tiempo tuvimos un grupo en el que había dos que consumían y que arrastraron a otros que estaban intentando no fumar. Lo trabajamos en clase y el discurso para los que consumían era que debían respetar las horas de clase, por supuesto, pero sobre todo a sus compañeros, y si hay chicos que están intentando dejar el consumo, ellos debían respetarlo y no inducirlos a consumir. Y a los chicos que estaban intentando no consumir les responsabilizábamos de saber con quién juntarse en el tiempo de descanso. Conseguimos reducir el consumo y que dejara de ser un problema grupal.” (bcn3, code3.2, ref.2).

- **Género y sexualidad**

Existen posturas distintas cuanto al trabajo acerca del **género** en los centros y servicios que reciben las y los MENAS, aunque no están asociadas ni a la tipología de centro servicio, ni tampoco a los años de experiencia del educados o educadora. Primero están los que trabajan el tema directamente con los jóvenes, luego están los que lo trabajan indirectamente y, por fin, los que lo ven como un tema muy difícil de ser trabajado.

“El tema del género es algo con lo que trabajamos todos los días. Mucho trabajo a nivel de equipo, porque hacemos intervenciones pactadas desde el equipo, cuando vemos conductas que son disonantes con la idea del género que tenemos aquí en este territorio, pues, las trabajamos conjuntamente ¿no?” (bcn12, code3.3, ref.2).

En primer lugar, presentaremos las **estrategias directas** de trabajo acerca del género. Hay educadores y educadoras que creen que el asunto debe ser abordado directamente, desde la reflexión, el debate, el análisis de casos y la imposición de límites.

“Y están las asambleas con los grupos, donde trabajamos esta cuestión del género. También lo trabajamos en nuestro trabajo, el tema del género es algo común, que tenemos una población de puros chicos ¿no? Que, al margen de su cultura, tenemos todo chicos, entonces eso es algo que continuamente, en las reuniones que hacemos, por grupos y que trabajamos en la madraza. Por ejemplo, en la madraza hay alfabetización y también trabajamos el otro pilar que te comenté de usos y costumbres, también lo trabajamos. No sé... además, quizás, no sé decirte algunas dinámicas específicas que hayamos hecho; un trabajo de marcar límites, es decir, esto aquí no se hace, no lo puedes hacer ¿no? y darles mucha información sobre cómo, bueno, como de este territorio, cómo llevamos toda la cuestión de género.” (bcn12, code3.3, ref.3).

“De vez en cuando viene uno del Ayuntamiento de Barcelona de este servicio, para hablar de temas. No nos dan muchas cosas, pero al menos es una oportunidad para ir reflexionando entre nosotros sobre actitudes y casos machistas.” (bcn6, code3.3, ref.3).

Los educadores y educadoras también señalan la importancia de reconocer el origen cultural de los y las jóvenes, para poder trabajar el tema género a partir de su punto de origen.

“Tema de machismo yo sí que los he hablado mucho con ellos, porque como vienen de otro contexto cultural y social, porque la sociedad ahí, igual que la de otro país, nada que ver con la de aquí.” (bcn4, code3.3, ref.1).

“Sí, sí, lo necesitan y mucho ya que te sorprendería la poca información que tiene al respecto y los tabús, estigmas y creencias que traen de sus países. Sobre la igualdad de género, la mayoría llegan convencidos de que el hombre es superior a la mujer y de que son ellos los que deciden si su mujer trabaja o no, de que ellas son las que deben cuidar a los mayores de la familia, que deben ser madres por encima de todo...etc...Y claro, se encuentran con una sociedad totalmente diferente aquí, dónde las mujeres tomamos nuestras propias decisiones, y eso les cuesta. Pero es muy bonito el debate y generalmente comentan que entienden que al estar aquí tienen que respetar estas ideas, aunque algunos no las acaben de aceptar. Con la homosexualidad nos pasa lo mismo, pero aquí cuesta mucho más de que empaticen.” (bcn3, code3.3, ref.2).

“La verdad que los trabajaba, porque había equipo educativo, o dentro había educadores y educadoras, la verdad que trabajaban con charlas... intentaban como comparar ¿no? porque sí que es verdad que hay que reconocer que la mayoría viene, porque la mayoría viene de un contexto, de un contexto socioeconómico determinado, y la mayoría venía como con ideas, con ideas bastante machista, vamos a decirlo (risas). Porque venían como con una concepción de la mujer diferente a lo que se han encontrado aquí, a lo que se iban a encontrar aquí. Entonces, lo que se intentaba es, a través de talleres, a través de charlas, también tenían asambleas, con asambleas... entonces se intentaba. Perdón, preparaban talleres, preparaban charlas, asambleas, vídeos pa’ trabajar todo el tema del género, todo un poco de la visión de lo qué es la mujer aquí, el rol femenino y todo aquí en España. La verdad que los chicos, salvo algunos que hacían comentarios, en general, en general eran muy respetuosos, respetuosos y lo entendían bien, en general eh, después siempre hay excepciones, evidentemente. Yo por ejemplo, lo que también utilizaba mucho, yo como mujer, utilizaba el ser musulmana, utilizaba el ser mujer, les decía, por ejemplo, “tú estás diciendo esto de esta chica -¿no?- pues imagínate que es tu madre, imagínate que es tu hermana” ¿no? y un poco como conectar, mezclar un poco el tema emocional con el tema del respeto hacía lo que... y la igualdad, lo que es el rol de la mujer, el tema de género.” (bcn10, code3.3, ref.1).

Otra estrategia directa utilizada es trabajar a partir de la realidad de los propios jóvenes, en situaciones concretas:

“Sí, sí, sí. Pero tenemos que trabajar desde lo que tenemos. Como nosotros trabajamos. Hay chavales que tienen novias, que tienen amiguitas, y nosotros observamos la relación, sabes. Chicos que tienen novia, pero la controla, no la respeta, la considera como objeto. Y nosotros partimos de esto, para tratar estos casos, para hablar con ellos. Pero entre ellos, como se insultan con su madre. No le dice puta tu padre, no, no tu madre, puta tu madre. Insultan por... una mujer es presente.... de vergüenza, de inferioridad. Nosotros partimos de esto para sensibilizarlos, y llamar su atención. A veces también hay conflictos en la escuela, sabes. Con sus compañeras y ya sé que es complicado, pero aprovechamos de esto.” (bcn6, code3.3, ref.4).

En segundo lugar, nos encontramos con **estrategias indirectas** de trabajo acerca del género, por ejemplo, cuando hay paridad en el equipo de educadores y educadoras:

“No se ha tratado directamente, porque no se ha tratado directamente. Pero indirectamente, hay paridad en el equipo y las educadoras. Cuando yo entre me dieron sus posicionamientos y se encontraron al principio fatal, porque veían a la mujer y la mujer no podía hacer, según qué cosas en su relación, entonces no la veían a ella. Entonces se empezó a trabajar y tienen ahora más vínculo con una mujer que con un hombre. Entonces se ha tratado de manera indirecta. Y ellos respetan ahora mucho a la mujer.” (bcn7, code3.3, ref.1)

Otra estrategia de trabajo indirecto del machismo que se ha evidenciado es relacionarlo con otra cuestión que los MENA conocen bien, el racismo:

“Yo les deje Netflix, entonces, poníamos películas y hacíamos, alguna vez que se podía hacer, algún tipo de debate a través de la película, no, entonces a través del racismo, que es algo que yo sé identifican mucho, podíamos trabajar otras cosas como machismo, etc., etc., entonces a partir de las películas y la televisión porque consumen mucha televisión, entonces intentabas, pues, darle un poquito de que cara vez ahí.” (bcn2, code3.3, ref.1).

“Para trabajar la dimensión de género, pa’ que te veas, yo tengo que explicarles, cuando intento trabajar lo que es el machismo y demás, a empezar por el racismo y las conclusiones que llegan, no, es que, ya para mí eso es un gran avance, es que el machismo es como el racismo, pero con mujeres. Evidentemente no es una simplificación de la ostia, pero al menos ya están empezando.” (bcn2, code3.3, ref.2).

Finalmente, hay educadores y educadoras que afirman que **el género no es trabajado** en los centros y servicios. Explican que, o bien los equipos de educadores no están convencidos de que ese sea un tema prioritario, o bien es un asunto muy complejo para trabajar y que no saben cómo hacerlo.

“En la materia de género hay educadores/as que no lo tienen claro si hay que trabajar bien el tema, y hay que trabajar el tema. Unos educadores que te dicen “bueno hoy si los chicos insultan, utilizan vocabulario sexista entre ellos”... te dicen que “bueno, es toda la sociedad va así”, no es prioritario. Es decir nos

cuesta, en esto nos cuesta, sí que es una asignatura muy pendiente.” (bcn6, code3.3, ref.1).

“No, no la hemos tratado, no la hemos tratado. Aparte, lo veo difícil, lo veo chungo trabajar... el componente religioso y cultural, ahí sí que es... es muy chocante, no, hablar según qué cosas...” (bcn5, code3.3, ref.1).

Asociado al trabajo acerca del género, encontramos la **sexualidad**. Sin embargo, pese a que estén estrechamente relacionados, la sexualidad es un asunto aún más tabú. En ese asunto también encontramos 3 posturas distintas: la sexualidad enfocada desde el punto de vista sanitario, la sexualidad trabajada desde el respeto y, finalmente, la negación del asunto como temática a ser abordada con los y las MENA.

Asimismo, desde otro nivel de análisis, existe el abordaje a nivel institucional y luego las iniciativas individuales de los educadores y educadoras: *“sí que a nivel individual cada menor con su educador referente a lo mejor le contara "pues ah mira he conocido a una chica y tal" y pide preservativos, pero a nivel general tampoco hemos hecho una gran charla sobre sexualidad o algo así. Algún pequeño taller, pero no es algo que hayamos hecho así muchas veces” (bcn1, code3.5, ref.2).*

En el primer de los casos, se evidencia cómo la sexualidad es abordada como una **cuestión objetivamente sanitaria**: *“La sexual desde enfermería, desde nuestra enfermera, ahora tenemos un enfermero porque nuestra enfermera está embarazada, entonces, el enfermero suplente. Entonces, la trabajamos desde la dimensión de la salud. La trabajamos desde ahí” (bcn12, code3.5, ref.1).* Otro ejemplo de este tipo de abordaje se presenta a continuación:

“Dándoles preservativos. Es que el chico este que, hubo una de las cagadas que también tuvimos, fue una pequeña ETS, una pequeña enfermedad de transmisión sexual. Entonces el chico con el que hablábamos nos preguntó. Nosotros las parejas son chico-chica currando, entonces notaba como que la chica no... Entonces le dije a la chica "oye, vez a comprarle una coca-cola", entonces "que hermano, hemos pinchao sin paraguas, no?", "tío, esta mierda no, ya sabes cómo funciona. A todos nos gusta esta mierda del sexo, pero hay que tener un poco de cabeza. A veces vamos un poco colocaditos con la cola... pues hay q tener..." entonces les dábamos preservativos. Y a los que querían les vinculábamos con la enfermera aquella que les hablaba antes, que siempre asusta un poco más una bata blanca. Entonces hacia como de profesora dura en plan de "chicos esta mierda no, no sé qué". Entonces eso un poco así, un poco de, coño, como cualquier adolescente, pues, el apetito sexual está ahí, pero coño, si lo haces, hacerlo con un poco de cabeza. Eso dar preservativos...” (bcn5, code3.5, ref.1)

En el segundo caso, la sexualidad es trabajada desde un **matiz más personal**, a través del respeto que debería estar presente en cualquier relación sana:

“Sí que es un tema que hablamos, son dificultades, evidentemente, pero siempre hay que respetar la voluntad del chico. Explicarle todo, como se hacen las cosas, pero explicar. Hay chicos que te dicen yo no quiero hacer ninguna relación sexual

hasta el matrimonio, si me lo dicen entonces lo respetamos, evidentemente, pero sí que va a las formaciones, sí que hay que explicarle, porque son jóvenes también.” (bcn6, code3.5, ref.2)

Estrechamente relacionada con cuestiones de género, la sexualidad también puede verse influenciada por prejuicios culturales:

“Y a nivel sexual lo mismo, les cuesta mucho entender que una mujer pueda tener una vida sexual igual de abierta y/o libre que un hombre y las tachan de “golfas” (como muy suave), pero luego presumen de ligar con muchas chicas. El sentido del respeto y la honra de una mujer está muy arraigado a ideas antiguas y lo interpretan como que la mujer es sagrada e intocable. Pero claro, siempre desde el punto de vista del hombre.... Complicado cambiar este pensamiento, así que intentamos trabajar a partir del respeto de las decisiones de cada persona, aunque no estén de acuerdo.” (bcn3, code3.5, ref.1).

Se trata, por lo tanto, de un trabajo que debe ser realizado a diario:

“Qué pasa, que a nivel sexual hay muchos tabús. Ha venido una asociación, vino Save The Children (...), también ha venido gente a trabajar el tema de la sexualidad de las diferencias... o sea intentar acabar, limar un poco, no acabar porque no vamos a acabar con sus diferencias de género, con sus tabús con la homosexualidad o cualquier otra orientación sexual que no terminan de ver, eso se ha estado trabajando día a día. Sí que se les habla mucho de las enfermedades de transmisión sexual, se les proporcionan preservativos en caso de que lo necesiten, si hemos salido, que, si fin de año hemos salido, hacen fiesta no sé qué, bueno, por si acaso. Se trabaja mucho el respeto, como equipo mayoritariamente compuesto por mujeres, hemos tenido que trabajar muchísimo el respeto a “cuidado como me tocas, a cuidado como me hablas, si yo te digo algo mi palabra es igual de importante y tiene el mismo valor que la de mi compañero hombre”, y se sigue trabajando, esto es un trabajo...” (bcn14, code3.5, ref.1).

En los pisos para jóvenes de entre 16 y 18 años, por la tipología de alojamiento, se especifican unas normativas muy concretas cuanto a la prohibición de relaciones sexuales en la residencia. Asimismo, la orientación se parece mucho a la postura hacia el consumo de tóxicos: desde el sentido de responsabilidad y respeto.

“De entrada, ya, el día que firman el compromiso y normativa, hablamos del aspecto sexual. Bueno, dentro de los pisos no se pueden mantener relaciones sexuales, no, pero siempre, ya lo decimos, que pueden tenerlas, que disponen de preservativos en el botiquín. Y, bueno, lo único que les decimos en ese momento, “no se permiten relaciones sexuales dentro del piso, pero disponéis de preservativos, y, sobre todo, si tenéis relaciones sexuales, pues, que sean desde la afectividad, del respeto, desde el pensamiento del otro”, ¿no? Y aquí ya es como que dejamos algo abierto. Ellos suelen reírse, no entran, a veces es complicado trabajar la cuestión de la sexualidad y del género. De entrada, hay como cierto bloqueo, pero sí que a medida que vamos conociéndonos sí que vamos introduciendo, ¿no? todo este trabajo. Da la casualidad, también, de que

somos mujeres las que estamos ahí, nos ven conducir, nos ven trabajar, nos ven autónomas. Y ellos mismos preguntan, ya se van abriendo, van preguntando "y tú como mujer, o tú con tus relaciones sexuales", no, entonces intentamos un poco, pues, eso, el hacer ver, el concienciarles de que las relaciones sexuales no es sólo para uno divertirse, sino es para que las dos personas gocen y, bueno, eso que tengan en cuenta tanto a la mujer como al hombre, no, en el momento de la relación." (bcn11, code3.5, ref.1).

También se dan situaciones naturales, como la que se presenta a continuación, en las que los jóvenes aprenden de una compañera aspectos relacionados a género y sexualidad de una manera muy natural, lo que evidencia los beneficios de la convivencia entre chicos y chicas:

"Tuvimos un grupo que era la mayoría de chicos de Marruecos y alguno de África subsahariana, pero teníamos una chica q era de aquí, y la chica era cañera como ella sola. Y, claro, ella dio la lección más grande de sexualidad. Porque, claro, porque hablaba de la menstruación como en plan "oye es que no sé si me he manchao"" y el otro mira. Con una naturalidad, pero claro, es que hay chicos que no tienen conocimiento de lo que es la menstruación, una serie de cosas..." (bcn6, code3.3, ref.2).

Finalmente, se observa en todas las tipologías de centros y servicios (excepto los pisos para jóvenes de entre 16 y 18 años) una **dificultad en abordar la sexualidad**: *"La dimensión sexual la verdad que no la trabajamos, no la trabajamos, no"* (bcn1, code3.5, ref.1); *"No te voy a mentir, mucho no (risas)"* (bcn4, code3.5, ref.1); *"Ehhh... sí, pero yo creo que se tendría que trabajar más. Porque llevamos casi un año intentando que se haga una charla de sexualidad con ellos, porque, bueno, muchos ya empiezan a tener relaciones con chicas, entonces, creo que es un tema que todavía no se ha trabajado muy bien"* (bcn13, code3.5, ref.1).

- **Interseccionalidad y religión**

De un modo general, la **dimensión intercultural** se considera un aspecto relevante en todas las tipologías de centros y servicios. Asimismo, no se aprecia una homogeneidad en cuanto a su abordaje en las distintas tipologías, ni con relación a los años de experiencia de las y los educadores. *"La dimensión intercultural es nuestra materia de trabajo ¿no? nuestro centro es un espacio diverso, es con lo que trabajamos"* (bcn12, code3.4, ref.1).

En ese sentido, programas externos han contribuido para el fomento de la interseccionalidad, como, por ejemplo:

"yo creo que gracias a todos los programas externos que hay, pues, con los casales o proyectos que se han hecho por fuera, va bastante bien. Entienden mucho de nuestra cultura, nosotros entendemos muchísimo de su cultura, hemos aprendido muchísimo y hemos llegado a puntos muy intermedios, hasta tal punto que tenemos un chaval que, siempre lo pongo de ejemplo, que es casteller." (bcn14, code3.4, ref.1).

Se aprecia como la interculturalidad es trabajada desde la perspectiva de valores y desde el conocimiento cultural:

“El proyecto educativo se basa principalmente en fomentar los valores personales y sociales, así como la visión crítica y el pensamiento positivo. Trabajamos para que los jóvenes que llegan tengan una visión plural y de apertura tanto social como cultural y religiosa basada en el respeto y la aceptación de la diferencia como factor de enriquecimiento y crecimiento personal.” (bcn3, code3.4, ref.1).

“Sí...empezamos en la interculturalidad en general... desde hace años, lo introduje yo concretamente en el centro, celebrar los días de cada cultura. Entonces tenemos un calendario de esos días: de la población gitana, el nuevo año amazigh, bueno esto... Sí lo hacemos, nos reunimos, lo celebramos. También bien la asamblea de los jóvenes, de los chicos, se habla de la interculturalidad, de la convivencia, del respeto a la diferencia” (bcn6, code3.4, ref.1).

“hay unos choques culturales y religiosos que se tienen que trabajar, porque si no... A través de las diferentes actividades provocamos situaciones que dan lugar a hablar del tema y me encanta provocar el debate como herramienta de conocimiento, de respeto y de acercamiento a otras culturas y religiones” (bcn3, code3.4, ref.2).

Aunque también se da un caso en el que es evidente la no interseccionalidad:

“Favorecer... bueno, no. O sea, ellos hablan en su idioma, nosotros hablamos en el nuestro, ellos se intentan adaptar un poco, nosotros no nos hemos llegado a adaptar con ellos. O sea, no me lo he planteado ¿sabes? o sea, intento aprender algunas palabras, pero es complicado.” (bcn7, codw3.4, ref.1).

Como aspecto clave de la interseccionalidad, se ha preguntado a las y los educadores acerca de cómo se trata la **religión** de los y las MENA en los centros y servicios. En ese sentido, todos los entrevistados/as afirman que las prácticas y creencias religiosas de los y las jóvenes son siempre respetadas, lo que hace que no existan conflictos originados por causas religiosas. *“En realidad, no hay conflicto, hay bastante respeto en ese sentido”* (bcn12, code3.6, ref.2).

“las cuestiones de religión, normalmente las derivamos a personas que comparten su religión. Pero nunca han sido un problema ehh, nunca han sido fuente de conflicto, porque es algo que reconocemos, que per... no que permitimos, que fomentamos y que hacen libremente, que... y problemas entre ellos no hay muchos. Que los que no son musulmanes, que, en este caso, ahora mismo no tenemos ninguno, no ha habido mayor problema. Y entre ellos, se respetan en ese sentido.” (bcn12, code3.6, ref.3).

Se respeta los horarios de oración, especialmente en Ramadán, lo que repercute en un **cambio organizativo** del equipo de profesionales del centro/servicio:

“También es cierto que hay una mayoría musulmana, entonces, digamos, que las dinámicas del centro, por ejemplo, ahora con el tema del ramadán, pues, han girado en torno a respetar esta tradición, que es la suya ¿no? y nosotros igual. Entonces, había dos dinámicas, para las personas musulmanas y las que no lo son, por horarios, por comidas, realmente tenían que funcionar diferente, se les trata diferente, por un tema de organización.” (bcn12, code3.6, ref.2).

“nos adaptamos a los horarios, por ejemplo, de Ramadán, pero sí que es a nivel ya voluntario de cada trabajador, porque evidentemente los horarios y las necesidades cambian en el periodo de Ramadán, no. Entonces hay educadores que, voluntariamente, mueven un poco los horarios de su jornada laboral, para poder dar una mejor atención, sino sería una sobrecarga del turno de noche, que son 3 personas, una de ellas, a las tres de la madrugada se va, entonces no daría abasto. No es lo mismo tener a 64 chicos despiertos, que dormidos. Entonces esas dinámicas se tienen en cuenta y se respetan.” (bcn1, code3.6, ref.1).

Las necesidades y peticiones específicas de los y las jóvenes relacionadas con su práctica religiosa son respetadas:

“eso sí que lo teníamos establecido, vale. Incluso les dábamos el calendario actualizado, porque cada año el Ramadán cambian según su calendario. Incluso, ya te digo, si teníamos posibilidades idiomáticas o a través del traductor, como te decía con las tecnologías, las demandas eran "oye, me puedes despertar a las 4 de la mañana para comer", y todo eso se respetaba, vale. Incluso eso, orientaban la cama en dirección a La Meca para poder rezar.” (bcn8, code3.6, ref.1).

En los centros/servicios habitualmente no existe un **lugar específico para oración**, siendo estas realizadas en las habitaciones y/o zonas comunes. En Ramadán, como momento especial del calendario musulmán, en diversos centros se habilitan zonas específicas para el rezo nocturno: *“sí que en Ramadán habilitamos una sala que teníamos vacía para el rezo nocturno y tuvo mucho éxito la verdad, pero el resto de año no son tantísimos los chicos los que rezan, como para estar en comunidad y siempre tienen la oportunidad de ir a la mezquita del pueblo, que hay una, un poco lejos, pero existe” (bcn12, code3.6, ref.1).* Especialmente este año, a causa del **Covid-19** diversos centros/servicios han habilitado una habitación para rezar durante todo el periodo, debido a la imposibilidad de acudir a mezquitas:

“Ahora, por ejemplo, acabamos de estar en el ramadán, tienen acceso a las mezquitas del territorio si así lo quieren, hacen sus rezos en las habitaciones; ahora, con todo el tema del confinamiento del Covid, pues, habilitamos una habitación entera para que la usen de mezquita, para que puedan ir a rezar.” (bcn12, code3.6, ref.1).

“normalmente antes los viernes tenían una salida planificada a la mezquita, como se eliminó la mezquita, cogimos una zona del centro y se habilitó con sus alfombras, como más acotado y se les habilitó, y es su zona, su zona de rezo, nosotras no entramos.” (bcn14, code3.6, ref.1).

La **alimentación** es otro aspecto cuidado y respetado en los centros/servicios en general: *“Como centro se respeta totalmente su religión, es más, se intenta cada vez más que la comida que se compra, la carne que se compra, sea Halal, sacrificada por el rito Halala, no se consume cerdo”* (bcn1, code3.6, ref.1); *“en principio dudaban de la comida que estaba y nosotros tuvimos que pedir certificados a los que nos daban carnes, proveían carne y tenemos los certificados allá colgados, de que la carne que comen es halal”* (bcn6, code3.6, ref.2).

Con todos estos elementos, lo que se intenta es fortalecer el sentimiento de pertenencia a su cultura:

“Yo pienso que la pertenencia de cada uno se tiene que trabajar y se tiene que reforzar, porque en el momento que tú intentas como desarraigarlo, a la persona, yo creo que lo que consigues, bueno, al menos por la experiencia que tengo yo, contraria. Entonces, en ese sentido, yo con los chavales les reforzaba mucho esta parte, que ellos crean, en sus creencias, su fe, y su...los que rezaban, pues, que recen y los que no recen, pues no pasa nada, los que... intentar que cada uno se sienta a gusto con lo que esté haciendo, que lo sepa encajar en las dinámicas del centro y en la dinámica del día a día.” (bcn10, code3.6, ref.1)

Por otro lado, también se evidencia el trabajo de **aspectos culturales y religiosos tradicionalmente catalanes y españoles** en general.

“como también se respetan y se transmiten la cultura de aquí. Los periodos de navidad se hacen talleres también, porque la mayoría de educadores, la verdad, que son españoles y, practicantes o no, son cristianos, y sí que se hace la decoración de un árbol, se hace el caga-tío en Catalunya, se les compra regalos, también el día de reyes, las festividades más de tono cristiano también se hacen, igual como se festejan las festividades musulmanas.” (bcn1, code3.6, ref.1).

“Sí, yo por lo que he podido ver y he podido trabajar con ellos, yo he hablado con ellos de diferentes religiones, y sí, se puede hablar y a más a más a ellos les gusta conocer también más, nuevas religiones, nuevas formas de pensar.” (bcn13, code3.6, ref.2).

“¿Cómo trabajamos? Por ejemplo, podemos ir a la Sagrada Familia, y hemos tenido jóvenes en la Sagrada Familia en Ramadán y en teoría no se puede porque no puedes entrar en una iglesia, y entonces les dices, “no, no, no es que eso no es una iglesia, es un templo y además está abierta todos”. Y entonces, enfocas, y les abres la mentalidad.” (bcn3, code3.6, ref.4).

En un servicio fuera de la DGAIA el educador afirma que la religión se trabaja de manera transversal:

“Aunque no tenemos una materia específica, en las clases la trabajamos a través de las diferentes competencias básicas y transversales. Por ejemplo, en sociocultural: Estudiamos las tradiciones de aquí y a la vez la de los países de los chicos que tenemos en clase y hacemos hincapié en los diferentes aspectos de las tradiciones (cultural, social, religioso...), en sociolaboral trabajamos como

afrentar una entrevista de trabajo y un empleo nuevo, abordamos el tema del ramadán, de la Semana Santa... y en todos, de forma indirecta abordamos las diferencias sociales, culturales y religiosas. Siempre desde el respeto, la empatía y la obertura de miras.” (bcn3, code3.6, ref.1)

Por otro lado, el educador de un piso para jóvenes de entre 16 y 18 años, señala que si bien todos los aspectos asociados a la práctica y creencia religiosa son respetados, sí trabajan aspectos sociales que podrían ser malinterpretaciones del islam:

“el que quiere practicar su religión es totalmente libre de hacerlo, facilitamos todos los recursos, pues, si piden carne Halal, cuando nos han pedido material para rezar, como alfombras, abayas. Lo único que nosotros no enseñamos islam, entendemos que no nos toca, ¿no? sí que trabajamos el aspecto social, cuando hay algún comentario de no sé, homófobo, “el islam dice...” ahí intervenimos, “bueno, el islam no dice esto”, porque muchas veces es una mala interpretación cultural que hacen del Corán o de las premisas religiosas. ahí sí que hacemos un trabajo de reflexión, de derechos sociales, derecho civiles, derechos de las personas.” (bcn11, code3.6, ref.1)

- **Idiomas**

En todos los centros/servicios, en mayor o menor medida, se ofrecen cursos de idiomas, a la vez que en gran medida también se les ofrece la posibilidad a las y los MENA de realizar cursos externos: Barcelona Activa, Consorci de la Normalització Lingüística, Open Cultural Center, centros cívicos, Ayuntamiento y Consell Comarcal, etc. *“Lo que hacemos es dar clases de alfabetización y vincularlos con recursos externos del ayuntamiento o de fundaciones para que aprendan castellano y catalán” (bcn12, code3.7, ref.3); “dentro del centro tenemos tanto clases de castellano y catalán, para fomentar el aprendizaje de la lengua” (bcn14, code3.7, ref.1); “hay mucha relación con, por ejemplo, con el Consorci de la Normalització Lingüística, que nos ofrecen plazas para nuestros chicos” (bcn14, code3.7, ref.2).*

“Normalmente el catalán lo trabajamos con CPNL [Consorci per la Normalització Lingüística], el Consell Comarcal del Maresme también ha ofrecido cursos para ellos, para que después si necesitan el informe de integración lo tengan, entonces nos facilitan un poco las cosas desde el Ayuntamiento y Consell Comarcal. Y, si no hay un recurso, desde el centro se intenta hacer un espacio donde ellos puedan trabajar el idioma.” (bcn13, code3.7, ref.1)

Es bastante habitual que los y las MENA tengan cierto nivel de castellano, aún así, existen situaciones de no alfabetización escrita: *“Tienen un cierto nivel de castellano todos, la mayoría. Todos van a la escuela menos dos que van a centros para aprender castellano” (bcn7, code3.7, ref.4).*

“Cada grupo tiene tutoras, y dentro de cada grupo intentamos clases, o bueno espacios donde hacemos alfabetización adecuada a los grupos que tenemos ¿no? Hay chavales, que a lo mejor necesitan una alfabetización en escritura, y hay chavales que aprenden el idioma oral, y hay otros que, bueno que con el catalán.” (bcn12, code3.7, ref.1).

“Sí, para nosotras es super importante la formación. O sea, es una cosa que les inculcamos mucho, que tienen que estudiar para facilitar su acceso al trabajo, pero también, para mantenerse y para mejorar el lugar. Entonces, además de la formación reglada, o profesionalizadora que puedan hacer, trabajamos muchísimo el estudio de la lengua castellana y de la lengua catalana y van a cursos. Incluso con chicos que son analfabetos en su lengua materna, no, que no saben escribir el árabe, hacemos también un proceso de alfabetización en dariya, en árabe dariya, para que después esto facilite su aprendizaje de la lengua castellana y catalana.” (bcn11, code3.7, ref.1).

En el CREI/CRAE también cuentan con la ayuda de estudiantes en prácticas en la enseñanza de idiomas:

“cada año, nos envían futuros educadores, futuros integradores para hacer prácticas y se encargan de esta parte de refuerzo escolar, el aprendizaje de la lengua, pero también, eso a nivel de centro. Fuera del centro enviamos a chicos para cursar a veces al centro de normalización, aunque los chavales priorizan el aprendizaje del castellano que del catalán.” (bcn6, code3.7, ref.1).

El educador de un servicio de protección de emergencia señala acerca de la utilización de los idiomas: *“Es curioso porque entre el equipo es catalán, con los chicos es castellano, y los chicos entre sí hay como, está dividido, vale, hay como dos grupos, el grupo que te entiende un poco más castellano y se sientan juntos y el equipo que habla más marroquí y se sientan juntos”* (bcn7, code3.7, ref.2). Aunque los y las jóvenes empiezan a interesarse más por aprender el catalán, *“por la cuestión indepe”* (bcn2, code3.7, ref.1).

El educador de un servicio fuera del DGAIA señala que como el catalán se suele ofrecer como recurso externo, priorizan el castellano como formación interna en el servicio:

“También trabajamos el catalán (menos), pero consideramos que el castellano les abre más puertas y pueden buscarse un futuro fuera de Cataluña. También hay que tener en cuenta que en la mayoría de los centros donde viven les apuntan a clases de catalán así que nosotros ponemos el énfasis en otros aspectos.” (bcn3, code3.7, ref.2).

- **Deporte, ocio y cultura**

De un modo general, todos los centros y servicios ofrecen alguna actividad de deporte, ocio y/o cultura a los y las jóvenes.

En el **servicio de protección de emergencia**, por su naturaleza provisional, se ofrecen actividades más bien lúdicas: *“tenemos unas cuantas actividades deportivas y lúdicas, para el tiempo libre”* (bcn14, code3.15, ref.1); *“las grupales son sobre todo las lúdicas”* (bcn14, code3.15, ref.2); *“Sí hacen deporte tal, pero, ya está, pero más allá no hacen”* (bcn7, code3.15, ref.1).

La educadora **del piso para jóvenes de entre 16 y 18 años** explica que muchos de ellos practican deporte de manera continuada, pero no como una actividad grupal propuesta por ellas, sino más bien por un interés individual: *“Tenemos algunos chicos que practican deporte de manera continuada, como básquet o fútbol. De hecho, están, la mayoría, federados a clubes deportivos e intentamos vincularlos, lo que pasa que sí que es verdad que a veces es difícil dar espacio al deporte por el poco tiempo que les queda”* (bcn11, code3.15, ref.1)

La educadora del **servicio de primera acogida y atención integral** explica cómo las actividades culturales y de ocio han jugado un papel determinante en la integración de los y las MENA en la comunidad:

“Pero sí que ha sido básica la colaboración y la integración de los chicos con todos los recursos que hay en el pueblo, a nivel de castellers, que son actividades culturales, talleres de radio, con las asociaciones de vecinos, con los equipos deportivos en el campo de fútbol también se ha creado un equipo y varios chicos que están jugando ahí, hay mucha integración a nivel de pueblo, yo creo que es una de las claves de darse a conocer que no son personas extrañas, no son personas malas, por el hecho de ser extranjeros, de ser de otro país. Entonces, esta vinculación y esta confianza con la alcaldesa y su equipo de gobierno ha permitido que el pueblo también se relaje y la alcaldesa también pueda defender, según que discurso xenófobo que pueda haber aparecido en el pueblo.” (bcn1, code3.15, ref.1)

En esta misma tipología de servicio también se relatan otras actividades de ocio beneficiosas a los y las MENAS:

“Por las mañanas, normalmente, la actividad es que puedan ir al recurso y los que se quedan, pues, hacen un poco de limpieza del centro, intentan hacer, bueno hay como un huerto y las flores las cuidan, y por la tarde es más de actividades deportivas, si no van a un recurso externo, por la tarde se organiza para ir hacer partidos de fútbol y actividades fuera, se van a la playa.” (bcn13, code3.15, ref.1).

“bajaban a la playa y hacían dinámicas con otros chavales, como todo muy abierto y hacían dinámicas... de deporte.” (bcn13, code3.15, ref.2).

“Actividades también hacíamos, paddle surf, cosas así. En plan...sí, hacíamos cosas guays.” (bcn13, codw3.15, ref.3).

Finalmente, el educador del CREI/CRAE explica que plantea salidas culturales los fines de semana y que la experiencia en el “micro teatro” también ha sido bastante interesante: *“Al micro teatro fuimos una vez. Porque teníamos el debate de si llevarlos al teatro o no, por el idioma, y depende, hay obras que son largas, entonces, bueno, micro teatro son 20 min, en castellano”* (bcn2, code3.15, ref.2). Sin embargo, no son actividades frecuentes.

“Los fines de semana se plantean las salidas educativas. Claro, aquí entras en debate, porque salida educativa es llevártelo al paintball y pegar pistoletazos,

¿no? Entonces hubo un debate super interesante sobre salida educativa y salida lúdica. Y, entonces, yo cuando era mi finde semana, intentaba llevármelos fuera de Barcelona. Íbamos a Tarragona, Girona, íbamos a algún museo, el museo de la música o cositas así. Se podía poco, porque el hacer una dinámica, un ejercicio nuevo, o algo nuevo, el fin de semana fuera de Barcelona, les apalancaba, les costaba desapalancarse muchísimo. Porque la dinámica, claro, tu trabajas un fin de semana al mes y los otros tres fines de semana era ir al paintball, o al salting o ir al cine y palomitas y chuches o shawarma. Entonces, claro, chavales de 17 años, me das el shawarma, en media hora tú te vas y yo me voy por el Raval, fin de semana, pues, fácilmente, pa' mi es más interesante. Pero intentábamos romper un poco esa dinámica, y sobre todo, fuera de Barcelona y sitios, pues, fuimos al Tarraco, al no me acuerdo...” (bcn2, codw3.15, ref.2).

- **Conclusiones**

Según [U1], uno de los principales problemas de la población en riesgo de exclusión social es la falta de oportunidades educativas o la escasa importancia que se concede a la educación. Actuando en esta problemática, casi todas las entrevistas señalan la importancia otorgada a la formación de los y las jóvenes en los centros y servicios. Tal como lo argumenta Pastoor (2017), la atención y el apoyo que se brindan en los centros de acogida son factores decisivos en el desarrollo educativo de los refugiados. Las y los educadores señalan que en los centros y servicios se ofertan cursos de idiomas, formaciones culturales, cursos de informática, talleres de oficio, además de la asistencia al instituto y a cursos de formación profesional en algunos casos.

Adentrando en otros ámbitos de intervención de las y los educadores, según López-Reillo (2011) la población en riesgo o vulnerable tiene una mayor probabilidad de drogadicción, por lo que se hace necesario realizar formaciones para su prevención. Respecto al consumo de tóxicos se han identificado en las entrevistas dos posturas de centro en dos realidades distintas. Por un lado, las y los educadores de servicios de protección de emergencia, servicios de primera acogida y atención integral y CREI/CRAI relatan que el consumo de tóxicos muchas veces representa un problema presente, a la vez, que se prohíbe el consumo; por otro lado, las y los educadores de pisos de jóvenes entre 16 y 18 años y servicios fuera de DGAIA señalan que no suele registrarse un consumo frecuente de tóxicos, a la vez que se aborda la cuestión desde un estilo más orientativo que prohibitivo.

Otro ámbito de intervención educativa pone en evidencia las cuestiones de género, que son abordadas de distintas maneras en casi todos los centros y servicios, de manera directa o indirecta. Tal como señala [U2], la población en riesgo o vulnerable presenta mayor probabilidad de problemas de violencia de género, tanto de ser agresores como víctimas del sexismo. La sexualidad, sin embargo, aunque esté estrechamente relacionada con el género, es un ámbito de actuación menos recurrente y, en el caso de que sea abordado, se da más a nivel de iniciativas personales por parte de las y los educadores que de forma institucional.

De un modo general, la dimensión intercultural se considera un aspecto relevante en todas las entrevistas, siendo una cuestión tratada con bastante incidencia en los centros y servicios. Se evidencia la valoración de la cultura de origen de las y los jóvenes a la vez que se fomenta su integración a la cultura autóctona. Eso da respuesta a una de las principales dificultades de los sistemas comprensivos señaladas por Tiana y Muñoz (1998), que es tratar de manera adecuada la diversidad que existe entre las y los jóvenes, evitando la simple homogeneización de la acción educativa: «adquirir espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, de modo que no exista discriminación entre las personas» (p. 48). En la misma línea, Flouris (1998) afirma que se necesita encontrar unas características esenciales de identidad compartida; las personas de las distintas naciones necesitan sentir seguridad y desear adherirse a una “entidad supranacional”, sin tener que sacrificar sus identidades personales o nacionales. En ese sentido, también se ofertan cursos de idioma (catalán y castellano) en los centros y servicios a la vez que en diversos casos también se les ofrece la posibilidad de realizar cursos de idiomas en servicios externos. Dicha oferta formativa configura un intento de disminuir uno de los factores de vulnerabilidad de las y los MENA, según Chavez y Menjívar (2017), la capacidad lingüística.

Finalmente, más allá de lo ya mencionados, de un modo general se observa la oferta de actividades de deporte, ocio y/o cultura a las y los jóvenes, aunque no puede afirmarse que sea un ámbito de atención preferente. Giró (2011) remarca la importancia de este tipo de actividades que configuran un espacio privilegiado para entablar relaciones y construir amistades. Cuenca (2000) añade que ese tipo de actividad tiene la misión de autoafirmar la personalidad tanto individual como social. Por lo tanto, las actividades deportivas, culturales y de ocio en general son muy positivas para las y los jóvenes. En la misma línea, estudios (Jones et al., 2011; Lalayants y Prince, 2014; Majorano et al., 2015) señalan que la soledad es un "factor de riesgo" para las y los MENA, algo que aumenta la probabilidad de depresión, autolesiones y suicidio, entre otras cosas. Por lo tanto, ese es un ámbito que merecería más atención.

5. OTRAS SITUACIONES Y NECESIDADES

En este apartado se profundiza en aquellas situaciones y necesidades de los MENA que no han quedado recogidas en el apartado anterior. Concretamente, se ha dividido este apartado en 6 categorías relacionadas con aspectos vinculados o que interfieren con la intervención socioeducativa, pero que exceden –en cierto modo– de ella, y por ello, hemos querido recogerlos y abordarlos de forma separada. Concretamente, se distingue entre aspectos relativos a (1) las perspectivas de futuro de los jóvenes, (2) necesidades vinculadas a la educación formal, (3) situaciones de gravedad extrema, (4) salud, (5), itinerarios y circuitos tanto geográficos como institucionales por los que transitan los MENA, y, por último, (6) necesidades y situaciones vinculadas a aspectos económicos.

Con este punto de partida, a continuación, presentamos los resultados de cada una de estas categorías analíticas, profundizando en los matices y peculiaridades de cada tipología de servicio o centro, así como según la experiencia profesional de la persona entrevistada, de la misma forma como se ha hecho en los apartados anteriores.

5.1 Perspectiva de futuro

En este apartado damos respuesta a aspectos relacionados con situaciones y necesidades de las y los MENA sobre su futuro a medio y largo plazo: elementos como su inserción profesional, su inclusión, los problemas que tienen con el proceso de obtención de la documentación, el problema que representa cuando cumplen 18 años, las dificultades cuando no tienen la documentación y cómo esto les impide acceder a formaciones que determinarán su futuro, la falta de formación que tienen los educadores para ayudar a los jóvenes a la obtención de la documentación y finalmente el seguimiento, personal, que hacen los educadores una vez salen de los centros y el único futuro que les espera es la calle.

En cuanto al análisis comparativo según la tipología de centro, una constante es la imposibilidad de resolver la obtención de la documentación que les habilita de forma automática a tener la posibilidad de tener una oportunidad laboral y es una constante contradicción que afecta el tránsito del joven desde los centros de Servicio de protección de primera acogida, como los centros de acogida y atención integral, pasando por los centros residencial de educación intensiva (CRAE) o los IPI (Itinerario Personalizado Individual).

- **Permiso de residencia y de trabajo**

El permiso de trabajo y el acceso a ofertas laborales son variables presentes durante la mayoría de las entrevistas realizadas a educadores, ya que ellos saben que uno de los objetivos principales de estos jóvenes es la independencia económica por la cual ha sufrido un periplo migratorio que ha puesto en peligro sus vidas. El hecho de que la ley de extranjería sea una de las causas por las cuales se les impide el acceso a la regulación administrativa de estos jóvenes, emerge como una contradicción que por una parte destina presupuestos considerables a acoger y darle refugio a estos menores y por otro lado les impide el acceso al trabajo y el ejercicio de su plena ciudadanía:

“Más que dificultar la tarea educativa, lo que nos dificulta es poder llevar nuestra tarea a un plano de realidad ¿no? O sea, que qué queremos decir con esto, que tenemos por encargo la inserción laboral de estos chicos, como no tienen opción a un permiso de trabajo si no hay una oferta de trabajo por medio ¿no? Entonces me parece totalmente irreal. Esa es nuestra mayor dificultad ahora mismo a nivel administrativo, ¿no? hace poco salió, bueno, el tema de que los menores de edad sí que van a poder trabajar, van a optar al permiso de trabajo, pero tampoco se garantiza que cuando cumplan la mayoría de edad continúen con ese permiso de trabajo ¿no? Entonces, tenemos chicos muy preparados que no pueden trabajar, o porque en su momento no se tramitó correctamente la residencia por lo tanto no la han obtenido y ahora tenemos que esperar tres años para poder hacer la residencia por arrelamiento- [¿arraigo?]” (bcn1, code4.1, ref.1).

El lugar de origen, el hecho de tener la documentación cuando llegan, la edad, la obtención final del NIE son elementos determinantes para acceder a formaciones que serán definitivas en el futuro de estos jóvenes:

“Y para los que no tiene NIE, es peor porque están destinados a hacer cursos de prelaboral infinitamente (suelen aceptar chicos sin documentación), sin poder hacer formaciones más profesionalizadoras (aunque estén preparados) porque no entran dentro de Garantía Juvenil. Así, esto nos lleva a tener grupos-clase en función de la documentación que tiene y no del nivel formativo”. (bcn3, code4.1, ref.3).

El maltrato institucional que deben superar estos jóvenes es otro tema frecuente que reflejan los y las educadoras entrevistadas:

“Ahora mismo lo que me viene a la cabeza es más maltrato institucional, ya que cuando llegan como menores se les acoge y se les proporcionan las necesidades básicas en un entorno super asistencialista y cuando cumplen los 18 años, cada vez más chicos, se quedan en la calle sin nada. Literalmente y de un día para otro. Imagínate que regalo de cumpleaños de mayoría de edad. Hemos tenido chicos haciendo nuestra formación que un lunes están en centro y el martes se nos presenta con sus cuatro cosas en una mochila y un listado de albergues”. (bcn3, code4.1, ref.4)

Otro aspecto es la lentitud de la administración, cuando han pasado por todo el proceso de presentar la documentación, el tiempo de obtención es tan largo que se han caducado y sin NIE no hay trabajo y sin oferta laboral tampoco hay NIE:

“Problemas que nos encontramos: Algunos chicos han conseguido el NIE pero cuando se lo entregan físicamente, cómo hace tanto tiempo y es con carácter retroactivo, resulta que al recogerlo prácticamente tienen que volver a renovar, ya como mayor de edad, por tanto, si no tiene ingresos mensuales demostrables, no lo puede hacer. Y si el permiso de residencia que se les puede tramitar no permite permiso de trabajo, ¿cómo va a tener ingresos? Y ¿cómo va a poder renovar? Es el pez que se muerde la cola. Por eso la Administración (ASJTET), concede ayudas económicas de los 18 a los 21 años, para poder renovar el NIE”. (bcn1, code4.1, ref.3)

Las entrevistas en las que se menciona la perspectiva de futuro enmarcan las frustraciones que viven los educadores, al ver que muchos de los esfuerzos que hacen para que los jóvenes tengan acceso a una salida laboral, son efectivas en una primera fase de prácticas, pero no se llega a definir en un contrato laboral que pueda solucionar gran parte de los problemas de los MENA:

“Yo sí, lo que pasa que después estaba la barrera.... A ver yo, lo que yo podía facilitar, pero después, a la hora de dar el siguiente paso, había muchas dificultades, muchas faltas de recursos. Entonces ¿de qué sirve que yo le pueda facilitar todo los 7, 8 o 9 meses que están en el centro si después no van a poder continuar con su proceso? Que es lo que muchas veces pasa ¿sabes? A lo mejor ha estado bien acogido esa persona en el tiempo que ha estado con nosotros, porque le hemos dado una buena atención, pero después a la hora de salir al mundo real, que es el mundo real, porque al final nosotros no somos el mundo real, no lo somos. Entonces, ahí sí que falta mucho por hacer”. (bcn10, code4.1, ref.2)

- **La orientación y formación, casos de éxito en la inserción laboral**

En los diferentes centros, el circuito formativo, las prácticas laborales y la obtención de la documentación son claves para las perspectivas de futuro de los jóvenes y aunque en los centros de emergencia no es un aspecto que se trabaje, si es un tema que se habla con los jóvenes. Igualmente son los centros de primera acogida y los pisos para jóvenes de 16-19 son quienes tienen como objetivo facilitar herramientas a los jóvenes para su inserción laboral y en algunos casos, si la documentación se puede tramitar con éxito, son positivos y acaban con contratos laborales.

“Entonces, sí que hay muy buenos resultados. Tengo el caso de un chico, últimamente, que hizo un curso profesionalizador, un PFI [Programa de formación e Inserción] que le llamamos aquí, de pintura. El profesor estaba encantado con él y siempre se lo llevaba a hacer los trabajillos que le iban saliendo, entonces sí que le iba ayudando en estos trabajitos y al final ha conseguido una oferta laboral a jornada completa para poder hacer su permiso de trabajo”. (bcn1, code4.1, ref.1)

Su proyecto y su expectativa es hacía el mundo laboral. Entonces, el hecho de que solo se les conceda el permiso de residencia sin poder trabajar, eso limita mucho la inserción.

- **La frustración de los y las educadoras que viven en solitario**

En todos los centros, los y las educadoras han vivido momentos frustración porque han visto cómo deben, sin tener un conocimiento previo, ayudar a gestionar temas de documentación a los jóvenes. Este aspecto también está marcado por la experiencia previa profesional del educador/a:

“yo no estoy formado para hacer el seguimiento de eso papeles que ellos tanto necesitan. Yo no estoy formado, yo no tengo ni maldita información de cuando conseguirán esos papeles, es como, no podemos dar abasto como educadores solo, todas esas coas que ellos necesitan. Entonces, están bien dentro de lo que

cabe, pero están bien cubriendo las necesidades básicas, pero no más allá, ¿sabes? Saben que luego va pasar todo esto y se van a quedar en la calle o sin tener nada. Porque por mucho que este centro sea un poco más idílico, entre comillas, estos chicos se les acaba el permiso, les intentas hacer una prórroga a la DGAIA y no hay solución. Solo tenemos de momento un chico, vale, porque han mezclado a dos chicos que venían de CRAE y están ahí en el centro, que van a ir a pisos. Pero los otros chicos no tienen perspectiva de ir a pisos, porque la Generalitat no nos da". (bcn7, code4.1, ref.1).

También ven como no hay una estructura detrás que pueda conectar a los chicos al mundo laboral y una vez más reflejan la soledad, que como profesionales deben afrontar:

"Faltan, también, esto he hablado antes, de cara a la mayoría de edad, con servicios laborales, con empresas que se comprometan a darles trabajo, no hay... estamos trabajando solos". (bcn6, code4.1, ref.1).

Y es mediante los propios recursos que los y las educadoras van dando opciones a los jóvenes mayores extuteados y la experiencia de un educador también puede determinar una orientación al joven de manera acertada:

"Después quedamos con chicos, cada una de nosotras, tiene sus métodos, con los extutelados, mayores extutelados, casos que, referencia socialmente, con quien, pues, vamos teniendo entrevistas, citas, acompañamiento, tramitamos cosas, yo qué sé... y pues esto lo intentas como amoldar a una ruta por la que vas pasando por varios sitios y aquí he quedado con fulanito...y dentro de dos horas ahí con menganito, pues... aparte de quedar o de intentar reencontrar a chavales en concreto pues miras que es lo que... (bcn9, code4.1, ref.1).

- **El trabajo como perspectiva de futuro**

En definitiva, es el trabajo el objetivo final del periplo de migración de estos jóvenes que además necesitan los ingresos para ayudar a sus familias:

"Si todos chavales tuvieran permiso de trabajo, que es lo que necesitan, porque, ponerse a trabajar. También, es verdad que, a mí, hay un punto que... ponerse a trabajar les iría muy bien para su salud mental, porque son chavales que dicen "ostia yo he venido acá pa' eso, yo soy un hombre". Como son hombres, "quiero ser un hombre y mandar y ayudar a mi familia y mandar dinero a mi casa, y no me dejáis hacer nada. Y tengo que estar aquí haciendo cursitos, de mierda..." (bcn9, code4.1, ref.3).

Y finalmente los mismos educadores tienen claro que las perspectivas de futuro de estos jóvenes tendrán que pasar por trabajos en negro, por problemas con la ley, esto si han podido empadronarse y finalmente ser regularizados.

"Al final, cuando ya tienen, porque después también es verdad, claro, que para conseguir el permiso de trabajo tú tienes que conseguir un contrato, bueno una oferta de trabajo de un año, 40 horas semanales y más del salario mínimo

interprofesional. Tú los ves y dices... es que ni de coña. Es que no tienen pelos en la barba todavía. O sea, ¿Quién le daría una oferta de trabajo de esas características a un adolescente?

D: *¿A un adolescente marroquí?*

Nadie. Entonces es como...Igual cuando, no sé, tienen 25 años, si han conseguido estar empadronados y no meterse en demasiados líos, pues, ya tienen barba y algún paisano les dice: "pues, venga chaval, vamos" Y llevas ahí trabajando un ar de años en negro, y la final uno dice: "venga va que ya te hago los papeles". En el puto mejor de los casos. Si no, seguramente..." (bcn9, code4.1, ref.4).

- **Conclusiones**

Desde el momento en que llegan los menores y son distribuidos a centros, es la obtención de documentación que se extiende más allá a cuando finalmente hacen la mayoría de edad, y es entonces cuando la esperanza se convierte en un mal sueño (Vinaixa, 2019). Por otro lado, los educadores no están preparados para acompañar a los menores en el proceso de la gestión jurídica de estos documentos, lo que causa una doble frustración cuando se enfrentan a la realidad del sistema y sus trabas institucionales.

Aunque la formación sea la mejor manera para acerca a la mejor de la perspectiva de futuro, no es ni de lejos la solución, porque para tener la oportunidad de tener un trabajo deben superar las condiciones que impone la ley de extranjería y la burocracia que impide la obtención de la documentación a tiempo, para que estos jóvenes puedan acceder a ofertas de trabajo que a la vez validen su permiso de trabajo. Un pez que se muerde la cola, frase repetida en numerosas ocasiones por los educadores que ven como poco jóvenes pueden atravesar el umbral de los 18 años sin verse abocados a vivir en la calle.

5.2. Formación formal

En este apartado se analiza las situaciones o necesidades de las y los MENA relativos a la educación formal. La imposibilidad de acceder a la educación formal, la dificultad para desplazarse a los centros de formación y las pocas perspectivas laborales que les pueden ofrecer cursos de corta duración.

- **Depende del tipo de centro, hay mejores opciones formativas.**

En cuando la tipología de centro, podemos ver que hay una diferencia notable, ya que hay centros, como los de primera acogida que no ofrecen recursos de formación, son otros centros que ofrecen estos servicios y al mismo tiempo, el conocimiento de estas herramientas y la experiencia del educador el que permite una orientan acertada para

que los jóvenes puedan seguir los circuitos de formación que les den más oportunidades.

“En realidad, lo que pasa, es que se cae en error, no, de constantemente a los 18 años es el fin del mundo. En todos los centros de acogida, vez como, porque, claro, si a los 18 años tiene un buen perfil pues vas al SAEJ [Servicio de Apoyo a Jóvenes tutelados y extutelados/ El Área de apoyo a los jóvenes tutelados y extutelados (ASJTET) (?)] a un piso de autonomía de mayores, si no vas a la calle, entonces constantemente los 18 es la meta, entonces como no, no, eso es un error, entonces, yo personalmente, lo que intento es rollo, “te queda mucho, formación, vete aquí este curso, vete ahí ese curso, apúntate a la biblioteca, etc., etc., etc.” y a partir de aquí que vayan cogiendo. Eso es lo que creo que deberían...” (bcn1, code4.1, ref.1)

- **Las opciones formativas, todas no son iguales y tampoco todos los menores parten de la misma formación y / capacidades**

Las expectativas que los jóvenes accedan a una formación reglada, normalmente suele ser la excepción. Los jóvenes antes pasan por cursos de alfabetización, por aprendizaje de idiomas y si finalmente tiene una oportunidad hacen un PFI que no les permite seguir una formación continua, sino que es el comienzo de una educación hacia la profesionalización.

“D: Nos decían que, como un factor, así como para protector a la migración en general, es que pasen por la escolarización normalizada, que hagan la ESO, que acaben la ESO. Pues, no estos chicos...Ninguno va a la ESO. Ninguno hace la enseñanza secundaria obligatoria, hacen como muchos cursos de alfabetización, después cursos de castellano, después diploma de castellano 2, después diploma de castellano 3

L: y si es muy listo haces un PFI

D: Y un PFI. Y no lo acabas y empiezas otros”. (bcn9, code4.2, ref.1).

En algunos casos, hay algún joven que supera las barreras de lenguaje y puede tener un futuro en la formación formal, pero no suele ser lo habitual:

“¿Formación es hacer un ciclo formativo de grado superior...?”

Claro, la formación es lo que tú les digas que es la formación.

Vale. O sea, si tú le dices es un PQPI, es un PQPI.

Es un PQPI, claro. Por eso el abrirla, yo he tenido la oportunidad y la gracia de haber trabajado con un chaval que se llama Redarafi (?), que es un crack. Que los test, esos que hace, de mierda, que hacen en el equipo técnico, saco como uno entre mil personas de coeficiente intelectual, bueno, una barbaridad, y la verdad es que es un chaval que tiene una sensibilidad, que no es ni medio normal, que sabe ya, lleva un año aquí y habla castellano y catalán perfectamente”. (bcn2, code4.2, ref.1).

- **La documentación, nuevamente el impedimento para acceder a la formación**

Otro impedimento para poder acceder a la formación reglada es la documentación. Si el menor no cuenta con el NIE y está en situación regular, se verá destinado a hacer formaciones menores que aumentan su frustración y disminuyen sus posibilidades:

Mmmm.... no, no, no. De hecho, no se pueden apuntar a ningún tipo de formación reglada, porque no hay documento que.... no hay papeles. No pueden hacer nada serio. O sea, sin echar mierda, nada. Pero, hacer un cursito de camarero, con todo el respeto al camarero, hacer un cursito de fontanería, con todo el respeto al fontanero... pero es que a parte son cursitos que no son ni ciclos formativos, un cursito de 20 h... Venga, métetelo por el culo.

Alèssi dell'Umbria (?) los llama cursos parking.

Pues, eso. Esta mierda, cursos de mierda, cursos parking, pues eso. (bcn5, code4.2, ref.1)

- **Las distancias y otras dificultades para acceder a los centros de enseñanza.**

El lugar de centro no siempre coincide con las plazas disponibles en el instituto más cercano, lo que no solo dificulta la socialización de los jóvenes en el lugar donde habitan:

“Los chavales, por ejemplo, los que iban al instituto, depende de qué zona de Barcelona se tenían que salir del centro a las 6.30- 7.00 de la mañana para poder llegar, entonces eso, evidentemente, eso aparte de que hace que tengas que hacer más esfuerzo al no vivir en comunidad, ni vivir en un barrio, el contacto con los vecinos no lo hemos podido trabajar, porque no teníamos vecinos.” (bcn10, code4.2, ref.1)

- **Falta de coordinación entre centros educativos y los centros de menores**

Está claro que se necesita una coordinación detallada entre las administraciones que gestiona los ciclos formativos de los menores, la distancia, el centro que se adecue a las necesidades del menor, son fundamentales para que aumenten los casos de éxito escolar:

“Pero sí tenemos, también, otro problema que desde el Consorcio no le asignan el colegio adecuado, sabes. Muchas veces hemos tenido casos que estamos seguro de que podrá ir lejos, pero no ha acabo la ESO por falta de atención. Es decir, asignarle un colegio que ayudan mucho”. (bcn1, code4.1, ref.1)

La formación en metodologías de acogida escolar, son básicas para que los tutores escolares sirvan de puente entre los centros y los menores, al no haber una familia en medio, la comunicación entre administraciones se hace ineficiente con graves consecuencias para el estudiante menor sin referencias familiares:

“Los profesores, los tutores escolares tienen que conocer la realidad del centro, la realidad de estos chicos para aplicar medidas educativas, habitadas o hacer el refuerzo. Es decir, una educación adecuada. ¿Cómo nos puedes expulsar a un chaval que le gusta estar fuera del cole, que le gusta que se le expulse? No le estas ayudando, porque aplican una normativa. Hace una falta o le expulsa de mi colegio. El chaval bien contento, “no, es que no voy, es que me han expulsado...” Tienen que hacer alguna otra medida para aprender. (bcn1, code4.1, ref.2)

- **Conclusiones**

En este apartado podemos concluir que el circuito de educación formal no cumple las expectativas que se proponen los centros como objetivos, ni que los jóvenes se encuentran en posibilidad de ser escolarizados sin antes pasar por procesos de alfabetización o por aprendizajes de lenguas que les permitirá obtener la educación secundaria obligatoria: ESO.

Por otro lado, la falta de coordinación entre administraciones imposibilita que los menores tengan una atención especializada que pueda responder a sus necesidades y de esta manera asegurar que el proceso pueda generar casos de éxito.

5.3. Situaciones de gravedad extrema

Las situaciones de gravedad extrema abordan aspectos relacionados con necesidades básicas no atendidas, con la vulneración de derechos de los y las MENA, con situaciones y vivencias de extrema gravedad, como resultado del consumo de tóxicos, de experiencias de extrema violencia, entre otras. A continuación, se analizan en detalle cada una de estas.

- **Necesidades no atendidas**

Las situaciones de extrema gravedad se evidencian en la constatación, por parte de las personas entrevistadas, de una serie de necesidades de los y las jóvenes no atendidas. Estas necesidades son complejas y diversas, y abordan diferentes ámbitos:

“A nivel general: falta de límites, de referentes estables, de conocimiento del territorio de acogida, de motivación, de hábitos saludables (de higiene, de conducta, de relaciones...), de responsabilidad y de madurez [...]; necesidades básicas hay que cubrir: formación, educación (que no es lo mismo que formación), atención especial en todo el tema emocional, de acompañamiento, de acogida (no la inicial, si no a lo largo de todo el proceso ya que necesitan sentirse que pertenecen a algo y ese algo debería ser dentro del territorio de acogida), vincularse a la sociedad de acogida y no hacer guetos.” (bcn3, code4.4, ref.1)

La situación de las necesidades no atendidas es explicada por las personas entrevistadas bajo diferentes factores. Uno de ellos es la falta de recursos en un sentido amplio, desde la disponibilidad de plazas en un centro que permita dar una atención más adecuada, a falta de profesionales especialista que puedan atender sus necesidades emocionales, falta de espacios e infraestructura adecuada en los centros, etc. Así lo explica una educadora:

“por ejemplo, chicos con mucho consumo, con conductas disruptivas..., que tú haces propuesta de CREI, [...] para ellos, para centros mucho más adecuados para que puedan tener una contención mucho más alta, para poder trabajar con ellos y no los hay, hay mucha falta de recursos. Y, esa falta de recursos hace que tengamos muchas dificultades para trabajar con ciertos perfiles que vienen muy cronificados [...], con muchas dinámicas de calle, con mucho consumo, y todo lo que eso deriva en ellos con el tiempo- por más que intentamos vincularlos -que realmente hemos visto que vinculamos muy bien con estos chicos-, pero al final no podemos cumplir sus expectativas, porque ni ellos tienen claro su proyecto. Entonces, las dificultades que yo me he encontrado son la falta de recursos, son la falta de respuesta por parte de la administración, cuando tú haces ciertas propuestas o haces ciertas demandas, para poder dar la ayuda adecuada a esos chicos”. (bcn10, code4.4, ref.1)

- **Vulneración de derechos**

Una de las situaciones más graves derivada de la situación anterior, y que es identificada en los diferentes relatos de las personas entrevistadas, es la vulneración de derechos, la cual se evidencia en el acceso a derechos básicos que no sé están garantizando. Esta vulneración de derechos se manifiesta de forma más grave en los y las MENA que viven en situación de calle y por tanto son identificadas, mayoritariamente -pero no únicamente-, por las educadoras y educadores que realizan la intervención socioeducativa en la calle con jóvenes que no están en centros, ya sea porque se han escapado o porque no han entrado en el sistema de protección. Una de las causas que explican la vulneración de derechos, según las y los entrevistadas/os, es la situación administrativa en la que se encuentran los y las MENA en situación de calle:

“Bueno porque en teoría como es menor de edad la protección y toda la tutela y toda la guarda pasa porque el chaval este protegido ahí, si esta fugado no hay nada a nivel administrativo que se pueda hacer con él. Tú no puedes documentar a un menor si no está bajo la tutela, ósea si no eres su tutor legal, tú no puedes llevarlo al médico, incluso, pues, no puedes hacer, incluso, algunos acompañamientos sin que su tutor legal te haya dicho: “ok, hazlo”.

L: Claro, ahí hay un tema de responsabilidad que nadie quiere asumir, o que ahora se está empezando a ver que es necesaria abordarlo, y asumir esa responsabilidad a pesar de que el niño no vaya acompañado de su padre, que es la DGIA. Porque si no, no se hace nada.” (bcn9, code4.4, ref.3)

En ese contexto, uno de los derechos que se vulneran es el **acceso a la salud**. Por un lado, como explicaba la educadora en la cita anterior, al ser jóvenes en situación administrativa irregular -la mayoría de ellos sin documentación- no cuentan con un

médico/a de cabecera o con un centro de atención primaria (CAP) de referencia al cual acudir. Por otro lado, la atención que reciben en caso de ser atendidos por un profesional de la salud -cuando alguien los lleva a los centros de atención primaria o a urgencias- no siempre garantiza que la condición médica del o la joven vaya a mejorar. Esta grave situación lo explica un educador:

“Por ejemplo, un caso: un apuñalamiento. Un apuñalamiento requiere una atención urgente en el momento del apuñalamiento, pero luego necesita un seguimiento posterior. Nos ha pasado esto varias veces. Íbamos al CUAP Pere Camps con un chico apuñalado, la atendía la urgencia y luego ponían abajo: “hacer un seguimiento en CAP”. Yo les decía: “bueno este chico no tiene médico, no tiene CAP, entonces cómo lo hacemos” -[respuesta] “no es cosa mía”. (bcn5, code4.4, ref.5).

Además del acceso a la salud, otro derecho que no está garantizado es el **acceso a la vivienda**. Esta situación se produce con los jóvenes en situación de calle, que, en algunos casos se han escapado de los centros, pero, particularmente con aquellos jóvenes que cumplen la mayoría de edad. En ese sentido, es una situación que genera una preocupación en los y las jóvenes que están *ad portas* de cumplir la mayoría de edad, como en los y las trabajadoras de los centros. Esta situación es reconocida por las y los educadores sociales de los diferentes centros, ya sea de emergencia, primera acogida, pisos y de personas que trabajan en recursos externo. La falta de garantía de una vivienda al cumplir la mayoría de edad es un problema grave y transversal a la acogida de los y las MENA, ya que, “[...] cuando cumplen los 18 años, cada vez más chicos, se quedan en la calle sin nada. Literalmente y de un día para otro. Imagínate que regalo de cumpleaños de mayoría de edad. Hemos tenido chicos haciendo nuestra formación que un lunes están en centro y el martes se nos presenta con sus cuatro cosas en una mochila y un listado de albergues.” (bnc3, code4.4, ref.4).

Una de las causas de esta situación, como comentan algunas educadoras, son las competencias de las administraciones, respecto a quién asume la responsabilidad sobre estos y estas jóvenes. Si bien hasta los 18 años hay claridad y certeza respecto a quién le corresponde velar por los y las jóvenes, al cumplir la mayoría de edad no está claro, ya que no hay una obligación -legal- por parte de las diferentes administraciones de “hacerse cargo” de estos jóvenes, con lo cual se genera un problema, “en el sentido de, por ejemplo, de quién son los mayores que salen, de quién son responsabilidad los mayores que salen de protección y se quedan en situación de *sense llar*.” (bcn9, code4.4, ref.4)

Este problema de competencias se traduce asimismo en un conflicto entre administraciones, en cuanto a asumir la responsabilidad y dar respuestas a esta necesidad básica de los y las jóvenes, que es tener un lugar donde vivir:

“[...] existe un conflicto entre las diferentes administraciones en cuanto a quién le corresponde hacerse cargo y asumir los costes que implica, por ejemplo, el asegurar pisos para los jóvenes extutelados: “¿de quién son? Quien son, quiero decir, quién se tiene que hacer cargo. A la hora de poner recursos esta, ahora mismo, tenemos ese problema con los mayores. ¿Son de Catalunya porque han

sido protegidos por Catalunya? ¿O son del Ayuntamiento de Barcelona porque es el único ayuntamiento que ofrece recursos específicos?

L: *Entonces, bueno, hay que poner pisos ¿quién los paga?*” (bcn9, code4.4, ref.4).

Así como la salud y la vivienda constituyen un problema gravísimo de vulneración de derechos, también lo es el hambre y la garantía de tres comidas diarias, el frío y la **desprotección total** cuando se está en **situación de calle**. Esta situación es complicada y genera unas disyuntivas morales muy complejas para quienes trabajan con estos jóvenes y para quienes observan estas situaciones. La labor de las educadoras que trabajan con jóvenes en la calle pasa por intentar encausarlos nuevamente al sistema, a que ingresen a los centros. Sin embargo, no es una tarea fácil, así lo explican las educadoras de calle:

“Por ejemplo, que nos pasa, que hay algunas vecinas motivadas que ven, normal si lo viera de abajo de mi casa quizás haría lo mismo, un chaval muy pequeño de 14 o 15 con el pegamento o durmiendo... pues, le bajas una manta, le bajas una manta o igual le das un bocata. Entonces, claro, el chaval encuentra cobertura. Entonces, bueno, nuestra faena es un poco trabajar el equilibrio allí y que tenga un sentido, si tú le das una manta o le ofreces una comida, que sirva para trabajar algún aspecto que haga que el chico pueda volver al centro en algún momento, no porque sí. Porque, además, tienen una inteligencia, así como muy viva y se las saben todas, entonces un día pican aquí, otro allá, y así van pasando.

L: *Y al final como que este ánimo de ayudar, a veces se terminan cronificando situaciones [...]”* (bcn9, code4.4, ref.1).

La estrategia en esas situaciones es *“tristemente, al final es un poco que cuando estas al límite de tus fuerzas, porque estas reventado, porque llevas una semana sin dormir, te han pegado, te han robado todo lo que tenías y ya no sabes ni cómo te llamas, aquel día nosotras aparecemos y te dicen “venga va”, y venga va y, entonces, venga va.”* (bcn9, code4.4, ref.2). Sin embargo, lograr ese equilibrio es difícil, y algunas vecinas y vecinos al ver esta realidad deciden actuar desde la buena intención, lo cual, no obstante, según las educadoras, no siempre se traduce en mejoras a largo plazo para los jóvenes: *“Claro si ese día en lugar de aparecer el “venga va”, tenemos plaza en un centro pa’ ti en DGAIA, y aparece la vecina y le cura y le da de comer, pues, l’hem cagat [la hemos cagado]. Porque el chaval no ira al centro, y volveremos a estar... otra vez, eso nos pasa continuamente”* (bcn9, code4.4, ref.2).

- **Ataques y discriminación racista dentro de los centros**

Otra de las situaciones de extrema gravedad que se pudo detectar en las entrevistas fueron los **ataques racistas** que han sufrido, principalmente, centros de emergencia (1) y de primera acogida (2). Estos ataques, como cuentan las personas entrevistadas, son de extrema violencia y de gran impacto físico y emocional tanto para los y las jóvenes que están en los centros, como para los educadores y educadoras que trabajan en ellos.

El siguiente relato de una educadora, ilustra la situación de uno de los cuatro ataques racista que sufrieron en su centro de primera acogida:

El día que nos vinieron a atacar, sufrimos cuatro ataques racistas. Estaba el portavoz de Catalunya de aquí de Vox y 200 -bueno en las noticias ponía que había 200 personas fascistas- vinieron a atacarnos. Se colaron en nuestro centro con piedras, con cuchillos. La poli vino y nos dijo qué mantuviéramos la calma, ¡qué calma voy a mantener! Bueno, nos cerraron las puertas, nos acordonaron la zona, así con policías y los chicos: ¡buah!, en ese momento yo como educadora, cualquier educador, estábamos flipando, porque no sabíamos cómo controlar: en plan "ya está chicos, ya está, cerramos las puertas", con el calor que pasamos ahí, increíble. O sea, yo hacía así, [estrujar la camiseta], salía sudor del calor que hacía, porque encima nos cerraron las puertas, todas las puertas, los chicos super "¡¡jahhwww!!!", unos se subieron al terrado, tengo una foto. [...] Algunos le apuñalaron aquí [señala una parte del cuerpo] el otro venía con esto abierto [señala parte del cuerpo], al otro le dieron con una botella, venía sangrado.

ah, pero lograron entrar y agredir a...

Sí, por detrás. Un montón de piedras, o sea, nosotros recogimos las piedras que nos habían tirado e hicimos fotos en plan "mira que pedazo de piedra nos acaban de tirar"; nos rompieron todas las vallas de fuera. "Moros fuera de aquí, fuera de aquí, no os queremos aquí, no sé qué, putos moros de mierda, no sé qué". Increíble, estaban, hay videos en las noticias, por que vinieron la prensa.

Claro, fue un centro que atacaron, sí, ahora me acuerdo. Sí, sí, sí.

Y pegaron a un educador, porque el educador fue a coger a uno y vino uno y le pego al educador y el niño se fue, buah, un caos increíble. ¿cómo controlas eso? aunque tengas un protocolo, ese protocolo no te sirve en ese momento (bcn3, code4.4, ref.1).

"Sí, yo creo que gente es que ni eran de ahí, del Masnou, yo creo que venían de fuera, se reunieron dijeron "vamos pa' allí". Y nosotros era: "vamos a mantener la calma" y todos "ahhhhh!!!" Porque piensa vienen a tu casa a decirte: "¡vete de aquí hijo de puta!, ¡puto moro! pa' q vienen", pues los niños se alteraron un montón, querían salir, no podíamos dejarlos salir. Era increíble, tío, el calor y tal... (bcn3, code4.4, ref.2).

Como comenta la educadora, los ataques racistas son realizados por personas que no siempre son del territorio o de la localidad donde se encuentra el centro. En ese sentido, los establecimientos que acogen a los MENA se constituyen como espacios en los cuales materializar acciones racistas violentas. Sin embargo, éstas no son las únicas, el racismo institucional y social también dejan en evidencia formas de pensar y actuar propias del racismo, las cuales no se consideran en este apartado (**ver apartado Percepción sobre los MENA, concretamente el apartado sobre Discriminación y Racismo**). No obstante, dentro de los propios centros han ocurridos acciones racistas de extrema violencia y gravedad. Si bien no es posible establecer que sea una práctica

generalizada en todos los centros, dada la gravedad de ésta, es necesario ponerla en evidencia, porque el hecho de que no sea generalizable no disminuye la gravedad de sus efectos. La gravedad viene dada, por un lado, porque son situaciones que atentan contra la dignidad de los y las jóvenes, y, por otro lado, son prácticas que generan tensiones y relaciones conflictivas entre los y las educadoras, que finalmente, también repercuten en los y las MENA. La situación relatada por el siguiente educador de un CREI pone de manifiesto esta realidad:

“Con quien no te ponías de acuerdo, era porque era, y hay mucha gente así que me está sorprendiendo, es que es gente muy racista, muy clasista y machista, pero de unos niveles muy exagerados. Entonces, claro, gestionar esto es muy difícil, porque al principio yo sí que era novatillo en el mundillo como educador, y al principio, eso que dices bueno, pues "el quipo educativo se tienen que intentar no desautorizar uno delante del otro" y al final yo dije "cómo que no, lo desautorizo, vamos, delante de quien sea, si esto es injusto" y eso me estoy encontrando que es algo que no gusta, no gusta porque si tú eres referente de un grupo, como yo en general suelo ser referente de los chavales, en general bastante, si yo desautorizo una práctica educativa, por decirle algo, porque no es ni práctica, ni es educativa, es pura violencia, la generación de roles ahí, eso no gusta, "porque me desautorizas delante, entonces ellos ya saben, qué no sé cuántos" pero claro hay momentos, es que no se podía no desautorizar ciertas lógicas, porque son, es como "no comas con las manos, perro de mierda" entonces es como, no voy a poder aguantar estas cosas, porque mi madre come con las manos, señora, para empezar, no.” (bcn2, code4.4, ref.1)

- **Situaciones de extrema violencia**

Dentro de las entrevistas, de forma transversal, se mencionan situaciones de violencia extrema en la cual los y las MENA se ven involucrados/as, ya sea como protagonistas o como partícipes de contextos altamente violentos. Situaciones como las vividas durante los ataques racistas en donde *“pegaron a un educador, porque el educador fue a coger a uno [de los atacantes] y vino uno [de los atacantes] y le pego al educador y el niño se fue, buah, un caos increíble.”* (bcn3, cod4.4, ref1); o situaciones como la que comenta la misma educadora, sobre la historia y el contexto en el cual creció uno de los jóvenes con el cual trabajaba.

“Con un tío creo que vino, que fue el que le ayudo a tramitar el pasaporte este. Este es de los chicos que más me ha impactado en todo mi proceso, o sea de lo que llevo trabajando con ellos. O sea, he escuchado historias de vida difíciles, pero la de él creo que me impactó más. En plan, me decía que él tenía armas en su casa, que para él un arma era como tú ver un boli en tu casa, que abría la ventana de su casa y veía gente morir, y no sé, era increíble. Y también había un par de indias, no sé cómo llegaron.” (bcn3, code4.4, ref.3)

Po otro lado, educadores y educadoras comentan y describen en las entrevistas contextos violentos en los cuales los y las MENA se desenvuelven. Una violencia extrema, que se presenta como una situación caótica y prácticamente al límite. Así lo explica el siguiente educador:

“lo que me ha pasado este verano en el centro de Barcelona ha sido horrible, he visto a niños apuñalados, he visto niño apuñalados con las esposas y los Mossos pegándoles, mediándoles, así como basta, basta, basta, tu hecha pa’ allá sino te vas con ellos... (bcn5, code4.4, ref.1).

Es que en verano fue una locura, es que hubo [sic] agresiones muy duras, o sea una violencia muy dura en el Raval, una violencia muy dura. Hubo un asesinato en la puerta del CAS Forum, no perdón del CAS Arco del Triunfo, que lo lleva Cruz Roja, en la puerta, en la puerta. O en La Mina también hubo una movida entre georgianos muy dura, que al final se metió el clan gitano amenazando a todos los servicios, o sea una locura... (bcn5, code4.4, ref.2).

Lo que pasa por ahí [Distrito de Ciutat Vella de Barcelona] es horrible, horrible, horrible. De hecho, en el parque, en el parque de Hort de Sant Pau, ha habido violaciones, ha habido, bueno, barbaridad de cosas. O sea, horrible, horrible, horrible. Muy duro. (bcn5, code4.4, ref.5).

De la misma forma, las educadoras de calle comentan la situación que se vive en los lugares que suelen ser puntos de encuentro de los y las MENA, en la ciudad de Barcelona. Hablan de un aumento de jóvenes en las calles: “[...] sí que hay más chicos por todos lados, hay más presencia, entonces hay más impacto. Y en los lugares donde ellos ya se juntaban siempre, ahora hay más chavales. Entonces, pues, hay más peleas e incluso, pues, hay peleas muy fuertes” (bcn9, cod4.4, ref5), lo cual podría ser uno de los factores que explique algunas de las situaciones violentas y de extrema gravedad que se han vivido en dichos espacios, como las comentadas anteriormente de acuchillamientos en el Distrito de Ciutat Vella, o como las siguientes:

“Hacia a finales del 2019 murió un chico por un cuchillo, en el Pou de les Figuera, salió por todos los medios de comunicación. Pero es que cada cierto tiempo nos llega un chaval reventado con unas cicatrices de 20, 30 puntos. O sea, que sí que es verdad que hay... y que suelen ser peleas entre ellos “porque yo te di y no me has devuelto”, “porque esto que teníamos que repartirnos para los dos, te lo has quedado tú” o porque, son jaleos entre ellos, como ajustes de cuentas podemos decir, un poco así. Y que es algo que antes no pasaba, bueno, que se debe a que hay más.

L: *Y, bueno que hay un incremento de todo, de la violencia, yo creo. O sea, que...*

D: *Yo no me atrevo a decir si es un aumento como tal...*

L: *O sea, que llevan cuchillos...*

D: *Pero eso ha pasado siempre.*

L: *Que tienen cuchillos escondidos por las jardineras estas no sé qué, de las plazas, de los sitios, ahí hay cosas escondidas por si, ¿no? Está todo un poco, o hay momentos de crispación en los que está todo, en cualquier momento esto salta y cada uno coge el cuchillo de una jardinera.*

D: Yo tengo la sensación de que esto siempre ha pasado, pero ahora hay más, porque hay más presencia y más chicos. Siempre ha pasado, o sea, ellos, y, de hecho, culturalmente, si tienes un problema con alguien, en Marruecos, pues, no haces una mediación, te pegas una hostia fuera del bar y lo liquidas y aquí no ha pasado nada y ya está.

L: Y tan amigos, eh.

D: Sí, ellos lo solucionan así. Entonces claro, de repente, sí que estamos teniendo, pues eso. Incluso el año pasado que murió un chico por un par de cuchillazos ahí en la plaza, en pleno mediodía. Que dice “mara meva, Barcelona, pleno centro de Barcelona, siglo XXI”, las 14.00 del mediodía y muere un chaval de 19 años, aquí, apuñalado. Es muy grave.” (bcn9, code4.4, ref.5)

- **Consumo de tóxicos**

Otras situaciones de extrema gravedad que se exponen en las entrevistas son las relacionadas con el consumo de tóxicos por parte de los y las MENA. A diferencia de otras situaciones como las de extrema violencia o vulneración de derechos, que suelen ocurrir de forma más visible en la calle, el consumo de tóxicos se da en todos los tipos de centros. Las situaciones de extrema gravedad vinculadas al consumo se evidencian de forma más acentuada en la calle, pero también en los centros de emergencia y de primera acogida. En el caso de las entrevistas realizadas, es importante destacar, que, para el caso de pisos tutelados, no se identificaron situaciones de extrema gravedad vinculadas al consumo de tóxicos.

“[El consumo de tóxicos] es problemático [para algunos chicos] hasta el punto de llegar a la desmotivación o de paso de todo y no tengo ganas de nada, no cumplo con esos objetivos de los que hemos hablado antes. Entonces aquí la solución es que no hay recursos, entonces aquí no puedes estar. [...] se llama para llevarlos a otros centros, porque eso es como una oportunidad que brinda de, estoy ahí, pero no hay oportunidades como estas”. (bcn7, code4.5, ref.6).

El consumo de hachís parece ser el más extendido dentro de los centros de primera acogida, mientras que en el caso de los centros de primera emergencia y de jóvenes en situación de calle, el disolvente y el pegamento es de más fácil acceso. Así lo explica una educadora:

“A ver, hachís consumen todos, de los 50 consumían 45, ¿sabes? Y porque el hachís en Marruecos un gramo vale un euro, o sea, lo que más. En los de emergencias ves más que consumen más lo que es pegamento y disolvente, los de emergencia porque recién acaban de llegar, todavía no conocen, no saben dónde están, todavía están con ese shock post traumático de decir "coño", ay perdón, "acabo de llegar de Marruecos, no sé cómo he llegado, o sea, ubícate". (bcn3, code4.4, ref.4).

Además de hachís “pastillas también consumen bastante”. (bcn3, code4.4, ref.5), las cuales consiguen en la calle. En ese contexto, se generan situaciones graves, como las que explica un educador que trabaja en un centro de reducción de daños para

toxicómanos, que explica cómo consiguen las pastillas: *“qué pasa, que los MENA compran las benzodiazepinas a los usuarios nuestros, a los toxicómanos. O sea, van a la sala Baluard, a las puertas de la sala Baluard y los ves cada día buscando benzodiazepinas, comprando metadona, comprando lo que puedan para colocarse. (bcn5, code4.4, ref.3). Para conseguir el hachís, las pastillas, el pegamento o el disolvente, que suelen ser la drogas que más consumen, “algunos roban... (...) Entre ellos se pagan, 5 euros de hachís, en plan “yo pongo 2 euros, tú 2 euros, luego pagamos a medias el tabaco” y ya tienen hachís, las pastillas toda la cinta vale 5 euros también, el pegamento vale 1.20, 2 euros como mucho. A medias entre ellos se hacen sus trapiches...” (bcn4, code4.6, ref.2).*

El consumo de drogas y sustancias tóxicas, como el pegamento y el disolvente, es realizado para sobrellevar las duras circunstancias en la que se encuentran algunos/as MENA, ya sea en la calle, pero también en los centros. Incluso para sobrellevar las situaciones en el país de origen y para “tener valor” para emigrar, ya que les “facilita” un proceso extremadamente duro. Situaciones como las que describe la educadora, permiten conocer esta realidad:

“Venían ya... La mayoría que consumen aquí es porque vienen de consumir de Marruecos, porque el pegamento se consume para no pasar hambre, para no pasar frío, para poder dormir en la calle, te contextualizas... dices “bueno voy a consumir para que no tenga la paranoia de” ¿sabes? La mayoría también consumen porque si no, no son capaces de poder emigrar, es como que me quito el miedo, consumí, me voy, ¿sabes? porque tú si vas al puerto, tanto de Tánger bueno puedes ir a Melilla mismo, consumen mucho para poder tener los cojones de poder tirar este paso pa’ adelante ¿sabes? Porque los remordimientos de “buah no sé si hacerlo, buah mi madre, la echaré de menos” consumo y tiro pa’ adelante, consumen mucho, mucho, mucho pegamento, es la droga más barata también que hay, y fácil de conseguir, “venga voy a comprar un boli y voy a comprar pegamento, ¿sabes?” (bcn3, code4.4, ref.4).

De la misma forma el consumo de drogas, es explicado por una educadora como una forma de deteriorarse físicamente y así evitar ser detectados por las mafias de trata de personas¹ con la cuales se encuentran en los recorridos y trayectos migratorios, así como en los territorios de llegada, “porque si se ven, si visiblemente están mal, difícilmente las mafias que se dedican a cogerlos para prostitución no los van a querer. Entonces se colocan, consumen para estar feos, no sé cómo explicarlo, para que no se los queden. Y son barbaridades que nos cuentan.” (bcn9, code4.4, ref.2).

Según la misma educadora el consumo más dañino es el de *“Rivotril, Roche... que las consiguen en la calle. Eso, buah, para mi yo creo que es peor eso. Si te enganchas a eso se te caen los dientes, tu cabeza ya no. Uno consumió toda la cinta de 11 pastillas,*

¹ La problemática de las mafias y la trata de personas no ha surgido como una categoría en las entrevistas. Sin embargo, es una realidad que existe y que afecta a la migración en general y a los menores en particular. Existe una extensa literatura que aborda el problema de las mafias desde diferentes perspectivas, a modo de ejemplo, para profundizar en el problema de la trata de personas y la migración, ver Gunther y Servitja (2011); García (2020).

se la bebió entera, y se quedó medio drogado dos semanas, sin comer y medio drogado, no comía, ni nada.” (bcn3, code4.4, ref.6).

- **Experiencias y recorridos vitales (mochila de vida)**

Por último, dentro de las situaciones de extrema gravedad, es posible detectar algunas circunstancias y experiencias propias de los recorridos vitales de los y las MENA y cómo les afectan una vez que han llegado a los centros de acogida. Situaciones como las comentadas anteriormente sobre el chico que *“tenía armas en su casa, que para él un arma era como tú ver un boli en tu casa, que abría la ventana de su casa y veía gente morir.”* (bcn3, cod4.4, ref3), o situaciones de trabajo y explotación infantil, contextos familiares muy difíciles y duros, como el que el que se expone en el siguiente relato de una educadora:

“Conocí a niños que trabajaban, un niño de estudiar y empezó a trabajar con 9 o 10 años, que aquí en verdad no podrías, pero bueno, para ahorrar 2000 euros pa’ poder coger la patera y venir pa’ poder enviarle dinero a su madre. Esa es otra, si tu madre está mala o bueno algún familiar tuyo cercano, en plan, malo de verdad, de que tenga una enfermedad que no se puede curar o que se puede curar con dinero, ¿qué haces con tu madre? ¿dejas que se muera delante de tu cara? no sé... también el, yo creo que ven la facilidad de poder emigrar, o sea, no facilidad, o sea... (bcn4, code4.4, ref.7).

Por otro lado, las historias de vida que tienen los y las MENA, en algunas ocasiones, como comenta una educadora de un centro de emergencia, les afectan en la gestión de sus emociones, lo cual, a su vez, puede generar situaciones violentas y difíciles de gestionar para los y las educadoras. Así lo explica la educadora:

“Luego están las situaciones a lo mejor más violentas que hemos vivido, que suelen ser ya derivadas de su propia mochila o de sus propios traumas, que ahí ya son explosivas, ahí ya da igual que vengas tú a decir “no, cálmate”, porque ni te van a escuchar, ni te van a mirar, van a coger la primera silla que pillen y la van a lazar. Ahí es con mucha paciencia, básicamente. En alguna ocasión, por desgracia, hemos tenido que llamar a Mossos y hemos requerido intervención tanto de Mossos como de Servicios Sanitarios, pues, porque tiene una crisis de ansiedad muy grande o cualquier historia así, han sido las que menos, por suerte.” (bcn14, code4.4, ref.1).

Las historias de vida, los contextos y circunstancias por las que han tenido que pasar los y las MENA, que suponen cargas emocionales, que suponen situaciones muy difíciles y duras para cualquier persona, pero más aún para jóvenes en procesos migratorios, son transversales. Educadoras y educadores de centros de emergencia, de primera acogida, de pisos y de recursos externo, todos y todas han escuchado o son conscientes de las situaciones y realidades complejas y difíciles de las cuales vienen éstos y estas jóvenes.

- **Conclusiones**

Las situaciones de extrema gravedad hacen alusión a situaciones que dentro de la gravedad que de por sí tienen, se muestran excepcionalmente graves. En ese sentido, es paradójico, porque a pesar de la “excepcionalidad” respecto a la gravedad que presentan, son vivenciadas de forma recurrente en el caso de menores en situación de calle, y de forma esporádica en el caso de jóvenes que se encuentran en los diferentes centros, lo cual deja en evidencia la situación de vulnerabilidad en la que viven los y las jóvenes. En ese sentido, las situaciones de extrema gravedad producidas por necesidades no atendidas se producen de forma transversal en todos los y las jóvenes. No obstante, en las entrevistas realizadas, son identificadas principalmente por educadores de servicios externos y educadoras de centros de primera acogida. Y por educadoras/es de calle, en el caso de jóvenes en situación de calle.

Respecto a situaciones de vulneración de derechos, es posible establecer, en base a las entrevistas, que esta situación se produce de forma más evidente en jóvenes en situación de calle y en jóvenes que están cerca de cumplir la mayoría de edad, por lo tanto, son manifestadas mayoritariamente por educadores de calle, de servicios externos, de centros de primera acogida y de pisos. Esta situación se explica, en parte, porque la vulneración de derechos -como el acceso a la salud, la desprotección y desamparo de los jóvenes, la falta de alimentos, entre otros-, se evidencia de forma mucho más clara en los y las jóvenes en situación de calle. Esta situación no es propia de Barcelona, ocurre también en lugares como Melilla, situación que queda duramente reflejada en el informe de Antúnez, Driss, García, y Olcina (2016).

En el caso concreto del acceso a la vivienda, esta situación se vuelve particularmente grave, y angustiante, en los casos de jóvenes que se encuentran en centros de primera acogida, ya que al cumplir los 18 años la exigencia legal de las administraciones de responsabilizarse y garantizar la acogida de éstos acaba. Esta situación no sólo es grave por el acceso a la vivienda en particular, también lo es por lo que significa en términos generales cumplir la mayoría de edad. Así lo explica Sánchez (2013):

En todo caso, en tanto se encuentre en España, el MENA está bajo protección (tutela legal, custodia, protección provisional o guarda) de los Servicios de Protección de Menores (SPM) competentes y, durante el tiempo en que se extienda esta protección, se ha de considerar la regularidad de la residencia del menor a todos los efectos, como se deriva del art. 35.7 LOEx. En consecuencia, su protección queda garantizada durante la minoría de edad, así como su integración de la que se ocupan los SPM correspondientes. Ahora bien, esta situación de regularidad atribuida ex lege tiene un plazo de validez coincidente con el momento en que llega a la mayoría de edad identificada, no con arreglo a su respectiva ley nacional, sino con el momento en que cumple los dieciocho años. Se trata, por lo tanto, de una barrera esencial en tanto determina la salida del sistema de protección y, con ella, el peligro que puede representar para la situación de regularidad que hasta ese momento tenía, así como para el trabajo de integración ya realizado con estos menores. (p. 273)

El cumplimiento de la mayoría de edad y las consecuencias de ello en la vida de los y las MENAS ha sido analizada y estudiada por diferentes autores (Allsopp y Chase, 2018;

Miller, Irizarry, y Bowden, 2013; Marco, 2015; López-Reillo, 2011, y Chase, 2019; entre otras), ya que supone un punto de inflexión en el proceso de acogida de los jóvenes y una instancia en la cual corren el riesgo de quedar expuestos a la vulneración de derechos, al desamparo y a la vida sin garantías de ningún tipo, en la calle.

Los ataques racistas especialmente violentos no son casos aislados. En las entrevistas realizadas, se constató que estos ocurrieron de forma particularmente violenta y recurrente -hasta cuatro veces en un mismo centro- en centros de primera acogida y en centros de acogida de emergencia. En el caso particular de discriminación racista por parte de los y las educadoras, esta situación fue identificada concretamente por un educador de un CREI. Ambas situaciones atentan contra la seguridad y la dignidad de los jóvenes, dentro de instituciones en donde éstas deberían estar garantizadas.

Las vivencias de situaciones extremadamente violentas fueron identificadas por educadoras de centros de primera acogida, y especialmente, por educadores y educadoras de calle. Lo cual tiene relación con el hecho de que los jóvenes en situación de calle están mucho más expuestos a la violencia y al mismo tiempo desprotegidos totalmente.

El consumo de tóxicos es una situación grave y constituye un problema transversal. No obstante, se vuelve particularmente preocupante cuando se reconoce un consumo altamente extendido, es decir hay una mayoría de jóvenes que consumen, como ocurre en algunos centros de emergencia y de primera acogida y con jóvenes de situación de calle, pero, sobre todo, cuando se intenta explicar el porqué del consumo. En ese sentido, como se explica en las entrevistas, no se trata de un consumo recreacional o de ocio, sino de un consumo para sobrellevar la dureza de la realidad en la que se encuentran y el peso de los recorridos vitales que muchos de ellos llevan. Es importante destacar que, si bien el consumo de tóxicos es una práctica ampliamente extendida -la manifestaron educadores y educadoras de centros de acogida de emergencia, de primera acogida, recursos externos y educadores de calle- en el caso de pisos para jóvenes tutelados de 16 a 18 años, no se mencionó en las entrevistas un problema con el consumo de tóxicos por parte de los jóvenes que residen en los pisos.

Por último, las experiencias vitales y el peso de éstas en los jóvenes, expresadas, a veces, en explosiones violentas o en la dificultad de gestionar las emociones, están presentes en la mayoría de los relatos de las personas entrevistadas. Tanto educadoras/es de centros de acogida de emergencia, de primera acogida, de pisos, de centros externos y de educadoras/es de calle, manifestaron conocer historias de vidas muy duras y recorridos migratorios muy difíciles, y, al mismo tiempo, todos y todas hablaron respecto al efecto que tienen estas experiencias en los y las jóvenes, en cuanto al impacto en la gestión de sus emociones, en el manejo de las frustraciones y en como lidian con situaciones de conflicto, tanto dentro y fuera de los centros. El impacto de estas experiencias es un elemento de extrema importancia ya que conocerlos implica una información sustancial para entender la adaptación que luego tienen los y las jóvenes en los territorios a los que llegan (Menjívar y Perreira, 2017), y, por tanto, fundamental para mejorar la acogida.

5.4. Salud

El siguiente apartado aborda aspectos relacionados con las necesidades de las y los MENA en materia de salud. Se consideran aspectos de salud mental, fruto de los duros procesos migratorios, la vida en la calle, las situaciones de extrema gravedad que han vivenciado, entre otras; aspectos de salud física; las respuestas sanitarias de las instituciones correspondientes; y una primera aproximación al impacto del Covid-19 en la salud de los y las jóvenes y en los centros de acogida.

- **Salud mental**

Los problemas de salud mental de los y las MENA, están estrechamente vinculados a las situaciones descritas anteriormente: situaciones de extrema gravedad, recorridos vitales muy duros y complejos, que se traducen en dificultades para la gestión de las emociones y de los conflictos, “[...]porque muchas veces no es solamente un conflicto entre dos personas, es la carga ¿no? que trae la persona. Muchas ocasiones también nos encontramos con situaciones de abusos ¿no? que han vivido siendo más pequeños ¿no? y la forma de gestionar el conflicto puede ser, pues eso, más agresiva, más violenta”. (bcn11, code4.4, ref.1).

Sin embargo, la salud mental no se traduce sólo en respuestas explosivas o en reacciones violentas, sino, también en afecciones emocionales profundas en los y las MENA, las cuales se producen, entre otros factores, por la presión de ser adultos/as a una edad que no les corresponde, por el peso que llevan de sus familias y de mejorar su situación, por la precariedad de la situación en la que se encuentran al llegar a Barcelona y a los centros de acogida. Se encuentran insertos en un contexto que es hostil, que les exige logros y resultados que a otras/os jóvenes de su edad no se les exige, a lo cual se suma toda la “carga” que tienen producto de los procesos migratorios que han realizado y de los contextos sociales, culturales, familiares y políticos que han dejado atrás:

“Lamentablemente, necesitan ser adultos cuando aún son adolescentes, que no tienen casi ni formada su personalidad, ¿no?, entonces se están formando su personalidad con unas frustraciones brutales y unas exigencias que no les pertenecen por edad. Por lo tanto, yo creo que la salud mental de estos chicos dentro de 10 años será preocupante, porque estamos creando a una generación que no tendrá solventada la gestión emocional. Son niños que han salido de sus casas, se han alejado de sus padres con la gran responsabilidad de mantenerles, muchas veces, sin que sus padres se lo hayan pedido, eh, hay caso que sí que los padres les han pedido a sus hijo que emigren para ayudar a la familia, y los hemos tenido en entrevista a estos chicos y han dicho “es que yo no quiero estar aquí, pero no puedo volver, porque mis padres me han pedido, es que todos los jóvenes de mi barrio se han ido, entonces yo no puedo decir que no”, entonces se sienten obligados y yo creo que esto generará unos problemas de salud mental, unas ansiedades brutales, y hay cuidar la salud mental de estos chicos”. (bcn1, code4.4, ref.1).

Además de problemas vinculados a las gestiones emocionales, también hay “[...] *chavales que tienen problemas cognitivos, de desarrollo cognitivo, chavales que han pasado problemas de desnutrición, chavales que vienen con un proceso migratorio muy duro, incluso que han perdido familiares*” (bcn12, code4.4, ref.5).

En ese sentido, los problemas de salud mental están fuertemente vinculados a las circunstancias y vivencias tanto previas, durante y posteriores, del proceso migratorio de los y las MENA. Es interesante destacar que la identificación de las consecuencias que las circunstancias de los y las MENA tienen y podrán tener en la salud mental de ellos y ellas, es identificada de forma más clara, por personas que llevan más tiempo trabajando con los y las jóvenes. Por otro lado, este tipo de problemas se identificó principalmente por parte de educadoras de centro de primera acogida y pisos, ambas con más de 6 años de experiencia con MENA.

- **Salud física**

Respecto a la salud física de los jóvenes, en las entrevistas se mencionan desde de *“temas de salud higiene, [...] que tengamos un chaval menor de edad, que tiene sarna, que está en calle [...]”* (bcn9, code4.4, ref.2), a temas más complejos como pueden ser enfermedades crónicas, *“chicos con algún tipo de mal formación o con algún tipo de enfermedad crónica, que en sus países de origen, pues, los tratamientos son muy costosos, bueno, que la sanidad no es pública y todo esto, que aprovechaban todo el proceso migratorio para poder ser atendidos”* (bcn10, code4.4, ref.1). A ello habría que sumar problemas que puedan derivarse del consumo de tóxicos: *“Por ejemplo, en este ámbito, en el ámbito de drogas, cada vez hay más consumo, poli-consumo de... de todo”* (bcn9, code4.4, ref.2). En algunos casos, el consumo se inicia en los países de origen: *“Muchos, igual no todos, pero muchos consumen antes de cruzar la frontera, para degradarse a salud.”* (bcn5, code4.5, ref.4), como una “estrategia” para no ser atrapados por las mafias, como se mencionaba en el apartado anterior.

- **Actuación de los centros frente a los problemas de salud**

Los problemas de salud, tanto física como mental, deben tener una respuesta, un tratamiento que permita curar o aliviar los síntomas y la enfermedad. En relación con ello, un problema que ya se ha comentado en las situaciones de extrema gravedad, son las respuestas, desde las instituciones correspondientes, a los problemas de salud.

Con relación a la atención que se entrega dentro de los centros, que sería una primera instancia, en lo que respecta hechos de salud mental, como puede ser una reacción explosiva, un ataque de ansiedad, entre otros, una de las herramientas que se utilizan son las **contenciones físicas**. Aunque, según explica un educador de un centro de emergencia *“no hemos hecho casi ninguna te diría, casi ninguna. Es un fenómeno muy raro, las contenciones físicas que hemos tenido que hacer, era de chavales que venían muy consumidos, que tenían un historial de tóxicos y situaciones puntuales. La verdad que nada, situaciones puntuales por ahí”* (bcn12, code4.4, ref.2).

Una segunda respuesta que se ha mencionado en las entrevistas es la **medicación**. Concretamente un educador de un CREI comenta que *“son chavales movidos, entonces, pues, los drogan y ya está, tranquilos”* (bcn2, code4.4, ref.1).

En caso de situaciones más graves o de seguimientos médicos, los centros -tanto de emergencia, de primera acogida y pisos (recursos externos no)- concretamente los y las educadoras, son responsables de llevar a los y las MENA al médico, “[...] *si algún día tenías una cita médica, pues, te acompaña algún educador [...]*” (bcn12, code4.4, ref.2). No obstante, en el caso de jóvenes en situación de calle, la realidad es diferente. Al no estar en un centro no tienen un centro de atención primaria de referencia y, más importante aún, no cuentan con una persona adulta que los y las acompañen en caso de necesitar alguna atención médica. En ese contexto, los educadores y educadoras que trabajan en recursos externos a veces hacen ese acompañamiento. Este es el caso concreto de un educador que explica la situación:

“No sé por qué, supongo que al vernos con los usuarios de drogas intercambiar jeringuillas, nos tienen como que nosotros somos como los médicos o enfermeros o cosas así. Y todas las demandas y peticiones que nos hacen van más dirigidas a lo sanitario. Y siempre, nos hemos tenido que pelear muchas veces, los he acompañado todas las veces que ha hecho falta al médico. Y cuando ha habido alguna cosa más, que han querido... pues os he acompañado a Mossos, porque es el circuito que marca, o se les ha puesto en contacto con el CDI. Con los mayores de edad también ya con el SIS [¿Servei d'Integració Social?], que son otros servicios, y entonces cada cual intentamos....” (bcn5, code4.4, ref.1).

- **Atención sanitaria**

Dentro de las demandas que los y las entrevistadas reconocen que los y las MENA les hacen, se encuentra el de atención sanitaria, especialmente en casos de jóvenes que sufren algún tipo de enfermedad: *“lo del tema de salud sí que es más delicado. Sí que es verdad que la mayoría que se encontraba en alguna situación, pues, enseguida se hacia la tarjeta sanitaria, se les derivaba al médico, y se les empezaba”* (bcn10, code4.4, ref.1). La tarjeta sanitaria y el acceso a un centro de atención primaria, es un trámite engorroso, no obstante, las y los educadores de las diferentes tipologías de centro, establecen dentro de sus rutinas y de sus obligaciones hacer el acompañamiento médico, con lo cual los y las jóvenes de centros pueden acceder a los servicios de salud. No obstante, esta situación no es la de todos los y las MENA.

En el caso de jóvenes en situación de calle, el acceso a la atención médica es un problema que identifican las y los educadores de calle. Este problema es complejo, ya que existen unos protocolos establecidos que no contemplan la situación concreta de los y las jóvenes que están en la calle. Así lo comenta una de las educadoras de calle entrevistadas:

“estamos empezando a trabajar en este sentido porque la DGAIA hasta ahora que no ha tenido un problemón igual gordo, no ha permitido que la gente asomara o ha flexibilizado algunos circuitos y procedimientos. Pues, que un chaval que está en la calle pueda ir al médico, aunque no esté en un centro, temas de salud higiene y tal... Del mismo modo que la vecina le baje el bocata, otra cosa es que el niño no pueda ir al médico por temas de prevención de enfermedades, de curas, de urgencias y tal... que... y que no hace falta que aparezca allí la policía para que se lo lleve al centro”. (bcn9, code4.4, ref.2).

Este es un problema serio, ya que como comenta la educadora, *“lo que no puede pasar es que tengamos un chaval menor de edad, que tiene sarna, que está en calle, que no quiera volver al centro que se le asignan, que está en Manresa, y que no le podamos acompañar al médico. [...] Pero, es básico que pueda...es una cosa de salud pública eso”* (bcn9, cod4.4, ref2). Esta situación ocurre, porque al ser menores de edad, necesitan una persona adulta que ejerza como tutor o tutora legal, que asuma estas responsabilidades y lo acompañe en estas gestiones. Lo mismo ocurre con el acceso a otros servicios sanitarios, como pueden ser programa de atención al consumo de drogas, *“[...] cada vez hay más consumo, poli-consumo de... de todo. A pesar de que este en esta calle, que estos chavales puedan acceder a programas, o a recursos, o a información de reducción de daños con el consumo de drogas, pues es fundamental”* (bcn9, code4.4, ref.2).

En ese contexto, la misma educadora, comenta que se han logrado avances respecto a la flexibilización de los protocolos que permita que los y las MENAS en situación de calle puedan recibir y acceder a la atención sanitaria. Por ejemplo, *“hemos conseguido tener un circuito de atención, todo a nivel de salud, que ha sido un gran logro, que tiene que ver con la reducción de daños de chavales que están en situación de calle, y lo único que ahora mismo tenemos que hacer es informar a la DGAIA, ya no... Estamos trabajando en eso”* (bcn9, code4.4, ref.3)

- **COVID-19**

Un elemento que no estaba considerado al inicio de la investigación, pero que indudablemente fue surgiendo, fue la situación del Covid-19, en la salud y, particularmente, en los centros. En ese sentido se identificó en las entrevistas, que los impactos del coronavirus en los centros, tanto en jóvenes como en educadores y educadoras, se dio en diferentes ámbitos.

El primer impacto que se comentó fue la **afección del Covid-19 en la salud de los y las jóvenes**. Afortunadamente, hasta el momento en que se realizaron las entrevistas, no se habían detectado casos en los centros a los cuales se pudo acceder, tanto de emergencia, primera acogida y pisos. Una educadora explica que *“tuvimos la primera semana algunos que tuvieron fiebre y estuvieron apartados del grupo, pero al final no mostraron ningún síntoma más, y los subimos al final. Pero, bueno, que al final tampoco tenemos las instalaciones como para hacer ninguna protección”* (bcn13, code4.4, ref.3).

- **Conclusiones**

Respecto a la salud de los jóvenes, es posible establecer, en base a las entrevistas realizadas, que es un problema central. En ese sentido es un tema que surge en las entrevistas con educadores y educadoras de todos los centros y con las y los educadores de calle.

La salud mental de los y las MENAS, es un aspecto central, debido a la complejidad que presenta, pero, especialmente, por las consecuencias en el presente y a largo plazo que pueden tener en los y las jóvenes y en sus procesos de integración en los territorios de

acogida. Estos problemas existen en los y las jóvenes de las diferentes tipologías de centros y en los y las que se encuentran en situación de calle, por tanto, educadores y educadoras de los diferentes centros hacen mención a situaciones en donde éstos quedan manifestados. Es interesante mencionar, no obstante, que el análisis que se hace de los problemas de salud en relación a abordar la complejidad de sus causas y a los efectos y consecuencias que puedan tener, son expresados por educadoras y educadores que han tenido mayor experiencia y trayectoria profesional con los y las jóvenes.

Los problemas de salud mental son diversos y hay diferentes factores que influyen en ella. En base a los relatos de las entrevistas, y como plantean Keles, Friborgb, Idsøec, Sirind, y Oppedala (2015), las condiciones previas al proceso migratorio así como las causas que lo motivaron –como la separación y/o pérdida del núcleo familiar; problemas de salud, incluso la muerte, de un familiar; contextos de guerra y persecución política; contextos de pobreza y vulnerabilidad extrema; falta de oportunidades, entre otras- son elementos y circunstancias que generan problemas en la salud mental de las personas migrantes en general y, especialmente, en los y las jóvenes que migran solos/as; problemas que pueden estar presentes durante años, incluso después de obtener la regularización y el permiso de residencia. Además de las condiciones y las circunstancias previas al proceso migratorio, las situaciones con las que se encuentran, y en las cuales tienen que vivir, en el país de acogida también influyen en la salud mental. Esta situación es reconocida por los y las educadoras y ha sido estudiada por diferentes autores/as, no sólo en Europa, sino también en otros países como EE.UU (Creaa, Lopeza, Hassona, Evansa, Palleschia y Underwoodb, 2017), y existe un consenso en cuanto al reconocimiento del impacto de los problemas del día a día y las situaciones límites y altamente vulnerables en las cuales se encuentran algunos/as jóvenes, en la salud mental de los y las jóvenes.

En ese sentido, la salud mental, como bien planteaba una de las educadoras entrevistadas, es central, en tanto que se está formando una generación de niños, niñas y jóvenes con problemas de frustración, de gestión de las emociones, de ansiedad y angustias, que no están siendo tratadas o consideradas en función de la importancia que éstas tienen. Esta situación es compleja, una de las razones que podrían explicar la falta de atención de la salud mental, viene dada por el alto nivel de vulnerabilidad que presentan los y las MENA, y la necesidad de atender aspectos vinculados a cubrir necesidades básicas y mínimas -como garantizar un lugar donde vivir, un hogar, garantizar tres comidas diarias, garantizar la escolarización y la formación, entre otras-, que, como se ha mencionado en otros apartados, desbordan el sistema de protección infantil y dificultan la entrega de una atención integral y holística, que incluya, entre ellas la atención de la salud mental de los y las jóvenes.

Respecto a la salud física de los y las jóvenes, muchos de los problemas que se identificaron en las entrevistas, tales como la sarna, problemas de higiene, infecciones, vinculados al consumo de tóxicos, entre otros, son consecuencia de las condiciones de vulnerabilidad en las que se encuentran los y las jóvenes, particularmente aquellos/as que están en situación de calle. En ese contexto, si bien problemas de salud física existen en todos los centros, se vuelve una problemática más grave, en el caso concreto de los y las jóvenes de calle, dado que no tienen garantizado el acceso a los centros de

salud ni a recibir una atención médica; motivo por el cual, son mencionados, mayoritariamente, por educadoras/es de calle. Problemas de salud física más graves, como puede ser alguna enfermedad crónica, son identificados, principalmente, por educadores y educadoras de centros, ya que son los y las encargadas de realizar las gestiones y el seguimiento médico de los y las MENA que están dentro del sistema de protección a la infancia y, por tanto, en los diferentes centros de acogida.

La actuación de los centros frente a problemas de salud en general (mental y física), suele ser una actuación fuertemente institucionalizada, y por tanto generalizada en cuanto a la aplicación de protocolos, en los diferentes centros. Son las educadoras y educadores quienes deben gestionar y hacer el seguimiento médico de los y las jóvenes, así como aplicar los protocolos de contención y medicación, en caso de problemas derivados de problemas de salud mental o de gestión emocional. Es interesante destacar que, en el caso de pisos, acciones como las contenciones físicas y la medicación -dos estrategias mencionadas en las entrevistas- no fueron comentadas por las y los educadores de ese tipo de centro. Aquello podría explicarse, por las características de los y las jóvenes que pueden acceder a esta modalidad de acogida, que se caracteriza por dar mayores cuotas de autonomía y de decisión, así como de gestión del espacio que se habita, en tanto su función es facilitar la transición hacia la vida adulta al cumplir la mayoría de edad (Departament de Treball, Afers Socials i Famílies, 2010). De esta forma, suelen ser jóvenes entre 16 y 18 años, destacan jóvenes que presentan “buena” conducta, que han seguido un itinerario institucional y formativo constante y estable, y que por tanto tienen capacidades para gestionar sus emociones y frustraciones, para tomar de decisiones, para llegar a consensos, para acatar normas, etc. más desarrolladas.

Respecto a la atención sanitaria, según lo planteado en las entrevistas, constituye un problema principalmente para los y las jóvenes en situación de calle. Como comentaban las educadoras es un problema que se deriva de los protocolos que se deben seguir para que los y las MENA puedan tener acceso a los centros de atención primaria (CAP), que, no obstante, no consideran la situación real y administrativa en la que se encuentran éstos/as jóvenes. En sentido, las mismas educadoras han planteado la necesidad de flexibilizar el protocolo, de forma tal que se les pueda entregar una atención médica, más allá de si cuentan o no con una persona adulta que ejerza y/o represente la tutela y guarda del o la joven en cuestión.

Finalmente, en relación con el Covid-19, si bien fue un elemento que se volvió central en el desarrollo de las entrevistas que tuvieron lugar durante los meses de confinamiento, en términos de salud, no tuvo, hasta ese momento y en los centros a los cuales se pudo acceder, un impacto importante. Concretamente, ningún educador y educadora manifestó la existencia de jóvenes afectados por el coronavirus. Como se mencionó en los apartados correspondientes, los impactos del Covid-19 se expresaron en otros ámbitos, como el de infraestructura y recursos de los centros, impacto emocional en los y las educadoras, entre otros. (Ver apartado 1. Centros y servicios).

5.5. Itinerarios y circuitos

En este apartado presentamos los resultados vinculados a los itinerarios tanto geográficos como institucionales que siguen los y las MENA, una vez llegan a territorio español.

- **Tránsitos geográficos y de gran inestabilidad**

A nivel geográfico, vemos cómo muchos MENA han vivido situaciones de extrema dificultad para llegar a pisar territorio español, y que los motivos por los que han iniciado procesos migratorios son dispares y responden a motivaciones varias:

“Huía de la guerra [...] llevaba 5 años aquí, ya. Ahora tiene 16, vino con 11 en avión con un pasaporte falso [...] he escuchado historias de vida difíciles [...] me decía que él tenía armas en su casa, que para él un arma era como tu ver un boli en tu casa, que abría la ventana de su casa y veía gente morir, y no sé, era increíble. Y también había un par de indias que no sé ni cómo llegaron”. (bcn4, code4.5, ref.1).

“Me explico que llevaba tres meses caminando pa’ llegar a Melilla, desde no me acuerdo de dónde venía, pero tres meses caminado eh, tres meses caminando hasta que llego a Melilla, paso la valla de Melilla y luego llego hasta aquí”. (bcn4, code4.5, ref.2).

Conocí a niños que trabajaban, un niño de estudiar y empezó a trabajar con 9 o 10 años, que aquí en verdad no podrías, pero bueno, para ahorrar 2000 euros pa’ poder coger la patera y venir pa’ poder enviarle dinero a su madre. Esa es otra, si tu madre está mala o bueno algún familiar tuyo cercano, en plan, malo de verdad, de que tenga una enfermedad que no se puede curar o que se puede curar con dinero, ¿qué haces con tu madre? ¿dejas que se muera delante de tu cara? no sé... también el, yo creo que ven la facilidad de poder emigrar, o sea, no facilidad, o sea... (bcn4, code4.5, ref.10).

A nivel institucional, las personas entrevistadas destacan los circuitos por los que pasan los jóvenes de forma más o menos temporal durante los procesos de acogida desde que pisan el territorio español, así como las implicaciones y aspectos diferenciales que tienen en función de situaciones individuales o *sui generis* de cada caso. Los discursos visibilizan que existen diferencias no sólo en cuanto a los centros en los que los jóvenes pasan a estar en situación de institucionalización, sino también en cuanto a las comunidades autónomas, algunas con una mayor presencia de MENA:

La movida está entre Bilbao, Madrid y Barcelona, estos tres. Porque, además, hay comunidades autónomas que están poniendo autobuses para que estos chicos, y esto es real, tan real que yo conozco chicos que la misma policía [...] “¿Qué quieres: Barcelona, Bilbao o Madrid?” –“mmmm Bilbao, pues venga, pa’ allá” (bcn5, code4.5, ref.5).

Los chavales sueñan Barcelona, no sueñan el pueblecito de al lado de Manresa, porque no saben qué es, ni dónde está. [...] lo que reconocen es el Barça,

básicamente. [...] Es lo primero que aprenden los chavales. Es lo que te dicen, o sea, me han mandado a la montaña corre-corre. Corre-corre, quiere decir que han empezado a correr en medio del campo, que tú dices, ¿cómo has llegado de Berga a Barcelona? un tapón así (señala una persona baja), de un sitio en medio de la montaña. Pues, en pocas horas los vuelves a tener en Plaza Catalunya, es una fijación, que no tiene sentido. Después también hay como rumorología, en relaciona cuales son los centros buenos. Ellos saben que, si toca tal centro, tal centro es bueno... [...] Y, después, pasa otra cosa que es, por ejemplo, un centro que está en Masnou, que salen a los 18 en Masnou, Masnou no tiene ningún tipo de recursos. De hecho, seguramente ese chaval ya viene hacer la formación a Barcelona. Masnou, Terrasa, Mataró. Ese chaval ya está viniendo a Barcelona a hacer la formación, porque las entidades que dan la formación a estos chavales están muchas en Barcelona. Entonces, el chico ya conoce Barcelona, ya está viniendo para acá, incluso tiene algún punto de referencia, como el formativo. Con lo cual, cuando cumple 18 no se queda en la calle en Masnou, viene a dormir a un parque en Barcelona. (bcn9, code4.5, ref.8-9)

Y, luego, pues el volumen de plazas, de los recursos, otras, pues, no hay centros que sean familias, no hay centros pequeñitos. Hay centros grandes, hay albergues en los que hay, en los que hemos tenido 40 o 50 chavales. Ahora mismo en Sant Just, todavía hay un hotel, en el que hay unos 80 chicos, que son todos de (¿) y de Ghana, y por eso aguanta. [...] A demás, incluso, los propios centros como eran albergues, la DGAIA no encontraba lugar donde meter, incluso ha habido ayuntamiento que se han posicionado en contra, el de Rubí. No encontraban lugar, entonces han ido moviendo los recursos, lo profesionales; una rotación importante. Pero es que el propio recurso va cambiando también de ciudad, entonces, claro un chaval no se aferra ahí a nada, ni a un profesional, ni a un territorio, entonces... pues, es fácil que a los chicos no les guste... (bcn9, code4.5, ref.11)

Y cada comunidad legisla de forma distinta y está provista de sistemas e itinerarios distintos, lo que a menudo se convierte en un problema cuando los jóvenes transitan de un espacio a otro.

Nos encontramos con un problema, que también sería interesante poder comparar con ellos, a ver qué ha pasado en estos procesos migratorios. Nos encontramos chicos que vienen de Melilla con el NIE, pero ya en la calle. Y vienen aquí porque les dicen que aquí los podemos acoger, vale. Y eso es una putada, hablando claro. Porque los chavales ahí están como menores, pero no tienen la política que tenemos en Catalunya, que de 18 a 21 tenemos alargamiento, ayudas, vivienda. Entonces allí, cuando cumplen los 18 [...] les dicen, “no, no, no, ya tienes 18, tienes tu NIE, vete a Barcelona que allá te darán ayudas”. Vienen aquí y como no son ex tutelados por la Generalitat, que son ex tutelados de allí, no tienen nada. Y tenemos un montón de chicos que RECOLZEM (no se traduce porque es el nombre de nuestro proyecto que trabaja con jóvenes de la calle, mayoritariamente extutelados), que como mucho te podemos dar una manta para el frío y donde puedes ir a comer. Vale, o sea yo

creo que cosas, cosas a mejorar, cosas institucionales, maltrato institucional. [...] Narices, coordinémonos, hablemos. Si estos chicos ya tienen un NIE, aquí no van a conseguir nada, pues, no les digáis que vengan con falsas expectativas. (bcn3, code4.5, ref.4)

En todos los sentidos, vemos cómo los tránsitos geográficos e institucionales en ocasiones se traducen lamentablemente en dinámicas de gran inestabilidad: “*dinámicas de calle, con mucho consumo, y todo lo que eso deriva en ellos con el tiempo*” (bcn10, code4.5, ref.1), “*hay algunos que se fugan de los centros, que están en el parque [...]. Luego hay algunos que han estado tutelados en Andalucía y que llegaron con 13 años a España, han estado en Andalucía, País Vasco y ahora Barcelona... y tienen 19-20 años y ya no....*” (bcn5, code4.5, ref.1), “*situación de calle, desamparo institucional, político, todos. En el proceso migratorio, creo que todos, han sufrido algún tipo de maltrato, violación, etc. El consumo de drogas por la situación de calle*”. (bcn5, code4.5, ref.3). Estas dinámicas, a su vez, se traducen en situaciones de desconfianza por parte de los chicos:

Son jóvenes que vienen con un hermetismo brutal, vale. Bueno, porque han pasado un proceso migratorio muy complejo, muy complejo, de días incluso, incluso de mese, según de donde procedan, y, bueno, mucha desconfianza, sobre todo muchísima desconfianza, vale, por la incertidumbre de no saber dónde van, y demás. (bcn8, code4.5, ref.7)

- **Encuentros y desencuentros entre los sistemas de acogida y la llegada de los MENA**

En Catalunya, los servicios de protección de emergencia o centros de primera acogida donde los jóvenes permanecen -teóricamente- poco tiempo evitando así que estén en comisarías policiales coinciden en señalar que los sistemas de acogida y los procesos migratorios que viven no siempre coinciden, provocando entonces procesos de encuentro y desencuentro entre los itinerarios de institucionalización de estos jóvenes, la falta de recursos y sus proyectos, expectativas y vivencias como personas migrantes que son (en la búsqueda por ejemplo de iguales). En este sentido, las entrevistas señalan como a veces entran en conflicto situaciones de primera necesidad (conseguir ropa, zapatos, etc.), con las experiencias vividas y sus imaginarios –“llegan aquí, a España, la tierra prometida... (bcn5, code4.5, ref.2)”; “yo quiero ir Barcelona”, “oye ¿tú has visto Barcelona alguna vez?” “no”, “¿sabes dónde está?”, “no, pero quiero ir”. Es el sueño, el sueño europeo que tienen (bcn4, code4.5, ref.12)– y expectativas previas.

*Son muchas preguntas a conseguir antes. Ellos lo que ven es la ropa y los tejanos, ¿no? Entonces, hay un grupo de chicos que lo que hacen es ir de centro en centro buscando los recursos más inmediatos, el típico kit de bienvenida ¿no?, las chanclas, los calcetines, la ropa y el pijama. Entonces ¿qué pasa?, llega el primer día, yo te doy un kit de bienvenida y a la mañana siguiente se fugan, porque no les interesa estar institucionalizados, entonces prefieren estar en la calle y ya han ganado ese kit ¿no? Entonces, claro, **las necesidades que tienen cuando ellos deciden quedarse en el centro, convencidos, y conocen las experiencias de los compañeros que dicen estar contentos en el centro** -porque, claro, una cosa es lo que cuentas tu como educador, lo que va a encontrar que va a depender de él*

y de su implicación, y otra cosa es los compañeros, lo que cuenten ¿no? Entonces normalmente se quedan, pero sí que habrá un tanto por ciento mínimo que están en el limbo este “de salgo, delinco, paso tres días en comisaria, vuelvo a salir, me mandan a un centro, vuelvo a delinquir y siguen ahí la rueda” ¿no?, pero es un tanto por ciento mínimo, la verdad. (bcn1, code4.5, ref.1)

Hay muchos niños que acaban de nuevo en ese mismo centro, que han acabado en la calle y muchas veces vuelven. En plan, están al rededor del centro para que le den comida y eso, por que duermen ahí en la calle, al lado del centro. (bcn4, code4.5, ref.5).

*Esa falta de recursos hace que tengamos muchas dificultades para trabajar con ciertos perfiles que vienen muy cronificados. [...] Chicos que han pasado por Melilla, [...] con muchas dinámicas de calle, con mucho consumo, y todo lo que eso deriva en ellos con el tiempo, que nosotros por más que intentamos vincularlos, que realmente hemos visto que vinculamos muy bien con estos chicos, pero al final **no podemos cumplir sus expectativas**, porque, ni su proyecto, porque ni ellos lo tienen claro. Entonces, las dificultades que yo me he encontrado, son la falta de recursos, son la falta de respuesta por parte de la administración, cuando tú haces ciertas propuestas o haces ciertas demandas, para poder dar la ayuda adecuada a esos chicos. (bcn10, code4.5, ref.1).*

*Hay un **sistema montado**. Aleatorio. A ver, aleatorio, no es. Es un sistema formado. Es verdad que los chicos van allá donde saben que se van a encontrar un igual. Eso está claro, eso lo hemos hecho todos cuando migramos, ¿no? cuando nos movemos buscamos nuestro igual, buscamos a alguien que nos podamos sentir entendidos y comprendidos. Y los chicos, evidentemente, en este entorno es donde se sienten mejor. Porque después, por ejemplo, **los chicos que se escolarizan -que los sacas de su entorno-, cuesta mucho trabajar con ellos** hasta que se acaban de adaptar. Pero, para mí no es beneficioso. Aparte que yo creo que es un sistema montado, porque si tu entras a la DGAIA ahora -hace ya unos meses- hay unos **EFI de Joves Migrants Sols [Equips funcionals d'Infància]**. Antes, por ejemplo, sí que estábamos integrados en las EFIs funcionales dependiendo del territorio donde estaba nuestro centro, entonces cada centro tenía un referente en función de la zona. Por ejemplo, nosotros estábamos en le EFI 1 porque era Barcelona ciudad. Pero ahora, hace poco, lo que han hecho es unificar todos los centros. Hay una unidad que es la **Unitat Joves Migrants Sols**, que llevan todos los centros que acogen a joves migrants. Después, están los centros. Tú, cuando has detectado un chico, ellos no buscan a ver dónde hay plaza en otros centros, ellos buscan solo en los centros donde ya están siendo atendido estos chicos. El sistema está montado así. (bcn10, code4.5, ref.3).*

Precisamente entre estos encuentros y desencuentros es donde un porcentaje de jóvenes se encuentra -en palabras de los educadores “en el limbo”- mientras se hace un trabajo arduo por parte de los profesionales para poner al servicio de los jóvenes un sistema de acogida que no siempre responde a sus necesidades como personas de derecho que son.

Porque sabe que si le dices así no entras, se va a fugar y no va a volver. Y el de emergencia, ¡ay! en el de acogida, 72 horas fuera de tu plaza, la pierdes. Claro en el CRAE es diferente, si tardas 30 días, o 31 días pierdes la plaza. Pero ahí son 72 horas. "Vale, no entras así", "vale, no entro, estoy medio drogado y el morao' a saber cuánto me dura, me quedo en la calle y no vuelvo". (bcn4, code4.5, ref.3).

Los centros que no forman parte de DGAIA también mencionan de forma parecida la flexibilidad por parte de los educadores al intentar acoger a los MENA:

Los chicos nos vienen derivados principalmente de Centros de Primera Acogida (centros de corta estancia), de CRAES (centros de menores no acompañados y menores que no pueden estar con las familias por diversos motivos) y de pisos de alta autonomía, pero también atendemos a chicos que vienen directamente aquí por iniciativa propia o porque conocen a otro chico que ha hecho el curso con nosotros y le ha dicho que venga a vernos. Al final se trata de ayudar a los chicos, da igual de dónde vengan, si necesitan nuestros recursos los recibimos y si necesitan otro recurso también les orientamos. [...] Son chicos que llegan aquí en la preadolescencia, adolescencia, como cualquier chico de nuestra casa [de aquí], tienen opción de equivocarse, tienen opción a experimentar con la vida y poder tener un margen de error y que te recojan y te levanten. Y aquí con 17 años te pueden pasar un piso de autonomía, que tú has de saber cómo gestionar la compra, con los amigos, las adicciones, el no salir, pam, pam... y dices, claro, les estas pidiendo que sea un adulto con 17 años. Y, claro, hay chicos que con 17 años has de decirle "tío, despabila, porque te quedarás en la calle a los 18" (bcn3, code4.5, ref.1-2).

- **Procesos de institucionalización de los MENA y tránsitos**

Una vez se ha producido la llegada de los MENA a España, los profesionales dan a conocer los procesos de institucionalización por los que pasan y por qué motivos no siempre siguen los mismos circuitos. Sin embargo, en cualquier caso, la entrada al sistema de protección ha sido en la mayoría de las ocasiones la comisaría:

“lo acompañamos a una comisaría, que ahora mismo es como la puerta de entrada al sistema de protección, para que lo identifiquen y lo lleven a un centro. Si no, tenemos vinculados a espacios, aunque los chavales se van moviendo, toda una lista de chicos que ya han hecho este camino mayoritariamente, no les ha gustado el centro, han tenido algún problema, han entrado a justicia y cuando salen no quieren volver o lo que sea. Nos pasa muy a menudo que son chicos que no quieren vivir lejos de Barcelona porque los centros, pues, no se gestionan a nivel de Catalunya. Y se fugan y vienen y están en la calle”. (bcn9, code4.5, ref.1).

“abrieron también un dispositivo de emergencia que lo abrió Cruz Roja, que ahora mismo tiene muy pocos chavales. Era como para sustituir la sala de espera de las comisarías, porque había chavales que se pegaban en las salas de espera de las comisarías unos 7 días y eso es una barbaridad, porque estaban ahí con una manta y con la luz encendida y con la turista que entraba a denunciar un robo. Pues, abrieron en Collserola un centro que gestiona Cruz Roja que es el

DAI, Dispositiu d'Atenció Inmediata, que substituye la espera en comisaría". (bcn9, code4.5, ref.5).

Las personas entrevistadas señalan circuitos distintos en función de si son claramente menores, o bien en función de si la llegada de los MENA se produce con 17-18 años.

"Hay chavales que vienen aquí a probar suerte. Que tienen una mayoría de edad, que quieren entran en el circuito de protección. Entonces, ¿estas personas con qué cuentan? Con que no los van a pillar. No nos van a enviar ningún documento -la familia no lo va hacer-, tienen la esperanza de que entren en un programa de protección. Entonces si se les hacen las pruebas de edad y cae la breva, por así decirlo, de que los declaran menores de edad, no siéndolo, pues, entrarían en el programa de protección siendo mayores de edad. Y eso una cosa que ocurre; no es un tema menor". (bcn12, code4.5, ref.1).

"Si un chico viene siendo menor entra en un centro, sea de primera emergencia o CRAE el que sea. Con 17, está ahí como en limbo en cumplir los 18 en el propio sistema, pasan a pisos de hasta 21 años. (...) En estos pisos están hasta los 21". (bcn14, code4.5, ref.1).

"No tiene nombre, lo pregunté, porque es el paso al CRAE. Sé que ahora existen los Espais -que no me se las siglas- que son sitios que cogen a los jóvenes y los tienen de los 16 a los 18, que pueden estar toda la estada sin que los lleven a otro centro, entonces es como el Pre-CRAE". (bcn7, code4.5, ref.1).

Podían estar unas... de media 24h, aproximadamente, ¿por qué? porque dependía de muchos factores. Por ejemplo, si era de Marruecos y venía con pasaporte, en unas 7-8 horas, se le encontraba un centro. Si venía sin pasaporte, había que hacerle las pruebas radiológicas, las pruebas radiológicas, tenemos que esperar que venga una patrulla de mossos de esquadra, ir al Hospital Clínic, hacer las pruebas allí, volver, determinar la prueba, que el forense las determine, a partir de ahí, llamar a DGAIA o si es mayor de edad dejarlo en libertad. (bcn8, code4.5, ref.4).

En cualquier caso, los profesionales explican que se llevan a cabo estudios para decretar el desamparo preventivo y a partir de él es que se decide la medida de protección que se aplica (CRAE, CREI, pisos, etc.) en cada caso. Estas medidas suelen tomarse por parte de equipos multidisciplinares formados por psicólogos, pedagogos, educadores, médicos, etc. y son ratificadas por parte de DGAIA.

*Yo era la referente, era la que hacia la propuesta técnica [...] cuando emites el estudio [...] Entonces, en situación de atención inmediata a nivel administrativo, hacemos un pequeño informe para decretar el desamparament preventiu, y a partir de allá tenemos que empezar el estudio. Haces la exploración de la situación familiar, social, personal, en el territorio, en el centro. [...] tienes que sacar factores de riesgo y de protección y a partir de ahí, decides... tienes que finalizar ratificando o no ese desamparo preventivo que ya habías declarado, y después **proponiendo una medida de protección: podría ser CRAE, centro, familia, lo que sea.** (bcn10, code4.5, ref.2).*

Normalmente suele ser una decisión de equipo, porque todas conocemos a los chicos, porque piensa que a nivel técnico el trabajo es **multidisciplinar e interdisciplinar**. Es decir, a la hora de hacer un informe final yo hacía la parte social-familiar de todos los casos, la pedagoga hacía la parte pedagógica de todos los casos y la psicóloga hacía la parte psicológica y el educador, la parte educativa, la metgessa, la parte médica y después la referente unificaba al final y hacía las conclusiones. Entonces, es un trabajo como muy de equipo, y la decisión, una vez que tu estableces/propones la medida de protección, envías el informe a la DGAIA. La DGAIA tiene que validar jurídica y técnicamente, y una vez que la valida, pues, depende de la medida que sea, ella pide la plaza dónde sea, o sea de CRAE de CREI, de piso asistido, de lo que sea. Entonces, tu ahí, una vez que salga la plaza y se haga el cambio, tú, como referente, haces el acompañamiento, haces la recogida, haces la despedida y haces un poco el acompañamiento. El tutor y el referente son los que hacen un poco, la transición esta, de cambio. (bcn10, code4.5, ref.2).

Y, en el caso de los centros que no dependen de DGAIA:

Teníamos a veces, algún traductor o las tecnologías intentar ver de dónde eran y demás, un poco para ver la trayectoria y a partir de aquí nos coordinábamos con fiscalía y con DGAIA, para dotarles de un centro. (bcn8, code4.5, ref.5).

Si vemos que hay una situación de desprotección y no se encuentra ningún familiar y demás, entonces ya nos ponemos en contacto con la DGAIA, con lo cual van a ir a parar al mismo centro o a un centro similar que al que iría un MENA. O, por ejemplo, también, había, para no siempre estigmatizar al colectivo, algún joven de Alemania, por ejemplo, que estaba de vacaciones, 17 años, y por lo que sea, pues tiene algún accidente o pierde el pasaporte y demás, también iba a las mismas instalaciones y, a partir de ahí, a DGAIA para poder ponernos en contacto con los padres en el extranjero y demás. (bcn8, code4.5, ref.6).

Los profesionales de los CREI o centros residenciales de educación inclusiva, dirigidos a menores a partir de 12 años tutelados con problemas graves de conducta, mencionan que los tránsitos son cuanto menos complejos y que de ellos se han derivado en muchas ocasiones fugas. Y por ende, en vez de ser el educador o educadora quién haga el acompañamiento, suele estar presente algún miembro del cuerpo policial para hacer los traslados, lo que va en detrimento de los chavales. Así lo explica una de las personas entrevistadas:

Cuando se hacen traslados, hay educadores también que los llevan de fiscalía cuando se fugan, o cuando hay niños nuevos, de fiscalía a los centros o de la comisaría a los centros, etc., eso lo hacía, en mi época, venían los mossos de esquadra, fiscalía de mossos de esquadra, depende, y un educador o una educadora. Ese traspaso es como bastante repugnante cómo se gestiona todo, de coger a la policía, la fiscalía y mandarlos a otro sitio, ¿no? [...] cómo se hace, cómo se habla a los chavales, no saben, dónde los cogen los meten a la furgó, "a dónde vas", "no te lo voy a decir" y se te llevan, eso a nivel... [...] Todo esto es DGAIA. [...] justicia juvenil, las prácticas que quizás hacían antes. Los centros de acogida son

un apéndice de justicia juvenil, un poco, ahora mismo. Porque son todos, o muchos, han pasado o pasaran, se prevé que pasaran por Can Llupiá.

O sea, ¿en un traslado de DGAIA hay un mosso o policía presente?

En ocasiones, sí. [...] porque pueden liarla, o en ocasiones, fugarse. A lo mejor están en medio del traspaso, salta y se pira.

Esto es muy grave.

Yo tengo amigos trabajando en trasllats, el otro día, uno decía, "he visto tres chavales que han salido y me han hablado de tí" y estaba en no sé qué comisaria, y yo estaba en mi casa, pero se habían fugado, y de la comisaria. Estos, por ejemplo, no lo hace un compañero, porque es CREI, es DGAIA se han fugado mil millones de veces, entonces, en un CREI que se fuguen es muy habitual, en un centro de acogida lo es, pero no tanto. (bcn2, code4.5, ref.1).

- **Vinculación institucional: entre lo transitorio y lo permanente**

Las personas entrevistadas mencionan que, aunque el sistema de DGAIA no siempre resulta efectivo, se hacen esfuerzos para que los jóvenes puedan permanecer dentro del mismo derivándolos siempre que sea posible a otros centros en los que pueden seguir institucionalizados mientras regularizan su situación legal y, siempre y cuando éstos muestren conductas de buen comportamiento. Se reconoce también que muchas situaciones de institucionalización después de los 18 se producen porque el sistema de acogida es lento. De hecho, en este sentido, algunos mencionan que en ocasiones situaciones que deberían ser transitorias se vuelven permanentes.

Mi centro es un poco especial [...] tenemos chicos que tienen los 18 años de hace tiempo, que deberían estar fuera del sistema de DGAIA por no ser menores, pero se ha llegado a acuerdos tanto con DGAIA como con la cooperativa mía para que puedan mantenerse dentro de nuestro sistema, siempre y cuando no generen un conflicto. Como tienen ese buen comportamiento y son chicos que se les están tramitando cosas que llevan tiempo -que no es que lleguen con 18, toquen a la puerta y mañana hago 19. No. Llevan aquí un año, y se sobreentiende que al final lo hemos provocado nosotros que lleve tanto tiempo aquí. [...] Se llegan a acuerdos y cada tres meses se hace una medida especial, si a los tres meses su situación sigue en stand by -porque el pasaporte no ha llegado, porque no hay un piso, etc.- se les mantiene todavía, se les deja quedar en el centro. Pocos casos ha habido que se hayan tenido que ir del centro. En los casos que se han tenido que ir del centro, también desde el propio equipo se ha ido tirando de contactos a nivel personal del equipo educativo o que conoces que aquel tiene una cosa, que tiene acogida... se les intenta tirar por esos recursos. (bcn14, code4.5, ref.3).

Hay otro de los casos que nos vine mucho a ver el centro, que él ya hizo los 18. Justo le ofrecieron un contrato -que es lo más soñado en el centro, que alguien nos ofrezca un contrato- y está aquí, vive en un piso en Sabadell. El piso es

tutelado hasta los 21, está protegido hasta los 21, tiene el acompañamiento. (bcn14, code4.5, ref.2).

[Asiente] Tal cual. Y esos chicos han sido seleccionados por la Generalitat, por buen comportamiento, de diferentes centros, o sea ya han sido estudiados esos chicos, esos informes han sido pasados, estos son buenos chicos o los podéis llevar a ese centro. (bcn7, code4.5, ref.7).

*Yo lo que he visto de momento es que **ninguno ha pasado a ningún CRAE**. Seguían ahí hasta los 18. No sé por qué, será que no hay plazas. Lo de las plazas creo que también es una excusa de tenerte ahí, y no sé si son negligencias del sistema, no hacen nada para moverte, porque hay niños con 18 años que llevan ahí ya dos, tres meses, cuatro, cinco, seis, "no, no hay plazas", "¿cómo qué no?" Yo creo que hay muchos pisos también, no sé. Creo que hay más pisos que niños en la calle. (bcn4, code4.5, ref.4).*

Sin embargo, también existen casos en los que hay jóvenes que se quedan en situación de desamparo tras cumplir 18 años:

Es un tema de competencias, sí, de competencias de... [...] En el sentido de, por ejemplo, de quién son los mayores que salen, de quién son responsabilidad los mayores que salen de protección y se quedan en situación de desamparo. El Ayuntamiento de Barcelona y la Generalitat tienen que tirar y aflojar... y dicen: "no son míos, si ha salido de Manresa... o sea, cuídalos tú, me los estás enviando si..." ¿de quién son? Quien son, quiero decir, quien se tiene que hacer cargo. A la hora de poner recursos está, ahora mismo, tenemos ese problema con los mayores. ¿Son de Catalunya porque han sido protegidos por Catalunya? ¿O son del Ayuntamiento de Barcelona porque es el único ayuntamiento que ofrece recursos específicos?

L: O porque te la están liando en la plaza Catalunya... No. Entonces, bueno, hay que poner pisos ¿quién los paga? (bcn9, code4.5, ref.12)

- **Itinerarios condicionados: los "papeles" de los MENA**

Por último, en las entrevistas podemos ver cómo las trayectorias y los itinerarios de los MENA están enormemente condicionada por la regularización de su situación administrativa. Esta situación no ocurre, por ejemplo, en el caso de los menores tutelados nacionales. Desde que llegan a España, pese a que su interés principal sea el económico, se encuentran con muchas situaciones vinculadas a su autorización de residencia y trabajo que cuestionan completamente sus posibilidades de integración social. Sin disponer de documentación no pueden trabajar, y si esta situación se prolonga en el tiempo corren el riesgo de quedarse en situación irregular, en la que la protección desaparece y pasan a considerarse "ilegales".

¿Sabes qué pasa? Que el tema de los papeles es la piedra angular de todo proyecto formativo de cada joven, y por extensión de nuestro proyecto como educadores. ¿Por qué? porque es el pez que se muerde la cola, yo no puedo apuntar al Servei de Ocupació Català a un chaval si no está empadronado, y no

lo puedo empadronar si no tiene los papeles. O sea, con lo cual, por mucho que el joven tenga buena voluntad, y se comporte muy bien en el centro, si no tengo los papeles, es que no se puede inscribir a ningún recurso, vale. Con lo cual la inserción es nula y la integración en el país de acogida es nula, vale. (bcn8, code4.5, ref.9).

L: Al final, cuando ya tienen, porque después también es verdad, claro, que para conseguir el permiso de trabajo tú tienes que conseguir un contrato, bueno una oferta de trabajo de un año, 40 horas semanales y más del salario mínimo interprofesional. Tú los ves y dices... es que ni de coña. Es que no tienen pelos en la barba todavía. O sea, ¿Quién le daría una oferta de trabajo de esas características a un adolescente?

D: ¿A un adolescente marroquí?

L: Nadie. Entonces es como...Igual cuando, no sé, tienen 25 años, si han conseguido estar empadronados y no meterse en demasiados líos, pues, ya tienen barba y algún paisano les dice: “pues, venga chaval, vamos” Y llevas ahí trabajando un ar de años en negro, y la final uno dice: “venga va que ya te hago los papeles”. En el puto mejor de los casos. Si no, seguramente... (bcn9, code4.5, ref.17).

La administración te tutela, y por el hecho de haber estado tutela y tienes derecho de tener una tarjeta de residencia temporal para un año que no tiene trabajo. Tú has venido a trabajar.

0.53.46.08. O sea, ¿Cuál es el objetivo de esa tarjeta?

Que se caduque. [...] El objetivo es que se caduque y que muchos de éstos se vuelvan, o que desaparezcan o se vayan a otro sitio... [...] porque no hay una apuesta clara de la integración de las personas que llegan. [...] Solo conseguirán renovar todos aquellos que no tengan causas, no hayan tenido ningún problema con la policía, hayan estudiado un curso de catalán, un curso de castellano, un curso de trabajo y se hayan apuntado a los castellers o los timballers o alguna entidad patriótica catalana. Lo que viene a ser un buen migrante, entonces si tú eres un buen migrante sumiso, igual después de todo ese esfuerzo.... (bcn9, cod4.5, ref.14-15)

- **Conclusiones**

En este apartado hemos visto los itinerarios geográficos e institucionales que siguen los MENA. A nivel geográfico, han vivido situaciones de extrema dificultad para llegar a pisar territorio español, siendo los motivos por los que han iniciado procesos migratorios muy dispares. A nivel institucional, destacan los circuitos por los que pasan los jóvenes de forma más o menos temporal durante los procesos de acogida, así como las implicaciones y aspectos diferenciales que tienen en función de situaciones *sui generis*. Los discursos visibilizan que existen diferencias no sólo en cuanto a los centros en los

que los jóvenes pasan a estar en situación de institucionalización, sino también en cuanto a las comunidades autónomas. Y cada comunidad legisla de forma distinta y está provista de sistemas e itinerarios distintos, lo que a menudo se convierte en un problema cuando los jóvenes transitan de un espacio a otro. En ocasiones, vemos cómo estos tránsitos geográficos e institucionales se traducen lamentablemente en dinámicas de gran inestabilidad, que a su vez conducen a situaciones de desconfianza por parte de los MENA.

En Catalunya, los servicios de protección de emergencia o centros de primera acogida donde los jóvenes permanecen -teóricamente- poco tiempo (evitando así que estén en comisarías policiales) señalan que los sistemas de acogida y los procesos migratorios que viven los MENA no siempre coinciden. Provocan procesos de encuentro y desencuentro entre los itinerarios de institucionalización de estos jóvenes, la falta de recursos y sus proyectos, expectativas y vivencias como personas migrantes que son (en la búsqueda por ejemplo de iguales). En este sentido, a veces entran en conflicto situaciones de primera necesidad (conseguir ropa, zapatos, etc.), con expectativas, imaginarios y experiencias vividas en los que España es vista como una tierra de oportunidades. Precisamente entre estos encuentros y desencuentros es donde un porcentaje de jóvenes se encuentra -en palabras de los educadores "en el limbo"- mientras se hace un trabajo arduo por parte de los profesionales para poner al servicio de los jóvenes un sistema de acogida que no siempre responde a sus necesidades como personas de derecho que son. Los centros que no forman parte de DGAIA también mencionan de forma parecida la flexibilidad por parte de los educadores al intentar acoger a los MENA.

Una vez se ha producido la llegada de los MENA a España, los profesionales dan a conocer los procesos de institucionalización por los que pasan y por qué motivos no siempre siguen los mismos circuitos. Sin embargo, en cualquier caso, la entrada al sistema de protección suele ser la comisaría.

Después, las personas entrevistadas señalan circuitos distintos en función de si son claramente menores, o bien en función de si la llegada de los MENA se produce con 17-18 años. En cualquier caso, se llevan a cabo estudios para decretar el desamparo preventivo y a partir de él es que se decide la medida de protección que se aplica (CRAE, CREI, pisos, etc.) en cada caso. Estas medidas suelen tomarse por parte de equipos multidisciplinares formados por psicólogos, pedagogos, educadores, médicos, etc. y son ratificadas por parte de DGAIA.

Los profesionales de los CREI o centros residenciales de educación inclusiva, dirigidos a menores a partir de 12 años tutelados con problemas graves de conducta, mencionan que los tránsitos son cuanto menos complejos y que de ellos se han derivado en muchas ocasiones fugas. Y, por ende, en vez de ser el educador o educadora quién haga el acompañamiento, suele estar presente algún miembro del cuerpo policial para hacer los traslados, lo que va en detrimento de los chavales.

Las personas entrevistadas mencionan que, aunque el sistema de DGAIA no siempre resulta efectivo, se hacen esfuerzos para que los jóvenes puedan permanecer dentro del mismo derivándolos siempre que sea posible a otros centros en los que pueden seguir institucionalizados mientras regularizan su situación legal y, siempre y cuando

éstos muestren conductas de buen comportamiento. Se reconoce también que muchas situaciones de institucionalización después de los 18 se producen porque el sistema de acogida es lento. De hecho, en este sentido, algunos mencionan que en ocasiones situaciones que deberían ser transitorias se vuelven permanentes. Sin embargo, también existen casos en los que hay jóvenes que se quedan en situación de desamparo tras cumplir 18 años:

Por último, en las entrevistas podemos ver cómo las trayectorias y los itinerarios de los MENA están enormemente condicionada por la regularización de su situación administrativa. Esta situación no ocurre, por ejemplo, en el caso de los menores tutelados nacionales. Desde que llegan a España, pese a que su interés principal sea el económico, se encuentran con muchas situaciones vinculadas a su autorización de residencia y trabajo que cuestionan completamente sus posibilidades de integración social. Sin disponer de documentación no pueden trabajar, y si esta situación se prolonga en el tiempo corren el riesgo de quedarse en situación irregular, en la que la protección desaparece y pasan a considerarse “ilegales”.

Así pues, el alojamiento, la atención y el apoyo brindado durante el reasentamiento son factores decisivos en las trayectorias socioeducativas y laborales de los MENA y, en definitiva, de su inclusión social. Coincidiendo con Pastoor (2017), las entrevistas demuestran que los jóvenes son víctimas de trayectorias alternativas de participación, aprendizaje e inclusión. Existe una brecha enorme entre los derechos de los que disfrutaban formalmente los MENA y el abuso administrativo y burocrático que experimentan una vez que llegan a su destino (Barbulescu, 2016).

5.6. Economía

En este apartado recogemos las necesidades y situaciones de tipo económico con las que se encuentran los jóvenes MENA como aspectos constitutivos de su bienestar. En las entrevistas, además de dar a conocer los orígenes de los recursos de los que disponen, se profundiza en la gestión económica que hacen de los mismos los jóvenes en su día a día. Cabe destacar que esta categoría analítica no ha emergido en todas las entrevistas, pero sin embargo aparece como un elemento más con el que lidian.

- **Recursos económicos dispares**

Las entrevistas en las que se menciona la disponibilidad y el acceso que tienen los jóvenes a fondos económicos muestra que las situaciones son dispares entre los centros, aunque en todos ellos -desde los centros de emergencia, de primera acogida hasta los pisos para jóvenes de 16-19 años se menciona que reciben algún tipo de paga. Algunos jóvenes tienen mayor acceso a recursos económicos que otros en función de la institución en la que se encuentren. En algunos casos, los MENA disponen de una paga semanal: “7 euros a la semana” (bcn4, code4.6, ref.1); “Sí, les damos una paga semanal, que va en función de las tareas (...) unos 15 euros” (bcn11, code4.6, ref.1); “tienen una paga, semanal” (bcn13, code4.6, ref.1). Mientras tanto, en otros, las pagas son mensuales y son los jóvenes los que tienen que hacer una gestión semanal de la misma: “No tienen mucho dinero, hay una paga mensual, ellos se la pueden ir

guardando o pueden ir gastando (...) no les da para más que 8 euros la semana” (bcn7, code4.6, ref.1). En una ocasión, además, se menciona el apoyo económico con el que a veces cuentan para determinados conceptos, como ropa, la cual se suma o bien compensa las situaciones particulares de cada joven: “para ropa, ahora han hecho como un fondo que proviene de la Caixa, la Caixa esta Proinfancia y tal, que sí que les da como 100 euros” (bcn7, code4.6, ref.1).

Sea como sea, las entrevistas que mencionan los recursos económicos de los que disponen los MENA coinciden en señalar que las pagas que se les dan suponen adoptar ciertos compromisos como encargarse de tareas del hogar, y sobre todo en los pisos centros con un carácter de mayor permanencia o donde los jóvenes siguen itinerarios personalizados: *“Tiene el compromiso de hacer las tareas de casa, la limpieza, la compra” (bcn11, cod4.6, ref1). Y, en el caso de que estos compromisos no se lleven a cabo, se les penaliza retirando la paga: “como tienen una paga, semanal, se resta la paga semanal como consecuencia” (bcn13, code4.6, ref.1).*

- **Gestión económica de los jóvenes**

Una vez los jóvenes disponen de estos recursos económicos, emerge la gestión que se hace de los mismos. Las personas entrevistadas mencionan **la libertad** que les da disponer de ciertos recursos de tipo económico a los MENA para que puedan disfrutar de actividades sociales con compañeros o amigos como hacen también el resto de los adolescentes y jóvenes.

“les damos una semana 10 euros, les damos también 5 euros más para que se compren Coca-Cola, o cosas así que les gusta tomar en el instituto, si se van a tomar un café con los amigos. Intentamos que (...) puedan cubrir determinados gastos, que no se pueden cubrir con las compras que hacemos ¿no?”. (bcn11, cod4.6, ref.1)

“son jóvenes y es normal, yo no fumé, pero muchos jóvenes fuman, es normal que ellos fumen o que se quieran ir a tomar un cubata un sábado noche”. (bcn7, code4.6, ref.1)

No obstante, también ponen de relieve las dudas que tienen los educadores en cuanto a las posibilidades reales que tienen los jóvenes de poner **alcanzar niveles mínimamente aceptables de libertad** con las cantidades que se les ofrecen: *“El dinero no les da para más que 8 euros la semana, entonces, lidiar con eso, yo como persona, no podría lidiar, entonces ellos como jóvenes, yo me pongo en su piel y digo -es que no puedes con ello.” (bcn7, code4.6, ref.1).*

La gestión económica que hacen los jóvenes no queda exenta de la intervención de los educadores y educadoras de los centros. En las entrevistas se hace evidente el acompañamiento de los profesionales en los procesos de gestión de los recursos, así como de orientación para atender las necesidades materiales y vitales con las que se encuentran, como la compra de ropa o zapatos, como lo expresa uno de los educadores:

“tu como educador (...) te llevas a tus tutorandos a comprar ropa, no van solos. Entonces tu organizas esa ropa o sea no le vas a decir directamente esto no te

lo compres, pero... (...) Si es invierno, si te hacen falta unos zapatos, priorizaras unos zapaos que una chaqueta. Entonces tu sí que haces ese acompañamiento de decir «bueno tienes esto, tal»» (bcn7, code4.6, ref.1-2).

- **Conclusiones**

Las entrevistas señalan las situaciones y necesidades con las que se enfrentan los jóvenes en su vida cotidiana, las cuales están estrechamente relacionadas con las posibilidades que tienen los MENA de alcanzar niveles mínimamente aceptables de lo que Amartya Sen (1996) entiende como capacidades o “libertades para realizarse” como personas de derecho que son. Entendidas de esta forma, estas capacidades les “permiten evaluar las alternativas reales que poseen como individuos para elegir el vivir como deseen” (Vethencourt, 2008: 27), o “para (...) lograr diferentes estilos de vida” (Sen, 2000: 99).

En este sentido, los resultados señalan, por una parte, la disponibilidad y el acceso que tienen los MENA a recursos económicos visibilizando las situaciones individuales tan dispares que viven en función de los centros. En el mejor de los casos, los MENA disponen de una paga semanal, mientras que en otros disponen de una paga mensual, siempre y cuando éstos cumplan con sus compromisos diarios (mantener limpios los espacios en los que habitan, recoger sus cosas, etc.). De este modo, los recursos de los que disponen están condicionados a sus conductas diarias, por lo que en algunos casos pueden quedar exentos de ellos. Igualmente, las cantidades de estas pagas suelen ser también variables en función de cada centro: oscilando, por ejemplo, desde 5 euros a 15 euros semanales. Además, en ocasiones algunos centros cuentan con apoyos económicos de entidades externas como por ejemplo de las fundaciones de obra social, la cual se suma o bien compensa las situaciones particulares de cada institución. Este conjunto diferencial de situaciones hace que las situaciones de partida a nivel económico de cada joven sean distintas y podrían estar condicionando, por lo menos, la promoción de estilos de vida saludables, pese a que los artículos 27 y 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño establecen el derecho de todos a un nivel de vida adecuado a su desarrollo, y el derecho de todos al descanso y al esparcimiento, a participar en actividades lúdicas y recreativas adecuadas a su edad y a participar libremente en la vida cultural.

6. PROPUESTAS DE MEJORA

6.1. Inclusión. Centro mixto, etc.

La percepción por parte de los profesionales en relación con las posibilidades de poder ofrecer una atención diversa e inclusiva depende en gran medida de como son los centros, si éstos están sobredimensionados y con ratios por educador demasiado elevadas, pero también se hace mención de la posibilidad de que existan programas donde se les permita interactuar y relacionarse con otros colectivos como medida para una mayor integración y para que no se reproduzcan situaciones de guetización.

Después hay muchos retos, por ejemplo, una de las cosas que siempre pienso, pienso que tendrían que haber centros mezclados, mezclados, mezclados porque hay mucho gueto, mucho, mucho gueto.

Siempre es positivo la mezcla. No solo con las mujeres, con chicas, pero también con otros perfiles que pueda aprovechar ayudar. Nos hacen de referentes a otros.

Es decir hay que romper esta segmentación, perdona, esta segregación. Hay chavales de MENA en centros exclusivos [de menas] y otros [nacionales] ni se sabe cómo trabajan, ni se sabe, no se habla de ellos...

6.2. Recursos Humanos

En los centros de Servicio de protección de emergencia se puede observar la falta de trabajo en equipo y de cohesión entre los profesionales debido principalmente a la enorme sobrecarga de trabajo debido a un excesivo número de personas a atender:

“que no hubiera tanta riña dentro del equipo, que es normal por otro lado, que en todos los equipos los hay, forma parte del día a día esto, pero escucharnos más y tener más compasión de la otra persona. Yo creo que ahí todo lo demás fluiría, la documentación, los proyectos, los recursos, todos esos aspectos que también podrían mejorar, si como equipos fuésemos más unidas, confiar en nosotras mismas, ser más capaces...”.

Esto no permite una atención personalizada lo que produce entre los profesionales una sensación de frustración en su rol como educador o formador.

En los centros de primera acogida, también se manifiesta el mismo problema de falta de personal y en este caso se incide en falta de comunicación, especialmente con la Dirección del centro. La sensación frustrante de no poder atender correctamente es evidente en la gran mayoría de informantes: *“Yo, como educadora, yo no puedo trabajar con tantas personas a la vez. Llevaba tres semanas y aun no me sabía todos los nombres. 50 niños.”*

En los Pisos tutelados, los educadores, consideran que necesitarían más formación en temas administrativos para poder gestionar los permisos especialmente.

En los CREI también se determina la necesidad de más profesionales, y especializados, pero además más formación integral de todos ellos en competencias interculturales, jurídicas y laborales. Por otro lado, la necesidad de que cada persona tenga un referente en quien confiar en todo su proceso. *“Claro, un chico que tiene 5 personas que le están diciendo como tiene que hacer las cosas es totalmente contraproducente y acaban revelándose contra el sistema, debería ser, eso no, unos espacios más pequeños y más familiares, dónde el chico tenga una persona referente que le acompañe a lo largo de su proceso, independientemente del recurso a donde vaya”*

La experiencia dependiendo los años de trabajo no difiere demasiado en las demandas por centro. Si que se observa una mayor necesidad de trabajo en equipo por parte de los que menos tiempo hace que trabajan y una mayor necesidad de formación continuada para los que llevan mayor número de años. En todos los casos, la demanda para la reducción de personas a atender es similar.

- **Conclusiones**

Las demandas por parte de los profesionales sean del centro que sean y lleven el tiempo que lleven es de menos ratio por profesional, más formación integral de cada miembro del equipo en tres niveles: jurídicas, laborales y sociales. Por otro lado, se destaca la necesidad de la posibilidad de dar una atención individualizada, lo que comportaría que cada persona tuviese un único referente/tutor que le acompañase en todo su proceso, tanto administrativo, legal como formativo. Se incluye además la necesidad de reforzar el concepto de trabajo en equipo en toda la organización, especialmente en una mayor comunicación entre los distintos grupos y la dirección de los centros. La situación actual de sobredimensión y falta de formación continuada si no se resuelve podría fomentar el aumento en la discriminación y exclusión de este colectivo.

6.3. Gestión. Trabajo en red, protocolos, tiempo.

De la misma manera que en el apartado anterior. Se puede observar que la presión emocional que experimentan los profesionales en los centros de protección de emergencia y de primera acogida se traduce en una mayor necesidad de organización y apoyo para que los educadores puedan dedicarse más tiempo a la atención directa de las personas que llegan al centro, sin no por ello mencionar también mejoras en los temas burocráticos y administrativos.

Yo considero que no hemos recibido, no hemos recibido, no he recibido y no se recibe ningún tipo de apoyo emocional a los profesionales, que trabajan en centros. Cuando hablo de centro, hablo de centros en general, porque considero que es una carga emocional muy grande, tendría que haber supervisión, por ejemplo. De hecho, lo pedimos, lo hemos estado pidiendo varias veces, supervisión un poco para contener, ¿no? esas emociones y acompañar a los profesionales. Pero no, yo nunca, sinceramente, nunca hemos tenido esta supervisión. La supervisión, se asiente en el quipo, pues, con la gente que te has ido llevando mejor, con la gente que has podido un poco descargar y hablar, pero es difícil de gestionar.

Mientras que, en los centros como Pisos, CREI u otros fuera de la DGAIA sus peticiones van más dirigidas a trabajo en red, trabajo multidisciplinar, trabajo en origen y mejora de la coordinación entre gobiernos regionales, autonómicos y estatales.

L: Como metodología también en menores de edad, que es una cosa que asusta mucho y estamos empezando a trabajar en este sentido porque la DGAIA hasta ahora que no ha tenido un problemón igual gordo, no ha permitido que la gente asomara o ha flexibilizado algunos circuitos y procedimientos. Pues, que un chaval que está en la calle pueda ir al médico, aunque no esté en un centro, temas de salud higiene y tal.... Del mismo modo que la vecina le baje el bocata, otra cosa es que el niño no pueda ir al médico por temas de prevención de enfermedades, de curas, de urgencias y tal... que... y que no hace falta que aparezca allí la policía para que se lo lleve al centro. Por ejemplo, en este ámbito, en el ámbito de drogas, cada vez hay más consumo, policonsumo de... de todo. A pesar de que este en esta calle, que estos chavales puedan acceder a programas, o a recursos, o a información de reducción de daños con el consumo de drogas, pues es fundamental. No se...

Similar al apartado anterior, no existe demasiada diferencia dependiendo los años de experiencia siendo, el tema que más preocupa en general, como solucionar los procesos administrativos y burocráticos ya que se consideran que son los que más ansiedad crean entre los menores. Se podría destacar que en aquellos profesionales con menor experiencia se hace referencia a necesidad de normativas más claras para tratar con los menores:

Eso también viene dado de otros educadores, de lo que tú le permites al niño en cierto modo, en cierto momento también. En la hora de comida, por ejemplo, se peleaban, en plan... como un educador tiene más vínculo "ahhh dame más postre, dame más no sé qué" y la comida, quieras o no, está contada.

Mientras que en aquellos con experiencia entre 2 y 6 años destacan el trabajo de la DGAIA en cuanto a flexibilización de circuitos, creación de informes, coordinación con otras Comunidades, así como el valor del trabajo multidisciplinar y la flexibilización de algunos circuitos, aunque también hay voces críticas al respecto:

Pues, que un chaval que está en la calle pueda ir al médico, aunque no esté en un centro, temas de salud higiene y tal....

...Entonces, como, bueno, y muchos van pa' dentro. Claro, y todo el tema de la descoordinación entre lo que es la DGAIA y los centros de justicia donde se... no, todo el tema de documental, no se documenta a los chicos que están en justicia, salen con 18 años sin nada... Bueno, pues, trabajar ahí para que se hablen, por lo menos. Que son la Generalitat, los departamentos, pues, que se habla, se coordinen...

Finalmente, en aquellos educadores con mayores años de experiencia destacan en especial la necesidad de mejorar el tema burocrático para poder dar respuesta a los requisitos posteriores que permitirán a estos chicos y chicas poder acceder al mundo laboral. También se hace hincapié en un mayor apoyo emocional para los educadores.

Pero, después sí que hay muchas cosas a cambiar en el sentido, por ejemplo, el tema burocrático, el tema documentación. Porque yo pienso que estos chicos, la mayoría, la mayoría vienen encargados, y su proyecto y su expectativa es hacia el mundo laboral. Entonces, el hecho de que solo se les conceda el permiso de residencia sin poder trabajar, eso limita mucho la inserción, la inserción con estos chicos.

- **Discusión/conclusiones**

Una primera conclusión después del análisis de estas dos subcategorías es que creemos sería mejor unirlas en una sola de Recursos Humanos y organización laboral ya que prácticamente no existe diferenciación entre ambas. La necesidad de más apoyo emocional a los profesionales junto con la mejora en los procesos burocráticos son los dos temas que más destacan en todos los ámbitos y experiencia laboral.

6.4. Acogida

No existe diferencias significativas dependiendo los años de experiencia del educador. Todos, prácticamente, coinciden en la necesidad de replantear los objetivos del proceso de acogida de manera más individualizada y teniendo en cuenta sus necesidades afectivas y emocionales, considerándolos, aunque no todos los sean como adolescentes.

...Tendría que haber diferentes acogidas para perfiles diversos. No solo la procedencia, también tenemos chavales que tienen problemas cognitivos, de desarrollo cognitivo, chavales que han pasado problemas de desnutrición, chavales que vienen con un proceso migratorio muy duro, incluso que han perdido familiares...

Te diría que la pregunta está mal formulada porque no se acoge, se contiene. Entonces, debería cambiar ese paradigma o luego el objeto final de que realmente cual es el objetivo de los centros de acogida, preguntaría yo. El objetivo es contener, y como buen contenedor lo hace perfecto, si cambiase, digamos, el objeto último de los centros de acogida, pues, se debería empezar de cero, digamos a pensar y repensar que sería necesario.

También se hace referencia a la necesidad de tener en cuenta los distintos aspectos jurídicos dependiendo el origen de los chicos para no caer en discriminación y vulneración de los derechos básicos.

Y después, una cosa que a lo mejor no es socioeducativa, que no está en nuestras manos, pero sí que se tendría que mejorar en todas las dimensiones de este colectivo, es el tema jurídico, vale. Porque había como diferencias de

clases, dentro de esta clase, entre comillas, vale. Porque habían determinados países que por lo que sea tienen convenios con España, como Marruecos y demás, que con el pasaporte ya vale, vale, para determinar la edad, y en cambio con menores del África subsahariana o de Oriente Próximo, no valía, con lo cual se determinaba con las pruebas radiológicas, que, me imagino que lo sabéis, tienen como una especie de un 40% o así de error, de margen de error, vale. Con lo cual es una doble discriminación, que vulnera los derechos de la infancia y adolescencia.

En referencia a como se ve la acogida por tipo de centro, en este caso si que depende de si son los servicios de protección de emergencia o de primera acogida donde destacan las necesidades efectivas y individualizadas de cada uno.

Yo creo que a nivel afectivo tienen necesidad de adolescentes, son niños. O sea, a nivel afectivo necesitan ser acogidos, necesitan ser escuchados, necesitan una figura de apoyo y por más q después los papeles sean de 15 y en realidad tengan 18, porque a veces nos hemos encontrado, a nivel afectivo y a nivel emocional, son adolescentes. ¿Qué pasa? que sí que es verdad que la trayectoria de vida que han tenido, el trato que ellos han tenido, muchas veces en los países de acogida, son adultos, pero no son adultos. Entonces, quizá, a lo mejor, igual eso sería otro tema a trabajar con estos chavales para, como diría yo, para encajarlos también. Porque, claro, es que son adolescentes, todo y que ellos hagan ver o te hagan ver con su discurso, con su manera de ser, con su experiencia que llevan, con su mochila que llevan, te hagan ver que son adultos, pero no son adultos.

Mientras que en aquellos centros tanto los CRAE como los fuera de la DGAIA se resalta mucho más la necesidad de formular de nuevo el concepto de acogida en todos sus aspectos, tanto económicos, jurídicos como sociales y emocionales

Ya, hombre, yo creo que se debería hacer un planteamiento de nuevo, de cómo acogemos a estos chicos y como les damos un espacio donde vivir. Porque tiene que ser como más familiar. Es muy institucional, es muy, “te tengo aquí colocado y ya está”, y eso es muy bestia.

Van a centros, o sea la primera acogida es con la policía, si llegas aquí, es con la policía. Luego te viene un educador o una educadora que te mandan a una casa de colonias no sé dónde... no funciona nada. O sea, yo creo que habría que mejorar la acogida, facilitar los papeles a los niños, meterlos... O sea, son niños, o sea... yo no sé los traumas las cosas que que puedan llevar de ahí, pero, yo creo....

- **Conclusiones**

La necesidad de replantear el proceso inicial de acogida parece esencial según nuestros informantes. Se considera esencial este primer proceso para poder realmente ayudar a los chicos con dichas necesidades. Destacamos el hecho de una mayor personificación e individualización de cada caso para sobre todo no incurrir en discriminación de los derechos fundamentales de cada uno de ellos.

6.5. Acciones hacia MENA

Independientemente del tipo de centro y de la experiencia laboral todas las personas entrevistadas coinciden en la necesidad de cubrir de forma real las necesidades educativas de forma individualizada para lograr una mejor inserción laboral en un futuro.

Por otro lado, también en todos los casos se considera que hay que tratarles como jóvenes teniendo muy en cuenta su trayectoria vital donde el proceso de maduración es totalmente distinto a los parámetros de los chicos de aquí y por lo tanto no exigirles más de lo que se exigiría a un chico de aquí.

Lo que te he dicho que como a nivel de la administración y de la acogida en general, yo creo que hay diferentes chavales, repito, con problemas cognitivos, con cultura de calle, chicos así con los ojos abiertos y temerosos, de 14 años, tener chavales desde los 16 hasta los 23 años de distintos orígenes... eso es un, es algo que realmente, luego están los chavales que están mucho tiempo con nosotros y que no es el sistema a la perfección, y chavales recién llegados... esta podría ser una cuestión, un servicio de emergencia para los que han conseguido burlar el sistema, llevan tiempo aquí, cultura de calle, y otro para chavales recién llegados, por ejemplo. No sé, empezar a separar, tener recursos que identifiquen y trabajen la diversidad con la que nos hemos encontrado, porque si no reconocemos la diversidad, luego, está mal que se hagan estereotipos y crean que los menores es algo homogéneo, porque lo estamos tratando como algo homogéneo, y es algo tremendamente diverso.

Formación e inserción laboral según sus expectativas necesidad de escucharlos

La principal es poder elaborar itinerarios de formación y de inserción laboral, que respondan a los intereses y expectativas de los chicos. Y es una cosa que se pone en evidencia cuando llegan al piso. Tú le preguntas "¿qué quieres estudiar?" "mecánica", "¿quieres dedicarte a mecánico?", "no, quiero ser Educador Social", "¿entonces qué haces estudiando mecánica?" Se les limita mucho, muchísimo sus expectativas. O sea, yo siempre les digo, "obviamente no vas hacer educador social de un día para otro, eso está claro, primero porque tienes que tener unos estudios, un cierto dominio del idioma, tal", hay otras cosas que priorizan como es el acceso al mundo laboral, pero, ostras, enfoquémonse ya, desde el principio, a sus intereses y a sus expectativas. Escucha a esos chicos. A veces es llenarles el día haciendo actividades que no responden para nada y en absoluto a sus intereses, ni a sus expectativas, ni a su proyecto de futuro. No tienen la posibilidad de narrar aquello que les interesa, aquello que les

mueve, aquello que les ha traído aquí, y de proyectar su futuro, ¿no? de elaborar un proyecto de vida. Esto es lo principal, la principal, el principal error que me he encontrado en todos los sitios, en todos, en todos.

O sea, es cumplir 18 años y automáticamente eres adulto y no es así, las cosas no funcionan así. Yo tengo muchos bebés, bebés, niños, hablando en plata ¿no? con sus niñaterías, normales y propias de cualquier joven. Pero con una exigencia, un nivel de exigencia brutal, de trabajo, de responsabilidades, de compromiso, que es que no, no, no es propio para un chico de esta edad, es que no lo es. No les podemos exigir que adopten un compromiso firme ante la vida, es que están descubriendo la vida.

Cabe destacar que en los centros de emergencia y de primera acogida que además coincide con aquellos entrevistados con menos años de experiencia, remarcan la no necesidad de la realización de las pruebas radiológicas sino que mejor centrarse en intentar tratar su diversidad tanto a nivel personal como social.

Y, luego, lo otro, el tema de las pruebas, pruebas radiológicas. Esto del tema de las pruebas radiológicas, no hay por donde dibujarlo.

Finalmente, un testimonio de centros CREI, que también es una persona con más de seis años de experiencia, considera la posibilidad de intentar una mayor diversificación en centros de poblaciones con menor número de habitantes ya que considera que puede ser más fácil la integración en la comunidad a través por ejemplo de proyectos de mentoría.

Proyectos de mentoría y, sobre todo, que los centros tengan muy estipulado dentro y fuera, o en el contexto de la comunidad proyectos formativos, vale. Vale, me consta que hay centros que tienen, pues, huertos, vale, que vienen profesionales externos al centro, o que tienen algún convenio con ayuntamientos y demás, y que funcionan, vale. Porque, vuelvo al hilo anterior, los jóvenes al final vienen a trabajar y a ganarse mejor la vida, vale, con lo cual, si les damos más oportunidades más allá de las jurídicas, pues, sería una de las opciones. Y, sobre todo, no calcinar los centros que hay, por ejemplo, en Barcelona. Barcelona ya es una ciudad que ya tiene multitud de problemas para todos y para todas, vale. En cambio, me consta que jóvenes que están en pueblitos o en ciudades más pequeñas, no hablo de que no haya nadie, no, no hablo de esto, pero que se puedan integrar mucho más en la comunidad.

- **Conclusiones**

Destacamos en este apartado la importancia de la necesidad de una educación e inserción laboral acorde con las necesidades y expectativas de cada uno de los chicos de manera individualizada teniendo en cuenta además su trayectoria vital en su proceso de maduración hacia la edad adulta.

7. PERCEPCIONES SOBRE LOS MENA

7.1. Prejuicio machismo

La percepción por parte de los profesionales en relación con las posiciones machistas de los jóvenes no es significativo. Tan solo es apuntada por un educador perteneciente a un centro de primera acogida con más de seis años de experiencia en la atención a menores migrados no acompañados: *“La mayoría venía como con ideas, con ideas bastante machista”*.

7.2. Dimensión religiosa y/o cultural

Este subapartado presenta los resultados en función de la tipología de centro y los años de experiencia de las personas entrevistadas. La exposición de los datos se ha agrupado en ambos casos en un bloque general que gira en torno a la vivencia religiosa de los jóvenes. Seguidamente, se introducen otras percepciones de los educadores en relación con los obstáculos de los jóvenes para la práctica religiosa; su falta de “profundidad” en los contenidos religiosos y las facilidades en la construcción del vínculo entre educadores y jóvenes cuando éstos comparten religión.

En relación a la **vivencia religiosa de los jóvenes**, los educadores de las diferentes tipologías de centro señalan que la dimensión religiosa de los jóvenes no es especialmente acentuada, a excepción de una educadora de primera acogida (E1). No obstante, los educadores de CREI/CRAI y de fuera del sistema de protección apuntan que la práctica religiosa en fechas señaladas es un mecanismo de identidad y reivindicación cultural para los jóvenes en un espacio “ajeno” (E3). No practican cotidianamente los ritos religiosos, pero sí “fechas señaladas para ellos como el Ramadán, la fiesta del cordero, etc., sí que se acentúa la dimensión religiosa” (E3). A su vez, esta práctica religiosa les da la posibilidad de ocupar otro lugar más allá del estigma que acompaña la categoría “MENA”: dignidad, identidad, rememoración de sus familiares y su tierra. (E5)

Otro aspecto destacable que señalaba un educador de un centro de emergencias es el referido a los **obstáculos que los jóvenes encuentran en nuestra sociedad para mantener sus prácticas religiosas**. Los valores occidentales serían vistos como una “tentación” (E7) para mantener las creencias religiosas.

Una educadora de 1ª acogida señala que las creencias religiosas de los jóvenes **“no tienen una profundidad en los contenidos”**. Según la profesional *entrevistada* *“se mueven más por un aspecto de ‘esto es mi cultura, esto es mi tradición, tradicionalmente se hacía así en mi casa’, pero no saben”*. Es por ello que, para esta educadora, es importante “incidir (...) cuando veo que hay algún tema que no lo están aplicando bien, como puede ser el tema del respeto, por ejemplo, (...): “tú eres una mujer no tienes que trabajar, tienes que estar en tu casa”.

Esta misma educadora de primera acogida señala que la construcción del **vínculo entre educadores y jóvenes es facilitada cuando ambos comparten religión**.

Por último, apuntamos la **existencia de prejuicios culturales entre algunos profesionales** del campo social señalados por un educador de un centro de emergencia.

Los educadores entrevistados con una experiencia entre 2 y 6 años, y más de 6 años, señalan que la dimensión religiosa entre los jóvenes es especialmente acentuada. Sin embargo, ésta les ayuda (a través de ciertas prácticas como el Ramadán o la Fiesta del Cordero) a encontrar un lugar alejado del estigma que acompaña la categoría MENA y acercarse a su cultura [E5 (Fuera sistema protección; 2-6 años)], les permite construir una identidad y una reivindicación cultural en el territorio de acogida [E3 (>6 años)], al tiempo que es una manera de desarrollar su espiritualidad [E6 (>6 años)]. Por el contrario, una educadora con más de 6 años de experiencia destaca que los jóvenes son “musulmanes a muerte”, pero que “a nivel de religión no tienen una profundidad en los contenidos, se mueven más por un aspecto de ‘esto es mi cultura, esto es mi tradición; tradicionalmente se hacía así en mi casa’, pero no saben, no tienen conocimientos” [E1 (1ª Acogida->6 años)]. Esta misma profesional, apunta también que la construcción del vínculo entre profesionales y jóvenes es más fácil cuando comparten religión.

Al mismo tiempo, un educador que 2-6 años de experiencia apunta las dificultades a las que se enfrentan los jóvenes creyentes a partir del encuentro con los valores y los estilos de vida occidentales E7 (2-6 años). Este mismo educador, sitúa la diferencia cultural como un fenómeno normal fruto de un origen, una trayectoria y unas creencias diversas a las del país de acogida [E7 (2-6 años)] y señala, precisamente, la existencia de problemáticas derivadas de los prejuicios culturales hacia los jóvenes por parte de algunos profesionales del campo social.

- **Conclusiones**

En relación con la vivencia religiosa de los jóvenes, los educadores de las diferentes tipologías de centro y años de experiencia señalan que la dimensión religiosa de los jóvenes no es especialmente acentuada, a excepción de una educadora de primera acogida con más de 6 años de experiencia que sostiene que los jóvenes son “*musulmanes a muerte*”, pero que “*a nivel de religión no tienen una profundidad en los contenidos, se mueven más por un aspecto de ‘esto es mi cultura, esto es mi tradición; tradicionalmente se hacía así en mi casa’, pero no saben, no tienen conocimientos*”. No obstante, como decíamos, la mayoría de entrevistados (pertenecientes a centros CREI/CRAI y de fuera del sistema de protección con 2/6 años y más de 6 años de experiencia) apuntan que la práctica religiosa en fecha señaladas es un mecanismo de identidad y reivindicación cultural para los jóvenes en un espacio “ajeno”. No practican cotidianamente los ritos religiosos, pero en “*fechas señaladas para ellos como el Ramadán, la fiesta del cordero, etc., sí que se acentúa la dimensión religiosa*”. A su vez, esta práctica religiosa les da la posibilidad de ocupar otro lugar más allá del estigma que acompaña la categoría “MENA”: dignidad, identidad, posibilidad de recordar a su familiares y acercamiento a su cultura. En momentos puntuales de fechas señaladas para ellos como el Ramadán, la fiesta del cordero, etc. sí que se acentúa la dimensión

religiosa. Supongo que también como signo de identidad y de reivindicación en territorio ajeno.

No creo que se vuelvan más religiosos.

Algunos sí que practican porque puede ser.... es un recurso para conciliarse con sí mismo, para pedir la espiritualidad... muchos dicen que se está lejos de la familia, se están exponiendo a lo que llaman ellos Hohorba [concepto/palabra árabe] es decir la distancia con la familia, un instrumento para ayudarse es rezar, es practicar la religión.

(...) en momentos puntuales de fechas señaladas para ellos como el Ramadán, la fiesta del cordero...etc... sí que se acentúa la dimensión religiosa. Supongo que también como signo de identidad y de reivindicación en territorio ajeno.

Sí que de vez en cuando te hacen alguna referencia a Alá. E5 (Fuera sistema protección;)

(...) como el verano alguno coincide con el Ramadán. Entonces fue muy curioso, muy curioso, fue bonito, bonito y bello y masturbador si se podría decir. Porque los más malos, los supuestos más malos, mas chungos, los que todo el mundo barre el polvo, el barrio temía, cuando llego el Ramadán, vinieron la Associació de la Dona Marroquina Catalana, algo así. Y hicieron como, cada día estaban ahí, celebraban el Ramadán con ellos, y veías como se involucraban. A parte, incluso no iban colocados, iban limpios, sabían comportarse. Siempre veías al típico descerebrado como cualquiera, que la liaba un poco, entonces, el más... "ahora no, ahora es Alá"

Ellos sí que culturalmente son, digamos, musulmanes a muerte, o sea... Lo que pasa que a nivel de religión no tienen una profundidad en los contenidos, se mueven más por un aspecto de "esto es mi cultura, esto es mi tradición; tradicionalmente se hacía así en mi casa", pero no saben, no tienen conocimientos, entonces con esto también me gusta incidir cuando puedo, a pesar de que yo como educadora debo ser neutral en la religión de los usuarios, pero sí que cuando veo que hay algún tema que no lo están aplicando bien.

Al mismo tiempo, un educador de un centro de emergencia con 2-6 años de experiencia apunta las dificultades a las que se enfrentan los jóvenes creyentes a partir del encuentro con los valores y los estilos de vida occidentales que son vistos como una "tentación". Este mismo educador, sitúa la diferencia cultural como un fenómeno normal fruto de un origen, una trayectoria y unas creencias diversas a las del país de acogida y señala, precisamente, la existencia de problemáticas derivadas de los prejuicios culturales hacia los jóvenes por parte de algunos profesionales del campo social.

Los que sí que creen al 100 por 100 o sí que tienen una creencia 100 por 100 establecida la intentan, o sea, la intentan continuar aquí, pero es muy difícil. Aquí es, abren una puerta y se encuentran un país totalmente nuevo, o sea todo lo

que su religión les dice, aquí les están tentando a que no lo hagan, entonces es normal que no lo hagan. Entonces sí que intentan creer, pero su cuerpo no les deja hacer esos actos religiosos.

Lo que pasa que la sociedad, creo que los puede llegar a ver diferentes por la cultura que ellos traen arraigada de su origen, pero es normal, se han criado en otro país, tienen otras creencias, tienen otras maneras de ver las cosas.

Profesionales, sí, son totalmente más herméticos o más cerrados y que ven su cultura diferente o que no la entienden o que no pueden llegar a comprender un poco lo que ellos pueden llegar a sentir. (...) hay problemas con esto, porque pueden tener otra perspectiva totalmente diferente.

Otro aspecto destacable es el referido por una educadora de primera acogida con más de seis años de experiencia que apunta la filiación religiosa compartida entre jóvenes y educadores como elemento facilitador en la construcción del vínculo entre ambos.

(...) tengo mucha relación con los chicos a nivel emocional, quizás por el hecho de compartir religión con ellos, me ven como una persona cercana (...) Al principio era hermana, años más tarde he acabado siendo jaaltu, que es tía, incluso, algunos ya me llaman madre, umm, (risas). Entonces, la parte esta emocional la tenemos muy cercana y sí que conmigo pueden tratar temas más como el echar de menos a su familia, no, pueden abrirse más por esta, este reconocimiento cultural que me dan a mí por ser también musulmana.

Parecería que la tipología de centro o los años de experiencia no nos permiten realizar generalidades o tendencias específicas en las percepciones de los educadores. Parecería más bien que la diversidad de ideas entre los entrevistados atiende a posicionamientos profesionales y éticos particulares.

7.3. Racismo y criminalización

Este apartado describe las diferentes manifestaciones racistas hacia los jóvenes migrados que relatan los entrevistados (amonestaciones en el espacio público, interpelaciones policiales, ataques a centros, rechazo por parte del vecindario, etc.). Asimismo, se señala el rechazo por parte del sistema educativo y la desresponsabilización en las funciones de protección e integración de este colectivo por parte de la Administración. La tipología de centro aparece de manera más detallada que los años de experiencia puesto que nos permite realizar un análisis más complejo acerca de las formas que toma las prácticas xenófobas en función del tipo de institución. Esto es especialmente relevante, por ejemplo, en el caso de los ataques a centro de emergencia y primera acogida.

Cabe destacar en primer lugar que los profesionales de todas y cada una de las tipologías de centro señalan la existencia de **actitudes racistas** en relación con los jóvenes. Mayoritariamente, éstas se producen en el **espacio público** –algunas por parte de los cuerpos policiales–, pero también se apunta, aunque en menor medida y no en

todos los tipos de centro, el **rechazo por parte del vecindario, la escuela o los propios profesionales del campo social.**

Las reacciones racistas en el espacio público más recurrentes están relacionadas con comentarios despreciativos u ofensivos dirigidos a los chicos, acusaciones de robo o expulsión de comercios. Los educadores de los pisos de acogida, CREI y fuera del sistema de protección señalan el estado de sospecha permanente en el que se encuentran estos jóvenes por parte de los cuerpos policiales. Son interpelados en el espacio público produciéndose, en ocasiones, lo que algunos profesionales tachan de abuso policial.

Los educadores de centros de emergencia y primera acogida relatan **ataques de carácter racista** a las instituciones en los que intervino la policía. Uno de ellos llegó a recibir hasta 4 ataques. Se trata de agresiones violentas realizadas por personas del territorio o partidos políticos de extrema derecha en las que arrojan objetos al edificio y lanzan insultos marcadamente racistas a los jóvenes. En ocasiones los agresores venían ataviados con palos, piedras y cuchillos. Los educadores de estas dos tipologías de centro señalan la conmoción que los ataques supusieron tanto para los jóvenes como para el propio equipo educativo. Sin llegar a este extremo, los educadores de los centros de emergencia y de primera acogida apuntan el rechazo vecinal que ha supuesto su instalación en los barrios de acogida.

En menor medida, se señala el rechazo a estos jóvenes por parte del sistema escolar una vez forman parte del mismo (centros de primera acogida) o bien cuando se los intenta vincular (pisos de 16 y 18 años). Añádase la desresponsabilización en las funciones de integración y protección por parte de la Administración que señalan los profesionales de los centros que no pertenecen al sistema de protección.

Por último y en relación con las reacciones a este tipo de posiciones racistas, los profesionales de los centros de primera acogida señalan dos elementos. En primer lugar, el apoyo educativo por parte del centro a los chicos para poder trabajar estas dinámicas de rechazo y la conformación de grupos antirracistas en el territorio para mostrar su solidaridad con los jóvenes. En segundo lugar, apuntan la necesidad de realizar un trabajo de sensibilización social amplio para evitar las reacciones racistas.

La mayor parte de los entrevistados, independientemente de sus años de experiencia con estos jóvenes, señala las actitudes racistas que sufren los chicos en el espacio público. Son frecuentes también las referencias al hostigamiento policial por parte de los educadores más allá de su experiencia. El rechazo por parte del vecindario es señalado por educadores con 2/6 años de experiencia.

Los ataques a los centros son relatados, en su mayoría, por educadores con menos de 2 años de experiencia con el colectivo, a excepción de un entrevistado que pertenece a la categoría 2/6 años de experiencia.

Los profesionales con 2/6 años de experiencia o más de 6 años, señalan el rechazo a estos jóvenes por parte del sistema educativo, al tiempo que apuntan la existencia de un racismo institucional por parte de la Administración.

Un educador con 2/6 años de experiencia sitúa la creencia o actitudes racistas por parte de los propios profesionales del campo social. Otro con menos de 2 años de experiencia, señala la conformación de grupos de apoyo anti-racista en el territorio como rechazo a los ataques que han sufrido algunos centros.

- **Conclusiones**

Señalamos en primer lugar que los entrevistados de todas las tipologías de centro y todo el abanico de años de experiencia profesional apuntan la existencia de actitudes racistas en relación con los jóvenes. Mayoritariamente, éstas se producen en el espacio público, pero también se apunta, aunque en menor medida, el rechazo por parte del vecindario, la escuela o los propios profesionales del campo social. Las reacciones racistas en el espacio público más recurrentes están relacionadas con comentarios despreciativos u ofensivos dirigidos a los chicos, acusaciones de robo o expulsión de comercios. Aparece que los jóvenes son interpelados con frecuencia por los cuerpos policiales como si éstos fueran concebidos como sujetos sospechosos. En alguna ocasión, estas prácticas son referidas como abusos policiales. Vemos como los entrevistados refieren actitudes racistas que se producen de forma transversal en múltiples espacios y actores, llegando incluso a observar este tipo de posicionamientos en algunos profesionales de lo social.

vas con ellos en el tren y escuchas algún comentario, "estos negros deberían irse a su casa". (...) un señor que de estar aburrido en su casa, que vino, claro, nuestro centro tiene una terraza, los chicos estaban usando la terraza, vino el señor a decir que los chicos no podían utilizar la terraza porque estábamos en confinamiento, pero la terraza es privada, por tanto, podíamos utilizarla, porque era... pues, el señor, se le fue, empezó a gritarles que solo venían a robar, que la típica frase es "estos negros de mierda", por desgracia, que se largaran a su país, que, bueno, es una lista de sandeces, y luego, se notó mucho que en cuanto aparecí yo, pues, a mí me bajo el tono, a mí ya me habló de otra manera, porque, porque soy blanca y ya está. Sí, sí, se viven sobre todo por color, por color, por desgracia, se viven bastantes situaciones de racismo.

frases como "es que dan mala imagen estos negros sentados fuera".

escalera del metro, escalera con escalera la chica se empezó, los empezó a mira "que os vayáis pa' ahí, que no sé qué, que me vais a robar.

(...) continuamente. Es sistemático. Desde entrar a un restaurante y decirles que no pueden salir y yo detrás diciendo "perdona, vienen conmigo voy a pagar ahora la cuenta" y no permitirles salir, cerrarles la puerta, a delante de ellos decirme "es que estos chicos no entienden".

Dónde más hemos podido presenciar el racismo es cuando hacemos actividades fuera. Si vamos en el metro hay gente que los mira mal, o por la calle (...). Creo que el racismo lo sufren más cuando van solos (...), pero cuando hay educadores/as la mayoría de la gente suele empatizar. (...) una vez estaba con un chico de Senegal, y estábamos en la fila del Decathlon, y una señora agarró

su bolso cuando lo vio. A partir de aquí, si además son adolescentes, la desconfianza es mayor.

el acompañamiento policial, el trato que se les da... o sea no sé. Más que como personas se les trata ya como delincuentes (...). Abuso policial muchísimo. (...) en Ciutat Vella hay un acoso permanente a los chavales, un racismo policial increíble, el maltrato. O sea, lo hemos presenciado.... se nos ha amenazado por ponerle el ojo ante lo que estábamos viendo.

nos explican, nos comentan lo que les pasa en los controles policiales, incluso comentarios de la policía, o se siente ofendidos. (...) ellos son conscientes de que son objeto de racismo institucional y también racismo social.

salir de excursión con los chicos (...) que nos vengan los policías a decir "oye qué hacéis" y es "oye tío, están conmigo, estamos de salida", "ah y ¿tú quién eres?", "yo soy su educadora" "ha vale, pues tu calla", "documentación", no tienen documentación algunos

en alguna ocasión, entonces, claro, ahí, si te pones tu tonto también, la policía frena, en general. (...)un día, por ejemplo, que un chaval, un hombre le han robado en el metro, decía que era un chaval que iba conmigo, fue en mi primer centro, y le decía "hombre, no, no porque estaba conmigo y porque no, o sea que me estás hablando" y el otro señor iba un poco borracho y le decía que sí, que había sido él, bueno, eh y me dice que quería hacerle un registro en la paradita del metro dentro de donde se compra el billete y le digo "este chaval es menor, si quieres hacerle un registro vamos tu y yo a fiscalía de menores y pides una orden o lo que sea, no, no puedo dejar que tu vayas aquí cacheado a los chavales porque te dé la gana.

(...) desde el minuto que entras (...) en tanto que magrebí, en tanto que ex tutelado, me tocaba muchos discursos, muchas miradas, muchas formas, muchas prácticas, y es constantemente. (...) todos esos tipos de violencia los chavales ahí las reciben a diario. (...) centros de acogida es esta, para mí, somos los educadores, los equipos educativos, el tercer sector, cogiendo al morito, desangrado y pobrecito, entonces, claro, cuando hay esa mirada, la otra persona no te aporta nada, y cuando no tiene nada que aportar, solo tienes que, pues, entonces, no eres nadie.

Nos parece especialmente significativo que varios centros de emergencia y primera acogida hayan sufrido ataques violentos de carácter racista en los que ha sido necesaria la intervención policial. Se trata de agresiones violentas realizadas por personas del territorio o partidos políticos de extrema derecha en las cuales arrojaron objetos al edificio y lanzaron insultos xenófobos. Este tipo de ataques tiene consecuencias perjudiciales tanto en los jóvenes como en el propio equipo educativo, en las que se ha tratado de acompañar emocionalmente a los chicos.

sufrimos un ataque racista, por personas del territorio, entraron veinte y tantas personas encapuchadas con bastones y piedras a pegarle a los chavales.

el centro que estoy ahora es Can Buxeres (...) no los quieren ahí. Hemos tenido diferentes disputas, ha salido en televisión, hubo una batalla campal, porque yo he vivido como estar de noche, una de la mañana, gente que va ebria, o sea que va borracha, insultar "moros de mierda", "moros de mierda" entrar en provocación. Yo, como educador salir a hablar con ellos, imposible, cara tapada, cuchillos

pasado tuvimos un ataque racista, estuvimos un mes en alerta y fue muy complicado (...) fue un ataque racista muy grande y que impacto emocionalmente a todos tanto profesionales como los chicos. (...) hubo un altercado en el pueblo con un chaval que había llegado nuevo y se hizo una concentración racista y subieron al centro a intentar a agredir a los chavales. Y estaba Mossos y, impidió que entraran al centro, pero sí que nos tiraron piedras, intentaron agredir a las profesionales, fue complicado.

cuatro ataques racistas, estaba el portavoz de Catalunya de aquí de Vox y 200 (...) se colaron en nuestro centro con piedras, con cuchillos, la poli vino y nos dijo qué mantuviéramos la calma (...). Bueno, nos cerraron las puertas, nos acordonaron la zona, así con policías.

Algunos le apuñalaron aquí [señala una parte del cuerpo] el otro venía con esto abierto [señala parte del cuerpo], al otro le dieron con una botella, venía sangrado.(...) Un montón de piedras, o sea, nosotros recogimos las piedras que nos habían tirado y hicimos fotos en plan "mira que pedazo de piedra nos acaban de tirar"; nos rompieron todas las vallas de fuera.

(...) vienen a tu casa a decirte: "¡vete de aquí hijo de puta!, ¡puto moro! pa' q vienen", pues los niños se alteraron un montón, querían salir, no podíamos dejarlos salir.

La otra cara de este tipo de ataques racistas nos remite a la organización de movimientos de solidaridad promovidos por personas del territorio que han tenido una repercusión muy positiva entre los jóvenes. Especialmente, en relación con su sensación de acogida por parte de la población en la que se encuentra el centro. Es importante señalar, a su vez, que los educadores acompañaron educativamente un acontecimiento de esta magnitud y que pudieron trabajar estas dinámicas de rechazo con los chicos. La sensibilización aparece como uno de los mecanismos necesarios para combatir el racismo y el rechazo hacia los jóvenes de origen extranjero.

Al día siguiente hubo una vaga antifa, o sea antifascista. Fue increíble porque los niños prepararon, o sea fueron a la prensa a hablar, al lado del ayuntamiento hablaron con los micros y tal, y prepararon un texto en plan de "por qué estoy aquí, de por qué he venido aquí, y solo te pido que me respetes y que entiendas mi situación, qué me ha hecho venir hasta aquí", y les ayudamos a redactar eso. Y no saben hablar casi nada de castellano y catalán, pero hablaron con el micro y tal, llorando, y vinieron los niños. O sea nunca lo olvidaré, porque vinieron los niños super contentos "¡hua tío; tenéis que ver cuanta gente nos estaba apoyando, no sé qué", venían llorando en plan "¡gua! no sé qué, cuanta gente, no sé qué, no me lo esperaba" y venían con pegatinas "Masnou Antifeixista".

Lo viven fatal, porque ellos siempre quieren abrirse a la comunidad para que los acepte. Ellos siempre te dicen "quiero que me van bien, yo soy un chico normal como puedes ser tu" entonces, en este centro y en el anterior, hacemos proyectos para la comunidad.

hay que combatir el discurso xenófobo, primero, y después hacer mucha sensibilización con en nuestro entorno, para que las personas no vean como algo extraño el hecho de compartir espacio y tiempo con una persona extranjera.

Hemos señalado que el racismo aparece de forma polifacética. Además de los fenómenos violentos anteriormente señalado, los centros de emergencia y de primera acogida tan sufrido el rechazo de vecinal del territorio de "acogida".

Intentamos tener una presencia muy intensa en el barrio, para normalizar su situación, porque el primer día cuando llegamos, cuando llegan al piso, todo el mundo manos a la cabeza "¿Qué nos han metido aquí?" ¿no? Y lo primero son los vecinos allí, con las alarmas puestas de "¿Qué nos han metido aquí?".

Otro de los elementos que merecen ser destacados es el relacionado con el rechazo que sufren estos jóvenes por parte de sistema educativo. Los profesionales de los centros de primera acogida y los pisos para jóvenes entre 16 y 18 años –centros en los cuales esta adscripción es fundamental para la integración–, señalan dificultades para vincularlos a la escuela o a ciclos formativos. Apuntan que esta falta de aceptación está relacionada con el origen y trayectoria de los jóvenes, así como con su nivel académico.

El tema de la escuela, hay mucho racismo institucional con estos chavales (...). Nosotros nos hemos encontrado escuelas que no nos han aceptado a estos chavales, por el hecho de ser quienes son y de venir de dónde vienen, y no los han cogido porque no encajan, sobre todo, hablamos de escuelas concertadas (...) estos chicos no encajan, no los quieren ahí.

(...) intenté matricular a unos chicos a un acceso de grado superior, a un curso de acceso y acabé marchándome con un nivel de frustración increíble, porque me decían que no estaban preparados para estudiar un acceso para grado superior.

Para finalizar, nos parece significativo recoger que algunos profesionales pertenecientes a centros fuera del sistema de protección señalan la falta de responsabilidad en la protección e integración de los jóvenes por parte de la Administración.

se vulnera jurídicamente y por extensión los Derechos de la Infancia que están en la Convención nacional, internacional de los Derecho del Niño (...). Desde el momento que no se respeta, en los pasaportes, la edad del menor y demás, ya se está vulnerando (...). (...) se vulnera, en tanto en cuanto, las instituciones no dan, o no están preparadas.

yo creo, que no lo está haciendo del todo maravilloso, toda la administración en general del Estado

No hay una apuesta clara sobre por la integración o la inclusión, o llámalo como quieras, en Europa, de personas migradas, al contrario

7.4. Perspectiva del educador-a sobre MENA

En primer lugar, las concepciones sobre los jóvenes migrados más recurrentes entre los educadores entrevistados nos remiten a **sujetos que presentan algún tipo de problemática**. Esta percepción la encontramos entre los profesionales de cada una de las tipologías de centro. Podría decirse que son concebidos mayoritariamente como sujetos amenazantes o peligrosos. Sus conductas son definidas como “disruptivas” y encontramos entre los entrevistados calificaciones como “malos”, “refractarios”, “vagos” o “inadaptados” para definirlos. Asimismo, se refieren a los jóvenes como si ellos mismos fueran el obstáculo a la hora de trabajar.

De ahí que algunos educadores señalen que el primer trabajo que se debe realizar con los chicos sea en relación con los límites.

En este sentido, señalamos también lo que podría entenderse como un cierto esencialismo cultural en relación con los jóvenes originarios de Marruecos a los cuales se les atribuye también un comportamiento de **carácter violento**. Corresponde a dos educadores de centros no inscritos en el sistema de protección de menores.

Estas mismas educadoras se refieren a los jóvenes a partir de lo que consideran la “picaresca” de los circuitos de protección en donde “van probando a ver dónde rasan más y mejor” para poder “tirar 3 años más regalado en un centro”. Parecería que en el joven es presentado, de algún modo, como un sujeto irresponsable o aprovechado.

La segunda percepción que encontramos entre los educadores de todas las tipologías de centros está relacionada con **dureza de las experiencias vitales** de los jóvenes tanto por la situación de pobreza en el país de origen como por el propio proceso migratorio. Este hecho los ubica, según los entrevistados, en posiciones traumáticas, carenciales o con cargas emocionales fuertes.

El tercer rasgo común en las diferentes tipologías de centros tiene que ver con las fluctuaciones propias de un momento vital marcado por las oscilaciones entre la vida adulta y la infantil: la adolescencia. Señalan que los jóvenes tienen necesidades afectivas y emocionales propias de una etapa difícil.

A excepción de los educadores de los centros de emergencia, en el resto de tipologías encontramos coincidencias al señalar que estos jóvenes reciben unas exigencias desmesuradas para la edad y la etapa vital en cual se encuentran.

En cuarto lugar y en menor medida, encontramos entre algún profesional de los centros de emergencia, de 1ª acogida y de aquellos no inscritos en el dispositivo de protección a la infancia una diferenciación entre los **chicos considerados fáciles y difíciles o con voluntad de “insertarse” y los que no**.

Esta división en dos bloques diferenciados la encontramos también a partir de las atribuciones culturales con las que algunos profesionales conciben a los jóvenes de origen subsahariano en contraposición con aquellos que provienen de Marruecos.

En contraposición a los jóvenes de Ghana y Gambia, las mismas educadoras (pertenecientes a un centro ajeno al circuito de protección a la infancia) señalan que los jóvenes originarios de Marruecos son los que mantienen “dinámicas de calle” y realizan fugas de los centros de larga duración.

La quinta percepción que destacamos está relacionada con las **expectativas de futuro para los jóvenes atendidos**. Si bien no es mayoritaria, encontramos algunos educadores de centros de primera acogida y de fuera del sistema de protección a la infancia que señalan la imposibilidad de que los jóvenes accedan a un futuro mejor. Incluso, se vaticina la entrada en el dispositivo de justicia juvenil. Lógica del “nada es posible”.

Otra educadora de un centro de primera acogida señala la aparición futura de problemas de salud mental y dificultades en la gestión emocional de chicos a los cuales se les plantea una exigencia de adultos cuando son todavía adolescentes. Este hecho hace, desde su punto de vista, que la personalidad de los menores se forme con fuertes frustraciones.

En sexto lugar, señalamos las consideraciones que parecen contraponer las formas negativas de concebir a los jóvenes que hemos desarrollado hasta el momento. De los 14 profesionales entrevistados, dos contradicen las atribuciones problemáticas describiendo a los chicos con características positivas como las ganas de integración o describiéndolos como jóvenes despiertos y sensibles. Estos corresponden a centros de emergencia y de pisos para jóvenes.

En este sentido, pueden señalarse las percepciones de aquellos educadores que los conciben como cualquier otro joven de su edad, es decir, sin atributos negativizantes. También aquellos que explícitamente se desmarcan de la lógica clasificatoria que tiende a estigmatizar/deshumanizar a los jóvenes migrados a partir de la etiqueta “MENA”. Desde este lugar se subraya la singularidad de cada joven más allá de la categoría social que lo encapsula. Este tipo de percepciones las encontramos entre educadores de pisos de jóvenes de 16 a 18 años, centros de primera acogida y de fuera del circuito de protección.

Asimismo, hay educadores que tratan de contradecir este tipo de percepciones negativas por parte de otros profesionales con los que trabajan.

- **Experiencia con jóvenes**

Los educadores con menos de dos años de experiencia, señalan que se trata de chicos con perfiles y necesidades muy diversos (chicos con toxicomanías, problemas cognitivos, con dinámicas de calle, etc.) y que no pueden ser vistos como un colectivo homogéneo. Estos profesionales le dan una especial importancia a la dimensión emocional relacionada con el proceso migratorio. En relación con ésta, señalan que los jóvenes tienen una carga emocional muy grande o “*una mochila muy pesada*” y que

han estado obligados a *“crecer muy rápido”* y soportar importantes carencias. Vienen de situaciones complejas atravesadas por conflictos bélicos y pobreza. Señalan al mismo tiempo que han pasado por un proceso migratorio duro. Señalan que *“el hecho ya de estar solos, ya es, el trauma con el que vienen”* .

La heterogeneidad del perfil hace que algunos entrevistados se muestren reacios o críticos con la lógica clasificatoria de la etiqueta “MENA” que puede deshumanizar a la persona.

En relación a la religión, señalan que los bereberes procedentes de zonas rurales son más religiosos y que mantienen distancia con los chicos procedentes de la ciudad.

En relación con sus objetivos, distinguen entre los más mayores (alrededor de los 17/18 años) cuyo objetivo principal es buscar trabajo de los más jóvenes que *“tienen demandas más adolescentes”*.

Los profesionales con 2/6 años de experiencia subrayan también la heterogeneidad de perfiles y situaciones entre los jóvenes y son críticos también con la tenencia a “colectivizar” a los jóvenes bajo la etiqueta MENA ya que eso borra las singularidades y particularidades de cada persona. Apuntan vienen de entornos socioeconómicos marcados por la pobreza.

Lejos de percepciones estigmatizadas, son definidos como jóvenes con intereses parecidos a los de cualquier otro adolescente –salir los fines de semana de fiesta, comprarse ropa, conocer nuevas cosas, etc. – o con ganas de abrirse a la comunidad. Entre los calificativos más destacados encontramos “espabilados” o expresiones como *“tienen un fondo brutal, que en cuanto cogen cariño a alguien o alago no van a decepcionarlo, y si lo decepcionan es un fallo y te piden disculpas”*. Asimismo, apuntan que mantienen prácticas de cooperación y ayuda mutua entre ellos.

Se apuntan, asimismo, que las exigencias que se les pide a los jóvenes están por encima de su momento evolutivo. Es decir, *“les exigimos lo que no exigimos a un niño nacido aquí”* .

Si bien la percepción mayoritaria sobre los jóvenes migrados entre los educadores de 2/6 años de experiencia se aleja de mirada estereotipada, aparece también otras posiciones que señalan que *“nosotros solo trabajamos, vamos a decirlo brutaemente, con los malos”*. Señalan la existencia de *“menores que no se adaptan, refractaris, que se dedican al mangoneo (...), se fugan de los centros para venir a Barcelona”* donde encontrarían más oportunidades.

Estas miradas parecerían atender a ciertos determinismos culturales al distinguir entre chicos “fáciles” y “difíciles”. Nos referimos a la división entre jóvenes de origen marroquí y subsahariano. Estos último *“agradecen mogollón (...) cualquier cosa que se les ofrece la cogen, lo aprovechan, la exprimen al máximo”,* pero *“los chicos de Marruecos, depende”* . Sostienen que son éstos los que están en situación de calle y que *“tiene que ver (...) con un tema cultural”* . En este mismo sentido y en referencia a un centro de jóvenes subsaharianos, señalan que el centro *“aguanta, pero 80 chicos de Marruecos puestos en el mismo hotel (...) hubiera reventado (...) el mismo día”*.

Según las entrevistadas, *“culturalmente, si tienes un problema con alguien, en Marruecos, pues, no haces una mediación, te pegas una hostia fuera del bar y lo liquidas y aquí no ha pasado nada. (...) Ellos lo solucionan así”*.

Otro elemento destacable de esta entrevista tiene que ver con la idea de que los chicos no van a poder acceder a un futuro mejor, *“no va a tener un trabajo, ni va a vivir de manera autónoma en 2 o 3 años, no va poder, no sé, por mucho que tu hagas un trabajo intenso con ese chaval”*. En relación a la intervención educativa, indican que *“la estrategia es la baja exigencia y las expectativas bajas”*. En otras palabras, *“no podemos estar pensando que (...) porque nosotros trabajamos con ellos va a mejorar su situación”*. Se señala incluso la posibilidad de que los chicos terminen ingresando en un centro de justicia juvenil.

Los educadores con más de 6 años de experiencia también señalan la diversidad de perfiles, aunque, a diferencia de las otras franjas de experiencia, conciben mayoritariamente a los jóvenes migrados como sujetos con algún tipo de problemática (toxicomanía, conductas disruptivas, etc.). Son percibidos como chicos que tratan de medir a los educadores para saber hasta dónde pueden llegar en términos de límites y confianza, por lo que lo primero a trabajar con ellos son los límites. Este mismo profesional apunta que un obstáculo en el trabajo son los propios jóvenes.

Aparece de nuevo la distancia crítica con el significante MENA. Uno de los entrevistados dice que *“no quiero caer en el error de poner una etiqueta. Es que son chavales, y cada uno es diferente, y cada uno tienen una necesidad”*.

Apuntan los jóvenes están formando su personalidad con *“unas frustraciones brutales y unas exigencias que no les pertenecen por edad”*, de modo que tendrán problemas de salud mental y de gestión emocional en un futuro. En términos afectivos, *“tienen necesidades de adolescentes (...) O sea, a nivel afectivo necesitan ser acogidos, necesitan ser escuchados, necesitan una figura de apoyo”*. Vuelve a recalcarse que se trata de chicos con cargas muy pesadas debido a la dureza de las condiciones migratorias. Por último, señalamos que aparece de nuevo la diferenciación cultural entre los jóvenes provenientes de África subsahariana y Marruecos. Los primeros *“vienen con la idea de trabajar para enviar dinero a las familias”*, los segundos, *“mayoritariamente, lo hacen por la imagen que tienen de España dónde pueden conseguir una vida mejor desde una perspectiva más material que social”*.

También señalan que el hecho de compartir la cultura es un factor que facilita la construcción del vínculo entre educadores y jóvenes.

• Conclusiones

En primer lugar, las concepciones sobre los jóvenes migrados más recurrentes entre los educadores entrevistados nos remiten a **sujetos que presentan algún tipo de problemática**. Esta percepción la encontramos entre los profesionales de cada una de las tipologías de centro. Podría decirse que son concebidos mayoritariamente como sujetos amenazantes o peligrosos. Sus conductas son definidas como “disruptivas” y

encontramos entre los entrevistados calificaciones como “malos”, “refractarios”, “vagos” o “inadaptados” para definirlos. Asimismo, se refieren a los jóvenes como si ellos mismos fueran el obstáculo a la hora de trabajar.

“es impensable juntar a perfiles tan diferentes, es impensable, porque se pueden hacer daño entre ellos. (...) tu imagínate un chaval de 23 años que se está haciendo pasar por menor de edad, hablando claro, mézclalo tú con un chaval de 14, 15 años que acaba de llegar, que no tienen referentes ni familiares cerca y que se rodea de unas personas de este tipo (...) es una influencia que, con la que no está preparado para protegerse.

chicos con mucho consumo, chicos con conductas disruptivas, conductas disruptivas que tú haces propuesta de CREI.

solo trabajamos, vamos a decirlo brutaemente, con los “malos”.

Yo creo que los menores que no se adaptan, refractaris, que se dedican al mangoneo y tal, se fugan de los centros para venir a Barcelona.

el obstáculo son ellos son muy vagos también, no quieren hacer nada.

De ahí que algunos educadores señalen que el primer trabajo que se debe realizar con los chicos sea en relación con los límites: “aquí lo primero es los límites”.

En este sentido, señalamos también lo que podría entenderse como un cierto esencialismo cultural en relación con los jóvenes originarios de Marruecos a los cuales se les atribuye también un comportamiento de **carácter violento**. Corresponde a dos educadores de centros no inscritos en el sistema de protección de menores.

si tienes un problema con alguien, en Marruecos, pues, no haces una mediación, te pegas una hostia fuera del bar y lo liquidas y aquí no ha pasado nada y ya está. (...) Sí, ellos lo solucionan así.

Ahora mismo en Sant Just, todavía hay un hotel, en el que hay unos 80 chicos, que son todos de (¿) y de Ghana, y por eso aguanta, pero 80 chicos de Marruecos puestos en el mismo hotel, les hubiera reventado, pues, el mismo día.

Estas mismas educadoras se refieren a los jóvenes a partir de lo que consideran la “picaresca” de los circuitos de protección en donde “van probando a ver dónde rascan más y mejor” para poder “tirar 3 años más regalado en un centro”. Parecería que en el joven es presentado, de algún modo, como un sujeto irresponsable o aprovechado.

No paran en ningún lugar. Van probando suerte en un sitio, como no hay suerte, pues, vuelvo. O sea que hay muchos chavales que vuelven a Barcelona después de hacerse un tour por Europa.

L: Hay dos tours. Si eres inadaptado, como si dijéramos. Hay el tour del menor, pues, no gusta el centro, pues, muchos nos dicen “no, no, no, que no quiero ir al centro, que mañana me voy a Francia” Y van probando a ver dónde rascan más y mejor. (...) ayer estábamos con uno que en dos meses va a cumplir la mayoría

de edad (...). Y dice: "no yo me esperare aquí, ahora, los dos meses, voy hacer mis papales y después me voy a suiza a vivir en un centro, ahí". (...) Y allá se hará pasar por menor de edad, colara tranquilamente y se podrá tirar 3 años más regalado en un centro y ya tendrá 21 cuando salga. Entonces, yo creo que hay toda esa picaresca, también, no, de hacerse pasar por menor e ir probando. (...) Y después están los que consiguen aquí los papeles, se van a hacer el rulo por Europa, y cuando les toca renovar vuelven corriendo, a ver si consiguen renovar. "Porfa, porfa, necesito un curso. Necesito un curso que tengo que renovar en 15 días".

La segunda percepción que encontramos entre los educadores de todas las tipologías de centros está relacionada con **dureza de las experiencias vitales** de los jóvenes tanto por la situación de pobreza en el país de origen como por el propio proceso migratorio. Este hecho los ubica, según los entrevistados, en posiciones traumáticas, carenciales o con cargas emocionales fuertes.

Yo los veo como personas que han tenido que crecer muy rápido y que les ha llevado a tener unas carencias muy potentes.

Son chicos que han tenido unas vivencias que no podemos ni imaginarnos, han pasado por unas situaciones que ya una mente adulta yo creo que sería muy difícil de superar, pues, cuanto menos una mente que está en pleno desarrollo. Llevan unas cargas muy fuertes familiares, muchos de ellos o sus familias están en situaciones de pobreza extrema o están en guerra o se les ha muerto alguna figura de relevancia y los otros están pendientes, o la exigencia "tu estas en Europa, tú nos tienes que mandar dinero", esta exigencia la tienen continuamente, es un peso muy grande para las edades que tienen.

llevan una carga emocional muy, muy, muy grande y creo que también hay que darles el espacio de que sean como adolescentes.

chicos que vienen de unos entornos, pues, donde huyen de la miseria, donde buscan oportunidades de vida y que traen ya una educación, un nivel cultural, a otros que están más en situación de calle.

Personas que, bueno, que han pasado por procesos traumáticos, ya sea de maltratos, de exclusión social, de pobreza, huyendo de conflictos bélicos.

yo creo que tienen una mochila muy pesada.

vienen con un hermetismo brutal (...) sobre todo muchísima desconfianza, vale, por la incertidumbre de no saber dónde van, y demás.

El tercer rasgo común en las diferentes tipologías de centros tiene que ver con las fluctuaciones propias de un momento vital marcado por las oscilaciones entre la vida adulta y la infantil: la adolescencia. Señalan que los jóvenes tienen necesidades afectivas y emocionales propias de una etapa difícil.

fluctúan mucho entre ser un adulto, ser un adolescente, incluso, a veces, ser un niño.

a nivel afectivo tienen necesidad de adolescentes, son niños. O sea, a nivel afectivo necesitan ser acogidos, necesitan ser escuchados, necesitan una figura de apoyo y por más q después los papeles sean de 15 y en realidad tengan 18, porque a veces nos hemos encontrado, a nivel afectivo y a nivel emocional, son adolescentes.

como adultos, adultos, no hay que tratarlos, porque tienen 17 años y hay cosas que con la edad vas ganando experiencia y hay que hacerles ver que por mucho que quieran trabajar, no son adultos del todo para tomar ciertas decisiones.

la adolescencia también es muy difícil (risas). Los de 15, 16 años eran uhhh "por favor ayúdame".

A excepción de los educadores de los centros de emergencia, en el resto de tipologías encontramos coincidencias al señalar que estos jóvenes reciben unas exigencias desmesuradas para la edad y la etapa vital en cual se encuentran.

se están formando su personalidad con unas frustraciones brutales y unas exigencias que no les pertenecen por edad.

Necesidades de adolescentes, de jóvenes, de niños, y exigencias de adultos. Les exigimos lo que no exigimos a un niño nacido aquí

Yo tengo muchos bebés, bebés, niñatos (...) con sus niñaterías, normales y propias de cualquier joven. Pero con (...) un nivel de exigencia brutal, de trabajo, de responsabilidades, de compromiso, que es que no, no, no es propio para un chico de esta edad (...). No les podemos exigir que adopten un compromiso firme ante la vida, es que están descubriendo la vida.

se les ha privado de su óptima adolescencia, un desarrollo acorde a sus necesidades, vale. Pero, por otro lado, sí que es cierto que, en el contexto actual, cuando llegan con 17-18 años, no es que los tengamos que tratar como adultos, pero sí que es verdad, que tenemos que posibilitarles itinerarios que, a lo mejor, serían más parecidos a los de los adultos de aquí

En cuarto lugar y en menor medida, encontramos entre algún profesional de los centros de emergencia, de 1ª acogida y de aquellos no inscritos en el dispositivo de protección a la infancia una diferenciación entre los **chicos considerados fáciles y difíciles o con voluntad de "insertarse" y los que no.**

División entre dos tipos de jóvenes migrados: los que quieren insertarse y los que no.

Hay chavales que vienen con la intención clara de insertarse, chavales que vienen con ideas muy diferentes.

Hay muchos perfiles de chavales (...) hay chavales que son más fácil de comprender, más fácil de llegar y más fácil de ayudar también.

Esta división en dos bloques diferenciados la encontramos también a partir de las atribuciones culturales con las que algunos profesionales conciben a los jóvenes de origen subsahariano en contraposición con aquellos que provienen de Marruecos.

chicos de Marruecos y de África subsahariana y vemos que hay una diferencia cultural y social muy grande: Los chicos que vienen de Marruecos, mayoritariamente lo hacen por la imagen que tienen de España dónde pueden conseguir una vida mejor desde una perspectiva más material que social. En cambio, los chicos de África Subsahariana vienen con la idea de trabajar para enviar dinero a las familias

Culturalmente son muy distintos, cada uno. (...) los chicos de Ghana o de Senegal se adaptan a cualquier cosa, lo agradecen mogollón, cualquier cosa que se les ofrece la cogen, lo aprovechan, la exprimen al máximo. Y los chicos de Marruecos, depende

Hay muchos chicos marroquíes que harán muy buenos procesos en centros, pero sí que es verdad que los que están en la calle son marroquíes, no, no son de otra nacionalidad (...) tiene que ver, no, supongo, con un tema cultura (...) o las dinámicas de calle que ya tuvieran en el país de origen. Hay muchos chicos que ya han estado un año en el puerto de Tánger viviendo en la calle, intentando cruzar. Ahora ya están muy machacados.

(...) han aprendido a buscarse la vida, y no la saben buscar de otra manera

En contraposición a los jóvenes de Ghana y Gambia, las mismas educadoras (pertenecientes a un centro ajeno al circuito de protección a la infancia) señalan que los jóvenes originarios de Marruecos son los que mantienen “dinámicas de calle” y realizan fugas de los centros de larga duración.

Los chicos que encontramos en calle que se quedan, que hacen dinámica de calle, en situación de pernocta, de fugas de larga duración, son chicos de Marruecos.

La quinta percepción que destacamos está relacionada con las **expectativas de futuro para los jóvenes atendidos**. Si bien no es mayoritaria, encontramos algunos educadores de centros de primera acogida y de fuera del sistema de protección a la infancia que señalan la imposibilidad de que los jóvenes accedan a un futuro mejor. Incluso, se vaticina la entrada en el dispositivo de justicia juvenil. Lógica del “nada es posible”.

sí que vienen con la motivación y que vienen con el proyecto de mejorar sus vidas y no es así

las expectativas que nosotras depositamos a los chavales, son de que el chaval mejore su situación personal, pues con eso no vas a ningún lado. Porque, realmente, hoy como mucho, comerá, si lo acompañas, pero ya está. No va a tener un trabajo, ni va a vivir de manera autónoma en 2 o 3 años, no va poder, no sé, por mucho que tu hagas un trabajo intenso con ese chaval. (...) Nuestra

estrategia es la baja exigencia y las expectativas bajas en los casos. O sea que no podemos estar pensando que los chicos, o porque nosotros trabajamos con ellos va a mejorar su situación. Posiblemente se desaparezca, posiblemente ingrese en un centro de justicia.

Otra educadora de un centro de primera acogida señala la aparición futura de problemas de salud mental y dificultades en la gestión emocional de chicos a los cuales se les plantea una exigencia de adultos cuando son todavía adolescentes. Este hecho hace, desde su punto de vista, que la personalidad de los menores se forme con fuertes frustraciones.

[N]ecesitan ser adultos cuando aún son adolescentes, que no tienen casi ni formada su personalidad, no, entonces se están formando su personalidad con unas frustraciones brutales y unas exigencias que no les pertenecen por edad. Por lo tanto, yo creo que la salud mental de estos chicos dentro de 10 años será preocupante, porque estamos creando a una generación que no tendrá solventada la gestión emocional. (...) yo creo que esto generará unos problemas de salud mental, unas ansiedades brutales, y hay cuidar la salud mental de estos chicos

En sexto lugar, señalamos las consideraciones que parecen contraponer las formas negativas de concebir a los jóvenes que hemos desarrollado hasta el momento. De los 14 profesionales entrevistados, dos contradicen las atribuciones problemáticas describiendo a los chicos con características positivas como las ganas de integración o describiéndolos como jóvenes despiertos y sensibles. Estos corresponden a centros de emergencia y de pisos para jóvenes.

“ellos siempre quieren abrirse a la comunidad para que los acepte”

los chicos se vienen abajo, por mucho que por fuera los veamos tan físicamente crecidos (...) y solo tendamos a clasificarlos, ellos tienen sentimientos y emociones. Se sienten fatal. Lo que pasa es que va ser difícil que te las expresen a no ser que no tengan un vínculo contigo como nos pasaría a cualquiera, entonces es difícil, pero llegan al momento en que te explican "oye me he sentido así" o si no te lo explican (...) “te acuerdas aquella chica que nos dijo no sé qué, pues a mí me hace sentir así y así, y yo estoy harto, no sé qué” están indignados, porque son personas

“son muy espabilados” (...) “son chavales que al final tienen un fondo brutal, que en cuanto cogen cariño a alguien o alago no van a decepcionarlo”

muchas veces yo les acompaño para comprar ropa y me piden que pagan ellos y yo les hago caso, evidentemente, para que no mostrar que soy educador acompañándoles. (...) les avergüenza que un educador saque el sobre del centro, tú pagas por ellos.... muchas veces te dicen que no soy menor, no me llames menor. Muchas veces te rechazan la intervención fuera en público; fuera “que no me llames la atención delante”, o “que vergüenza que estamos aquí cuando un chaval hace alguna cosa y el educador interviene”, te dicen “que vergüenza”, “que a nosotros todo el mundo nos mira”, sí que son sensibles.

En este sentido, pueden señalarse las percepciones de aquellos educadores que los conciben como cualquier otro joven de su edad, es decir, sin atributos negativizantes. También aquellos que explícitamente se desmarcan de la lógica clasificatoria que tiende a estigmatizar/deshumanizar a los jóvenes migrados a partir de la etiqueta "MENA". Desde este lugar se subraya la singularidad de cada joven más allá de la categoría social que lo encapsula. Este tipo de percepciones las encontramos entre educadores de pisos de jóvenes de 16 a 18 años, centros de primera acogida y de fuera del circuito de protección.

Equiparables a cualquier chaval de territorio

como que colectiviza mucho a la persona. Igual que... es como decirte eres MENA, y además de MENA no eres persona, eres MENA y trabajaré contigo como MENA, no como persona que eres

yo de entrada huyo de la etiqueta MENA, vale. Yo, para mí, son jóvenes, me es igual de dónde sean si son de aquí de Barcelona, como son de Marruecos o de dónde sea, vale. En el caso de, y abro comillas, del colectivo MENA, yo sí que identificaría una característica común, que es la huida

el concepto colectivo a mí no me encaja, porque cada persona es particular, no entra dentro de un saco (...) son chicos, en los dos pisos, si tuviera que englobarlos o meterlos dentro de algún saco, los dos pisos ya son totalmente diferentes

Asimismo, hay educadores que tratan de contradecir este tipo de percepciones negativas por parte de otros profesionales con los que trabajan.

la primera reacción de todo el equipo educativo de "joder, ya vienen pidiendo", no, y yo siempre les digo, "es que escúchame, son pobres no tontos".

"...los chicos nos hacen las demandas propias a su edad (...) [S]on jóvenes, están entre 16 y 18, quieren ropa, quieren salir, quieren ir de fiesta, quieren conocer más allá, entonces todo eso está muy regulado. No se les da la libertad".

pa' estudiar... bueno pa' estudiar y trabajar era como lo común ¿no? lo común a casi todos los chavales

Papeles, tener los papeles, que se rápido, y un poco lo que quieren es trabajar, buscar recursos que les den salida para trabajar.

los que ya están 17 para 18, sí que es más la obsesión de tener un trabajo, de que llevan aquí un año y que necesitan enviar dinero a casa.

otros jóvenes que huyen de extrema pobreza o de contextos de riesgo social y demás, la motivación es fundamentalmente laboral.

Nuestros chicos tienen que ser sinceros. No lo son. Es decir, disimulan, muchas cosas no las dicen, es como una manera de supervivir.

son selectivos y muchas veces también utilizan este vínculo, este patrimonio en común para pedir ayuda, para decirte... tu... muchas veces me dicen Amazic, soy yo también Amazic, me tienes que ayudar, puedes intervenir para que me dan eso, puedes intervenir para que no me echan a la calle.

hay la afectividad, de ser una educadora/or que tenga un vínculo más afectivo con los chavales, sí que saben, los chavales saben aprovecharse de este recurso.

todas las estructuras tan cerradas de los centros y la normativa no la gestionan bien y no la llevan bien, no, entonces le meten una de medicación (...).

Los de origen rural son más religiosos. Sí, sí. Porque son como los bereberes son más de zonas rurales, entonces son como, son más religiosos, son más respetuosos, se distancian de los otros que son más de ciudad, tienen otro comportamiento.

7.5. Chicas MENA

Encontramos comentarios al respecto por parte de los profesionales de primera acogida, pisos de 16 y 18 años, y de fuera del sistema de protección. Señalan que atienden mayoritariamente a varones, donde la presencia de chicas es anecdótica.

8. FORMACIÓN Y COMPETENCIAS DEL EDUCADOR/A

Este apartado refiere aquella formación y competencias que el educador recibe o necesita para poder llevar a cabo su trabajo de forma eficiente, segura y con satisfacción.

En general todos se sienten mínimamente formados, aunque consideran que siempre es necesaria la formación continuada.

En referencia a la tipología de centros, destacan la necesidad de recibir formación sobre contenciones físicas en los servicios de protección de emergencia

En algún momento me ha parecido que necesitaba una formación sobre contenciones físicas, porque ese es el miedo que tenemos siempre ¿no? si algo escala, cómo actuamos de forma organizada como equipo, pero ya hemos hecho un curso de esto. Luego, estamos con formaciones de la empresa, recientemente nos ha puesto formaciones educativas, de proyecto educativo, desarrollo y formación de los chavales, etc. Ahora mismo, actualmente, tenemos bastantes herramientas desarrolladas, para nosotras, y considero que en ese sentido nos han dado, nos han dado lo que necesitamos.

Mientras que, en los centros de primera acogida y atención integral, se ve la necesidad de gestión de emociones

Y el a veces no saber, bueno, si, cómo gestionar mis emociones y cómo... a veces, es que no sé, alguna intervención que no sé bien-bien cómo hacerla o cómo ser yo en ese momento. También tengo, buah, que mejorar muchas cosas, ¿sabes? poner más límites en el sentido de... que a veces tengo mucha confianza con ellos y tendría que...

Finalmente, para aquellos que están en servicios fuera de la DGAIA la necesidad de formación jurídica

Y, como carencia formativa, y aquí añadido, a nivel jurídico, vale. Parece una tontera pero que es la vida cotidiana, no tenemos, yo porque soy un poco bicho raro porque me gusta el derecho, leo muchas leyes, entonces más o menos me entero, pero como carencia formativa es, no hablo de conocer la ley a fondo, pero sí un poquito el circuito para saber que chaval es susceptible de tener papeles o no; en caso de que no los tengas cómo los puedo conseguir; o que entidad me puede ayudar a... Porque hay entidades que son especialistas en derecho laboral, en derecho de las emigraciones y demás que pueden ayudar a conseguir los papeles.

Con referencia a los años de experiencia laboral hay una correlación entre menos años y la sensación de necesidad de seguirse formando con más años y sentirse más seguro a nivel formativo.

- **Conclusiones**

En general, los entrevistados se sienten bien formados y con pocas carencias, aunque consideran esencial la formación continuada para poder desarrollar de forma eficiente su trabajo.

8.1. Idiomas, interculturalidad y religión

Esta sección aborda el uso y las necesidades de distintos idiomas, así como del conocimiento de las distintas culturas incluyendo distintas religiones de los chicos y chicas que se atiende por parte de los profesionales.

En general todas las personas estén en el tipo de centro que estén consideran que su formación inicial es en catalán y castellano con un poquito de inglés, destacan pero que también hay en plantilla ya sea como Educadores o Traductores, personas que hablan los idiomas de los chicos y chicas que llegan.

En el equipo educativo hay educadores que son del perfil de países de los que vienen nuestros chicos, entonces las lenguas más, pues, el pulaar (fula), el wólof, lenguas que de normal los de aquí no hablamos, solemos contar con gente en el equipo que habla. Y, luego, está la otra parte de que la mayoría de los chicos, yo creo que en todo lo que llevo aquí, que han pasado muchos chicos, el 90% o dominan el francés o dominan el inglés.

También, destacan la poca formación que han recibido en la carrera sobre temas de inmigración y diversidad específicamente, pero a pesar de ello, dichas personas siempre han tenido una sensibilidad hacia el tema e incluso deciden estudiar por ejemplo árabe, especialmente aquellas personas con más de dos años de experiencia laboral y las que están en pisos tutelados, centros del CREI o bien centros fuera de la DGAIA .

Sí, mucho, mucho. Porque al final hay tanta diversidad en África, tantísima diversidad en África, que desde aquí somos incapaces. O sea, mi idea de África antes de conocer a estos chicos o ahora, no tiene nada que ver. África eran países grandes y pensaba, bueno, pues, como si dijera España, pues, cuatro por aquí, y no, hay muchos idiomas, muchas tradiciones, y eso lo aprendo mucho de ellos, de ellos aprendo muchísimo, muchísimo.

Existe también cierta crítica al hecho de tener que enseñar catalán ya que no se consideran formados para hacerlo y que tampoco es muy efectivo

Pero estamos trabajando con estos chicos, ¿no? Entonces como enseñar catalán als joves nouvinguts. fue horrible. Porque hablaba de conceptos, hablaba de todo, pero luego a la hora de la verdad no había ningún recurso que te dijeran como enseñar a los jóvenes catalán, que ya a mí el título ya me chirriaba por todos lados, pero yo asistí porque quería verlo. Hice dos comentarios, entonces mi jefe me dijo "para, porque le estas estropeando la xerrada" y dije "vale", pero

no me parece lógico que tengamos que pagar a una empresa de la Generalitat que nos venga a impartir esto y que luego sea una auténtica basura.

- **Conclusiones**

En general parece que las posibles carencias en conocimientos de idiomas que pueden tener algunos de los formadores estaba bien compensados en formadores o traductores específicos de las lenguas de los chicos y chicas que llegan. Si se refleja una necesidad mayor sobre inmigración y interculturalidad específicamente de dichos colectivos ya que consideran podría mejorar muchísimo la relación y la ejecución satisfactoria de su trabajo. Mencionar finalmente, la crítica a la enseñanza del catalán ya que consideran no es la adecuada.

8.2. Género

Han sido muy pocas las respuestas que se han obtenido acerca de este tema por lo que no es significativa la clasificación ni por tipología de centro ni por experiencia laboral.

Según el único informante que ha contestado en referencia a la educación sexual, ni se hace, ni sabrían como hacerlo. En cuanto a la formación en cuestión de sexismo o violencia de género, parece que sí que se trata y que incluso reciben formación, pero no forma parte reglada de la formación a los chicos y chicas

Es decir de vez en cuando viene uno del Ayuntamiento de Barcelona de este servicio, para hablar de temas. No nos dan muchas cosas, pero al menos es una oportunidad para ir reflexionando entre nosotros sobre actitudes y casos masculistas. Y para terminar, es decir de sexualidad, se hacen talleres, pero los hacen....

- **Conclusiones**

Las respuestas obtenidas sobre esta dimensión han sido pocas y muy vagas, denotando cierta incomodidad en el tema, aunque les parece que sería necesario abordarla.

8.3. Titulaciones regladas, formación continua.

Se recogen en este apartado las diferentes titulaciones y áreas disciplinares de los entrevistados.

Los profesionales de los centros de emergencia proceden mayoritariamente del campo educativo contando con la titulación de educación social además de grados como el de Educación Infantil, Antropología y Ciencias Ambientales con un master en Gestiones

Ambientales. Asimismo, los profesionales de los centros de primera acogida son titulados en Educación Social y Trabajo Social, además de Integración Social en este último caso. En el caso de los pisos de 16-18 años, se trata de educadores e integradores sociales. En los CREI/CRAE se señala que mayoritariamente son educadores sociales, aunque apuntan la existencia de algún sociólogo o trabajador social. Uno de estos educadores es licenciado en biología en Marruecos, su país de origen. Este educador señala que, en ocasiones, hay personas trabajando en los centros sin formación específica. En los centros que no pertenecen al sistema de protección, encontramos una licenciada en Bellas Artes con el Curso de Aptitud Pedagógica, junto a un educador social con dos masters relacionados con el campo de la intervención social y un doctorado en Educación. Otra educadora de esta tipología de centros señala la existencia de trabajadores sin ningún tipo de titulación ni experiencia.

Los profesionales con menos de dos años de experiencia son titulados en Educación Social y Ciencias del Mar, Integración y Trabajo social, Antropología. Aquellos con una experiencia entre 2 y 6 años son titulados en Educación Infantil y están cursando Educación Social; otros señalan que la mayoría de profesionales son educadores e integradores sociales, aunque pueden encontrarse excepcionalmente trabajadores sociales y sociólogos. Asimismo, señalan la existencia de equipos sin formación y experiencia previa. En cuanto a los profesionales con más de seis años de experiencia podemos decir que también hay titulados en educación social y otros que cuentan además con otras formaciones adicionales como Bellas Artes y el CAP, Masters en el campo de la intervención social y doctorado en educación. Otros son graduados en Trabajo Social o licenciados en Biología.

- **Conclusiones**

Podemos concluir señalando que la formación preeminente en los centros es la educación social, seguida de titulaciones relacionadas con el campo de la intervención como trabajo e integración social independientemente de la tipología de centro y los años de experiencia profesional. Destacamos el hecho de que una buena parte de los entrevistados hayan cursado previamente carreras de disciplinas alejadas del campo educativo como la biología, las Bellas Artes o la Antropología.

mi primera formación era Biología en Marruecos

muchas veces son vetlladores, monitores, que no son educadores y todo el mundo hace de educador, todo el mundo hace informes, todo el mundo tiene las mismas responsabilidades, que a lo mejor no la podrán llevar.

soy licenciada en Bella Artes, y comencé con jóvenes haciendo pre laboral con un curso de diseño gráfico, junté la parte... O sea, yo hice Bellas Artes y después me recicle, y comencé a hacer Educación Social. CAP, el Curso de Aptitud Pedagógica.

Educador Social, vale. Después tengo dos masters, uno en intervenciones sociales y educativas en la Universidad de Barcelona, otro un master en

criminología y sociología jurídicopenal y, finalmente, acabé también., los estudios de doctorado, es decir soy Doctor en Educación, por la Universidad de Barcelona

carrera de Educación Social, hablo árabe, no diría que perfectamente, pero sí que llevo muchos años formándome en todo el mundo de la inmigración y sus idiomas.

formación Trabajadora Social

antropólogo social y cultural, por un lado, y físico forense

Ciencias del Mar, venía de un ámbito totalmente diferente, y en la Educación Social. Máster en Gestiones Ambientales

Integración Social y Trabajadora Social

Educación Infantil y ahora estoy en Educación Social.

educadoras sociales o integradoras sociales

mayoría son educadores, a lo mejor te cogen algún integrador, integradora, socióloga, pero la mayoría es educadores y educadora, trabajadores sociales, pero la mayoría es educador.

Ha habido muchos centros que realmente tenían un equipo, ahora mismo con este pico de llegadas, muy poco trabajado, un equipo de profesionales, muy, muy, verdes, con gente muy joven que era su primera experiencia; que algunos, incluso, de los profesionales que ha habido no tienen ningún tipo de titulación, ni siquiera que se parezca a lo que tiene que ver en la educación social

8.4. Drogas, Tóxicos

Se recogen los comentarios en relación con el trabajo educativo en relación al consumo de tóxicos entre los jóvenes.

Tan solo encontramos un comentario al respecto realizado por un educador de CRAE que señala que se trata de un tema que se trabaja en las tutorías con los chicos, pero que no todos los educadores tienen la formación suficiente para abordar educativamente esta cuestión (E6).

Ídem para el mismo educador. Tiene una experiencia de seis años.

- **Conclusiones**

El trabajo en relación a la presencia o el consumo de tóxicos aparece de forma poco relevante entre los entrevistados. Tan solo un educador señala que se trata de un aspecto trabajado en las tutorías que se realizan en el CRAE, apostillando que no todos

los educadores de estos centros cuentan con la formación suficiente como para abordar este asunto.

Sí, se trabaja en tutorías. Pero también los educadores/as y las profesiones no todos tienen la formación competencial. El problema es ha estudiado una asignatura para droga, a ver como interviene con los tipos de drogas, la adicción, y un integrador social no sé....

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajuntament de Barcelona (2019). Arribada i acollida de jovent migrant no acompanyat.
https://www.totraval.org/sites/default/files/190528_arribada_i_acollida_de_jovent_migrant_no_acompanyat._ajuntament_de_barcelona.pdf.
- De La Fuente, G. y Reglero, M. (2004). Factores sociales que condicionan la inserción laboral del educador social. Actas del IV Congreso Estatal del/a Educador/a social. Santiago de Compostela.
- Cobos Sanchiz, D. (2017). El paraguas de la vocación: apuntes sobre la salud laboral del educador/a social. RES Revista de Educación Social. 24 pp-143-148.
- Fariña, F.; Arce, R. y Suárez, A. (2006). Secuelas clínicas y en el autoconcepto del burnout en educadores de menores de reforma y profesorado de secundaria. 7º Congreso Virtual de Psiquiatría. Interpsiquis Febrero 2006. Psiquiatría.com -10
- Fullana, J. y Pallisera, M. (2008). La professió d'educador social. Estudi sobre la inserció laboral i el perfil professional. Universitat de Girona.
- Fariña, F.; Arce, R. y Suárez, A. (2006). Secuelas clínicas y en el autoconcepto del burnout en educadores de menores de reforma y profesorado de secundaria. 7º
- Héliz, J.; Navarro, I.; Tortosa, N y Jodra, P (2015). Análisis de los factores de riesgo de la profesión de educador en diferentes contextos residenciales de la provincia de Alicante. Revista sobre la infancia y la adolescencia, 9 pp-47-59
- Hjern, A., Stubbe Østergaard, L., Norredam, M., Mock-Muñoz de Luna, C., & Goldfeld, S. (2017). Health policies for migrant children in Europe and Australia. www.thelancet.com.
- Lázaro, S. (2004). El desgaste profesional (síndrome de burn out) en los trabajadores sociales. Portularia: Revista de Trabajo Social, 4, 499-506.
- Menjívar, C & Perreira, K.M (2017): Undocumented and unaccompanied: children of migration in the European Union and the United States, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, DOI: 10.1080/1369183X.2017.1404255
- Allsopp, J., y Chase, E. (2018). Best interests, durable solutions and belonging: policy discourses shaping the futures of unaccompanied migrant and refugee minors coming of age in Europe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(2), 293-311. doi: [10.1080/1369183X.2017.1404265](https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1404265)
- Antúnez, M., Driss, N., García, R., y Olcina, S. (2016). *De niños en peligro a niños peligrosos*. Melilla: Harraga.
- Chase, E. (2019). Transitions, capabilities and wellbeing: how Afghan unaccompanied young people experience becoming 'adult' in the UK and beyond. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, doi: [10.1080/1369183X.2019.1584704](https://doi.org/10.1080/1369183X.2019.1584704)

- Creaa, T., Lopeza, A., Hassona, R., Evansa, K., Palleschia, C. y Underwoodb, D. (2017). Unaccompanied immigrant children in long term foster care: Identifying needs and best practices from a child welfare perspective. *Children and Youth Services Review*
- Departament de Treball, Afers Socials i Famílies. (2010). Servei de pis assistit per a joves de setze a divuit anys. Generalitat de Catalunya Recuperado de: https://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/ambits_tematicos/serveis_socials/servei_socials_especialitzats/infancia_adolescencia_i_joventut/servei_de_pis_assistit_per_a_joves_de_16_a_18_anys/index.html
- García, A. (12 de enero de 2020). El negocio de las redes migratorias en el norte de África. *El Oorden Mundial (EOM)*. Recuperado de: <https://elordenmundial.com/negocio-redes-migratorias-norte-africa/>
- Keles, S., Friborgb, O., Idsøec, T., Sirind, S. y Oppedala, B (2015). Depression among unaccompanied minor refugees: The relative contribution of general and acculturation-specific daily hassles. *Ethnicity & Health*, 21 (3), 300-317 .Disponible en:
- Lopez-Reillo, P. (2011). *Jóvenes de África reinventado su vida. Menores extranjeros no acompañados salvando fronteras*. Tenerife, Área de Empleo, Desarrollo Económico, Comercio y Acción Exterior.
- Maihold, G y Servitja, X (2011). Migraciones, trata de personas y las políticas de control a nivel global y regional. En: A. Gutiérrez y B, Robledo, *Migraciones, trata de personas y las políticas de control a nivel global y regional* (pp.73-99). España, Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/download.action?f_codigo_agc=14272C
- Marco, E. (2015). *Temps prestats. Joves d'origen marroquí que migren en solitari al País Valencià* (tesis doctoral). Universitat de València, Valencia, España.
- Menjívar, C. y Perreira, C., (2017). Undocumented and unaccompanied: children of migration in the European Union and the United States. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 45(2), 197-217. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1404255>
- Miller, K., Irizarry, C., y Bowden, M. (2013). Providing culturally safe care in the best interests of unaccompanied humanitarian minors. *Journal of Family Studies* 19(3), 276–284.
- Sánchez, M. (2013). Menores extranjeros no acompañados y sus dificultades de integración al alcanzar la mayoría de edad. En: Duran, F. (dir.). *Actas I Congreso Internacional "Retos sociales y jurídicos para los menores y jóvenes del siglo XXI"*. Granada: Universidad de Granada.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad* (8ª ed.). Bogotá: Planeta.
- Vethencourt, F. (2008). "La perspectiva de las capacidades de Amartya Sen". En: Hernández, A. (Comp.). *El desarrollo como problema ¿igualdad de qué?* (pp. 19-34). Caracas: CDCH/Egresados UCV.