

Representaciones y reconocimiento de la infancia (des)protegida: dilemas de la Educación Social desde Melilla

Adrián Neubauer, Alejandra Montané López,
Francisca Ruiz Garzón & Tamar Shuali
Trachtenberg

Resumen:

El texto¹ reflexiona sobre los conceptos de infancia, justicia social, reconocimiento y ciudadanía poniendo el foco en la infancia no acompañada y las implicaciones para la función socioeducativa relacionadas con este colectivo. Para ello, se han realizado cinco entrevistas a niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) norafricanos no acompañados que residen en Melilla (España) y a dos de sus educadores. Dos de los NNAJ aún no han cumplido los 18 años y residen en un centro de protección, mientras que los otros tres han cumplido dicha edad y dos viven en pisos tutelados ambos de régimen abierto, subvencionados por la Consejería de Servicios Sociales de la Ciudad Autónoma de Melilla. Como resultado, ofrecemos un análisis de las experiencias, relatos y situación relacionada con la infancia y la edad adulta, el reconocimiento, la situación y expectativa legal y el impacto en los profesionales de la Educación Social. Finalmente se presentan unas conclusiones que pretenden abrir debates para la formación en la Educación Social, en torno a cuatro líneas de intervención futura: (1) reforzar la ciudadanía de la infancia; (2) repensar el sistema de protección de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el Estado español desde una perspectiva intercultural e identitaria; (3) promover un enfoque de derechos basados en la dignidad humana; (4) y reforzar la competencia intercultural de los educadores sociales.

Palabras clave:

Infancia; Justicia social; Trabajo social; Desarrollo participativo; Control social.

Representações e reconhecimento da infância (des)protegida: dilemas para a Educação Social em Melilla

Resumo: O texto ¹ reflecte sobre os conceitos de infância, justiça social, reconhecimento e cidadania, centrando-se nas crianças desacompanhadas e nas implicações para a função sócio-educativa relacionada com este grupo. Para este efeito, foram realizadas cinco entrevistas com crianças, adolescentes e jovens não acompanhados do Norte de África (NNAJ) residentes em Melilla (Espanha) e dois dos seus educadores. Dois do NNAJ ainda não atingiram a idade de 18 anos e residem num centro de protecção, enquanto os outros três atingiram essa idade e dois vivem em apartamentos supervisionados, ambos em regime aberto, subsidiados pelo Departamento de Serviços Sociais da Cidade Autónoma de Melilla. Como principais resultados, podemos destacar a análise das experiências, histórias e situação relacionadas com a infância e a idade adulta, reconhecimento, situação e expectativas legais e o impacto sobre os profissionais da educação social. Finalmente, são apresentadas conclusões que visam abrir debates para a formação em educação social, em torno de quatro linhas de intervenção futura para a educação social: (1) reforçar a cidadania das crianças; (2) repensar o sistema de protecção da criança em Espanha numa perspectiva intercultural e baseada na identidade; (3) promover uma abordagem baseada nos direitos baseada na dignidade humana; (4) e reforçar a competência intercultural dos educadores sociais.

Palavras-chave: Infância; Justiça social; Trabalho social; Desenvolvimento participativo; Controlo social.

Representations and recognition of (un)protected childhood: dilemmas for Social Education from Melilla

Abstract: The text ¹ reflects on the concepts of childhood, social justice, recognition and citizenship, focusing on un-accompanied children and the implications for the socio-educational function related to this group. For this purpose, five interviews were conducted with unaccompanied North African children, adolescents and young people (CAYP) residing in Melilla (Spain) and two of their educators. Two of the CAYP have not yet reached the age of 18 and reside in a protection centre, while the other three have reached that age and two live in supervised flats, both open regime, subsidised by the Department of Social Services of the Autonomous City of Melilla. As main results, we can highlight the analysis of experiences, stories and situation related to childhood and adulthood, recognition, situation and legal expectation and the impact on Social Education professionals. Finally, conclusions are presented that aim to open debates for training in Social Education, around four lines of future intervention: (1) reinforcing children's citizenship; (2) rethinking the child protection system in Spain from an intercultural and identity-based perspective; (3) promoting a rights-based approach based on human dignity; (4) and reinforcing the intercultural competence of social.

Keywords: Childhood; Social justice; Social work; Engaged citizenship; Social control.

Représentations et reconnaissance de l'enfance (non) protégée: dilemmes pour l'éducation sociale à Melilla

Résumé: Le texte ¹ réfléchit aux concepts d'enfance, de justice sociale, de reconnaissance et de citoyenneté, en se concentrant sur les enfants non accompagnés et les implications pour la fonction socio-éducative liée à ce groupe. À cette fin, cinq entretiens ont été réalisés avec des enfants, adolescents et jeunes nord-africains non accompagnés (NNAJ) résidant à Melilla (Espagne) et deux de leurs éducateurs. Deux des NNAJ n'ont pas encore atteint l'âge de 18 ans et résident dans un centre de protection, tandis que les trois autres ont atteint cet âge et deux vivent dans des appartements supervisés, tous deux en régime ouvert, subventionnés par le département des services sociaux de la ville autonome de Melilla. Comme principaux résultats, nous pouvons souligner l'analyse des expériences, des histoires et des situations liées à l'enfance et à l'âge adulte, la reconnaissance, la situation et les attentes légales et l'impact sur les professionnels de l'éducation sociale. Enfin, des conclusions sont présentées qui visent à ouvrir des débats pour la formation en éducation sociale, selon quatre axes: (1) renforcer la citoyenneté des enfants; (2) repenser le système de protection de l'enfance en Espagne dans une perspective interculturelle et identitaire; (3) promouvoir une approche fondée sur les droits et la dignité humaine; (4) et renforcer la compétence interculturelle des éducateurs sociaux.

Mots clés: Enfance; Justice sociale; Travail social; Développement participatif; Régulation sociale.

Introducción

Actualmente, organismos como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Unión Europea (UE) buscan impulsar una transformación social a través de la configuración de los Objetivos del Desarrollo Sostenible marcados en la Agenda 2030 en un contexto en el que continúan latentes diversas problemáticas sociales, entre la que encontramos la infancia en situación de vulnerabilidad. Montané (2014) destaca la importancia de abordar la cuestión de la justicia social para promover una concienciación social crítica en las formaciones de profesionales sensibilizados que actúen en defensa de los derechos humanos. Asimismo, se incide la necesidad de revisar y comprender, de nuevo, el concepto y sentido de infancia en un contexto de extrema complejidad.

En este escenario, el reconocimiento de los derechos de la infancia, especialmente de la más vulnerable, en el ámbito público y político emana como una cuestión pendiente en las sociedades occidentales. Uno de los factores que han incidido en esta situación ha sido el uso del término «menores», que ha impactado negativamente en los derechos civiles de este colectivo (Sánchez-Valverde, 2016). Sin embargo, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) revirtió la concepción de la infancia, al menos teóricamente. Gracias a ella los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes (NNAJ) ² pasaron de ser sujetos pasivos a ser sujetos de derechos. Sin embargo, su papel en el diseño, la discusión, el desarrollo y la evaluación de las políticas públicas es, cuanto menos, residual.

Por otra parte, en la literatura académica existe una “gran ausencia de documentos, textos, bibliografía, que rescaten discursos y prácticas de niños y niñas en la vida social” (Chacón, 2015, p. 136). Aunque esta situación no es novedosa, estas prácticas perpetúan la invisibilidad de este colectivo. Por ese motivo, este artículo pretende visibilizar el debate en torno a la construcción social de la infancia, su reconocimiento como acto de justicia social y construcción de ciudadanía, así como las implicaciones con la profesión educativa. Este análisis requiere un enfoque sistémico y global, dado que la conceptualización de lo que se entiende por infancia varía notablemente en cada sociedad. Concretamente, en este trabajo, nos hemos situado en una de las regiones de España (Melilla) que más flujo migrante vive. En él residen numerosos NNAJ que han llegado solos al territorio y han sido derivados a los correspondientes servicios sociales, quienes nos han acompañado en el debate sobre si ellos se sienten «niños» o «adultos» y cómo les afecta a la relación educativa.

Así, este artículo persigue tres objetivos:

- Establecer un debate, ético, profesional y académico en torno a las profesiones sociales que trabajan con infancia emigrante o en contextos de vulnerabilidad
- Analizar la visión hegemónica occidentalizada de la infancia como un límite en el reconocimiento de la infancia inmigrante en el Estado español.
- Reflexionar sobre las tensiones profesionales y las contribuciones posibles desde la Educación Social para promover el reconocimiento de la infancia vulnerable.

Situación de los NNAJ no acompañados/as en Melilla

Como hemos comentado, para nuestro estudio de casos no hemos ubicado en Melilla. Se trata de una ciudad que forma parte de la frontera sur de Europa, situada al norte de África, con manifiesta diversidad cultural y una población de 85.170 habitantes (INE, 2022), que residen en apenas 12 km². La mayoría de los NNAJ llegan de la zona Norte de Marruecos (desde Nador, Farkhana o Aroui) huyendo de situaciones límite social y económicamente (ej. entornos familiares inestables, violentos y precarios), aunque las realidades son diversas, con destino a Europa y, habitualmente, tienen edades próximas a los 15 años (Aguaded-Ramírez y Angelidou, 2017). Conocer los relatos de los NNAJ magrebíes es fundamental, puesto que estos representan más de la mitad del total de la población en dicha región geográfica, que se caracteriza por una elevada tasa de analfabetismo por la falta de acceso a la educación, siendo más acentuado este fenómeno en las zonas rurales y en el caso de las mujeres. Esto, sumado al desempleo juvenil, a la falta de pertenencia con los proyectos nacionalistas y el deseo de modernidad impulsan su emigración (García López & García Ortiz, 2006). Tanto es así, que quienes abandonan su país por estas razones son conocidos como harragas (García López & García Ortiz, 2006).

Para alcanzar nuestros objetivos y dar voz a la infancia se han realizado 7 entrevistas semiestructuradas y en profundidad a dos colectivos diferentes, como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 1*Descripción de la muestra*

Rol	Ident.	Edad	Nacionalidad	Estancia en Melilla	Exp. Prof.	Lugar de residencia	Estatus legal
NNAJ	Ahmed	17	Marroquí	2 años	-	Centro residencial	Indocumentado
	Mohammed	17	Marroquí	1 año	-	Centro residencial	Indocumentado
	Jamal	18	Marroquí	3 años	-	Centro residencial	Indocumentado
	Jassir	19	Marroquí	3 años	-	Piso tutelado	En trámite de la nac. Esp..
	Amadou	18	Argelina	4 años	-	Piso tutelado	En trámite de la nac. Esp.
Educador	Pablo	35	Española	-	5 años	-	-
	Ramón	40	Española	-	10 años	-	-

Nota. Elaboración propia.

Estos NNAJ han viajado España escondidos en los bajos de un camión o con algún familiar, del que posteriormente se han despedido. Como se puede observar, tres de ellos, legalmente, son mayores de edad, pero solo Jassir y Amadou viven en un piso tutelado. Por el contrario, los otros tres residen en un centro residencial de la Consejería de Servicios Sociales de la Ciudad Autónoma de Melilla. En cuanto a los educadores, estos presentan una amplia experiencia laboral con este colectivo, a pesar de su edad.

Por otra parte, es preciso señalar que la participación de estos NNAJ en el estudio ha sido voluntaria y que han dado su consentimiento³. Finalmente, para salvaguardar su privacidad se han empleado nombres ficticios a lo largo del artículo.

Contradicciones del sistema de (sobre)protección española: un diálogo con las infancias no-occidentales

En primer lugar, es pertinente hacer explícita la relación existente entre el lenguaje y cómo una sociedad percibe una cuestión en un momento histórico concreto. Higuera (2020) afirma que las palabras son permeables a la cultura en la que se desarrolla. Tanto es así que considera que la lengua es un “producto colectivo” (p. 72). En este sentido, puede ayudar analizar etimológicamente la palabra «infancia», que procede del vocablo latino *infans*, cuya traducción literal significa «el que no habla», lo que

manifiesta la carga negativa de esta palabra desde sus orígenes (Civarolo & Fuentes, 2018).

Esta representación sociolingüística de la infancia ha impactado notablemente a lo largo de la historia. Por ejemplo, el infanticidio y el rechazo a los niños eran prácticas habituales desde el antiguo Egipto. Por otro lado, en la Antigua Grecia el trato a la infancia varió notablemente en función de la polis (Benavides, 2016). Siglos más tarde, en la Edad Media se reivindicó la necesidad de moralizar a los niños mediante la doctrina cristiana para redimirle de sus pecados y eran considerados homúnculos (adultos pequeños) (Cala-Vecino, 2018; Civarolo & Fuentes, 2018).

Esto se revirtió en el siglo XVII, cuando gracias al auge de la burguesía se asentó un discurso social que reivindica la protección de la infancia. Este cambio de paradigma es consecuencia del deseo, y la capacidad socioeconómica, de las familias burguesas de mejorar la calidad de vida de sus hijos (Benavides, 2016). También Rousseau reivindicó el reconocimiento de la infancia como una entidad propia, pero le atribuyó una serie de características que todavía persisten en el ideario colectivo, como son:

[...] la inocencia, la vulnerabilidad, la pureza, la ingenuidad, la incapacidad para tomar decisiones y la falta de moralidad, llevan al autor a exaltar la necesidad de proteger a la infancia de un mundo corrupto y tratarles con amor, respeto y apego. (Neubauer, 2022, p. 68)

Tanto es así, que Jassir señala que le gusta que le traten “como un niño pequeño” en el centro de protección antes de vivir en el piso tutelado. Con la aportación de Rousseau se fomentó que los NNAJ fueran tratados con ternura en Francia durante el siglo XVIII, lo que contrastó notablemente con la severidad que fue tratada en Inglaterra un siglo más tarde (Ariés, 1986). Esto dio lugar a una fuerte dicotomía en el trato de la infancia durante este periodo, donde ambos extremos estaban presentes en las relaciones intrafamiliares.

Una posible interpretación, según Civarolo y Fuentes (2018), es que existen dos visiones acerca de la infancia. La infancia hiperrealizada, que son todos aquellos NNAJ que tienen una alta dependencia de los adultos para desarrollar actividades. Mientras tanto, la infancia desrealizada hace mención a los NNAJ que no transmiten ternura ni necesidad de protección, como es el caso de Jassir, quien tenía responsabilidades familiares en su país de origen.

Jassir: En mi país vivía con mi familia, porque tenía que cuidar de mi papá.

Sobre estos últimos, las autoras señalan que ni la sociedad ni las instituciones públicas son capaces de responder a sus necesidades. Una posible medida para revertir

su situación sería dotarles de mayores oportunidades de participación política, dado que una sociedad democrática requiere la máxima participación posible de todos sus actores, incluidos los NNAJ. Esto es especialmente urgente en aquellas políticas que afectan directa o indirectamente a los NNAJ, donde es necesario escuchar sus voces (Edling & Francia, 2017).

Como se introdujo anteriormente, el concepto de infancia está sujeto a múltiples factores que influyen significativamente en su representación. Por ese motivo, Chacón (2015) señala que durante la infancia se entrelazan dos realidades. La primera es el conjunto de fenómenos y sucesos que tienen lugar en la vida de los NNAJ. Mientras tanto, la segunda hace referencia a la representación social hegemónica en una sociedad determinada. En este sentido, se pueden producir algunas contradicciones, como señala Ahmed, quien a pesar de su corta edad relata cuándo dejó de sentirse un “niño”:

Ahmed: Cuando tuve que pasar las primeras noches en la calle solo o buscarme la vida por mi propia cuenta. Justo en ese momento me di cuenta de que ya no era un niño.

Esta autopercepción como adulto predomina sobre su edad. Ahmed siente que sus vivencias han puesto fin a su infancia. Por ese motivo, Chacón (2015) ensalza la importancia de priorizar la identidad personal sobre las pautas sociales hegemónicas. Asimismo, otros factores como el género, la edad, la condición legal y el origen que influyen notablemente en la construcción de la identidad de estos NNAJ. Con relación a la edad, la «universalización» de la infancia hasta los 18 años, podría entenderse como otra forma de control y dominación sobre unas personas, en concreto los niños (Chacón, 2015).

A continuación, es preciso ahondar en las raíces que sustentan las pautas sociales occidentales en torno a la infancia. En este punto, es conveniente incidir en que estas pautas y, por ende, la construcción de esta etapa vital está sometida a los patrones culturales predominantes (Jaramillo, 2018). Casas (2006) afirma que el colonialismo occidental ha impulsado dos movimientos contrarios: aceptar lo europeo y rechazar lo originario. De este modo, la visión de una infancia occidentalizada y vulnerable se ha asentado en el ideario colectivo. En esta representación social eurocéntrica predomina un discurso proteccionista sobre la infancia, a quien se considera incapaz de salvaguardar su bienestar (Jaramillo, 2018). Sin embargo, esto contrasta con el relato de Ahmed, quien apunta que en el centro de protección donde residía,

Ahmed: Quería ser tratado como un adulto tomar mis propias decisiones. Valerme por mí mismo hasta el punto de equivocarme.

Esta idea es corroborada por Mohammed, quien señala que le trataban “como a un niño”, pero él quería que lo trataran “como un adolescente mayor”.

Este trato infantilizado puede ser contradictorio para responder a las vivencias, las demandas y las expectativas de personas que han migrado miles de kilómetros afrontando grandes riesgos en sus travesías.

Ahmed: A los 16, yo ya me sentía como una persona mayor, adulto.

Un factor que ha acentuado esta representación es que se ha aceptado socialmente el distanciamiento de la infancia del mundo laboral. Chacón (2015) apunta que el trabajo se ha reservado para la población adulta. De este modo, con el concepto de la “infancia moderna” se “expulsó con fuerza a los niños de los mundos del trabajo” (Liebel, 2019, p. 29). Esto contradice el deseo, o la necesidad, de algunos NNAJ migrantes de incorporarse al mundo laboral, lo que en ocasiones les empuja a abandonar el sistema de protección español (Jiménez, 2019). Precisamente, al ser preguntados sobre cuáles son sus deseos en España, dos de estos NNAJ responden lo siguiente:

Mohammed: Yo quiero subir, viajar a fuera de Melilla. No sé dónde. Me gusta donde haya trabajo.

Yassir: Quiero arreglar los papeles para trabajar en una peluquería en Barcelona, no me quiero quedar en Melilla.

El debate del reconocimiento y la justicia social en la infancia vulnerable

El debate establecido incluye, implícitamente, una dimensión de la justicia social asociada a la globalización y a la vulnerabilidad que sienten los grupos y los sujetos frente a las fuerzas transnacionales y la necesidad de participar en una globalización que ha cambiado las formas de vida (Fraser, 2008). El reconocimiento, mirando cada vez más “por encima de los Estados territoriales” (Fraser, 2008, p. 36), de las reivindicaciones de las minorías, el multiculturalismo, los movimientos feministas y la interculturalidad han provocado el desplazamiento del marco de referencia nacional. Este aspecto comprende las nuevas formas de exclusión global, que impactan localmente y que incluye que ciertos asuntos no se enmarcan dentro de la justicia reconocida y no hay espacios instituidos para su reconocimiento. Este es el caso de las personas apátridas, quienes carecen de reconocimiento legal en ningún país. También aquellos NNAJ que habiendo nacido en un determinado país no tienen la nacionalidad y que difícilmente conseguirán con el vacío e inseguridad jurídica que ello provoca. Así, lo que hace que un conjunto de personas se convierta en sujetos de justicia no es la cercanía geográfica, sino que se sientan interpelados por un marco estructural o institucional común.

P: ¿Qué significa ser ciudadano de Melilla?

R: Una persona, hay diferencia entre Marruecos y Melilla. Que en Marruecos no hay futuro, no hay nada, si quedas en Marruecos vas a quedar ahí preso (*Jama*).

La justicia del reconocimiento ha sido ampliamente tratada como necesaria para el desarrollo de la ciudadanía, pero existen algunos temas pendientes en el ámbito de la infancia, y, especialmente con el momento de considerar a un sujeto una persona adulta. Esta perspectiva de la justicia social, relacionada con la ciudadanía, guarda relación con el reconocimiento de la identidad mediante la diversidad cultural. En este sentido, que tanto afecta al colectivo que tratamos, Lukes y García (1999) consideran una ampliación de las formas de concebir la ciudadanía como pertenencia. En un debate establecido con Nancy Fraser, Honneth propone un concepto de justicia relacionado con el reconocimiento (Fraser & Honneth, 2006) al afirmar que las sociedades son ordenaciones legítimas en la medida en que estén en condiciones de garantizar unas relaciones íntegras de reconocimiento mutuo en distintos niveles. Nos ofrece así una idea de justicia social que toma como referentes los tres principios de reconocimiento: la atención afectiva, la igualdad jurídica y la estima social. Asimismo, afirmaba que la justicia relacional, o de reconocimiento, es una de las prioridades de la acción socio-educativa. El reconocimiento legal, es decir la igualdad jurídica del reconocimiento, es una primera lucha de estos niños:

(Yássir) R: No tengo nada, me están tramitando la célula que sustituye al pasaporte. Soy indocumentado. En comisaría me lo tienen que hacer. Algún día me aprobarán los papeles y me los harán.

P: ¿qué te gustaría hacer con los papeles?

R: Arreglar papeles para trabajar en una peluquería a Barcelona. En Melilla no.

La justicia como reconocimiento (de respeto y reciprocidad) será un camino a la ciudadanía proclamada y necesaria. En cuanto a la atención afectiva (y efectiva) muchos de los temas recurrentes no son tratados de modo directo por su propio estado legal y la complejidad de los problemas.

Pablo (Educador): Presentan conductas desviadas consumidores de drogas, llega la noche o los fines de semana y hay muchos conflictos, consumidores de drogas, etc. Aunque hayan conseguido la mayoría de edad son muy inmaduros para unas cosas y maduros para otras. Porque han salido de sus casas para no ser carga para las familias, para intentar apoyar económicamente a sus familias.

Con este trabajo se vienen muchos conflictos y de todos los tipos y al final vas con una coraza para que no te afecte.

Tensiones profesionales, retos, dilemas y posibilidades

Es posible intuir un vínculo entre la concepción de la infancia y el reconocimiento como justicia social para la ciudadanía, aunque sus límites son borrosos y dinámicos. Como se ha comentado, el concepto de infancia puede limitar la participación política de las personas menores de 18 años en el Estado español, dado que no tienen derecho a voto. Esto influye en su reconocimiento desde dos dimensiones: una jurídica (ser reconocido como sujeto de derecho sea cual sea su situación) y otra relacional (el reconocimiento en la relación educativa, como respeto y dignidad). Así, junto a las vivencias diarias, se distorsiona el lenguaje y la práctica educativa, que son dos poderosas creadoras de realidad. A modo de ejemplo, el educador al ser preguntado sobre cómo se trataba a los NNAJ del centro respondió que:

Pablo (Educador): Ni se trata como niños ni como adultos, son como números que tienen que ofrecer el servicio sin tener en cuenta su historia de vida.

En definitiva, el lenguaje crea realidad por su capacidad performativa (Montané & Sánchez-Valverde, 2013), que hace referencia a la capacidad de algunas declaraciones lingüísticas para producir o formar el mismo objeto al que se refieren. La performatividad ha de ser considerada como un proceso de repetición por su carácter histórico, lo que intensifica su fuerza de autoridad mediante la repetición o citación de un conjunto de prácticas pasadas.

Pablo (Educador): Porque son muy vagos. Ellos tienen la mentalidad de que están en un recurso de protección, voy a aprovechar esa oportunidad, esa herramienta lo máximo posible, lo voy a estirar como un chicle, hasta que se rompa y no pueda disfrutar de eso.

El quehacer profesional y sus propias visiones del sujeto que tienen frente a ellos, no está exento de tensiones y paradojas, precisa de la reflexión, mirar o intentar pensar el sistema desde el propio sistema y lugar del que se forma parte. Así Sánchez-Valverde (2016, p. 102) se cuestiona

[...] quiénes son (somos) los excluidos; o sobre si, como profesionales, somos antidotos o factores de estigmatización y etiquetado; o sobre si trabajamos en el control y gestión o en la elaboración de estas situaciones con las poblaciones vulnerables que la padecen, siguen aquí y con más actualidad que nunca. ¿Dónde quedan los derechos humanos en estos momentos?

La tensión que manifiesta Sánchez Valverde (2016) sobre sí como profesionales somos parte del sistema de exclusión, entre el encargo (control social) y el derecho (ciudadanía) forma parte natural de la intervención social e instituye la identidad profesional. Es decir, en la esencia de las profesiones sociales se da una paradoja constituyente. Estas situaciones van configurando un sentir en el que se apela simultáneamente a: actividad y pasividad, flexibilidad y rigidez o, en el sentido que le da Paul Ricoeur (1989), acción y conducta (Crespo & Freire, 2014). Otro dilema se produce con el sufrimiento social con el que viven y conviven los profesionales (Montané, 2020). Este sufrimiento no es ajeno, puesto que se manifiesta en los trabajadores sociales de diferentes formas, a menudo con baja intensidad (Renault, 2020), tales como estados de ánimo bajo, estrés y cansancio, entre otras. En ocasiones, esto puede provocar respuestas de baja intensidad, aunque no por ello deben

Entre estas tensiones y dilemas emerge una relación en ocasiones paternalista en el trato con este colectivo (Sánchez-Valverde, 2016), como se observa en la declaración de uno de los educadores:

Pablo (Educador): Es diferente a lo largo del día, según el momento, la situación, las necesidades del niño. Pero a lo largo del tiempo nos hemos dado cuenta de que son personas totalmente inmaduras. Yo no los trato como niños pequeños, yo intento cuando me comunico con ellos explicarle bien todo para que me entiendan, pero no como niños infantiles, son adolescentes y se sentirían mal. Un lenguaje claro. Pero cuando algo falla soy como un padre. Ellos tienen la cabeza muy dura y yo tengo que estar con el mazo dándoles en la cabeza para romper sus esquemas.

En este sentido, se propone centrar el debate en la dignidad humana y basada en unas capacidades básicas, como justicia social, que deberían ser apoyadas con fines sociales y políticos en una sociedad pluralista (Nussbaum, 2009). Enfatizando en la capacidad como esencial para el funcionamiento, Nussbaum (2009) plantea una lista de las diez capacidades básicas que tienen un final abierto y con posibilidades de reconstrucción: vida, salud, integridad física, sentidos, imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, asociación, otras especies, recreación y respeto sobre el propio entorno.

Ramón (Educador): Tenemos muchos problemas a la hora de levantarlos. Allí tenemos la obligación de que tienen que estar despiertos a las 9, para que cojan hábitos, que salgan a la calle y se busquen la vida formándose o buscando trabajo y nos cuesta mucho trabajo levantarlos.

La capacidad para el funcionamiento basado en la dignidad y justicia social de Nussbaum (2009) se relaciona íntimamente con los derechos humanos fundamentales. Es más, propone que pensar los derechos fundamentales en términos de capacidades combinadas facilitaría el consenso sobre ellos. Afirma Nussbaum (2009, p. 119) que “asegurar un derecho a los ciudadanos en un área concreta sería ponerlo en una posición de capacidades combinadas para funcionar en dicha área”.

Pablo (Educador): Muchos de ellos cuando tienen la cédula para viajar se van. También ha pasado que muchos han vuelto porque se han ido y han tenido que volver porque no se han integrado o no se han sentido bien. Pero cuando vuelven ya no se les puede admitir, es una norma de la consejería. Una vez que abandonan no se les vuelve a readmitir. Se quedan en la calle. Esos niños tienen la libertad de viajar, pero se encuentran con la realidad de la situación complicada de encontrar trabajo, de la competencia y la falta de formación. Entonces es como que vuelven a resetear, vuelven a echar para atrás. Hay un grupo de chicos que han vuelto que están de okupas y entre ellos se hacen piña. Ellos están en el limbo.

Debate y conclusiones: restos para la Educación Social

Una vez expuestos los ejes que vertebran el objeto de estudio de este artículo, es el momento de poner en diálogo las teorías expuestas y las entrevistas realizadas. Para comenzar, los entrevistados muestran la disputa actual existente entre cómo la sociedad percibe a los NNAJ y cómo se sienten. Por una parte, Ahmed y Mohammed coinciden en que el trato dispensado por el sistema de protección español es demasiado paternalista. Sin embargo, Pablo defiende este posicionamiento porque “no tienen capacidades cognitivas, las normas no las entienden” ni tampoco todo lo relacionado con los horarios, la limpieza, la puntualidad y su formación. De hecho, esta disputa se refleja en el discurso de Pablo, quien reconoce que estos NNAJ son maduros “porque desde pequeños han tenido la responsabilidad de salir de sus casas porque ellos se sentían responsables de llevar el dinero, o por no querer suponer una carga para sus familiares y poder ellos buscar cómo apoyarlos”. A pesar de que se percibe a estos NNAJ como parte de la infancia hiperrealizada (Civarolo & Fuentes, 2018), el trato que reciben es acorde a una representación social desrealizada de ellos.

Siguiendo a Fraser y Honneth (2006), posiblemente, una de las causas por las que estas conductas persisten sea por la escasa estima social que tienen actualmente los menores extranjeros no acompañados en España. Además, es preciso cuestionarse si la atención afectiva que están recibiendo estos NNAJ por parte del sistema de protección español es adecuada, especialmente cuando están siendo tratados «como

números» y se les critica por ser «muy vagos» o por querer «estirar como un chicle» su permanencia en el sistema de acogida. Aquí, hemos de recordar la estrecha relación entre el lenguaje y la cultura hegemónica, dado que estas palabras del educador solo reflejan el ideario social sobre este colectivo en España (Higuita, 2020). Desde otro punto de vista, Fraser y Honneth (2006) reiteran la importancia de garantizar la igualdad jurídica de todas las personas para el pleno desarrollo de la justicia social. Sin embargo, el caso de Amadou expone cómo la infancia inmigrante en España dispone de un tratamiento jurídico diferente, puesto que ha de pasar un reconocimiento de edad «preventivo» para verificar su edad (Chacón, 2015).

Otro de los pilares sobre los que se asienta la obra de Fraser y Honneth (2006) es la participación infantil como un elemento clave para su reconocimiento en un sistema democrático. En esta línea, varios autores (Montané, 2014, 2020; Edling & Francia, 2017) insisten en la necesidad de dar voz y capacidad de decisión a la infancia en el ámbito político, especialmente en lo que le atañe directa o indirectamente. La educación es un derecho y la Educación Social es un indicador de desarrollo democrático que encierra en sí misma la comprensión de la justicia social y el respeto a los derechos humanos.

Sánchez-Valverde (2016) mostraba situaciones que podían conducir a las paradojas en las prácticas de la Educación Social, entendida como el reconocimiento del otro en realidades complejas. La injusticia social tiene un sentido estructural, ya que su anclaje en las políticas sociales y económicas es innegable, pero también discurre en las proyecciones individuales y en las interacciones diarias.

Sobre esta cuestión nos gustaría incidir en cuatro ámbitos de intervención que han de ser abordados desde la Educación Social en el futuro más inmediato:

Reforzar la ciudadanía a través de las capacidades básicas, siguiendo los planteamientos de Nussbaum (2009), como uno de los ejes de la acción. La capacidad para el funcionamiento basado en la dignidad y la justicia social como un principio socioeducativo.

Replantear el sistema de protección de NNAJ en el Estado español. Tras las declaraciones de Ahmed, quien afirma sentirse un adulto desde los 16 años, es pertinente debatir desde una perspectiva intercultural y de la identidad el concepto de infancia. La “universalización” de la minoría de edad hasta los 18 años entra en conflicto no solo la identidad de estos NNAJ, sino también con sus experiencias vitales y su deseo de incorporarse al mundo laboral (Lukes & García, 1999; Chacón, 2015), como señalan Yassir y Mohammed. De este modo, es oportuno reflexionar sobre si el concepto occidental de la infancia se ha convertido en un mecanismo de control sobre un grupo determinado de personas, los NNAJ, quienes, además, son excluidos de la participación política.

Promover un enfoque de derechos basados en la dignidad humana desde la Educación Social (Montané, 2014, 2020; Neubauer, 2022a). Es responsabilidad de los Estados y de los educadores sociales, más allá de que sea un deber moral (Nussbaum, 2009), salvaguardar la dignidad humana de las personas, especialmente de aquellos que son considerados y tratados como «números», incluso en los casos más complejos.

Reforzar la competencia intercultural de los educadores, tanto en su formación inicial como permanente, especialmente en algunos elementos como son: el diálogo intercultural; la ciudadanía y la democracia; y la dignidad humana.

Como comentario final, existen limitaciones en el estudio y elementos que en este momento no han sido tratados, como la gestión de las emociones de los educadores sociales, su situación profesional en contextos complejos y limitantes donde tienen una acción muy condicionada y que puede derivar en sufrimiento, desánimo o cansancio (Montané, 2020). Aunque es cierto que se recibe algo de formación para trabajar los conflictos con “el otro”, no sucede lo mismo para gestionar nuestras propias emociones tras los conflictos. El desgaste psicológico que provoca el trabajo con personas en riesgo de exclusión social es elevado y se debería de prestar atención tanto a los trabajadores como a los sujetos con los que se trabaja.

Notas:

- ¹ Trabajo desarrollado en el marco del proyecto “Erasmus + Stories that Move: Upscaling good practice (StM 2.0)”, con referencia 621431-EPP-1-2020-1-NL-EPPKA3-IPI-SOC-IN.
- ² En este artículo se ha optado por adoptar el uso genérico del masculino siguiendo las recomendaciones de la Real Academia Española. Además, es preciso señalar que esta decisión carece de cualquier afán discriminatorio.
- ³ Con respecto a los aspectos éticos del estudio, es imprescindible señalar que la participación de los NNAJ entrevistados ha sido voluntaria y que han dado su consentimiento. De igual manera, se han utilizado nombres ficticios para salvaguardar su privacidad en esta investigación.

Referencias

- Aguaded-Ramírez, E. M., & Angelidou, G. (2017). Menores Extranjeros no Acompañados. Un fenómeno relevante en la sociedad española. La perspectiva de los trabajadores en los centros de acogida. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 24, 47-63. <https://doi.org/10.30827/reugra.v24i0.16614>
- Ariés, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación*, 281, 5-18. <http://bit.ly/3HYrbq2>
- Benavides Delgado, J. (2016). La Comprensión del Concepto de Derechos Humanos en los Niños entre 6 y 14 Años. I+ D *Revista de Investigaciones*, 7(1), 6-13. <https://bit.ly/3OZ0Hrt>
- Cala-Vecino, J. (2018). Es preciso reconocer nuestra deuda con la infancia. *MedUNAB*, 21(2), 69-76. <https://doi.org/10.29375/01237047.3451>

- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad*, 43(1), 27-42. <https://bit.ly/3Ula7hV>
- Chacón Mata, A. (2015). El concepto de dignidad humana como fundamento axiológico y ético de los derechos humanos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 26(1), 39-58. <https://doi.org/10.15359/rldh.26-1.2>
- Civarolo, M. M., & Fuentes Torresi, M. A. (2018). Miradas de educadores y padres sobre la infancia actual. RELAdEI. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(3), 145-160. <https://bit.ly/3mDKeK5>
- Crespo, E.; Freire, J.C. (2014). La atribución de responsabilidades: de la cognición al sujeto. *Revista Psicología & Sociedade*, 26(2), 271-279. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000200004>
- Edling, S., & Francia, G. (2017). Newly arrived pupils and violence: A CDA analysis of political advices regarding strategies and responsibilities for various actors in Swedish education. *Education Sciences & Society-Open Access Journal*, 8(1), 137-153. <http://dx.doi.org/10.3280/ess1-2017oa4979>
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2006). ¿Redistribución o reconocimiento?. Morata.
- García López, B., & García Ortíz, P. (2006). Jóvenes y menores en la inmigración magrebí actual en España. *Anales de Historia Contemporánea*, 22, 57-78. <http://bit.ly/3IR48WR>
- Híguita Serna, C. (2020). Representaciones, usos y construcciones sociales de la lengua escrita: otras literacidades. *Cuadernos pedagógicos*, 22(29), 71-77. <https://bit.ly/3B2jsEF>
- Jaramillo, E. (2018). Pensamiento social sobre la infancia: una mirada sociohistórica desde el sur global. *Discursos del Sur, revista de teoría crítica en Ciencias Sociales*, (2), 203-232. <https://doi.org/10.15381/dds.v0i2.15481>
- Jiménez Álvarez, M. G. (2019). Desapariciones de menores extranjeros no acompañados en España: una primera aproximación a sus significados. *Anuario CIDOB de la Inmigración*, 168-188. <https://doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2019.168>
- Liebel, M. (2019). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. Ijefant.
- Lukes, S, García Cabeza, M. (1999). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Siglo XXI.
- Montané López, A. (2020). Reflexiones en torno a la educación social, el reconocimiento y la resonancia: espejos y reflejos. En A. Montané López y C. Sánchez-Valverde (Eds.), *La educación social en los extremos: justicia social y paradojas de la práctica* (pp. 33-54). <https://bit.ly/3XKBIMx>
- Montané, A. (2014). Justicia social y educación. *RES. Revista de Educación Social*, 20, 92-112. <https://bit.ly/3H5hBmi>
- Montané, A., & Sánchez-Valverde, C. (2013). *Derechos Humanos y Educación Social*. Germania.
- Neubauer, A. (2022). *El derecho a la educación. Marcos de análisis y políticas en clave supranacional*. Delta Publicaciones.
- Nussbaum, M.C. (2009). Las capacidades de las mujeres y la justicia social. *Debate feminista*, 39, 89-129. <https://bit.ly/3Ffzopl>
- Renault, E. (2020). *Souffrances sociales*. La Découverte.

Sánchez-Valverde, C. (2016). La educación social como educación para los derechos humanos. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 64, 89-105. <https://bit.ly/3XO5Oio>

Sánchez-Valverde, C. (2020). Las paradojas en la educación social y sus efectos: la asignación de destino desde la adjetivación y el paternalismo. La responsabilidad de los formadores y formadoras. En A. Montané López & C. Sánchez-Valverde (Eds.), *La educación social en los extremos: justicia social y paradojas de la práctica* (pp. 13-32). <https://bit.ly/3XKBIMx>

Adrián Neubauer

Universidad a Distancia de Madrid
e-mail: adrian.neubauer@udima.es
<http://orcid.org/0000-0002-6774-1538>

Alejandra Montané López

Universitat de Barcelona
e-mail: smontane@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0002-3844-8076>

Francisca Ruiz Garzón

Universidad de Granada
e-mail: fruizg@ugr.es
<https://orcid.org/0000-0003-1994-6501>

Tamar Shuali Trachtenberg

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.
e-mail: tamar.shuali@ucv.es
<https://orcid.org/0000-0002-2444-1572>

Correspondência

Adrián Neubauer
adrian.neubauer@udima.es
Morada completa: Vía de Servicio A-6, 15, 28400 Collado Villalba, Madrid.
Despacho 134.

Fecha de recepción: octubre de 2022

Fecha de evaluación: enero de 2023

Fecha de publicación: agosto de 2023