

“Bloque de hielo que flota a la deriva en los mares fríos y que se origina generalmente por fragmentación de los grandes glaciares. El hielo de los icebergs tiene un peso específico aproximado de 0,89; esto da como resultado que la masa que emerge sobre la superficie del mar está comprendida entre un noveno y un octavo de la masa total. El tamaño y la forma de los icebergs son muy variados. Constituyen un grave peligro para la navegación, y por ello son objeto de una constante vigilancia internacional”.

De lo Visible a lo Invisible

DE LO VISIBLE A LO INVISIBLE

SUBTÍTULO

Análisis de los Procesos de Inserción Laboral y las Prácticas Educativas
con Menores y Jóvenes de Origen Inmigrante.

AUTORES

Alberto de la Portilla Rodríguez
Almudena Serra González
José González Monteagudo

Diseño y Maquetación:

DIVERSIDAD VISUAL SL - Marcelo Cantó

Imprime:

IMPRESA SARABIA

ISBN:

978-84-690-9278-1

Depósito Legal:

© Sevilla Acoge 2007

De lo Visible a lo Invisible

Indice



Índice

Prólogo9

1er BLOQUE. DISEÑO Y METODOLOGÍA.

Capítulo I. DISEÑO Y METODOLOGÍA.	21
1. Punto de partida de nuestra investigación.	22
2. Objetivo de la investigación.	23
3. Metodología de la Investigación.	25
3.1. Entrevistas.	25
3.2. Cuestionarios.	27
4. Proceso analítico e interpretativo.	29
5. Etapas del proceso de investigación.	31

2do BLOQUE. UNA MIRADA A LA REALIDAD.

Capítulo II. VIAJE AL AL-MAGREB AL AKSÁ.	35
1. La mirada Mediterránea.	35
2. El Islam como utopía espiritual.	37
2.1. El calendario lunar y el año islámico.	38
2.2. La tradición, la Umma y el Qur'an como libro sagrado.	39
3. La familia y la satisfacción de los padres.	40
4. Entre Maroc y Marruecos.	42
4.1. Marruecos. Su lugar en el mundo.	42
4.2. Maroc. Un lugar en el mundo.	44
4.2.1. El sistema educativo.	44
4.2.2. Jerarquía social y la posición del maestro.	47
4.2.3. Las escuelas coránicas.	48
4.2.4. La educación mágica.	49
5. De chico marroquí a menor no acompañado.	50
5.1. Por qué deciden venir y desde dónde.	51
5.1.1. La Urubía y el Jebli.	54
5.2. Perfil social y la implicación de la familia en el proceso migratorio.	55
5.3. El viaje. Un rito de paso incompleto.	59

Capítulo III. La construcción de la identidad.	63
1. Nociones teóricas sobre la identidad.	64
1.1. Función ontológica de la identidad.	64
1.2. Función adaptativa de la identidad.	66
1.3. Cuando todo se entremezcla y se hace complejo.	68
2. Construcción de la identidad en contexto migratorio.	68
2.1. La pérdida de "Capitales".	70
3. El trayecto migratorio en la configuración de la identidad.	73
3.1. Qué representa la aventura migratoria en el contexto de la dinámica identitaria.	74
4. La dinámica de cambio en la identidad.	76
4.1. Los factores inductores de cambio.	76
4.2. Crecer o caer: disyuntivas problemáticas.	77
5. Aspectos determinantes en la construcción de la identidad.	80
5.1. El Núcleo de la identidad cultural.	81
5.1.1. La lengua.	81
5.1.2. Teorías sobre la naturaleza de las personas y, en particular, de los bebés.	82
5.1.3. Teorías sobre los muertos y el más allá.	82
5.1.4. Procedimiento para la modificación de los seres humanos.	73
5.1.5. Teorías sobre la naturaleza del mal y del orden del mundo.	85
5.1.6. El estatus de la garantía de la verdad y del bien.	86
5.2. Elementos que complementan la identidad.	87
5.2.1. El género.	87
5.2.2. La familia.	89
5.2.3. La religión.	90
5.2.4. El trabajo.	92
 Capítulo IV. La inserción laboral de los jóvenes inmigrantes y la gestión de la diversidad.	 95
1. La inserción laboral de los jóvenes inmigrantes y la gestión de la diversidad.	95
1.1. Trabajo, mundialización e inmigración.	95
1.2. La nueva realidad migratoria en el estado español y la gestión de la diversidad.	97
2. Mercado laboral y juventud inmigrante.	99
2.1. Situación de los inmigrantes en el mercado laboral.	99
2.2. Descripción del mercado laboral en Sevilla.	100
3. Mercado, trabajo y cultura. La empresa como ámbito de socialización.	102
3.1. Discursos y planteamientos del empresariado sobre los jóvenes inmigrantes. Las teorías X e Y como marco de referencia.	102
3.2. Por qué jóvenes inmigrantes en las empresas.	103
3.3. Son marroquíes y jóvenes, pero... ¿sabemos algo más?	105
3.4. La legalidad como problemas. Documentación, convenios y empresa.	109
4. La gestión de la diversidad cultural en las empresas.	110
5. Los servicios de orientación en la inserción laboral de los jóvenes inmigrantes.	112
5.1. Los ritmos entre la administración, las asociaciones y los centros de menores.	113
6. Jóvenes inmigrantes. ¿Qué piensan ellos?	114
6.1. "Un camino u otro". Qué marca los itinerarios laborales.	115
6.1.1. La autoridad y los consejos. El papel del Jefe o Maestro.	115
6.2. Qué buscan en las empresas. El periodo de iniciación.	116
7. Entre la empresa, los servicios de orientación y los centros de menores El papel de los centros de mediación sociolaboral.	117
7.1. Recursos concretos para realidades complejas La experiencia del centro de día El Pino	119

8. Cómo es la máquina que contiene el engranaje.	123
9. Inserción laboral o integración sociolaboral. Conclusiones.	126

3er BLOQUE. DISPOSITIVOS.

Capítulo V. Prácticas educativas y dinámicas cotidianas en los centros.	131
1. ...Antes de la llegada al centro.	132
2. De cuántos estamos hablando.	133
3. La puerta de entrada al centro.	135
4. La estancia en la casa.	137
5. Las derivaciones a otras entidades.	140
6. Sobre las prácticas educativas en los centros.	145
7. Prácticas educativas relacionadas con la identidad.	147
8. El papel de las entrevistas en el trabajo educativo.	148
9. El papel de la familia.	151
10. "La calle" y el tiempo que pasan fuera de los centros.	152
11. La edad como condicionante en la intervención con los jóvenes.	152
12. Centros de menores y de mayoría de edad.	154
13. "La hora de la verdad". La puerta de la salida: enfrentar el vacío.	159
Capítulo VI. Los equipos educativos.	161
1. El equipo técnico y educativo.	162
1.1. Desarrollo del trabajo interno del centro.	163
2. Funciones asumidas por los educadores.	165
3. Los educadores marroquíes como referente. Funciones asignadas.	168
4. Las educadoras como referente.	171
5. Relaciones establecidas entre educadores y menores. "Referentes de vida". . .	173
6. El equipo: dificultades y posibilidades.	175
7. Formación recibida y formación demandada.	177
8. Valoración del trabajo por parte de los educadoras y educadoras.	180
Capítulo VII. Planteamientos educativos.	183
1. Un giro en el planteamiento.	183
2. Noción de dispositivo de influencia.	184
2.1. Fuentes de las que bebemos.	184
2.2. Trabajar desde la noción de dispositivo.	185
3. Explicación teórica de los distintos elementos del dispositivo.	188
3.1. El Marco.	188
3.1.1. El Marco técnico.	188
3.1.2. El Marco teórico.	193
3.1.3. Actualización de los marcos y, en especial, de los marcos técnicos.	196
3.2. El objeto activo: centro del dispositivo de influencia.	196
3.3. Los operadores.	197
4. Claves para la puesta en práctica de dispositivos.	199
4.1. Un esquema para organizar las ideas.	199
4.2. Elementos a tener en cuenta en el planteamiento de dispositivos. . .	200
4.2.1. Ámbitos de socialización de los menores.	202
4.2.2. Actividades educativas, transversales y longitudinales.	204
4.2.3. Concepto de filiación y afiliación.	206
4.2.4. La prevención en las prácticas educativas.	207
4.2.5. Trabajo sobre los límites: retos que ayudan a crecer.	207
4.2.6. El dilema "protección-exposición" en el trabajo educativo.	209
4.2.7. Implicaciones para los educadores y educadoras.	209

CONCLUSIONES	211
BIBLIOGRAFÍA	217
ANEXOS	223
1. Fragmento de transcripciones.	223
1.1. Entrevista a Hassan (joven mayor de edad).	223
1.2. Fragmento de entrevista a Ahmed (Educador centro de menores). .	232
1.3. Fragmento de entrevista a Lucía (Directora centro de menores)	235
1.4. Fragmento de entrevista a Esteban (Director centro de menores). . . .	240
2. Guiones tipo de entrevistas y cuestionarios.	245
2.1. Entrevistas a menores y jóvenes.	245
2.2. Entrevistas de educadores-as.	247
2.3. Entrevistas a responsables de centros.	253
2.4. Cuestionario servicios de orientación.	259
2.5. Cuestionario de empresa.	263

P

Prólogo

He aquí un libro desconcertante. Desconcertante por su ambición, quizá excesiva para algunos: dar cuenta de unas historias improbables que el destino de las “derivadas continentales”, en su entrecrozar, nos han hecho encontrar.

Desconcertante por la variedad de actores que pueblan sus páginas: niños, familias, profesionales españoles y extranjeros, entidades asociativas con sus centros y sus esquemas de trabajo explícitos y con mayor frecuencia implícitos. Y detrás, entre bambalinas, quienes tienen en sus manos los destinos de las personas: quienes elaboran, promulgan y aplican leyes y normativas: políticos, partidos; quienes habrán de aplicarlas luego: magistrados, policías, administrativos...

Desconcertante por los ángulos de ataque contrapuestos que emplea para la explicitación sistemática de su objeto: el devenir de los muchachos atrapados por el destino en esos centros. Se da en él la palabra a los protagonistas, con amplitud, con respeto, buscando los repliegues de la intimidad sin traicionar el secreto compartido.

Se manejan teorías de origen diverso, con lógicas diferentes, como provisionales y a beneficio de inventario, en un afán siempre insatisfecho de aclarar, de explicar, de entender. De entender para no errar, o para errar menos, minimizar los costes humanos de una aventura en el umbral de la edad adulta, y en descampado total, como páramo helado poblado de sombras, que es donde se decidirá un futuro humano.

Porque detrás y delante de las palabras, ya sea discurso de los actores sobre sí mismos, ya sean descripciones e hipótesis explicativas en sus armaduras teóricas siempre provisionales (por padecer un retraso endémico de al menos una generación), están las exigencias imprescriptibles de la acción. Porque en esta aventura, quizá aún más que en cualquier otra, nadie puede escapar a la ineluctabilidad de la acción. Ya que toda inhibición u omisión en esta materia se reduce a un cambio de batuta que interpretará otra partitura. Pero siempre existirá una batuta y una partitura: educadores, patronos, profesores, bandas callejeras, policías y jueces, mafias de las pateras, de la prostitución...

Si nosotros no actuamos otros actuarán. Y lo harán de manera brutal, inexorable, sin mirar donde caen los golpes, con la mirada puesta en su partitura, justicia de ojos

vendados o listado de costes y beneficios, y en la mano la batuta del poder.

No se entendería este libro sin la necesidad imperiosa de actuar. El énfasis puesto sobre el concepto de dispositivo ilustra bien este imperativo. Y sus autores asumen plenamente la exigencia ética del cuestionamiento sobre la acción, con sus dudas, la revisión continua de los paradigmas que la duda conlleva, la búsqueda de luz y de lógica a lo inexplicable, escondido las más de las veces en la cara oculta de nuestro soft-wear cultural. Para, entretanto, actuar, seguir actuando. Impulsados por la modesta pretensión de escribir unas pocas líneas cargadas de positividad en unas biografías aún por construir.

Esta es pues una característica de este trabajo que lo distingue de raíz de otros de mayor calado científico, académico. Su punto de partida es sencillo: ¿qué elementos de reflexión metodológica, científica, podrían ayudarnos a comprender mejor lo que vemos y lo que nos cuentan? Y después, ¿cómo conducir mejor nuestra acción, es decir cómo hacer que este accidente de la historia contribuya a tender pasarelas entre las civilizaciones en vez de enfrentarlas en el enquistamiento de las relaciones de fuerza pura? ¿Y que en esas pasarelas encuentren apoyo los pies de quienes transitan por ellas entre los mundos? Entonces la imposible aventura de la inmigración de los adolescentes del Sur tomaría naturaleza de ritual iniciático, de cambio de estado, semejante a la vuelta a Europa, a pie, de los aprendices de constructores de catedrales en la Edad Media.

Sumaoro Burama es el más moderno de los terapeutas de Malí. De niño su padre le confió a un viejo maestro, síntesis de la tradición terapéutica musulmana y de la medicina malinké del Walloo. Con él recorrió el largo y azaroso camino del aprendizaje, al tiempo que cursaba estudios secundarios. Llegado el momento de su "consagración", el maestro emitió sin previo aviso su última prescripción: "Ahora, ¡ve! Irás a la casa de los Blancos, a los más poderosos de entre ellos. Te inscribirás en una universidad y volverás con sus conocimientos, con su sabiduría. ¡Pero no olvides de llevar contigo tu cora!".

¿La cora? El arpa de África del Oeste, el instrumento emblemático y siempre vivo del mundo mandé, presente, con el balafón, en todas las fiestas señaladas, en todas las ceremonias, en las canciones de gesta de la corte de los Keita del imperio de Malí... ¡hasta hoy!

Sí, pero el instrumento tiene casi dos metros de largo, es frágil, y con su voluminosa caja de resonancia, con sus veintitantas cuerdas, resulta particularmente incómodo en un vuelo transoceánico. Más aún cuando no se sabe dónde exactamente se acabará sentando sus penates en la inmensidad de los Estados Unidos.

Las últimas palabras de un maestro son sagradas. Sumaoro viajó con su cora en medio de negociaciones violentas con indignadas azafatas. Y una vez allí, la cora fue el "ábrete, sésamo" de la sociedad americana. A través de ella se creó amigos y relaciones. Las invitaciones llovían y las remuneraciones también. Con ella aseguró su sustento y sus clases en la universidad. Con su licenciatura en sociología bajo el brazo, ella le acompañó en un final de periplo por Europa que lo llevó a Badajoz. Allí se topó (¿el azar?, ¿la Providencia?, ¿la magia de la cora?...) con una joven trabajadora social. Juntos volvieron a Bamako para instalar la consulta y fundar una familia...

La cora no es un símbolo sino que forma parte de la sustancia vital, del núcleo, de un pueblo. La cora alimenta, la cora habla, la cora agita, la cora convoca...y como "el arte tiene el don de lenguas", también seduce a los desconocidos, a los extranjeros, como cualquier embajador...es una manera específicamente mandinga de estar

presente en el mundo activamente, legítimamente. Asegura el centro de gravedad y la cobertura protectora de un verdadero viaje iniciático.

Pero volvamos a este libro. Ningún venerable maestro ha enviado a nuestros adolescentes a descubrir el mundo en el umbral de la edad adulta. Ninguna cora, djembré o libro sagrado los acompaña. Desnudos, solos, vulnerables. Han sido vomitados por una tierra incapaz de metabolizarlos, o enviados por una familia que expresa así su última esperanza de futuro. Se trata de un viaje sin fin previsible que los condena a la condición de errantes, de electrones libres, a merced de cualquier "fuerza de gravitación", desde la sobreexplotación, el trapicheo o la delincuencia hasta la inmolación suprema.

Varados ya en nuestras playas, pronto estos jóvenes tendrán propietario. En el mejor de los casos, el Estado. Un Estado incapaz de descifrar estas trayectorias, de reconocer la singularidad y riqueza potencial de un viaje al que sólo falta el mapa y la brújula para llegar a destino. Les impondrá soberanamente un stand by de lujo, según los criterios del Sur, anulará en buena parte el impulso vital de auto transformación, de cambiar su vida, la fuerza que les ha animado hasta ahí... para luego, ¿qué hacer de ellos...?

En estos puntos suspensivos, interrogativos, se instalan nuestros autores. No se encuentran en lo acabado, en lo ya construido, sino en la búsqueda teórica y práctica del sentido y trayectoria inacabada de esos viajes entre dos mundos cuyo final oscilará entre el feliz encuentro y el rechazo polémico. Ellos optan decididamente por la primera opción. Pero para ello hay que salir de los caminos trazados, hay que restaurar, hay que enlazar, hay que inventar.

Javier Leunda Casi



Agradecimientos

Nuestro libro es fruto del trabajo de muchas personas y está planteado como un instrumento al servicio de muchas otras, de todos aquellos y aquellas que se acercan al mundo de los menores y jóvenes de origen inmigrante con ilusión y ganas de compartir. Nace con la vocación de crear sinergias entre los distintos actores envueltos en el trabajo con estos jóvenes. Por ello, todas las reflexiones que planteamos sobre el trabajo con estos jóvenes, nos las hemos cuestionado primero a nosotros; todas las críticas que realizamos, comienzan siendo una autocrítica; y todas las intuiciones que nos parecen ricas, no son para guardárnoslas sino para compartirlas con todos aquellos y aquellas involucrados en este trabajo (equipo educativo, de mediación, profesorado, profesionales de la orientación laboral, empresas, etc.). Nos consideramos afortunados porque hemos estado insertos en un interesantísimo proceso de aprendizaje, enriquecido por las vivencias de los jóvenes y educadores y educadoras que hemos entrevistado, por los profesionales de la orientación y las empresas que han compartido sus inquietudes y preocupaciones por el presente y el futuro de estos chicos. Por lo que todo lo aprendido durante el proceso lo queremos compartir, en primer lugar con todos y todas las que se han brindado a colaborar en la investigación -de alguna manera coautores de este libro-, con aquellos que día a día dedican su esfuerzo e ilusión a estos chicos y con todo el que sienta inquietud por acercarse a esta realidad.

Queremos agradecer a los financiadores que han creído en el proyecto: al Fondo Social Europeo a través de la Fundación Luis Vives y al Instituto Andaluz de la Juventud.

Agradecer al Servicio de Protección de Menores de la Dirección de Infancia y Familia de la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía por permitirnos acceder a los centros de protección de menores, esperamos que este trabajo ayude a todos los chicos que están bajo el sistema de protección. Al Servicio Andaluz de Empleo a través de los programas Andalucía Orienta, especialmente a los técnicos-as por su colaboración en la realización de los cuestionarios, a todas las responsables de las empresas que han ofrecido su colaboración permitiéndonos acceder a sus empresas y a su visión sobre los jóvenes inmigrantes con los que trabajan; esperamos que el libro ayude a un mejor entendimiento de las características de estos chicos y del mercado laboral en el que se insertan. Y de manera especial, a las distintas asociaciones que trabajan con menores y jóvenes inmigrantes por la atención que nos han brindado desde primer momento, la colaboración para explicarnos su trabajo y por la dedicación día a día con estos menores y jóvenes; esperamos que el trabajo que ahora os devolvemos ayude a mejorar las prácticas

educativas en todos los centros y establezca vías de reflexión y colaboración entre todas las asociaciones que estamos involucradas en este mundo. Gracias en especial a los responsables de los centros, educadores y jóvenes que se han prestado a las entrevistas, sin sus opiniones hubiera sido imposible realizar la investigación. Sus sueños y dificultades serán semillas de nuevas prácticas pedagógicas en el trabajo con jóvenes inmigrantes, esperamos que todos podamos ver su fruto en la integración de nuestros jóvenes como ciudadanos.

Comenzamos el libro planteando que este trabajo era fruto de una colectividad. En este sentido, los primeros artífices son los miembros de nuestro equipo de investigación (multicultural y multidisciplinar): Manuel Vicente Sánchez, M'hamed Mazouzy, Samuel Chaves, N'Demba Mbaye y Asma Hallaga, sin cuyas aportaciones como expertos y sus perspectivas desde sus propias culturas, este trabajo no tendría sabor ni color. El equipo de formación de Sevilla Acoge, con Manuel Vicente Sánchez y M'hamed Mazouzy a la cabeza, ha desempeñado un papel destacado en la elaboración y diseño del proyecto. Y con todo un equipo de formadores y formadoras que han participado en los módulos que se han realizado de manera paralela a la investigación. En especial, queremos agradecer su colaboración a Reyes García de Castro y Javier Leunda, su implicación va más allá de los módulos de formación que han impartido -los cuales han inspirado y sentado las bases de las elaboraciones teóricas de varios capítulos- pues llevan años supervisando y reflexionando sobre el trabajo con jóvenes que realizamos en Sevilla Acoge. La mayor parte de las ideas de este libro parten de trabajos suyos elaborados en estos últimos años y de las reflexiones de sus enseñanzas. A Samuel Chaves y Manuel Vicente Sánchez por ayudarnos a entender la lógica del mercado así como por sus correcciones y aportaciones en los planteamientos del libro. A Omar El Hartiti y Ángel Carrasco por facilitarnos las cosas y a Nacho Moreno, como responsable de formación de Horuelo, por sus aportaciones en el diseño de las formaciones y el seguimiento de los equipos de educadores-as de Horuelo, esperamos seguir colaborando juntos.

A Julia Martínez, por la dedicación como investigadora durante la baja maternal de Almudena Serra, así como por mantenerse siempre atenta y disponible a colaborar en todo lo que hemos requerido hasta el final del proceso. A Eva Tabares por su trabajo en la sombra como contable, por ese arduo trabajo que nos permite hacer realidad los sueños (y que después no nos embarguen por hacer mal las cuentas). A Abderramane El Gali por su trabajo como entrevistador en árabe (junto con M'hamed Mazouzy), que nos ha permitido entrar en las vivencias más profundas de los chicos desde su propia lengua. Y a Marie Paul Cezanne por su disponibilidad y efectividad como traductora de francés, sin la cual no podríamos habernos enriquecido de los aportes teóricos de este libro y de otras formaciones de Sevilla Acoge.

Gracias a Esteban Tabares que -junto a Manuel Vicente Sánchez- han colaborado en la corrección de estilo. Los lectores y lectoras os agradecerán la fluidez de las palabras.

Y, finalmente, agradecemos de forma especial y con mucho cariño la paciencia y el compromiso de nuestras familias y compañeros y compañeras de Sevilla Acoge, por habernos facilitado el tiempo que hemos consagrado a la realización de este libro. Este trabajo es también fruto de vuestros esfuerzos y dedicación.

Introducción

Era noche cerrada en alta mar. La niebla cubría la cubierta y el silencio enmudecía a la tripulación. De repente, el cielo se abrió y en la línea del horizonte, un gran bloque de hielo a la deriva se fue acercando al barco. El capitán intentó cambiar el rumbo, pero era demasiado tarde, pronto chocamos con aquella masa de hielo. Algo que parecía tan insignificante en la superficie acabó con nuestro viaje, truncó nuestras vidas para siempre...

Este libro es producto de un choque. Un choque frontal y directo con una realidad nueva con la que nos hemos topado: los jóvenes y menores inmigrantes, pequeñas personas a la deriva que han truncado nuestras vidas. Desde ese encuentro, hemos decidido cambiar el rumbo de nuestro viaje. Todos nuestros esfuerzos están ahora encaminados al conocimiento de estos fragmentos de hielo, de sus características (tanto las visibles como las que permanecen ocultas a nuestra vista), de sus inercias dentro de los ritmos de las mareas... De forma que podamos navegar junto a ellos, a través de las mismas corrientes, con la convicción de llegar -junto con ellos- a buen puerto.

En este libro nos adentramos en la problemática educativa, formativa y laboral de los menores inmigrantes que llegan a España, y en concreto a Andalucía, sin acompañamiento familiar. Y lo hacemos intentando aportar sensibilidad, información, rigor, datos, diagnósticos y propuestas. Para ello, hemos llevado a cabo una investigación diseñada y supervisada por un equipo multidisciplinar de la Fundación Sevilla Acoge, que cuenta con un cuarto de siglo de experiencia en el apoyo, la defensa, la formación y la integración social de los inmigrantes. La investigación ha sido financiada por el Fondo Social Europeo, a través de la Fundación Luis Vives, y ha contado también con fondos propios de Sevilla Acoge y con una ayuda económica del Instituto Andaluz de la Juventud de la Junta de Andalucía.

Por tanto, el acercamiento a la realidad de los jóvenes y menores de origen inmigrante no la hacemos con la mirada ajena y distante del investigador social, sino desde una visión más integral: conjugamos la rigurosidad del investigador con la convicción profunda de que lo que queremos hay que escudriñarlo, descubrirlo, reconstruirlo, para luego volverlo a armar y seguir construyendo sociedad y convivencia. Partimos de un principio epistemológico: si el conocimiento no implica cambiar la realidad, no es verdadero conocimiento.

La llegada creciente y constante de inmigrantes a lo largo de los últimos años ha modificado de manera radical el panorama social español y andaluz. Ya en enero de 2005, España estaba situada en segundo lugar dentro del conjunto de los países europeos, sólo detrás de Alemania, por lo que se refiere al número de inmigrantes no comunitarios. Nuestra sociedad está asimilando este complejo proceso, y las últimas encuestas indican que aumenta la valoración positiva de los ciudadanos autóctonos en relación con la inmigración.

De manera paralela al auge migratorio y a su repercusión en el tejido económico, social y cultural español, se está produciendo un aumento vertiginoso de las publicaciones que tratan este fenómeno, lo analizan con atención y lo diseccionan desde los ángulos más diversos. En este contexto, un nuevo libro precisa una buena justificación. ¿Podemos aportar algo a la reciente avalancha de publicaciones? ¿Posee este libro alguna utilidad potencial para algún tipo de audiencia especial? ¿Podrán entender bien este texto las personas con una cultura media interesadas por el tema? Los autores y el equipo de investigación hemos tenido muy presentes estas cuestiones a la hora de diseñar, desarrollar y dar forma escrita a nuestro trabajo. Y la verdad es que creemos de manera muy decidida que podemos aportar algo original, que tenemos cosas útiles que ofrecer, y que una lectora o un lector medios van a beneficiarse de la lectura de estas páginas, para construir una visión más compleja y más compasiva en torno a la realidad humana, formativa y laboral de los menores y jóvenes inmigrantes. El foco central de nuestro trabajo, pues, se refiere a la inserción sociolaboral de los jóvenes inmigrantes no acompañados. Pretendemos hacer una buena radiografía de esta cuestión, escuchando las voces de los protagonistas implicados: en primer lugar, los propios jóvenes, pero también los equipos educativos de los centros, los orientadores laborales y los empresarios. Tenemos que aclarar ya de entrada que el perfil actual de los jóvenes inmigrantes no acompañados es el de varones, procedentes fundamentalmente de Marruecos, que llegan a Andalucía. Este perfil ha condicionado de manera decisiva la orientación de nuestra investigación.

Hemos dividido la obra en tres partes, que contienen un total de siete capítulos. La primera parte comprende un solo capítulo en el que se presenta el diseño y la metodología de nuestro estudio. En este capítulo inicial clarificamos el punto de partida de nuestro trabajo, que enlaza con la dilatada experiencia de Sevilla Acoge y, en particular, con el trabajo que miembros de nuestra asociación publicaron en 2005¹, dedicado a los servicios de inserción sociolaboral de los inmigrantes. También enumeramos los objetivos de nuestra investigación y comentamos el diseño y desarrollo del estudio. Analizamos el papel que han jugado entrevistas y cuestionarios en nuestro trabajo y especificamos las diferentes fases del proceso de investigación.

La segunda parte abarca tres capítulos. El capítulo segundo se centra en el análisis de la sociedad de origen. Presentamos un comentario breve sobre la sociedad, la cultura y la educación en Marruecos, nuestro vecino del Sur. Prestamos particular atención al papel que desempeñan la familia y la religión islámica en la identidad cultural y en la socialización de niños y jóvenes. También resaltamos el perfil de los jóvenes inmigrantes, así como las dinámicas educativas, familiares y sociales que explican el proyecto migratorio. Finalmente, nos centramos en el trayecto migratorio, en el viaje, como rito de paso y como importante momento transicional. La cuestión identitaria constituye el contenido del capítulo tercero. Partimos del concepto de identidad, que nos sirve de punto de partida para estudiar sus funciones ontológicas y adaptativas. El trayecto migratorio supone una reconfiguración identitaria de primera magnitud, que implica a la vez pérdida de capitales culturales y simbólicos,

¹ Manuel V. Sánchez Elías et al., *Inmigrantes, ¿vecinos y ciudadanos? La mediación intercultural en la inserción laboral de inmigrantes*, Edita Sevilla Acoge, Sevilla-2005

y una readaptación cultural derivada de la necesidad de vivir a caballo entre dos culturas, manteniendo un difícil equilibrio entre la vinculación a la cultura de origen y la integración en la sociedad de acogida. La lengua, las creencias profundas sobre las personas y su destino, las teorías sobre el mundo y la forma en que entiende la modificación de las personas, son algunos de los elementos importantes que conforman la identidad cultural. Pero esta identidad, cambiante y compleja, tiene que ser situada en relación con las relaciones familiares y de género, el trabajo y la religión. La situación del mercado de trabajo en Andalucía, es decir, en la sociedad de acogida, es el objeto del capítulo 4. A la hora de abordar el mercado en el ámbito sevillano y andaluz, no podemos obviar los procesos de mundialización, dentro de los cuales enmarcamos la realidad económica y empresarial de Andalucía. Estudiamos la empresa como ámbito de socialización y discutimos la realidad cotidiana de los jóvenes marroquíes en el mundo del trabajo. Nos ha parecido interesante identificar algunos factores culturales que inciden de manera importante en los roles, actitudes y formas de relación de los empleadores y de los jóvenes trabajadores de origen inmigrante.

La tercera parte contiene también tres capítulos y está dedicada por completo a los dispositivos pedagógicos, término que puede parecer un poco especializado, pero que presentamos desde diferentes perspectivas y acudiendo a numerosos ejemplos para reflejar la importancia que tiene como estrategia formativa con los menores y jóvenes de los centros. El capítulo 5 analiza las prácticas educativas de los centros de menores y extutelados, prestando atención a la acogida de los chicos, a la organización de la vida cotidiana y a las relaciones con el mundo exterior. El capítulo 6 se centra en el funcionamiento de los equipos educativos y técnicos que trabajan con los menores y jóvenes. Discutimos los roles de los educadores y los ponemos en relación con algunas cuestiones relevantes, como el contraste entre el perfil de educadores autóctonos y marroquíes, la cuestión del género y la progresiva profesionalización de directores y educadores de estos centros. Finalmente, el capítulo 7 presenta un intento de teorización de los dispositivos pedagógicos, con la intención de avanzar en el diseño de una propuesta global de cara a la formación e integración de los menores y jóvenes inmigrantes.

Queremos aclarar que en los capítulos 2 a 7 hemos volcado los datos que hemos considerado dignos de mención, derivados de nuestro trabajo de campo basado en entrevistas y cuestionarios. Hemos querido ir más allá de la mera descripción de los datos producidos. Por eso, y esto es importante que los lectores lo tengan en cuenta desde el principio, en los capítulos indicados hemos combinado el comentario sobre los datos del trabajo de campo con la discusión teórica, estableciendo una relación dinámica entre los datos y los comentarios de tipo teórico, histórico y cultural. Nos ha interesado someter a una discusión crítica los datos generados, ubicándolos en el contexto global, cambiante y complejo de sociedades y culturas globalizadas.

Finalmente, ofrecemos a los lectores algunas conclusiones derivadas de nuestro recorrido. Como cierre del libro, en los anexos presentamos los instrumentos usados para recoger los datos de nuestro estudio (guiones de entrevistas y cuestionarios), así como una muestra del material escrito producido mediante la transcripción de las entrevistas realizadas. Estos anexos pueden ser útiles para comprender mejor nuestras estrategias a la hora de generar los datos y también pueden ser usados por personas o grupos que desarrollen procesos de formación, intervención o investigación en ámbitos de inmigración, formación o inserción laboral. Además, pensamos que los anexos aportan una mayor credibilidad a nuestra investigación.

Este libro puede ser contemplado desde diferentes perspectivas. Una de ellas tiene que ver con la producción del conocimiento y la investigación. Y, en efecto, pretendemos

aportar conocimiento y decir algo válido y riguroso sobre nuestro ámbito de trabajo. Pero permanecer en esta lectura del libro nos parece algo limitado e insuficiente. Aspiramos, también y sobre todo, a:

- Sensibilizar socialmente en torno a la inmigración, y específicamente en relación con la problemática personal, familiar, cultural, social, educativa, ciudadana y laboral de los menores y jóvenes inmigrantes. Necesitamos una ciudadanía más informada, ilustrada, reflexiva y compasiva.
- Aportar a los equipos educativos de los centros y a los técnicos y voluntarios de las asociaciones algunas herramientas de cara a la mejora profesional y al desarrollo de una práctica social y educativa de talante más innovador. Tenemos que pasar del trabajo intuitivo al trabajo más reflexivo y estratégico.
- Propiciar un trabajo más integrado y cooperativo de las diferentes instituciones y asociaciones que trabajan para formar e integrar al colectivo inmigrante.
- Luchar contra la discriminación y la desigualdad, ensanchando las posibilidades humanas y laborales de los inmigrantes, de manera que la plena integración permita opciones laborales más amplias.

En definitiva, presentamos un libro que quiere no sólo contribuir a un mejor conocimiento de la situación formativa y laboral de los menores y jóvenes inmigrantes, sino que también pretende concienciar a la gente, mejorar las prácticas educativas, favorecer el trabajo colaborativo de asociaciones e instituciones, y ampliar las oportunidades y opciones personales, sociales y laborales de estos jóvenes.

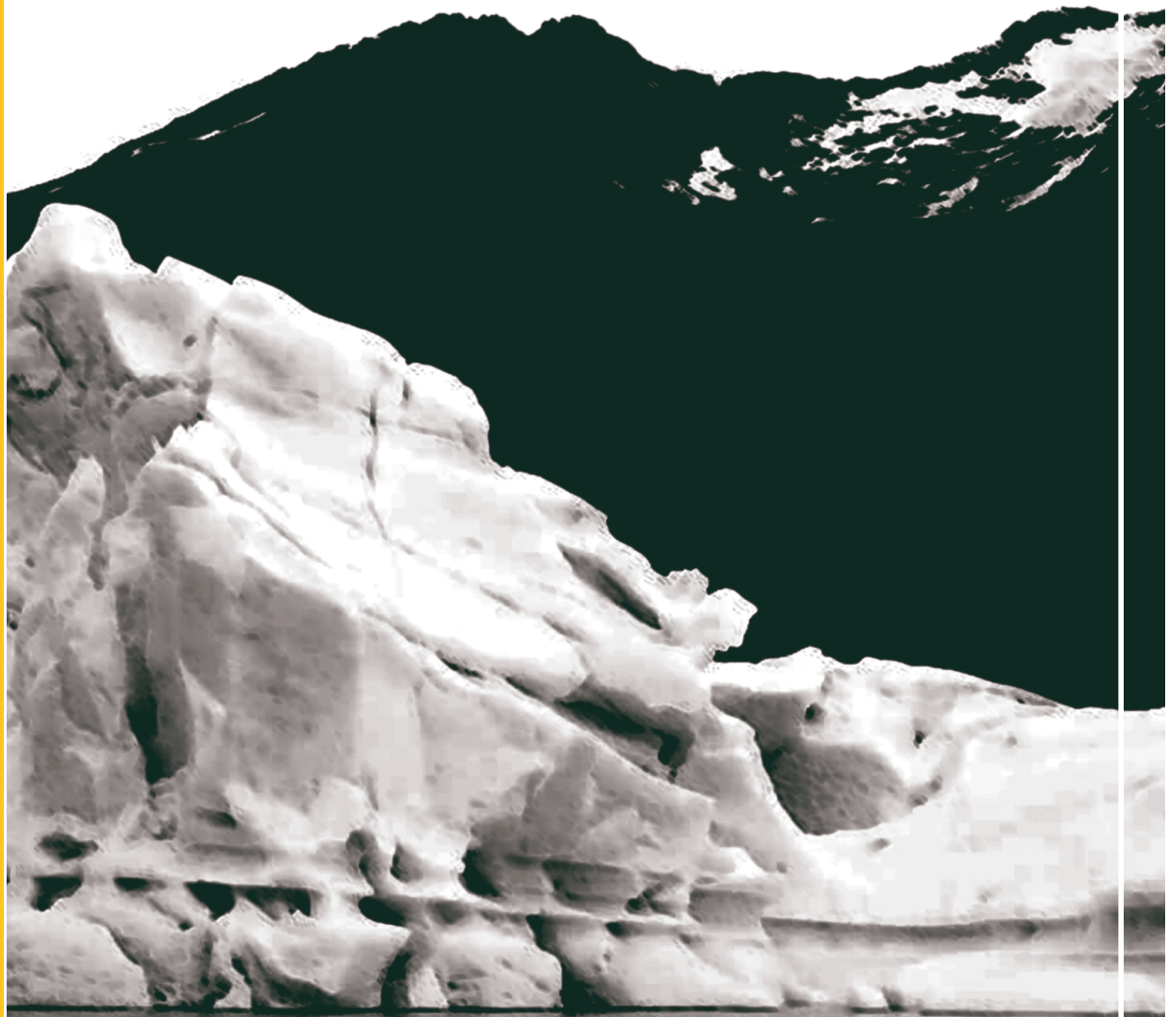
De todas formas, somos conscientes de que la naturaleza y la sociedad son impredecibles, que las coyunturas sociales y las situaciones personales cambian, a veces radicalmente, de un día para otro. Por ello, la palabra que aquí aportamos es una palabra limitada, parcial y situada en el tiempo. No por ello deja de ser válida, pero no es definitiva. Esta sensación nos mantiene atentos y nos motiva en nuestro camino. Sabemos que la realidad de los jóvenes y menores inmigrantes debe continuar siendo revisada, revista, reconsiderada; que los conocimientos deben ser actualizados continuamente; y que las acciones deberían ser, también, actualizadas y humanizadas sin descanso.

En eso estamos. Les invitamos a que pasen y caminen con nosotros, sientan y se esperancen como nosotros.

1er Bloque

Diseño y Metodología

Capítulo I. DISEÑO Y METODOLOGÍA.



Diseño y Metodología

CAPÍTULO I

Diseño y metodología de la investigación

En este capítulo inicial presentamos el diseño y la metodología de nuestra investigación, así como las diferentes fases del proceso investigador. Esperamos poder mostrar con claridad las bases sobre las que se apoya nuestra investigación; de igual forma, describimos la dinámica evolutiva de la investigación, que ha conducido, a través de complejas y en ocasiones inciertas etapas, desde las ideas iniciales del proyecto hasta la culminación del mismo con la publicación de este libro, que es, entre otras cosas, lo que comúnmente se suele denominar una monografía de investigación. Además, creemos que nuestro libro no se queda en el nivel empírico dependiente de los datos generados en ese proceso investigador. En efecto, aspiramos a hacer teoría y a construir teoría, apoyándonos para ello en la trayectoria ya dilatada de Sevilla Acoge y en nuestro modelo de trabajo e intervención con la población inmigrante.

Esta investigación, centrada en la formación e inserción laboral de los menores y jóvenes inmigrantes no acompañados, ha sido concebida y desarrollada por un grupo de técnicos y técnicas de la Fundación Sevilla Acoge y ha sido financiada dentro de la convocatoria de 2006 del Fondo Social Europeo en el marco del Programa de Lucha contra la Discriminación, dentro del eje 1, referido a la formación y cualificación de los recursos humanos. Este Programa, en el caso de España, está gestionado por la Fundación Luis Vives, a la que agradecemos la colaboración prestada a lo largo de todo el proceso. Además, hemos contado con una ayuda económica del Instituto Andaluz de la Juventud de la Junta de Andalucía y también con fondos propios de Sevilla Acoge.

La audiencia a la que pretendemos dirigirnos en esta investigación está constituida por educadores-as sociales multiculturales, responsables y equipo educativo de centros de menores y jóvenes, equipo técnico de los centros (trabajadores sociales, psicólogos, pedagogos, médicos, etc.), mediadores-as interculturales, profesionales de la orientación sociolaboral, empresas, técnicos y voluntarios de asociaciones relacionadas con la inmigración, funcionariado y gestores de servicios públicos, responsables políticos y empleadores. Este libro también puede ser útil a las personas intelectualmente curiosas y ciudadanamente comprometidas, a la hora de conocer mejor el perfil y la realidad del colectivo de jóvenes y menores inmigrantes.

La ayuda recibida para hacer posible el proyecto de investigación implicaba, de forma paralela y complementaria, el desarrollo de un conjunto de actividades de

formación de los equipos educativos de la Fundación Sevilla Acoge y de la asociación Horuelo. En este sentido, las sinergias derivadas de la combinación de procesos de investigación y de formación¹ nos han resultado muy positivas y han contribuido de manera notable a la mejora profesional de los técnicos, educadores y voluntarios participantes.

En este proceso de desarrollo profesional de los miembros de nuestra Fundación, esta investigación constituye una prolongación de las actividades desarrolladas en los últimos años. En este sentido, queremos mencionar aquí la importancia que ha tenido para nosotros, como equipo de investigación, la publicación de Sánchez Elías et al. (2005), en la que nuestra Fundación desarrolló una investigación sobre la mediación intercultural en los servicios de orientación e inserción laboral de los inmigrantes. El libro que ahora iniciamos debe mucho al publicado en 2005 por el equipo que coordinó M. V. Sánchez Elías. En ese libro podemos leer: "La definición de la dinámica intercultural, en la que Sevilla Acoge está inmersa, exige profundizar el conocimiento de la inmigración y modificar los supuestos desde los que se plantea la intervención social. Especialmente, las claves de intervención en inserción laboral con población inmigrante necesitan ser reelaboradas, pues los dispositivos de inserción laboral tradicional de la sociedad española no están dando respuesta a lo que demanda la inmigración" (Sánchez Elías et al., 2005, p. 34). La presente investigación constituye un intento de respuesta al desafío derivado de la creciente inmigración de menores y jóvenes.

1. PUNTO DE PARTIDA DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

Dentro del fenómeno de la inmigración, nos encontramos con un hecho relativamente nuevo, debido al crecimiento del número de menores inmigrantes no acompañados que llegan a Andalucía. Los retos que plantea esta afluencia masiva, en relación con la formación, la integración sociocultural y la inserción laboral, son enormes. La principal motivación del proyecto migratorio de estos jóvenes consiste en encontrar un trabajo que posibilite tanto la propia integración en España como el envío de ayuda económica a la familia que ha quedado en el país de origen.

Sevilla Acoge viene implementando en los últimos años diversas respuestas que pretenden favorecer la calidad de la formación, la adecuada integración social y la preparación para el mercado laboral de estos jóvenes. La variabilidad de procedencia geográfica, edad, medio sociocultural y rasgos personales de estos jóvenes supone una dificultad importante a la hora de desarrollar planes de calidad con este colectivo. En muchas ocasiones, el desconocimiento de esta compleja realidad y la falta de coordinación por parte de educadores, técnicos, funcionarios públicos, orientadores y empresarios influyen negativamente en el trabajo con estos menores y jóvenes. Los responsables y equipo educativo de centros de menores necesitan herramientas para desarrollar la labor formativa, que cada vez más habrá de llevarse a cabo en una relación constante con los servicios de orientación laboral y con las empresas contratadoras. Este libro aspira a ofrecer algunas respuestas, siempre

¹ Los cuatro módulos de formación siguen una secuencia lógica: a) Origen: Conocimiento sobre la sociedad de origen y de la manera en que esto influye en los jóvenes; b) Trayecto migratorio e identidad: Exploración del proyecto migratorio y de la identidad de los jóvenes, a caballo entre la sociedad de origen y de acogida; c) Mercado de trabajo: Conocimiento de la situación del mercado de trabajo español e implicaciones para el trabajo con los jóvenes inmigrantes; d) Dispositivos pedagógicos: Exploración de la realidad de los centros, prácticas educativas cotidianas, marcos de referencia y propuestas para trabajar la formación e inserción laborales. Esta formación se dirige a 16 personas de la Fundación Sevilla Acoge y a 12 de la asociación Horuelo.

provisionales y debatibles, que puedan ayudar a los profesionales que trabajan con menores y jóvenes de origen inmigrante. Nuestra investigación pretende, pues, estudiar la formación y la inserción laboral de los menores y jóvenes inmigrantes no acompañados, poniendo de relieve los procesos educativos que cimientan el trabajo educativo en profundidad con las personas. Mediante entrevistas a responsables de centros, equipo educativo y menores, y mediante cuestionarios a profesionales de la orientación laboral y empresas. Del análisis de estos datos esperamos poder avanzar en el diseño de una propuesta educativa más adaptada a la situación real y a las dificultades cotidianas del colectivo inmigrante de menores y jóvenes.

Durante los últimos años, tanto en los centros de menores tutelados y centros de extutelados de Sevilla Acoge como en los de Horuelo, hemos estado trabajando con jóvenes y menores de origen inmigrante, dedicando una parte importante del tiempo y esfuerzo en el proceso de inserción tanto social como laboral de los mismos. Después de este tiempo, consideramos que estamos ante un buen momento para avanzar en nuestro trabajo y dar un salto cualitativo en el apoyo a la inserción laboral que se presta a estos jóvenes.

La inserción laboral de menores y jóvenes inmigrantes no puede dejarse sólo a la iniciativa personal, ni basta tampoco con un asesoramiento externo por parte de algún servicio de orientación. Se necesita trabajar sobre la predisposición hacia el trabajo. Hace falta enseñar a trabajar y a entender el mercado laboral español y sus exigencias, diferentes respecto de los países de origen (relaciones interpersonales, liderazgo, gestión del conflicto, relaciones de género, puntualidad, horarios, presencia, ausencias, etc.). Los jóvenes vienen con una idea clara de conseguir papeles y un trabajo, pero eso va acompañado por una presión social y familiar que los impulsa a emigrar y crea ansiedad y dependencia; en este proceso pasan por un trayecto que marca su conducta y configura su identidad. Conocer esa realidad y, de manera especial, las características del mercado laboral de la sociedad de acogida, ayudará a nuestros educadores y educadoras a diseñar y mantener un dispositivo que favorezca una positiva inserción laboral de los jóvenes. Necesitamos conseguir que nuestros jóvenes de origen inmigrante lleguen a ser ciudadanos insertados socialmente y, dado que no tienen red familiar de apoyo, esto implica -además de la integración ciudadana, social y comunitaria- estar insertados laboralmente. Cuando esto falla, buscan el dinero para sobrevivir de otras fuentes, normalmente delinquiendo y entrando en una espiral de marginación. El primer empleo, y por tanto los primeros choques con este mercado laboral, se dan a estas edades. Los menores y jóvenes necesitan personas que entiendan qué les está pasando por dentro y por fuera, personas que lleven a cabo una labor mediadora que ayude a los jóvenes a integrarse, a no desistir en la búsqueda de empleo, y a interpretar correctamente, en términos sociales y culturales, lo que supone trabajar en España. Sin embargo, intentamos ir más allá de las dimensiones económicas y laborales. Nos interesa un abordaje integral y complejo del problema, con una dedicación especial al desarrollo individual y sociocultural de las personas. Los beneficiarios indirectos de nuestra investigación son los menores y jóvenes de origen inmigrante con los que trabajamos y las instituciones con las que colaboramos en este ámbito. Por otro lado, al aumentar la inserción laboral y la estabilidad en los empleos de estos jóvenes, estamos previniendo la entrada de éstos en bolsas de marginalidad y delincuencia; esto beneficia a los jóvenes, pero también a la globalidad del colectivo inmigrante, así como la convivencia intercultural con el resto de la sociedad.

2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Analizar el recorrido de inserción laboral de menores de edad (siempre

a partir del momento en que han cumplido 16 años) y jóvenes de origen inmigrante, y los factores institucionales, sociales y personales que influyen en la adecuada o inadecuada inserción laboral. Este objetivo se desglosa en cuatro ámbitos:

1.1. Con respecto a los jóvenes:

1.1.1. Analizar la situación laboral y las estrategias de búsqueda de empleo de los jóvenes de los centros.

1.1.2. Indagar sobre la situación personal, familiar, educativa y social de los menores en sus países de origen.

1.1.3. Explorar las motivaciones básicas del proyecto migratorio de los jóvenes y el choque cultural derivado de la aculturación en la sociedad española de acogida.

1.1.4. Estudiar las características personales de estos jóvenes en el marco de la sociedad de acogida, como punto de partida para reforzar la formación de la personalidad y la adecuada integración social, cultural y laboral, en la perspectiva de una ciudadanía responsable.

1.1.5. Estudiar la identidad cultural de los menores y jóvenes, a caballo entre la sociedad de origen y de acogida, en un marco social multicultural, cambiante y fuertemente influido por la globalización económica y por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

1.1.6. Analizar cómo perciben los menores la labor que llevan a cabo los directores y educadores de los centros.

1.1.7. Analizar cómo perciben los menores y jóvenes el papel que desempeñan los servicios de orientación laboral y los empresarios, en especial en relación con las dificultades que experimentan los menores a la hora de buscar, iniciar y consolidar el empleo.

1.2. Con respecto a los centros y a los equipos educativos:

1.2.1. Estudiar los discursos, los recursos formativos y las prácticas educativas de los responsables y los educadores de los centros, en especial en relación con la formación e inserción sociolaborales.

1.2.2. Estudiar el planteamiento pedagógico de los centros, en términos de proyecto educativo, organización institucional, dispositivo educativo y protocolo de actuación.

1.2.3. Valorar la significación del planteamiento educativo, así como su seguimiento y adecuación a las necesidades de los menores en el ámbito laboral.

1.3. Con respecto a los servicios de orientación:

1.3.1. Analizar el tipo de relación que establecen entre sí los técnicos de orientación y los centros, evidenciando la extensión y características de los itinerarios personalizados de los menores.

1.3.2. Recoger el conocimiento que tienen los orientadores sobre la realidad de los menores inmigrantes y detectar las dificultades de esos técnicos en el trabajo diario con el colectivo de jóvenes inmigrantes.

1.4. Con respecto a las empresas:

1.4.1. Estudiar los tipos más comunes de empresas empleadoras y el itinerario laboral de los menores dentro de estas empresas.

1.4.2. Recoger qué tipo de choques culturales experimentan empleadores y jóvenes inmigrantes.

1.4.3. Analizar las empresas desde las perspectivas institucional y cultural, desde una óptica intercultural.

1.4.4. Analizar las percepciones positivas y negativas de los empleadores respecto de los menores, identificando las necesidades sentidas por aquéllos para una provechosa inserción de los jóvenes en el trabajo.

2. Aportar ideas para avanzar en el diseño de un modelo educativo de intervención con menores y jóvenes de origen inmigrante que integre las peculiaridades socioculturales y personales de este colectivo, así como sus necesidades de información, formación e inserción laborales. Este modelo educativo pretende ser útil para la formación de los equipos técnicos y pedagógicos de los centros, de cara a la mejora de la calidad educativa de esos centros.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra metodología se sitúa dentro de un paradigma de carácter interpretativo. Hemos concedido una gran relevancia al punto de vista de los actores y actrices sociales, a las visiones y miradas que éstos tienen sobre su mundo. Para documentar esta perspectiva hemos realizado 25 entrevistas con menores y jóvenes, y con educadores y directores de centros. Por otra parte, hemos usado cuestionarios (25 en total) extensos y administrados por los encuestadores de manera directa en el lugar de trabajo de los encuestados para explorar las perspectivas de orientadores y de empleadores. La combinación de estos dos instrumentos (referidos a los menores y jóvenes, los educadores y directores de centros, los orientadores y los empresarios) nos permite ofrecer una buena radiografía de la situación formativa y laboral de los menores de origen inmigrante. Además de las entrevistas y de los cuestionarios, hemos empleado y analizado documentos escritos, en particular los proyectos educativos de algunos centros de menores, que nos han servido para estudiar los marcos de referencia, los modelos pedagógicos, los dispositivos educativos y los protocolos de actuación.

3.1. ENTREVISTAS.

Según Denzin (cit. en Goetz y LeCompte, 1984, cap. 5), hay tres tipos de entrevistas: estandarizada presecuencializada, que consiste en un cuestionario administrado de forma oral; estandarizada no presecuencializada, en la cual se formulan las mismas cuestiones a todos los sujetos, aunque el orden de las preguntas puede ser alterado en el curso de la entrevista; y no estandarizada, que se caracteriza por un formato abierto. A este tipo de entrevista también se le suele llamar abierta, no estructurada, no directiva, cualitativa o en profundidad. Patton (1990, 288-289) propone cuatro tipos de entrevistas: a) conversación informal, en la cual no existe predeterminación del contenido; b) guiada, que se desarrolla con el apoyo de un guión previo, que es alterable a lo largo del proceso de entrevista; c) estandarizada de final abierto; y d) cerrada o con formato de cuestionario, que se caracteriza por la existencia de respuestas fijas previstas por el investigador. Por su parte, Ortí (1986) propone esta definición de la entrevista: "Es un diálogo cara a cara, directo y espontáneo, de una cierta concentración e intensidad, entre el entrevistado y el investigador, que orienta el discurso lógico y afectivo de la entrevista de forma más o menos directiva, según la finalidad perseguida" (Ortí, 1986).

Woods (1986, cap. 4) prefiere hablar de conversaciones o discusiones, y no de

entrevistas, para indicar mejor que se trata de un proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal. Esto supone enfatizar el modo de conversación de las entrevistas respecto del modo de interrogación. Para poder hacer realidad este proceso, es importante que el entrevistador tenga la capacidad de aparecer como oyente no amenazador, comprensivo y empático. Esta capacidad parece depender en mayor medida de la competencia social preexistente que de los aprendizajes formales. Esto pone de relieve que el proceso de entrevista, al igual que la observación y que otras técnicas de la investigación social, consiste en una auténtica praxis (cf. Carr y Kemmis, 1986).

Según Ortí (1986), las funciones específicas de la entrevista individual son: a) contribuye al análisis de los significados, precisando mediante la colaboración del sujeto las cadenas asociativas de significantes, inherentes a la polisemia del signo; b) resulta muy útil en el estudio de casos típicos o extremos; c) posee una gran potencialidad proyectiva para revelar las relaciones con los modelos culturales de personalidad.

El entrevistador ha de manejar con habilidad cierto número de formas de indagación para conseguir rentabilizar al máximo la situación de entrevista. Entre los recursos a los que puede acudir un buen entrevistador figuran los siguientes: a) se solicitará clarificación en los casos siguientes: respuestas ambiguas o vagas, existencia de sentimientos implícitos y aparición de contradicciones; b) a través del eco (por ejemplo: no soy feliz; ¿no es feliz?) se puede obtener información adicional; c) se puede resumir lo dicho para incrementar la coherencia de una respuesta; d) hay que evitar las repeticiones; e) las preguntas de desafío pueden utilizarse para aumentar la claridad o la validez.

Woods (1986, 94-95) plantea una tipología de apoyos al entrevistado que el investigador puede utilizar para mejorar el proceso: control de contradicciones aparentes, búsqueda de opiniones, petición de aclaraciones, petición de explicaciones, búsqueda de una comparación, esfuerzo por abarcar más, distinta formulación de las cosas, expresión de incredulidad o asombro, resúmenes ocasionales y petición de corroboración, formulación de preguntas hipotéticas y adopción del papel de abogado del diablo.

Tras este comentario metodológico sobre el concepto y tipología de la entrevista pasamos a precisar el uso que hemos hecho de esta herramienta en nuestro estudio. Hemos llevado a cabo 25 entrevistas en profundidad, de carácter semiestructurado: 12 entrevistas con menores y extutelados y 13 entrevistas con profesionales de los centros (de ellas, 9 con educadores/as y 4 con directores/as de centros).

Los menores y jóvenes han sido seleccionados de manera cuidadosa para que representen las diferentes situaciones existentes (en términos de edad, origen, tiempo de permanencia en los centros, situación en relación con la minoría o mayoría de edad). Proceden de 7 centros diferentes, todos ubicados en Sevilla y provincia. Para garantizar la confidencialidad de las informaciones recogidas y el anonimato de los participantes no se facilitan informaciones muy precisas que permitan la identificación de los centros de procedencia o de las personas pertenecientes a esos centros (sean compañeros de los menores o educadores). En algunos casos se han alterado informaciones o datos de muy escasa relevancia para impedir la identificación de los sujetos. Los guiones de las entrevistas de los menores han sido supervisados y autorizados por los organismos competentes de la Junta de Andalucía, los cuales han concedido, igualmente, los permisos para las referidas entrevistas. En todo momento hemos actuado para proteger el interés y bienestar de estos menores. Las entrevistas con los 12 menores y jóvenes inmigrantes (todos ellos hombres de origen magrebí, excepto en un caso) se han llevado a cabo entre enero y marzo de 2007, y se han

desarrollado en una sola sesión, que ha durado entre 50 y 85 minutos. Todas estas entrevistas se han realizado en árabe, por parte de entrevistadores con experiencia y formación interculturales, y cuya lengua materna es el árabe. Posteriormente, las entrevistas han sido transcritas en castellano por parte de los mismos entrevistadores. Todos los nombres de personas, lugares y localidades han sido alterados u omitidos.

Los educadores entrevistados (9 en total; de ellos, 3 mujeres y 6 hombres) proceden de diferentes centros de menores. Los responsables de centros (4 en total; de ellos, 2 mujeres y 2 hombres) han sido seleccionados igualmente con el criterio de que representen diferentes tipos de centros y asociaciones. Las entrevistas con los educadores-as y responsables de centros se han realizado todas en castellano, durante el mismo período de enero a marzo de 2007, en una sola sesión, que ha durado entre 60 y 120 minutos. Los profesionales de los centros han producido relatos más extensos y complejos que los de los menores y jóvenes, lo cual es normal debido al rol que desempeñan en la institución, a la edad, la formación recibida y a otros factores. Todas las entrevistas de estos profesionales han sido transcritas en castellano. Todos los nombres de personas, lugares y localidades han sido alterados u omitidos.

El corpus textual derivado de las 25 entrevistas (en total, unas 35 horas de grabación; en muchos casos, hubo dos entrevistadores presentes en las entrevistas) abarca unas 500 páginas de texto. En uno de los anexos ofrecemos una muestra de este rico corpus textual. En el caso de los menores y jóvenes, hemos optado por reproducir la transcripción completa de la entrevista a Hassan (nombre ficticio). Esta entrevista, de algo más de una hora de duración, supera las 7000 palabras y muestra el itinerario de este sujeto desde la sociedad de origen hasta la sociedad de acogida. El proyecto migratorio, la problemática familiar, la identidad cambiante derivada de la aculturación, la experiencia de formación y la adaptación al mundo del trabajo, aparecen en esta entrevista. En el caso de los profesionales, hemos optado por reproducir fragmentos de las transcripciones en tres casos diferentes: Ahmed (educador; de origen marroquí); Lucía (directora de centro); y Esteban (director de centro). En los tres casos, los nombres son ficticios.

3.2. CUESTIONARIOS.

Se suelen distinguir tres clases de cuestionarios: a) el cuestionario simple, que los encuestados contestan por escrito sin intervención directa del encuestador; b) el cuestionario mediante entrevista, que es aplicado a los sujetos por los encuestadores de manera personal; y c) las escalas sociométricas (Sierra Bravo, 1988, cap. 17). En nuestro caso, los cuestionarios aplicados (véanse los Anexos) son del tipo cuestionario mediante entrevista. Mediante el cuestionario, de manera rápida, sencilla y económica, podemos obtener una buena información sobre hechos, opiniones, sentimientos y cogniciones.

Los cuestionarios administrados tienen como objetivo recoger información menos profunda que en las entrevistas. En total se han administrado 25 cuestionarios, 15 a empresas y 10 a servicios públicos y privados de orientación laboral, lo que creemos que supone una muestra representativa en la ciudad de Sevilla. En la mayor parte de los casos, los cuestionarios han sido realizados durante una visita de los encuestadores, lo que ha favorecido la implicación de los profesionales de la orientación y empresariado. También ha sido importante la inclusión de algunas preguntas abiertas, para recoger opiniones, ideas, sentimientos, descripciones y percepciones que van más allá de la mera información cuantitativa.

En relación con la ética de la investigación, hemos actuado conforme a los

DE LO VISIBLE A LO INVISIBLE

criterios profesionales habituales en este tipo de trabajos. Hemos garantizado la confidencialidad y el anonimato de los datos. También hemos garantizado que en ningún caso podrá utilizarse la información recogida para ningún tipo de control sobre los profesionales y/o servicios encuestados. Los datos obtenidos serán siempre responsabilidad de la Fundación Sevilla Acoge y para el uso exclusivo de la misma. La interacción con los sujetos (menores, jóvenes, educadores-as, responsables de centros, profesionales de la orientación y empresas) ha estado basada en el respeto a los mismos, favoreciendo el diálogo y la aceptación de las sugerencias formuladas por estas personas.

Las responsabilidades con los participantes, una vez concluida la investigación, se refieren a la clarificación de la naturaleza de la investigación, comunicando el valor potencial del estudio y ofreciendo a los participantes una opinión de las aportaciones que han realizado a la investigación. Kemmis y McTaggart (1987, 139-141) sugieren una normas de procedimiento en los proyectos de investigación-acción, que resultan igualmente aplicables a los trabajos de campo como el nuestro: implicar a los participantes; negociar con las personas afectadas; informar sobre los progresos; obtener una autorización explícita antes de observar; obtener autorizaciones explícitas antes de examinar archivos, correspondencia u otra documentación; negociar las descripciones del trabajo de los participantes; obtener autorización explícita antes de utilizar citas; negociar los informes en los distintos niveles de difusión; y, por último, mantener el derecho de informar del estudio realizado.

Los miembros del equipo que hemos llevado a cabo esta investigación son los siguientes:

- Responsable del proyecto: Alberto de la Portilla Rodríguez. Licenciado en Física. 11 años como Educador y Animador Sociocultural en España, Bolivia y Mozambique; y 3 años como Formador de Educadores Sociales en Medio Multicultural. Experto intercultural y en dispositivos con jóvenes.
- Asesor científico: José González Monteagudo. Profesor Titular de Universidad. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Profesor e investigador invitado en diferentes universidades europeas.
- Investigadora: Almudena Serra González, maestra y antropóloga. Diploma de Estudios Avanzados en Antropología Social y Cultural. Experta en trabajo con jóvenes en medio abierto en barriadas marginales de Sevilla, con una experiencia de 9 años.
- N´Demba Mbaye (Senegalés). Educador Social y Mediador Intercultural con más de 9 años de experiencia en inserción laboral, prospección de empresa, etc.
- Samuel Chaves Díaz. Economista. Educador Social. Con estudios de Antropología. Coordinador de la Red de centros de inserción socio-laboral Itaca de CEPAIM. 9 años de experiencia de trabajo en inserción laboral con población inmigrante.
- Manuel Vicente Sánchez Elías. Licenciado en Filología. Experto intercultural. Educador de calle en España y Bolivia. Mediador Intercultural y coordinador de la red de Mediadores Interculturales a nivel estatal en CEPAIM. Doctorando en periodo de investigación en temas de Educación Intercultural.

- Asma Hallaga. (Marroquí). 6 años como Mediadora Intercultural, especialista en centros educativos y trabajo con jóvenes y familias, especialmente marroquíes.
- M'hamed Mazouzy Grar (Marroquí). Licenciado en Filología. 4 años como Educador de menores inmigrantes en centros de protección y Casas de Oficio. Experto intercultural y supervisor de casa de Menores. 3 años como Formador de Educadores Sociales en Medio Multicultural. Responsable del Servicio de Jóvenes de la Fundación Sevilla Acoge.

Los cinco investigadores que de manera voluntaria han colaborado en la investigación fueron requeridos como expertos en jóvenes, inserción laboral, interculturalidad y migraciones. Participaron en los talleres, leyéndose previamente el material que se había ido extrayendo y aportando desde su cualificación y experiencia a la elaboración y sistematización de datos, así como a las conclusiones que fuimos extrayendo. En este sentido la investigación es el producto de un equipo de profesionales dedicados a la acción socioeducativa con población inmigrante, con larga experiencia y cualificación en la temática intercultural.

La investigación es el producto de un equipo de profesionales dedicados a la acción socioeducativa con población inmigrante, con experiencia y cualificación en la temática intercultural. El equipo de Sevilla Acoge que ha desarrollado esta investigación tiene una composición multicultural y multiétnica, pues lo conformamos personas procedentes de Marruecos, Senegal y España. Además, es multidisciplinar, pues procedemos de ámbitos como la mediación intercultural, la educación social, el trabajo social, la orientación sociolaboral, la psicología, la formación intercultural y la pedagogía.

El funcionamiento del equipo de investigación se ha articulado en torno a talleres de trabajo (7 en total, con una duración de una jornada laboral completa en cada uno de ellos) desarrollados a lo largo del año y medio de duración del proyecto. Estos talleres han consistido en sesiones específicas de evaluación, revisión y seguimiento del proceso de investigación y han supuesto una buena estrategia para cohesionar al equipo de investigación y para disciplinar el funcionamiento del mismo. Se han realizado en las diferentes fases del trabajo: diseño metodológico, reflexión bibliográfica, trabajo de campo, análisis de datos, elaboración de conclusiones y redacción del informe de investigación.

4. PROCESO ANALÍTICO E INTERPRETATIVO

Cada paradigma de investigación presupone unas determinadas posiciones en relación con los datos (cf. Gil Flores, 1994, cap. 1). En los enfoques positivistas, interesan datos referidos a objetos, fenómenos o hechos empíricos. Se postula la idea de que los datos representan una información objetiva acerca de los hechos estudiados. Los datos resultan de la aplicación de instrumentos de recogida como tests, escalas de medida y cuestionarios y son expresados en valores numéricos, susceptibles de tratamiento matemático y estadístico.

En el paradigma interpretativo, se obtienen datos fenomenológicos, que representan la concepción del mundo de los participantes. Se trata de datos blandos, expresados en palabras y que constituyen el punto de partida de un proceso inductivo. En el paradigma crítico, por último, la función de los datos consiste en proporcionar una base para la reflexión. Como indica Gil Flores (1994, 16), "el dato es una elaboración, de mayor o menor nivel, realizada por el investigador o por cualquier otro sujeto

presente en el campo de estudio, en la que se recoge información acerca de la realidad interna o externa a los sujetos y que es utilizada con propósitos indagativos. El dato aporta una información sobre la realidad, implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación".

Los datos cualitativos son descriptivos, polisémicos, difícilmente reproducibles y son recogidos con una mínima instrumentación. El análisis de datos cualitativos suele considerarse un problema a causa de la indefinición de los métodos, de la importancia de la componente artística, de la existencia de una pluralidad de enfoques, del escaso tratamiento del análisis en la literatura de investigación y de la falta de un lenguaje común. Para analizar los datos, son importantes la intuición, la experiencia, la creatividad, el talento artístico, el pensamiento divergente, la imaginación, el olfato de detective, la ingenuidad, la sensibilidad teórica y la capacidad de trascender la propia perspectiva (Gil Flores, 1994, 39-40). Woods (1986, cap. 6) menciona entre los métodos de análisis los siguientes: el análisis especulativo, la clasificación y categorización, la formación de conceptos, y la creación de modelos y tipologías. Taylor y Bogdan (1984, cap. 6) mencionan tres etapas en el análisis: a) la etapa de descubrimiento, en la cual se aprende a buscar temas examinando los datos desde todos los ángulos posibles (lectura repetida de los datos; seguir la pista de intuiciones, ideas y temas; buscar temas emergentes; elaborar tipologías; leer el material bibliográfico); b) la etapa de la codificación; y c) la etapa de la relativización de los datos, que supone la interpretación de éstos en el marco contextual en que fueron recogidos.

Erikson (1968) acentúa especialmente la importancia del proceso descriptivo en el análisis de los datos. Para este autor, el retrato narrativo (entendido en el sentido de una representación vívida de un acontecimiento de la vida cotidiana, en la cual las visiones de lo que se hizo y lo que se dijo se describen en la misma secuencia en que se produjeron) cumple varias funciones: retóricas, porque el retrato tiene un cometido didáctico; analíticas, puesto que a partir del retrato se desarrolla el análisis de los elementos más significativos; y probatorias, dado el retrato convence al lector de que las cosas fueron como se dice que fueron. Junto a la descripción, Erikson (1968) menciona el paso posterior del comentario interpretativo, que puede adoptar tres formas: una interpretación, que precede y sigue a cada descripción particular; una discusión teórica, que apunta a la significación más general; y una reseña de los cambios que se produjeron en el punto de vista del autor durante el transcurso de la indagación. En nuestro estudio, a partir de la transcripción de las entrevistas, del vaciado de la información conseguida con los cuestionarios y del estudio de los documentos disponibles sobre los centros, hemos organizado un guión amplio de cuestiones. En este proceso, entendemos que las entrevistas han sido el elemento vertebrador del análisis. La lectura y relectura de las entrevistas, filtradas por los debates del grupo de investigación, han conducido a la elaboración de un guión clasificatorio de datos, articulado en torno a los cuatro grandes ejes que han articulado la formación conexa con esta investigación y que incluso configuran los grandes capítulos que dan coherencia a este libro: origen (capítulo 2), identidad (capítulo 3), mercado (capítulo 4) y dispositivos pedagógicos (capítulos 5 a 7). Para nosotros, los datos han sido un punto de partida importante e imprescindible, como no podía de ser de otro modo en un trabajo de campo como éste. Pero hemos intentado ir más allá de una juiciosa y honesta presentación de esos datos. Hemos pretendido leerlos en el contexto complejo, amplio, cambiante de las sociedades y de las culturas, sirviéndonos de la información obtenida para trazar un cuadro amplio y global de las grandes dimensiones personales, familiares, sociales, culturales, educativas, ciudadanas y laborales que ayudan a comprender y explicar mejor el fenómeno migratorio en general, y más en particular el itinerario de los menores y

jóvenes de origen inmigrante.

Es importante enfatizar las dimensiones de calidad y credibilidad de nuestra investigación. En este sentido, Miles y Huberman (1984, 230-243) mencionan un amplio repertorio de tácticas para comprobar y confirmar los resultados. En nuestra investigación, algunas de ellas han sido las siguientes: usar medidas no reactivas cuando ha sido posible; asegurarse de que los informantes conocen bien qué hacen los investigadores, cómo recogerán la información y qué harán con ella; evitar el sesgo de élite (o la llamada jerarquía de credibilidad), ampliando y diversificando el rango y posición de los informantes (por ejemplo, actores periféricos o que estuvieron en el campo en el pasado); evitar hacerse nativo, para no perder la capacidad crítica; triangular con varios métodos de recogida de datos; los datos de algunos informantes se pueden considerar mejores, por su capacidad reflexiva y analítica, por su conocimiento del campo o por otras razones.

Finalmente, en estos tiempos está aumentando la reflexividad que caracteriza a los informes de investigación. Los autores de un informe de investigación, como indica Erikson (1968), deben transmitir al lector o lectora los modos específicos en que se ha llevado a cabo la recogida de datos a lo largo del estudio. El informe ha de ser inteligible, debe exponer las pruebas disponibles y aclarar de manera explícita la postura interpretativa de los autores y los fundamentos teóricos y personales de dicha postura. Algunas de estas cosas son las que esperamos que perciban claramente los lectores y las lectoras a lo largo de los próximos capítulos.

5. ETAPAS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Finalmente, antes de presentar en el siguiente capítulo el contexto de nuestra investigación, ofrecemos una sinopsis de las principales etapas, duración de las mismas y tareas llevadas a cabo en cada una de ellas.

Etapa 1:

Planificación, diseño metodológico y preparación de entrevistas y cuestionarios. Esta primera etapa se ha desarrollado entre junio y septiembre de 2006 y ha supuesto las siguientes tareas:

- Diseño de la metodología de investigación.
- Análisis bibliográfico (libros, revistas, fuentes digitales) en relación con la temática de la investigación.
- Selección e identificación de la muestra en las cuatro categorías propuestas, atendiendo a criterios que garanticen la representatividad de la muestra en relación con la población pertinente (jóvenes inmigrantes; directores y educadores de centros; orientadores laborales; empresarios).
- Elaboración de los guiones para las entrevistas (dirigidas a jóvenes inmigrantes, directores y educadores de centros).
- Elaboración de los cuestionarios (dirigidos a empresarios y orientadores laborales).
- Elaboración de criterios generales para llevar a cabo la administración de los cuestionarios y la realización de entrevistas.
- Elaboración de criterios generales para la recogida, tabulación, transcripción, análisis e interpretación de los datos.

Etapa 2:

Desarrollo del trabajo de campo. Esta etapa se ha llevado a cabo entre octubre de 2006 y marzo de 2007 y ha incluido las siguientes tareas:

- Administración de los cuestionarios (dirigidos a empresarios y orientadores laborales).
- Realización de las entrevistas (dirigidas a jóvenes inmigrantes, directores y educadores de centros).
- Tabulación de los datos recogidos a través de cuestionarios.
- Transcripción de las entrevistas.
- Primeras aproximaciones al análisis de los datos.

Etapa 3:

Análisis e interpretación de los datos. Elaboración inicial de conclusiones. Esta etapa ha transcurrido entre los meses de abril a junio de 2007. Las tareas realizadas han sido:

- Análisis de los cuestionarios.
- Análisis de las entrevistas.
- Triangulación de los datos procedentes de entrevistas y cuestionarios.
- Identificación de los discursos de los sujetos participantes en relación con la formación e inserción laboral de los jóvenes inmigrantes.
- Identificación de los diferentes factores que afectan la formación e inserción laboral de los jóvenes inmigrantes (socioculturales, institucionales, liderazgo, perfil del educador, prácticas educativas, procesos de orientación laboral, adaptación a las empresas, relación entre empleadores y empleados, etc.).

Etapa 4:

Redacción del informe final de la investigación. Esta etapa se ha desarrollado entre julio y octubre de 2007. Ha supuesto estas tareas:

- Distribución de las tareas de redacción a partir de los análisis realizados por el equipo en la etapa 3.
- Redacción de los diferentes capítulos de la investigación, articulada en torno a estas temáticas: diseño y metodología; contexto de la investigación; rasgos de la sociedad y la cultura de origen de los jóvenes; problemática identitaria; el mercado y las empresas; dispositivos pedagógicos (marcos de referencia, realidad cotidiana de los centros, propuestas pedagógicas).
- Intercambio de ideas dentro del equipo de investigación para perfilar interpretaciones y para construir un informe de investigación riguroso, coherente y potencialmente útil para las audiencias a las que se dirige.

Para acabar de situarnos de cara a una mejor comprensión de los temas trabajados en nuestro estudio, en el siguiente capítulo, dedicado al contexto de origen de los menores y jóvenes inmigrantes, presentamos algunas informaciones sobre su cultura y sociedad. Así estaremos en mejores condiciones para comenzar, en el capítulo tres, la reflexión sobre la construcción de la identidad y la importancia del proceso migratorio.

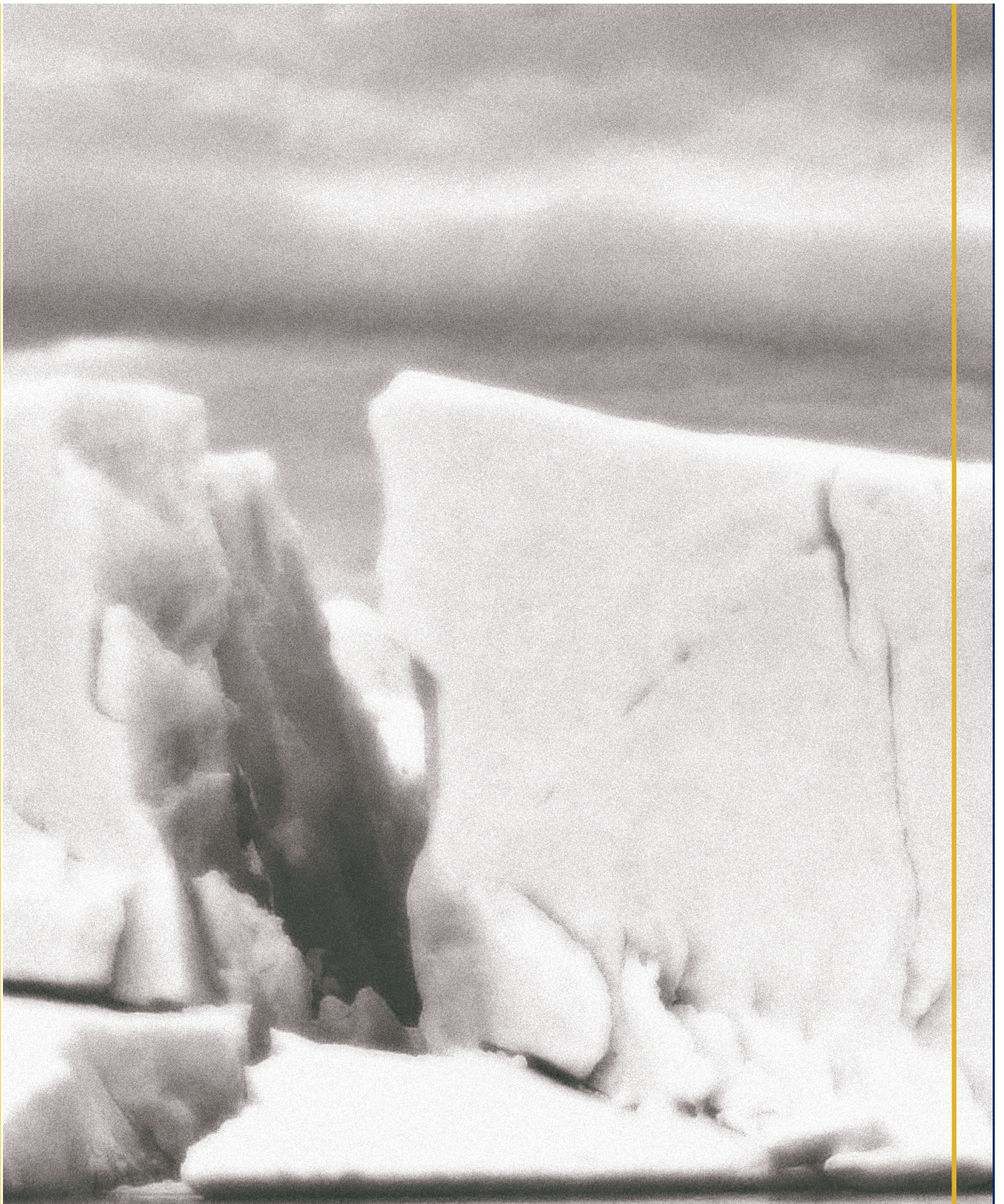
2do Bloque

Una mirada a la realidad

Capítulo II. VIAJE AL AL-MAGREB AL AKSÁ

Capítulo III. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

Capítulo IV. LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS JÓVENES
INMIGRANTES Y LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD



Una mirada
a la realidad



CAPÍTULO II

Viaje al Al-Magreb al Aksá

Les vamos a invitar a un viaje, un viaje corto pero muy intenso a Al-maghreb al Aksá¹. Un viaje directo al corazón del Marruecos de nuestros jóvenes, de sus calles, sus vecinos, sus familias y maestros... un viaje a la parte menos conocida de un país que muchos creemos conocer y que nos ayudará a entender cómo son nuestros chicos, cómo miran y comprenden el mundo y -por qué no- cómo nos miran y perciben a nosotros.

No se trata, por tanto, de un viaje turístico en el que se muestran las partes más exóticas o folclóricas de nuestro país vecino, sino un viaje que nos aportará las claves necesarias para poder desenvolvemos en la cultura marroquí y seguir profundizando en ella, preguntando (como hemos hecho nosotros) a su gente, ahora compañeros de trabajo y amigos.

Cuando vamos a emprender una travesía, lo primero que hacemos es interesarnos por el sitio al que vamos a ir, preparamos nuestro equipaje, cogemos lo que consideramos que es más importante e intuimos -en parte por la ilusión y la novedad- que lo que vamos a ver y a vivir es interesante y nos va a aportar experiencias nuevas.

Para adentrarse en este capítulo es necesario tomar consciencia de lo que somos, de qué elementos nos definen y cómo éstos nos influyen en la forma en que nosotros comprendemos el mundo. Desde esta posición, con lo que vayamos leyendo y conociendo, podremos abrirnos a otras formas de vivir, comunicar y pensar.

Comencemos, pues, el viaje. Recojan sus maletas, sus cuadernos y sus cámaras. Estén atentos y atentas a todo lo que van a ver para que, cuando vuelvan, puedan contárselo a sus familiares y amigos...

1. LA MIRADA MEDITERRÁNEA

Desde la otra orilla, intercambiando lejanas miradas con los menores que esperan en la costa del Reino Alauita, nos adentramos en el mar Mediterráneo con su clima templado por el monzón atlántico². Nos esperan quince kilómetros de aguas salinas y una intensa sensación de estar acercándonos a un mundo desconocido pese a la cercanía que, al igual que nos ha unido, nos ha separado en diferentes etapas

¹ Término utilizado para referirse a Marruecos como zona de El Magreb.

² Galindo, E. (2001). Pág. 29

DE LO VISIBLE A LO INVISIBLE

de nuestra historia. Y en este vaivén de sensaciones y mareas, llegamos al mismo puerto que despide a los chicos que llegan a nuestros centros. En este momento, nos sumergimos en el nuevo país, cogemos nuestras maletas y caminamos...

Cuando alguien llega a un sitio nuevo, sus sentidos comienzan a recibir, procesar y almacenar una gran cantidad de información que es comparada con experiencias anteriores, proporcionando una imagen sensitiva acerca de dónde se está y de cómo surgen los sentimientos. En Marruecos, la policromía, la fusión y confusión de olores, la sonoridad del árabe y la gesticulación de las personas -entre otros elementos- provocan fascinación y, al mismo tiempo, una fuerte sensación de inseguridad como consecuencia de la situación de anomia³ y descontextualización social y cultural que se experimenta.

Quizás sean el idioma y la religión los dos elementos que aparentemente más nos alejen de este país, ya que Marruecos, con sus 690.000 Km² y 33.241.259 de habitantes⁴, no se puede entender si no es desde la centralidad que tiene el Islam, religión que impregna y enmarca todos los ámbitos sociales y culturales de los y las marroquíes. Conocer tanto los aspectos más profundos y mágicos de Marruecos: las enseñanzas del Qur'an (Corán), el papel de la Umma (la importancia del grupo sobre el individuo), el peso del Makhzen (la autoridad)... como otros elementos de carácter más estructural: el sistema educativo, político y económico, entre otros; todo esto nos aportará una visión sencilla pero global del país al que hemos llegado, y contribuirá a que los miedos e inseguridades disminuyan y den paso a la curiosidad y la atracción.

2. EL ISLAM COMO UTOPIA ESPIRITUAL⁵

La pregunta más rara que me han hecho es por qué soy musulmana. Me parece tan rara porque nunca le había buscado una razón. Nunca se me había pasado por la cabeza otra alternativa. Soy musulmana porque la única explicación lógica de todo misterio del universo y de nosotros mismos es que existe un Creador. Cada vez que respiro es por gracia de ese Creador. Si negase a Dios me negaría a mí misma y a la vida. De hecho, veo milagros de Dios por doquier y no puedo hacer otra cosa que amarle, venerarle y obedecerle. Gracias a las indicaciones de Dios, reveladas en el Corán y en los ejemplos del profeta Mohamed⁶, sé exactamente cómo debo vivir. Soy libre de elegir la paz y la felicidad, integrándome en los designios de Dios, o la pesadilla de rechazar la guía de mi Creador. Soy musulmana porque elijo ser lógica y previsor. Comprendo la lógica del Islam y opto por la eternidad que Dios ofrece.

Marwa El-Naggar, Egipto.⁷ -
Mujer egipcia entre 20 y 30 años.

³ Entendemos por anomia la falta de conocimiento de las normas que rigen a una comunidad, pueblo o ciudad y que provoca en el individuo una sensación de no saber cómo o bajo qué códigos actuar.

⁴ Ibídem.

⁵ La mayor parte de esta sección está extraída y documentada a partir de la obra de Sardar, Z.; Davies, M.D. (2004)..

⁶ Mohamed, que para occidente es "Mahoma, Mahomet" es el profeta a quien fue revelado el Corán. Para los musulmanes el nombre de Mohamed significa mucho, porque es un adjetivo derivado de la palabra árabe "hamada" que significa alabar. Así pues, es un nombre lleno de significado: "el alabado" fue alabado por Dios. Cambiar el nombre de Mohamed a "Mahoma o Mahomet" es vaciarlo de todo significado.

⁷ Ibídem. Pág. 39

El Islam, con alrededor de 1.300 millones de fieles, es una de las religiones más importantes del mundo. Pero constituye también una tradición y una cultura, una civilización con una amplia y notable historia. Y es igualmente un enfoque, una **forma de mirar y actuar en el mundo**.

Como religión, su credo consta de un doble enunciado: "No hay más Dios que Alá y Mohamed es su mensajero". Todo el que afirma esta shahada⁸ -esta declaración que significa "portadora de sabiduría"- libre y sinceramente, confirma ser musulmán.

A diferencia del cristianismo, el Islam rechaza la idea de que Dios interviene en la historia de forma humana, por lo que sólo se le puede conocer por sus atributos o nombres⁹. La teología islámica presenta varias conclusiones lógicas: la relación entre Dios y su creación, los hombres y las mujeres, es la de dependencia. Cada persona tiene una relación directa con Dios y necesita constantemente la guía y misericordia de Alá. Dado que todos somos iguales ante los ojos de Dios, los hombres y las mujeres también lo son. El individuo, en su libre albedrío, tiene la posibilidad de hacer el bien o el mal. Dios tendrá en cuenta las acciones de cada persona, que cuando muera será juzgada. Por esta razón, para los musulmanes, en esta vida deben actuar de manera que no sufran después de la muerte. Y esta idea no es sólo para las personas, sino para la sociedad en general, que debe seguir el camino de la justicia y equidad.

En occidente existe la opinión de que la concepción musulmana de Dios es excesivamente austera y severa. Aunque es cierto que en el Islam no figura la noción de "Dios Padre" y se rechaza la idea de "la encarnación de Dios", estos comentarios no reflejan cómo los musulmanes viven y comprenden la idea de Dios. Para ellos, tiene una presencia en sus pensamientos, motivaciones y actos y la esencia de la religión es el esfuerzo que hace el musulmán para ser siempre consciente de la presencia de Dios.

El Islam cuenta con cinco pilares que vertebran y dan sentido a su existencia:

1. La shahada es considerada como el primer pilar del Islam. Se recita en el athán o llamada a la oración y es una profesión de fe que se formula en determinados momentos importantes, como la entrada en la mezquita, el nacimiento de un niño...
2. La salat u oración es el segundo pilar del Islam. Los musulmanes deben rezar cinco veces al día y, siempre que sea posible, en colectividad.
3. El tercer pilar es el ayuno durante el mes del Ramadán, noveno mes del año musulmán y conocido como mes santo. Nos vamos a detener un poco más en este pilar, ya que supone un cambio considerable en la rutina de las personas y, en consecuencia, también influye en las personas que trabajamos o convivimos con musulmanes.

Ayunar supone una disciplina espiritual y física, una forma de adquirir el autocontrol y de enseñar a valorar las pruebas y tribulaciones del ser humano. Durante este mes, los musulmanes deben redoblar sus esfuerzos para transmitir paz, amor, armonía y buena voluntad.

Puesto que el año musulmán se estructura a partir de un calendario lunar, el Ramadán cambia de estaciones y meses respecto de los calendarios basados en el año solar

⁸ Ibídem. Pág. 17.

⁹ En la tradición islámica hay 99 nombres de Dios, que comienzan con Al-Awwal, el Primero, y terminan con Al-Akhir, el último.

DE LO VISIBLE A LO INVISIBLE

(como nuestro calendario gregoriano), y empieza aproximadamente once días antes cada año. El ayuno se inicia diariamente justo antes de salir el sol y finaliza con su puesta. Durante este tiempo está prohibido comer, fumar, beber o mantener relaciones sexuales. Al finalizar el mes del Ramadán se celebra la fiesta de Id al Fitr, en la que toda la comunidad se une en una gran plegaria colectiva de acción de gracias.

4. El zakat o “impuesto religioso” es el cuarto pilar del Islam. Significa “purificar” y supone que todo musulmán debe purificar las propias rentas y dar una parte proporcional a los más necesitados para el bienestar público general.

5. El quinto y último pilar es el Hayy (esfuerzo), la peregrinación a la Meca. Todo musulmán que tenga las condiciones físicas y económicas para hacer el viaje, debe hacerlo al menos una vez en la vida. Se realiza dos meses después del Ramadán y se considera la suprema experiencia espiritual en la vida del musulmán. Se trata de un viaje que uno inicia para renovarse individualmente, inspirado por la piedad y la devoción de Dios.

2.1 CALENDARIO LUNAR y EL AÑO ISLÁMICO.

El calendario lunar consta de doce meses lunares formando ciclos de treinta años, de los cuales diecisiete son comunes y trece bisiestos. El nombre y significado de cada mes es el siguiente:

NOMBRE DEL MES	SIGNIFICADO	DÍA FESTIVO	SIGNIFICADO
Muharram	Mes sagrado	Día 1: rās al 'Ām. Día 10: 'Āšūrā.	Primer día del año. Día de los difuntos.
Safar	Mes vacío		
Rabi al awwal	La primera primavera	Día 12: Mawlid.	Nacimiento del profeta.
Rabi ath-thani	La segunda primavera		
Yumada al-ulà	1er mes de sequía		
Yumada ath-thani	2do mes de sequía		
Rayab	Mes del respeto	Día 27: Laylatu'l-Miray.	Ascensión del profeta al cielo.
Shaban	Mes de la germinación		
Ramadán	Mes el gran calor	Último días impares del mes (21, 23, 25, 27, 29): noche del destino.	Mes del ayuno obligatorio. Celebración de la primera revelación al profeta Mohamed.
Shawwal	Mes del emparejamiento de los animales	Día 1: Id al Fiar.	Celebración del final del ayuno del Ramadán.
Dhu'l-qada	Mes del descanso		
Dhu'l-hiyya	Mes de la peregrinación	Días del 9 al 12: mes del hayy. Día 10: 'Id al Fitr.	Mes de peregrinación a la Meca. Fiesta del Sacrificio

Cuadro elaborado a partir de la información extraída de Galindo (2001) y Sardar y Davies (2004).

Los días de la semana son siete. El viernes se concibe como el Día de la Asamblea y el sábado es Día de Reposo en referencia al Sabat judío.

2.2. LA TRADICIÓN, LA UMMA Y EL QUR'AN COMO LIBRO SAGRADO.

La tradición es la Tierra de la que se nutre el árbol del Islam para crecer y florecer. Como dice un proverbio persa: "Mientras las raíces de la planta sigan con agua, hay esperanza". (Ibídem. Pág.47).

Para comprender mejor a los y las musulmanas, hay que tener en cuenta que para ellos la Tradición es como el agua, algo que les mantiene y rejuvenece. Todos los musulmanes tratan de vivir según las tradiciones del Islam. Los principios de la jurisprudencia islámica se basan en la Tradición. Por ello, tanto el Corán como el modo en el que el Profeta dirimía los asuntos, se convirtieron en la base para constituir la ley islámica o sharia. Este término significa literalmente "el camino que conduce al agua" y, de esta forma, no sólo es el camino que lleva a Dios, sino que la sharia proporciona el marco legal para las relaciones familiares, la organización y la gestión de los asuntos comunitarios, así como para las relaciones entre las comunidades y Estados.

Históricamente el Islam se inicia con el Corán, el libro que recoge la Revelación hecha al profeta Mohamed a lo largo de veintidós años, desde el 610 al 632 de la era cristiana. Su conocimiento es el "principio" del musulmán, ya que es la revelación directa de Dios al profeta Mohamed. Junto con la Sira (la historia de su vida), ambos textos constituyen las fuentes fundamentales del Islam.

El Corán o Qur'an se define como una instrucción, una enseñanza y una guía. Es un mensaje dirigido a toda la humanidad, en particular a las personas que reflexionan, e invita a sus lectores a observar, deliberar y cuestionarse las cosas. Pero el Corán no es el único caso de revelación, ni el profeta Mohamed el único profeta reconocido por el Islam. El Corán cita a veinticinco profetas, entre ellos Abraham (Ibrahim, en el Corán), Moisés (Musa) y Jesús (Isa), considerado como el más importante después de Mohamed, más otros mencionados también en la Biblia.

En el fondo, el Islam plantea que el reto moral de las personas, sea cual sea su opción religiosa, es vivir una vida buena siendo conscientes de Dios.

Como indicábamos, la sharia proporciona el marco de referencia para la sociedad musulmana y supone la esencia y la manifestación de ésta en todas sus expresiones. Las relaciones familiares, la educación, la sexualidad, la organización y la gestión de los asuntos comunitarios, así como el resto de elementos que estructuran y forman parte de una comunidad, están enmarcados por la religión islámica.

Y cuando nos referimos a la comunidad, enfatizamos el peso que ésta tiene sobre los individuos. Como cuenta José Carlos Cabrera (2005, p. 15): "Mohamed, después de predicar en sus comienzos como un profeta que difería de la tradición imperante, fue repudiado por su grupo quedando desamparado frente a sus enemigos. Los que le siguieron firmaron un juramento de fidelidad que les comprometía a defenderse y ayudarse (juramento de ba'ya)". Aquí nace lo que se conoce como la Umma: el grupo por encima de todas las cosas. Ya no es la tribu la que cohesiona, sino el Islam, "un buen creyente sabe que debe callar cualquier sentimiento que pueda sembrar la discordia de la Umma" (Mernissi, cit. en Cabrera, 2005, p.16). El peso de los valores comunitarios frente al individuo y el control social que la comunidad ejerce -no sólo desde el punto de vista religioso, sino también social- sobre las personas, define las

relaciones sociales, el sentimiento de pertenencia y la identidad colectiva de los marroquíes. Los jóvenes con los que trabajamos forman parte de una comunidad, religiosa y social, a la que deben respeto y de la que aprenden las normas que rigen socialmente el comportamiento.

Partir de los planteamientos expuestos para conocer y comprender a los musulmanes -entre ellos lógicamente a los chicos marroquíes de nuestros centros- desde aquello que los identifica y define, es fundamental. Como argumentaba la chica egipcia citada anteriormente, "cada vez que respiro es por gracia de ese Creador. Si negase a Dios me negaría a mí misma y a la vida". El Islam da sentido a la vida de los musulmanes, los posiciona e integra en el mundo; por lo que una falta de reconocimiento de este espacio en los chicos, supondría cuestionar lo que ellos son y motivaría la pérdida del sentido de la vida. Es muy importante hacer el ejercicio de conocer los elementos que configuran a estos menores y articularlos con los que nos definen a nosotros; de esta forma tomaremos conciencia de las consecuencias que puede tener el convivir con alguien que no sabemos cómo es, tanto para nosotros como para los chicos, aunque nosotros tomemos la iniciativa y motivemos a los chicos a esta reflexión también.

A continuación analizaremos otro pilar de la matriz que configura la forma de ser de los marroquíes, y que consideramos que nos puede aportar las claves para la comprensión de Marruecos y, en consecuencia, de los jóvenes con los que trabajamos.

3. LA FAMILIA Y LA SATISFACCIÓN DE LOS PADRES¹

- » *¿Sabes qué decía mi madre?, que nuestra familia tenía Baraka², mucha suerte, porque nosotros nos tenemos unos a los otros, porque la Baraka era lo mejor del mundo.*
- » *Tu madre seguro que era una mujer muy sabia, ¿a que sí?*
- » *Sí. Yo tenía fotos de mi madre, pero cuando la policía me detiene, todas mis cosas se quedan con los chicos en la calle, segurísimo que se habrán perdido.*
- » *Tarek, los buenos recuerdos nunca se pierden, ¿sabes?*
- » *Sí que se pueden perder, como la Baraka.*

Diálogo entre Tony y Tarek
Película "Fuerte Apache"
Dir. Mateu Adrover. 2006

En nuestro viaje no nos alojaremos en hoteles marroquíes, os llevaremos a las casas de nuestros amigos y compañeros que viven en diferentes barrios de Marruecos para que podamos convivir con las familias, para que observemos cómo se relacionan y cómo pasan el día a día.

La familia es una de las instituciones más importantes. A través de ella se llevan a cabo procesos de endoculturación³ que preparan a una generación para mantener y preservar los conocimientos y tradiciones que aseguran la continuación de un

¹ Todas las referencias a las que se recurre en este texto están extraídas de Jurado (2001).

² Baraka puede ser entendida como "la Gracia de Dios".

³ Entendemos por endoculturación el proceso por el cual la persona o el niño -en este caso- va adquiriendo e interiorizando los conocimientos, las creencias y tradiciones de la sociedad en la que vive a través de las personas con las que mantiene un vínculo más estrecho.

grupo. En el Islam, la familia es la fuente principal del progreso, de la prosperidad y de la fortaleza de la civilización humana sobre la tierra. Su función es la de educar, orientar e iniciar a los hijos de forma gradual en la religión y la cultura. Los padres se consideran los primeros maestros de sus hijos y se le da mucha importancia al ambiente donde está inmerso el niño, por lo que los familiares adquieren un papel primordial en su educación.

Si al niño se le enseña el bien y se le acostumbra a eso, se desarrollará en base a ello y será feliz en este mundo y en el último. (...) Esta protección se ha de realizar mediante la educación, enseñándole buenas cualidades de carácter, protegiéndole de las malas compañías, no acostumbrándole a la holganza (...) de manera que cuando crezca no pierda los años de su vida en pos de todo esto y encuentre la perdición eterna. (...) Es necesario someterle a vigilancia desde el comienzo de su desarrollo. Al niño se le va a enseñar a comer, a comportarse en la mesa, a no dormir durante el día, a vestir ropa blanca y poco lujosa, habituarlo a la actividad y el deporte, para que no le domine la pereza". (Al-Mahmah, cit. en Jurado, 2001. p.36).

Como indica Admar Muzaffar, "es de máxima importancia la educación que da la familia en la infancia, pues es cuando se comienza a forjar y a modelar la personalidad y cuando con mayor facilidad se pueden inculcar los mejores hábitos de conducta y valores morales". Añade Ahmad Khurshid, "la familia es una institución básica, religiosa y social. La fe constituye su cimiento y juega un papel decisivo en el sistema de relaciones familiares".

En general, las características de la familia tradicional marroquí son las siguientes:

- El grupo familiar acoge bajo el mismo techo a más de una generación. Esto tiene un cometido trascendental en la transmisión y conservación de las costumbres, ideas y tradiciones. Los lazos de solidaridad entre sus miembros son muy fuertes y la extensión del grupo refuerza su poder y prosperidad.
- Es un grupo jerarquizado. La autoridad la detenta el padre, el más respetado. En su ausencia es el hijo mayor quien tiene la autoridad para dirigir a la familia y gestionar sus bienes.
- El individuo es inseparable de su grupo familiar y su autonomía (en el sentido absoluto que le damos en occidente) es casi inexistente.
- Es la influencia de la madre la que domina en la vida de los niños. En este sentido, las mujeres tienen un alto grado de afectividad y libertad de movimientos con los hijos. El vínculo de los hijos con las madres, desde el mismo momento de la concepción, es y será la piedra angular que configura y da sentido a los niños. El protagonismo de ésta en las enseñanzas más profundas e internas o en las relaciones que establecemos con los demás, se mantendrá durante toda su vida.

Aunque este modelo de familia está en proceso de cambio como consecuencia -entre otros elementos- de la emancipación de la mujer y su participación en la vida pública, de la migración de familiares o de los impulsos de las nuevas generaciones, actualmente sigue siendo la célula fundamental de la sociedad marroquí. Como argumentan Ardí y Brunot, "la familia está fundada sobre la subordinación completa de todos los miembros al jefe, y el poder paterno representa no un principio de amor o de solidaridad, sino un principio de orden y autoridad".

Como indicábamos en la estructura general de la familia marroquí, la jerarquía familiar se concreta en la asunción de unos roles y responsabilidades dependiendo del sexo y la edad. No es lo mismo ser la hermana mayor que el hermano mayor, o ser el pequeño o la pequeña de muchos hermanos; ocupar un lugar u otro influirá en nuestra forma de ser, en la configuración de nuestra identidad y -en el caso de los menores que emigran- en la responsabilidad que asuman con respecto a su familia. Al igual que comentábamos que el Islam y el valor de la comunidad son dos de los pilares que sostienen a la sociedad marroquí, la familia vertebrada sobre esta base la identidad y el desarrollo de los jóvenes. Conocer su significado, los roles que en ella se ejercen y darles un lugar dentro de la educación que ejercemos en los centros, constituirá una enriquecedora herramienta que nos acercará al chico y nos posicionará de forma adecuada en su aprendizaje. En relación con este tema, y por la importancia que consideramos que tiene en la configuración identitaria de los menores y jóvenes, en el capítulo siguiente profundizaremos sobre el papel de la familia, las funciones que ejerce y la responsabilidad de cada uno de sus miembros. Nos hemos acercado al conocimiento de la religión y hemos convivido con algunas familias, de forma que vamos conociendo algunos elementos que contienen una fuerte carga social y cultural en la vida de las personas. Pasaremos a continuación a un segundo nivel de análisis con el objetivo de tener una idea más general y estructural sobre Marruecos, cómo es su sistema educativo, político y económico y cómo son sus relaciones con España.

4. ENTRE MAROC Y MARRUECOS

4.1 MARRUECOS. SU LUGAR EN EL MUNDO.

Marruecos se caracteriza actualmente, como indican Ramírez y Jiménez (2005), por "tener un sistema económico de semiperiferia, caracterizado por la recepción de la deslocalización de la producción de las empresas y por el abaratamiento de la mano de obra. En este sentido, la asalarización ha venido de la mano de la precarización del trabajo de los adultos". Marruecos ha pasado de ser un país que hace treinta años era prácticamente rural y agrícola a situarse en un contexto global y de capitalismo tardío que ha provocado una acentuada desestabilización económica y social. Se ha convertido, por tanto, en una "sociedad en continuo cambio, con muchos problemas para dar salida a su población activa" (Giménez y Suárez, 2001, p.7). Esta situación ha provocado la intensificación de la migración, sobre todo en sus últimas etapas⁴: la feminización de la migración clandestina y la de menores no acompañados. Este fenómeno está modificando profundamente la realidad social del país. Se ha provocado así, por un lado, un crecimiento económico considerable por el papel de las remesas, pero, por otro, se han modificando las estructuras sociales y culturales de un país muy identificado con modelos tradicionales.

Hay autores que son contrarios a plantear la situación actual de Marruecos como una

⁴ El informe sobre los menores no acompañados en Andalucía elaborado por la Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía, establece cinco etapas en el proceso migratorio marroquí hacia Europa: Una primera en los años 60-70 constituida por la emigración masculina; una segunda en los años 70 de reagrupación familiar de las mujeres de los que ya han emigrado; una tercera que se abre con la feminización de la migración a mediados de los 80; una cuarta etapa en los 90 con el cierre y control de fronteras europeas que provocan el fenómeno clandestino de la migración; y por último, una quinta fase al final de los 90 de menores no acompañados que vivían generalmente en la calle, pero que en el 2003 se intensificó con la "paterización" del fenómeno afectando a chicos de variada situación socioeconómica.

simple síntoma de conflicto cultural entre la “vida moderna” y la “vida tradicional” (Jiménez y Suárez, 2001, p. 35). Se trata de ir un paso más allá y tener en cuenta otros elementos que están configurando el imaginario colectivo de la sociedad marroquí. Debemos tener en cuenta la influencia que están teniendo los medios de comunicación en este panorama social y axiológico de los marroquíes y cómo, a través de esta ventana occidental, se impone subliminalmente la hegemonía cultural de Occidente. En consecuencia, está teniendo lugar una homogeneización de las conciencias, se está provocando una tendencia al “pensamiento único” (Ramonet, cit. en González, 2003, p. 27) e intensificando los procesos de “efecto llamada” de Europa sobre todo en jóvenes y menores. Como indica Berriane (cit. en Ramírez y Jiménez, 2005, p. 116), “si la inmigración afectaba en un principio al sur y la región del Rif occidental, ahora se ha extendido a prácticamente todo el país”. La migración como salida u opción de vida está cada vez más generalizada. De un lado, por la búsqueda de una vida como la que transmiten los medios de comunicación: más próspera, con oportunidades, con prestigio... y, de otro, como consecuencia de una situación económica fundamentada en una estrategia de industrialización basada en la manufactura de exportación, que genera una economía de dependencia y evita un crecimiento nacional que responde y depende de las pautas de inversión extranjeras.

En un nivel mayor de concreción, existen en Marruecos cuatro sectores económicos diferenciados:

- Agricultura: produce trigo, cebada, olivar y fruta. La producción de trigo y de cebada es insuficiente para alimentar a toda la población.
- Pesca: importante tanto en el Mediterráneo como en el Atlántico.
- Minería: yacimientos de fosfatos de Yusufia y Kuribga.
- Turismo: gran potencial turístico escasamente explotado.

Uno de los elementos que nos puede ayudar a hacernos una idea sobre la situación económica del país es el nivel de paro nacional marroquí, que asciende oficialmente a un 19%, teniendo España -por comparativa- un total del 8,3%. De igual forma, los índices de población activa de Marruecos se sitúan en un 30% de la población total, mientras que en nuestro país contamos con un 58,6%. Hablamos, pues, de un país con un índice muy bajo de población en búsqueda de empleo, lo que nos hace presuponer unos niveles altos de economía sumergida y, a su vez, un índice de paro laboral que probablemente no se ajuste a los niveles reales.

Con respecto al sistema político marroquí, éste está basado en una monarquía constitucional con un parlamento electo, presidencial, regida por la Constitución de 1962 y aprobada por referéndum en 1972. Aunque existe una pluralidad de partidos, el soberano actual del país -Mohamed VI- tiene poderes ejecutivos y la posibilidad de disolver el gobierno y poner a disposición las fuerzas militares, además de otros poderes. No todos los partidos políticos de oposición están permitidos. Dependiendo de la sintonía que tengan con la línea ideológica del Rey, podrán tener un mayor o menor protagonismo en la vida política del país.

Todos estos fenómenos, unidos a la carencia de una política social pública acorde con los cambios que se están produciendo, configuran una situación muy compleja que motiva -entre otros elementos que analizaremos a continuación- la afluencia de personas inmigrantes y, en los últimos años, de menores no acompañados. Los niveles de paro en las zonas urbanas y su aumento en zonas rurales, la creación de

comunas urbanas marginales en los extrarradios, la importancia que tienen para el PIB (Producto Interior Bruto) del país las remesas de las personas migradas y la falta de expectativa de futuro en relación con el empleo, en unión con el efecto llamada del que hablábamos con anterioridad, son elementos que preparan el camino para que los marroquíes incorporen a su imaginario colectivo la emigración como salida a la situación actual del país.

4.2. MAROC. UN LUGAR EN EL MUNDO.

4.2.1. EL SISTEMA EDUCATIVO.

En 1999 el Parlamento marroquí aprobó la Carta Nacional de la Educación y la Formación como instrumento de trabajo para la renovación del sistema educativo marroquí y la lucha contra las altas tasas de analfabetismo⁵. Como recogen Ramírez y Jiménez (2005), dicha carta cuenta con dos grandes líneas: por un lado los principios fundamentales; y por otro, la renovación del sistema educativo a través de la revisión metodológica, la formación de docentes, la introducción del amazigh (lengua bereber) o la apertura a las nuevas tecnologías, entre otras. Pero el proceso quiebra en la medida en que -como argumentan las autoras- nos acercamos a las zonas rurales o de la periferia de las ciudades (casualmente, de donde procede la mayoría de los niños). “Desde el punto de vista educativo, una ciudad como Tánger está caracterizada por la segregación espacial entre colegios del centro de la ciudad, que gozan de mejor calidad educativa, y los centros de enseñanza de la periferia, donde se producen y reproducen problemas graves de escolarización y abandono escolar. También se da una segregación de clase. Existe una elite social minoritaria que tiene acceso a centros privados y una inmensa mayoría que sólo accede a centros públicos” (Ibídem, p. 126). La incapacidad de poner freno al abandono escolar es síntoma del fracaso del sistema educativo en Marruecos⁶.

Con respecto a la estructura institucional del sistema educativo, la siguiente tabla recoge a modo de esquema los cursos y materias que se imparten. Aunque no coinciden con los nuestros, teniendo en cuenta las edades de los alumnos, la equivalencia sería aproximadamente la siguiente:

5 En 2001, la tasa de analfabetismo ascendía al 48,3% de la población marroquí, de la cual las mujeres representan el 61,9% (Ramírez y Jiménez, 2005. p. 125).

6 En Beni Makada (zona de procedencia de la mayoría de los chicos que hemos entrevistado), la tasa de escolarización es de un 71,5% para chicos y un 66,5% para chicas, de los cuales sólo el 65% de los alumnos completan el primer ciclo de la enseñanza fundamental y un 18,2% superan el sexto año.

MARRUECOS		ESPAÑA
<p>PREESCOLAR Hasta 6 años</p>	<p>LAS ESCUELAS CORÁNICAS En ella se imparte la educación preescolar más extendida. Se difunde una enseñanza de tipo tradicional renovada, ocupa gran parte de la enseñanza la memorización del Corán, incluso antes de aprender a leer y escribir. Son accesibles económicamente a las capas sociales más desfavorecidas. Están ubicadas en barrios populares y zonas rurales.</p> <p>ESCUELAS INFANTILES Las escuelas maternas y jardines de infancia: tienen la misma duración que las anteriores, con métodos más modernos, pero son mucho más caras.</p>	<p>EDUCACIÓN INFANTIL De 4 a 6 años</p>
<p>ENSEÑANZA FUNDAMENTAL De 6 hasta 16 años</p>	<p>PRIMER CICLO De 1º a 6º. Gratuita y obligatoria. Se imparte en l'école primaire. Las asignaturas que se imparten son Árabe, Educación Islámica, Matemáticas, Ciencias Naturales, Sociales, Física, Educación Física, Educación Técnica y Francés.</p> <p>SEGUNDO CICLO De 7º a 9º. Se imparte en el collége y se desarrolla en tres cursos. Al terminar el segundo ciclo los alumnos serán orientados hacia la enseñanza en los liceos o en las escuelas técnicas. Aquellos alumnos que no superen el segundo ciclo pueden acceder a la formación profesional</p>	<p>EDUCACIÓN PRIMARIA De 6 a 12 años</p>
<p>SECUNDARIA De 16 hasta 18 años</p>	<p>TANAWIA Comprende tres cursos, con dos ramas: enseñanza general y enseñanza técnica. Subdividida en tres secciones: Letras Modernas, Ciencias Experimentales, Ciencias Exactas.</p> <p>Al terminar la secundaria se obtiene un título con el que se puede acceder a la enseñanza superior. Asignaturas impartidas: Instrucción Islámica, Historia y Geografía, Francés, Árabe, Pensamiento Islámico, Filosofía, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Físicas, Traducción Tecnológica, Educación Física.</p>	<p>EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA De 13 a 16 años</p> <p>BACHILLER De 16 a 18 años</p>
<p>SUPERIOR</p>	<p>Pueden proseguir sus estudios en las universidades, institutos o escuelas superiores, centros de formación de maestros o de formación profesional.</p>	<p>UNIVERSIDAD</p>
<p>FORMACIÓN PROFESIONAL</p>	<p>Objetivos de esta etapa: desarrollo de la formación profesional como instrumento de superación y de promoción económica y social. Mejora constante de la calidad de formación, así como una mejor adecuación entre la formación y el empleo. Promoción del empleo entre los titulados y la organización y valoración de los oficios.</p>	<p>Nuestra Formación Profesional está enfocada como diversificación profesional de las personas y con posibilidades de acceso a la Universidad.</p>

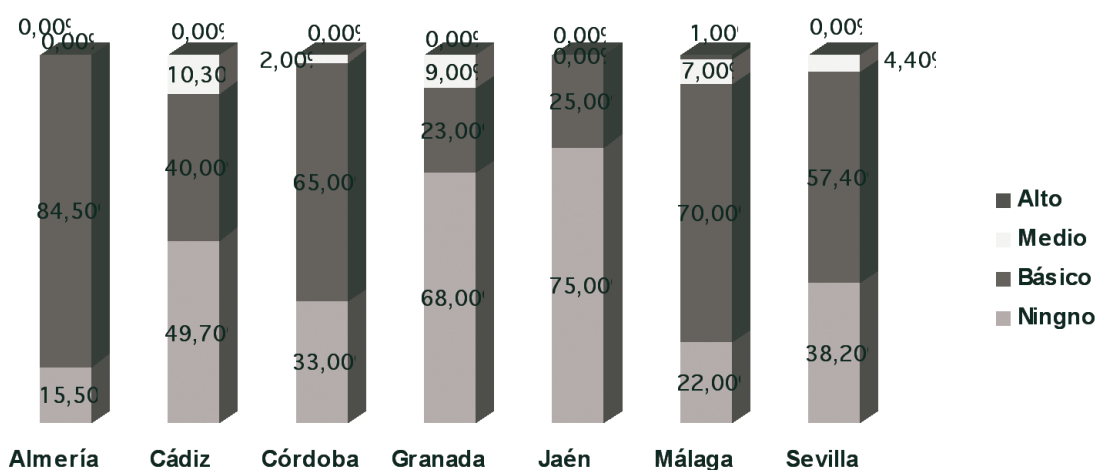
Tabla elaborada a partir de la información obtenida en el trabajo de campo y la consulta a marroquíes.

En Marruecos no existe la misma variedad de oferta formativa que en España, aunque la educación obligatoria se extiende también hasta los 16 años. Pese a ello, el absentismo escolar es muy alto y -como veremos posteriormente- la mayoría de los chicos que deciden emigrar están relacionados con experiencias de fracaso escolar e incluso analfabetismo total.

De forma ilustrativa, en la siguiente gráfica recogemos el nivel académico con el que llegaron los menores no acompañados a Andalucía en el año 2002. Como comentábamos, en general cuentan con un nivel académico muy básico, alcanzando un nivel muy alto el porcentaje de jóvenes que llega sin estudios.

NIVEL FORMATIVO DE LOS MENORES INMIGRANTES NO ACOMPAÑADOS EN CENTROS DE PROTECCIÓN, ANDALUCÍA Y PROVINCIAS. AÑO 2002.

Fuente: Estado de la infancia y adolescencia en Andalucía. Inmigración. Observatorio de la infancia y adolescencia.



- **Ninguno:** no saber leer ni escribir.
- **Básico:** solo saber leer y escribir y algunos cursos de educación primaria.
- **Medio:** haber superado educación secundaria.
- **Alto:** haber llegado a estudios superiores.

En la provincia de Granada los datos son del año 2001

Uno de los elementos que más condiciona el abandono de los estudios es la normativa que establece que aquellos alumnos que no superen un curso escolar (en cualquiera de los niveles: universitario, secundaria, primaria...) en dos ocasiones, será expulsado de la enseñanza conservando sólo el título del grado inferior al que optaban. De esta forma, hemos constatado en nuestra investigación cómo este hecho influye en que muchos chicos no se planteen seguir estudiando, ya que se aferran a la idea de que en cualquier momento, si no les va bien, pueden echarlos y quedarse prácticamente como si no hubieran estudiado nada. En consecuencia, abandonan tempranamente los estudios.

Por otro lado, la Formación Profesional sólo supone una alternativa para los jóvenes que estudian secundaria. No existe ninguna otra opción para los niños de primaria con fracaso escolar, por lo que éstos suelen recurrir al aprendizaje de oficios concretos (carpintería, costura, mecánica...) con maestros que se ocupan de su enseñanza y los introducen en el mundo laboral.

En conclusión, el sistema educativo no está adaptado a las necesidades de los

menores y jóvenes marroquíes. La fuerte arabización de primaria y secundaria se contrarresta con la occidentalización de los estudios universitarios: todo el aprendizaje básico se realiza en árabe mientras que el superior se hace en francés. Y la falta de oportunidades de futuro unido a un sistema educativo mal diseñado y alejado de los marroquíes, provoca una infravaloración del valor de la escuela y un abandono muy alto de los estudios. Sobre todo si se tiene en cuenta que hay un número muy alto de licenciados que pasa directamente a las listas del paro y que encuentra serias dificultades a la hora de insertarse laboralmente.

4.2.2. LA JERARQUÍA SOCIAL Y LA POSICIÓN DEL MAESTRO.

La educación como institución social cumple una doble función: la instrucción y preparación de los niños y niñas para el mundo adulto, y la reproducción social y cultural de una comunidad. Los aprendizajes adquiridos constituyen la base de una manera de ser, de un sistema de actitudes y de unos comportamientos socialmente aprobados. De igual forma, las relaciones que se establecen con las personas que intervienen en la acción educativa están marcadas por una serie de normas y pautas que suponen en el menor la interiorización de una forma concreta de relacionarse y dirigirse a los adultos. El papel de la escuela en Marruecos y en España dista en la medida en que se entiende la educación de forma diferente y, en consecuencia, la relación entre maestros-as y alumnado adquiere también matices diferentes.

“La distancia jerárquica es la diferencia de poder entre las personas de un determinado grupo humano” (Achotegui, 2002, p. 43). Hay sociedades en las que el respeto a los padres y mayores se considera fundamental, pero, a su vez, éstos tratan a los niños de forma afectuosa y protectora. Por el contrario, hay sociedades en las que se trata a los niños como iguales, se les deja que lleven el control de sus propios asuntos cuanto antes y aprendan a decir “no” muy pronto. En la escuela se expresa claramente la distancia jerárquica. Hay sociedades en las que el alumno debe ponerse en pie al llegar el profesor, mientras que en otras sociedades con menos distancia jerárquica el docente se presenta como alguien más próximo, que colabora con el alumno en la búsqueda del conocimiento y admite e incluso fomenta la crítica. De igual forma, existen diferencias culturales en la valoración de lo masculino y lo femenino. Los roles familiares están marcados por comportamientos que definirán la personalidad de los niños y niñas. Hay sociedades en las que el padre es duro y autoritario y la madre es suave y más sentimental, y otras en las que no hay tantas diferencias entre lo masculino y lo femenino.

En el caso de Marruecos, la jerarquía social en el mundo de los menores viene marcada por los siguientes elementos: la edad, el género, el estatus social y el religioso. No es lo mismo ser un maestro faquí (maestro de escuela coránica) que un maestro de escuela normal, (el primero tiene el peso de la religión y la enseñanza del Corán), aunque ambos, por ser maestros, tienen un estatus diferente y muy reconocido. La importancia que tienen en estos chicos las personas mayores y, más aún, las de posición de autoridad explícita, como las vinculadas al colegio, la mezquita o la escuela coránica, se traduce en una actitud de respeto absoluto, sumisión y obediencia. Ya hemos visto la importancia de la comunidad (Umma) sobre las personas y el control social que esto supone frente a nuestra independencia occidental. En Marruecos es impensable que los alumnos establezcan una relación con los profesores como la que se establece en España, es impensable dirigirse a un maestro de “malas formas”, que se le mire a la cara directamente cuando le están riñendo o que se le falte al respeto. En este caso, el profesor está legitimado por la comunidad para reprender al chico.

“Levántate ante el maestro y sírvele con rapidez. El maestro es casi un profeta. ¿Acaso has visto alguien más noble y sublime que quien edifica y forma a las y mentes?” (Sauqi, poeta árabe)

En este sentido, es muy importante conocer las claves culturales cuando nos referimos al ejercicio de la educación, ya que -desde una perspectiva transcultural- los educadores y educadoras, en la medida en que también adquieren una posición de autoridad explícita con los chicos, deben hacer uso de los referentes que tienen y utilizarlos para que les ayuden a posicionarse y a clarificar cuáles son las relaciones que tienen que establecer. Con ello no estamos planteando que haya que utilizar los mismos criterios educativos que en Marruecos, ya que ni el contexto ni las personas son las mismas; pero sí que se reconozca la importancia que tienen el respeto y la autoridad para estos chicos. Desde ahí se les ayudará a establecer una relación sana entre educando y educador, que marque las distancias cuando sea necesario y acerque posiciones cuando el educador-a lo considere.

4.2.3. LAS ESCUELAS CORÁNICAS.

Dentro del sistema educativo, las escuelas coránicas tienen un papel muy importante en la formación y socialización de los chicos marroquíes, siendo el nivel elemental o taalim el-aualí al que más chicos asisten. Tiene una función social muy específica, ya que introduce al niño en el Corán y, con ello, en el mundo religioso y de las creencias. Existen tres grados en la instrucción islámica tradicional: el taalim el-aualí o enseñanza elemental, el taalim el-zanauí o enseñanza secundaria, y la enseñanza superior o taalim el-Alí. Las instituciones que se encargan de cada grado son: en el caso de la primera, el m'sid o kuttab, en el segundo nivel la medersa (madrassa) y en el tercero, la Universidad de Qarauien.

El haber pasado o no por una escuela coránica aunque haya sido en los primeros años de la infancia, marcará la identidad de los chicos en un futuro. Se trata de un proceso de iniciación que aporta una perspectiva diferente sobre el Islam y la forma de vivirlo. No es sólo una escuela donde se aprende el Libro Sagrado a través de la repetición, sino que es la “primera enseñanza” a la que el niño accede y que supone la introducción a la ciencia moral, religiosa e incluso civil. Como indica Radi (cit. en Jurado, 2001, p. 79): “la estancia que se efectúa allí representa de alguna manera el precio de la integración social, puesto que es solamente después de haber aprendido o al menos haber intentado aprender el Corán, cuando se supone que el niño se hace responsable y es capaz de distinguir entre el bien y el mal”.

La escuela coránica de primaria (m'sid) no sólo desempeña una función de transmisión de la cultura marroquí, sino que también realiza un importante papel en el cumplimiento de los ritos sociales. Los alumnos están llamados, por ejemplo, a desempeñar un rol social en “ruego de la lluvia”, desafían a la sequía con el poder de las palabras divinas que lanzan. Otras veces van junto con su faquí (maestro) a recitar el Corán frente a la tumba de una persona enterrada recientemente, o cuando una mujer trae un parto difícil, recorren las calles formando un círculo alrededor de una sábana con un huevo fresco que piden a la embarazada. La educación coránica adquiere un significado especial que dota de sentido lo que aparentemente sólo sería el aprendizaje del Corán. Introduce al chico -como indicábamos anteriormente- a un mundo invisible que toda cultura tiene y que forma parte del sentido que damos a la vida.

Pese a ello, la fuerte occidentalización que vive Marruecos como consecuencia de la globalización y el papel de los medios de comunicación en la transmisión de

un modelo concreto de sociedad, influye en el valor que en los últimos años están tomando este tipo de escuelas. Hemos constatado que cada vez son más los padres que prefieren que sus hijos vayan a guarderías infantiles (si son privadas mejor) en lugar de ir a las escuelas coránicas. La disminución de los centros de este tipo es uno de los mayores indicadores de lo que está suponiendo esta tendencia. Sólo en los barrios más humildes y en los pueblos se mantiene esta costumbre, ya que además de ser gratuitas son más accesibles y numerosas.

4.2.4. LA EDUCACIÓN MÁGICA.

Como indica Achotegui (2002, p. 23): "desde el punto de vista transcultural, la cultura es el conjunto de teorías acerca del mundo con el que el ser humano se acerca a la realidad. Así pues, una persona que lógicamente se halla inmersa en un determinado marco cultural, ve el mundo a través de esa teoría, de ese prisma. Así, por ejemplo, el mundo que percibía una persona en la Edad Media estaba poblado de demonios, ángeles, santos... y para una persona de una cultura tradicional africana, el mundo material está lleno de seres animados -las piedras, los árboles, los astros, etc.- y posee mensajes y signos de los antepasados. Percibimos lo que buscamos percibir según nuestro marco de referencia". El aprendizaje de los niños marroquíes está cargado de fórmulas mágicas que les marcarán en un futuro. Se trata de la parte invisible de la cultura -con diferencias respecto de la nuestra- que también define ese marco de referencia y que está muy relacionado con las creencias y la identidad de los jóvenes. Cuando trabajamos en contextos multiculturales debemos ser conscientes de las diferentes percepciones que cada cultura tiene de las cosas. Nosotros cargamos de significado aquello que aparentemente sólo es una señal, algo material que nos informa y es percibido por los sentidos. Pero cuando dotamos de un significado especial a determinados elementos, los transformamos, les damos vida en el sentido de que pasan a tener un valor especial que antes no tenían. Y esto no ocurre sólo en la cultura marroquí, nuestra cultura está llena de elementos simbólicos que consideramos importantes por el valor que sobre nosotros tienen y, aunque de forma menos consciente, también tenemos interiorizados: las supersticiones, el mundo de los muertos, el de los nacimientos, los fenómenos relacionados con la naturaleza (sobre todo en zonas rurales)... Este mundo invisible que en nuestras sociedades, poco a poco, está perdiendo presencia e intensidad (aunque sigue formando parte de nuestro inconsciente colectivo), sí está muy presente en la vida de los chicos marroquíes de los centros de menores y extutelados.

Conocer este aspecto de la cultura marroquí es fundamental para trabajar con jóvenes. Forma parte de su esencia, de lo que ellos son y desde donde comprenden el mundo. Conocer la parte invisible de la cultura marroquí supone abrir una puerta que nos ayudará a entender a estos chicos: sus actos, pensamientos y formas de vivir. Sin esta perspectiva de la cultura, de la invisibilidad de las creencias, de los sentimientos más profundos y respetuosos con lo mágico, no podremos llegar a realizar un buen ejercicio educativo puesto que no conocemos en profundidad con quién estamos trabajando. En este sentido, nuestra intención es mostrar que esta parte invisible de la cultura marroquí existe y forma parte del núcleo identitario de los jóvenes; además, consideramos que hay que tener un profundo conocimiento sobre ella para saber cómo trabajarla con los chicos, ya que supone entrar en una serie de temas muy delicados que necesitan de una gestión bien organizada y consecuente. Esto es lo que se intenta con estos apartados: realizar un breve planteamiento, mostrar esta perspectiva e invitar a seguir profundizando en ella.

Hasta aquí, hemos hecho un recorrido por los elementos que consideramos más importantes para conocer el país al que hemos viajado y de donde son los chicos

DE LO VISIBLE A LO INVISIBLE

con los que trabajamos. Hemos paseado por las escuelas donde estudian, hemos dormido y convivido con las familias, y conocemos qué significa para ellos el Islam. Ahora el acercamiento será a ellos, a los jóvenes y menores en persona, cómo son, por qué decidieron venir a España y qué ideas traen sobre su futuro...

5. DE CHICO MARROQUÍ A MENOR NO ACOMPAÑADO

Cada chico que decide venir a España es un misterio a descubrir, una persona que se ha construido de una manera específica, con unas raíces familiares concretas y unos determinantes socioculturales especiales. Hace unos años, de los jóvenes que venían, la mayoría sabía a dónde tenía que dirigirse, conocía los derechos que les amparaban, las dificultades que podía encontrar en los centros de acogida y sus características... incluso el nombre del educador que podía servirle como referente. Este conocimiento era consecuencia del perfil de los chicos que venían a España: al tener una condición más humilde y pasar más tiempo en la calle, contaban con más posibilidades para informarse de todo ello y diseñar estrategias. Actualmente, el perfil está cambiando. Como desarrollaremos más tarde, los menores que llegan ahora no responden necesariamente al perfil anterior, se trata de jóvenes de familias con menos necesidades, aunque muy humildes, y que tienen menos información sobre nuestro país y nuestro sistema de protección. Con todo, tienen en común la sensación de enfrentarse a una experiencia nueva, por la que nunca han pasado; de hallarse ante la primera vez, la sensación de una nueva vida, desconocida, el inicio al mundo adulto...

- | | | |
|--|---|--|
| <p>» <i>¿Por qué estás aquí?</i></p> <p>» <i>La verdad es que no lo sé, fue una locura.</i>
(Entrevista Driss)</p> | <p>» <i>¿Cómo pensaste en venir a España?</i></p> <p>» <i>Yo no tenía pensado nada, cogí un taxi hasta Meknes y luego me vine aquí.</i>
(Entrevista Omar)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Tenías amigos, de qué hablabas?</i> • <i>Sí, tenía mucho amigos y sólo hablaban de emigrar.</i>
(Entrevista Hassan) |
|--|---|--|

... y ese paso les marcará en todos los aspectos: con su familia en Marruecos, en las relaciones que establezcan en España, en la imagen que elaboren de sí mismos. Pasarán -prácticamente de la noche a la mañana- de ser chicos marroquíes a ser menores no acompañados, protegidos por nuestro sistema; pero inmigrantes, con las connotaciones que ello conlleva.

Existen una gran variedad de términos que intentan definir la situación de estos chicos (menores no acompañados, menores extranjeros no acompañados, menores emigrantes indocumentados no acompañados...), pero ninguno aporta información sobre cómo son, sólo nos plantean que, en principio, son menores de dieciocho años y están solos. Este intento de definir "grupos sociales" relativamente nuevos puede inducirnos a pensar que todos los chicos, dentro de ese nuevo grupo, son iguales y, por tanto, las intervenciones socioeducativas deben ser las mismas, afirmación que nos aleja de nuestro planteamiento. Hay que partir de la idea de que cada chico es un mundo y que, aunque estos jóvenes tienen interiorizadas las claves del comportamiento adulto y vienen con las ideas aparentemente claras de conseguir "trabajo y papeles", se impone conocer las estrategias que han desarrollado para llegar aquí, las intenciones que traen, de qué zona son o cómo es la relación con su familia. Ello nos ayudará a que la acogida y el acompañamiento hacia el mundo adulto sean coherentes y se adapten a las necesidades de cada uno.

5.1. POR QUÉ DECIDEN VENIR Y DESDE DÓNDE.

Existe una idea muy extendida y que se confirma en la medida en que los chicos que llegan la reproducen incesantemente como respuesta a “¿por qué han venido a España?”, y es que el objetivo prioritario en su proyecto migratorio es “tener un coche, dinero y hacer feliz a mi familia” (Hassan). En el transcurso del trabajo de campo, hemos constatado -como la mayoría de autores que estudian este tema- los siguientes elementos generales que consideramos que catalizan los procesos migratorios de los menores marroquíes:

- Vivir en un entorno humilde o empobrecido con falta de perspectiva de futuro como consecuencia de las altas tasas de paro o la precariedad laboral.
- Vivir en zonas marcadas por un largo trayecto migratorio en donde familias completas han cambiado el país de residencia.
- Tener algún familiar emigrante como referente.
- El deficiente sistema de protección jurídica de la infancia en Marruecos y su concreción en determinadas prácticas sociales.

Consideramos que estos factores son condicionantes fundamentales que provocan que una persona se plantee buscar una vida en mejores condiciones. Pero algo que nos ha cuestionado reiteradamente durante el proceso de investigación ha sido, en el caso de los menores, de niños de hasta 12 años que deciden “dar el salto”, qué factores los “han movido” para aventurarse en el viaje dejando atrás a sus familias (debemos tener en cuenta el valor que tienen en Marruecos), a sus amigos, el mundo que el chico empieza a descubrir con esa edad... Debe ser algo muy intenso lo que provoque este fenómeno, que afecta, cada vez más, a niños de edades más tempranas¹.

En este sentido, hay un elemento fundamental que creemos que aporta una especificidad especial a Marruecos y, con ello, a las personas que deciden emigrar. En el sistema global en el que vivimos actualmente, tener una posición de “país frontera” entre Europa y África, condiciona el imaginario colectivo de forma muy determinante, sobre todo en las zonas más deprimidas o del norte del país más cercanas a la frontera (sea física o legal). Crecer en un ambiente marcado por el tránsito turístico y comercial, por la sensación de cercanía -física aunque no legal- a un país con otro nivel de desarrollo, influye en la forma en la que uno responde ante las necesidades sociales con las que se encuentra. Si a todo ello le unimos la indudable influencia que tienen los medios de comunicación y la imagen sesgada y estereotipada que ofrecen de otras realidades, la situación se agrava y pasa de ser una ventana a otros mundos a convertirse en la ventana que intentan cruzar para llegar a ellos. Si los jóvenes españoles buscan la ropa de marca que anuncian en la televisión, tener el móvil más moderno o ser como su artista favorito, los jóvenes marroquíes buscan también una imagen idealizada de sí mismos. Y en ello incluyen a sus familias, su país y 15 kilómetros de mar con un largo, complicado y peligroso proceso de clandestinidad.

Estos jóvenes crecen con la idea de “El Dorado” (Giménez y Suárez. 2001, p.48), con

¹ El último informe de Derechos Humanos de Andalucía realizado en 2006 recogía que la edad de llegada de los chicos era de 16-17 años. Actualmente la edad está disminuyendo de forma alarmante, bajando hasta 12 los años que tienen algunos de los chicos que llegan a los centros.

la imagen de los familiares y vecinos que vuelven en vacaciones con regalos, coches y ropa nueva. Escuchan las verdades a medias² que supone migrar y vivir en un país extranjero. Todo ello lo van incorporando a sus propias estrategias y perspectivas de futuro, de forma que sólo les hace falta un condicionante -por más leve que sea- que catalice el proceso migratorio (en estas edades, los adolescentes tienden a magnificar los problemas).

Durante la realización de las entrevistas, todos los chicos coincidían en los factores que anteriormente hemos descrito como los que los motivaron a salir de Marruecos, pero cuando profundizábamos en los "previos" a la salida, los argumentos y vivencias se detallaban y cambiaban:

- » *Me encontré con un amigo que me animó, me pareció bien y tomé la iniciativa. (Alí).*
- » *Tengo amigos en el barrio que lo han intentado y les ha salido bien. Aparte, tengo hermanos en España y eso me anima más.*
- » *Hablábamos de fútbol y de la imagen que teníamos de Europa, y de mucho más...*
- » *Los chicos del barrio me animaban a venir. (Driss).*
- » *Es que me peleé con uno de mi familia y me cabreé. Entonces fue cuando decidí salir de Marruecos. Ese ha sido el peor enfado que he tenido hasta ahora. (Omar).*
- » *Hablábamos de muchas cosas: en qué vamos a trabajar cuando seamos mayores, en quién puede cruzar a Europa, y también de nuestros amores y desamores, de muchas cosas.*
- » *Es que me iba muy mal en eso de estudiar y a mi padre no le hacía mucha gracia que yo dejara los estudios, y ese fue el motivo de venir aquí, porque siempre tengo broncas con mi padre por volver al colegio. (Rachid).*
- » *... Me llamaron para comunicarme que mi madre había fallecido. Lo pasé tan mal que empecé a tener problemas de nervios. Me sentí tan mal que les dije a los dos [padre y cuñado] que no quería quedarme aquí. (Younes).*
- » *Como tenía enfrentamientos con mi padre, tuve que ir a Kenitra para hablar con mi abuela. Un amigo me dijo que no teníamos nada que hacer aquí, "vamos a intentar ir fuera". (Khalid).*
- » *Mi padre cayó muy enfermo. Yo estaba trabajando como electricista. No teníamos dinero para nada, había algo pero todo lo habíamos gastado en el médico (...) La consulta valía 100 Dh [10 €], pero mi madre sólo tenía 50 dirhams que se los dio al médico suplicándole que lo aceptara. Cuando vi eso, me*

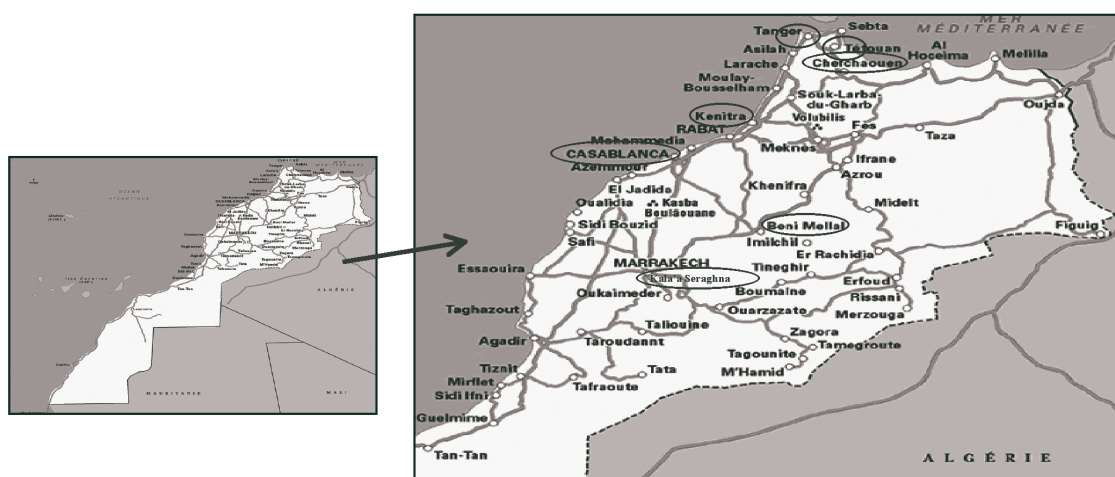
² Con la expresión verdades a medias, nos referimos a los mensajes que los chicos reciben, por un lado, de las personas emigrantes que vuelven de vacaciones e intentan mostrar una imagen ficticia de una España donde hay trabajo, documentación, dinero fácil; y por otro, a la idea fomentada por los medios de comunicación españoles, muy instalados en las casas marroquíes y que muestran un país, en muchos casos, estereotipado e irreal. El estatus social que aporta el ser emigrante provoca que no se quieran mostrar las dificultades que uno pasa por su condición de extranjero en España y se intente transmitir una idea de mejora social y personal, cuando no siempre es así.

sentí tal mal que tal gesto me removió por dentro (...) Puedo decir que ese fue el momento que más me ha empujado a tomar la decisión de salir para ayudar a mi familia. Cuando volvimos a mi casa, salí fuera y lejos, empecé a llorar. Cada vez que veía las circunstancias por las cuales pasaba mi familia, me entraban ganas de llorar. (Abdu)

Los motivos que empujan a que estos chicos decidan salir de su país, forman parte de la “mochila” con la que llegan a nuestros centros. No debemos conformarnos con la simple (y a la vez compleja) respuesta de “papeles y trabajo”. Conocer los momentos claves que han provocado el salto puede ayudarnos a comprender la situación en la que esa persona se encuentra. No es lo mismo salir de un país sin que tus padres lo sepan, a que tu familia te haya pagado el viaje; no implica lo mismo salir despidiéndote de tu familia, habiendo rezado... que venir tras una pelea con tu padre y teniendo que quitarle dinero a tu abuela. Las situaciones varían sustancialmente y condicionan todo el proceso, e incluso la inserción del chico de forma positiva. Si uno no está tranquilo con su conciencia o con cómo ha hecho las cosas, difícilmente vivirá con tranquilidad. Tarde o temprano exteriorizará sus inquietudes, su mundo interno.

Además, con este análisis llegamos a la idea de que actualmente la migración no afecta sólo a las capas sociales más desfavorecidas de Marruecos. El “efecto llamada” es tan fuerte que chicos que viven en unas condiciones menos extremas, con familias semiestructuradas y no necesariamente con un fracaso escolar grave (aunque forman parte de las zonas humildes de la periferia de las ciudades), se ven implicados en el mismo proceso que el resto. En consecuencia, el fenómeno de la migración de menores no acompañados se está extendiendo a la sociedad en general aunque, en estos casos, lo más afectados sean los grupos sociales más vulnerables.

En esta línea, contemplamos zonas en Marruecos con una fuerte tradición migratoria y a las que pertenecen muchos de los chicos que llegan, y otras que se están incluyendo recientemente. En general, las ciudades más frecuentes son Tánger, Tetuán, Kenitra, Casablanca, Chaouen, Beni-mellal, Al Kala'a Seraghna (ciudad cerca de Marrakech). En general, son las ciudades y pueblos de la zona del Medio Atlas de donde proceden la mayoría de los menores. Y en prácticamente todos los casos, es a Tánger a donde estos chicos van a parar con la intención de salir tras un proceso migratorio interno desde sus localidades. El carácter de puerto internacional de Tánger hace que esta ciudad sea un punto de referencia fuera de la región.



Los que emigran desde esta ciudad provienen -como indican Ramírez y Jiménez (2005)- de barrios superpoblados situados en la Comuna urbana de Beni-Makada o en la Medina. Dentro de dichas comunas, los menores tangerinos son de:

- Comuna Urbana de Beni-Makada: barrios de Charbendiban, Bir Chifa, Auama, Jirari I, II y III.
- Municipio de Charf: barrio del Charf, Mogola y Sania en Malabata.
- Municipio Medina: Barrios de Drabeb, Kasbah, Marshán, Medina y Hafa.

El diagnóstico sobre la pobreza en Tánger realizado en 1998 en el Programa Piloto de "Lucha Contra la Pobreza"¹, concluyó que en el espacio urbano y periférico de Tánger existen 435 hectáreas de viviendas en condiciones precarias distribuidas en tres zonas. La primera es la Medina, situada en el corazón de la ciudad y los barrios de Emsallah y Dradeb. La segunda se refiere a asentamientos chabolistas como son los núcleos de Beni Urriagel ou Saddam, situados en la periferia en la comuna de Fahs Beni Makada, y el Hafa, situado en el centro en la comuna de Tánger. Por último, están los barrios formados por viviendas de autoconstrucción en la comuna de Beni-Makada con barrios como Charbendiban o Bir Chifa, barrios nacidos del éxodo rural y asentados en zonas periféricas no urbanizadas, de donde proceden la mayoría de los niños.

Entre los menores que provienen de un ámbito rural y los que son de ámbito urbano, hay diferencias cualitativamente relevantes. En primer lugar, en el tipo de migración: unos saldrán directamente desde su ciudad, y otros realizarán una migración interna hasta el puerto; en segundo lugar, la implicación de la familia en la migración; y en tercer lugar, los matices culturales entre unos y otros y las relaciones jerarquizadas que se establecen incluso una vez han llegado a España.

5.1.1. LA URUBÍA Y EL JEBLI.

Urubía significa arabismo, de carácter árabe. Sin embargo, es un término empleado por las personas que residen en las ciudades para designar a aquellas que se expresan de forma diferente; es algo parecido a cuando decimos en España: "son más cerrados". Al igual que aquí hacemos distinciones entre las personas que son de ciudad o de pueblo, sobre todo en relación con las expresiones lingüísticas que usan, las jergas o los acentos; en Marruecos hay muchas formas de hablar, diferenciándose según las zonas: el Norte, el Centro y el Sur de Marruecos. Sobre todo, las zonas de las que proviene buena parte de los chicos, como Beni Mellal o Kalaa Shragna, tienen una forma muy característica de expresarse. Por ejemplo, ellos utilizan el femenino para referirse a los hombres, tendencia que resulta muy extraña a los marroquíes del norte y que se considera motivo de risas. Como consecuencia, a estas personas se les connota con el calificativo de 'urubî, adjetivo despectivo que significa que vives en el campo y por tanto tienes una forma de pensar muy cerrada.

Con la llegada del Islam, el pueblo bereber huyó a refugiarse a la montaña para aislarse y asegurarse el mantenimiento de su forma de vida y tradiciones. Los bereberes no son árabes, por lo que no puede utilizarse la expresión 'urubî, se utiliza la palabra jebli que indica que eres de la montaña, que vives como aislado del resto.

Aparentemente, este hecho forma parte de la cotidianeidad de los marroquíes y parece que no es determinante en la relación que establecen entre ellos. En los centros de menores sí es un factor que determina y condiciona mucho el ambiente de

¹ Ramírez y Jiménez (2005). p. 130.

convivencia de los jóvenes. La jerarquización que hacen entre ellos y las relaciones de poder que establecen, provoca que los chicos que pertenecen a las zonas con esas características lingüísticas se infravaloren y terminen “imitando” a los chicos del norte: hablan igual, intentar vestir de la misma forma... Incluso hay menores que buscan su espacio social dentro del centro desarrollando comportamientos delictivos como forma de hacer ver a sus compañeros que no son menos por proceder de un pueblo o expresarse de una forma determinada.

- » **Lorena:** *¿Notáis diferencia entre unos chicos y otros, si vienen de una zona o de otra?*
- » **Ahmed:** *Sí, muchísima. Los chicos del norte se sienten más avanzados, piensan diferente, visten diferente, no como los de Al-Kala´a [zona rural cerca de Marrakech], estos últimos cuando llevan un tiempo aquí y empiezan a ver botines “nike” y cosas semejantes, aunque en Marruecos ya hay, empiezan a exigir cosas, “queremos esto, yo en Marruecos tenía otra cosa, yo no estaba así en Marruecos, aquí no tengo nada”, y tú le dices: “¿por qué estás aquí?, ¿por qué no vuelves?”, a partir de ahí él ya empieza a bajarse y a centrarse más. Los chicos del norte son más conflictivos.*
- » **Lorena:** *¿Ellos son más exigentes al plantear las cosas, al pedir?*
- » **Ahmed:** *Se adaptan aquí y empiezan a exigir, no como los de Al-Kala´a que son gente más tranquila, pero con el tiempo empiezan a pedir más.*
- » **Lorena:** *Y entre ellos, ¿cómo son las relaciones entre los chicos de una zona y de otra?*
- » **Ahmed:** *Sí, está bien, pero alguna vez encuentras un 1% de racismo entre las zonas sobre todo rurales y otro de la ciudad. Hay gresca, el tipo de problema que hay entre ellos. Es decir, que la gente que provienen de zonas rurales son más tranquilos y es más fácil trabajar con ellos, no como los menores del norte que suelen traer problemas, traen su gasto en problemas, no quieren ayudas, a lo mejor lo necesiten más que los otros pero no aceptan la ayuda, quieren llegar rápido, antes de tiempo, tú no puedes trabajar con ellos.*

La procedencia suele ser un foco de conflicto en los centros y entre ellos, así como migrar de una forma u otra también marca diferencias. Cabrera (2005) indica que los chicos provenientes del interior son lo que generalmente llegan en patera o como polizones en un barco, mientras que los chicos de Tánger pasan en los bajos de camiones o maleteros de autobuses. En consecuencia, los chicos que han cruzado de una forma más arriesgada, infravaloran a los que han arriesgado menos.

Las diferenciaciones sociales y su jerarquización juegan un papel muy importante en las relaciones de poder que establecen estos chicos. Teniendo en cuenta otros elementos como la edad y la formación religiosa, por ejemplo, se establecen lazos muy influyentes entre los chicos. Ser sensible a este tipo de relaciones y conocerlas, es muy importante a la hora de gestionar los grupos de chicos con los que trabajamos, además de identificar los motivos de determinados comportamientos.

5.2. PERFIL SOCIAL E IMPLICACIÓN DE LA FAMILIA EN EL PROCESO MIGRATORIO.

Aunque en el inicio de este capítulo se planteaba que cada menor es un mundo

DE LO VISIBLE A LO INVISIBLE

por descubrir, se necesita poseer algunos criterios generales que den idea acerca de cómo son estos menores antes de salir de su país, cómo era su entorno familiar, dónde vivían, si han migrado más veces... Aunque hemos comentado con anterioridad que el perfil de origen está cambiando, con respecto a la familia García de Castro (2001)² distingue entre:

- Menores que vienen de un ambiente familiar más o menos estable, con familia (al menos extensa), y que pasan gran tiempo de su vida “en la calle” pero que no son “de la calle”.
 - ◇ En los países de pocos recursos, vivir una gran parte del tiempo en la calle no significa ser un menor marginal. Entre los niños cuyas familias tienen dificultades económicas, es común dedicar parte de su tiempo a una serie de actividades productivas que generan ingresos, tales como mendicidad, acoso a los turistas, tareas de recaderos o de guías, venta de cigarrillos o de chicles, pequeños trabajos de aprendices, etc. Muchos de ellos vuelven de noche a casa y tienen una relación más o menos normalizada con la familia.
 - ◇ Suelen tener un proyecto migratorio claro: vienen para trabajar, ganar dinero y ayudar en el mantenimiento de su familia. Sus demandas son papeles y trabajo, por lo que sus expectativas no coinciden con las que les ofrece nuestro sistema social.
 - ◇ Mantienen vínculos con la familia de origen de manera regular, a veces por teléfono, a veces -cuando están más situados- con visitas cortas; pero no quieren oír hablar de un posible regreso de forma voluntaria.
 - ◇ A nivel psicológico tienen más madurez que los niños de su edad en situación comparable, por las responsabilidades adquiridas en su núcleo doméstico desde edades tempranas y especialmente por el trauma que les ha causado el viaje.
- Menores sin vínculos familiares positivos, en general sin proyecto migratorio claro, y con una trayectoria más o menos temprana de “niños de la calle” (en origen y en destino).
 - ◇ Proceden de familias altamente desestructuradas y marginales. Ese ambiente familiar produjo una ruptura drástica que les convirtió en niños de la calle, haciendo de ésta una forma de vida.
 - ◇ La vida les ha hecho encontrarse con situaciones muy difíciles y violentas que han debido afrontar solos, con apenas ayuda de otros niños que comparten esta situación.
 - ◇ Han desarrollado comportamientos agresivos y prácticas de adicción a sustancias estupefacientes. En ocasiones se les denomina niños del “pegamento” o de la “cola”.
 - ◇ Su escolarización es escasa o nula y el tipo de educación recibida (au-

² Reyes García de Castro toma como referencia la clasificación realizada por los investigadores Giménez y Suárez (2001) sobre menores no acompañados e incluye reflexiones realizadas a partir del conocimiento y experiencia suyas del trabajo con este colectivo. Artículo publicado en la revista de Trabajo Social y Acción Social. Colegio de Diplomados en Trabajo Social de Málaga. Número 27 (2001).

- toritaria y violenta) les hace rechazarla.
- ◇ No tienen un proyecto migratorio claro, viven sin noción de futuro ni proyecto vital.
 - ◇ Su falta de hábitos les hace difícil concentrarse en un trabajo, en una actividad estable, pretendiendo “buscarse la vida” diariamente.
 - ◇ Están acostumbrados a defenderse de los peligros de la calle. Usan armas blancas. La vida es puesta en riesgo sin que exista clara conciencia de ello.
- Hay un tercer grupo, no muy numeroso, con un perfil semejante al anterior pero agravado, a los que el largo tiempo vivido en la calle, con dramáticas experiencias y circunstancias personales, les ha empujado a un camino sin retorno. A veces han pasado por prisión, o son captados por mafias diversas (prostitución, estupefacientes, etc.).
 - ◇ Muchos de estos, que no pueden trabajar en España, terminan entrando en circuitos delincuenciales y son vulnerables al comercio de drogas, de prostitución y de pornografía infantil. Entran en bandas de menores y jóvenes que imponen su ley en la calle. En este ambiente se someten a las reglas del grupo y a la división del trabajo establecido. Acaban desarrollando comportamientos violentos y agresivos que impiden integrarlos en centros de vida normalizada y algunos de ellos terminan en centros de reforma juvenil.
 - ◇ Están acostumbrados al dinero fácil (robo, drogas, prostitución) y no es sencillo que abandonen sus prácticas delictivas para reincorporarse a un trabajo menos remunerado y a unas pautas normalizadas de convivencia.
 - ◇ No respetan a los adultos y se mofan de los valores y formas de control social del país de origen y del de destino.
 - ◇ Los tratamientos psicológicos habituales a los que se los somete no les sirven, necesitarían terapias concretas en las que se tuvieran en cuenta estas características tan específicas.
 - ◇ Para los adolescentes/jóvenes que vienen solos, el viaje es también una rupura que marca su alma y muchas veces su cuerpo.

Es conveniente indicar que la mayoría de los chicos pertenecen al segundo y tercer grupo, disminuyendo la intensidad de afluencia a España conforme nos acercamos a una situación más normalizada o, por el contrario, a una situación de mayor gravedad. En los últimos años están llegando chicos del primer grupo, pero forman parte aún de la minoría. Para cada tipología de chico serán necesarias medidas socioeducativas diferentes, aumentando los esfuerzos en la medida en que las situaciones se complican, pero sin minusvalorar las necesidades de los chicos que aparentemente parecen provenir de situaciones más estables.

Con respecto a la familia, debemos tener en cuenta el concepto y valor que ésta tiene en las culturas magrebíes. Como indican Giménez y Suárez (2001): “El estereotipo que alimenta la imagen de los menores en España los cataloga como hijos de la miseria y el abandono”. La imagen de niños que han venido sumidos en la soledad de la

calle, sin contacto con la familia... se confronta directamente -exceptuando casos extremos- con los resultados obtenidos en nuestra investigación. Que la catalogación de menor no acompañado nos suscite inconscientemente la ausencia de familia o la imagen de soledad, no quiere decir que estos chicos la vivan. A veces cuentan con familiares en España, amigos e incluso un fuerte sentimiento de pertenencia que mantienen a través de la comunicación telefónica desde el centro.

Al igual que la investigación realizada por los autores mencionados, las conclusiones de nuestro trabajo rompen con tal idea. Por el contrario, corroboramos que la mayoría de los chicos mantienen lazos de unión muy fuertes una vez llegados a España. Es más, aunque los vínculos familiares no sean positivos, las relaciones que se mantienen son estrechas.

- » **Ibrahim:** *¿tus padres te aconsejaron emigrar?*
- » **Abdou:** *nunca jamás mis padres me hablaron de que tuviera que emigrar.*
- » **Ibrahim:** *¿qué pasó con tu padre cuando volviste de Tánger y le cogiste el dinero?*
- » **Hassan:** *... Mi padre contestó "yo no quiero que me devuelvas el dinero, sino que te quedes conmigo. No quiero que lo pases mal. Yo, ¿por qué estoy trabajando? Trabajo para vosotros, hasta que seáis capaces de asumir vuestra responsabilidad y en ese momento el que quiera hacer lo que quiera, que lo haga. Mientras estoy vivo y trabajo para vosotros, no quiero que te escapes de la casa".*

La relación con los padres y la importancia de éstos como referentes vitales son factores básicos en la estabilidad afectiva de un niño. Por ello, potenciar las relaciones del menor con su familia -en los casos en los que sea posible y positivo- e implicar a ésta en el trabajo educativo y el crecimiento personal del chico, son elementos fundamentales para ayudarle a que se establezca, encuentre un equilibrio anímico con respecto a la situación que dejó en Marruecos y, además, reconozca como familia legítima al centro y a los educadores como tutores.

Pero la realidad no es tan sencilla como parece. Aunque argumentamos que los chicos mantienen contacto con sus familiares, en ningún momento se plantean la idea de volver. Incluso en casos de repatriación o migración frustrada, los chicos han vuelto a intentar salir reiteradas veces. Una vez que han conocido España y la red de servicios desarrollados para los menores, prefieren estar aquí y mejorar sus condiciones de vida antes que volver a su situación anterior. Tienen información de cómo es nuestro sistema legal en relación con la protección del menor y, generalmente, conocen a alguien con quien pueden establecer algún contacto. A largo plazo, saben que va a suponer una mejora de sus condiciones de vida y también de la propia familia. Por tanto, no podemos caer en explicaciones reduccionistas al argumentar los factores por los que estos jóvenes deciden salir y la implicación de la familia en el proceso. Son innumerables los elementos que condicionan una decisión u otra, y las situaciones personales deben ser leídas desde la complejidad. Además, hay que ser conscientes de que la realidad socioeconómica de Marruecos pasa por circunstancias delicadas en la que el paro y la falta de expectativas merman el futuro de las personas. Por tanto, aunque la emigración supone pasar por momentos muy dolorosos, en el inconsciente colectivo de aquellos que deciden salir está presente la idea de que el porvenir será mejor que el que tenían allí.

5.3. EL VIAJE, UN RITO DE PASO INCOMPLETO.

Para estos menores el viaje es un intento de cambiarse a sí mismos para ser hombres. Han incorporado la idea de un mundo maravilloso donde es fácil ganar dinero para enviarlo a sus familias y, además, adquirir prestigio social. Hemos analizado las diversas motivaciones que pueden impulsar al chico a salir de una situación que quiere cambiar: carencias familiares, sentimiento de inseguridad en el ámbito personal, psíquico, familiar, social... En esencia, el joven se encuentra en una situación que le asfixia, no le permite crecer ni desarrollarse, y siente la impotencia (ficticia o no) de que no puede hacer nada por cambiarla.

Pero la decisión de emigrar no es sólo una búsqueda de la independencia, implica también la búsqueda -más o menos consciente- de una nueva posición personal y social, un rol que cuenta con un fuerte y nuevo componente de responsabilidad. El joven cuando emigra quiere ayudar a su familia, y este planteamiento implica inconscientemente la asunción del rol de "padre de familia", interioriza la responsabilidad de mantenerla, se siente comprometido; ya no serán sus padres los que se ocupen de él sino él de sus padres, lo que ocasionará, a nivel psicológico, una inversión de roles y la creencia de estar en una nueva posición de pseudoadulto. El bagaje que le ha dado el viaje le ha proporcionado las estrategias para desenvolverse y conocer mejor las cosas de la vida. Como consecuencia, en esta inversión de roles, el chico vive esta nueva experiencia vital como una forma de hacerse "padre de sus padres", lo que implica unas obligaciones y un autoconcepto que pueden impedirle un funcionamiento normal (en nuestro contexto) para una persona de su edad; se situaría en una posición de supuesta madurez y de responsabilidad que no es propia de su edad y para la que no está preparado, pues no ha terminado su proceso de maduración. Sobre todo, cuando comienza a ser consciente de que la nueva realidad que vive y las aspiraciones que tenía, no se corresponden con las oportunidades que encuentra. Las frustraciones provocan un sentimiento de angustia y la necesidad de repetir el intento de cambio (en su caso el viaje migratorio) para acceder a esa nueva posición soñada pero no alcanzada ni reconocida socialmente. En este sentido, el viaje se puede considerar como una "iniciación salvaje o autoinflingida"³, con una fuerte carga traumática, que busca romper su situación anterior y acceder a una nueva. Este escenario es propio de las edades con las que los chicos vienen, que corresponden al inicio de la adolescencia-juventud.

A continuación, para ampliar esta idea del viaje como iniciación, realizaremos un paralelismo entre el viaje y los ritos de paso según la estructura clásica de las culturas más tradicionales:

³ En los capítulos siguientes se tratará en profundidad el concepto de "iniciación salvaje o autoinflingida" en los menores, las características y consecuencias que tiene en la identidad de los chicos, así como su explicación desde el enfoque de la antropología cultural y la etnopsicología.

RITO DE PASO A LA VIDA ADULTA

Gestación: Situación previa donde el adolescente sabe que le va a llegar el momento de la iniciación pubertaria, quiere superar esas pruebas pero les tiene miedo. La espera del momento produce agitación en la persona ante lo que le espera. Estas iniciaciones se hacen por grupos de edad. Es un periodo de angustia y ganas por realizarlas y adquirir otra posición social.

Separación: El grupo de jóvenes se va fuera del poblado y va a vivir con un tutor-iniciador (o varios) durante ese tiempo. Existe por tanto una separación y ruptura con el mundo conocido (lugares, familia, etc.). Existe una persona instituida por la comunidad que los inicia, los acompaña en el proceso y los guía.

Deconstrucción: Periodo de ruptura de los esquemas mentales que el chico vivía en su etapa de niñez-adolescencia para pasar a una etapa más madura. Para ello, es fundamental que se produzca una situación de crisis (en algunos casos traumática) en la que el joven rompa con lo que era y acepte su nueva condición. Esas crisis varían dependiendo de la cultura: en algunas tribus se hace por medio de pruebas dolorosas, en otras sociedades a través del servicio militar, al finalizar los estudios básicos...

Revelación: Etapa en la que comienza a conocer el mundo de los adultos, le revelan los orígenes y mitos fundacionales del pueblo, lo que debe hacer o lo que se espera de un hombre. Es un periodo de instrucción-revelación: los secretos de la religiosidad, las reglas del honor, el trato a los muertos, la guerra, los misterios de la naturaleza, y una lengua que sólo conocen los iniciados.

Reinclusión Social: Al concluir este periodo el grupo vuelve al pueblo. Al antiguo niño se le hace una fiesta, recibe regalos, lleva un traje especial, tendrá acceso a ciertas instituciones, por ejemplo escuchar a los viejos bajo el Árbol de la Palabra. Y recibe el respeto, consideración y obediencia de los no iniciados. Puede acceder a espacios sociales que hasta ahora estaban reservados para los adultos, como los entierros. Cambia el comportamiento, las relaciones, se negocia el matrimonio, etc. En definitiva, accede a otro estatus social, reconocido por la comunidad, que a veces supone hasta recibir un nuevo nombre, significando el nacimiento de una nueva persona, diferente a la que se adentró en el bosque para ser iniciado, reconocido como adulto dentro de la comunidad.

PROCESO MIGRATORIO

Periodo en el que el chico se encuentra incómodo con su situación, empieza a pensar como salir de ella; se informa sobre la experiencia de migrar, habla con sus amigos en la calle, se establecen redes de contacto y se mitifica la migración. Coincide con el momento en el que chico se plantea seriamente salir. Le asusta el riesgo que supone pero quiere lanzarse a él para poder cambiar.

Ruptura con el medio familiar y social en el que vive el joven. Abandona su casa, su familia, todo lo que conoce -en algunas situaciones "la calle"- para dirigirse a un lugar alejado, desconocido e inhóspito. Pero no cuenta con nadie que lo acompañe, lo guíe e inicie en el cambio, a lo más el grupo de compañeros de aventura.

Comienza el viaje y pasa miedos, carencias, dificultades (en ocasiones con riesgo de la propia vida), que lo marcan en el cuerpo y en el alma. Atraviesa múltiples dificultades y riesgos que no controla ni son controladas por un adulto, pero debe demostrarse a él y a los que esperan algo de él que es capaz de hacerlo, igual que el resto de chicos que ha pasado por eso. Debe pasarlo para acceder al otro lado. Nos contaba un chico cómo se metió en los bajos de un camión en un pequeño hueco (como un ataúd) donde en posición fetal pasó horas, perdiendo la noción del tiempo; no sabía si conseguía salir, recuerda poco más. Son vivencias de muerte simbólica, atraviesan por ellas para nacer a una nueva vida como los ritos clásicos.

Esta etapa es inexistente en el caso de la migración, al menos no hay ningún adulto que explique al menor cómo es el paso a esa nueva posición a la que aspira, nadie le desvela los códigos con los que enfrentarse a la nueva posición buscada. De alguna manera, podría considerarse similar el proceso de choque cultural que experimenta cuando llega y recibe información de una manera descontrolada, sin sentido (la policía lo detiene o pasa un tiempo previo en la calle, está en un mundo que no conoce y nadie le explica) y en el cual no sabe cómo ubicarse. No hay iniciadores ni maestros, y los riesgos de pérdida de control pueden ser inmensos.

Cuando llega, la realidad es muy distinta de lo que soñaba. En general, no hay un grupo que lo reciba y acepte socialmente. Lo que le espera es la calle o -en el mejor de los casos- un Centro de Acogida, donde lo que se le ofrece (formación, actividades, etc.) no coincide con sus expectativas: trabajo y ganar dinero. Y por encima de todo falta el reconocimiento de un nuevo estatus social, su acceso al mundo adulto. No hay un proceso de inclusión coherentemente organizado, sino que el proceso se hace de forma descontextualizada y sin acompañamiento. Por lo que al ser un proceso inacabado, el chico buscará repetirlo hasta obtener el resultado buscado.

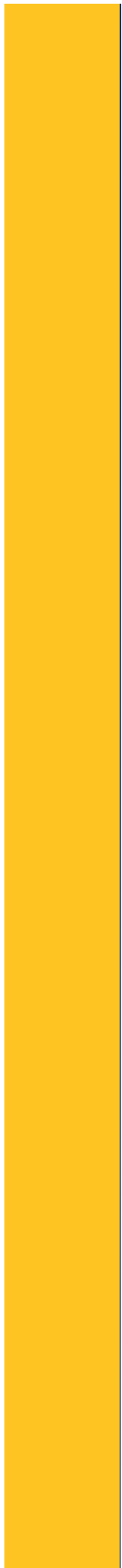
En definitiva, el viaje -como rito de paso¹ - implica un proceso natural de transformación o metamorfosis que no es posible negar. Este cambio es general para todos los menores que atraviesan el Estrecho y llegan hasta nosotros, pero cada uno de ellos lo vive desde su propia situación y experiencia vital.

Por ello, y aunque sabemos que es una responsabilidad muy compleja, el educador debe dotarse de las herramientas necesarias (conocimiento, experiencia, formación y reflexión) para ser capaz de canalizar y reorganizar este proceso: resituar a los chicos, acompañarlos en ese proceso iniciático inacabado -que decidieron afrontar solos- para retomarlo de forma más o menos consciente y, así, ayudarlos a entrar en la etapa adulta, en la que puedan acceder a ese nuevo espacio social que ahora les corresponde ocupar. Si esto no se hace, la acción socioeducativa está abonada al fracaso.

En los siguientes capítulos vamos a pasar a un segundo nivel de análisis, vamos a profundizar en los procesos de transformación que supone la migración en la configuración de la identidad de los menores, las consecuencias que tiene en su desarrollo personal y en el proceso de inserción sociolaboral, así como en la organización de los recursos públicos para atenderlos. Por último, realizaremos un análisis y posterior reflexión sobre los dispositivos educativos (especialmente centros de acogida de menores y de mayoría de edad), así como una propuesta de buenas prácticas, en la que también partimos desde nuestra experiencia y reflexión en el trabajo con menores no acompañados y jóvenes inmigrantes.

¹ Nuestra legislación establece un corte radical entre los 18 años menos un día y los 18 años más un día. En el primer caso, se considera y se trata al chico como un menor sin autonomía y al amparo del estado; en el segundo, eres plenamente autónomo y con capacidad para desenvolverte de forma independiente. Este hecho es una paradoja, ya que la barrera entre un estatus y otro es sólo de un día, mientras que el tiempo de edad media de independencia del nicho familiar en España es aproximadamente de 30 años, la edad legal para trabajar y emanciparse es a los 16 y la oficial para tener responsabilidad penal a los 18. Todo ello se realiza de manera progresiva y un tanto desorganizada, pues no contamos con procesos claros que nos ayuden a identificarnos con la nueva posición social. El paso del estudio al trabajo, sacar unas oposiciones, el matrimonio, tener hijos... son etapas cada vez más difusas y de gran variabilidad y atemporalidad en nuestra sociedad occidental, por lo que se puede ser joven hasta los treinta y largos años o convertirse en una persona trabajadora e independiente con 16. Sin embargo, en las sociedades más tradicionales las etapas de paso de un estatus a otro están generalmente marcadas por procesos iniciáticos de más o menos duración. Esto permite al joven cambiar su manera de verse y de ser visto, inscribiéndose este cambio tanto en su cuerpo como en su espíritu.

En Marruecos no existe una mayoría de edad unificada, estableciéndose los 16, 18, 20 y 21 años para poder tener determinadas obligaciones o derechos. Aunque el artículo 137 de la Mudawana establece la mayoría de edad en 20 años, en Marruecos un chico puede contraer matrimonio a la edad de 18 años, votar a los 21, tener responsabilidad penal con 16 y la posibilidad de trabajar a la edad de 15 años. Debemos partir de la idea de que mientras culturalmente el concepto de adolescencia/juventud es relativo e incluso inexistente en determinados grupos étnicos, el "reloj" de nuestro organismo marca una serie de cambios fisiológicos a lo largo de nuestra vida; y es quizás la transición de la infancia a la adolescencia y posteriormente a la juventud, la que esté culturalmente más ritualizada como consecuencia de la celeridad de las transformaciones que sufrimos y la necesidad de asumirlas. Pero este elemento no se tiene en cuenta en el tratamiento procurado a los menores inmigrantes, ya que de la noche a la mañana son adultos sin estar realmente preparados o sin que nadie los haya ayudado a estarlo. La legislación marca los 18 años como barrera de paso al mundo adulto, pero la transformación de una persona no depende de una fecha sino del proceso de maduración personal. Es un reto pues acompañar al chico en su evolución para que aprenda a adoptar una nueva posición cuando legalmente le corresponda o se le exija, y no dejarlo desprotegido en este sentido.





CAPÍTULO III

La Construcción de la Identidad



La identidad es un concepto a caballo entre la psicología, la psicología social y la antropología. Hay quien remonta su origen a Descartes en su famoso “pienso, luego existo”; pero fundamentalmente se empieza a hablar a finales del S. XIX, acentuándose la preocupación por la misma en los principios del S. XX, con la gran transformación que sufrió Europa. Los cambios ocasionados por las grandes migraciones que provocaron el éxodo rural a las ciudades, las migraciones transatlánticas, los cambios de profesión hasta ese momento muy relacionados con la ocupación familiar o de clase, la pérdida del empleo, la aparición de nuevos estados y la descolonización. También aparecen las reivindicaciones regionales: los vascos, los catalanes, los rifeños, los kabilas..., las rupturas de las solidaridades tradicionales, sean familiares o religiosas, la atomización de los individuos en las grandes urbes, el fenómeno del paro de larga duración, etc. De alguna manera, hasta ese momento la gente no se planteaba lo que era o quería ser, pero tanta agitación social rompe las seguridades de las personas y hacen que se planteen lo que hasta ese momento se sobreentendía.

Uno de los autores que más contribuyó a la difusión y el desarrollo de la idea de identidad fue Ericsson. De alguna forma ilustra en su propia persona la problemática que acarrea la identidad. Nacido de padre desconocido, emigró con su madre a Alemania; con la llegada de los nazis y por su condición de judío, emigró a EEUU. Podemos ver cómo en su propia vida carga con la crudeza de una de las grandes preguntas que condiciona al ser humano: ¿quién soy yo?

Erikson plantea la identidad como la asimilación y metabolización de lo que el niño adquiere del ambiente en sus primeros años de vida. La etnopsiquiatría, a partir de los trabajos de G. Devereux y de T. Nathan, ubica estas interacciones incluso antes del momento de la concepción del niño, colocándola en sus padres, abuelos y antepasados; en cómo los padres han pensado al niño y cómo eso lo irán proyectando en el propio hijo, no es lo mismo el primer hijo que el segundo o que el último, que cierra. Algunos autores consideran que la identidad de alguna manera se cierra con el fin de la adolescencia, realizando una síntesis de todas esas interacciones de la infancia. Para nosotros la identidad está en constante construcción y negociación, posee rasgos que permanecen y otros que se van adquiriendo, para conformar la imagen que cada individuo tiene de sí mismo y de la relación con los demás. Como un árbol que va creciendo y donde no tienen la misma importancia en la estructura del mismo las raíces, el tronco o las ramas que le van naciendo, cada una según su

momento, así los acontecimientos a los que nos enfrentamos en la vida tienen una desigual influencia en nuestra identidad.

La identidad influye en cómo percibimos la información y en cómo la tratamos. Actúa como un guión que rige el comportamiento. Incluye las normas y los códigos a partir de los cuales se evalúa y se compara el comportamiento; influye en cómo nos comunicamos con los demás y la manera en que elegimos (consciente o inconscientemente) a aquellas personas con las que tenemos relaciones... De todo ello hablaremos a continuación.

1. NOCIONES TEÓRICAS SOBRE IDENTIDAD

Al igual que no se construye la identidad personal de manera aislada sino en relación con el otro, la persona construirá las nociones sobre la identidad desde una lógica dialéctica: Universal-Particular, Colectivo-Individual, Apertura-Cierre, Diferente-Semejante, Raíces Culturales-Desarraigo Cultural. Define así la identidad no como una entidad en sí misma, sino en relación con o con respecto a. Puede decirse en general que "la identidad es la conciencia de uno mismo". No deben confundirse identidad y personalidad. La personalidad es algo objetivo y está constituida por el conjunto de características que forman a un individuo. La identidad es algo subjetivo, es la idea que uno se hace de sí mismo, idea basada en los rasgos objetivos de la personalidad y también en rasgos imaginarios¹.

1.1. FUNCIÓN ONTOLÓGICA DE LA IDENTIDAD

La función onto-lógica de la identidad trata de crear un discurso (logos) sobre lo que es fundamental en nuestra persona (ontos). Esta función establecería una teoría sobre nosotros mismos, cómo nos concebimos en cuanto a personas con valor y sentido. A veces se confunde valor con autoestima (el concepto positivo sobre nosotros mismos); es importante entender que mi existencia es positiva para mí y para el mundo que me rodea, creer que soy una persona de valor en esta sociedad. De lo contrario, el desarrollo de la negatividad llevará a la depresión, que se concretará en la búsqueda de conductas que aíslan de la vida (pegamento, opiáceos, etc.), pudiendo llegar en el extremo al suicidio como negación absoluta. Por otro lado, estaría el sentido, que me hace entender mi vida y reconocer que tiene una razón de ser, que puedo situarla en una trayectoria vital, familiar, de cara a Dios, de cara al resto de la sociedad; que tiene lógica y coherencia. De lo contrario, invadirá la confusión sobre el sentido de la propia vida. Estos dos aspectos configuran el centro de la persona, lo que se puede llamar la **identidad personal**.

La identidad ontológica posee **dos vertientes**:

a) La vertiente invariable, permanente, tiene distintos rasgos:

- **El sentimiento de unidad:** Es la conciencia de permanencia en la diferenciación: soy la misma persona, aunque cambie, en el tiempo y en el espacio. La primera prueba es mi propio cuerpo, lo que pasa con él pasa de alguna manera con la identidad, permanece el mismo y a la vez cambia. La memoria unifica los cambios sufridos en el tiempo; y por otro lado la conciencia, o inteligencia que yo tengo de mí mismo, explica lo que permanece en mí y lo que cambia. Esta

¹ Tabares, E. et al., (1996), p. 171.

percepción sobre mí mismo y sobre lo que me habita cambia en el transcurso del tiempo; no tiene el mismo planteamiento sobre sí un niño, que casi ni piensa lo que hace sino que se limita a vivir, que el adolescente sumido en la incertidumbre y el cambio, o el adulto que se entiende con una perspectiva vital.

- **Ser centro de iniciativa:** Yo construyo mi vida, soy el que hace y deshace. Es a través de la acción como aseguro mi continuidad en el tiempo, como me siento actor de mi existencia. Debemos tener en cuenta este dinamismo en los jóvenes, o les ayudamos a desarrollarse positivamente o lo harán por su cuenta.
- **Constancia interna o continuidad de sí mismo en la acción:** Es la constancia que nos proporciona la memoria, si la pierdo (amnesia) ya no sé quien soy. El pasado desaparece y entre mi pasado y mi futuro no habrá continuidad.
- **Coherencia consigo mismo:** Necesitamos ser coherentes en nuestras vidas, mantener una relación entre mis valores, mis creencias, etc., y mis acciones. Si me creo honrada haré las cosas con la lógica de la honradez, si me considero sincera exigiré de mí misma esta sinceridad. La concordancia entre lo que creo que soy y lo que hago es necesaria para la constancia de mi unidad. Si soy así, tengo que actuar así. Si perdiera esta coherencia terminaría sin saber quién soy ni dónde estoy. Al menos esto es lo que hemos observado en algunos casos de los chicos con los que hemos trabajado.

Estos aspectos se encuentran en las estrategias adaptativas de los inmigrantes ("la mano derecha no tiene que saber lo que hace la izquierda", como si se diera efectivamente una especie de desdoblamiento de la personalidad). Los cambios y las necesidades de adaptación que exige la inmigración, ponen la coherencia y la constancia interna al límite de la discontinuidad, de la ruptura, al límite de la consciencia de saber quién soy yo mismo. Eso se expresa con frases como: "ya no soy el mismo". Este rasgo es esencial en el trabajo con los menores, ya que en el proceso de adaptación pueden terminar perdiéndose.

b) La vertiente variable:

Esta vertiente variable formaría parte de la construcción a través de los demás: cómo los demás me han inscrito en la vida, en una familia, en una lengua, en una religión; cómo me ofrecen materiales y procedimientos para irme construyendo y determinando, en función de un ideal social propio de cada grupo. Se trata del **aspecto social** de la identidad, es decir, la manera en que los otros me han ido viendo y yo mismo me he ido construyendo bajo la mirada de los demás. Los demás ofrecen los materiales para mi construcción e indicaciones para utilizarlos (eso es bueno para ti, eso es malo para ti), pero en función de la idiosincrasia de la propia persona cada uno los elabora de manera diferente, haciéndolos propios.

Existen dos niveles:

- Un primer nivel **presente:** "aquí y ahora". Se refiere al lugar ocupo en la sociedad, por mi edad, posición religiosa, estado civil, profesión, categoría social; y a cómo me defino yo frente a los otros, y cómo los otros me definen, en este momento. Cuáles son los signos que emito para decir "éste soy yo", en tal o cual circunstancia; qué rostros pueden cambiar según el momento y las personas. Por ejemplo, algunos padres pueden tener unas ciertas expectativas

sobre los estudios de sus hijos, sobre la posibilidad de ir a la universidad. Esta presión es sentida por la persona, que puede aceptarla o rechazarla, pero condicionará su planteamiento sobre los estudios y su futuro, y le hará posicionarse en ese momento (ya sea aceptando la propuesta, estudiando una formación profesional o procurándose una salida laboral) expresando así su manera de ser, posicionándose frente a ellos y su entorno social.

- Un segundo nivel más profundo, **histórico**: Comprenderá todo lo que me habita, que me viene del pasado: mi historia personal, mis orígenes, mi sexo, la lengua que hablo, la familia, las normas, los gustos estéticos o culinarios, los valores y creencias, la adscripción a un territorio, mi proyecto de sociedad... Todo esto en buena parte lo voy a compartir con mi grupo y hace que nos podamos entender entre nosotros. Todo esto forma parte de lo que podríamos llamar la identidad cultural: la consciencia de sí mismo y, a la vez, la consciencia de pertenecer a un grupo.

Este nivel histórico es el que hace que cuando nos encontramos en el extranjero, especialmente si es mucho el tiempo que llevamos fuera de nuestro país, sintamos una afinidad especial por nuestros compatriotas: vemos un grupo de españoles y enseguida nos acercamos a saludar, sentimos una necesidad especial de comunicarnos, de hablar y sentirnos entendidos. Ya no será necesario adornar lo que queremos decir, o darle vueltas para ser comprendidos, podremos contar un chiste y todos nos reiremos sin tener que explicarlo, recordaremos comidas, olores... porque existe un bagaje cultural entre nosotros que hace que conectemos rápidamente. Hay una serie en la televisión andaluza llamada "Andaluces por el mundo", en la que una de las constantes es ver cómo la persona, por muy alejada que esté, normalmente busca rodearse de españoles o europeos en el caso extremo, por la afinidad que le supone y el refuerzo identitario que significa estar entre personas de tu misma cultura, cuando te encuentras en una totalmente diferente.

Cuando nos encontramos inmersos en otra cultura sentimos la necesidad de traducir constantemente, no sólo lingüísticamente sino culturalmente, lo que está pasando y cómo lo vivo. Por eso, no debe extrañarnos que este mecanismo se ponga en juego entre los chicos marroquíes cuando están en España. Será común verlos unidos hablando en árabe, en cuanto se encuentran varios, lo que a veces suscita recelo por nuestra parte; no es sino ese refuerzo identitario del que hablábamos, esa necesidad de encontrar un lugar de descanso donde no sea necesaria la traducción, donde sentirse "como en casa".

El hecho de que el individuo sea miembro de un grupo y comparta sus valores, a través de la familia o en su colectivo, permite la convicción de que se tiene un lugar en la sociedad y en el mundo, que su vida tiene sentido e importancia, que se tiene un futuro. Esto no implica que no cuidemos este tema con los chicos y les hagamos ver la importancia de estos espacios, que sepan ver que en los momentos de grupo se juega la socialización con el resto de compañeros españoles o de otras nacionalidades. Es bueno tener ambos espacios, un lugar donde relacionarse con los otros y un lugar donde estar con los míos, ambos son importantes para la creación de esta sociedad multicultural donde nos encontramos desde lo que es cada uno.

1.2. FUNCIÓN ADAPTATIVA DE LA IDENTIDAD

La función adaptativa de la identidad es la respuesta que da la persona según el

medio ambiente de referencia. Por ejemplo, un ejecutivo se vestirá con chaqueta y utilizará un idioma formal y técnico en su reunión de trabajo con una gran multinacional por la mañana; pero por la tarde, al llegar a casa, se pondrá una camiseta y se tirará en la alfombra para jugar con sus hijos pequeños, sin por ello dejar de ser él mismo, aunque sea presentando distintas facetas de su identidad.

Esto se consigue en un doble proceso: parecerse a lo que el exterior te ofrece, pero a la vez diferenciarse, ser singular. Consiste en estar cerrado para preservar la estructura propia, y a la vez estar abierto para enriquecerse con lo que aporta el medio. Se trata pues de un proceso dialéctico entre polos opuestos (Camilleri, C.). Estar cerrado es lo que va a asegurar la permanencia de mi configuración, que el exterior no se adueñe de mí para poder distinguirme (lo que me va a singularizar de ese exterior). Este aspecto de cara a los chicos es muy importante, pues necesitan un lugar donde referenciarse. Están fuera de su familia, cultura, etc., y reciben la mirada de la sociedad que de alguna forma los va marcando. En su afán por parecerse (propio de los adolescentes que buscan pertenecer a un grupo) y por otro lado pasar desapercibidos a lo mirada de los demás, encontramos que muchos jóvenes terminan traspasados (cambian de nombre, sólo buscan ropa de marca, comen cerdo y beben alcohol, y terminan "siendo" más españoles que los propios españoles). Al final, terminan vaciándose y no son capaces ni de reconocerse. En el mismo nivel, está la importancia de estar abierto a la influencia del exterior, que es lo que me permite crecer como persona.

Esto plantea una nueva disyuntiva: si se permanece cerrado nos encontraremos con una personalidad rígida, fuera de la realidad; si se está totalmente abierto la persona será como una pelota que rueda de un lado a otro. También debemos considerar que unas personas tienen la autoestima mejor blindada que otras, que son más vulnerables ante lo que se les proyecta del exterior. Existen por tanto variaciones entre personas sometidas a las mismas presiones exteriores.

La síntesis de ambas posturas la encontramos en la flexibilidad de la personalidad y la complejidad y riqueza del proceso. Un papel importante para los jóvenes lo desempeñan las figuras de referencia (identificación) positiva, que no sólo se encuentran en los padres sino en inmigrantes adultos que hayan conseguido triunfar en esta sociedad sin dejar de ser lo que son.

La noción de tiempo interviene también. Hay sociedades más ancladas en el pasado y otras más abiertas hacia el futuro. Este proceso de adquisición y acumulación, que me servirá en la función adaptativa, va a depender de la sociedad en la que nos encontremos. Las posibilidades de opción son mayores en las sociedades modernas. Por ejemplo, la identidad sexual, que es tan fuerte e incluso está marcada físicamente desde nuestro nacimiento, es posible que sea alterada; entre la conformación del deseo y el físico, existe la posibilidad del cambio de sexo, lo que es impensable en una sociedad tradicional, o lo era en la nuestra hasta hace poco. El abanico en este sentido es más amplio en la modernidad. Las sociedades tradicionales fomentan el hecho de compartir los rasgos identitarios, el parecerse. Las sociedades modernas fomentan la afirmación de la diferencia individual, el distinguirse.

Esta dualidad coexiste, de manera contradictoria, en todos los casos, como se puede observar en el funcionamiento de la moda: distinguirse de los demás, pero pareciéndose a los de mi grupo, de forma que somos capaces de distinguir a los diferentes grupos de jóvenes (raperos, pijos, canis, siniestros, etc.) por rasgos muy claros, y ellos dentro del propio grupo distinguirán el matiz que cada uno-a da a su propia persona. El gran problema de los jóvenes es cómo combinar el eje ontológico con el eje adaptativo, para que el uno no sufra del otro.

1.3. CUANDO TODO SE ENTREMEZCLA Y SE HACE COMPLEJO.

Hemos realizado un esfuerzo de didáctica para comprender a la persona, aunque sabemos que nada se manifiesta en estado puro (función ontológica y adaptativa), que todo se mezcla en el desarrollo y crecimiento del individuo, en el día a día. Podríamos continuar, en nuestro planteamiento teórico sobre la identidad, realizando nuevas clasificaciones por rasgos, niveles, funciones, etc.; pero quizás sería complicar demasiado esta primera aproximación teórica a la identidad. Así pues, sin entrar en una nueva clasificación, nos gustaría apenas remarcar que, aparte de lo ya dicho, hay muchos aspectos que van a marcar la construcción de la identidad de los jóvenes inmigrantes, empezando por esa condición de inmigrante. Nadie nace inmigrante pero es una "etiqueta" que se coloca al cruzar el Estrecho y que marca, que poco a poco se va interiorizando tanto en lo personal como en lo social. Es uno de los grandes problemas para la integración de las distintas generaciones, pues no llegarán a convertirse en verdaderos vecinos y ciudadanos si no consiguen deshacerse de ese cartel. También por su misma condición de marroquíes se les atribuye socialmente una serie de características: los marroquíes son todos unos... O por ser el hermano mayor y varón se le presume una responsabilidad sobre la familia que... O por ser musulmán se supone que... O las personas con tal o cual profesión son... Todos estos aspectos, y otros muchos no nombrados, van a condicionar el crecimiento de nuestros jóvenes. La mayoría se mantendrá en el inconsciente y sólo aflorará en circunstancias especiales; por ejemplo, ante un accidente gritamos: "Dios mío" o "Madre mía", aflorando desde lo más profundo aquello que es esencial para nosotros. De otros seremos plenamente conscientes, especialmente cuando se van resolviendo los conflictos propios de la adolescencia, y nos definirán como adultos. Así pues, hay que tener en cuenta que estas pertenencias no son únicas. Pueden ser diversas, y unas se superponen a otras: puedo ser cristiano, pero mi identidad cristiana aparece "cubierta" por mi identidad profesional, y más tarde puede reaparecer en primer plano. Soy hija, y cuando tengo un hijo añadido a mi identidad una nueva dimensión, la de la maternidad, que comparto con mi madre; y la relación que era difícil con la madre se facilita porque se comparte la experiencia de la maternidad.

El resultado de todo esto debe ser una persona con sentido y con valor (función ontológica de la identidad) que consigue adaptarse a las distintas circunstancias de la vida, a los distintos momentos, lugares y personas con las que comparte el mundo (función adaptativa de la identidad). Existe mezcla y complementariedad entre una y otra, y separarlas, al fin y al cabo, es un ejercicio intelectual para comprender mejor a la persona.

2. CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN CONTEXTO MIGRATORIO

La migración es un acontecimiento que incide profundamente en la vida de las personas. En la migración cambia casi todo lo que rodea al individuo (familia, amigos, lengua, cultura, olores, paisajes, situación social, etc.), todo lo que era familiar y daba seguridad al individuo se pierde de la noche a la mañana, lo cual supone un gran esfuerzo de adaptación de la persona. Esto provoca la necesidad de reconstruir el conjunto de la personalidad incluso en sus partes inconscientes más profundas.

En un contexto de aculturación no son evidentes los procesos de socialización de los jóvenes. Lo que hasta hace poco suponía una inmersión cultural más o menos homogénea, en la cual familia, escuela y sociedad seguían el mismo modelo, al migrar se transforma en un calidoscopio de referentes y valores donde el joven debe

asentar su identidad. Todo ello se da en medio de la construcción y desestabilización personal, propias de la adolescencia. Sus valores de origen se fundamentan y consolidan en la familia, para los jóvenes que emigran dentro de un contexto familiar; pero en el caso de menores no acompañados se complica, pues deben ser ellos mismos los que consoliden este principio identitario, en un momento vital en el que ni ellos mismos lo tienen desarrollado, a diferencia del emigrante adulto. En contexto migratorio, el niño o adolescente se sitúa ante una diversidad de normas y de valores que con frecuencia aparecen en conflicto entre sí. En esta circunstancia, el joven se enfrenta a la oposición de dos universos culturales de gran diversidad, con respecto a los cuales debe negociar y desarrollar estrategias de identidad. Es, sin lugar a dudas, una situación muy compleja y complicada.

Una de las llaves maestras para realizar esta negociación, es reconocer las condiciones de partida de ambas partes. Se parte de una situación de asimetría en la relación entre los grupos mayoritario y minoritario, encontrándose el joven sumergido en una cultura dominante diferente de aquella en la que fue socializado. Según Camilleri (1990) "cuando el dominante atribuye un grupo de caracteres al dominado (o por lo menos a aquel que ocupa el lugar más desfavorecido), se guía principalmente, si no exclusivamente, por el valor más negativo con que se asocia". Esta mirada estigmatiza al joven, sus creencias, su cultura, su lengua, etcétera; se proyecta sobre él y pesa en su comportamiento y su autoconcepto.

Las teorías de la reproducción² exponen cómo familia, escuela, instituciones estatales, etc., se organizan para reproducir el sistema al que pertenecen. Cualquier grupo humano ha desarrollado estrategias de supervivencia para resolver los problemas que a través de los tiempos se le presentan. Ha encontrado soluciones, propias y satisfactorias, a los distintos desafíos aparecidos y, una vez encontradas, las transmite de generación en generación: las cosas se hacen así, de esta determinada manera, pues siempre nos ha dado resultado. Es lo que llamamos imágenes-guía³. Estas afirmaciones no son normalmente explícitas, sino que se realizan implícitamente, de manera natural y con la mejor intención. El problema surge cuando la persona que tenemos en frente proviene de otra cultura, que ha encontrado otras maneras de hacer, también propias y satisfactorias, pero diferentes a las nuestras. En este caso, sin darnos cuenta, y desde nuestra posición de superioridad o mayoría, intentamos imponer inconscientemente (a veces también de manera consciente) nuestra forma de pensar o actuar. Las posibilidades de negociación de la persona en minoría son escasas.

«Constatamos, en el desarrollo psicológico de una persona, la existencia de un mecanismo paradójico: la apertura al mundo -y entonces, la capacidad de comunicar- está subordinada al cierre del mundo interior cuyo primer indicio visible es la capacidad de decir "¡No!"». (Spiitz, cit. en Nathan, 1985, p.108).

"También se debería tener en cuenta la existencia de un modo de cerramiento

² Para profundizar véase la obra de Paul Willis "Producción cultural y teorías de la reproducción", 1986, pp.7-34.

³ Estas imágenes sobre cómo se realizan o solucionan distintas situaciones, se llaman "guías" -siguiendo a Margalit Cohen Emerique- porque son poderosas, están cargadas de afectos y hunden sus raíces en la identidad profesional, institucional, sociocultural e individual del agente social o de la persona inmigrante. Nos hablan de cómo criar a los niños, de la importancia de amamantarlos o de darles biberón, de si deben dormir solos en su cuna o junto a la madre en la cama, de que jueguen en el suelo o en un entorno perfectamente esterilizado, cómo deben ser los castigos para ser educados o si no debe haberlos, cómo se deben dirigir a los adultos, etc. El encuentro de dos visiones -imágenes guía-diferentes de cómo afrontar las situaciones suelen provocar numerosos choques culturales.

de los espacios como preámbulo a cualquier cierre del mundo individual"
(Nathan, 1985, p.108).

Esta reflexión nos plantea un condicionante claro a la hora de trabajar con los jóvenes inmigrantes. Para favorecer la integración de estos chicos de una manera justa, donde el joven pueda negociar entre las dos culturas (la de origen y la de acogida) en las que se encuentra inmerso, deberá tener "condiciones de igualdad" entre ambas. Deberá disfrutar de un espacio donde encontrar o reforzar la valía de su lengua, su religión, su cultura, sus costumbres; a la vez, deberá entenderse como persona portadora de valores positivos y, desde ahí, acercarse al nuevo mundo que le plantea la sociedad de acogida, donde nutrirse y establecer una relación de mutuo enriquecimiento. Si no se dan esas condiciones de cerramiento⁴, tanto grupal como personal, no tendrá capacidad real de decir "no". Entonces se ejercerá una relación de dominación⁵, donde el joven tendrá tendencia a asimilarse o a aislarse como medida de protección personal, pero difícilmente se dará una integración positiva, que respete su identidad ontológica y se enriquezca en comunicación con la sociedad de acogida. Estas condiciones las debe garantizar, a falta de su familia, la casa donde esté acogido el menor en primera instancia; y las relaciones que establezca dentro de su colectivo (en el barrio, en la mezquita, dentro de asociaciones de inmigrantes, etc.) con adultos que sean referentes positivos y puedan servir en este proceso de aculturación.

Toda persona en situación de aculturación se enfrenta a un doble desafío: preservar elementos de identidad tomados de su cultura de origen, que hasta ese momento le transmitían un sentimiento de unidad de sentido y valor, al tiempo que se ve obligado a adaptarse a un nuevo entorno social y cultural. Esta adaptación le otorgará además un sentimiento de valor, de ser alguien en el nuevo medio. Si la preservación de la unidad de sentido se refiere sobre todo a elementos culturales (tomados de la cultura de origen y luego de la cultura de adopción), en el caso de la preservación de la unidad de valor, se hace sobre todo referencia a elementos sociales, ya que implica la adaptación a nuevas normas e interacciones sociales.

2.1. LA PÉRDIDA DE "CAPITALES"⁶.

Desde el momento en que el individuo llega al mundo, en la relación con los amigos y familiares, en el entorno donde se crece (paisajes, olores, sabores...), en los sueños escuchados y elaborados con la gente cercana... se va recreando la existencia de cada uno-a, se va asentando la presencia en el mundo, se va armando la identidad tanto en lo individual como socialmente, en el reconocimiento que los demás hacen de la persona. Todo este conjunto de elementos (conscientes e inconscientes, reales e imaginarios...) que nos rodean, dan seguridad y ayudan a entendernos, así como de la manera en que les afecta la migración, hablaremos en este apartado.

a) El capital económico.

⁴ Concepto tomado de la etnopsiquiatría, con el que hacemos referencia a que la persona inmigrada tiene asumidas las pertenencias propias de su origen de manera consciente y armónica, y sólo desde ahí (desde esa identidad inicial "cerrada" y equilibrada) podrá acercarse a nuevas adquisiciones en condiciones de igualdad y desde una actitud madura.

⁵ Sobre la crítica de las relaciones de dominación y opresión, véase Freire, 1983

⁶ Damos a "capitales" el sentido dado por el sociólogo Pierre Bourdieu: todo aquello de que puede disponer la persona para sacar adelante su existencia en el plano personal y social (Véase Bourdieu, 1996).

Este primer capital está referido a la condición económica, en el sentido más amplio, de la que parte el inmigrante. No dedicaremos mucho tiempo a explicarlo, pues es sin duda el más evidente. Los emigrantes de origen económico ya carecen de este capital antes de partir. La mayoría no dejan grandes bienes materiales; si acaso la casa familiar y una situación de penuria y supervivencia, por la que emigran y la cual quieren aliviar. Más concretamente, la situación económica de partida de estos chicos la hemos descrito ampliamente en el segundo capítulo.

b) El capital social.

Nacemos dentro de un familia, un barrio, un contexto social. Esto condicionará nuestra presencia en este mundo, nuestra manera de situarnos y nuestra posición. No es lo mismo nacer en un barrio “bien” del centro de la ciudad, que en una chabola de la periferia; ser hijo de un empresario, que de un barrendero. Puede ser lo mismo en dignidad, como personas, pero desde luego no lo es en redes sociales y posibilidades, pues coloca a los individuos en posiciones de salida diferentes: los modales, el dominio del idioma, las posibilidades educativas, los apoyos y contactos, la alimentación, la cobertura sanitaria, etcétera, etcétera. Estar apuntado en un club de golf no sólo posibilita practicar deporte, sino que establece una red de relaciones diferentes a las de quien juega al dominó en el bar de la esquina del polígono. Baste como ejemplo que la mayoría de los empleos se consiguen gracias a la intervención de un familiar o amigo, alguien que nos abre una puerta, nos presenta; y está claro que según de la posición social de la que partamos tendremos acceso a un manojo de llaves diferente. La descontextualización social del inmigrante le amputa este capital social. Seguirá teniendo amigos, familiares, conocidos... pero se quedaron atrás, y por tanto su influencia y compañía también. Es la misma persona el jefe de un poblado en la selva ecuatoriana que el empleado de limpieza de una superficie comercial, pero por desgracia es esta segunda condición la que normalmente establece su estatus en esta sociedad, aunque sea la primera la que mejor lo designe como persona y la que haya que recuperar para valorar a la persona en su plenitud.

La reconstrucción de una red social nueva es una tarea ardua. La familia la heredamos, las amistades las construimos desde la niñez... pero a medida que va avanzando la vida, y peor aún en un contexto cultural que no dominamos, la creación de redes se dificulta, estando más condicionada en función del provecho o de la oportunidad, y por tanto no son tan significativas o incondicionales.

Para llevar a cabo este proceso de reconstrucción, el inmigrante partirá de lo más familiar, lo más próximo, ahí donde las barreras lingüísticas y culturales son menores. Comenzará, por ejemplo, con un pariente que haya emigrado antes si es posible, alguien del barrio o la ciudad de procedencia, de su misma confesión religiosa, de su lengua; y continuará ampliando estas redes de lo más próximo a lo más lejano.

Existen atajos, y quizás el más transitado sea la vía amorosa, mejor aun matrimonial. La pareja española compartirá la red social de manera espontánea y natural. Para los estudiantes, el atajo será su mejor conocimiento de la lengua y los códigos sociales, y un proceso de aculturación que para muchos empezó en origen. Para los jóvenes será la participación en asociaciones juveniles y clubes deportivos donde compartir, desde la gratuidad, un interés común. Fuera de esto, la regla es la misma para todos: partir de lo cercano, lingüística y culturalmente, y desde ahí construir. Dado el coste mental que supone funcionar con códigos ajenos, para muchos (sobre todo en la fase de primera generación) la nueva red social quedará limitada a familiares y compatriotas, con la inclusión ocasional de algún español. Esta red social hará que el inmigrante deje de ser un individuo errante y se fije en un lugar, con un trabajo, una

familia, unos amigos, etc.

c) El capital cultural.

Aquí entraría el conjunto de competencias y conocimientos diversos que permiten negociar a la persona un lugar en la sociedad, pero estos conocimientos vienen precedidos por otros anteriores, adquiridos en buena parte de manera inconsciente o involuntaria, y de los que sólo somos conscientes cuando nos faltan o cuando cambia el entorno que los produce. Partiendo de la lengua, desde donde pensamos y configuramos el mundo, pasando por los valores (lo que está bien o mal), los comportamientos aprendidos, el trato a las personas, los códigos y ritos con que se realizan ciertas actividades. Cuando este capital cultural se vivencia fuera del contexto que le da significación, se pierde en gran medida su sentido y se pueden producir choques e incomprensiones radicales. Para una chica en Marruecos llevar pañuelo es signo de honestidad, de respeto. Sin embargo, aquí será vista como retrógrada, fundamentalista, sometida al varón. Las cosas no tienen el mismo significado, y esto exige un esfuerzo de constante traducción donde nunca terminas de estar convencido de haber sido comprendido.

En el trabajo de recomposición, el inmigrante partirá de lo más superficial e instrumental hacia lo más profundo. En cada nivel se encuentra con dificultades: aprendida la lengua oral, necesitará dominar la escrita, pues nuestra cultura es básicamente escrita, sobre todo la de la administración. No sólo será necesario tener conocimiento y experiencia profesional, sino convalidar el título, verdadera carrera de obstáculos. Y una vez en el trabajo, en igualdad de condiciones con el autóctono, descubrimos que unos son más iguales que otros, como le pasa también a la mujer a la hora del salario o de acceder a puestos de responsabilidad. Luego aparecerán los conflictos: entre las obligaciones familiares y profesionales, el “perder la cara”⁷, la imagen pública y ante sí mismo, que puede llevar a no reconocer el error y por tanto a la incapacidad de rectificar; pasando por dilemas con fidelidades y obligaciones religiosas, familiares, técnicas...

d) El capital “simbólico”.

Correspondería con lo que antes se ha definido como la función ontológica de la identidad, aquella que da valor y sentido a la vida. Consiste en aquello que me produce orgullo, que me dice que soy bueno, que valgo, que reconozco lo que pasa en el mundo.

De ahí se saca la fuerza interior, la confianza en uno mismo; en este sentido no es “simbólico” sino real y operativo, pues ayuda a situarse en el mundo de forma positiva. Este capital se ve atacado en el conflicto de valores entre cultura de origen y de acogida. Por ejemplo, es lo que ocurre con la religión, cuando los otros la entienden como fanatismo o superstición. Si volvemos al ejemplo de la doble lectura que tiene

⁷ De la expresión francesa “perdre la face”: la imagen pública en otras culturas es muy importante, reconoce el estatus de la persona y su posición dentro del grupo. Es importante no sólo tener un lugar social sino que ese lugar sea reconocido y valorado por los demás. Las acciones que de alguna manera cuestionen públicamente ese lugar, esa autoridad, serán evitadas al máximo. Por ejemplo, si alguien comete un error esperará que se le corrija en privado, hacerlo en público será entendido como una ofensa de cara a su imagen y prestigio público. Aquí tenemos interiorizado el discurso: “si tienes algo que decirme, hazlo aquí y ahora, no importa si es delante de todos”, es normal comentar los errores o fallos del compañero en una reunión; pero esto no se da en todas las sociedades y puede ser motivo de ofensa.

el uso del velo, por un lado en el colegio me dicen que es signo de atraso y sumisión, pero en casa que es signo de respeto y pertenencia. El colegio reproduce una imagen sobre los padres, calificándolos de antiguos, retrógrados, opresores; proyecta así un desprecio y una negación de los valores familiares (al menos de esas familias, las inmigradas). En medio de esa dialéctica se sitúa la menor: no quiere traicionar a profesores y a compañeros para no sentirse fuera de la norma social, pero tampoco a la familia de la que se siente parte y a la que no puede traicionar. De alguna forma, haga lo que haga está mal.

Esto supone un ataque a su capital simbólico, a su autoestima; es tener que posicionarse entre dos extremos que se niegan mutuamente, lo que con frecuencia se resuelve con la negación de ambos. Por tanto, en función de la solidez del núcleo fundador de la persona, este período (normalmente largo) de vulnerabilidad expone a la persona a posibles crisis, con la aparición muchas veces de actitudes compensatorias, como la bulimia (sobre todo en mujeres), el tabaquismo (sobre todo en los varones), las drogas (en los jóvenes); así como enfermedades psicosomáticas. Todo esto hace que la recuperación del capital simbólico sea clave en los procesos de acompañamiento de las personas inmigradas en general, y de los jóvenes en particular.

3. EL TRAYECTO MIGRATORIO EN LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD

Me acuerdo muy bien, era un día en que llegó un chico de mi pueblo, se quedó conmigo dos días y al final empezó a decirme: "vamos a volver a nuestro pueblo". Yo le dije: "vete tú hoy y mañana si Dios quiere regresaré a mi casa". Yo tenía la intención de comprar esa misma noche el billete de vuelta para volver a mi casa. Entonces, me levanté el sábado por la mañana, ya que salen muy pocos remolques y en ese día hay muy pocos vigilantes. En esta mañana me puse debajo de un remolque. Hacía un frío mortal. Entonces me cansé y fui a ver a unos chicos que estaban en otro sitio y les dije "pues yo he estado en aquel camión". Ellos me contestaron "pues vete allí y quédate donde estabas". Efectivamente volví a mi sitio y al poco tiempo el remolque se metió en el barco. Entonces el remolque desembarcó y salí de mi sitio y subí arriba. Como estaba tan contento y con la alegría que me invadía fui a buscar un sitio donde hiciera un poco de calor [cambia su tono de voz de tristeza a euforia]. En ese momento vi un trozo de pan en un sitio, bajé y lo cogí. Dije: "Pase lo que pase, lo voy a coger" [le entra la risa en este momento], efectivamente, lo cogí y lo comí entero del hambre que tenía. Al terminar subí y cambié de sitio, esta vez subí a lo alto del camión, pero ahí me sentí muy apretado, no podía moverme, me sentí pillado en este lugar y empecé a quitarme la ropa. Al final, decidí volver al primer sitio. Entonces, volví a mi sitio, precisamente encima de una barra del chasis, en una puse mi pecho y en la otra mis pies, agarrando con la mano así [nos explica con los gestos].

Pues con esta postura tan incómoda, llegué a Algeciras. Era el momento de inspeccionar el camión. Cuando el policía asomaba por la parte de arriba, yo me ponía en la de abajo. Y cuando él se agachaba para ver la parte de abajo yo subía, y así hasta que dio orden al camionero de pasar. Al salir, el camionero y su compañero, que eran marroquíes, pararon y empezaron a cenar, luego sacaron las alfombras y empezaron a rezar. Yo me dije: "¡Qué bien!, me he encontrado con personas que conocen a Dios". Yo en este momento me di la vuelta por el otro lado, para fingir que no vengo de la dirección de su camión. Al terminar, me acerqué a ellos y les dije: "Amigos, yo quiero ir, pero no sé por donde salir". Uno de ellos me preguntó: "¿dónde estabas?" Le respondí "en

un remolque que está ahí”, yo no quería decirles la verdad porque les puedo buscar problemas y les van a decir que fueron ellos quienes me han hecho pasar. Me preguntó si yo tenía otra ropa por debajo. Les contesté que sí, y me dijo “quítate la ropa de fuera y lávate la cara”. Después de lavarme la cara, me fui por donde me indicó, aunque yo sabía esta salida por las dos veces que estuve aquí. Salí por la puerta y por donde había oscuridad pasaba yo, incluso por un pequeño bosque. Pero antes de llegar, pasaron a mi lado los guardias civiles en un coche. En este momento había un hombre haciendo ejercicios de deporte, fingí como si estuviera con él y empecé yo también a hacer lo mismo [riéndonos todos juntos]. Empezaron a mirarme, mientras yo seguía con los ejercicios pero al mismo tiempo pensando “si vienen hacia mí tengo que salir corriendo”. Estuvieron durante casi diez minutos vigilándome mientras yo seguía con los ejercicios, hasta que se fueron. A partir de este momento, comencé la caminata y siempre por los lugares oscuros, y en un momento dado vi como un toro y dije: “Dios mío, espero que no me dé una cornada y me deje muerto”. Cogí una piedra y seguí mi camino. Luego bajé por un sitio y vi la ciudad, muchas luces, tiré la piedra. (Hassan)

¿Quiénes son estos jóvenes? Cuando nos detenemos frente a ellos, ¿hasta dónde alcanzamos a ver? El contacto diario con estos chicos nos hace muchas veces olvidar de dónde vienen, cómo han emigrado, por qué decidieron salir de casa, qué les hizo dejar sus familias, sus barrios, sus amigos para embarcarse en una aventura que pondría en peligro sus propias vidas; qué sueños perseguían y qué fueron capaces de hacer para alcanzarlos; en qué momento se truncó su proyecto migratorio o en qué lugar se encuentra; a qué cosas dan valor y qué valor se dan a ellos mismos. Pensamos en ellos como unos pobres desgraciados que troncaban su vida y vagabundean de un lugar a otro, o por el contrario los vemos como unos pequeños héroes, que se aventuraron a cruzar el charco para salvar a sus familias de la miseria. Quizás sean de todo un poco. Detrás de sus ojos, en lo profundo de su ser, podemos ver cómo vienen cargados de experiencias, vivencias, creencias, valores... ¿Seremos capaces de sacar todo lo bueno que los ha hecho personas, o nos conformaremos con dotarlos de alguna herramienta que los ayude en lo más instrumental, pero sin adentrarnos en lo que los ha hecho y los hace humanos? Hasta dónde nos adentraremos, hasta dónde nos comprometeremos, hasta dónde...

3.1. ¿QUÉ REPRESENTA LA AVENTURA MIGRATORIA EN EL CONTEXTO DE LA DINÁMICA IDENTITARIA?

Sabemos que no puede existir una respuesta única a esta pregunta, pero sí intentaremos encontrar un denominador común que nos ayude a entender a los jóvenes inmigrantes. Quizás existan dos factores centrales a la hora de abordar el asunto: la migración como intento de revalorización y la migración como trauma en sí misma.

a) La migración como intento de revalorización.

Ante una situación de sufrimiento personal o familiar, de bloqueo, de falta de expectativas... la migración surge (ya vimos el peso que tiene dentro del imaginario colectivo marroquí) como una solución que puede y debe transformar esta situación. Busca romper con la limitación en el desarrollo de la función ontológica⁸ de la

⁸ Y especificamos función ontológica acentuando la importancia de lo que el chico pone en juego en su migración.

persona. Por un lado, está el conflicto entre la idea que el menor tiene sobre sí mismo y el lugar que se le asigna dentro de la familia y la sociedad, el pensamiento de lo que él quiere llegar a ser en su vida, la posición que quiere tener, el estatus, el futuro al que aspira y las limitaciones que los adultos le imponen o la penuria social entre la que se desenvuelve y le marca un futuro oscuro. En otros casos, se trata del estatus que tiene dentro de la familia y las obligaciones impuestas y/o autoimpuestas por los deberes que conlleva el mantenimiento de la familia, como asumir el papel de hermano mayor (sustento de la familia) frente a un padre ausente o incapaz de cubrir estas necesidades. En estos casos, estos hijos aparecen, frente a los suyos y ante sí mismos, como salvadores de la familia. Es sin duda gratificante, pero a la vez hace recaer sobre sus espaldas la presión moral de satisfacer estas expectativas, en general de conseguir dinero para mantener a la familia dejada. Otras veces es una mezcla de las dos, en distintas proporciones.

En este sentido, la migración aparece como un instrumento privilegiado para el cambio, como un doble operador: cambiar las circunstancias de la vida y cambiar la vida misma para acceder a una nueva etapa, a una nueva concepción de uno mismo más acorde con el yo ideal, soñado, que se propone en esta nueva trayectoria vital. Es una verdadera metamorfosis, el hombre viejo queda atrás y aflora uno nuevo en la tierra prometida.

Otro problema vendrá a suscitar el hecho de ser una metamorfosis autoinfligida, no ritualizada, no acompañada por los maestros adecuados, lo que conlleva la obtención de resultados imprevistos, y en muchas ocasiones negativos, respecto a los objetivos buscados, esencialmente la adquisición de ese nuevo estatus social, ese hombre nuevo de valía y sentido.

b) La carga traumática de la migración.

La mayoría de las veces, la aventura migratoria conlleva una gran carga traumática, no considerada o evaluada a la hora de emprender el proyecto migratorio.

La migración supondrá un descenso al último peldaño de la escala social. Se puede observar que los servicios de limpieza, la agricultura y en general los trabajos que los españoles no quieren son los que ocupan los inmigrantes. Así está regularizado por ley, la población autóctona necesita mano de obra barata y para lo que no le interesa.

Hay una confrontación con un sistema de valores que contradice, a veces frontalmente, los propios y con ello trabaja contra un nivel sano de autoestima.

...porque ellos vienen con una cultura muy musulmana, algunos son muy religiosos y con unas características de comportamientos machistas, ¿sabes? De incompreensión hacia la forma de vivir de los occidentales y todo ese tipo de cosas. Lo que pasa, es que todo eso es muy fácil de descomponer porque en el fondo ellos lo que quieren es este tipo de vida y este tipo de cosas, entonces...

Para ellos su cultura, su historia, sus costumbres tienen mucha importancia pero... sobre todo eso, no dejarlos que sobrevaloren su historia, porque eso lleva a no comprender las cosas de los demás; claro, hay que bajar un poquito más el fundamentalismo en todos los aspectos (Manuel).

Este fragmento de entrevista recoge un poco la imagen estereotipada de los

DE LO VISIBLE A LO INVISIBLE

marroquíes, chicos y adultos. Recoge de alguna forma lo que hay detrás de la mirada de nuestra sociedad, en este caso procedente de un educador que trabaja con estos jóvenes. Es parte de las barreras a las que tienen que hacer frente estos jóvenes en la construcción de su identidad. A esto se suma que no es fácil encontrar adultos referentes, distribuidores de valor y sentido, como los que han alimentado la historia anterior de la persona; o la descontextualización radical, de la que ya hemos hablado, y que se refleja en la soledad y la sensación constante de extranjería.

La migración clandestina es otro elemento traumático que marca la vida y también los cuerpos de estos jóvenes. No es ningún juego cruzar el Estrecho en patera, en los bajos de un camión o en el maletero de un autobús o un coche. Son muchos los que quedaron en el camino. Pero a pesar de los riesgos, de la vida en el puerto entre cartones o en vagones de trenes abandonados, de las detenciones policiales, de la posibilidad de muerte real... los jóvenes se siguen lanzando.

4. LAS DINÁMICAS DE CAMBIO EN LA IDENTIDAD

4.1. LOS FACTORES INDUCTORES DE CAMBIO

En primer lugar, hay que aclarar que no cualquier cambio es un cambio en la identidad. Reconocer un cambio en mi identidad significa asumir que ya no soy el mismo de antes. De alguna forma, se añade una nueva dimensión a la persona (positiva o negativa), que hace que los demás, y ella mismo, la vean de manera diferente. Ha existido algún momento, alguna circunstancia, que ha obligado a reorganizar la vida de manera diferente, tanto en la relación con uno mismo como con el entorno. La tendencia natural del ser humano es a permanecer en el mismo estado, a estar ahí donde se controla la propia vida y los sentimientos, a permanecer en un terreno de seguridad; pero la vida no siempre se presenta de manera previsible y esto obliga a replantearse las cosas, a salir de la situación actual y a cambiar.

La pregunta que nos hacemos es qué acontecimientos provocan o introducen estos procesos de cambio, qué hace que el cambio sea obligatorio, que no haya más remedio que cambiar. A estos factores los llamaremos inductores de cambio. Los invitamos a parar la lectura unos segundos y pensar en esos factores inductores de cambio que han marcado la vida de cada uno (el encuentro o el abandono de un ser querido -del cónyuge por ejemplo-, el nacimiento de un hijo o la muerte de un padre, la entrada o salida de las drogas, un accidente, la conversión religiosa (o la apostasía), la migración...). Seguro que echando la mirada atrás somos capaces de reconocer algún momento significativo que nos obligó a reconfigurar nuestra manera de estar, de ser, que supuso un momento de inflexión en nuestras vidas. Por qué fue así, qué cambios provocó, cómo fuimos capaces de gestionarlos y qué aportó a nuestra vida, son cuestiones importantes de analizar.

Son inductores externos a la persona, que suelen provenir del medio cercano o de las personas más próximas, y con frecuencia acostumbran a ser hechos traumáticos. Esto es claro en el caso de los accidentes, pero también en cuestiones como la migración, donde cambia todo el contexto que envuelve al individuo, que le supone un trauma psíquico más que físico. Nos encontramos con pérdidas (por ejemplo del soporte económico, que obliga a salir a la calle a buscar recursos y asumir el sustento de la familia) o duelos (como el de un ser querido); y también con conflictos internos (el cambio provoca incoherencia y necesidad de cambio en la relación con el exterior).

Muchos de los acontecimientos descritos provocan un sentimiento de depresión. No es extraño que trauma⁹ y depresión¹⁰ sean previos al cambio positivo. Obligan a una búsqueda exhaustiva y a una recuperación del equilibrio, pasando finalmente a otro estado, a otra dimensión. Hay factores conscientes en la búsqueda de un cambio, como podría ser la realización de unos determinados estudios para acceder a un profesión. Hay otros factores inconscientes, donde uno no sabe bien dónde se mete (como en las drogas) pero busca cambiar una situación insatisfactoria; este componente inconsciente es muy importante no dejarlo pasar por alto, pues de alguna manera acompaña a la mayoría de las acciones (también a las conscientes) en busca de satisfacer anhelos o vacíos internos no confesados. Pueden ser involuntarios, como los accidentes, o voluntarios (autoinflingidos), como la migración.

Los cambios conllevan consecuencias. Con frecuencia implican un final positivo: la persona consigue, tras atravesar esos momentos de depresión o crisis, superarse y encontrar un nuevo equilibrio, colocarse en una posición diferente de la que partió, donde su vida tiene sentido y valía social. Otras veces la persona no consigue superar la crisis y cae en una verdadera depresión, enferma y no consigue salir de esa situación, debe ser tratada. Existe una tercera posibilidad, en la que colocamos en suspenso la situación que nos desestabilizó: la persona tapa ese aspecto no resuelto de su vida y continúa como si no ocurriera nada, dejando cosas por arreglar. Este mecanismo de defensa es peligroso, pues los traumas no resueltos suelen ser recurrentes y en los momentos de dificultad afloran, haciendo caer a la persona en otro pequeño proceso depresivo hasta que consigue apartar nuevamente la situación.

El trauma es una frontera entre el antes y el después, que invita a pasar de un lado a otro. El problema se presenta cuando la gente busca el trauma para cambiar, pero al no conseguirlo tiende a repetir la experiencia, generando una búsqueda repetitiva del trauma: es lo que se conoce como la traumatofilia. Si vemos el caso del botellón de fin de semana, encontramos cómo algunos jóvenes buscan en el alcohol ese inductor de cambio que les posibilite ser otra persona (alegre, divertida, que se relaciona con cualquiera, capaz de hacer bajo los efectos de la droga lo que no es capaz por sí mismo), pero al terminar el fin de semana vuelve a ser el mismo. Se vuelve a repetir el mismo ritual el siguiente fin de semana, buscando el porte para acercarse a la pareja deseada y desinhibirse, ser importante, en definitiva sentirse valorado por el grupo.

En la migración nos encontramos con un inductor autoinflingido, con una parte consciente en el proyecto migratorio (búsqueda de recursos, etc.) y otra inconsciente en el deseo de cambiar, de ser otro para los demás, de ocupar otra posición.

4.2. CRECER O CAER: DISYUNTIVAS PROBLEMÁTICAS.

Vamos a analizar cómo, en el proceso vital de una persona, se cruzan situaciones y personas que influyen en la configuración de la identidad del sujeto y le hacen crecer o caer. Nos detendremos a ver los momentos más significativos, los personajes que marcan y los peligros de desviación, que pueden ocasionar la configuración de una identidad negativa¹¹. En la medida en que reconozcamos los procesos desviantes,

9 Entendiendo trauma como la acción capaz de romper una cierta dinámica personal, sin por ello quedar cargado de una connotación positiva o negativa.

10 Hablamos de depresión en el sentido de crisis, de desequilibrio, de decaimiento de ánimo que obliga a reposicionar la posición vital.

11 La noción de identidad negativa se refiere a estados mentales duraderos marcados por una apreciación de la persona globalmente negativa. En estas situaciones, la función ontológica de la identidad se ve afectada tanto en su vertiente de valor como en su vertiente de sentido

que puedan llevar a problemas en la construcción identitaria de las personas, seremos capaces de ayudar a los menores para que encuentren la posibilidad de salir, de evitar que otros caigan en situaciones semejantes. Al pensar con profundidad sobre los chicos con más problemas, nuestro análisis se enriquecerá y servirá para aquellos menos conflictivos. Los menores con más dificultades son el termómetro de la práctica educativa, nuestra mayor responsabilidad. No se puede caer en la tentación de relegar los casos más difíciles o mirar a otro lado, pues este reto ayuda a crecer como profesionales.

a) Descripción de los procesos.

Es difícil precisar cuándo la persona comienza a tener conciencia positiva o negativa de sí mismo, lo que sí es claro es la influencia del medio y de las personas más cercanas. Hablamos del papel fundamental que juegan los personajes significativos: madre, padre y, en general, personas de mucho peso e influencia sobre la imagen del niño, como abuelos, maestros... Al llegar al mundo, el infante necesita recibir afecto y un mensaje inequívoco de positividad, en el que de manera clara entienda que él ha venido al mundo para bien, que es querido e importante. En caso contrario, si el niño siente negado el valor y el sentido de su vida con palabras y sobre todo con hechos, acaba interiorizando esta negatividad y siente que no vale como persona. Encontramos estos casos en niños no deseados, cuando de cierta manera se les hace ver que no han sido buscados, que no llegaron en el momento adecuado, cuando los culpamos de haber truncado nuestra carrera profesional, de no dejarnos libertad, etc. En casos extremos son abandonados por sus madres y padres, aquellos que deberían dar valía a su vida.

El ascendente de estos personajes se va disolviendo con el tiempo, sin llegar a desaparecer, pero aparecerán otros personajes muy influyentes en la vida del menor. La llegada a la escuela es el momento donde el niño sale del ámbito meramente familiar y se encuentra con otros adultos que se convierten en modelos a imitar, los profesores. Éstos se convierten en los nuevos referentes. No es extraño que el niño llegue a casa argumentando, en contra de sus progenitores, lo que la profesora le ha dicho acerca de cómo se hace una cosa o sobre una determinada forma de comportarse. En este sentido, un profesor que se olvida de preguntar, nombrar o incluso mirar a un alumno está transmitiendo la idea de que: "tu existencia es irrelevante para mí, puesto que te ignoro". Peor es cuando sistemáticamente descalifica al alumno en público. De la misma manera, los conflictos de valores entre la escuela y la familia son causa de confusión y posibilidades de negatividad. Cuando padres y profesores no son capaces de dirimir sus diferencias de valores, sino que lo hacen a través de los chicos y chicas, sitúan a los jóvenes en un callejón sin salida: si dan la razón a uno entran en conflicto con el otro y viceversa. Es el caso de las parejas que se divorcian y colocan al niño en medio, como piedra arrojada: terminan haciendo creer al niño que él es la causa de la separación de sus padres. Esto refuerza la idea de que "yo no valgo, yo no sirvo", pudiendo inducir una espiral de negatividad en la que la persona se rebela contra todo (violencia) o se niega a sí misma. Llevado al extremo, se buscará el suicidio directo o psíquico (por ejemplo, con drogas¹² como la cola o los disolventes que buscan la inhibición de la realidad).

(cif. documento interno de formación sobre identidad de Sevilla Acoge. Elaborado por Javier Leunda y Reyes García de Castro, 2007).

12 Cada droga tiene una funcionalidad y busca llenar un vacío diferente en la persona. Por ejemplo, la cola busca negar la realidad, pasar desapercibido, desaparecer, estar "out" (la droga de los niños de la calle); la cocaína busca la actividad extrema, ser el centro, el estar "in" (la droga de los ejecutivos). Debemos tener en cuenta esto a la hora de trabajar con las distintas toxicomanías, ver cuál es el vacío que viene a llenar la sustancia para trabajar sobre ello.

Algunos acontecimientos tienen un peso determinante en la vida de las personas: accidentes graves, mutilaciones del cuerpo, grandes quemaduras, divorcio o viudedad son puntos de inflexión en las trayectorias de las personas. También hay actos pulsionales que pueden llevar a la entrada en una espiral de negatividad: por ejemplo, ocasionar un accidente con graves consecuencias, entrar en una pelea y provocar una lesión (como saltarle un ojo a un compañero); esto proyecta una imagen sobre uno de negatividad por el daño ocasionado, aun siendo involuntario, y si no se trabaja apropiadamente el sentimiento de culpabilidad reforzará la negatividad de la persona. Cuando la violencia entra en juego, la adrenalina y la visceralidad de las sensaciones actúan como catalizadores del proceso: entrar en una agresión o agredir como respuesta, hace pensar que el otro es una bestia y que yo soy otra bestia por mi manera de reaccionar; me deniegan y yo deniego¹³... Cada nueva acción me va haciendo caer, reforzando la espiral, en cada vuelta de tuerca la persona va hundiéndose más en la negatividad, recibe negatividad y la lanza. Pensando en una intervención educativa, corresponde romper la espiral de negatividad.

b) Intentos de rehabilitación: existir con valor para alguien significativo.

Estos procesos no son irreversibles, de hecho existen constantes esfuerzos por salir de esta espiral, con distinto resultado. Toda persona aspira a tener valor ante los ojos de alguien significativo, recuperar una imagen positiva de sí misma y hacerlo dentro de un medio social.

Cuando se ha sentido el rechazo por parte de la familia y de la escuela, dos instituciones determinantes de la configuración de la identidad ontológica, los intentos de rehabilitación se harán preferentemente en el grupo de iguales. En ocasiones esto se da en la delincuencia y la banda, como espacio de socialización alternativo. Este espacio tiene sus propias reglas: para ser alguien de valía se tendrá que robar, burlar a la policía, defender el grupo y el barrio, etc. Esta búsqueda de positividad se realiza desde la microcultura del grupo, y aunque éticamente nos parezca o no correcto, es válido¹⁴ (al chico le sirve) como proceso de rehabilitación, para salir de la espiral de negatividad, conseguir ser alguien de valor dentro de un grupo y tener un sentido en la vida, aunque sea proteger la pandilla y el barrio. Por eso es importante ocupar la calle de forma positiva, promover asociaciones que trabajen en este tercer ámbito de socialización con adultos que sean referentes. La oportunidad de encontrar un tipo de grupo u otro, hará que se caiga en una nueva fase de la espiral descendente o que se pueda provocar una inversión de la tendencia.

c) El proyecto migratorio como intento de revalorización: aspectos positivos y negativos

La inmigración se presenta en general como una hazaña, un gesto valeroso, la prueba para ser hombre (paso en camión, patera). Pero la migración misma podemos leerla como una tentativa para salir de la negatividad, más aún si el proyecto migratorio incluye la ayuda a la familia, a pesar de la inversión de roles¹⁵. En definitiva, estaríamos

13 A menudo, el verdugo suele ser una víctima, y la víctima se puede transformar en verdugo. Todos somos capaces de realizar actos de bondad y de maldad, es difícil trazar una línea que separe con pureza lo bueno y lo malo.

14 En nuestro análisis como profesionales debemos huir de posturas simplistas de lo que es bueno o malo, entrando a analizar la funcionalidad de las cosas, el lugar que ocupan y el provecho que de ellas sacan los chicos.

15 Los hijos hacen las veces de cabeza de familia, como protectores de los padres, procurando

frente a una iniciación¹⁶ autoinflingida: los jóvenes buscan a través del viaje una posibilidad de cambio, alcanzar un nuevo estatus, un nuevo rol familiar; salir de una situación no querida para acceder a un nuevo lugar social. Este proyecto en el caso de los menores se queda suspendido. No pueden llegar a lo que aspiraban (un trabajo, un buen nivel adquisitivo, un estatus nuevo que les permita disfrutar de “El Dorado” anhelado) y corren el riesgo de caer en una nueva espiral o en la repetición compulsiva de esta experiencia. Este camino lleva a muchos a la errancia (de Sevilla a Barcelona, de ahí a Italia, etc.) o a la exploración de otras prácticas que les posibiliten el cambio (toxicomanías, delincuencia, etc.).

Es fácil encontrar identidades negativas entre sujetos o grupos sometidos a una aculturación forzada (inmigrantes, gitanos, etc.), ya que supone el abandono de todas las fuentes de positividad que tenían antes y un fuerte conflicto de valores. Mucho de lo que era bueno para él en el país de origen está visto negativamente en la sociedad de acogida: la religión (tachada de superstición o integrismo), la forma de comer, algunas conductas sociales (como el velo en las chicas), el tono de voz, la mirada... Así se van reforzando las espirales de negatividad.

En los colegios es donde más se manifiesta el conflicto de valores y, por tanto, donde es fácil ver reforzadas las identidades negativas. Ahí se manifiesta constante y explícitamente, por parte de los compañeros y muchas veces de los profesores, este conflicto de valores tanto explícitamente como a través del currículum oculto¹⁷.

Por tanto, nuestra misión será ofrecer posibilidades de revalorización. Se trata de poner a los chicos en situaciones que les permitan conquistar esta mirada positiva, someterlos a situaciones o pruebas de valía donde puedan salir triunfadores, reconocidos. Cuando son capaces de alcanzar la cumbre más alta de la sierra, realizan una obra de teatro y son aplaudidos por todo el barrio, terminan sus cursos de formación profesional, etc., van sintiendo que son actores protagonistas de sus vidas, capaces de lo que se proponen; que su existir tiene sentido y valía, para ellos y para los demás, insertos en un grupo que los reconoce y les da un lugar en la sociedad.

5. ASPECTOS DETERMINANTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

A la hora de abordar la labor de educadores, resulta imprescindible enmarcarla dentro de este trabajo de construcción de la identidad. Entendemos que en la persona existe un núcleo, constituido básicamente por la identidad ontológica, donde se encierra lo más profundo de la persona, los aspectos que ha interiorizado y lo han construido; por otro lado, hablaremos del envoltorio como una especie de membrana permeable, hasta un cierto punto, que protege el núcleo de los ataques

el sustento para la familia.

16 De los procedimientos de iniciación, especialmente durante la adolescencia, hablaremos un poco más adelante, como parte del núcleo de la identidad cultural.

17 La escuela como institución socializadora no sólo dispensa conocimientos, al mismo tiempo transmite una serie de normas y valores. “A través de una diversidad de prácticas, aparece un modelo cultural. Por ejemplo, la escuela favorece la comprensión racional (y no fatalista o mágica) de los fenómenos físicos y sociales; promueve una concepción lineal y funcional del tiempo e inscribe sus actividades en un horario bien definido; valora el aprendizaje por ensayo y error (más que por imitación) y tiende a privilegiar la espontaneidad frente a la repetición; fomenta un acceso directo, sin rodeos, a los problemas cognitivos o relacionales de los alumnos. En el plano sociorelacional, busca la afirmación de uno mismo, favorece la expresión de la individualidad y fomenta la negociación en casos de conflictos. Todas esas maneras de actuar, así como las concepciones que implican sobre el rol y estatus del niño y del adolescente, modifican y pueden chocar con los principios de la socialización familiar”. Janine Holh y Michele Normand.

externos y a la vez permite nutrirse a la persona de lo que hay en el exterior; es aquí donde se pondrán en juego los distintos elementos de la función adaptativa de la identidad. Esta imagen de la persona nos permite acercarnos a los jóvenes teniendo una idea completa de su realidad como seres humanos, hace explícito que debajo de lo que vemos hay todo un mundo en ebullición, nos recuerda que no podemos conformarnos con trabajar los aspectos más instrumentales de la educación pues, en ese caso, olvidamos lo más importante de la persona, que es su núcleo. La idea de núcleo suscita profundidad, delicadeza, un lugar donde adentrarse pero con mucho cuidado, que no se puede descuidar, pero que no hay que estar manoseando constantemente. Se refiere al lugar donde encontrar lo más profundo de la persona y al que habrá que acercarse con respeto, tomando todas las garantías y con la precisión de un neurocirujano. Supone también que el chico que llega a los centros de acogida es una persona rica, valiosa, cargada de significaciones; y que la labor no es hacer una persona nueva de él, sino restaurarlo, darle una posición social de valía y con sentido. Sobre todo esto hablaremos en los capítulos sobre dispositivos.

Antes de terminar, nos gustaría exponer brevemente los aspectos que, a nuestro parecer, son determinantes, específicamente, en la construcción de la identidad de los jóvenes inmigrantes. Trataremos de contrastarlos con los interrogantes planteados en las entrevistas y que se desprenden de los discursos de los educadores-as y los chicos.

5.1. EL NÚCLEO DE LA IDENTIDAD CULTURAL

Hablando de jóvenes inmigrantes nos pararemos, en primer lugar, en el aspecto cultural. En la base de toda identidad cultural existe un núcleo central determinante, constituido por la lengua, las teorías sobre la naturaleza de la persona y más particularmente de los bebés, la teoría sobre la naturaleza de los muertos y del más allá, el procedimiento para la modificación de los seres humanos y la teoría sobre la naturaleza del mal y del orden del mundo:

5.1.1. LA LENGUA.

La lengua estructura el pensamiento, es una manera de ver el mundo, de tratar la realidad. La conseguimos de una forma inconsciente, no se aprende sino que se adquiere. La persona se sitúa a partir de tenerla y desde ahí alcanza a ver, entender y explicarse el mundo. Hay lenguas donde para la segunda persona sólo hay el “tú”, y su percepción de las relaciones sociales será diferente a aquellas que manejan el “tú”, el “usted”, el “excelencia”. Es una matriz lógica, un “sistema operativo” a través del cual se percibe el mundo. Su uso refuerza el concepto y la estructura cultural. Para conocer bien a un pueblo hay que conocer bien su lengua (no traducirla, sino hablarla), lo que ayuda a entrar en su dinámica de pensamiento. Las cosas se dicen de forma diferente en una u otra cultura. Podríamos decir que la lengua es una frontera, un sistema que envuelve a un grupo social, permitiendo identificar a los semejantes y separarlos de los demás. Por ello es fundamental el papel del traductor en el trabajo en profundidad con los menores: la lengua da acceso al núcleo de la identidad de la persona, el cual está ordenado según la lengua materna, y por tanto para entrar en lo profundo de la persona, o para depositar un mensaje que tenga un calado profundo, hay que hacerlo en su lengua materna. La traducción no sólo será lingüística, sino cultural, realizando una función de acercamiento de los dos universos culturales en los que vive el chico, para hacer posible la interacción con su función ontológica.

...es cierto que algunas de las intervenciones que hacen los educadores árabes, les llegan mejor a ellos en árabe que en español, yo creo que se enteran mucho más en su idioma (...), sí, es como un poco la forma de concebir ellos la educación allí, es como la forma que tienen ellos de echar una bulla y cuando me dicen "pues hay que darla en árabe", y yo sé que en árabe les llega mucho más a los niños... (Esteban)

Es claro que el uso de la lengua abre al joven a otro universo, pues no sólo es importante el texto sino también el contexto, las palabras pesan de manera diferente. Lo que a nosotros nos pasa desapercibido no lo es para un educador arabófono, él especificará: Es que para un marroquí, hay palabras que llegan en marroquí, pero que no llegan en árabe (Abdou). Por eso, cuando pretendamos que nuestras palabras calen en el chico, que les lleguen a lo más profundo, debemos traducirlas a su lengua, para asegurarnos de que son entendidas. En las entrevistas en profundidad el idioma que debe usarse es la lengua materna del entrevistado, para lo cual debemos usar un traductor, conocedor de los dos mundos, que haga de puente no sólo lingüístico sino cultural, y nos ayude a adentrarnos y trabajar desde cómo está fabricado el núcleo de la persona; para las entrevistas y conversaciones normales, para instruir en alguna habilidad -aspectos más instrumentales- usaremos el español, que es la lengua del país de acogida y que debe dominar el menor para relacionarse e integrarse.

5.1.2. TEORÍAS SOBRE LA NATURALEZA DE LA PERSONA Y EN PARTICULAR DE LOS BEBÉS.

Los pueblos tienen una teoría fundacional sobre su propio origen, sobre quién envía los niños, por dónde llegan, a quién representan. Estas teorías harán que tratemos a los niños de manera diferente, se les dará un nombre u otro, se les recibirá de una forma determinada (gemelos, nacimientos que coinciden con muertes, etc.).

Queremos detenernos brevemente en la importancia del nombre. Para muchas culturas, nombrar a un niño requiere un gran proceso de discernimiento donde suelen dársele varios nombres; habrá que saber quién envió al niño (si fue algún antepasado de la familia, por qué lo hizo; y si fue alguien de fuera, qué pretende), se estudian las características físicas y de carácter del bebe, se considera el linaje de la familia, etc. Además, para significar momentos substanciales de la vida de la persona, podrá atribuírsele otro nombre; por ejemplo, el muchacho-a al ser iniciado recibirá otro nombre secreto que no será dicho en público (nombrar a una persona es poseerla, es tener poder sobre ella), o a las madres primerizas también se les suma otro nombre. De alguna forma, los momentos significativos e incluso de cambio en la configuración de la identidad vienen acompañados de un cambio o de la incorporación de un nuevo nombre. Sabemos que en muchas culturas el nombre tiene una significación en sí mismo, marca a la persona. Por tanto, es especialmente significativo encontrar a chicos que para integrarse en nuestra sociedad o entre el grupo de iguales, cambian el nombre de Mohamed (nombre del profeta, atribuido normalmente al primogénito, aunque no sólo, y con un gran simbolismo) por Manolo. Esta estrategia de adaptación, en la mayoría de los casos, conlleva una negación de su propia identidad y un mal proceso de adaptación, al negar lo que uno es o de dónde viene.

5.1.3. TEORÍA SOBRE LA NATURALEZA DE LOS MUERTOS Y DEL MÁS ALLÁ.

Los muertos siempre juegan un papel, los muertos actúan sobre los vivos. En la cultura

hispana existe el día de los difuntos, en el que se va al cementerio a honrar y rezar por los familiares que han fallecido. En América Latina este día es especialmente significativo, no sólo se va a rezar sino que al muerto se le llevan los alimentos que más le gustaban en vida, toda la familia permanece al lado del sepulcro y otras muchas personas se le acercan a rezar. El muerto se va, pero al mismo tiempo permanece como fundador, es un pilar de la familia. Aparece el concepto de antepasado como un estadio más en la propia vida, al cual no todos los muertos de la familia acceden sino sólo aquellos que lo merecen o de alguna manera se lo han ganado en vida; éstos protegerán a la familia, intercederán por ella. A los muertos hay que tratarlos de una manera especial y ritualizada para que descansen en paz y dejen descansar a los vivos. Entre nosotros también están las ánimas, espíritus, santos, etc., los cuales cada uno, a su manera, juega un papel, especialmente entre las personas mayores; y esto pervive, aunque sea cierto que en los últimos tiempos la muerte se ha convertido en un tabú, en algo a esconder y para la que no se nos prepara. Sin embargo, en el África subsahariana, en el Magreb, en las culturas indígenas, el mundo de los muertos y, en general, de lo invisible, está tan presente como el de lo visible en la vida diaria. No es extraño que cuando un inmigrante muere toda la comunidad recoja fondos para repatriarlo, para que pueda descansar en la tierra de sus antepasados. Igualmente, si durante su ausencia muere un ser próximo de la familia, especialmente un padre, la persona hará lo imposible por regresar al funeral y, si no lo consigue (por falta de medios, o por estar indocumentado, lo que le impediría volver a España) pesará en su vida. Toda deuda que no fue saldada en vida lo será en el momento del entierro. Y cuando esto no puede ser realizado, la carga que soporta la persona es mucha, hasta que vuelve a la tumba y restablece esa relación. Algo así se puede observar, por ejemplo, en los hijos que emigraron sin la bendición de sus padres.

5.1.4. PROCEDIMIENTO PARA LA MODIFICACIÓN DE LOS SERES HUMANOS.

Cada cultura ha desarrollado una manera propia de ayudar a sus miembros a ir franqueando las distintas etapas de su crecimiento, hasta su muerte, como acabamos de ver. También en el momento del parto. En la mayoría de las culturas dar a luz no es un hecho exclusivamente médico, sino prioritariamente social. Hay algunos pueblos en los que la mujer debe ir al bosque sola a dar a luz, enterrar la placenta y realizar una serie de rituales antes de volver al poblado; quizás pueda traer o no a un bebe, quizás este bebe pertenezca a los espíritus del bosque. En otras sociedades, se reúnen todas las mujeres de la familia en torno a la parturienta, la interrogan sobre su conducta, averiguan de quién es el niño para determinar el linaje, etc. En alguna más, los niños una vez nacidos son protegidos con un cordón alrededor de la cintura para evitar el mal de ojo, otros males o envidias. Muchos no recibirán nombre hasta pasado varios días. Los padres musulmanes recitarán la shahada al oído del bebé para hacer presente su condición de musulmán, y los cristianos bautizarán al poco tiempo a sus bebés para hacerlos parte de la comunidad. Habrá ritos para significar el paso de niño a adulto en la adolescencia, el matrimonio, la muerte, etc. De alguna manera, se ritualizan los pasos más importantes en la vida de la persona.

Sin duda, los más importantes y más significados por parte de la comunidad en las culturas tradicionales, son los ritos de iniciación pubertaria. Nos detendremos a explicarlos un poco más, pues los chicos con los que trabajamos se encuentran en esa etapa vital, y el intento de comprender cómo culturas distintas a las nuestras han resuelto este paso nos ayudará a trabajar con ellos, a acompañarlos en la travesía de niño a adulto, a cruzar su adolescencia. A la transformación física de la pubertad, estas sociedades acompañan un cambio psicológico que permite resituar socialmente al joven. La pubertad supone un cambio hormonal, una nueva potencialidad sexual y

física, una exacerbación del deseo; con el baile de las hormonas afloran las pulsiones, el deseo de ser otro, otro en el sentido de ser alguien extraordinario. La cuestión es si dejamos que el joven se las apañe como pueda, entre el grupo de iguales, o si como adultos intervenimos. Habitualmente, cuando los chicos no se reconocen en su familia ni en el colegio, buscan un tercer espacio en el grupo de iguales, a veces en las bandas. Es ahí donde se da la iniciación, con situaciones de riesgo, de violencia, de descarga de adrenalina, donde a través de pruebas de valentía, de traumas autoinflingidos, buscan llegar a ser otros; muchos se juegan la vida, como si dijeran: "me siento vivo porque puedo morir". El problema reside en que estas iniciaciones no desembocan en un nuevo lugar social y, por tanto, no posibilitan la reinserción social del joven en un nuevo estatus; por eso ocurre que se tiene que repetir las iniciaciones constantemente. En las iniciaciones tradicionales, los jóvenes son apartados del poblado y tras pasar una serie de pruebas, en el bosque entre sus iniciadores adultos, vuelven al poblado de manera diferente, reconocidos como adultos: en algunas culturas, como ya se ha dicho, recibirán un nuevo nombre, podrán asistir a partir de ahora a lugares antes vetados para ellos, irán al árbol de la palabra, asistirán a los entierros y a todo el tratamiento que se les da a los muertos, se podrán casar, etc. Existe un cambio de estatus social, ya se está en el mundo adulto; aunque no sea plenamente adulto, todos lo saben e irá creciendo. En España, hasta hace poco, estaba la llamada "mili": el servicio militar marcaba un antes y un después en la vida de los jóvenes, a los que se sacaba de "las faldas de la madre" y, durante un tiempo largo, se los enviaba a hacer la instrucción a las ordenes de un sargento severo que los sometía a pruebas duras, de valor, físicamente extenuantes. Después llegará un periodo más tranquilo de aprendizaje y al final la jura de bandera. Cuando regresaban a casa, volvían con un nuevo estatus, entraban en el mundo de la reproducción, y a partir de ese momento podían casarse, accedían a un empleo y eran considerados como adultos en la familia. A la mili se iba para "hacerse un hombre".

Como se ve, ese cambio hormonal, ese sentido de omnipotencia que busca un cambio de vida, ha sido construido en las distintas culturas y pautado para ayudar a la psique del individuo a acompañar el cambio físico. Se realiza un corte social, pasando a un espacio de iniciación, del que se sale con un estatus superior y se vuelve con un reconocimiento social, con acceso al matrimonio, con trabajo... al mundo adulto, en definitiva.

¿Qué pasa cuando no existen estos ritos? El adolescente va a procurarse él mismo esa iniciación, va a buscar pruebas que le den acceso a otro tipo de vida. El adolescente busca romper con el pasado, intenta desgarrar la antigua estructura para reconstruirla de otra manera. En estas iniciaciones hay quienes buscan situaciones violentas (el caso de las iniciaciones en las bandas organizadas, donde deben, entre otras cosas, aguantar una paliza por parte de sus futuros compañeros), robos con violencia (con navajas, tirones en moto...); hay quien se inicia en la droga para acceder a otra forma de estar en el mundo (drogarse juntos, compartiendo jeringuilla, pasándose el canuto o estando en el botellón), y hay quien cruza el estrecho. Se desarrolla un lenguaje propio de grupo (como el lenguaje secreto de las iniciaciones tradicionales) y sus miembros se reconocen como colegas entre ellos. Pero estas autoiniciaciones no desembocan en una nueva posición social, nadie los espera al otro lado; y esto ocasiona la repetición de la iniciación hasta que alguien o algo los para (la sobredosis, la policía o la cárcel). O de otra manera, encontramos a adolescentes de 50 años que han intentado cambiarse a sí mismos, pero no han obtenido el resultado esperado y se quedan como estancados en una adolescencia permanente.

¿Qué puede hacer el educador, el agente social? La posición es difícil, pues los operadores que los propios jóvenes usan son muy fuertes y contrarrestarlos sólo con palabras no suele tener efecto. Esto nos obliga a pensar en estrategias más complejas.

Alguien metido en la droga sabe que la sustancia es mala, sabe el daño que causa a su familia y su entorno, y será capaz de reconocerlo, pero no son las palabras las que lo sacarán, no en un primer momento. Necesita algo que rompa esa espiral de negatividad. A veces es verse cara a cara con la muerte lo que posibilita el cambio, en otros casos la cárcel abre esa posibilidad. De alguna forma se necesita un punto de inflexión, un inductor de cambio, un trauma que rompa la estructura que se ha montado para construir sobre lo antiguo. Los medios traumáticos deben estar a la altura de los que ellos se autoinfligen. Pero hay que tener claro que el trauma en sí mismo no garantiza el cambio; puede parar a la persona, pero si después no hay una alternativa viable, volverá a caer. Es semejante a lo que pasa con la cárcel, que para bruscamente una carrera delictiva, pero si no hay capacidad de inscribir a la persona en algo positivo, normalmente se hundirá más en una nueva red que encontrará dentro de la propia prisión. Para algunos puede suponer una oportunidad de enmendar su vida; pero eso depende tanto del corte que provoque a la persona como de la forma en que después se le acompañe.

Al llegar a la casa de acogida, el menor trae una posición de pseudoadulto (que le da la hazaña del viaje entre otras cosas) reforzada por un sistema que le habla mucho de derechos y poco de deberes. Se consigue así que incluso los más tímidos, al poco de llegar, empiecen a exigir ropa de marca, tiempo libre, paga semanal, etc. Necesitamos provocar una regresión a su lugar de niños, que ocupen el estado que les corresponde, situarlos en posición de aprendizaje, y no en la de que ellos lo saben todo. Desde ahí se les podrá relanzar y reubicarlos en el mundo adulto de una forma adecuada, organizada. A favor tenemos el cansancio que les supone el viaje, y en eso la casa les servirá de respiro. Pero esto no implica que no continúen el viaje una vez que retomen fuerzas, sobre todo si no se trabaja con ellos. Necesitamos pararlos. Cortar la situación no consiste en hacerlos pasar por grandes traumas, que éstos ya los han tenido en su viaje, sino en provocar una parada en su recorrido que les cree un vacío, un momento de impasse que se aprovecha para colocar algo diferente. Se intenta marcar un antes y un después, enganchar al niño en otra dinámica, romper la espiral de negatividad y subirlo a una espiral de positividad. Todo ello lo desarrollaremos en los capítulos sobre dispositivos.

5.1.5. TEORÍA SOBRE LA NATURALEZA DEL MAL Y DEL ORDEN DEL MUNDO.

El mal en el mundo es un enigma difícil de explicar. Existe y actúa, lo cual ha generado que cada sociedad establezca una forma de tratarlo. Hay diferentes explicaciones del mismo: el pecado, la brujería, el mal de ojo, etc.; pero se le buscará una explicación y un tratamiento. Es algo que va unido a la vida de una forma indisoluble. En el caso de la enfermedad, observamos que para la medicina tradicional el interés esencial reside en conocer las causas últimas, los aspectos más filosóficos, más existenciales. Preocupan más los "porqué" que los "cómo"; y sobre todo los "porqué" últimos. No se preguntará si el origen de una infección está en un virus o en una bacteria, sino que el interés estará en saber por qué esa persona concreta y en ese momento concreto está enferma. El centro de atención está en el enfermo y su círculo de influencia, no tanto en la enfermedad. No es que se renuncie a saber la causa, es que el interés está en otro lugar. Decía Wittgenstein que la ciencia termina allá donde comienzan las preguntas interesantes. (Cit. en Achotegui, 2002, p. 34). Por tanto, al enfermo se le preguntará, y sobre todo se adivinará, qué personas han influido en él, qué motivos existen o qué desajustes hay, para restablecer el equilibrio en las relaciones, en el contorno de la persona y de la comunidad. De forma que no sólo se trata al enfermo sino a todo su ecosistema. Esto se basa y refuerza una visión holística de la realidad, de la interrelación de las personas y el peso del grupo.

DE LO VISIBLE A LO INVISIBLE

Si nos centramos en Marruecos, vemos que el discurso tradicional sobre las causas de las enfermedades (especialmente las mentales) nos remite al fenómeno de la posesión y del hechizo. La primera se debe a espíritus externos, los genios (Djinn o Jnouns), y el segundo a la acción de personas alimentadas por malas intenciones. Estas posesiones y hechizos se ven acompañados de una somatización física de los trastornos. La sociedad magrebí ha desarrollado una comprensión social de estos fenómenos conforme a sus representaciones culturales tradicionales, que no aísla al enfermo del grupo social sino que en él es comprendido ya que no es su responsabilidad. Todo esto se complementa con el carácter fuertemente religioso de la sociedad marroquí, lo que influirá y se mezclará en el origen y tratamiento de la enfermedad. Aun sin saber cuál ha sido en particular, se reconocerá con facilidad que la enfermedad puede ser debida a la trasgresión de algún principio religioso o sobre la vida (como el respeto a los padres, alguna ley de la naturaleza, etc.). El Islam integra el djinn pre-islámico en su tradición y defiende la realidad de su existencia, que tiene un lugar de gran importancia en la vida y pensamiento popular. Existe un gran número de genios y su clasificación sería difícil. Junto a los ángeles (malaiika) y los demonios (shayâfîn) forman un grupo de entidades no humanas, pertenecientes al mundo de lo invisible pero muy presentes en la vida. Los djinn se hacen más presentes en la noche, en las corrientes de agua (ríos, cañerías, baños, etc.); normalmente no se habla de ellos, y quien lo hace lo hará con respeto y temor, protegiéndose con un versículo del Corán. También muy extendido está el "mal de ojo", que cualquier persona puede realizar, incluso sin intención, por un sentimiento de admiración o envidia hacia las pertenencias de otro. El mal de ojo enferma a los niños (quizás los más vulnerables), rompe parejas, trunca negocios, etc.; y ante él uno se protege por la mano de Fátima (Fatma), con tatuajes, talismanes o recitando pequeñas frases del Corán.

Si insistimos en el tema no es por prurito antropológico, sino porque nuestros jóvenes están fabricados en este universo y son portadores de esta cultura. No será extraño que nos riñan o los veamos inquietos si nos oyen dar voces en el baño (especialmente por la noche), o si los invitamos a dormir junto a un río en una salida. Algunos, si nos ganamos su confianza y nos ven receptivos con esta realidad, nos referirán como causa de algún mal comportamiento la posesión por un djinn o shayâfîn; o si escuchan ruidos en la noche, nos dirán quizás que en la casa hay un djinn.

Lo importante no es que nosotros creamos o no en los genios y demás entidades pertenecientes al mundo de lo invisible, lo realmente importante es que los menores creen en ellos y que su mundo está habitado tanto por lo visible como por lo invisible. Y de esto no podemos abstraernos.

5.1.6. EL ESTATUS DE LA GARANTÍA DE LA VERDAD Y DEL BIEN

¿Puede cualquiera estar en posición de la verdad, o la verdad reside sólo en aquellas personas que están capacitadas para tenerla (gurúes, sacerdotes, maestros...)? Esta distinción es fundamental en las relaciones entre las personas. Si consideramos que nosotros estamos en posesión de la verdad, o que ésta es relativa al individuo, no tendremos inconveniente en discutir o en rebatir a cualquier persona, pues creemos que nuestro criterio es tan válido como el de cualquier otro, sea cual sea su posición o su formación. Sin embargo, para las sociedades donde sólo determinadas personas están en posesión de la verdad (caso de la sociedad marroquí), aunque cualquier individuo tenga conocimientos, se buscará siempre el consejo del sabio para interpretar el Corán, y cuando hable el maestro se le escuchará con atención no sólo por el conocimiento que tiene, sino también por el estatus social que se le concede. Se discutirá nada más que en el grupo de iguales, manteniéndose separación y

respeto con quienes están en otro estatus.

Si la persona es lo fundamental, es el criterio de lo importante, entonces primará la independencia y autonomía frente a la familia y el grupo. En otras culturas lo colectivo es lo importante, y por tanto las decisiones se verán relacionadas con el grupo, para lo que se atenderá dentro de él al peso de las personas más significativas, que ayudan y guían a la comunidad. En este caso, se deduce que la pertenencia al grupo se considera prioritaria frente a la autonomía personal. Dicho de otro modo, la pertenencia al grupo constituye la base de la identidad personal (Páez y Casullo, cit. en Achotegui, 2002, p. 39).

Todo ello afectará a la relación de los chicos con el mundo de los adultos. El equipo educativo u otros adultos, especialmente de su colectivo en tanto que pertenecientes a la generación de sus padres o abuelos, recibirán un trato diferenciado de parte de los menores, quienes depositarán unas expectativas altas en aquellos, tanto por ser valedores de las normas y buenas costumbres, como al esperar consejos por su parte o ser referentes en su caminar. En el caso de los profesores, los jefes o el Imán de la mezquita, por ejemplo, se unirá a su condición de adulto el estatus social o religioso; en la relación con ellos, el respeto y la actitud que se les debe es si cabe mayor. Estos códigos chocan con lo observado en el trato que reciben nuestros profesores en las aulas, debido a la aparente igualdad entre jóvenes y adultos en nuestra sociedad; este trato desconcierta a los menores inmigrantes, les hace pensar que no existe una norma de comportamiento y que todo es válido en la relación, lo que les hace perder una referencia adecuada en los adultos. No es extraño que sólo reconozcan ese referente entre los de su mismo origen, como parte implícita de un contrato cultural, y aún así no es fácil y aparecen tensiones cuando se pretende que el chico reconozca esta posición.

5.2. ELEMENTOS QUE COMPLEMENTAN LA IDENTIDAD.

Existen otros aspectos también relevantes en la configuración de la identidad, que aparecen en numerosas entrevistas y que igualmente queremos tratar. Nos ayudarán a entender a los chicos (a nosotros mismos también), para desde ahí plantear los dispositivos educativos (para una discusión amplia sobre las cuestiones identitarias, véase Castells, 2003 y Giddens, 2004).

5.2.1. EL GÉNERO.

Hablar de género se hace obligado al tratar sobre la construcción de la identidad de los jóvenes de origen marroquí en España, y en general de cualquier persona. El ser varón o mujer, condición grabada en nuestro cuerpo desde que nacemos, determina nuestra manera de aproximarnos y vivir la realidad. En nuestro caso no es sólo importante por sí mismo, en la identidad de la persona, sino también por el contraste que suponen las relaciones entre géneros que se encuentran a su llegada. Nacer varón o mujer en Marruecos va a condicionar de manera determinante a la persona, la influencia social que marcará su vida, el papel dentro de la familia, la vivencia de la religión, el espacio a ocupar dentro de la casa, el lugar a tener en los espacios públicos, etc.

Desde que entramos en una casa en Marruecos, vemos que el mundo del varón y el de la mujer están divididos. Las tareas de cada género vienen asignadas y clasificadas, hay un espacio privado donde exclusivamente la mujer tiene acceso (salvo cuando está sólo la familia). En el plano de lo social, una vez que ha traspasado los primeros

DE LO VISIBLE A LO INVISIBLE

momentos como huésped, y ya normalizada la relación, el varón irá por un lado y la mujer por otro. Los distintos espacios de socialización, de igual manera, se dividen. Es el caso del “hammam” (baño público) o el zoco (mercado), donde especialmente las mujeres entablan relaciones entre ellas, tratan de sus asuntos, crean redes, lazos... es mucho más que ir a bañarse, a veces el grupo de referencia está más entre las propias mujeres que en sus familias. La calle aparece como espacio ocupado por el varón, sobre todo los cafés, donde tomando un buen café o un té se pasan las horas hablando y resolviendo asuntos. Cuando se asiste a la mezquita, también se hará de forma separada. Los niños pertenecerán al mundo de la mujer hasta cierta edad; a partir de los 4 ó 5 años, momento normalmente marcado por la circuncisión, saldrán de este círculo pasando al mundo de los varones, y ya no acompañarán a sus madres a los espacios propios de la mujer.

Marruecos es una sociedad patriarcal, donde la responsabilidad en el sustento de la casa recae en el varón. De la misma manera, las decisiones públicas son tomadas por el padre, y en su ausencia la responsabilidad cae en el hijo mayor; la mujer necesita permiso para hacer determinadas cosas. No es que la mujer no tenga poder, sino que está más vinculado al ámbito doméstico y ejerce su influencia en las decisiones de manera indirecta: hay espacios donde ella ordena y manda, y formas propias de ejercer influencia. Entre las responsabilidades de la mujer están la administración y gestión de la casa, o la educación interna de los hijos. La mujer establecerá las redes sociales y de ayuda mutua entre los vecinos del barrio, mediará entre las familias cuando los hijos estén interesados en una chica como pareja, y sólo al final aparecerá el padre para dar el visto bueno. El respeto y el honor de la familia se entienden de manera diferente según el género. La mujer representa en parte ese honor, por lo que será reservada en los espacios más privados, no estará bien visto que una chica salga con cualquier chico, o que tenga varios novios, ni que salga de cualquier manera a la calle, a cualquier hora. Los varones serán responsables de proteger a sus hermanas, de colaborar en el sustento de casa, etc. Y el buen comportamiento de ambos en la calle dará buen nombre a la familia.

Toda esta descripción se ajusta a una visión más tradicional de Marruecos. Es cierto que en las grandes ciudades el proceso de globalización va cambiando esta estructura, al tiempo se radicaliza más en el interior; pero lo cierto es que aunque Marruecos esté en un proceso de reconstrucción de todo este tipo de relaciones, el peso de la tradición es fuerte y esta visión está presente tanto dentro de la casa, como en la escuela, el trabajo y la calle.

Al llegar el joven a España se encuentra con una sociedad diferente, con un planteamiento más igualitario en las relaciones entre géneros, fruto de una lucha por la igualdad que pesa en el imaginario social y nos hace muy sensibles a este tema. De alguna forma, cualquier planteamiento machista, de diferencia entre sexos, es visto de manera muy negativa, pues nos recuerda aspectos todavía no superados de nuestra propia sociedad; no hay más que pensar en toda la violencia de género o en la discriminación laboral tan presente aún. Es un asunto en pleno proceso de resolución, donde se apuesta por un lado de la balanza para poder equilibrarla. Ante esto, la visión y la actitud de estos chicos resalta como un paso atrás en nuestro caminar y molesta más que otros aspectos de su cultura.

Todo el mundo de relaciones que se abre a su llegada a España debe ser estudiado y planificado de acuerdo con la visión que el chico trae, a fin de realizar una transición adecuada, desde la relación con sus educadoras a la relaciones de amistad o de pareja que establezcan con chicas españolas. Debemos ser capaces de ayudar en esta transición para que el menor pueda comprender el papel de la mujer en España. El influjo de las educadoras en este sentido será determinante, ya que se

mostrarán como el referente más claro por su presencia diaria con ellos, y facilitarán la comprensión sobre cómo se organizan aquí las relaciones entre géneros. Es una carrera de fondo, larga, en la que conviene partir desde referentes cercanos a su cultura, ganarse el respeto y ocupar roles de referencia (los chicos respetan profundamente a sus madres y hermanas mayores). Sólo desde ahí se les podrá dar explicaciones y ayudarlos a cruzar el puente entre culturas.

5.2.2. LA FAMILIA.

Como hemos visto, los personajes significativos y la familia en general forman la primera célula social donde va a anidar el niño, desde donde se va a forjar su identidad. En el capítulo anterior hemos visto la diferencia que supone haber nacido en una familia rural o de medio urbano. También es importante la posición que se ocupa dentro de los hermanos, a lo que podemos sumar la diferencia por ser hijo de una primera mujer o de una segunda¹⁸; por no hablar de los hijos de padres que no los reconocen (muchos de ellos hijos de prostitutas), que frecuentemente terminan en orfanatos nada más nacer, y a los otros no se les reconocerán sus derechos, dado que la filiación se realiza a través del padre¹⁹. En estos casos pasan a no contar socialmente, a no ser nadie, a ser ignorados, sin derecho ni siquiera a documentarse. La familia será decisiva para el fortalecimiento de la función ontológica de la identidad, y por ello debemos plantear un trabajo serio en torno a las familias de estos chicos.

...el educador árabe es el que se comunica con la familia, para intervenir también con esa familia, porque es muy importante que desde Marruecos las familias se hagan cargo de sus chavales.

...explicándoles mucho a sus mismos padres el tema, incluso con su padre que es muy autoritario y el padre lo ha llegado a amenazar con que si la sigue cagando aquí, no va a volver a Marruecos porque no tiene padres. Que no va a tener padre, vamos, y ese mensaje le ha llegado hondo, a pesar de que no se lo hayamos dicho nosotros, y entonces el niño ha empezado a responder bien y la verdad es que el niño quiere hacer el curso ese de mecánica, para tener su dinero y para tener sus papeles; también estuvo el otro día enseñando el permiso de residencia suyo, que lo tiene solicitado, para tener un poquito abiertos los ojos, pero ha costado mucho trabajo. (Esteban).

Muchos de estos chicos han partido de sus casas para ser salvadores de una situación precaria, y por tanto mantienen ciertos vínculos con las mismas. Sus familias no se

¹⁸ Los hijos en un segundo matrimonio se quedarán con el padre. Al tener una nueva madre -muchas veces- surgen los problemas entre estos hijos, que provienen de la primera esposa, y los de la segunda, que muchas veces no los tratan y quieren igual, lo que hace que se sientan discriminados o excluidos de alguna manera.

¹⁹ La filiación se basa en el reconocimiento de la legitimidad a través de los vínculos de sangre y la transmisión de la nacionalidad por vía patrilineal. Antes de la reforma de la Mudawana, propuesta por Mohamed VI, los hijos que no eran reconocidos por el padre eran asumidos por el estado; si se daba a luz en un hospital automáticamente iban a parar a un orfanato. Esto hacía que las madres solteras no dieran a luz en el hospital para no perder a sus hijos; muchos eran abandonados al dar a luz, lo importante era volver a casa "sin la barriga". Si estos niños no eran registrados antes de los 7 años no podían acceder ningún tipo de documentación. Además socialmente estaban muy mal visto, de hecho muchas madres solteras al dar a luz cambiaban de ciudad para no soportar (ellas y sus hijos) el estigma social de la ilegitimidad. Esto hacía que muchos niños permanecieran escondidos y mal vistos, incluso por las instituciones que trabajaban con ellos, que ni los sacaban a la calle. Ahora, la reforma de la Mudawana presenta la posibilidad del reconocimiento de los menores nacidos de uniones no matrimoniales, pero es una práctica costosa y no muy extendida, que todavía no está arraigada socialmente.

podían hacer cargo de ellos y por eso migraron, pero de alguna forma siguen siendo referentes que ofrecen estabilidad en la vida de los menores, que garantizan la filiación, que los hacen parte de una historia. Los centros de acogida tienen la legitimidad que el estado les concede para trabajar con estos jóvenes, pero entendemos que sería bueno tener la legitimidad de la propia familia del chico. Si entablamos una relación con la familia en origen, le explicamos la situación de su hijo a la llegada y el trabajo que vamos a realizar con él, nos haremos sus aliados, y lo bueno será que la propia familia delegue la responsabilidad en nosotros, aquella de la que ella misma no pudo hacerse cargo, pero que ostenta moralmente. Seremos en ese sentido continuadores de la labor de la propia familia. Cuando los chicos la reconozcan y la escuchen explícitamente de boca de sus padres, nos encontraremos con una doble legitimidad que no sólo nos facilitará el trabajo, sino que además hará que éste tenga sentido de continuidad y enganche con el joven.

A veces se encuentra una visión más cerrada por parte de los centros, donde al resaltar en exclusiva el interés del menor hacen una lectura parcial, o al menos sesgada desde nuestra visión cultural, ...sobre todo porque nosotros a escondidas entendemos perfectamente lo del tema de enviar dinero pero tenemos que hacerles ver que la prioridad de trabajo de la entidad son ellos, no su familia, si no nos perdemos (Samuel). No se puede, al trabajar con jóvenes que provienen de culturas como la descrita, desvincular su realidad de la pertenencia a una familia, a un grupo. Es cierto que necesitan valerse por sí mismos, y que en esta sociedad se valora el ahorro, la previsión de futuro; tiene gran peso, además, el hecho de que en poco tiempo deberán ser independientes económicamente, pero cualquier proceso que se inicie con ellos deberá considerar la posición que van a tener con sus familias. Si no se hace así, igualmente mandarán el dinero a escondidas y buscarán cómo establecer esa relación sin nuestra mediación. Su vínculo con la familia es mayor que con nosotros, lo que implicará que a nosotros nos dejarán de lado como referentes válidos en el proceso de aprendizaje, o en su caso nos usarán a conveniencia, pero no seremos personajes significativos en la construcción de su identidad o en su crecimiento como personas. Nos encontramos a jóvenes que han vivido problemas con sus familias, que han dejado asuntos no resueltos al partir de sus casas; nuestra opción no puede ser decirles que olviden su pasado y se lancen a una nueva vida sin más, sino más bien al contrario, que cuando nos establezcamos como referentes de los chicos, intentaremos recuperar los lazos con su familia de origen. Los invitamos a resolver los asuntos pendientes, los incitamos a trabajar su filiación, a reconocerse hijos de, miembros de una familia con riqueza, tradición y cultura. Si cortamos las raíces, las posibilidades de que se seque el árbol son muy grandes. De ello también hablaremos en los capítulos sobre dispositivos.

5.2.3. LA RELIGIÓN.

No nos detendremos en volver a explicar la religión musulmana, pero sí su relevancia en la construcción de la identidad y, de ahí, en nuestro trabajo. Un elemento que está marcando las relaciones con los musulmanes en nuestra sociedad es el hecho de que el Islam es prácticamente el único sistema que se opone frontal y públicamente a nuestra manera de entender el mundo globalizado. Existe una fuerte campaña que empuja y argumenta un conflicto entre el Islam y Occidente, que aviva radicalismos por ambos lados, y termina pesando en las relaciones cotidianas, cargándolas de prejuicios. El Islam es una gran religión, extendida por numerosos países, y como tal se expresa de diferentes formas en función de la sociedad y cultura que la acoge. Hay muchas diferencias entre el Islam de los marabúes del África occidental y el Islam del Magreb o el de Arabia Saudita.

Sin detenernos en esto, sí es cierto, como elemento común, que el Islam es una religión que ocupa el espacio público, que está muy ritualizada y que abarca muchos aspectos de la sociedad (especialmente en países de mayoría musulmana como Marruecos), lo que choca con nuestra visión de la religión como algo a mantener en la esfera de lo privado.

Los educadores árabes sí que son muy suyos, porque intentan inculcarles el tema de su cultura, que me parece muy bien, pero hasta cierto punto, porque yo creo que hay educadores que son demasiado musulmanes, demasiado musulmanes y demasiado religiosos. Yo soy independiente, un poco, en el tema de la religión; que los chavales recen, eso a mí no me gusta mucho. El Ramadán se respeta perfectamente, el acto del cordero también, el tema del cerdo también se respeta perfectamente, aunque, de vez en cuando, los chicos se comen un cerdo y aquí no pasa nada, pero bueno... (Esteban).

Es difícil entender cómo se puede ser "muy musulmán", cuando normalmente el musulmán como el cristiano se suelen sentir poco dignos de sus prácticas religiosas, y lo que intentan es cumplir lo mejor que pueden con sus preceptos religiosos y las obligaciones que de ellos derivan. El peso público de la religión en Marruecos es enorme y abarca casi toda la realidad social, como hemos visto en el capítulo anterior, por lo que al cambiar de mundo esto va a crear un desequilibrio en los chicos. En Marruecos las mezquitas (que están en todas partes) llaman a rezar cinco veces al día y los creyentes, especialmente los viernes, acuden de manera normal a la mezquita. Es difícil plantearse lo contrario. Durante el Ramadán no se come, ni están abiertos los bares durante el día, hasta la caída del sol, con lo que el ayuno es normal (y relativamente más fácil) realizarlo dentro de una práctica colectiva. De hecho, en nuestros viajes por Marruecos, si hemos coincidido durante el mes de Ramadán, aunque hemos podido comer con libertad, lo normal ha sido terminar adaptándonos al ritmo de comidas de ese mes (salvando quizás los desayunos antes de salir de casa), un poco por respeto, otro poco porque si no estaríamos comiendo, mucho y bien, durante todo el día; con lo que al final, sin darte apenas cuenta, de alguna manera se normaliza.

Por tanto, para un musulmán comportarse como tal y reproducir su cultura es lo normal. Además, el refuerzo de esa identidad se ha hecho y se hace a través del grupo. El musulmán debe rezar cinco veces al día y en lo posible en grupo -como vimos-, por lo que es corriente que, si se encuentran en grupo y uno llama a la oración, los demás acudan y la presencia de unos anime a los otros. Manifestarse como no creyente en el grupo es algo muy difícil -debido al peso social- en Marruecos, y por tanto la religión, se sea o no creyente, marca la identidad del marroquí. Si uno es creyente, porque participa de la dinámica del grupo, se refuerza en sus prácticas y asumen los consejos de los mayores; y si no lo es, cualquier alusión al tema, si no lo tiene asumido, puede representarle un ataque.

El tema de la religión musulmana, e insistimos que debido a su presencia pública, marca radicalmente las relaciones interculturales. En este sentido, la mirada que se devuelva a los chicos sobre su religión y sus prácticas (oración, Ramadán, no comer cerdo, etc.) marcará en gran medida la relación con ellos. Se sentirán seguros y en casa si saben que la carne que comen y el resto de los alimentos que están por casa no contiene grasas animales (normalmente cerdo) y está sacrificada según el rito musulmán. Si durante el ayuno del Ramadán se les invita a tomar algo (aunque sea agua), lo tomarán como una pequeña ofensa porque ellos quieren cumplir con rectitud sus obligaciones durante el mes. Hay que ayudarles a entender que la sociedad española no entiende bien en qué consiste el ayuno, o el hecho de no comer comida con cerdo o grasas animales; y más que enfadarse, su obligación es

explicar y hacerse entender para favorecer la convivencia y el mutuo entendimiento. Si se trivializan sus prácticas religiosas (da igual comer cerdo o no, beber o no, etc.), nos encontraremos con que al final el chico no nos tendrá como referentes, pues entenderá que no valoramos su religión y lo que él es, aunque no la practique. Todo esto no implica que se obligue a los chicos a ser musulmanes o a cumplir sus preceptos, sino que se facilite su práctica, que se les haga ver que se reconoce la importancia que para ellos tiene su religión, y que se encuentran con libertad para ejercerla entre nosotros, que se los valora tal como son. No pretendemos convertirlos a nuestra fe, ni al laicismo del estado, sino que tengan un espacio donde expresar quiénes son y organizar un espacio de reconocimiento mutuo. Por lo demás, esto debería ser lo normal en una sociedad donde cabe tener cualquier confesión religiosa tanto como no tenerla.

5.2.4. EL TRABAJO.

La importancia del trabajo en la identidad de la persona, y de la identidad de la persona en el trabajo que ella realiza, se convierte en un camino de ida y vuelta que ha centrado gran parte de la investigación que hemos realizado, y por tanto de este libro. En nuestras sociedades el trabajo se ha configurado como uno de los rasgos más importantes en la identidad de la persona. El trabajo da acceso a una red social, configura la manera de organizar la vida (tanto el tiempo dedicado al trabajo como el tiempo libre), se realiza por vocación o como mero sustento económico, incluye en una u otra clase social. Dentro de la edad adulta es sin duda uno de los determinantes vitales por excelencia, especialmente por la gran cantidad de horas que se dedica a su realización. Por otro lado, existe un gran peso social que refuerza la idea de que la persona es importante en la medida en que desarrolla una actividad laboral: se habla de desarrollarse personalmente (no sólo profesionalmente) en el trabajo. Se proyectan los sueños a cumplir según la actividad laboral que se realice, y son muchas las conversaciones de pareja en las que se discute si uno u otro se ha podido realizar como persona en el trabajo, o ha tenido que dedicar su tiempo a otra actividad, como el cuidado de los hijos, por ejemplo.

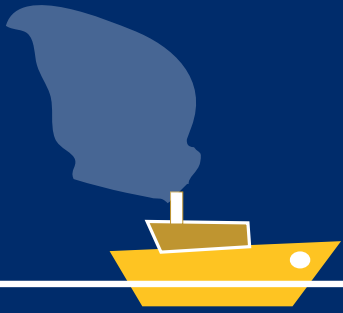
El trabajo aparece como elemento fundamental en la vida de las personas a partir de una edad determinada (de hecho forma parte de la entrada a la edad adulta). Por ello, cuando las partes más profundas de la identidad ya están configuradas, es tanto el peso del trabajo (más de la mitad de nuestro tiempo de vida, quitando las horas de sueño se dedican al trabajo) que afecta radicalmente a nuestro estilo de vida, al estado de ánimo e incluso al carácter.

Para el joven inmigrante, centrado en conseguir un empleo como primera prioridad al emigrar, la consecución de uno u otro trabajo será determinante de su futuro. Entrar sin formación al trabajo, a cualquier trabajo, con tal de ganar dinero, es la mejor manera de quedar estancado en la escala laboral y social más baja del país para el resto de la vida. Sobre todo ello profundizaremos en el capítulo sobre mercado laboral.

La entrada en el mercado laboral es uno de los pilares para acceder al mundo adulto. Ser capaz de sostenerse a uno mismo e incluso cumplir con las cargas familiares, posiciona a la persona como adulta frente a su familia y sus amigos. El éxito o fracaso de una larga vida laboral, vendrá condicionado por los demás elementos que han conformado la identidad de la persona y que ayudarán a ajustar la nueva realidad laboral, a parte de por la formación y otros factores. Hará que la persona se vea arrastrada por la dinámica propia del mercado, sus valores, exigencias y prioridades (ser una pieza en la búsqueda del beneficio y lucro de las empresas), o bien permitirá

ajustar todo eso y vivirlo con coherencia con el planteamiento personal de vida. Dar respuesta a la famosa pregunta: “¿trabajas para vivir o vives para trabajar?”, sería el primer paso desde el que posicionarse. Puestos a soñar (este libro tiene mucho de sueño), nos gustaría soñar que el trabajo pueda ser expresión social de nuestra manera de construir un mundo diferente, donde desarrollar nuestros ideales, estudios, etc.; y que tener una actividad laboral no sólo sea un medio de subsistencia, sino un lugar donde imaginar y hacer real la sociedad que aspiramos alcanzar.

A modo de conclusión, esta aproximación al concepto de identidad y a la persona en su configuración más profunda, debe servirnos para contextualizar el trabajo con los menores inmigrantes. Se ha intentado estar atentos a una realidad compleja, abrir la mente, facilitar la descentración y relativizar la visión del mundo propia para dar cabida a la de los demás. El objetivo de todo esto es participar en la construcción de un mundo diferente donde nos podamos reconocer y enriquecer los unos de los otros. Pensamos que conociendo de donde provienen estos menores y el proceso de transformación y crecimiento que están experimentando, nos acercaremos de forma diferente a su realidad, trataremos de entender como ellos ven el mundo que les planteamos y procuraremos servir de apoyo en su proceso de construcción identitaria.



CAPÍTULO IV

La inserción laboral de los jóvenes inmigrantes y la gestión de la diversidad

1. LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS JÓVENES INMIGRANTES Y LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD

1.1. TRABAJO, MUNDIALIZACIÓN E INMIGRACIÓN.

El objetivo de este capítulo es obtener una visión general de los procesos de inserción sociolaboral de los menores y jóvenes inmigrantes en la ciudad de Sevilla. Para ello, realizaremos un recorrido descriptivo y analítico sobre los diferentes ámbitos que intervienen en el acompañamiento, formación e inserción de los jóvenes en relación con su incorporación a los procesos de producción del mercado laboral en Sevilla Capital.

El trabajo constituye, en la vida de estos chicos, un elemento fundamental -entre otros- que los enmarca en un contexto de relaciones personales y laborales que influye e influirá directamente en la configuración de sus ideas y planteamientos no sólo con respecto a las prácticas relacionadas con el trabajo, sino en sus formas de entender la sociedad de acogida, las interacciones con las personas, los tiempos y los espacios sociales. En definitiva, los posicionará en un mundo para el que necesitan herramientas con las que poder desenvolverse y entender qué pueden aportar como trabajador y persona y qué pueden aportar en él como persona y trabajador.

En este sentido, el trabajo se justifica en la medida en que toma una posición central en la vida social. Una centralidad doble:

1. Garantía de la reproducción social: "el que no trabaja, no come".
2. Fuente generadora de ideología de visión del mundo o cosmovisión.

La centralidad material de sustentación y sostenibilidad del mercado para el que la mano de obra es fundamental, y la centralidad ideológica que, dentro de los valores y el sistema jerarquizado de organización de las relaciones, reproduce y legitima un sistema social. En consecuencia, consideramos que es fundamental conocer y comprender todos los puntos de vista, discursos y contextos que intervienen en la inserción laboral de los jóvenes inmigrantes. De esta forma, podremos tener una visión general de la realidad en la que se desarrollan y, así, hacer un ejercicio crítico y consecuente de cuáles son las oportunidades que estos jóvenes tienen y

la responsabilidad que como equipo educativo, empresariado y profesionales de la orientación laboral tenemos en nuestra tarea de orientación, educación y acompañamiento.

En este sentido, el contexto social actual de la mundialización de la economía se ha convertido -en palabras de Isidoro Moreno¹ - en un axioma al menos cuestionable que importa desvelar y deconstruir. Lo que está mundializado, o está en proceso de estarlo, es el mercado de capitales, el mercado de la tecnología, el mercado de las comunicaciones, y con tendencia a estarlo, el mercado de productos tanto material como de servicios e intelectuales. Pero Moreno considera que de ningún modo podemos plantear que todo el mercado está mundializado, ni se halla en proceso de estarlo. Él lo justifica en la medida en que mientras que el capital, la tecnología y los productos son cada vez más transnacionales, el flujo de trabajadores y trabajadoras “no están sujetos al mismo proceso de liberación y derrumbe de fronteras” (Moreno. l. 1997, p. 10); no sólo no se facilita el tránsito, sino que se restringe y dificulta con barreras legales y policiales: a “la libre circulación de capitales no se corresponde una igualmente libre circulación de trabajadores y trabajadoras. Los capitales, la tecnología y los productos del centro sí se extienden a todas las periferias, pero las personas de la periferia no pueden desplazarse al centro. Por lo que no hay equiparación ni relación igualitaria entre capital y trabajo”.

Sobre esta combinación de capitalismo, nuevas tecnologías y fuerza de trabajo en condiciones precarias, se sustenta -según Moreno- el espectacular crecimiento del PIB de determinados países centrales, pero sin repercutir en la mejora de los niveles de vida de las personas, sino en la proletarización y reproducción de un sistema de valores absolutizado en el que productividad y competitividad son axiomas occidentales incuestionables.

Esta nueva etapa es denominada como “El fin del trabajo”: el fin del empleo estable y cualificado por una necesaria flexibilización del mercado de trabajo, para lo cual se produce una desregulación, es decir, “una anulación de gran parte de las conquistas legales obtenidas por los trabajadores y trabajadoras como consecuencia de más de cien años de lucha” (Ibíd. p.13). Es lo que ha llegado a definirse como “pasar del empleo de por vida, a la empleabilidad de por vida”.

Desde esta situación, las dinámicas sociales contrarias a la hiperflexibilización² (Sánchez Elías, M.V. et al, 2005, p. 22) del mercado laboral, (de la constitución de un “ejército de reserva de mano de obra” bajo las órdenes de la precariedad estructural), proponen un nuevo término clave en el debate sobre el futuro de los mercados laborales y el desarrollo de las políticas sociales. La flexisecurity se refiere al intento de compatibilizar altos niveles de flexibilidad laboral con altos niveles de seguridad. Dicho de otra forma, la flexiseguridad³ propone no tener que elegir entre flexibilidad o seguridad, sino intentar armonizar formas de trabajo flexibles con garantías de protección social como el acceso a la formación profesional. “Esta fórmula se basa, a grandes rasgos, en un despido libre, un seguro de desempleo

1 Moreno, Isidoro. “TRABAJO. Revista Andaluza de Relaciones Laborales- nº3. Abril, 1997.

2 Sánchez Elías, M.V. et al. “Inmigrantes. ¿Vecinos y Ciudadanos? La mediación intercultural en los servicios de inserción laboral de los inmigrantes”. Edit. Sevilla Acoge. Sevilla, 2005.

3 Por ejemplo, si los trabajadores renuncian a un aumento salarial durante un tiempo, se les recompensa con flexibilidad interna: formación constante de los trabajadores que les asegura una futura reinserción laboral, reducción de las horas de trabajo que favorece la gestión del tiempo y la conciliación laboral-familiar... Es decir, gracias a su capacidad de adaptación, los trabajadores reciben más protección social o seguridad a cambio de que acepten medidas de flexibilidad que también benefician a la empresa.

que puede alcanzar los cuatro años, una intensiva política de formación tanto de los parados como de los ocupados y un fructífero diálogo social. El resultado final es un mercado laboral dinámico, donde cada año cambia de puesto de trabajo uno de cada cuatro ciudadanos. Y todo ello, con unas relaciones laborales basadas en el diálogo social y en el consenso, en las que conseguir acuerdos es lo natural"⁴.

Aunque esta nueva propuesta en materia de políticas de empleo mejora sustancialmente las condiciones laborales actuales dentro del contexto en el que nos encontramos, debemos contar con que la realidad social con respecto al mercado laboral, y en concreto el mercado andaluz, es muy compleja y presenta serias dificultades en la inserción plena de las personas inmigrantes.

1.2. LA NUEVA REALIDAD MIGRATORIA EN EL ESTADO ESPAÑOL Y LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD⁵.

Actualmente nos encontramos en un contexto en el que personas que representan valores culturales diferenciados comparten los territorios de acogida, generando una nueva realidad social caracterizada por la diversidad cultural. Configurando sociedades cada vez más complejas en las que es preciso identificar claves y estrategias para su adecuado funcionamiento. Recordar en este contexto de diversidad cultural que el Estado moderno se estableció sobre las bases de la unidad territorial, la soberanía y la integridad cultural y la diversidad, no termina de encajar dentro de esta estructura de espacio público monocultural, aunque se permita que el privado sea multicultural.

Pero, ¿por qué se empieza a hablar de gestión de la diversidad cultural y no de inmigración? En nuestra opinión, el primer concepto puede estar viniendo a sustituir al segundo, que cada vez será menos utilizado. Nos atrevemos a adelantar los siguientes motivos por los que el término gestión de la diversidad irá desplazando al de inmigración:

- A pesar de los esfuerzos por mostrar las aportaciones positivas de la inmigración, ésta sigue siendo percibida como algo negativo. Así lo demuestran las encuestas del CIS en las que la inmigración sigue apareciendo como uno de los principales problemas para la sociedad española. Es más, normalmente actúa como chivo expiatorio de sus problemas internos, como el lobo de los cuentos, al que no sólo se le echa la culpa de muchas cuestiones sociales que no le competen, sino que se utiliza como factor "miedo" para justificar otras políticas de seguridad y recorte de los derechos sociales. Por tanto, un cambio en las palabras puede implicar un giro de tendencia en la visión problematizadora de la inmigración.
- La política migratoria en España se sustenta sobre dos pilares fundamentales: en primer lugar, la gestión de los flujos migratorios y el control de las fronteras, con el objetivo de seleccionar a las personas que entran según las necesidades del mercado de trabajo; y en segundo lugar, la integración de las personas inmigrantes que ya residen en el país. La gestión de la diversidad cultural está más relacionada con la política de integración. En cierto modo, sería como

4 Consultar en http://www.barcelona2004.org/esp/banco_del_conocimiento/documentos/ficha.cfm?IdDoc=905

5Chaves Díaz et al. "Interculturalidad y Gestión de la diversidad. Los actores gubernamentales y no gubernamentales y su papel en la gestión de la diversidad y la cohesión". Documento interno de CEPAIM (Consortio de Entidades para la Acción Integral con Migrantes). Sevilla, 2007. (Por publicar)

una aceptación de que ya están y no se van a ir, que van a seguir viniendo y que, de no encontrar un mejor modo de convivencia para todos y todas, los conflictos nos afectarán por igual.

- Al integrar en el concepto de diversidad otras variables tales como: -género, edad, discapacidad, profesión...-, que contemplan a colectivos mejor valorados que el de las personas inmigrantes, se les equipara con éstos y se les comienza a aceptar desde la concepción de ciudadanía.
- La gestión de la diversidad ha empezado a concebirse como una herramienta útil en la política de recursos humanos de las empresas. Por tanto, al modificar el lenguaje, estamos facilitando la aceptación y comprensión del fenómeno por parte de una de las piezas claves en el mercado laboral, los ofertantes de empleo. Es más fácil para las empresas integrar el concepto de diversidad cultural que los de integración, interculturalidad, inmigración, discriminación, etc.

La nueva realidad migratoria en el Estado Español ha venido a incrementar significativamente la diversidad cultural ya presente en nuestra sociedad, siendo preciso identificar las claves para su adecuada gestión, a través del abordaje de los choques culturales que se generan en contextos de diversidad. Entendiendo el choque cultural como una reacción de desorientación, de frustración, de rechazo hacia el otro diferente, de rebeldía y ansiedad. Es una experiencia emocional e intelectual que aparece entre personas de diferente cultura cuando se interrelacionan en un mismo espacio territorial.

Ante esta nueva realidad migratoria, ni el Estado, ni la sociedad civil, ni las organizaciones sociales, ni sus dirigentes, ni siquiera los propios inmigrantes, estaban preparados para "integrar", mentalmente primero y prácticamente después, el fenómeno migratorio que conocemos actualmente. Es más, su carácter sorprendente se prolonga en el tiempo, como lo muestran los últimos acontecimientos en Francia, Inglaterra, Holanda, Dinamarca... Decididamente, Europa occidental ha perdido la memoria histórica del tratamiento de las minorías. La sorpresa es hija de la ignorancia y la ignorancia, después de dos o más generaciones de migraciones masivas en estos países, sorprende aún más.

Esta realidad migratoria se configura como un fenómeno humano estructural que nos coloca ante consecuencias significativas tanto para las poblaciones que quedan en origen, para quienes se lanzan en la aventura migratoria, como para las poblaciones receptoras. Se trata de un fenómeno de dimensiones económicas, políticas, demográficas, sociales, culturales y humanas. En este contexto de diversidad cultural es necesario que los diferentes actores gubernamentales y no gubernamentales, dentro de sus respectivos marcos competenciales, sepan sumar las estrategias, los instrumentos y el saber hacer necesario que les permita visualizar la realidad multicultural de nuestras ciudades y barrios como una oportunidad única para favorecer los intercambios múltiples entre personas que representan valores culturales diferentes, el acercamiento a los otros, el conocimiento, la comunicación y por tanto, el enriquecimiento mutuo.

Aunque en nuestro país, se comienza a reconocer que la inmigración no sólo ha aportado mano de obra para puestos de trabajo de difícil ocupación o ha colaborado en el crecimiento demográfico, sino que ha sido uno de los factores claves de la economía española en los últimos años, teniendo un impacto positivo

sobre el PIB, la cultura, las cuentas públicas y el déficit exterior⁶. La política migratoria del Estado español se sigue situando ante el reto de apostar decididamente por un modelo de gestión de la diversidad cultural presente en nuestros territorios, basado en el reconocimiento y valoración de esta diversidad cultural (multiculturalismo) y la búsqueda de espacios y tiempos para la comunicación y la interacción entre las personas que representan estos valores diferenciados (interculturalismo). Alejándonos de modelos que apuestan por la segregación territorial de las minorías o por la asimilación cultural.

Las políticas sobre integración de las personas inmigrantes y el papel que desempeñan los distintos actores de la sociedad, van a responder a modelos determinados de gestión de la diversidad. Tales políticas esconden mucho más que el objetivo de una convivencia adecuada entre los diferentes grupos. Intencionadamente o no, con ellas se busca la unificación de grupos y crear sentido de pertenencia con vistas a disminuir los conflictos sociales. Pero esto, como veremos más adelante, se puede convertir en un arma de doble filo. Según se aplique una política de gestión de la diversidad u otra, los efectos que produce sobre la identidad de las personas serán diferentes y los resultados, por tanto, también. Así, el papel de los actores gubernamentales es clave, ya que marcará las líneas principales a seguir, el modelo a implantar.

El resto de agentes, también se guiarán por un modelo u otro, realizando así una importante labor política. El tercer sector de acción social se ha convertido en una pieza clave en la implementación de las políticas. Igualmente, la participación en todos sus sentidos de las propias personas inmigrantes debe producirse paulatinamente para que las políticas tengan efecto.

Si bien es cierto que la migración no es una enfermedad, sí es un largo periodo de vulnerabilidad y de pérdida de defensas que expone a la persona a disfunciones más o menos graves según la solidez de su núcleo fundador, y que pueden derivar, en algunos casos, hacia verdaderas patologías físicas y mentales: depresiones, enfermedades psicosomáticas... Todo esto conlleva efectos en la configuración de las sociedades y en la cohesión social, por lo que no debemos subestimar la importancia de la implementación de unas adecuadas políticas de gestión de la diversidad cultural y de cohesión social.

2. MERCADO LABORAL Y JUVENTUD INMIGRANTE

2.1. SITUACIÓN DE LOS INMIGRANTES EN EL MERCADO LABORAL.

En este contexto global y local se sitúan un número cada vez mayor de personas inmigrantes sumidas en la contradicción de buscar una salida a la situación económica de su país de origen, pero que, en el caso español, se insertan en un mercado laboral caracterizado por⁷:

- Altas tasas de temporalidad, paro e inactividad.
- Elevado índice de economía sumergida.
- Bajo crecimiento de la productividad del trabajo.

En esta línea, el colectivo IOÉ (1998) argumenta, que la fragilidad jurídica de los

⁶ Sebastián, M. Oficina Económica del Presidente del Gobierno. Madrid, 15 noviembre 2006. <http://www.la-moncloa.es/NR/rdonlyres/62B6B50E-AE7B-455A-85A5-600EF4EA9281/80516/InmigracionYEconomiaEspañola12NovResumen.pdf>

⁷ Ibídem. Pág. 19.

inmigrantes conlleva dos formas de discriminación: a) una parte de las personas sin documentación que viven en una situación laboral de exclusión en la medida en que no se les reconoce su existencia y, por lo tanto, se ven obligadas a trabajar en la economía sumergida. b) personas con documentación que, además de las trabas burocráticas en relación con sus permisos, deben atenerse a las limitaciones derivadas de éstos: sector laboral limitado, zona geográfica, prestaciones públicas...

En este sentido, existe una incongruencia entre la realidad de la inserción laboral de las personas inmigrantes y los discursos gubernamentales sobre su regularización. Emma Martín (cit. en Castaño y Manjavacas, 2005, p. 26) indica que "la principal característica de la actual inmigración es la precarización de las condiciones de estancia que imposibilitan la estabilización social de los inmigrantes".

Diversos autores consideran que es en esta situación donde reside el "efecto llamada"⁸: en las ofertas de actividades en la economía sumergida o de puestos de trabajo que, aunque insertos en la economía formal, son rechazados por la mayoría de trabajadores y trabajadoras autóctonos dadas sus deficientes condiciones laborales. En consecuencia, los principales problemas laborales de las personas inmigrantes son los referidos a su inserción en actividades normalizadas y en condiciones de igualdad, lo que dificulta a su vez su inserción a nivel social. Partiendo de esta idea, coincidimos con Böhning (1995) en que, desde un punto de vista económico, definir integración supone admitir que "grupos comparables de trabajadores deben disfrutar de oportunidades y resultados comparables en términos de empleo y posición socioeconómica, centrando la atención no sólo en el punto de partida (igualdad de oportunidades), sino también en los puntos de llegada (igualdad de resultados)".

El mercado contempla a la persona inmigrante y lo define y posiciona en nuestro imaginario como mano de obra. En los últimos años se ha intentado desde diferentes líneas sociales mostrarlo como elemento clave en el crecimiento del PIB español, el aumento de la natalidad y la creación de riqueza. Es decir, el nivel de desarrollo que estamos teniendo no habría sido posible sin las personas inmigrantes. Pese a ello, el discurso generalizado es que la inmigración es positiva mientras que aporte económicamente. Su reconocimiento o no depende de la posesión de un trabajo, por lo que actualmente se tiende a establecer una relación de causalidad directa entre integración social e integración laboral.

En este sentido, es preciso desvelar qué se esconde detrás de los discursos relacionados con inmigración y mercado (como de cualquier otro), para que en nuestro trabajo con los jóvenes inmigrantes podamos romper con la idea de que "esto es así y no hay forma de cambiarlo" a "conozco lo que ocurre en las dinámicas empresariales y desde este conocimiento planteo el trabajo educativo o de orientación, me posiciono como referente ante los chicos y los acompaño en su maduración a adultos".

2.2. DESCRIPCIÓN DEL MERCADO LABORAL EN SEVILLA.

El tejido empresarial en la Comunidad Autónoma de Andalucía se caracteriza por una situación de expansión y crecimiento que se ha intensificado con la creación de unas 20.000 empresas al año en el último trienio⁹. De esta forma, ha alcanzado sobre el conjunto nacional un peso que supera el 15% situándose sólo por detrás de Cataluña. El período 1997-2007 es el que mejor resultados laborales arroja de los

⁸ Ibídem, p. 27.

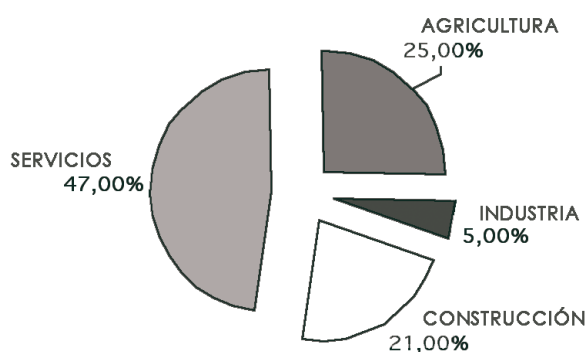
⁹ Datos extraídos del documento "Tejido Empresarial en Andalucía. 1995-2004, avance 2005." Elaborado por la Confederación de Empresarios de Andalucía. En www.cea.es

últimos treinta años, reduciéndose la tasa de paro en casi 20 puntos con respecto a la última década.

Con respecto a Sevilla¹⁰, la tasa de paro alcanzada se sitúa en el 13,01% y los índices de población activa ascienden al 57,63%. Con respecto al perfil del mercado empresarial en Sevilla capital, la distribución de la afiliación de trabajadores y trabajadoras por sectores económicos nos puede ayudar a hacernos una idea de cómo es el tejido empresarial y qué sectores son protagonistas en el desarrollo de los últimos años.

CONTRATOS DE TRABAJO REGISTRADOS POR SECTOR DE ACTIVIDAD ECONÓMICA. 2007.

Fuente: www.inem.es



En el gráfico puede observarse cómo prácticamente el 50% del mercado empresarial sevillano corresponde al sector servicios, seguido a una considerable distancia por la agricultura, la construcción y, de forma menos relevante, la industria.

Con respecto al tamaño empresarial en Sevilla¹¹, la microempresa tiene el protagonismo en nuestro tejido productivo. Según la CEA (Confederación de Empresarios de Andalucía), en Andalucía, el 51,7 % de las empresas no emplea a ningún trabajador o trabajadora asalariada y el 94,5 % no alcanza los diez empleados en plantilla. En los últimos años, estos datos están variando en la medida en que la microempresa está perdiendo importancia mientras, que a su vez está aumentando la dimensión media de la plantilla de las empresas andaluzas, pasando a la consideración de "medianas" y "pequeñas", sobre todo en la ciudad de Sevilla.

Frente a este optimismo sobre el avance del mercado de trabajo sevillano, hay que tener en cuenta con respecto al resto de España que en Andalucía: a) las tasas de paro son altas (un 13% a nivel local frente al 7,9% estatal); b) existe un alto porcentaje de contrataciones temporales; c) hay un fuerte protagonismo de los sectores marcados por la precariedad laboral como la construcción o el comercio.

Conocer estos elementos y tenerlos en cuenta, es fundamental a la hora de conocer en qué sectores se forman u orientamos a los jóvenes inmigrantes con los que trabajamos, de forma que puedan insertarse en aquellos que más se ajusten a sus gustos y prioridades, en los que les ofrezcan mejores condiciones laborales y expectativas de progreso.

¹⁰ www.ine.es/daco/daco4.

¹¹ La definición europea de PYME establece la división entre la mediana y gran empresa en los 250 trabajadores y trabajadoras.

3. MERCADO, TRABAJO Y CULTURA. LA EMPRESA COMO ÁMBITO DE SOCIALIZACIÓN

Actualmente, el marco de referencia desde el que se define la organización del trabajo ha sufrido una reconversión ideológica a partir de la cuál, las sociedades toman sentido a través de la sacralización del Mercado. Hemos pasado de una concepción del trabajo como tortura -el propio origen etimológico del término, del latín "tripaliare"¹² (torturar) asocia el trabajo a la idea de esfuerzo y sufrimiento-, a una centralidad del trabajo en nuestras vidas de forma que nos define e incluye o excluye de la sociedad. De esta forma, si una persona no se integra en el mercado, se devalúa socialmente y pasa a una situación de marginación social que, si se mantiene en el tiempo, puede tener consecuencias relacionadas con la exclusión, la pobreza o la creación de guetos. Ejemplo de ello es el caso de los jubilados, las personas en paro o los jóvenes sin empleo.



En nuestras sociedades, la centralidad ideológica del trabajo se mantiene y se reproduce con el fin de conseguir la reproducción de los esquemas de dominación. De esta forma, la premisa del trabajo como obligación para todos y todas es un mecanismo a través del cual el individuo se transforma en "ser social". La familia, la escuela y el resto de aparatos ideológicos, asumen la función de preparar (técnica y culturalmente) para el trabajo, es decir, para alcanzar su plena integración social.

En un nivel de concreción mayor, los planteamientos que sobre la gestión de la diversidad se tengan por parte del empresariado y su influencia en el diseño de las políticas de recursos humanos de cada empresa, son elementos que influirán e incluso definirán los modelos cognitivos, morales y motivacionales con los que las personas valorarán y orientarán su trabajo, su situación social y las representaciones ideales sobre éstos. Como argumenta Moreno (1997), "definirá desde las estrategias matrimoniales hasta la forma de representarse en el mundo, de vivir la cotidianidad o el tiempo de fiesta, de asumir o no unos valores sociales". La especificidad de cada empresario o empresaria en la forma de organizar y concebir su trabajo y el de los demás, generará una cultura desde el propio trabajo que influirá tanto en el ámbito laboral como en la vida social de los trabajadores y trabajadoras.

3.1. DISCURSOS Y PLANTEAMIENTOS DEL EMPRESARIADO SOBRE LOS JÓVENES INMIGRANTES. LAS TEORÍAS X E Y COMO MARCOS DE REFERENCIA.

En esta línea, debemos tomar conciencia de la importancia que tiene en la inserción laboral del joven inmigrante no sólo la simple obtención de un empleo, sino la influencia que en su vida puede tener el insertarse en un tipo de empresa u otra, la concepción que sus responsables tengan de la inmigración o la idea que tengan de su cultura de origen. Sobre todo, cuando, desde una perspectiva intercultural, el

¹² Roca I Girona, Jordi. "Ideología sobre el trabajo y satisfacción laboral". Universitat Rovira i Virgili, Tarragona en Palenzuela, Pablo. (Coord.) "Antropología del trabajo". Edit. FAAEE. IAA, Zaragoza, 1996.

trabajo se concibe de forma diferente y adquiere diferentes significados dependiendo del marco de referencia de cada uno. El ajuste o desajuste que el encuentro de dos formas diferentes de concebir el trabajo pueda tener en las personas y sobre todo en los chicos inmigrantes por su juventud e inmadurez en algunos sentidos, es un elemento muy importante a tener en cuenta, ya que las consecuencias no sólo influirán en las relaciones laborales del chico, sino que puede llegar a condicionar de forma positiva o negativa todo un sistema de valores e incluso a la forma en la que él mismo se autodefinen.

Desde el punto de vista de la empresa, los directivos pueden tener varios marcos de referencia en relación con la concepción del trabajo, las relaciones laborales y la gestión del personal:

TEORÍA X:

- El empresario-a cree necesario obligar, controlar y amenazar con castigos para obtener resultados.
- Cree que a los trabajadores les disgusta el trabajo y lo evitarían si pudieran. Éstos prefieren ser dirigidos, no quieren responsabilidades, tienen poca ambición y desean seguridad.
- Principio básico: la Autoridad.

TEORÍA Y:

- Creen que el trabajo puede gustar, ya que el esfuerzo mental y físico es algo natural.
- Además del control externo, las personas pueden autodirigirse y autocontrolarse.
- Las personas aprenden y buscan responsabilidades. Pueden aportar soluciones creativas a los problemas.
- Principio básico: la Integración.

El objetivo es el mismo: la maximización de beneficios, pero el marco desde el que se organice el trabajo varía. Nuestra postura es más cercana a la de los responsables que apuestan por un modelo basado en la Teoría Y, donde el empresario se preocupa por el bienestar de las personas que trabajan porque así rinden más. En este sentido, suelen ser empresas que valoran positivamente un modelo de gestión de la diversidad que integre a todos los trabajadores y trabajadoras. Este planteamiento concibe la integración del empleado en el equipo de trabajo como una forma de asegurarse la continuidad y el compromiso con el proyecto de la empresa.

En este sentido y para tener un conocimiento de los procesos que tienen lugar en la inclusión laboral de los menores y jóvenes, es necesario conocer: a) las ideas y discursos del empresariado sevillano sobre los jóvenes inmigrantes y en concreto de los chicos que residen en los centros de menores o ya mayores de edad y que forman parte de su plantilla; b) el perfil de empresas a las que estos chicos suelen tener acceso; c) qué motiva a los empresarios y empresarias a contratar a jóvenes con estas características, y de qué forma estos elementos influyen en el trabajo diario y las relaciones entre ambas partes.

3.2. POR QUÉ JÓVENES INMIGRANTES EN LAS EMPRESAS.

Como hemos comentado al inicio, el positivo estado actual del mercado en Sevilla se traduce en un aumento de la producción y en consecuencia una urgente

DE LO VISIBLE A LO INVISIBLE

necesidad de mano de obra. En este sentido, el fenómeno de la inmigración está jugando un papel muy importante ya que las personas inmigrantes están ocupando los puestos de trabajo que los españoles y españolas no quieren ocupar, siendo éstos, y no casualmente, los de un perfil más duro, o que requieren menor formación. En consecuencia, las plantillas sevillanas son cada vez más multiculturales.



En esta situación, los jóvenes inmigrantes tienen un papel importante ya que son chicos que generalmente tienen la motivación de conseguir un trabajo para ayudar en la manutención de sus familias en Marruecos. Esto les provoca una predisposición a querer trabajar en "cualquier cosa" de la que puedan percibir un salario, y además tienen ganas de trabajar y aprender, elementos muy valorados por los empresarios y empresarias. Por otro lado, estos chicos, como consecuencia de su baja formación¹³, suelen ocupar los puestos de más baja cualificación. En este sentido, los responsables de las empresas suelen apostar por la formación a largo plazo de estos jóvenes -teniendo en cuenta las posibilidades de cada uno- de forma que tengan un pequeño progreso y vayan así interiorizando los valores de la empresa. Se aseguran una plantilla estable, de chicos trabajadores comprometidos con los objetivos de la empresa y con disponibilidad y predisposición al trabajo.

Cuando preguntamos a los responsables de las empresas que han colaborado en la investigación en relación con los motivos por los que contratan a estos chicos, coinciden en nuestros planteamientos sobre la disponibilidad y el progreso en la empresa como argumentos para la contratación, pero dejando claro que existe un fuerte componente de necesidad de mano de obra que suele imponerse en determinadas ocasiones a las características de los jóvenes o a su procedencia. Además, reiteran que uno de los problemas con los que se encuentran es que hay un perfil de chicos con muy baja cualificación (analfabetos) que tienen limitado el ascenso en el trabajo y que pese a los esfuerzos tendrán dificultades para acceder a puestos mejores.

Desde el punto de vista de los chicos, se ha de tener en cuenta que se encuentran en una doble tesitura, ya que entran dentro de la lógica del mercado como mano de obra en igualdad de condiciones que el resto de personas inmigrantes de edad adulta pero, por otro lado, tienen -la mayoría, aunque no todos- la especificidad de ser menores de edad (la edad laboral se contempla a partir de los 16 años) por lo que -aún si demuestran un nivel mayor de madurez que el resto de chicos españoles- se encuentran con su inexperiencia e inseguridad en un mundo preparado para adultos. En este sentido, los responsables de las empresas que tienen conocimiento de esta situación juegan un papel muy importante, ya que son conscientes de esta realidad y la gestionan con la mayor de las consideraciones, pues hemos observado en el trabajo de campo que suelen tener un trato cercano a los chicos, interesados en su aprendizaje y su integración. Consideran que "invertir" en sus trabajadores y trabajadoras en el presente es asegurarse un buen "futuro" en la empresa, pero

¹³ La mayoría de los chicos entrevistados, si no la totalidad, no cuentan con estudios básicos realizados en Marruecos, incluso llegando a ser analfabetos en su lengua materna.

reiteran las limitaciones que presentan estos chicos, sobre todo en relación con el idioma.

Debido a su marco de referencia, los chicos tienden a ver en los responsables de las empresas a personas de referencia en las que fijarse y de las que aprender. En Marruecos, el sistema de aprendizaje está basado en la relación de autoridad Maestro-Aprendiz, una relación de acompañamiento y enseñanza no sólo de las capacidades más técnicas, sino de aprendizaje de valores e interiorización del sistema. El trabajo se comprende como un ámbito más de la socialización de las personas en su etapa más joven.

En tal sentido, podemos justificar la predisposición y motivación de los chicos marroquíes en este marco de referencia e invitar a la reflexión sobre la posición e importancia que tienen sus responsables dentro del ámbito laboral en su socialización y posicionamiento. Los valores, las enseñanzas y los consejos que éstos transmitan a los jóvenes serán valorados en la medida en que estos chicos vayan interiorizando su posición en la empresa, de forma que la incorporación e identificación con los valores de la misma será más positiva cuanto más "en casa" se sientan.

En las entrevistas realizadas a los empresarios y empresarias, en determinadas ocasiones nos han expresado que sienten un cierto cariño por los chicos que han entrado siendo muy jóvenes y que han permanecido en la empresa. Son chicos nobles, afectuosos y muy respetuosos, de forma que la mayoría coinciden en que se crea un vínculo especial con ellos, incluso -y lo manifiestan con exclamación- mejor o diferente que con los chicos españoles.

Una empresaria nos contaba que tenía un hijo con la misma edad que uno de los chicos que trabajaban en su empresa y notaba muchísimas diferencias: mientras que a su hijo lo castigaba yendo los fines de semana a trabajar porque no estudiaba y tenía problemas de disciplina, ella veía que con el chico trabajador era diferente, más maduro y obediente. Eso le llamaba mucho la atención, "fíjate que tienen la misma edad", nos decía...

Cada joven es un mundo y es pretencioso hacer comparaciones; pese a ello, es un hecho constatable que, en la mayoría de los casos, la experiencia vital de estos jóvenes con su corta edad aún, suele catalizar una aparente maduración en determinados temas que los chicos españoles no tienen.

3.3. SON MARROQUÍES Y JÓVENES, PERO... ¿SABEMOS ALGO MÁS?

En relación con las ideas que se tienen de los chicos inmigrantes, en el trabajo de campo realizado en la investigación hemos encontrado que, en líneas generales, existe un gran desconocimiento sobre la cultura marroquí y la manifestación de ésta en el ámbito laboral de los chicos. Se tienen referencias de aquellos elementos que influyen en el trabajo como el Ramadán (por el horario), el tipo de comida y la prohibición del cerdo y el alcohol o determinadas fiestas (la del Cordero). Aún así, la información sobre tales aspectos es escasa e incluso puede inducir a confusión o malinterpretar determinadas actuaciones de los jóvenes. Si a este hecho le unimos la dificultad con el idioma, los problemas de comunicación se hacen patentes no en aquellos elementos más técnicos o funcionales, como dominar los términos necesarios para su trabajo, sino en la comunicación menos formal y en un nivel mayor de profundidad donde, pese a la buena voluntad de algunos empresarios y empresarias por hacerse entender y comprender por el chico, se encuentran la

mayoría de los choques.

Además de la importancia del idioma, la diferencia de marcos de referencia también puede ser motivo de malentendidos e incomprendiones en determinados momentos en los que -si no se pide ayuda a personas que conozcan y comprendan a ambas partes y puedan mediar-, podrán enquistarse unas relaciones que en el ámbito laboral producirán incluso situaciones de despido, es decir, destrucción del empleo y de todo el trabajo previo realizado por el centro y el chico.

Nos encontramos con el caso de un empresario que en época de mucha producción le pidió a uno de sus trabajadores -un joven marroquí- que hiciera horas extras durante unos días, a lo que el chico contestó, sin justificación alguna, que no podía quedarse. En esta situación, el empresario no podía "obligar" al joven a que se quedara más horas porque comprendía que eran horas extras en las que el trabajador elige si quiere realizarlas o no, pero que la demanda de producción era muy alta y la necesidad de que se quedara imperiosa. Ante la insistencia de uno y la reticencia del otro, el chico llegó a plantear su malestar y comentarle que quería dejar el trabajo.

El responsable de la empresa llamó al centro de día El Pino para pedir explicaciones sobre lo que le pasaba, ya que conocían al chico y era una referencia para la empresa ante cualquier duda. Desde El Pino le comentaron que estaban en pleno mes de Ramadán y que el chico no quería hacer horas extras porque eso suponía perderse la ruptura del ayuno¹⁴ con sus amigos y compañeros del centro.

La creación de pequeños grupos que pueda influir en el ambiente de trabajo puede considerarse como un problema que hay que solucionar. El empresario exponía que no entendía que sin llevarse mal los compañeros entre ellos y existir un buen clima de trabajo, estos chicos se separaran y hablaran en árabe. En este caso, hizo falta el interés del empresario y la mediación del centro de día El Pino para que éste no perdiera el trabajo por falta aparente de interés y el responsable de la empresa comprendiera la importancia de esta fecha en la vida de estos chicos. Pero en cualquier caso, un pequeño problema de comunicación causado por una confrontación de marcos de referencia diferentes, podría haber terminado con el despido. En otras situaciones, el hecho podría haber desencadenado una serie de confusiones -ocurre en muchos casos- en los que los empresarios y empresarias comentan que no saben por qué el chico se marchó si ellos se preocupaban por él, le preguntaban... y de la noche a la mañana desapareció.

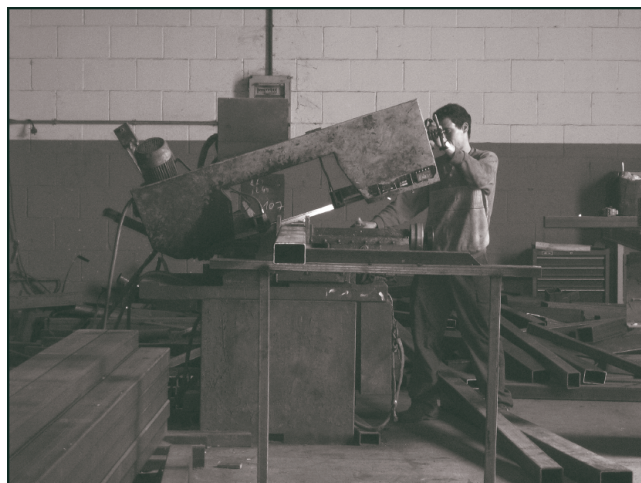
Este ejemplo es un caso especial donde el empresario es sensible a este tema y además cuenta con la ayuda de las Hijas de la Caridad que gestionan el Centro El Pino; pero nos encontramos con otras situaciones en las que la coyuntura no es la misma y las consecuencias para ambas partes son peores.

En las dinámicas interculturales¹⁵, el proceso integrado por la descentración (intentar

¹⁴ Durante el Ramadán el tiempo, la puntualidad, adquiere especial importancia. Se puede llegar tarde a una cita con un amigo, pero nunca se llegará tarde a la ruptura del ayuno en el Ramadán. El grupo toma también un papel importante. Celebrar en comunidad la ruptura, al igual que otras fiestas musulmanas, es muy importante ya que se convierte en un momento en el que se comparte, en el que uno se siente con los suyos y -para los que están aquí- más cercano a Marruecos.

¹⁵ Proponemos tres pasos esenciales (siguiendo a Cohen-Emerique) necesarios para realizar el viaje epistemológico que supone la dinámica intercultural:

comprender que nuestra forma de ver las cosas está condicionada por la cultura propia), la penetración en el sistema del otro (conocer cómo es el otro) y la negociación (acercar ambas partes), son fases que nos ayudan a comprender y acercar diferencias en la forma de entender y ver las cosas. En relación con el ámbito del trabajo, el propio concepto de empresa, la relación jefe-empleado (es probable que el chico por respeto a la autoridad del jefe no se atreviera a explicarle por qué no quería quedarse trabajando más horas), la relación entre compañeros y compañeras...



tienen matices diferentes dependiendo de la cultura a la que cada cual pertenezca. Por ello, en el caso que hemos tratado como ejemplo, el ejercicio de acercamiento fue fundamental y la consiguiente comprensión de ambas partes posicionó tanto al empresario como al chico, aclarando los malentendidos y llegando a los acuerdos necesarios. Debemos tener en cuenta que el mes del Ramadán condiciona la vida de los musulmanes en todos los aspectos: comercios, escuelas, casas... todo se adapta y se condiciona al horario de la fiesta, a la salida y puesta del sol, por lo que desde el marco de referencia del chico, la necesidad de sentirse cercano y respetuoso con su cultura en una sociedad en la que el Ramadán no forma parte de sus tradiciones, le interpela y crea contradicciones que debe saber gestionar y transmitir a sus responsables, sobre todo si son adultos y con una posición de autoridad como la que ejerce un jefe.

Otro de los hechos con los que nos hemos encontrado y sobre el que insisten los empresarios es la tendencia en la creación de subgrupos -sobre todo entre los chicos marroquíes- que se “independizan” del resto de compañeros en momentos de descanso y comida y en los que generalmente se habla árabe.

En la misma empresa, el responsable nos comentaba que no sabía qué hacer con un pequeño grupo de chicos marroquíes que se separaban del resto de compañeros durante el tiempo de comida y descanso. Por su parte, él había acondicionado una sala amplia para que pudieran

1. Descentración: Es un proceso que permite tomar conciencia y distancia de los propios referentes socioculturales (étnicos, profesionales, familiares, de clase, etc.) para llegar a una relativización de mis puntos de vista personales y lograr una cierta neutralidad cultural. Esto no es sinónimo de negación de mi identidad, sino un reconocimiento asumido de ésta que me permita la relación con el otro desde un nivel similar y sabiendo tomar distancia de mí mismo.

2. Entrar en el sistema del otro: Consiste en asumir una actitud de apertura, un esfuerzo personal de curiosidad para descubrir lo que tiene sentido y valor para el otro, para darle la palabra y la oportunidad de expresar el significado de sus actitudes, sus ideas, su status, sus creencias. El objetivo es comprender el marco de referencia de la persona, el sistema de valores que guía sus comportamientos y reacciones.

3. Negociación-mediación: Es la fase de resolución de problemas, cuando se llega a la fase de la crisis, cuando los códigos culturales presentes, por su gran distancia o por su oposición, entran en conflicto y se siente la amenaza de identidad. El objetivo es lograr un acuerdo mínimo que evite la violencia simbólica, mediante la que uno de los protagonistas impone su código al otro. La técnica de negociación-mediación busca la creación de terrenos comunes de reconocimiento, normas nuevas, relaciones recreadas. Aquí es importantísima la acción mediadora llevada a cabo por profesionales bien capacitados.

descansar, con lemas en los que se recogía la importancia de trabajar en grupo... por lo que el hecho de que hubiera pequeños grupos en la empresa y esto creara tensiones, le preocupaba.

Desde el punto de vista de los chicos, les invitamos a hacer el ejercicio de imaginarse en una situación en la que tuvieran que estar continuamente hablando en un idioma que no es el suyo, haciendo el esfuerzo de traducir no sólo en palabras, sino en claves culturales lo que piensan y quieren decir o hacer. En este caso, ¿no necesitarían momentos en los que -junto con compañeros o compañeras que hablaran su idioma- desconectasen y hablaran “de sus cosas”? La necesidad de encontrar espacios que refuerzan la identidad de uno mismo con respecto a su cultura, de desenvolverse en las mismas claves sin tener que traducir continuamente son, entre otros factores, los elementos que pueden motivar que estos chicos busquen o creen espacios en los que se relajen y “desconecten”. Con esto no justificamos que los chicos tengan que decidir cuándo y cómo aislarse del resto de compañeros en cualquier momento, pero sí les invitamos a hacer por ambas partes el ejercicio de descentración necesario en cualquier proceso de acercamiento cultural. Ellos tendrán que entender la importancia de los espacios comunes en el ámbito laboral y los elementos positivos que tiene el buscar lazos con los compañeros y compañeras, y por parte de los responsables, la necesidad de respetar esos espacios de “desconexión”, de forma que influyan positivamente en el rendimiento laboral.

En forma de anécdota, les comentamos que en los paneles que encontramos en la sala de descanso de la empresa, todas las gráficas e informaciones varias estaban escritas en español. Cuando le preguntamos al responsable de personal si se habían planteado traducirlos al árabe para que los chicos pudieran entenderlas y comprender mejor, mostró su curiosidad y manifestó que era una idea que -mientras que todos estuvieran de acuerdo y no provocara malestar en el resto de trabajadores y trabajadoras¹⁶ - podrían plantearse con el fin de que los chicos inmigrantes se sintieran más integrados.

A modo de conclusión, los dos hechos descritos relacionados con la diferencia de marcos de referencias y su influencia en el ámbito laboral, demuestran la importancia de la gestión de la diversidad en la empresa y cómo desde el conocimiento de ambas partes, un planteamiento positivo de dicha gestión puede influir en el aumento del rendimiento y la producción. En ambos casos se muestra la importancia de la empresa en la socialización de los menores y jóvenes inmigrantes y cómo, desde su perspectiva, la posición de los responsables, los valores de la empresa y el trato entre ambas partes se conciben de forma diferente. Conocer es el primer paso que debemos dar en el contacto con personas de otras culturas. Conocer a los chicos desde lo que son, como personas con las que trabajamos y convivimos y que tienen otra forma de ver lo que nosotros vemos. Y por el contrario, hacer que los chicos

¹⁶ En esta empresa, pese a la sensibilidad que tenían hacia el colectivo inmigrante, el reglamento interno recogía que la presencia de personas de otras nacionalidades no debía exceder del 10% de la plantilla, de forma que se controlara el aumento de chicos -en este caso marroquíes- y los españoles y españolas fueran siempre mayoría. Sobre todo si se tiene en cuenta que tener plantillas multiculturales requiere de un sobreesfuerzo por parte de los responsables en la creación de un buen clima de trabajo, una comunicación entre trabajadores y en la creación de equipo cohesionado, elemento último muy importante para esta empresa (cercana a la Teoría Y). Esta decisión nos hizo plantearnos, por un lado, que la presencia de estereotipos y “miedos” en la gestión de la diversidad en el empresariado condiciona todavía las decisiones sobre la contratación del personal, pese a la imperante necesidad de contratar a personas inmigrantes ante la necesidad de mano de obra. Y, por otro, que la implantación de un modelo de gestión de la diversidad en las empresas se ha convertido en una necesidad fundamental, ya que una positiva gestión ayudaría a muchos empresarios-as a convertir la diversidad cultural en una forma de maximizar sus beneficios.

comprendan que en nuestra sociedad también hay una forma de hacer las cosas que difiere en determinados casos de la suya. Que exista diferente forma de pensar no supone impedimento alguno para un entendimiento que mejore las relaciones y les haga a todos sentirse más a gusto.

Animamos a realizar ese ejercicio de acercamiento y comprensión a los empresarios y empresarias que cuenten con personas inmigrantes en sus plantillas y, a su vez, a los educadores y educadoras que trabajan con estos chicos a que provoquen este ejercicio en ellos, para que también puedan comprender y posicionarse en el cambio de registros, realidades y diferentes formas de entender las cosas.

3.4. LA LEGALIDAD COMO PROBLEMA. DOCUMENTACIÓN, CONVENIOS Y EMPRESA.

La cuestión del estatus político y jurídico de los inmigrantes es central, ya que en torno a él se articulan sus derechos y obligaciones, la legitimidad frente al resto de la sociedad, así como la capacidad de influir en las políticas que les conciernen. Pero la cuestión del estatus, y en concreto el paso a la legalidad primero y a la ciudadanía plena después, es también la gran puerta de entrada para que el resto de problemas puedan ser tratados de manera resolutive. Detrás de esta puerta espera la barrera de las múltiples discriminaciones directas o indirectas que van desde las restricciones de acceso al mercado de trabajo hasta la homologación de diplomas y competencias. En este sentido, uno de los temas en el que más han insistido los empresarios ha sido las dificultades en relación con la documentación de los jóvenes y la regularización en sus puestos de trabajo. Las trabas burocráticas, la falta de información y la lentitud de los procesos, dificultan el interés del empresario en la contratación de estos chicos.

Generalmente, el tiempo medio que dura el proceso de regularización es aproximadamente de unos nueve meses. Durante este periodo los chicos no pueden acceder a un puesto de trabajo, ya que no tienen su situación regularizada, lo que supone un periodo en el aquellos que no quieran estudiar y sólo se planteen trabajar, tienen que esperar a la normalización de su situación. Mientras tanto, los centros han tenido que buscar respuestas alternativas que den solución a esta situación y para ello han recurrido a la realización de convenios de prácticas en las empresas que -sin ser reconocidos como empleo- suelen tener algún tipo de remuneración en forma de beca o de gratificación.

Con los estudios es diferente, puesto que con la última modificación de la normativa relacionada con este tema, los chicos que sean mayores de dieciséis años y quieran acceder a estudios como Escuelas Taller o módulos similares, pueden hacerlo a través de una autorización del centro que otorgue su consentimiento. Con el trabajo no pasa lo mismo. Mientras no se cree una normativa similar que contemple la peculiaridad de estos chicos en cuanto a su situación como menores o se agilicen los trámites, el único recurso con el que se cuenta son los convenios entre empresas y centros de forma que exista una cobertura legal en el caso de que ocurriera algún incidente.

En los últimos años, las inspecciones de trabajo han aumentado y son pocas las empresas que se arriesgan a tener personas en situación de irregularidad trabajando, por lo que en la mayoría de los casos recurren a acuerdos con los centros y son éstos los que a su vez se comprometen a cubrir los seguros sociales. En este sentido, el centro de día El Pino -cuya experiencia explicaremos con detenimiento más tarde- es un referente en cuanto a relaciones con las empresas y creación de convenios de trabajos en prácticas. En general, cada centro establece unos criterios a conveniar con la empresa en cuestión, siendo muy diversas las relaciones que se establecen,

de forma que se lleguen a acuerdos que mejoren -en la medida de lo posible- las condiciones de trabajo de los jóvenes marroquíes.

4. LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS EMPRESAS

No hay que olvidar que el principal motivo para la inmigración es el empleo y que son muchas las horas dentro de los espacios de trabajo, lugares donde se desarrollan redes, relaciones sociales, etc. Por tanto, obviar la diversidad cultural dentro de las organizaciones, y no sólo en las empresas, será un error con costes económicos y una pérdida de oportunidades de mejora y aprovechamiento de los recursos humanos.

- Fátima: *Y cuando se produce un fracaso, ¿cuáles suelen ser las causas generalmente?*

- Lucía: *La verdad es que los fracasos yo los resumiría en la barrera idiomática. ¿Por qué?, porque la barrera idiomática lleva muchas otras cosas, Si el niño no entiende lo que se le está demandando en la formación, pues si el empresario le está diciendo: "niño tráeme el martillo" y el niño no sabe lo que es el concepto "martillo", está claro que si el niño no se lo lleva no es porque el niño no quiera, es que no entiende. Por eso yo te decía que ver la perspectiva intercultural es muy importante porque además se puede ver qué carencias tiene ese chico y por qué no responde. Entonces a eso se va generando una tras otra, pero la mayor es el tema del idioma.*

- Fátima: *En el tema de la interculturalidad, ¿ves diferencias entre cómo se trabaja en Marruecos y cómo se trabaja aquí en España?*

- Lucía: *Yo te diría que sí, que hay una gran diferencia entre... como te decía antes, pues la barrera idiomática. Si tú no te puedes comunicar, las relaciones de trabajo son distintas. Allí en Marruecos pues tú date cuenta, las relaciones son más afectivas, uno se puede expresar, les entienden perfectamente... entonces las relaciones van a ser mucho más positivas, de más cercanía, de más igualdad. Independientemente que le van a exigir la puntualidad, la puntualidad, la puntualidad, tanto aquí como allí y lo que es la responsabilidad es igual para Marruecos como en España. Pero yo me centraría más en eso, aquí pues es más difícil por el tema del idioma. Hay algunos chicos que sí, pues que el tema de los códigos culturales son diferentes en una sociedad tradicional que en una sociedad más individual como es aquí.*

Del mismo modo que nos planteamos la mejora de la convivencia entre personas de diferentes culturas y la adecuación de los recursos y espacios públicos, las empresas están planteándose cómo gestionar recursos humanos compuestos por trabajadores y trabajadoras de procedencias diferentes. Tanto en el plano académico como en el profesional, se ha despertado un importante y creciente interés sobre estos temas, constituyéndose en uno de los principales retos a los que se enfrenta la empresa actual.

Nos encontramos con casos de empresas que cuentan con altos porcentajes de personas inmigrantes en sus plantillas. Como es normal, el planteamiento responde a la lógica empresarial: la maximización de beneficios. Se consideran los recursos humanos como una de las claves para obtener ventajas competitivas, por lo que, una inadecuada atención a la diversidad en la empresa tiene sus costes: desmotivación,

altos índices de rotación de personal, absentismo, accidentes laborales,... en definitiva, disminución de la productividad. Así, la gestión de la diversidad es un reto que se plantea la empresa para mejorar los rendimientos de sus recursos humanos pero que, además, se puede enmarcar en su política de responsabilidad social corporativa. Se crea una situación ganar-ganar, en la que la empresa disminuye sus costes e incrementa sus rendimientos y las personas inmigrantes adquieren una mayor estabilidad laboral y, consecuentemente, mayor integración social. La empresa no va a ser diferente que el resto de la sociedad y es un reflejo de la misma en cuanto a la composición de la plantilla se refiere.



Tres son las principales herramientas que se están planteando y comenzando a utilizar para incorporar la interculturalidad como un valor en la gestión de los recursos humanos:

- La primera, más global y que puede incluir las dos siguientes, es la implementación de planes de gestión de la diversidad cultural en la empresa. Previamente se necesita de un diagnóstico de la situación de la organización que detalle las dificultades encontradas, seleccionando aquellas que tienen que ver con la diversidad cultural. Pero caemos inconscientemente en el error de presuponer que la diversidad por sí misma ya crea problemas. Este mismo diagnóstico nos puede revelar las oportunidades que le puede aportar a la empresa disponer de equipos multiculturales y que la organización no está aprovechando. Por ejemplo, en cuanto a la exportación de productos a países de procedencia de los trabajadores y trabajadoras, éstos pueden aportar mucha información incluso trabajar en esa nueva actividad.
- En segundo lugar, se están desarrollando cursos de formación sobre inmigración e interculturalidad a personal directivo, cuadros intermedios y jefes de taller de las empresas, incidiendo en temas de comunicación intercultural y choques culturales. Suelen ser de corta duración y de metodología muy práctica.
- Por último, la discriminación no es un hecho que se produce tan sólo a nivel vertical, es decir, desde los jefes. Sino que también la encontramos horizontalmente, es decir, dentro de la empresa entre los propios compañeros y compañeras de trabajo. En muchas ocasiones esto supone pérdida de empleo por parte de la persona inmigrante y pérdida de un trabajador y tiempo dedicado a su formación por parte de la empresa. Por esta razón, la tercera propuesta es la realización de actividades interculturales dentro de la propia empresa. El objetivo es fomentar la cohesión grupal de los trabajadores y trabajadoras de diferentes culturas para propiciar una mejora en el clima laboral de la empresa, incidiendo en un mayor sentimiento de pertenencia a la empresa y la sociedad.

En definitiva, una gestión eficaz de la diversidad será una fuente de ventaja competitiva, pudiendo ayudar a crear lazos entre los aspectos internos y externos del trabajo de una empresa.

5. LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN EN LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS JÓVENES INMIGRANTES

Otro de los ámbitos que juegan un papel importante en la inserción laboral de estos jóvenes son los servicios de orientación. En la provincia de Sevilla contamos actualmente con varios tipos de servicios especializados en la atención y orientación laboral:

- El Servicio Andaluz de Empleo cuenta aproximadamente con unas 35 oficinas repartidas por diferentes zonas de la ciudad y provincia. Entre las funciones que realizan están la gestión de documentación, historiales laborales y, sobre todo, la búsqueda de empleo relacionado con la oferta y la demanda. El ritmo y la metodología de trabajo de las oficinas del SAE es propio de la Administración pública: procesos generalmente lentos y poco adaptados a la especificidad de cada usuario o usuarias, sobre todo cuando nos referimos a las personas inmigrantes.
- El programa Andalucía Orienta es otro recurso creado por el SAE con el objetivo de hacer más cercanos y accesibles todos los temas relacionados con la orientación laboral. Están gestionados generalmente por entidades que trabajan de forma directa con colectivos diferenciados de personas: la Universidad para los universitarios y universitarias, el Centro Leonor Dávalos para la Mujer, ACCEM o Sevilla Acoge para personas inmigrantes... De forma que se supone que, desde la experiencia y el conocimiento de las personas con las que se trabaja, se puede ofrecer un servicio individualizado y adaptado a las necesidades de cada cual. El objetivo de los Orienta es que la persona sea la protagonista de su propia inserción laboral, marcándose unos objetivos dentro de un itinerario personalizado en el que irá trabajando progresivamente. En nuestra investigación hemos contabilizado 76 entidades en la provincia de Sevilla que gestionan programas Orienta.
- Servicios de orientación que tienen determinadas entidades sociales a través de otras vías de financiación diferentes a Andalucía Orienta.

En una de las recientes investigaciones realizadas por Sevilla Acoge en relación con la mediación intercultural en los servicios de inserción laboral de inmigrantes¹⁷, se analizaban las características de los servicios de orientación en relación con la atención a los usuarios y usuarias de otras nacionalidades. Los elementos comunes encontrados fueron los siguientes:

- Suelen ser recursos conocidos y peregrinados por las personas que buscan trabajo y que necesitan de esa inmediatez en la gestión que ofrezca respuestas a sus necesidades.
- Hay precariedad en la atención a los usuarios y usuarias como consecuencia de la falta de personal para el volumen de trabajo y de la falta de conocimientos en relación con extranjería, ya que los profesionales no suelen tener competencias en materia intercultural.
- Existe la consideración de que están en lugares "recónditos" de poca visibilidad

¹⁷ Sánchez Elías. M.V. et al. "Inmigrantes, ¿Vecinos y Ciudadanos?" Edit. Sevilla Acoge. Sevilla, 2005.

y accesibilidad.

- Los empleados y empleadas de las oficinas del SAE suelen tener un nivel formativo universitario medio-alto (al igual que los Orienta), pero con escasa -en la mayoría de los casos inexistente- formación en temas relacionados con la atención a personas inmigrantes

Quizás lo que más llama la atención en este tema es la invisibilidad de los jóvenes inmigrantes, sobre todo cuando nos referimos a los menores no acompañados. Sobre todo en las oficinas del SAE, en las que hemos constatado que prácticamente en la totalidad de todas las personas entrevistadas no han trabajado nunca con estos chicos. Los profesionales no han abierto ningún itinerario de chicos con estas características e incluso desconocen dónde residen, estudian o trabajan. En el segundo caso, al tratarse de servicios de orientación gestionados por entidades -en este caso- que trabajan y conocen muy bien la realidad de la inmigración e incluso cuentan con centro de menores, resulta una paradoja que en la mayoría tampoco tengan contacto o conozcan de forma directa el trabajo que se hace en sus centros en temas relacionados con la inserción laboral de los jóvenes. Los casos en los que sí han atendido a chicos de algún centro suyo ha sido porque ha surgido alguna duda relacionada con la documentación o algún trámite concreto, pero sobre todo con actividades relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales para aprender a desenvolverse de forma independiente ante la finalización en la estancia en el centro de menores. En muy pocos casos, prácticamente ninguno, hemos observado una relación de cooperación y trabajo conjunto entre ambas partes.

5.1. LOS RITMOS ENTRE LA ADMINISTRACIÓN, LAS ASOCIACIONES Y LOS CENTROS DE MENORES.

En este sentido, la causa de esta falta de relación entre servicios de orientación y centros de menores la hemos encontrado en la diferencia de ritmos de trabajo y necesidades, es decir, diferencias entre la necesidad urgente y a corto plazo de dar respuesta a las situaciones en las que se encuentran estos chicos en relación con su inserción laboral o formación, y los procesos y objetivos a largo plazo con los que funcionan la Administración y, como extensión de ésta, los programas Orienta. Como explicábamos en líneas anteriores, y sobre todo en relación con las entidades sociales que tienen servicio de orientación, los procesos que deben pasar los usuarios se caracterizan por tener un ritmo lento donde se marcan pequeños objetivos que deben ir alcanzando, de forma que las personas, a través de esta metodología de trabajo, se empoderan y se impliquen en su propio proceso de inserción laboral. Este ritmo se contraponen sustancialmente a las necesidades de “trabajo, trabajo, trabajo” de los chicos o las de buscar formación lo antes posible para que ocupen su tiempo en alguna tarea hasta que se regularice su situación o se normalice su estancia en el centro.

Aunque coincidimos en que el proceso ideal de trabajo con estos chicos sería el mismo que plantean los Orienta (trabajar el largo plazo teniendo en cuenta las necesidades imperantes del corto plazo), la realidad de los jóvenes con respecto al resto de usuarios es diferentes y, por tanto, las necesidades y su traducción en tiempo y ritmo de trabajo también es diferente. En consecuencia, los centros optan por dos vías:

1. Autogestionar todos los procesos relacionados con la orientación e inserción laboral de los chicos: ponerse en contacto con empresas, realizar talleres relacionados con el currículum, ponerse en contacto con compañeros

o compañeras del Orienta para consultar alguna duda o derivar casos puntuales..., pero siempre desde la centralidad del centro.

2. La segunda alternativa -la más utilizada en este caso- es derivar a otros centros de inserción sociolaboral como los gestionados por Diagrama, Sevilla Acoge, ACCEM o El Pino. Este último lo estudiaremos con más detenimiento por su protagonismo, pues está especializado en la atención sociolaboral de chicos inmigrantes, conocen su realidad, sus ritmos y necesidades.

Con respecto a la primera opción y a modo de ejemplo, Sevilla Acoge cuestionó su forma de trabajar aislada y sin conexión entre su centro de menores y el servicio de orientación a raíz de un módulo de formación realizado como acción paralela a esta investigación y cuyo objetivo era el mismo: analizar los procesos de inserción laboral de los jóvenes y menores de origen inmigrante. En dicha formación participaron parte del equipo educativo y técnico de la casa de menores y varias técnicas de orientación de la Fundación, y se analizó la importancia de trabajar de forma coordinada e integral la inserción laboral de los jóvenes. Además, se llegó a la conclusión de que este acercamiento supondría un reparto de tareas que mejoraría el trabajo de los educadores y educadoras puesto que contarían con especialistas que pueden orientarlos en la parte más técnica y además, conjuntamente, podrían realizar un seguimiento más exhaustivo del progreso de los chicos. Desde ese momento, el servicio de orientación de Sevilla Acoge cuenta con un número específico de horas dedicadas exclusivamente a la atención de menores y jóvenes tanto de la casa de acogida como del centro de tutelados donde se atiende de forma personalizada a cada chico, teniendo en cuenta sus necesidades y peculiaridades, y manteniendo una estrecha coordinación con sus responsables.

A modo de conclusión, consideramos que -como consecuencia de la centralidad que tiene el trabajo actualmente en las sociedades contemporáneas- existen numerosos recursos especializados en la orientación e inserción laboral de las personas. Aunque no todos estén adaptados a las necesidades que demandan nuestros chicos, tenemos la responsabilidad de maximizar, en la medida de lo posible, todas las herramientas que estén a mano para complementar nuestro trabajo en el centro con otras acciones que incidan y perfeccionen nuestra labor. Nuestra experiencia constata que se pueden acercar posiciones y aportar integralidad en nuestro trabajo, dejando a los educadores y educadoras abordar la inserción laboral desde el punto de vista más educativo, continuo y con la transversalidad que un tema así debe tener, de forma que sean especialistas en este tema los que realicen el trabajo más técnico y así también se conozcan e impliquen en la mejora del trabajo con los chicos.

6. JÓVENES INMIGRANTES. ¿QUÉ PIENSAN ELLOS?

Hasta ahora hemos realizado un breve recorrido descriptivo por los dos ámbitos de carácter más técnico o menos intervencionista desde el punto de vista educativo, pero con una fuerte responsabilidad en la socialización e inserción laboral de los jóvenes inmigrantes: las empresas y los servicios de orientación. Hemos analizado -grosso modo- cuáles son los discursos, inquietudes, dudas y experiencias de las empresas con estos chicos, además de motivar en la búsqueda de la comprensión a través de puntos de encuentros que expliquen y armonicen la convivencia intercultural en las empresas y sean coherentes con los objetivos que cada responsable de este sector tiene.

Por ello, pasamos ahora a centrarnos en la perspectiva que los chicos tienen sobre

el ámbito laboral en el que se insertan, cómo conciben las relaciones personales y los procesos de producción desde su marco de referencia, así como otras cuestiones que han ido surgiendo en el trabajo de campo y que a continuación trataremos.

6.1. "UN CAMINO U OTRO". QUÉ MARCA LOS ITINERARIOS LABORALES.

- » **Omar:** Cuéntame Abdou, ¿te consideras un buen trabajador?
- » **Abdou:** Sí, porque respeto mi horario; si no, me echan del trabajo y yo quiero aprender.
- » **Omar:** ¿Cómo es la relación con tus jefes?
- » **Abdou:** Muy buena, se portan muy bien conmigo, me corrigen bien y todo.
- » **Omar:** ¿Qué es lo que más valoras en el trabajo?
- » **Abdou:** A mi jefe José Manuel porque es el que más me enseña.

- » **Ibrahim:** Hassan, ¿qué es lo que valoras de tus jefes en la Escuela Taller?
- » **Hassan:** Que nos enseñan muy bien, tenemos un encargado que es muy buena persona, que está a disposición e incluso a veces, cuando uno se harta y tira las cosas, él interviene y nos tranquiliza y orienta.

Las diferentes trayectorias que estos chicos tienen en relación con su inserción laboral estarán marcadas por determinados momentos y personas que para ellos adquieren relevancia y que los irán guiando hacia un camino u otro. Un jefe o jefa que da consejos y enseña, una educadora que le ayudó a prepararse una entrevista en español, un compañero del centro que hizo que entrara en la empresa donde él trabajaba..., son momentos significativos que el chico va incorporando en su experiencia y que le irán marcando una trayectoria determinada. Tomar conciencia de los elementos que intervienen es clave para conocer las opciones que los jóvenes marroquíes pueden tomar y nos ayudará a comprender mejor la forma que tienen de entender y vivir las cosas.

6.1.1. LA AUTORIDAD Y LOS CONSEJOS. EL PAPEL DEL JEFE O MAESTRO.

Ya vimos en el tema de origen de los menores el tipo de relación que se establece entre maestro-aprendiz/maestro-alumno. En todos los ámbitos (trabajo, escuela, casa...), la posición de respeto y obediencia a las personas de mayor edad o que tengan una posición determinada en su aprendizaje es muy importante, concretándose ésta en valoración por parte del chicos de los consejos, enseñanzas y valores que les transmiten. Esta relación se establece a través de valores como la disciplina y el respeto.

De esta forma, en los fragmentos de entrevistas con los que hemos introducido este apartado, podemos observar la importancia que los chicos marroquíes dan a personas que se acercan a su marco de referencia y por tanto que les transmiten los valores que ellos han interiorizado y aprecian: Me corrige y dice cómo tengo que hacer las cosas, (...) me tranquiliza y orienta, (...) en mi trabajo valoro el respeto, la seriedad y la puntualidad... Son frases que se han repetido a lo largo de las entrevistas realizadas y que nos dan una idea de la importancia que tienen estos elementos para ellos. Ya sea de un educador o de su jefe o jefa, valorar este tipo de posicionamiento nos puede ayudar a replantar nuestra relación con los chicos y acercarnos más a ellos.

Este planteamiento se confronta con el tipo de relación que en los últimos años y

concretamente en nuestra sociedad se está estableciendo entre profesor-alumno e incluso padres/madres e hijos. Valores como el cariño, la disciplina, la autoridad, la libertad, la autonomía y el respeto se conciben como contrarios e irreconciliables, de forma que no nos planteamos que se pueda hacer un uso de la disciplina desde el cariño y la comprensión o que la libertad y autonomía no excluya a la autoridad y el respeto. Desde nuestro marco de referencia tendemos a romper con los modelos cognitivos y axiológicos que estos chicos traen, imponiendo desde la buena voluntad nuestra “forma de hacer las cosas”. En este sentido, no tratamos de poner en crisis nuestra forma de concebir la educación o las relaciones de autoridad (los planteamientos y estilos educativos los analizaremos en los capítulos sobre dispositivos), sino de motivar a que conozcamos aquellos elementos que estos chicos valoran e interiorizan como suyos, para así mejorar nuestro trabajo y la relación que establecemos con ellos, sea cual sea el ámbito en el que actuemos.

6.2. QUÉ BUSCAN EN LAS EMPRESAS. EL PERIODO DE INICIACIÓN.

El periodo de iniciación en las empresas es muy importante. Es un tiempo en el cual el empresario tiene la oportunidad de conocer las capacidades o habilidades del joven, así como introducirlo en su proyecto empresarial. Suele ser una etapa caracterizada por una situación precaria, generalmente con contrato en prácticas o de aprendizaje en la que se gana poco dinero. Una vez superada esta fase, el chico alcanza una nueva situación de trabajador donde se mejora notablemente su situación laboral. El empresario ya conoce cómo se desenvuelve y, desde ese análisis, valora la nueva posición del joven, sus tareas y responsabilidades.

En el seguimiento que hemos realizado de los diferentes itinerarios de los chicos tanto en su inserción laboral como una vez ya incorporados al mercado, la variedad de opiniones y experiencias en cuanto al trabajo y las empresas ha sido muy diversa. En líneas generales, nos encontramos con dos perfiles de chicos con prioridades diferentes a la hora de buscar trabajo:

- En una de las entrevistas, un empresario nos comentaba lo siguiente: “Los menores son muy cambiantes y no se creen tanto el proyecto de la empresa [...] El marroquí joven piensa en pegar el pelotazo”...

A modo de respuesta, comentamos que hay un perfil de chicos que suelen priorizar tener un sueldo alto respecto a una “estabilidad laboral”. Son jóvenes que normalmente cambian varias veces de trabajo durante el año, no tienen objetivos laborales claros (y en consecuencia tampoco personales) y en ese sentido no se implican en la empresa, ni crean lazos de amistad y compañerismo o, en el peor de los casos, abandonan el trabajo sin aviso alguno por otro mejor pagado... Estos jóvenes buscan “tener dinero como sea y cuanto más mejor” para ayudar a sus familias y no quieren esperar a incorporarse a una empresa y pasar ese periodo de iniciación donde el trabajo parece más duro, los responsables valoran todo lo que uno hace y, en un nivel más personal, se está más cansado por la falta de costumbre a una disciplina laboral... La urgencia con la que llegan de tener “dinero y papeles” les hace perder perspectiva y buscar la inmediatez en los resultados, por encima de otras necesidades que tienen un ritmo más lento y a largo plazo.

- “Una de las cosas que yo hago también es que no pregunto por el salario, para hacerles ver que no sólo me interesa el trabajo”. (Hassan).

Por lo contrario, hay otro perfil de chicos que han preferido superar este periodo de prueba de forma que se han encontrado con una situación laboral diferente a la que

empezaron, más tranquila, y que les ha aportado más estabilidad, priorizando esta seguridad a la de tener dentro de unos límites un sueldo alto. Además, la creación de lazos de amistad y de compañerismo dentro del trabajo es un factor muy importante para que estos chicos se sientan bien y valorados.

En general, lo que todos buscamos cuando nos incorporamos a un trabajo es en la medida de lo posible sentirnos útiles y hacer de nuestro ámbito laboral un lugar en el que sentirnos a gusto, además de ganar un sustento que, sobre todo en el caso de estos chicos, es una idea bien aprendida e interiorizada: tener "papeles y dinero".

- » **Omar:** *Younes, ¿a qué aspiras?*
- » **Younes:** *Yo aspiro a tener un buen puesto de trabajo.*
- » **Omar:** *¿Cuáles son tus objetivos a corto y largo plazo?*
- » **Younes:** *Seguir siendo una persona de respeto, mejorar mi situación económica y tener una casa allí en Marruecos.*

Por ello, desde nuestra responsabilidad como educadores y educadoras, consideramos muy importante conocer los ritmos en las empresas y las diferentes fases por las que suelen pasar las personas en su incorporación laboral (sobre todo cuando hablamos de un primer empleo). Asimismo, trabajar y concienciar a los chicos de los procesos por los que se pasa y dotarlos de las habilidades necesarias para que se sientan seguros y prioricen de forma coherente sus necesidades con la realidad del mercado. Debemos parar esa imperiosa necesidad con la que llegan los chicos de encontrar "papeles y dinero" y que suele ajustarse al primer perfil que antes comentábamos, y promover la inserción como una carrera de obstáculos en la que hay que ir superando diferentes fases pero que al final, si se superan todos, uno puede llegar a la meta y encontrarse a gusto y valorado.

7. ENTRE LA EMPRESA, LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN Y LOS CENTROS DE MENORES. EL PAPEL DE LOS CENTROS DE MEDIACIÓN SOCIOLABORAL

Una vez analizadas la empresa y los servicios de orientación como ámbitos que intervienen en la inserción laboral de los jóvenes inmigrantes, pasamos al estudio del papel que juegan los centros de menores y en concreto, un tipo de entidad que, a caballo entre el centro y las empresas, tiene la especificidad de ser un servicio orientado exclusivamente a la inserción sociolaboral, cumpliendo así una función de mediación entre las empresas y los centros de jóvenes.

En este sentido, encontramos dos entidades que destacan por el trabajo específico que realizan en relación con la formación e inserción de los jóvenes -en especial de los jóvenes inmigrantes-, cumpliendo cada una de ellas funciones diferentes:

a) Fundación Diagrama:

La Fundación Diagrama lleva desde 1990 trabajando con jóvenes y menores en situación de exclusión y marginación social. Dentro del área de inserción y prevención sociolaboral, cuenta con diferentes programas que abordan este tema desde diferentes ámbitos:

- **Formativo:** talleres de informática, realización de currículum, jardinería, habilidades sociales...
- **Ocio y Tiempo Libre:** excursiones, conocimiento del entorno social, grupos

terapéuticos...

- **Laboral:** orientación laboral y acompañamiento, entrevistas de trabajo, itinerarios personalizados...

La fundación cuenta con un Círculo de Empresas con Responsabilidad Social, que colaboran en la inserción de los jóvenes con dificultades, además de diferentes modelos de convenios de colaboración que permiten la realización de prácticas o trabajo para chicos con problemas en su documentación.

Durante el trabajo de campo, la Fundación Diagrama ha surgido en varias ocasiones como un recurso con el que los educadores y educadoras cuentan a la hora de derivar a algunos chicos en temas de inserción laboral o para la realización de algunos talleres. Generalmente los de sexualidad, habilidades domésticas e informática, han sido los más comentados por los entrevistados, entendiéndose éstos como una oportunidad para tratar determinados temas por técnicos o técnicas especialistas. Aunque en uno de los capítulos sobre dispositivos trataremos con más extensión el tema de las derivaciones, destacamos la función que desde los centros se plantean que cumple esta Fundación, reduciéndose -desde el punto de vista formativo- a actividades puntuales pero en las que no hemos observado que se realice un trabajo más continuo o que abarque otros ámbitos.

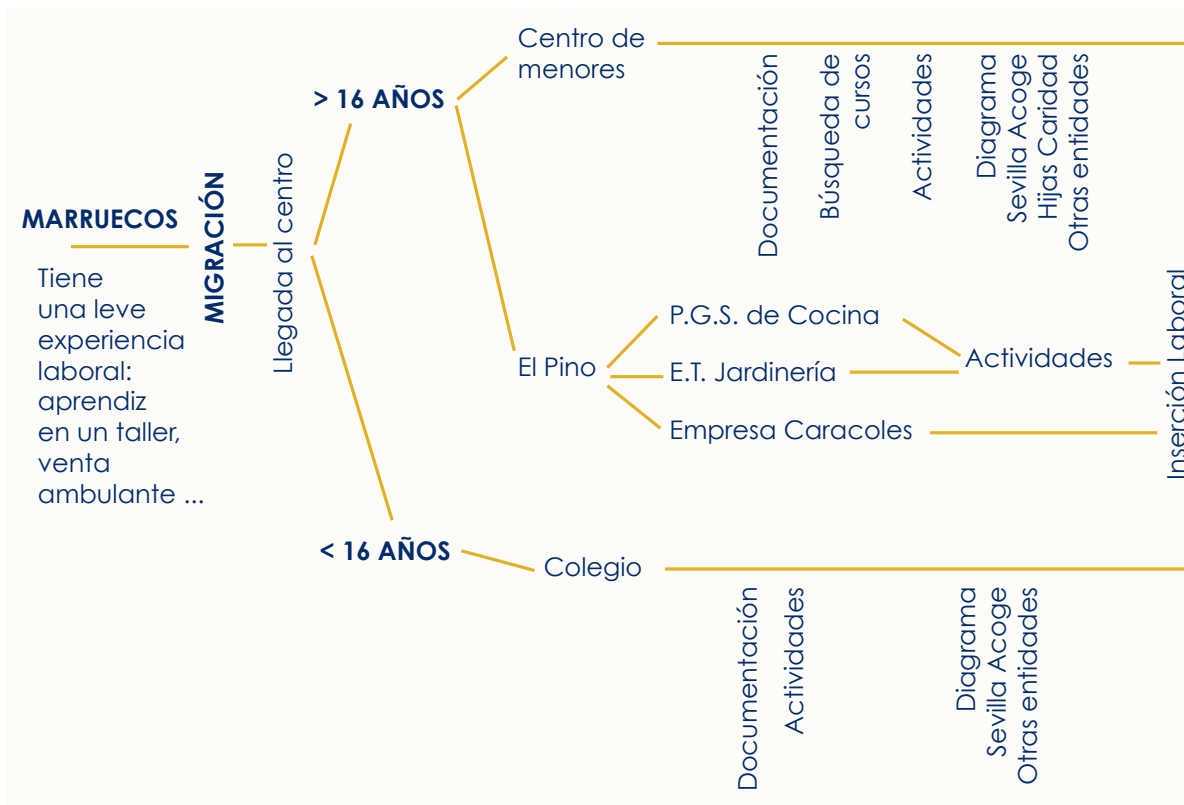
Con respecto al ámbito laboral, uno de los elementos que sí se valora como un ventajoso recurso es el Círculo de Empresas con Responsabilidad Social ya que, a través de convenios y otros acuerdos, consiguen que muchos de los chicos que tienen problemas con su documentación puedan acceder a un puesto de trabajo. Por otro lado, el tema del acceso a la vivienda y el trabajo con organizaciones como la Coordinadora de Asociaciones de Vecinos, apoya otros ámbitos que, sin ser laborales, complementan la inserción social de los chicos.

b) Centro de Día El Pino:

Se trata de un centro de día especializado en la atención a jóvenes con dificultades especiales de inserción social pero que, en los últimos años, atienden a un número muy alto de chicos inmigrantes (prácticamente su totalidad). El centro está dirigido por las Hijas de la Caridad bajo la concesión de la Delegación de Igualdad y Bienestar Social en la especialización en el trabajo que realiza. El centro cuenta con un Programa de Garantía Social (PGS) de cocina, una Escuela Taller (ET) de jardinería y una empresa de caracoles para chicos con especial dificultad. Atienden a chicos derivados de otros centros y además cuenta con un centro de extutelados propio y dos centros de menores.

De forma transversal, en el centro de día tienen un programa de estudio donde se imparten clases de informática, español y actividades de ocio y tiempo libre.

En el siguiente esquema, representamos el recorrido que generalmente suelen tener estos chicos y los diferentes servicios y centros con los que se trabaja dependiendo de la edad con la que llegan.



Al igual que indicábamos con anterioridad la falta de coordinación entre los centros de menores y los servicios de orientación, entre éstos y los centros de mediación sociolaboral también detectamos una carencia de trabajo unitario y objetivos complementarios. La tendencia general es la de derivar a los chicos a cada uno de los diferentes servicios que hay dependiendo de sus necesidades, pero sobre todo, en el caso de las Hijas de la Caridad, se les deriva un perfil muy característico de chicos: jóvenes recién llegados, mayores de dieciséis años y sin documentación, lo que supone la mayoría -si no todos- de los que llegan y no están en edad de ser escolarizados o no encuentran alguna formación que les ocupe el primer periodo de permanencia en el centro.

La especialización del centro de día El Pino ha provocado que se haya convertido en un recurso fundamental en el trabajo con los jóvenes inmigrantes, sobre todo en el periodo de primera acogida en la que los centros tardan un tiempo en tramitar la documentación (unos nueve meses), lo que dificulta el acceso a determinados cursos, formaciones básicas o algún empleo.

Por ello, vamos a analizar más detenidamente el papel del Centro de Día El Pino, la metodología de trabajo con los chicos, las relaciones con el resto de entidades y su función dentro del sistema que engloba a los jóvenes de origen inmigrante.

7.1. RECURSOS CONCRETOS PARA REALIDADES COMPLEJAS. LA EXPERIENCIA DEL CENTRO DE DÍA EL PINO.

Como indicábamos anteriormente, dicho centro se plantea como una pieza de engranaje de todos los ámbitos, entidades e instituciones que trabajan con los jóvenes inmigrantes en Sevilla. Una pieza de enlace desde el que se asume la responsabilidad en prácticamente todos los temas relacionados con la inserción laboral, de tal forma que tareas que deberían desempeñar los centros de tutela como parte de su trabajo, pasan a realizarlas las Hijas de la Caridad con el objetivo de maximizar esfuerzos y

DE LO VISIBLE A LO INVISIBLE

controlar todos los procesos y personas que intervienen en la inserción del chico. La experiencia en este terreno, los contactos y la metodología de trabajo, motiva el seguimiento continuo del joven con la facilidad que aporta tener un conocimiento de los pasos, protocolos y acciones a seguir en cada caso.

En general, a pesar de la variedad de los chicos, éstos muestran una actitud idéntica desde el momento en que llegan y que los educadores y educadoras terminan asumiendo como directriz también en su trabajo: la “urgencia”. La urgencia en encontrar trabajo, estudios, documentación... marca un ritmo sustancialmente diferente al de la Administración (nos referimos a la documentación) y en consecuencia, los permisos de trabajo para su inserción laboral o para conseguir una formación reglada se convierten en procesos largos y condicionados por varios elementos propios del funcionamiento de esta institución.

En este sentido, como indicaba una de las orientadoras de El Pino: “Al igual que existen urgencias hospitalarias, nosotras atendemos urgencias sociales” (Candela). Las Hijas de la Caridad asumen esa responsabilidad de atender a chicos que llegan en condiciones de especial dificultad y a ellos adaptan los diferentes recursos con los que cuentan.

A) El conocimiento de los jóvenes inmigrantes.

Las personas que forman parte del equipo del Centro cuentan con un alto conocimiento y manejo de las estrategias y perfiles de estos chicos a la hora de desenvolverse en nuestra sociedad. Además, la incorporación de educadores marroquíes en los centros ha contribuido a la mejora del conocimiento de estos chicos. La centralidad con la que conciben la importancia de “la persona” y su positiva inserción en el mercado, marcan un estilo de trabajo muy valorado por los centros de menores y de mayoría de edad. “Se tiene en cuenta la forma de ser de este chaval, las habilidades y el proceso que se ha llevado con él [...] Aquí no tratamos sólo con trabajadores, sino que se intenta trabajar con el chaval como persona”.(Candela)

B) El profundo conocimiento que tienen del mercado laboral en Sevilla y las redes establecidas como consecuencia de su larga trayectoria de trabajo.

Tenemos una lista de empresas de trabajo temporal que vamos actualizando, aunque es difícil. [...] Conseguimos los contactos empresa por empresa, del boca a boca entre los empresarios que tienen a chicos y nos conocen y otros compañeros empresarios... Otras veces nos hemos llevado toda la mañana llamando a las páginas amarillas... Hay empresas con las que mantenemos relaciones desde hace mucho tiempo y ya sabes el perfil de chaval que va a funcionar en esa empresa... (Candela)

La trayectoria de trabajo de este centro es una de las mejores aliadas cuando se trata de hacerse un hueco en el sector empresarial. Varios de los empresarios y empresarias entrevistadas nos han comentado que entre elegir a una empresa de búsqueda de trabajo temporal que difícilmente va a ofrecer referencias de la persona contratada y un centro que avala al chico y le hace un seguimiento, el nivel de confianza es mayor con la segunda opción. Como consecuencia, prácticamente todas las empresas con las que hemos trabajado (hay que tener en cuenta que muchos de los contactos se han realizado a través de El Pino) se tenía referencia del trabajo que realizan las Hijas de la Caridad.

C) El compromiso y la perseverancia en el trabajo.

Desde un punto de vista menos técnico pero de igual importancia, los profesionales de El Pino cuentan con un elemento muy valioso en el trabajo social y que marca el estilo de trabajo del centro, la perseverancia y el compromiso en su trabajo. Esta forma de plantearse el trabajo se hace explícito en elementos como la búsqueda e insistencia en el contacto con las empresas, en la exploración de nuevos recursos, en el trabajo con los chicos para, además de formarlos, animarlos a que no abandonen, a que sigan estudiando o trabajando... y sobre todo, en atender a los casos más difíciles y con más problemas y darles una alternativa. Nos referimos a la empresa de caracoles, cuya función es dar una respuesta a los chicos con un grado alto de dificultad en relación con sus habilidades y la forma de desenvolverse en sociedad. La empresa les proporciona estudios básicos, una iniciación en el mundo laboral y un acompañamiento en el aprendizaje de habilidades. Por tanto, es un valor transversal a todas las acciones que hacen y se plantean y que creemos que -pese a los acuerdos o desacuerdos que se puedan tener a nivel metodológico- está presente y explica la relevancia de este centro con respecto al trabajo que se realiza en Sevilla con los chicos inmigrantes.

Desde esta idea de urgencia social y con el valor, entre muchos otros, que hemos comentado que les caracteriza, se crea todo un dispositivo de trabajo que se concreta en protocolos, planteamientos metodológicos, seguimiento en los procesos de inserción laboral y seguimiento de las empresas. Con respecto a los jóvenes, el centro tiene planteados tres itinerarios diferentes que se ajustan al perfil de los chicos que llegan. Generalmente diferencian tres grupos:

1. Aquellos que están preparados para insertarse laboralmente. Suelen estar muy cercanos o tener la mayoría de edad y el protocolo que se sigue es común a todos: se contacta con un empresario, se le propone un convenio en prácticas donde esperan que en el menor tiempo posible pueda presentarse la oferta de trabajo ante la Administración y una vez obtenida la documentación, el empresario lo contrata.
2. Aquellos que no ven que estén preparados para incorporarse al mercado laboral. Para éstos, suelen buscar cursos como escuelas taller, talleres no reglados pero que trabajan habilidades sociales y les ocupa el tiempo...
3. Por último, chicos con problemas a la hora de desenvolverse no sólo en el mundo laboral, sino en cualquier ámbito. Suelen ser chicos analfabetos, con problemas de comprensión oral, para los que hay que realizar un trabajo especial. Para ellos se plantea la inserción en la empresa de caracoles, de forma que además de ir creándoles hábitos sociales, van introduciéndolos en actitudes para el empleo.

En general, el objetivo que se plantean con todos los chicos es el mismo: insertarlos laboralmente, pero la forma de trabajo y el planteamiento es lo que las diferencia de otros recursos relacionados con la inserción laboral.

Desde la perspectiva del “engranaje” que comentábamos al inicio, el centro de día El Pino cumple una función de iniciación en el mercado laboral. Es decir, una etapa en la que el chico llega prácticamente sin recursos ni documentación y en una situación de anomia, no conoce cuáles son nuestros códigos sociales, y esto condicionará la adaptación de sus habilidades para desenvolverse en nuestra sociedad. Se encuentra por tanto con un sistema educativo diseñado para que, poco a poco, vaya superando diferentes objetivos tanto en su vida en general y en sociedad como en el ámbito laboral.

Son varios los educadores entrevistados que consideran decisiva esta primera etapa de las Hijas de la Caridad, de forma que comentan que aquellos que consiguen superar los tres módulos de jardinería o finalizar el Programa de Garantía Social, suele tener “asegurado” un buen proceso de inserción laboral, ya que han ido incorporando hábitos como la puntualidad, el respeto, la autonomía y responsabilidad... que les serán imprescindibles para después superar la “fase de prueba” que realizan las empresas y que comentábamos que era generalmente más duro. De la misma forma que consideramos fundamental la función que tiene la empresa de Caracoles con los casos más difíciles y que, pese a ser un proceso más lento, el objetivo es el mismo: la inserción sociolaboral.

Frente a estos chicos que conciben al centro El Pino como una oportunidad para conseguir lo que quieren, las educadoras comentan que hay otro amplio sector de jóvenes que van porque sus centros les obligan y otros, simplemente, porque ven un sitio donde pasar las mañanas. Lógicamente, la predisposición de los chicos a la hora de participar en las actividades del centro El Pino condicionará la implicación y valoración de los recursos que les ofrece, pero en la mayoría de los casos los educadores son conscientes de las dificultades que tienen y recurren a las Hijas de la Caridad como alternativa a su compleja situación.

Desde un punto de vista educativo, los educadores y educadoras del centro trabajan con los chicos a través de itinerarios laborales y un proyecto de vida tutorizado por dos personas: una educadora y una orientadora laboral. En el centro de día cuentan con actividades de grupo donde semanalmente se trabajan temas transversales a su formación, además de reuniones para tratar cuestiones de organización. Esto se complementa con el seguimiento que se hace con el empresario o empresaria que los contrata, los educadores de los talleres y algún profesor o profesora en el caso de estar realizando otro tipo de formación.

La función de las educadoras es en este sentido la de acompañar, orientar y guiar a los chicos en su vida, lo que provoca una sobreprotección de los jóvenes en determinados momentos. Aunque las educadoras son muy conscientes de la necesidad de poner límites y fomentar la autonomía personal, analizando los discursos y la perspectiva desde la que conciben su trabajo, consideramos que la excelente tarea que realizan puede promover relaciones de dependencia de la que los chicos pueden hacer uso en determinados momentos. Para ello, consideran que la consulta a los educadores marroquíes y el conocimiento de la cultura de origen de estos chicos son elementos muy importantes en su trabajo, en lo que deben profundizar.

Con respecto al seguimiento que realizan de los chicos, encontramos una constante en los comentarios que realizan los educadores y educadoras en relación con la falta de previsibilidad en cuanto a cómo evolucionan estos chicos una vez que dejan el centro.

Hay chavales que pensamos que van a seguir un buen camino y cuando van a la mitad, se vuelven. Otros que después de conseguir el permiso de residencia, se relajan con el trabajo y piensan que como tienen dos años de permiso pues dicen: “ya buscaré trabajo”, o los que aprenden fácilmente que cuando ya tienen dos años cotizados, tienen el paro y ya saben cómo actuar. Hay otros por los que no apostábamos y resulta que funcionan perfectamente. (Candela)

A modo de conclusión, al igual que la perseverancia se hace patente en el reconocimiento del trabajo que las personas que trabajan en el centro El Pino tienen con las empresas, en el trabajo con jóvenes también tienen este carácter.

Los elementos relacionados con la dependencia o sobreprotección de los chicos se traducen en un insistente interés en ayudar a los jóvenes a que avancen en sus vidas, se inserten como personas y luego se definan como trabajadores.

Con respecto a las empresas, la realidad que retratan las Hijas de la Caridad es muy compleja. Pese a tener un amplio abanico de recursos y contactos con el sector empresarial sevillano, en las entrevistas comentan que la inserción para estos chicos está muy limitada y condicionada por la falta de formación con la que generalmente llegan. Aunque al inicio comentábamos que el mercado laboral sevillano se encuentra en una etapa de crecimiento, las dificultades que plantea la gestión de la documentación y la falta de referentes con respecto a estos chicos, complejiza la tarea de las educadoras y orientadoras para encontrar sectores en los que insertar a estos chicos.

A su favor juega el conocimiento de los sectores más adecuados para estos chicos (jardinería y mecánica) y en los que hay menos estabilidad laboral (construcción, servicios). La red de empresas y la demanda de mano de obra les proporcionan nuevos contactos que establecen a través de visitas y en el peor de los casos o cuando cuentan con tiempo, trabajan el “puerta a puerta” o la búsqueda en las guías telefónicas como recurso en la búsqueda de puestos de trabajo. Con todo ello, las educadoras del centro reiteran que, aunque no es excesivamente difícil encontrar trabajo, lo primero y más importante que hay que trabajar con estos chicos es que sin ningún tipo de estudios, formación o manejo del idioma, estos chicos se ven abocados a ocupar los puestos menos cualificados dentro de las empresas, condicionando así toda posibilidad de mejorar la calidad de vida y las expectativas de futuro. En este sentido, la importancia y la especialización de El Pino en la formación desde los diferentes ámbitos de la persona y en coordinación con los centros, constituye el fundamento del trabajo que realizan.

8. CÓMO ES LA MÁQUINA QUE CONTIENE EL ENGRANAJE

Como comentábamos al inicio del tema anterior, el centro El Pino cumple una función de engranaje de las diferentes piezas que componen la “maquinaria” o el sistema creado para el trabajo con jóvenes inmigrantes. Este símil nos puede servir para comprender qué elementos condicionan y marcan el estilo de trabajo general de la maquinaria en su conjunto y cómo esto definirá las trayectorias de los chicos en su desarrollo. Hablamos, por tanto, del marco de referencia desde el que se definen las estrategias a seguir en el trabajo con los jóvenes y menores inmigrantes.

En este sentido, partimos de la idea de que la necesidad social no es un hecho empírico que se impone por sí mismo, ya que siempre implica, al menos, dos elementos: un juicio de valor sobre lo que se considera deseable o necesario y una interpretación sobre la génesis de dicha necesidad. Además, tanto los juicios de valor como las interpretaciones sobre el origen de las necesidades no se formulan arbitrariamente por cada individuo, sino que suelen estar condicionadas por intereses y estrategias de grupo o clase social. Esto adquiere especial relevancia cuando el modelo social que regula las necesidades se caracteriza por la desigualdad social. El desarrollo de las sociedades capitalistas produce y reproduce las desigualdades en los más diversos ámbitos de la vida social, lo que origina



intereses y necesidades divergentes. El planteamiento que justifica lo incuestionable de nuestro sistema y, en consecuencia, de nuestro marco de referencia, condiciona las estrategias educativas que diseñamos en el trabajo con los jóvenes inmigrantes, con el objetivo inconsciente de reproducirlo y perpetuarlo.

En este sentido, en el análisis que hemos realizado de los planteamientos de las personas que han intervenido en la investigación (empresariado, orientadores-as laborales, equipos educativos y jóvenes marroquíes), hemos observado determinados elementos que aluden directamente a una función –interiorizada- y específica dentro del ejercicio de reproducción de nuestro sistema. Frases como “El mercado de trabajo se impone”, “El sistema nos domina, la Ley sólo deja El Pino como recurso”, “Hay que romper con la fantasía de los chicos y meterlos en los cursos que hay”, “Es lo que hay y hay que agarrarse a eso”, “La verdad es que somos bastante realistas, no nos salimos de lo que hay”... se repiten de forma preocupante. Sin darnos cuenta, con estas afirmaciones lo que estamos haciendo es justificar una posición pasiva ante los juicios de valor sobre lo que se considera necesario o no para estos chicos, cuando realmente son los educadores y educadoras los que mejor pueden conocer la génesis de las necesidades y realidades sociales de estos jóvenes. Romper con las dinámicas que legitiman el sistema creado alrededor de estos chicos y en el que nosotros jugamos un papel clave, supone un ejercicio de compromiso y creatividad (en el sentido de crear ideas y recursos nuevos) no exento de dificultades.

Paulo Freire comentaba en su obra “Pedagogía del oprimido”¹⁸ que todas las personas somos “seres en situación” que sólo pueden comprenderse y actuar sobre la base de cuál sea su percepción “in situ” de las circunstancias en que viven, queriendo expresar con ello la íntima vinculación que existe entre la toma de conciencia de las propias raíces y las posibilidades de transformación. Provocar y catalizar los procesos de toma de conciencia de las raíces de uno mismo para desde esa perspectiva transformar las situaciones, no es sólo un proceso por el que deben pasar nuestros chicos, es un proceso que debe pasar toda persona y con mayor responsabilidad aquellas que sean protagonistas de un acercamiento intercultural.

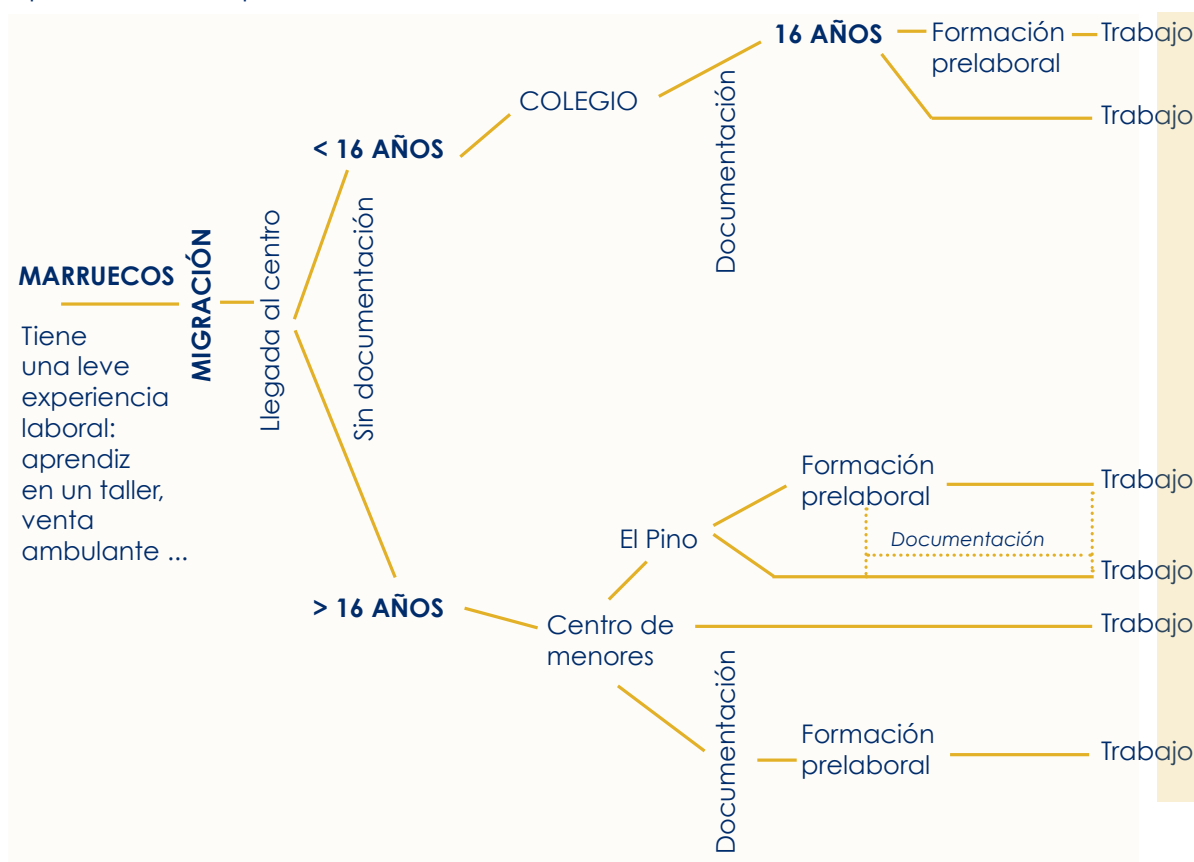
Conocer y tomar conciencia crítica de la lógica que mueve nuestras sociedades y de los valores y principios que suponen, nos ayudará a ejercer nuestra profesión desde una posición consciente de nuestras posibilidades, de las posibilidades que nos ofrece la sociedad y la fuerza para poder cambiarla. Como plantea Paulo Freire: “Si el conocimiento no implica transformar la realidad, no es verdadero conocimiento”. Conocer cómo son los jóvenes marroquíes, cómo somos nosotros, cómo es nuestra sociedad y la suya serán nuestras mejores herramientas para “construir” educación y acompañar.

Si desde el principio de nuestra profesión nos posicionamos de forma precipitada, sin reflexionar sobre las posibilidades que tienen nuestros chicos y justificamos la lógica que marca de forma general las directrices del trabajo con ellos, las afirmaciones que antes recogíamos como “La verdad es que somos bastante realistas, no nos salimos de lo que hay”, se convertirán en un continuo que no nos dejará ver más allá de las posibilidades que tienen los educadores-as y sobre todo, de las posibilidades que tienen estos jóvenes.

Realizando un breve análisis de qué elementos forman parte de esa lógica que determina el trabajo con los chicos, comenzaremos por el recorrido que generalmente marcan ellos mismos. Como mostrábamos anteriormente en el gráfico relacionado con su inserción social desde que salen de Marruecos, el trayecto de cada uno de

¹⁸ Freire, P. “Pedagogía del oprimido”. Siglo XXI, México, 1983.

ellos cuando llegan a España y en concreto a Sevilla es muy semejante, ya que los protocolos son los mismos para cada uno de ellos y las posibilidades de variar, aparentemente pocas.



Como puede observarse en el gráfico, la edad y la documentación son los dos elementos que condicionan el itinerario de los chicos marroquíes. Dependiendo de estas dos variables, los caminos se asemejarán en mayor o menor medida, pero siempre dentro de las mismas oportunidades y recursos. Los chicos menores de dieciséis años, "aguantan" en el colegio hasta que alcanzan esa edad y pueden acceder a alguna formación prelaboral: Escuelas Taller, casas de oficio, talleres prelaborales... Los chicos mayores de dieciséis años dependen de cuándo consigan regularizar su situación para acceder a alguna formación o directamente al mercado laboral. Mientras tanto, permanecen en el centro de día El Pino, o su centro, además de trabajar con él, lo deriva a otras entidades que realicen actividades.

Con todo ello, aunque nos parezca que las posibilidades son reducidas, en la medida en que mejor conozcamos el mercado y las diferentes opciones formativas que hay, mayores serán las posibilidades que podamos ofrecerles a los jóvenes. Debemos evitar hacer nuestra una afirmación como la que comentaba un educador en una entrevista: "Hay que romper con la fantasía de los chicos y meterlos en los cursos que hay", "Es lo que hay y hay que agarrarse a eso". La creatividad en nuestro trabajo pasa por buscar alternativas que superen la realidad de estos chicos y la transforme. En este sentido, la lógica de nuestra sociedad y en ella la del mercado, tienen la capacidad de incluirnos en una inercia social que no nos deja ser conscientes del ritmo y valores que asumimos como intrínsecos, por lo que hacer el ejercicio de salir momentáneamente de esa inercia y ser conscientes de las oportunidades que hay partiendo de aquello que nuestros chicos quieren (si tienen la suerte de tenerlo claro), es una de la más complicada y mejor herramienta con la que contamos.

Recurriendo al símil con el que comenzábamos esta sección, debemos conocer y definir qué pieza somos y cuál es nuestra función en el sistema construido en torno a los jóvenes inmigrantes. Pero sobre todo, en un segundo nivel de análisis, cuál es la función que desempeñan o van a desempeñar estos jóvenes marroquíes en la gran "maquinaria" de la que todos formamos parte: nuestra sociedad. Cuando argumentábamos que el planteamiento que justifica lo incuestionable de nuestro sistema y, en consecuencia, de nuestro marco de referencia, condiciona las estrategias educativas que diseñamos en el trabajo con los jóvenes inmigrantes, con el objetivo -inconsciente- de reproducirlo y perpetuarlo, nos referíamos a que en todo el proceso de mundialización con el que abríamos este capítulo, el papel que tiene la inmigración en nuestras sociedades y la posición del inmigrante en el mercado, está predeterminado y cumple una función muy específica. Pese a que creamos que los menores que llegan a nuestros centros tienen más oportunidades por incluirse en un proceso de formación y normalización al tratarse de edades más tempranas, la función sigue siendo la misma que la del resto de personas inmigrantes y si no tomamos conciencia de ello nuestro sistema educativo -en nuestro caso en los centros- tenderá a reproducir y encasillar a los chicos sin hacer real el cambio en las oportunidades. Formamos parte de la misma máquina que produce y reproduce el mismo producto: mano de obra poco cualificada que ocupa los puestos de trabajo menos remunerados y más duros. Por lo que si no frenamos esta dinámica y modificamos nuestra posición dentro de ella para moldear a chicos que dependan directamente de su especificidad como persona, de su materia prima, seguiremos reproduciendo el sistema y no haremos uso de la fuerza transformadora que realmente tiene nuestra profesión.

9. INSERCIÓN LABORAL O INTEGRACIÓN SOCIOLABORAL. CONCLUSIONES

Hemos hecho un breve recorrido por los diferentes ámbitos que intervienen en la inserción laboral de los jóvenes y menores de origen inmigrante. Hemos partido de la idea y la situación actual que ocupa el trabajo en nuestras vidas y analizado el papel que cada uno de ellos tiene en los procesos de aprendizaje e inclusión laboral en Sevilla. Para concluir con la responsabilidad de los educadores y educadoras para replantearse su estrategia pedagógica partiendo de las reflexiones a las que nos invita la situación actual de la inmigración y las necesidades sociales. Para todo ello, hemos seguido una línea discursiva común en la que se concibe el trabajo como un elemento fundamental en la construcción de la identidad de las personas y en mayor medida en la de estos chicos, ya que entienden y se crean una idea del trabajo como solución a sus problemas. Por ello, dar la importancia que tiene a todo el proceso de inserción laboral y a todas las personas que intervienen, es fundamental para tener una amplia perspectiva de qué factores condicionan o pueden condicionar la inserción positiva o no del joven inmigrante no sólo en nuestra sociedad, sino en su sociedad de origen e incluso a la hora de desarrollarse y desenvolverse como persona adulta.

Desde este planteamiento, debemos reflexionar sobre cuál es nuestra responsabilidad en este proceso de aprendizaje, entendiendo como tal todo el conjunto de elementos, ámbitos y dimensiones que se relacionan e intervienen en la inserción sociolaboral de estos chicos y no sólo a la responsabilidad que desde los centros de menores se ejerce.

Desde el punto de vista de las empresas, entender el marco de referencia desde donde se definen y comprenden el mundo los jóvenes marroquíes, les aportará las claves necesarias para hacer un uso coherente y útil de la gestión de la diversidad en las empresas, que maximice el rendimiento de nuestros trabajadores y trabajadoras

en tanto en cuanto se sientan identificados con su proyecto y se impliquen con los valores de la organización. Siempre partiendo de nuestras particularidades, pero comprendiéndonos mutuamente a través del diálogo y el entendimiento.

El cambio de perspectiva y la coordinación entre los servicios de orientación y los centros de menores es otro de los elementos que nos suscitan reflexión tras la investigación realizada sobre los servicios de orientación laboral. Como comentábamos, la diferencia de ritmos entre la urgencia e inmediatez de los centros y los protocolos a largo plazo de los servicios públicos o privados que interiorizan los pasos de los primeros, se convierte en una falta de encuentro y de sinergias que unifiquen la labor de orientación estrictamente entendida como tal con los chicos inmigrantes. Los recursos y la formación especializada de profesionales en esta cuestión, debe plantearse como un recurso más con el que complementar nuestro trabajo, invitándolos -en la medida de lo posible- a unir criterios y marcos de referencia laborales que se integren y mejoren mutuamente.

En este sentido, los centros de menores son una pieza clave en todo este proceso, ya que unifican enlazan y configuran las redes y los lazos de trabajo que intervienen en todo el trayecto de inserción. Aunque las directrices estén organizadas a través de protocolos y normativas de trabajo desde instituciones administrativas superiores, la capacidad de marcar el ritmo, los pasos y las diferentes opciones es responsabilidad de los centros de tutela y de mayoría de edad. Todo ello estará definido por nuestro marco de referencia y las ideas que tengamos elaboradas sobre cómo deben desarrollarse y crecer los jóvenes con los que convivimos. Romper con los discursos que reproduzcan la necesidad de un "mismo molde" para cada uno de los chicos que llegan, supone un esfuerzo y un reto en nuestro trabajo, un reto que cuenta con el objetivo de vivir nuestra profesión sin la tensión de plantearnos si estamos haciendo bien o no las cosas.

Elaborar una estrategia educativa conjunta que implique y "complique" a todas las partes con las que nuestros chicos se van a encontrar, de forma que la negociación intercultural y el cambio de perspectiva incluso para los jóvenes sea una condición sine qua non, es una labor que deben catalizar los y las responsables junto con sus equipos educativos.

La centralidad del trabajo en nuestras sociedades es una imperante realidad, hasta ahí estamos relativamente de acuerdo, pero desde dónde se definen las personas y la importancia que cada una de ellas le otorga al trabajo con respecto al resto de dimensiones que intervienen en nuestro desarrollo, es una capacidad que debemos enseñar a utilizar y comprender. Discernir entre lo urgente y lo necesario, lo importante y lo imprescindible, forma parte del trabajo implícito como educadores. Para ello, deben ser los profesionales de la tarea educativa con los jóvenes inmigrantes los que en primer lugar tomen conciencia, para que desde esa posición puedan diversificar las posibilidades que tienen los chicos, de forma que podamos romper con los moldes y ajustemos a cada uno de ellos lo que necesita. El objetivo debe ser siempre el mismo: que el chico, a través de la congruencia entre los diferentes ámbitos donde se desenvuelve y su especificidad como joven marroquí, desarrolle su personalidad con valores como la autoestima, la seguridad y la confianza, teniendo en cuenta dónde vive, de dónde es y cómo eso configura el cómo debe ser. Y a su vez, los educadores-as, como protagonistas también de ese proceso, les ayuden a comprender e interiorizar las etapas y situaciones con las que se van a encontrar, desde su compromiso como equipo educativo, empresas y orientadores-as laborales, pero sobre todo por nuestra condición de adultos y la responsabilidad que hemos asumido al optar por convivir con estos chicos.

¿Qué repercusiones puede tener esto en el futuro? Con este interrogante tratamos de abrir el debate entre dos modelos diferentes de integración de los jóvenes inmigrantes. En primer lugar, un modelo en el que la inclusión del chico marroquí sería consecuencia exclusiva de un proceso de inserción laboral parecido al que hay actualmente: objetivos a corto plazo, formación adaptada a las condiciones del mercado, inexistencia de itinerarios laborales, descoordinación entre entidades... en el que la integración se entiende básicamente como una consecuencia única y exclusiva de la inserción laboral. El segundo modelo plantea un proceso de integración sociolaboral de los jóvenes inmigrantes a través de itinerarios a largo plazo en el que, aunque se haya conseguido el empleo, el proceso continúa hasta alcanzar los objetivos laborales que el chico se había planteado. Las formaciones estarían enfocadas al desarrollo de habilidades laborales y sociales en consonancia con las capacidades de cada chico, priorizando el desarrollo personal en el propio proceso de inserción sociolaboral a la inserción descontextualizada y sin perspectiva de progreso.

A modo de respuesta, consideramos que las repercusiones en cada caso serían sustancialmente diferentes. La tendencia actual en la mayoría de las ciudades europeas se basa en el primer modelo de integración. La urgencia por “papeles y trabajo” termina siendo la base de los objetivos laborales. De esta forma, resulta un ejercicio muy interesante observar -si tenemos la oportunidad de viajar- qué puestos suelen ocupar las personas inmigrantes: limpieza, sector servicios, servicio doméstico, mantenimiento público, vigilancia, construcción... sectores laborales para los que se requiere un perfil específico (poco cualificado y poco remunerado) y en los que generalmente la sociedad de acogida no quiere trabajar.

El segundo planteamiento intenta dar un giro y romper con esta inercia. Las aspiraciones cambian en la medida en que se trabaja la integración no sólo desde el ámbito laboral, sino desde la perspectiva social. A través de un proceso de formación cualificado, un itinerario personal y laboral que contemple objetivos a corto y largo plazo, y una implicación de todos los protagonistas en el seguimiento e inclusión del chico. En consecuencia, el retrato de cada sociedad sería diferente y el desarrollo personal de los jóvenes -futuros adultos- se haría en relación con otras premisas que no fueran las exclusivas del mercado.

Somos conscientes de que los planteamientos desarrollados a lo largo de este capítulo, así como las propuestas de intervención y gestión, son un reto en sí mismas. Un ideal, en primer lugar, sobre cómo creemos que puede ser el futuro en todos los ámbitos de estos chicos y, desde este planteamiento, un diseño de cuáles deben ser los pasos y modelos de trabajo para alcanzarlo. En todo este proceso no existen recetas mágicas que nos aseguren el éxito de los objetivos. Pero lo que sí está claro es que, si no conseguimos parar la tendencia actual en relación con la integración de los jóvenes inmigrantes y dar un giro estratégico en los planteamientos, terminaremos reproduciendo el mismo modelo social desigualitario que sitúa a cada uno en el lugar que el propio sistema cree que se merece. De otra forma, lo que conseguiremos es un empoderamiento de los menores y jóvenes inmigrantes, futuros ciudadanos, que catalizará procesos de sinergia social en la que la multiculturalidad supondrá una libre opción de cómo cada uno de nosotros quiere vivir, posicionarse laboralmente y participar en la creación colectiva de ciudadanía respetuosa con las diferencias.

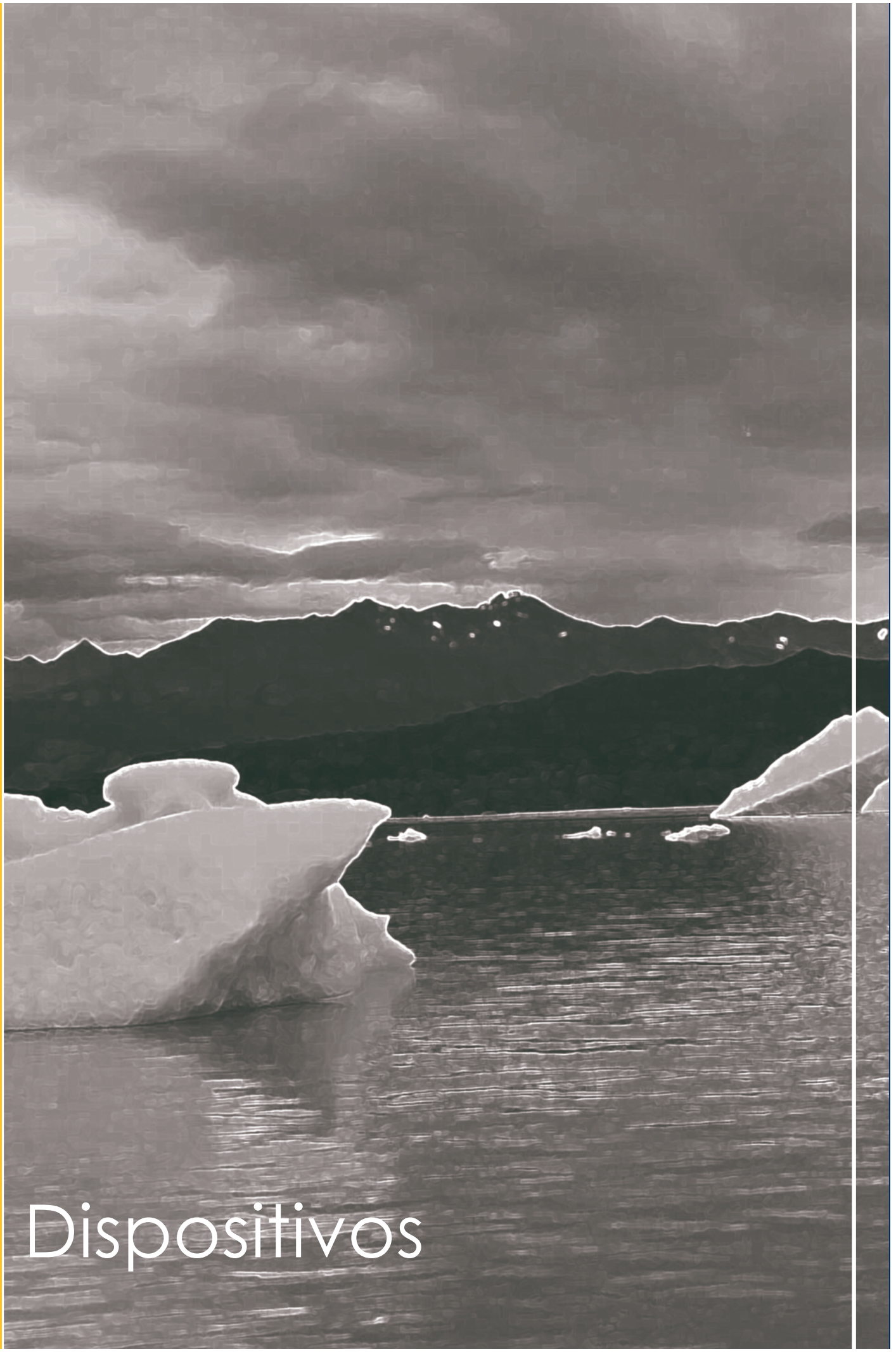
3er Bloque

Dispositivos

Capítulo V. PRÁCTICAS EDUCATIVAS
Y DINÁMICAS COTIDIANAS EN LOS CENTROS

Capítulo VI. LOS EQUIPOS EDUCATIVOS

Capítulo VII. PLANTEAMIENTOS EDUCATIVOS



Dispositivos

CAPÍTULO V

Prácticas educativas y dinámicas cotidianas en los centros

Los tres últimos capítulos del libro los dedicaremos a estudiar el trabajo educativo que se realiza con los jóvenes de cara a su inserción social y laboral. Es el momento de recoger lo hablado sobre el origen de los menores, la construcción de su identidad y la realidad del mercado laboral, pensar cómo confluyen estos tres elementos en la vida de estos jóvenes inmigrantes y la manera de influenciar en estas trayectorias que se plantean desde los centros. Hacernos conscientes de estas prácticas, su trasfondo y consecuencias para apostar y proponer nuevas formas.

Partiremos con este capítulo donde realizaremos una primera parte descriptiva, en la que presentamos los resultados de la investigación en torno al trabajo que se realiza en los centros de menores y extutelados en Sevilla. Quizás queden algunos interrogantes abiertos, pero los abordaremos en los siguientes capítulos. Es el momento de aproximarnos a lo que hemos visto, comprender la labor que se realiza y destacar algunas cosas que nos parecen significativas.

En el siguiente capítulo nos adentraremos en el trabajo y reflexión de los equipos educativos: son aquellos que manejan las pautas educativas, se organizan, viven, sufren y disfrutan el día a día junto a nuestros jóvenes inmigrantes.

Para finalizar analizando en el último capítulo los planteamientos educativos que se están desarrollando y elaborar propuestas de trabajo. Los proyectos y las acciones que se realizan en los centros no son casuales e influyen de manera determinante en la labor educativa con los jóvenes y en la construcción de su identidad. Hacer o dejar de hacer, ¿qué hay detrás de cada acción?, todo tiene una influencia, esto es lo que intentaremos dilucidar en este último apartado. Todo ello con los aportes de la teoría de dispositivos que hemos ido trabajando durante los últimos años y que ha constituido parte de la formación que acompañaba a la investigación en este proyecto. Intentaremos aportar algunas claves de intervención y planteamientos que casen con este tipo de chicos, que ya hemos descrito en los dos primeros capítulos sobre origen e identidad, y los aportes que se pueden dar desde la etno-psicopedagogía al trabajo con los jóvenes inmigrantes.

De esta forma, partiendo de una descripción de lo hallado durante la investigación procuraremos cuestionarnos, con el fin de mejorar nuestras prácticas educativas y compartir esta experiencia con todos los equipos educativos que trabajan día a

día con estos chicos (Véase Morandi y Sallaberry, 2005, para una discusión sobre el análisis de las prácticas sociales y educativas en el contexto francófono). Esperamos realizar un cuestionamiento constructivo que nos ayude a todos como educadores a acompañar el crecimiento de nuestros jóvenes inmigrantes.

1. ...ANTES DE LA LLEGADA AL CENTRO

Evidentemente existe una historia previa a nosotros, cada persona antes de llegar a los centros de menores ha tenido un recorrido, tiene en su cabeza una serie de sueños, expectativas y proyectos de cómo puede ser su futuro... y en ese momento aparecemos nosotros¹.

Dentro de sus conversaciones en Marruecos y en su idea de emigrar ya aparecen ideas vagas de su futura vida: "La gente habla de los centros en general...Yo pensaba que iba a ser un centro muy, muy grande, donde viven muchos niños y mucho espacio"² (Alí).

Otros se encuentran con compatriotas que les indican dónde y cómo llegar:

- » **Alí:** *Pues cuando llegué a Sevilla me encontré con Youssef [es un chico de los antiguos del centro].*
- » **Ibrahim:** *[risas] con Youssef, ¿y eso?*
- » **Alí:** *Pues fue él quien me dijo lo que tenía que hacer, llamó a la policía y le dijo que era menor y le ha dado la dirección del centro.*

O aún teniendo familiares, estos escogen los centros para vivir:

- » **Rachid:** *Pues he estado en la casa de mi cuñada en el barrio de Su Eminencia unos dos meses y luego ella misma me llevo aquí [el centro donde está ahora].*
- » **Omar:** *¿Y por qué estás aquí y no estás viviendo con ella?*
- » **Rachid:** *Es por el tema de los papeles, porque con ella no pude sacarlos y ella ha preguntado y le han dicho que la mejor forma es en un centro de menores y me trajo aquí.*

Hay jóvenes que relatan que incluso desde Marruecos conocen el nombre del director del centro donde quieren entrar, esperando escondidos en Sevilla hasta que se produce una baja en el centro querido y en ese momento van a la policía para que lo ingresen. Otros empeoran deliberadamente su comportamiento para ser trasladados a otro centro donde piensan que serán mejor atendidos.

Si a todo ello le sumamos lo visto en el capítulo de identidad sobre estos jóvenes nos debe hacer reflexionar que los chicos que llegan a los centros traen demasiadas cosas en sus cabezas y en sus almas como para no tenerlas en cuenta. Han salidos solos de su país, han pasado mucho tiempo en la calle buscándose la vida y lo han

¹ Si escribimos en primera persona es porque nos sentimos parte de todo el trabajo educativo que se realiza con estos jóvenes, de lo bueno y lo malo que durante esta investigación hemos podido constatar y reflexionar, y desde ahí sentirnos corresponsables y copartícipes de la acción educativa es desde donde queremos aportar como equipo de investigación. Manteniendo la distancia y la mayor objetividad posible en la extracción y elaboración de los datos de la investigación y a la vez aportando desde la reflexión teórica, que nuestro equipo multiétnico y multidisciplinar ha ido elaborando a lo largo de los distintos talleres durante el año.

² Toman como referencia el tipo de institución que ellos encuentran en Marruecos que son grandes orfanatos.

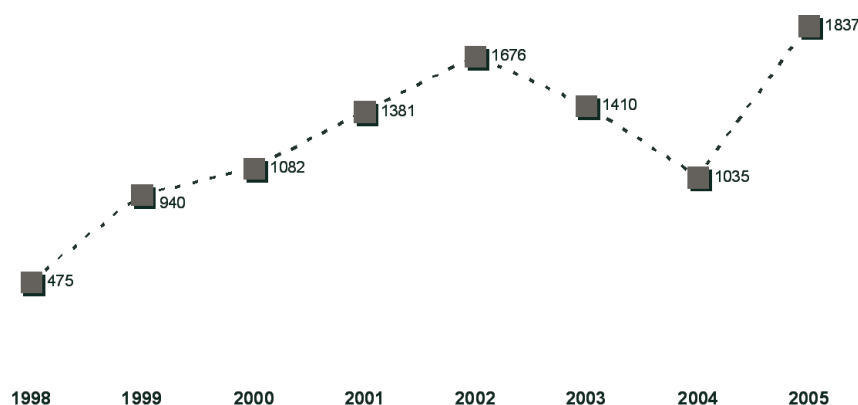
conseguido... se sienten dueños y señores de su vida. Quieren algo de nosotros, entramos en sus planes para conseguir documentación y empleo, un lugar de descanso en su peregrinar, donde dormir y comer... pero no debemos olvidar que son menores y como tales todavía no saben, debemos orientarlos, educarlos, acompañarlos...

2. DE CUÁNTOS ESTAMOS HABLANDO

En general, la dinámica de afluencia de menores no acompañados a Centros de Protección en los últimos diez años ha seguido una tendencia creciente exceptuando el periodo entre el 2002 y 2004, en el que disminuyó notablemente. Como se puede observar en el siguiente gráfico, el aumento progresivo hasta llegar a 1.676 chicos ingresados y la fuerte bajada en prácticamente 600 menores en dos años, se ha visto contrarrestado con un aumento sólo en un año de más del 60%, hasta situarse en 1.837 los menores registrados hace dos años, en el 2005.

NÚMERO DE INGRESOS DE MENORES EXTRANJEROS EN CENTROS DE PROTECCIÓN DE ANDALUCÍA. PERIODO 1998 - 2005.

Fuente: Estado de la infancia y la adolescencia en Andalucía. Inmigración. Observatorio de la infancia y la adolescencia.

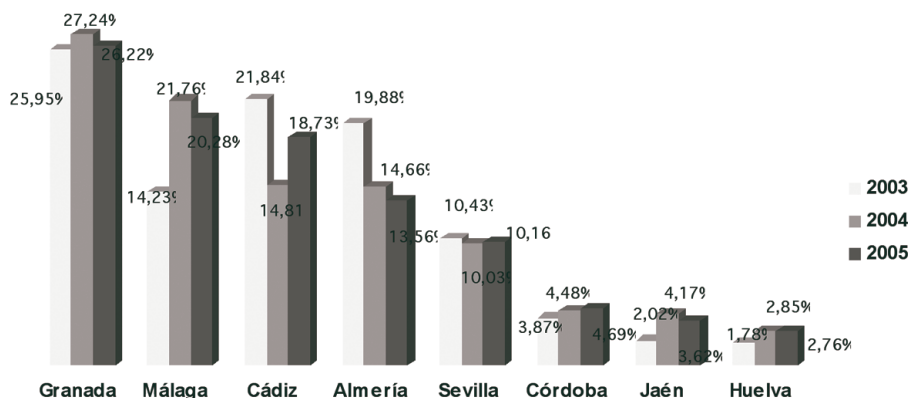


En relación con el perfil atendido, los chicos marroquíes destacan notablemente con respecto al resto de nacionalidades. En el 2001, el porcentaje de chicos marroquíes era del 95% con una media de edad de 14,6 años. Un año más tarde, en Andalucía, el 85% de los casos nuevos eran también marroquíes, mientras que el 13,4% provenían de otros países africanos. En el 2003, vuelve a incrementarse hasta el 92% la cifra de menores extranjeros en Centros de Protección que son de nacionalidad marroquí, con una edad media de 16 años y medio en el caso de los chicos. Progresivamente, el perfil de chicos que llegan a España es cada vez más joven, constatando a través de los centros, menores con edades incluso de 11-12 años. Aunque la afluencia va aumentando progresivamente, el colectivo marroquí -y dentro de éste los varones- suele ser el mayoritario en todos los estudios. La cifra de chicas menores inmigrantes no acompañadas atendidas en Centros de Protección andaluces está muy por debajo de la de los chicos, constatándose sólo el 5% (3,1% según otros análisis) en el 2001. Durante el periodo de investigación y a nivel de Sevilla, nuestro equipo de investigación constató la existencia de una única chica marroquí que acababa de entrar en un centro de menores.

Realizando una comparativa por años y provincias entre el 2002 y el 2005, este último año supuso un aumento considerable del número de ingresos de menores no acompañados en Andalucía. Como comentábamos al inicio del capítulo, las provincias con mayor número de ingresos en el 2005 fueron Granada, Cádiz y Málaga, con 457, 403 y 379 menores respectivamente sobre un total de 1873.

NUEVOS INGRESOS DE MENORES INMIGRANTES NO ACOMPAÑADOS EN CENTROS DE PROTECCIÓN SEGÚN PROVINCIA EN ANDALUCÍA. PERIODO 2002 - 2005.

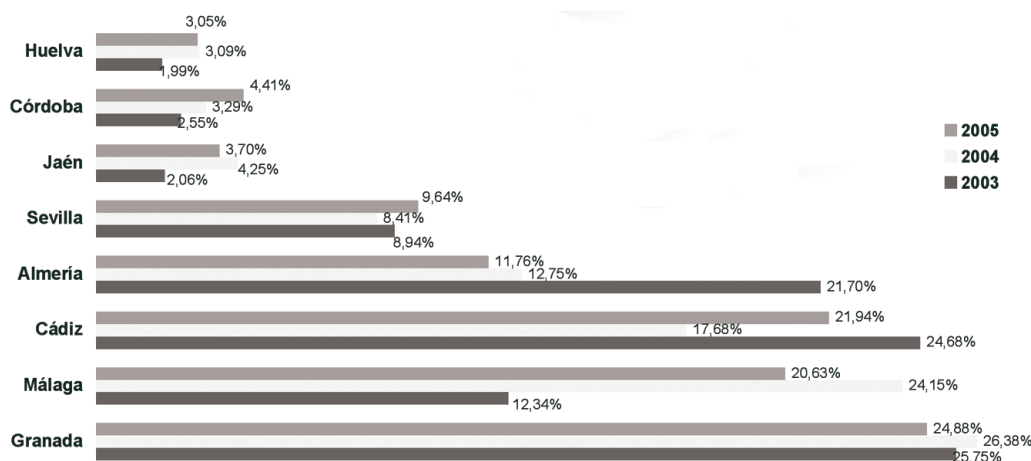
Fuente: Estado de la infancia y adolescencia en Andalucía. Inmigración. Observatorio de la infancia y la adolescencia.



La tendencia en la media de chicos ingresados en los centros ha sido similar: en el 2002 fue de 222 chicos; entre el 2003 y el 2004, la media disminuye a 180 y 130 respectivamente, para aumentar hasta 230 la media de ingresos en el 2005. En este año, el número total de nuevos ingresos de menores no acompañados en Centros de Protección de Andalucía fue de 1.837, un 77% más que el año 2004 que tuvo un total de 1.035 ingresos nuevos. Granada ha sido, durante los últimos años, la provincia con mayor número de chicos que han pasado a formar parte del sistema de protección, representando aproximadamente un 30% del total de los chicos en Andalucía.

NÚMERO DE MENORES ATENDIDOS EN CENTROS DE PROTECCIÓN SEGÚN PROVINCIA. PERIODO 2003 - 2005.

Fuente: Estado de la infancia y adolescencia en Andalucía. Observatorio de la infancia y la adolescencia.



3. LA PUERTA DE ENTRADA AL CENTRO

Cuando saludamos a una persona por primera vez, cuando recibimos a alguien en nuestra casa, según lo hagamos, estamos marcando el lugar que queremos que ocupe, la relación que tenemos y queremos mantener con la persona. Cuando algún desconocido llama a nuestra puerta, lo atendemos en la misma puerta. Muchas de nuestras casas tienen un recibidor donde hacer pasar a la persona y conversar, e incluso una salita a la entrada donde mantener una conversación agradable. Si la persona viene a cenar, pero no tenemos mucha confianza, la pasaremos al salón y allí la atenderemos, seremos amables y cordiales pero reservaremos la intimidad del resto de la casa. A aquellos que tenemos mayor confianza, amigos o familiares les enseñaremos toda la casa, los baños, los dormitorios, etc. Y terminaremos diciendo "estáis en vuestra casa". Estas normas de protocolo son comprendidas por las distintas visitas y no les ofenden, de hecho existen implícitos¹ que son respetados, aun los de más confianza y diciéndoles que "ésta es tu casa", pedirán permiso para ir al baño o a la cocina a tomar algo y no entrarán en el dormitorio de matrimonio, es necesario un tiempo para irse ganando la confianza. En Marruecos te recibirán en el salón de la casa donde comerás y dormirás cómodamente, pero no te enseñarán normalmente el resto de la casa; si hay confianza, las mujeres del grupo podrán entrar y ayudar en la cocina pero no así los hombres, el espacio está organizado de distinta manera, organizado según la confianza, la relación familiar, el género de los invitados, etc. Y por supuesto, aparte de las presentaciones formales existen una serie de códigos sobre como comportarse en la mesa, ayudar o no en la casa, etc. Algo tan simple como descalzarse al entrar en un salón marroquí pero que nunca harías en una casa española.

Todos nuestros actos están cargados de significados, de explícitos e implícitos que debemos saber manejar con estos chicos venidos de otra cultura, para entenderlos y hacerles entender en qué nuevo espacio entran. Y no olvidemos que esta responsabilidad en la comunicación no debe caer sobre los menores, sino sobre los educadores que son los profesionales que han decidido trabajar en este sector.

En el trabajo de campo vemos que existen dos planteamientos a la hora de recibir a estos chicos:

Existe un planteamiento administrativo que con pequeñas diferencias está siendo desarrollado por todos los centros. A la llegada, los chicos realizan una entrevista con el director-a del centro y a veces con algún educador-a o trabajador-a social. Se trata de una entrevista formal donde se recogen los datos del joven, se le cubre sus necesidades más básicas y se le acompaña al lugar donde se le va a alojar y se le explican las normas del centro. Al explicar las normas algunos firman una especie de contrato o compromiso (normalmente los pisos de extutelados). A todo esto se le acompaña el informe de derivación, si lo traen; e incluso a veces, cuando vienen de otro centro, se mantiene una pequeña entrevista con el educador-a que lo ha traído.

Pero es cierto que otros centros postulan un segundo planteamiento ya que entienden

¹ En las relaciones humanas y por supuesto en el trabajo educativo lo implícito es tan importante como lo explícito, a lo que debemos estar atentos. Además, en el trabajo intercultural debemos estar también atentos a los implícitos, porque cada cultura los ha construido de manera diferente; son lo que llamamos evidencias. Lo que para nosotros es claro porque desde pequeños nos lo han inculcado no lo será para una persona de otra cultura. Por tanto, tengamos esto siempre presente.

que esto no es suficiente. Lo primero que suelen tener es un periodo de ausencia de privilegios, como la salida libre o la paga semanal. Indicándole al chico que esos privilegios se ganan en función de su comportamiento. Los chicos entran en un periodo de observación donde se hace una primera evaluación de su comportamiento.

Transcurrido un tiempo se suele tener otra entrevista. En esta hay quien usa traductores ya que los chicos normalmente tienen problemas para entenderse, y donde se le pregunta sobre sus intereses, expectativas, experiencias previas, etc., tratando de crear un itinerario y comenzar el trabajo de cara a su inserción sociolaboral.

Estos planteamientos tienen una lectura desigual por parte de los jóvenes, hay algunos que se adhieren al funcionamiento del centro, pero hay otros muchos que hacen otra lectura y la desarrollan en su comportamiento en el centro. Estos últimos establecen un pacto implícito con los educadores: "Si tú nos dejas tranquilos, nosotros os dejaremos tranquilos", son chicos que presentan un buen comportamiento en el centro cumpliendo normas y horarios normalmente, pero no así en el colegio o trabajo y sobre todo en la calle, donde se buscan sus pequeñas componendas para conseguir dinero y mantener su estatus, mientras usan nuestros centros como hoteles hasta su mayoría de edad, pues son un buen lugar de descanso en su periplo migratorio. Son chicos que después nos sorprende que estén envueltos en pequeños robos, tráfico de estupefacientes, etc. Pero, simplemente presentan la cara que nosotros queremos ver y respetan el pacto de no agresión que se estableció al principio de su entrada.

La respuesta más peculiar al planteamiento de la entrada la hemos encontrado en un centro específico. Nos cuentan que en un primer momento el chico permanece fuera de las actividades de la casa, de hecho permanece en el salón del centro sin poder acceder a las habitaciones, como se hace con los huéspedes en Marruecos. Durante esa semana no es considerado miembro de la casa y así se le intenta escenificar². Al terminar la semana es llevado a la reunión de educadores y, delante de todos, el director los presenta en bloque como equipo educativo, haciéndole ver que desde ese momento entra a formar parte de la familia de la casa, y que como miembro de esa familia tiene una serie de derechos pero también de obligaciones que cumplir. Una familia con roles bien definidos, donde los que mandan son los educadores y llevan la batuta. Para este planteamiento se han basado en la cultura de origen del menor.

"Lo que tengo entendido es que viene de la cultura de origen, por ejemplo cuando nace un recién nacido, hasta los siete días no se le da el nombre, porque esos primeros siete días son muy críticos, de ellos depende su futuro. O sale bien, o a lo mejor se muere y si se muere es un trauma. Si se muere en esos días y no tiene nombre ha muerto un bebé, pero si le das el nombre pues ha muerto fulanito, y si ya tiene nombre, tiene ya peso. Pues en la casa igual, que pase la fase esa, si a lo mejor a los tres días no sale ni a la calle, está olvidado que nadie le echa cuenta y está ahí sentado mirándonos, a lo mejor le da por escapar. Si se escapa pues se ha escapado un menor nuevo, no sabemos su nombre; o sea como una metáfora." (Mohamed).

² Cuando hablamos de escenificar, lo hacemos en el sentido de teatralizar para mejor entender el mensaje. Por ejemplo, la justicia se escenifica. El juez y los abogados se recubren con sus togas, cada uno ocupa una posición concreta, donde le corresponde en la sala, el mazo o el tono de voz del juez marca la dinámica de la sala, si existe un jurado se coloca en un lugar concreto y determinado de la sala, la policía llevará y traerá al acusado y si es necesario hará mantener el orden, no se puede hablar de cualquier manera ni dirigirse al juez sin la debida cortesía y protocolo. Cada uno juega un papel y toda esta puesta en escena hace evidente lo que normalmente se llama el peso de la ley.

Queremos destacar la importancia de escenificar y hacer visible e inteligible a los chicos los mensajes que queremos transmitirles. Más allá de la plena adecuación de la práctica o no, se busca explicar desde un lugar donde los jóvenes entiendan. Ellos comprenden desde su propio marco de referencia. Los hechos escenificados son más fácilmente asimilables aunque, por supuesto, los hechos experimentados son los que marcan a las personas, la palabra siempre debe venir a cerrar y dar sentido a nuestros actos. Pero de todo ello hablaremos en el último capítulo.

Nos parece fundamental entender que el devenir en la trayectoria de estancia de un chico en una casa, término que nos parece más apropiado que centro de menores, se juega en gran parte en las primeras semanas. En los primeros momentos se establece un contrato implícito de lo que la casa le ofrece.

Podemos hacerles ver que aquí tendrá un lugar donde comer y dormir, donde se le apoyará en la búsqueda de empleo y en su formación siempre que se porte bien o significarle que esta casa es un lugar especial donde nos vamos a encargar de él como persona, en profundidad, ayudándole en los aspectos más instrumentales de su estancia en España (legalización, formación, empleo...) pero también trabajando con él y apoyándole en el desarrollo de su identidad mestiza: marroquíes en España.

Como decía uno de nuestros formadores "Hay que tener en cuenta las cuestiones externas (habilidades, aprendizaje de la lengua, documentación, etc.). Pero no olvidar las cuestiones internas, pues como adolescentes adolecen de todo, nosotros en nuestra adolescencia tenemos nuestras redes de amigos y familiares que nos ayudan a pasar a ser adultos. Los centros deben tratar estas cuestiones de saber ¿quién soy? ¿a dónde voy?, y a esto nos va a ayudar gente cercana y la gente de donde yo vengo (gente del locutorio, mezquita,...), cosa natural que hacemos todos".

4. LA ESTANCIA EN LA CASA

"Un constante, un día a día, un venga, venga, venga..." (Damián).

Cuando nos aproximamos al trabajo en las casas de menores nos encontramos con el peso de la rutina, la dispersión en los planteamientos y el constante "tapar agujeros" por la infinidad de problemas que están asociados al trabajo con menores, especialmente los inmigrantes. Pero intentaremos profundizar en este trabajo a través de las entrevistas con los jóvenes y equipos educativos para comprender la complejidad de este trabajo y el desarrollo de las acciones cotidianas.

Antes de adentrarnos en las prácticas educativas que se realizan en los centros creemos conveniente contextualizar esta práctica. Debemos entender el encargo social que sienten los equipos educativos de los centros, su función es ayudar a la integración de estos jóvenes y la búsqueda de empleo. El peso de su condición de emigrantes es determinante en su trabajo con ellos, así como las políticas de inclusión por el empleo hacen que las perspectivas de trabajo con estos jóvenes se centren en hacer de ellos buenos trabajadores que estén socialmente bien integrados. Y vuelve a salir la palabra mágica "integración", que es un bonito paraguas donde se cobija normalmente nuestro etnocentrismo por el cual buscamos que el prójimo se parezca lo más posible a mí, que coma como nosotros, vista como nosotros, profese nuestra fe (la laicidad del Estado por supuesto), y en lo posible pase lo más desapercibido posible, eso sí ocupándose de los trabajos que nosotros no consideramos dignos de realizar. Este paradigma, quizás exagerado para su mejor comprensión, es la primera

losa que cae sobre los educadores de los centros a la hora de plantearse su trabajo. Por otro lado, está el fuerte empuje que los propios chicos presentan: “Queremos papeles y trabajo ¡ya!”, es el grito que claman una y otra vez, y que en los últimos años se ha incrementado en “papeles, formación y trabajo”, ya que sin un curso y un título el acceso al mercado laboral se complica bastante. Ellos han venido a España con la idea de trabajar y mandar dinero a sus familias (al menos es el discurso que esgrimen) y buscan disfrutar lo antes posible de ese sueño de abundancia que les ayudó a cruzar el mar. Por darle cumplimiento se sacrificarán, serán responsables y trabajadores y harán muchos esfuerzos, en cuanto que vean que se van solventando sus papeles y hay posibilidades de un trabajo por ese camino. Todo lo demás les parecerá banal, las actividades educativas o lúdicas las considerarán propias de niños y no adecuadas para ellos, una pérdida de tiempo, ellos ya son adultos, con las ideas muy claras.

Estos dos grandes ejes de presión vienen reforzados por la barrera de los 18 años. Eres un niño con todos los derechos a los 17 años y 364 días, pero al día siguiente te quedas en la calle. A los 18 debes estar formado, trabajando, con un sueldo suficiente para mantenerte e incluso mandar a casa y con una vivienda. Además el límite es tajante, ni un día más; irremisiblemente avanza sin piedad sobre el joven, sin tener en cuenta el ritmo de maduración de la persona o sus circunstancias; a los 18 eres un adulto y debes buscarte la vida³.

Como vemos, estos dos grandes ejes se refuerzan y una vez colocada la edad de nuestro joven sobre la mesa comienza una verdadera lucha contra el tiempo. Hay algo, claro está, que hemos perdido por el camino: la persona, lo más profundo de ella, con sus miedos y dificultades, sus necesidades de referencias y refuerzos, de encontrarse y entenderse a si misma. El saber quien es uno en realidad, más allá de ser un buen trabajador; creer en uno y lo lejos que puede llegar, es algo que se les está negando de partida a estos jóvenes. No podemos olvidar que trabajamos con menores, ¿cómo querríamos que se trabajase con nuestros hijos e hijas?.

En este sentido nos comentaba un educador marroquí:

- **Ahmed.**- *Aquí respetamos lo que son pero no trabajamos la identidad, no como en otro centro que se trabaja la identidad, la religión... que se trabaja todo. Esto depende de la entidad, del centro y la asociación, nosotros trabajamos aquí la integración. Cómo tiene que integrarse, cómo tiene que desenvolverse, cómo tiene que trabajar aquí...*

- **Lorena.**- *Y tú como educador, ¿consideras importante trabajar el tema de la identidad para que se desarrolle de mejor forma?*

- **Ahmed.**- *Sí, a mí me gustaría trabajar con el menor su núcleo, que no olvide sus raíces. Eso ayuda al menor a crecer de una manera mejor. Algunos les dicen a los menores: “tú no hagas Ramadán, tú no reces, o tú olvida esto”, el menor te escucha en ese momento pero con el tiempo termina odiándote. Al final te dice: “tú tienes mala leche, tú me decías el otro día no hagas la oración, pero tú no respetas mi religión...” y esto se vuelve un caos.*

O trabajas con él todo desde el principio o la integración no sirve. Desde aquí trabajamos la integración, pero me gustaría trabajar otra cosa, la

³ Más adelante hablaremos de los centros de mayoría. Aunque estos palián un poco la situación, no eximen de la realidad.

religión, de dónde vienes, pero aquí sólo trabajamos la integración.

...Cada uno hace lo que le parece bien, si quiere rezar reza, si no quiere rezar no reza, pero cuando me piden un consejo yo les doy el consejo tal y como es. Después cada uno puede hacer lo que le da la gana, si quiere ir a misa puede ir a misa, si quiere ir a la mezquita puede ir a la mezquita, aquí está el bien y aquí está el mal, tú eliges. Light, aquí trabajamos light”.

Sin duda hay centros que intentan, en medio de la agitación por solucionar problemas, trabajar con la persona y no sólo los aspectos de inserción laboral, y a ello dedicaremos un espacio más adelante en este apartado.

La condición de emigrante, en el plano legal, recae sobre las espaldas de estos jóvenes como fardos pesados que les condicionan sin igual. A pesar de que la legislación española protege a estos chicos por el simple hecho de ser menores, su condición de emigrantes condiciona toda su existencia.

Cuando el chico entra en el sistema de protección andaluz, lo primero a tener claro es su posible reagrupación familiar. Al mismo tiempo se solicita a Marruecos documentación acreditativa: partida de nacimiento y libro de familia. Existe en definitiva un periodo de nueve meses que pasan antes de iniciarse su documentación, en el mejor de los casos⁴. Esto hace que aún siendo menores y gozando legalmente de todos los derechos, estos no puedan ser ejercidos hasta regularizar su situación. Y nueve meses para un adolescente es un periodo muy largo⁵, peor aún si a los 18 años cesa su protección y no está regularizada su situación, pues se convierte en un inmigrante irregular con todo el peso de la ley de extranjería encima.

La primera consecuencia de su situación irregular es que imposibilita el acceso a una formación profesional o un puesto de trabajo, pues para ello se requiere estar documentado. Durante el transcurso de nuestra investigación, el SAE⁶ aprobó una normativa que permite a estos jóvenes acceder a formaciones ocupacionales (cursos de FPO⁷, Escuelas Taller o Casas de Oficio) con una autorización de los directores de sus centros. Esto es algo novedoso y que sin duda abrirá el abanico de posibilidades formativas para estos chicos.

Sin embargo, hasta este momento la situación ha sido bien distinta. Los chicos sin documentación sólo tenían la posibilidad de ir al centro de día El Pino. Este recurso se ensalza como un eje central y dinamizador de la dinámica de los centros y del trabajo con estos jóvenes.

“Pues el chico llega sin documentación ninguna, es imposible trabajar sin documentación. Entonces lo que se intenta es documentarlo, y eso conlleva tiempo, las cosas de palacio van despacio, se tarda un tiempo y mientras que no puede trabajar se aprovecha ese tiempo para formarlo, para prepararlo para el trabajo; y los que no tienen posibilidad ninguna, la única que le queda es el centro del Pino y a partir de ahí salen ofertas y desde el centro del Pino tienen colaboración con entidades, tienen

4 No explicaremos aquí las trabas legales que deben pasar estos jóvenes pues no es el objeto de la presente publicación.

5 El tiempo no es medido igual por un niño, un joven o un adulto. Poco a poco parece que los años no van pasando, cuando para un niño pasar de tener 3 años a 8 es todo un mundo, no es así pasar de tener 43 a 48 para un adulto.

6 Servicio Andaluz de Empleo.

7 Formación Profesional Ocupacional.

convenios firmados con empresas, les buscan prácticas en empresas y si el chico en esas prácticas funciona, responde, le hacen un contrato en prácticas". (Mohamed).

Son numerosas las entrevistas de los jóvenes en las que relatan su llegada a los centros de menores y cómo en una semana o quince días se les proponía su entrada en el centro de día El Pino para realizar un curso, sin preguntarles nada más o sin tener otras alternativas. Por otro lado los educadores por su parte también afirman que es la única alternativa viable, eso o tenerlos todo el día en el centro.

Para ello se les convence de lo bueno que será para ellos el curso y que de momento "eso es lo que hay". En este sentido ya desarrollamos en el capítulo anterior la importancia y centralidad de este centro de día y su influencia en el trabajo con menores inmigrantes en Sevilla, así como el cambio de perspectiva posible en el planteamiento de trabajo con estos chicos.

5. LAS DERIVACIONES A OTRAS ENTIDADES

Como vimos en el capítulo sobre el mercado laboral, un Centro de menores no puede ni debe trabajar solo, y va haciendo "alianzas" con otros centros especializados existentes o que nacen con el fin de trabajar con jóvenes y menores. Un ejemplo es el de las Hijas de la Caridad, que ante la dificultad de encontrar centros de formación profesional donde pudieran hacer cursos estos menores, han creado toda una red de formación, prácticas e inserción profesional válidas a las que cada vez asisten más menores inmigrantes.

Por otro lado, están las entidades que trabajan con colectivos inmigrantes como la Fundación Sevilla Acoge, ACCEM... que, dentro de su especificidad en el trabajo con el colectivo inmigrante, apoyan a estos jóvenes como parte del mismo, dentro de sus respectivos programas (jurídico, vivienda, búsqueda de empleo...). Son un referente a la hora de legalizar la situación de estos chicos, especialmente cuando son casos que de alguna manera se complican. En Sevilla Acoge existe además un servicio de jóvenes que organiza desde actividades de apoyo escolar, para menores y jóvenes inmigrantes y donde acuden igualmente chicos de los centros, a actividades de tiempo libre, normalmente los fines de semana, acampadas y campamentos donde también participan estos chicos.

Existen otras asociaciones, como ATIME, que intervienen de manera más puntual, y que por ejemplo organizó un taller sobre sexualidad que fue dando por distintos centros.

También cabe destacar la labor de la Fundación Diagrama, cuyo trabajo ya hemos comentado en el capítulo anterior, pero del cual queremos destacar su relación con el trabajo educativo. Nos encontramos con una entidad que presenta alternativas muy prácticas a los centros y a los chicos y en este sentido es demandada. Periódicamente realiza una serie de talleres de habilidades sociales y mejora de la empleabilidad, temas de sexualidad, habilidades domésticas, atención psicológica, etc., que es un recurso que los centros usan para sus chicos. Por otro lado, su servicio de orientación laboral atiende a los jóvenes en temas de formación, busca que sea remunerada o habilita becas para los mismos, busca empleos congeniando su incorporación con empresas. Últimamente están haciendo frente al problema de la vivienda, también con becas y convenios con asociaciones de vecinos.

Por los datos cruzados que tenemos de las entrevistas, vemos que lo más valorado

de la organización es el seguimiento que hacen a los jóvenes y la coordinación que procuran con sus educadores no siempre bien correspondida por su parte por la falta de disponibilidad de estos últimos. El acompañamiento de los procesos de los jóvenes es un elemento fundamental para el éxito.

Por otro lado, están a las Hijas de la Caridad que, como vimos en el capítulo anterior, ocupan un lugar central y determinante en la inserción laboral de los menores no acompañados; especialmente en las relaciones entre los centros y los empresarios, por las formaciones que ofrece y el trabajo que realiza con los chicos, centros y empresas. Todo ello ya lo explicamos extensamente y por ello no insistiremos.

Valorando la especificidad que pretenden los recursos anteriores, nos llama la atención el uso que se les da desde los centros de menores. En principio creemos que todo recurso que se ponga a disposición de estos jóvenes es bueno, pero es responsabilidad de los centros velar por la coherencia pedagógica de los mismos en los procesos educativos y de crecimiento de los jóvenes, como unos padres deben velar por el colegio de sus hijos, las actividades extraescolares, las asociaciones que frecuentan o la televisión que ven. Y es ahí donde encontramos gran parte del problema. Salvando las excepciones propias de toda regla, en general encontramos que los centros derivan pero desentendiéndose en gran medida del trabajo que se realiza. Hacen referencia, por ejemplo, a los talleres que se organizan en Diagrama y que en principio ven interesantes, y por eso derivan allí a sus jóvenes, pero en ningún momento se hace presente la relación de esos talleres con el proyecto educativo del menor o del centro⁸, o el resultado del mismo o su positiva o negativa influencia sobre el chico, o incluso la adecuación cultural de los contenidos o metodología seguida, así como haber retomado, a nivel de centro, las aportaciones que tal o cual taller hizo y como se completó en el centro. La sensación de estrés en el trabajo de educador, de ir tapando agujeros, hace que estos talleres se muestren como válvulas de escape donde dejar a los chicos durante unas horas y ganar tiempo y espacio para el papeleo o los asuntos pendientes.

Poco a poco la lógica de la integración y la inserción laboral se va imponiendo y ganando espacio frente a un verdadero trabajo de crecimiento de los jóvenes. Veamos algunos casos que pueden ejemplificar de lo que hablamos.

Vayamos donde vayamos, preguntemos a quien preguntemos, ya sean educadores, empresarios o los propios jóvenes, todos valoran la necesidad del aprendizaje del idioma español para poder comunicarse. Ahora bien, qué nivel de español es el que estamos intentando conseguir, cuál es la utilidad que pretendemos que tenga y qué tiempo estamos dispuestos a dedicar. Si nos conformamos con un nivel básico de formación en estos jóvenes, el suficiente para relacionarse en el trabajo o comprender lo que pasa en la casa y el reparto de tareas en la misma, el resto de comunicaciones estarán restringidas dentro de su colectivo de origen donde comparten la lengua materna, aunque después exijamos que estén integrados. La lengua nos posibilita expresar el mundo que llevamos dentro, por ejemplo los sentimientos, pues es muy difícil expresar el cariño en otra lengua (no es lo mismo decir “te quiero” que “I love you”), pero tampoco es posible comprenderse a uno mismo y hacerse comprender por los demás si no dominamos la lengua con la que expresar este concepto sobre nosotros mismos.

⁸ El Proyecto Educativo es el documento básico donde se refleja la identidad del Centro, que define su ideario, finalidad, objetivos generales y estructura organizativa, y desde el cual se orientan las directrices y criterios fundamentales de la acción social y educativa con cada menor. Es un documento de uso sistemático para el personal de los centros, a partir del cual se va a estructurar la vida cotidiana del mismo. Establece un marco de referencia global de los planteamientos educativos, de carácter general, que definen y distinguen al Centro.

DE LO VISIBLE A LO INVISIBLE

He ahí el reto de la verdadera integración, el reto educativo a afrontar con estos menores, la posibilidad de expresar lo que son. Adueñarse de una cultura pasa por hablar y entender bien su lengua. Acceder a otro estatus social también pasa por el dominio de la lengua, pues todos sabemos la importancia de la educación en la promoción y posibilidades de la persona. Ese es el reto, y las dificultades ya las sabemos: la premura de tiempo y la necesidad de tener un sustento económico a los 18 años. Pero que todo eso no nos excuse de pensar y poner las bases para el crecimiento de la persona, que no termina a los 18 años, que necesita situarse y dar salida a una realidad perentoria, sí, pero que si tiene una buena base podrá seguir creciendo en el futuro. Para ello, no debemos pensar sólo en la estancia en los centros, sino abrírnos al terreno asociativo y de redes que permitirán el crecimiento de esta persona tras salir de los centros. Y para conseguirlo no bastarán las clases de español clásicas; debemos inventar métodos que sean atractivos para los jóvenes, que se acerquen a su forma de pensar, que a la vez que enseñamos una lengua podamos hacer grupo, crear relación, comunicar lo que llevamos dentro. El interés de la actividad estimulará a los chicos en el aprendizaje, la lengua no será el fin último sino una herramienta, un medio para comunicar lo que llevan dentro, para construir y expresar ideas, para soñar en grupo... eso será lo que motive a los chicos.

Otro caso podrían ser los talleres sobre sexualidad. Desde hace pocos años el tema está suponiendo una "liberación", pues hasta hace no mucho era un tema tabú socialmente. Poco a poco se fue abriendo y ahora es el tema central junto con el prestigio o/y el poder. En la publicidad, las alusiones al tema son infinitas... para vendernos un helado, un coche o una colonia recurren a iconos sexuales y juegan con el doble sentido de las palabras y las cosas. Todo ello a cualquier hora del día. Las imágenes de desnudos están presentes en televisión, así como las escenas de cama que tanto escandalizaban a nuestros mayores y que se han generalizado y normalizado en nuestra vida cotidiana. Encontramos a padres e hijos viendo todo tipo de películas con "normalidad", o a niños de primaria o infantil que ven los programas de late night con un alto contenido sexual y lo comentan a la mañana siguiente en clase.

De una manera más amplia podríamos hablar del sentido del pudor. Últimamente son muchos los institutos y colegios que están empezando a regular la manera de vestir de sus alumnos y alumnas para asistir al centro educativo. Toda esa construcción social de estos últimos años dista mucho del marco de referencia de nuestros vecinos marroquíes. En la sociedad musulmana el sentido del pudor está muy arraigado y ligado al honor de la persona y de la familia; es clave el lugar que ocupa la mujer en el espacio público y en el honor de la familia. La manera de encontrar pareja, la relación entre los novios, el respeto debido, etc. Todo ello dista mucho del gran lema: "todo es lícito mientras sea consentido por ambos" o "disfruta, que es tu cuerpo", extendido entre nuestros sexólogos. La importancia de la información frente a la formación es una apisonadora que se impone frente a nuestros menores, más aún cuando trabajamos con jóvenes marroquíes. Nos preguntamos si tiene sentido someterlos al mismo tipo de talleres que damos a nuestros jóvenes españoles o esto es un ejercicio de etnocentrismo, bañado además de una buena dosis de pensamientos del tipo: "lo que pasa es que ellos están muy atrasados". ¿No hay una manera de tratar un tema tan importante en la adolescencia como la afectividad pero respetando sus creencias y las de sus mayores? Que ayuden a entender cómo es cada uno y cómo vive la afectividad desde sus parámetros culturales. Que permita a nuestros chicos mantener relaciones de amistad con chicas españolas o tener pareja; pero entendiéndose y respetándose. Recuerda el tiempo en que los jóvenes viajaban a Francia o esperaban a las nórdicas en la playa para mantener relaciones con ellas que estaban más "liberadas"; pero después a la madre de sus hijos iban a buscarla a su pueblo. Queramos o no, la mayoría de estos jóvenes se quedarán con nosotros

y muchos formalizarán parejas mixtas, también es parte de nuestra responsabilidad apoyarlos en esto. Por otro lado, este planteamiento es difícil para los educadores árabes y musulmanes:

- » **Abdou:**...A mi me cuesta mucho trabajo trabajar con las niñas, no es que no me guste, pero es que hay muchos mensajes que no puedo darles, porque eso forma parte de nuestra cultura. Te pongo un ejemplo, el tema de la regla con las niñas...
- » **Fátima:** Abdou yo me acuerdo que el día que le hicimos la entrevista a tu director, al entrar en el centro vimos un cartel grande que ponía "sexo".
- » **Abdou:** Sí, eso era una profesora que viene a dar unas charlas...
- » **Fátima:** ¿Tú crees que ese mismo cartel podría ponerse en un centro específico, el hablar así de forma tan...?
- » **Abdou:** Yo creo que no.
- » **Fátima:** ¿Y cómo ves tú de positivo o negativo que se trabajen esos temas, sabiendo que culturalmente son temas complicados...?
- » **Abdou:** Hombre... tratamos de trabajarlos, pero eso en nuestra religión es "haram" [ilícito]... yo, cuando llegó está mujer hablando de sexo, me puse aparte.
- » **Fátima:** ¿Y con los chicos marroquíes qué hacéis?
- » **Abdou:** Ellos están allí y si tienen alguna duda... saben que conmigo... bueno, eso es tema de la cultura. En nuestra cultura hay que ayudar al niño a que sepa, pero eso de con la niña... es una cuestión de respeto.
- » **Fátima:** ¿Los niños aquí le preguntan a la profesora...?
- » **Abdou:** Yo estaba allí y les dije que sí, que se podía preguntar, les daba como corte...
- » **Fátima:** Sin embargo, eso en otros centros específicos no se trabaja así, ¿no? ¿Crees que eso es positivo a la hora de trabajar con los chicos...?
- » **Abdou:** Hombre, si estamos en Europa y queremos trabajar la integración... Pero para mí es una cosa muy difícil, es muy complicado. Yo en esa parte... estoy más desconcertado.

Este educador es descrito por sus compañeros y director como muy tolerante e integrado. Sin embargo, podemos ver qué nos dice: En primer lugar hace referencia a que estos temas se tratan por separado hombres y mujeres, que es una cuestión de respeto, hay cuestiones que sólo se hablan entre personas del mismo sexo. La misma extrañeza y malestar muestran los chicos al encontrarse con una mujer que les habla del tema, y además que se habla en un grupo mixto con sus compañeras de casa. También manifiesta que en su religión es un tema "prohibido - no permitido".

No debemos olvidarnos cómo los chicos miran a su educador, que es un referente para ellos, referente de adulto en su cultura, del cual esperan que haga determinadas cosas y que no haga otras ni las legitime con su presencia.

Al final, el mismo educador se suma al discurso sobre la integración, paraguas que justifica todas nuestras intervenciones, deberíamos hablar mejor de asimilación y de cómo por nuestro dominio cultural imponemos a los demás la manera de ver las cosas. ¿Por qué no plantearnos que quizás no estemos en posesión de “la verdad”, sino que hay distintas maneras de ver las cosas, plantearlas y trabajarlas. El tema de la afectividad, mucho más amplio que la mera sexualidad y del que pocos hablan, es sin duda fundamental para los adolescentes, pero creemos que deberíamos pararnos y preguntar a nuestros compañeros y compañeras árabes y musulmanes cómo se trabajan estos temas en su cultura y cómo podríamos hacerlo aquí. Así prestaremos un buen servicio a estos jóvenes que necesitan referentes y reflexiones en su adolescencia, a la vez que no comprometemos a los referentes de adultos que tienen en los educadores de su mismo origen cultural. Lo peor para un joven es la ambigüedad e incoherencia, el decir que vale esto y lo contrario, la madre diciendo una cosa y el padre la contraria, el adulto diciendo algo y con sus actos haciendo lo contrario. Seamos coherentes y los chicos tendrán un referente claro aunque sea para negarlo y posicionarse en contra.

En general, el resto de las derivaciones se realizan para acciones de inserción laboral, clases de informática, realización de currículum, etc. La cuestión que se nos ha planteado en el equipo de investigación sobre esta práctica de trabajo entre instituciones es la fuerte tendencia que detectamos, en un gran número de centros, a derivar tareas que le son propias a otras entidades y con ello desentenderse de ese aspecto. Como casos en los que las Hijas de la Caridad, una vez que empiezan a encargarse de un chico en el centro de día, le buscan contactos con empresas, les hacen seguimiento en las mismas y ellas acompañan al empresario y al chico para resolver el tema de los papeles. Con la excusa de que “ya que estamos metidas...”, poco a poco se adueñan de la responsabilidad sobre el joven y el centro de alguna manera, al sentirlo en buenas manos, deja hacer, desentendiéndose de la situación. Otro educador nos comentaba sobre el trabajo con otras instituciones “... En Diagrama hacen un curso de emancipación donde tratan el tema de inserción, tareas domésticas, de ir al médico, sacarse la tarjeta sanitaria... pero de aquí desde el centro, quitando la orientación que tenemos en las tutorías, no” (Carmen), y con eso se da por solventada la responsabilidad del chico. También encontramos centros que quieren hacer todo a los chicos, como padres superprotectores que desde el primer día les buscan trabajo, les hacen el currículum, les dan clases de español y los llevan de paseo; acaparando demasiadas funciones en base a la suposición de que son ellos los que realmente comprenden la realidad de estos chicos.

Afortunadamente, no son todos esos los casos. Es cierto que otros nos hablan de trabajo en red y esto en nuestra opinión es muy positivo: la complementariedad, aprovechar los recursos específicos. Se descubre que la función de un educador-a es diferente a la de un orientador laboral, un técnico en formación de un curso o un educador de tiempo libre de una asociación, todos ellos especializados en sus tareas y que sin duda la realizarán con eficacia y profesionalidad. El trabajo, como nos decía una directora, es coordinarse bien y saber aprovechar los recursos en función del proyecto educativo, de cada menor y del propio centro. Controlar muy bien lo que está pasando fuera, hacer un buen seguimiento al joven y tener una buena coordinación con todos los actores que entran en juego en la vida del chico. Ese peso de la responsabilidad creemos que debe recaer en la casa que es el lugar central, de referencia, de la vida del joven. Cuando cada uno se sitúa en su papel, la máquina funciona mejor y más suave, consiguiendo mejores beneficios para los chicos. Especialmente podemos ser conscientes de la integralidad de las acciones y recursos por la que el chico pasa, dándole sentido a todo, que es lo que interesa. De todas formas, debemos reflexionar sobre las causas que existen detrás de las actitudes de sobreprotección o de desentendimiento, o por qué no se hace un

buen seguimiento de los chicos en los cursos o en los trabajos, con reuniones con sus monitores o empresarios (que ellos mismos demandan para entender muchas veces a estos chicos). Es evidente que todo educador estaría de acuerdo en la importancia del seguimiento, pero si no se hace no es por falta de interés. Hay que analizar dónde están fijadas las prioridades, en qué se emplea ese tiempo, pues todos dicen que andan mal de él, y luego pararnos a repensar globalmente el trabajo, si vemos que se nos escapa lo importante.

6. SOBRE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LOS CENTROS

En los centros, como en toda casa de familia, existe un día a día de tareas domésticas que marca la rutina en la vida ordinaria. Las cuestiones de aseo e higiene personal, recoger y ordenar su habitación y sus ropas, las maneras de comer, el cumplimiento de los horarios... son una lucha constante, como lo son con la mayoría de adolescentes, pero que se cuida mucho al ser muchos en la casa. Además, este tipo de habilidades sociales son muchas veces desconocidas o muy poco practicadas por estos chicos, y luego hay que inculcárselas de maneja repetitiva para que terminen siendo una práctica habitual en ellos al salir de la casa. La cocina en los centros de menores (especialmente en los CAI) suele ser un territorio donde muchas veces nos encontramos a las gobernantas, señoras que se encargan de cocinar y a veces también de la ropa. El tema de la comida sirve para medir el grado de autonomía de los chicos: normalmente se encargan más de ella conforme pasan a centros que les van preparando a la vida autónoma, y son plenamente responsables de compras y menús en los centros de extutelados. O el ir al médico o a resolver cualquier cuestión administrativa al principio acompañados y poco a poco solos.

Creemos ilustrativo el fragmento de entrevista a un director que sigue sobre el día a día:

Bueno, mira, te explico un poquito, nosotros tenemos esto muy bien estructurado, vale. Unas normas muy claritas que, si queréis, te sacan el listado de las normas. Tenemos una estructura muy básica, es decir: los chavales se levantan por la mañana y bajan a desayunar. Luego van al instituto, cuando llegan del instituto comen, se ponen de común acuerdo, una vez que comen empiezan su limpieza, cada uno su habitación, y luego a la casa, al que le toque, porque somos muy cañeros en ese tema.

Porque queremos que aprendan bien las cosas y no se dediquen sólo a pasarle el trapo por donde está el polvito, porque uno quiere que cuando vivan solos tengan muy limpias sus cosas, entonces somos muy exigentes en ese tema. Después tenemos todos los días horas educativas, de acuerdo, o sea los chavales árabes que están trabajando también les damos los cursos de leer mejor el español, y sobre todo con los chicos españoles el tema de sus familias y con los educadores darles un poquito de lo que ellos prefieran.

Una vez que terminan sus tareas educativas tienen unas horas de autonomía, por ejemplo lunes, martes y miércoles ellos salen de 6 a 9, los mayores salen un poquito más tarde por ahí hasta las 9'30, para diferenciar un poquito la responsabilidad, como ya se están acercando a la mayoría de edad y ellos son los más autónomos...

Los martes y los jueves les hemos dado una hora para que puedan salir

y entren un poquito más tarde, antes no los dejábamos salir. No sé por qué me parece que salir todos los días se lo tienen que ganar ellos y me parece que se lo están ganando, los de 17 años salen todos los días de 6 a 9'30 y los viernes se quedan un poquito más tarde, vale. Los más grandes hasta las 11 y los más hasta las 11'30 y los sábados hasta las 12. Quizás son pocas las horas pero eso es lo que se puede, porque yo sé lo que hay aquí en el pueblo, hay mucha mafia y se van de mangoneo, y no me gusta que los niños salgan. De todas formas no me queda más remedio, porque si los chavales van bien y las cosas van bien cada vez habrá que darles más espacio.

Luego el sábado, por ejemplo, hay zafarrancho, donde hay que ser más detallistas, que viene una limpieza fuerte de la casa; también se hacen salidas, o se va al cine, al Alamillo, o que los chavales salgan a plantar árboles, para inculcarles el medio ambiente, y cosas que los educadores proponen. Bueno, y si hay recursos económicos y de transporte se pueden llevar a cabo y así es más o menos la dinámica de grupo que se utiliza con los chavales. Las normas ellos las tienen que tener muy claras y el que no cumpla la norma pues tiene su sanción Quizás ya te digo que somos un poco más estrictos en ese tema, pero así es como aprenden los chavales y de hecho están respondiendo. (Esteban).

Todo este trabajo rutinario es importante para los chicos, los hábitos, los ritmos, los protocolos de cómo hacer cada cosa y la constancia en la responsabilidad y el reparto de tareas es una labor fundamental dentro de la educación de estos chicos, donde la mayoría no están acostumbrados a una vida reglada. Recordemos que algunos han estado tiempo en la calle, los chicos españoles que comparten la casa con ellos suelen provenir de familias muy desestructuradas, y hacerlos a una vida organizada es una tarea que en especial los Centros de Acogida Inmediata, pero en general todos, tienen como central. Por eso, es importante destacar la importancia de la educación desde la cotidianidad, para aprender desde las pequeñas cosas y los pequeños detalles. Cuanto más desestructurada está la persona más necesita de protocolos que regulen y ayuden a reconstruir su persona.

Por otro lado, está todo el tiempo que se dedica a la documentación de estos chicos y las actividades encaminadas a la inserción laboral que ya vimos en el capítulo anterior y que centran gran parte de los objetivos del centro respecto a los jóvenes.

7. PRÁCTICAS EDUCATIVAS RELACIONADAS CON LA IDENTIDAD

“Yo creo que sí, que lo trabajamos. La casa funciona como una familia. Si hasta tenemos figuras de referencia, el director del centro, que puede representar el rol del padre, la gobernanta el rol de la madre y los educadores el rol de los hermanos mayores⁹. Trabajamos el tema de la identidad, la mayoría del tiempo; a no ser que sea una actividad formal, hablan árabe, es más cómodo, practican su religión, se celebra el Ramadán, se celebran las fiestas religiosas, las fiestas normales en Marruecos se celebran también aquí, la comida también, o sea el tema de la carne, etc”. (Mohamed).

“Sí, conforme a las conversaciones que tenemos con él, tenemos en

⁹ El hermano mayor en Marruecos es quien se ocupa de los otros hermanos menores, los educa, los vigila, sirve de ejemplo sobre el que el menor va a modelizar.

cuenta cómo es el trato de la mujer aquí y allí, la alimentación... pero vamos, que vamos siempre cargaditos de prejuicios". (Carmen).

"El choque se lo encuentran aquí. Nosotros trabajamos la cultura. Normalmente favorecemos su cultura, siempre procuramos no diferenciar, sino que no haya esa diferencia entre unos y otros, que ellos adopten las costumbres españolas pero siempre respetando por supuesto su cultura, de hecho yo he participado en el Ramadán cuando me toca de turno y participo con ellos". (Damián).

"Aquí respetamos lo que son pero no trabajamos la identidad, no como otro centro donde se trabaja la identidad, la religión, donde se trabaja todo. Esto depende de la entidad, del centro y la asociación, nosotros trabajamos aquí su integración. Cómo tiene que integrarse, cómo tiene que desenvolverse, cómo tiene que trabajar aquí". (Ahmed).

"¡Hombre; respetamos sus fiestas y celebramos por ejemplo la fiesta del cordero, la fiesta de la Semana Santa, por ejemplo cuando es la Semana Santa y vienen con la fecha de Mohamed y celebramos juntos y tenemos que explicar por lo menos a los españoles qué significa la fiesta musulmana y también a los chicos marroquíes se les explica la Semana Santa de aquí, la feria, y qué significa, por lo menos salimos con los chicos en Semana Santa y se les explica qué significan los pasos, el Nazareno, para que tengan la idea de la cultura de aquí también.

...Por eso trabajamos con él la cuestión de la integración, ¡hombre! él tiene que guardar su identidad, su cultura, pero también tiene que integrarse, por ejemplo: a veces celebramos también su fiesta del cordero, respetamos su religión y su cultura, pero se tiene que integrar. (Nordin)

"... Nosotros nos planteamos trabajar no desde un modelo de asimilación o segregación, sino que partimos de un modelo de integración. Pero ojo, mucho cuidado, integración en el sentido de que nosotros damos mucha importancia a respetar lo que son, lo que el niño es, sus valores... Y paralelamente a eso, que conozca las reglas de la sociedad de acogida. Nosotros no apostamos por trabajar el asimilarlos, no queremos a un Mohamed que se convierta en un Pepe, queremos a un Mohamed que conozca y que se adapte a la sociedad que ha elegido. Eso está presente en el día a día". (Lucía).

"(El Ramadán)...al ser uno de los doce meses del calendario lunar musulmán, varía cada año respecto a nuestro calendario, con una aproximación de al menos 15 días respecto al año anterior. Esta circunstancia debe ser tenida en cuenta por los trabajadores del centro para respetar la voluntad del menor, pero también éste debe adaptarse a las necesidades del centro, entendiendo que ya no está en territorio musulmán. Es necesario tener en cuenta que esta práctica no es habitual fuera del contexto musulmán, fuera de los propios países musulmanes o de sus comunidades. La experiencia desde nuestro centro es que algunos que se empeñaron en observar este precepto, cosa que fue respetada dándoles de comer a la caída del sol, acabaron acogiéndose a nuestro horario habitual de comidas, más acorde con la realidad nueva que están viviendo y siempre ayudados por los educadores que les transmiten la idea de que ellos se encuentran de alguna manera aún de viaje, por

lo que pueden dejar de hacer el Ramadán.

Quedan exentos de su cumplimiento los niños pequeños y las mujeres durante la menstruación o el embarazo, aunque éstas deben realizarlo o terminarlo cuando finalice la circunstancia que les impidió en su momento cumplir con esta obligación". (Cabrera J.C. 2005. Acercamiento a la realidad del menor marroquí. Pág. 87).

En este tema se ha evolucionado mucho y aun así estamos lejos de tener una comprensión profunda del mundo del otro. Poco a poco la idea de que los chicos marroquíes son diferentes y tienen su propia cultura, su religión, sus peculiaridades va calando. Comenzando por no comprar carne de cerdo, entender que durante el Ramadán tienen otros horarios de comida o celebrar la fiesta del cordero en la casa. El problema, como vemos en los extractos de las entrevistas, es que en la mayoría de los centros nos quedamos ahí, en lo anecdótico y folclórico de la cultura y que de alguna forma interviene en la identidad de estos chicos. Vemos el Ramadán como algo a "cumplir" pero que ni ellos tienen claro, sin ver la importancia religiosa del mismo para el chico. En Marruecos, en su familia, todos lo harían y eso no es sólo una obligación, sino que refuerza lo que son y quieren ser. Diferente es la libre opción de no realizarlo, pero si vemos importante que un chico termine un curso de formación que ha iniciado y para ello lo motivamos e incluso se le sanciona si lo deja, por qué no vemos esa misma importancia en la práctica religiosa, en cumplir un precepto fundamental de su religión, o incluso de hecho hasta desanimamos o argumentamos en contra, como encontramos en el fragmento del libro "Acercamiento al menor inmigrante Marroquí". Libro por un lado interesante en la descripción que hace de estos jóvenes, pero que no compartimos al valorar o interpretar alguna de las prácticas de estos jóvenes, aunque recoge la visión que sobre ellos se tiene y lo que se espera de la labor de los centros. Quizás reproduce la lógica de la laicidad del Estado en la que nos vemos envueltos. Pero así no trabajamos desde lo que los chicos son y cómo han sido contruidos, sino que de alguna forma queremos convertirlos a "nuestra" manera de ver las cosas.

Por otro lado, volvemos a encontrar el peso asfixiante de la obligación de "integración", que hace que rápidamente junto a la celebración de la Fiesta del Sacrificio deba aparecer la Semana Santa o la Feria, dejando claro que se respetan sus costumbres, pero que lo importante y lo que queremos dejar claro a todos es que procuraremos que estos chicos se integren en nuestra sociedad. Se sigue hablando de integración, pero confundiendo el término con asimilación, cuando lo importante es que conserven su núcleo (lengua, religión, valores...) y se adapten a las normas sociales de aquí.

También encontramos quien ha avanzado más en la línea que nos parece adecuada, "buscamos que Mohamed sea un buen Mohamed y no Pepe, pero que conozca y se adapte a la sociedad que ha elegido". Habría que pararse a ver qué peso tiene cada cosa, y lo haremos en el último capítulo, enlazando con todo lo desarrollado en el capítulo de Identidad.

8. EL PAPEL DE LAS ENTREVISTAS EN EL TRABAJO EDUCATIVO

Veamos dos experiencias:

"...Nos reunimos con ellos y con uno de los traductores normalmente y hacemos la entrevista para iniciar; es como la acogida.

...Se tiene tutorías con ellos a las dos semanas y se habla un poco más

sobre su vida personal, su situación personal y se intenta conocer un poco más al chaval en todos los aspectos; no nos limitamos sólo al tema laboral.

...Se hace un proyecto personal con ellos más o menos un día a la semana, luego nos sentamos.

...Ya te he dicho antes que intentamos trabajar con todos los chicos, todos los aspectos, o intentamos ahondar en su cultura, como tú dices, ahondar en su familia, en sus vivencias familiares, o incluso simplemente en saber que han estado cinco o seis meses en Tánger o simplemente en la calle esperando poder cruzar. Es algo difícil, depende también de la persona, no con todos los chavales se puede hablar, además es un tema que no con todos se puede hablar, además no todos se llevan bien con el idioma, o te puedes encontrar un chaval que al primer día te dice que su padre le pega a su madre, o que tiene un hermano que es alcohólico o que sus hermanos son de todo. Pero sí que se intenta trabajar con los chavales el tema emocional del tema personal, no sólo nos limitamos a lo laboral ni a lo económico, ni a las habilidades, se intenta conocer al chaval, además por todas esas cosas que te digo hay chavales que te es muy fácil y otros que te ponen la barrera y el muro; y escalar ese muro es bastante difícil. (Candela).

En otra casa de menores encontramos:

Lucía:...Nosotros partimos de lo que el niño trae, de lo que el niño es... Cuando el niño llega, nosotros hacemos desde entrevistas más generales a entrevistas más específicas para tratar algún tema en concreto. También trabajamos con un supervisor externo que es antropólogo con el cual tenemos supervisiones trimestralmente. Este supervisor es especialista en lo que es la identidad de los menores. Entonces con él, sí tratamos estudios de casos y ahondamos más en los menores que tenemos aquí acogidos en el centro y estudiamos en qué medida podemos ayudarles y orientarles.

...Nada más llegar el menor, es la entrevista que se le hace a él sólo y en este caso la hace la persona que está y recibe al chico. Si estoy yo en ese momento, pues la hago yo en compañía de un educador, nunca la hacemos solos, siempre en compañía de una segunda o tercera persona. Te comento, bien la dirección acompañada por un educador, bien un educador acompañado por otro educador.

...Depende a qué va orientada la entrevista. Por ejemplo, hay un momento en que si nos vamos a marcar qué hacer en el proyecto educativo individualizado del menor, pues ahí sí tendemos a preguntarle sobre determinados aspectos en los que nos vamos a marcar objetivos específicos. Las preguntas irán encaminadas en una dirección u otra.

...Lo más importante para nosotros una vez que el chico entra en la casa es lo que llamamos nosotros "pararlo", pararlo un poco en su ir y venir de un lugar a otro. La trayectoria de los chicos que llegan aquí es la de chicos que han ido pasando de un centro a otro, que han estado durante un largo tiempo viviendo en la calle... Por eso nuestro primer objetivo es pararlo en el centro, que el chico se adapte al centro, que se sienta tranquilo, a gusto, en su casa.

Después... que conozca y se integre en el grupo de iguales y posteriormente, pasamos a trabajar lo que es el ámbito residencial y comunitario: que conozca el entorno, que conozca el barrio, que se relacione con los vecinos... e independientemente, después de esto, trabajamos lo que es su inserción bien en la escuela, si es menor de 16 años hay que escolarizarlo. Si es mayor de 16 años pues entraría en una Escuela Taller o en algún curso de formación.

Fátima: ¿Y los chicos cuando les hacéis las entrevistas de las que hemos hablado antes, cómo reaccionan cuando les preguntáis por su casa, por su familia, qué es lo que traen, qué es lo que son?... ¿Cómo es vuestra experiencia en ese tema?

Lucía: Bueno, lo que está claro es que ese es un tema del núcleo, del interior de la persona. No es un tema en el que el niño cuando llega... pum, empiezas a preguntar y a hurgar... sino que para hacerle la entrevista a un niño hay que buscar la ocasión, el momento idóneo, si el niño está más receptivo o menos receptivo... Hay ciertos temas que tú no puedes tratar en algunos momentos. Lo que tienes que esperar es a una trayectoria en el centro. Por eso la primera entrevista es un poco más de recogida de datos, desde su nombre y apellidos, de dónde viene, a dónde ha ido... un poco conocer cuál es su proyecto migratorio. Qué formaciones tiene, qué nivel... temas más específicos de su familia... son temas que... es que estamos tocando el núcleo de una persona y son muchas las cosas que pueden salir de ahí, eso no se hace de golpe y a la primera, eso requiere un tiempo de estancia aquí en el centro.

Aunque no es lo habitual, es una línea de trabajo que empieza a aparecer en diversos centros. Las entrevistas son una herramienta importante para los profesionales que quieren profundizar en el conocimiento del chico, para poder dar una respuesta educativa a sus necesidades, teniendo en cuenta quién es, cómo ha sido construido culturalmente, qué caminos ha ido recorriendo y qué lo ha ido conformando hasta llegar al centro. Es preciso ir más allá de las necesidades concretas y de la instrumentalidad de las acciones con estos jóvenes para entrar en sus dificultades y comprender cómo son.

Este trabajo que se realiza a partir de las entrevistas pertenece a la responsabilidad central de las casas como centros educativos, como respuesta profesional de intervención con unos chicos con una problemática específica a resolver. Pero este reto educativo es complejo y necesita de una buena preparación y asesoría. La idea de una persona externa -como un antropólogo experto en temas de identidad que plantea una de las entrevistadas-, nos parece central para dar un peso específico a este tipo de acciones. Esto nos servirá para comprender a los chicos desde cómo son concebidos en su cultura y así poder adaptar nuestros conocimientos psicopedagógicos a la realidad de los jóvenes inmigrantes. Por un lado, el preocuparnos en profundidad por la persona, perfecto, por otro lado hacerlo desde lo que ellos son, respetándolos profundamente sin intentar convertirlos, sino permitiendo que se integren desde lo que son. Y todo ello desde una perspectiva profesional, reconociendo los momentos adecuados, sabiendo qué se está poniendo en juego en cada momento y dándole peso específico a cada intervención, sabiendo quién debe hacerla y encuadrándola en el trabajo de equipo, nunca a nivel individual.

También hay que tener en cuenta que para poder hacer una entrevista, es imprescindible contar con una persona del mismo origen del entrevistado, que

conozca bien no solamente la lengua sino también la cultura del chico para poder ser traductor no sólo de las palabras, sino de los significados que el joven pretende comunicar.

9. EL PAPEL DE LA FAMILIA

“...Por ejemplo, en las comunicaciones que se hacen entre las familias aquí los fines de semana, si había un educador español, no se enteraba ni de papa, o sea que el chaval podía estar diciendo a su madre lo que fuera y el educador no se enteraba y es el educador árabe el que se comunica con la familia para intervenir también con esa familia porque es muy importante que desde Marruecos las familias se hagan cargo de sus chavales.

Antes, por ejemplo, ese tipo de cosas no se podían hacer; pero ahora, si tenemos algún problema con los chavales, le decimos a nuestro educador árabe: pues, mira, habla con la familia de ese chaval y, a veces, la familia también puede mandar un mensaje para que el chaval se pueda despabilar, para que siga funcionando bien este tema... Los educadores demandaron esa necesidad”. (Esteban).

La familia es una pieza fundamental en el trabajo con los menores y cada vez más. Es cierto que muchos de los chicos, aunque no todos, que venían hace años habían perdido el vínculo con sus familias de origen. Eran chicos con mucho más tiempo de vida en la calle, que habían tenido que hacer una primera migración dentro del país hacia ciudades como Tánger y Casablanca desde donde intentar dar el salto, y en el camino habían perdido el vínculo familiar o provenían de familias más desestructuradas. Ellos no demandaban esta relación de forma tan clara y los centros, en general, no la fomentaban. Pero el giro que ha ido dando el fenómeno migratorio provoca que la familia esté cada vez más presente. Los chicos al llegar no han perdido el vínculo y buscan comunicarse; muchos han llegado más pequeños y además saben que de alguna forma tienen “derecho” a hablar con sus familias y lo demandan.

Nos encontrábamos (y a veces aún nos seguimos encontrando) que, después de hablar con sus familias, muchos chicos se ponían nerviosos, cambiaban su comportamiento e incluso se volvían conflictivos. Tampoco ellos explicaban qué había pasado. Lo cierto es que muchos eran presionados de alguna forma para conseguir dinero y mandarlo como ayuda a casa. Para la familia lo difícil era llegar a España, después el imaginario colectivo apoyaba la idea de que buscar trabajo y conseguir dinero era fácil, aun siendo menor (en Marruecos la edad legal para trabajar es a los quince años). Y no entendían por qué, tras algún tiempo en España, sus hijos no les ayudaban. Eran muy pocos los menores que habían cruzado el Estrecho y el desconocimiento de su situación en España era mayor.

Poco a poco empezaron a llegar a los centros de menores educadores árabes que estaban junto al chico al hablar con sus padres, eran capaces de entender e incluso de hablar con sus familias para intentarles explicar la situación. Ahora, en muchos centros, son los propios educadores los primeros en llamar a la familia y explicarles la situación; después pasan el teléfono al joven que les cuenta cómo está e incluso hay quien empieza a pensar en los padres como aliados en la educación de los hijos, contactando con las familias cuando el joven no va bien o necesita aclarar ideas.

10. “LA CALLE” Y EL TIEMPO QUE PASAN FUERA DE LOS CENTROS

Nos llama la atención en las conversaciones que hemos mantenido durante las entrevistas, la poca atención que se le presta a los aspectos más lúdicos, de tiempo libre o de educación no formal; a ese tercer espacio de socialización que es el grupo de iguales y el uso del tiempo que ellos realizan. Creemos que prevalece la idea de que es el tiempo “libre” que tienen los chicos, muchos de ellos trabajadores que se levantan muy temprano para llegar a su lugar de trabajo o formación, ya que muchos centros están en barriadas o pueblos de Sevilla. Y de alguna manera es su propio espacio y ellos se lo pueden y deben gestionar.

Hay quien hace referencia a no dejarles demasiado tiempo para que no se descontrolen. Y no son pocos los casos de jóvenes aparentemente buenos que nos llama la policía por haberlos detenido por robo u otro tipo de “trapicheo”. Son aquellos de los que hablábamos que usan nuestros centros como “hotelitos”, lugares de descanso, cumpliendo el pacto de “no-agresión” firmado a su entrada: “Aquí te portas bien y nosotros te dejamos tranquilo”. Sólo en alguna entidad encontramos que los jóvenes asisten a grupos juveniles o a algún club deportivo. Si bien es cierto que en vacaciones son varias las entidades que los apuntan a campamentos, pero la mayoría con el interés de descansar, sin muchas pretensiones educativas.

En el último capítulo ahondaremos en la importancia del grupo de iguales en la formación de la identidad de estos chicos, el peso de las redes como modo de subsistencia y socialización. Pero en ningún lugar como en la inmigración se ve la importancia de las redes sociales como instrumento de subsistencia, de reafirmación de la identidad. Mejor será ayudar a nuestros jóvenes a entrar en las adecuadas. Por eso, a pesar del mucho trabajo que existe en los centros, creemos que no se puede olvidar la importancia y la conveniencia de ocuparse de lo que hacen nuestros chicos cuando están fuera de los mismos, de promover y buscar lugares positivos de asociación donde ubicar a los chavales y que en el futuro formarán su sostén.

11. LA EDAD COMO CONDICIONANTE EN LA INTERVENCIÓN CON LOS JÓVENES

La edad de llegada de cada chico es fundamental a la hora de realizar con él un planteamiento educativo. Hablemos un poco de qué pasa en cada segmento de edad y qué nos hemos encontrado.

Si apuntamos a un análisis de carácter cronológico tendremos un primer grupo de chicos menores de dieciséis años. Como es sabido, el fenómeno migratorio de menores es bastante reciente y aún así está en constante evolución. Hasta hace poco llegaban jóvenes con edades muy cercanas a la mayoría de edad pero, poco a poco, estamos encontrándonos con chicos más pequeños, de catorce y hasta doce años que vienen como emigrantes. Al llegar aquí con menos de dieciséis la legislación española prevé su escolarización. Esto, sin duda, origina una situación bastante compleja. Nos encontramos con chicos que hace tiempo que abandonaron su escolarización. Para muchos fue el propio fracaso escolar y la exclusión generada por la escuela la que los impulsó a ganarse la vida con pequeños trabajillos y de ahí a la emigración como salida. A la llegada a España los escolarizamos tomando criterios como la edad, lo que les sitúa en cursos muy por encima de sus posibilidades académicas; en escuelas con muchos problemas de recursos para atender a este tipo de alumnado y cualquier otro que se salga de lo comúnmente establecido. Son chicos que en un primer momento se portan bien, incluso al ser un poco la novedad

de la clase, sus compañeros se les acercan para interesarse por ellos. Pero al poco tiempo descubren que no dominan el idioma y la comunicación es difícil con ellos y por eso, de manera inconsciente, son apartados en un rincón o ellos mismos se autoexcluyen de un mundo que no comprenden, al que no se sienten llamados y que por supuesto no vinieron a buscar. Además no entienden el sistema escolar de aquí. En su país la figura del maestro es la de una persona importante, pero encuentran que aquí ese respeto es relativo.

Son jóvenes, activos y al final, si no saben qué hacer, empiezan a llamar la atención, a molestar para ser alguien, y surgen los problemas. Otra suerte corren los chicos a los que se les da bien el fútbol o que destacan por algo semejante, pues eso será una puerta mágica a la integración en el patio del colegio, a ser alguien, apreciado por sus compañeros, querido para formar parte de algo.

Por supuesto, también están los que van bien en los estudios. Los que vienen más pequeños tienen menos problemas para hacerse con el idioma y encontramos que algunos son incluso buenos estudiantes, pero al cumplir los dieciséis años salen de la escuela y entonces ¿qué futuro les espera? Ellos no sólo vienen con la idea de encontrar un trabajo pronto, sino que además descubren que continuar estudiando, para que sea productivo, necesita mucho tiempo y esfuerzo y durante ese tiempo no tienen quien les apoye, saben que a los dieciocho años estarán solos, en una situación muy distinta a la de los universitarios españoles, donde su familia puede apoyar ese tiempo de estudio (aunque no a todos, es cierto). En definitiva, buenos estudiantes o no, viven en un impasse hasta cumplir los dieciséis años y entran en el camino hacia su correcta inserción laboral, buscando Escuelas Taller o formaciones similares, y mejor si a la vez cobran algo que les permitan una rápida inserción en el mercado aunque sea a costa de su cualificación profesional, incluso la de los que podrían llegar a estudios superiores. Están condenados mayoritariamente a conformarse con ser simples peones o, sólo los más afortunados, llegar a un escalón algo superior dentro de un trabajo manual.

Después está el grupo de quienes llegan con dieciséis años o poco más, lo cual es el perfil más común. Ya nos decían los educadores que, con dos años de trabajo por delante, son capaces de buscarles un curso, de ahí unas prácticas y, con suerte, un empleo, entrando con facilidad en nuestra "máquina de churros".

Los que llegan con diecisiete años y medio lo tienen complicado. Demasiado cerca de la mayoría de edad, igual ni se les consigue arreglar los papeles (aunque sea un derecho), no hay tiempo casi para aprender lo básico de la lengua y lo que interesa es encontrar cualquier trabajo donde sea, pues antes de que se dé cuenta estará en la calle.

Con respecto a los que vienen con dieciocho años, aunque estén recién cumplidos o poco más, parece casi imposible poder trabajar con ellos, pues son adultos según lo marca la legislación vigente. Es radical el límite de edad y da igual si su problemática es prácticamente similar a la de los anteriores; la respuesta mayoritaria es: "La ley ha marcado un límite y tú lo has sobrepasado, lo sentimos". Aún así, para ellos hay alguna entidad que les intenta buscar salida, pero las trabas administrativas son muy pesadas, su legalización es un camino de obstáculos y todo se hace enrevesado y difícil.

Como vemos, la diferencia de planteamiento de intervención según la edad con la que llegan varía y se complejiza. Generalmente la mayoría de educadores tienen más experiencia en el trabajo con los que rondan los dieciséis años (aunque el planteamiento sea sobre todo instrumental de cara a su inserción laboral), pero es

una pena descubrir que para los más jóvenes a veces tampoco hay disponibilidad por parte de los centros para tener con ellos una visión a largo plazo. Habría que plantearse un trabajo específico con ellos, ya que tenemos más tiempo, para intentar que tengan más posibilidades, no es un trabajo a contrarreloj donde lo urgente se antepone a lo importante.

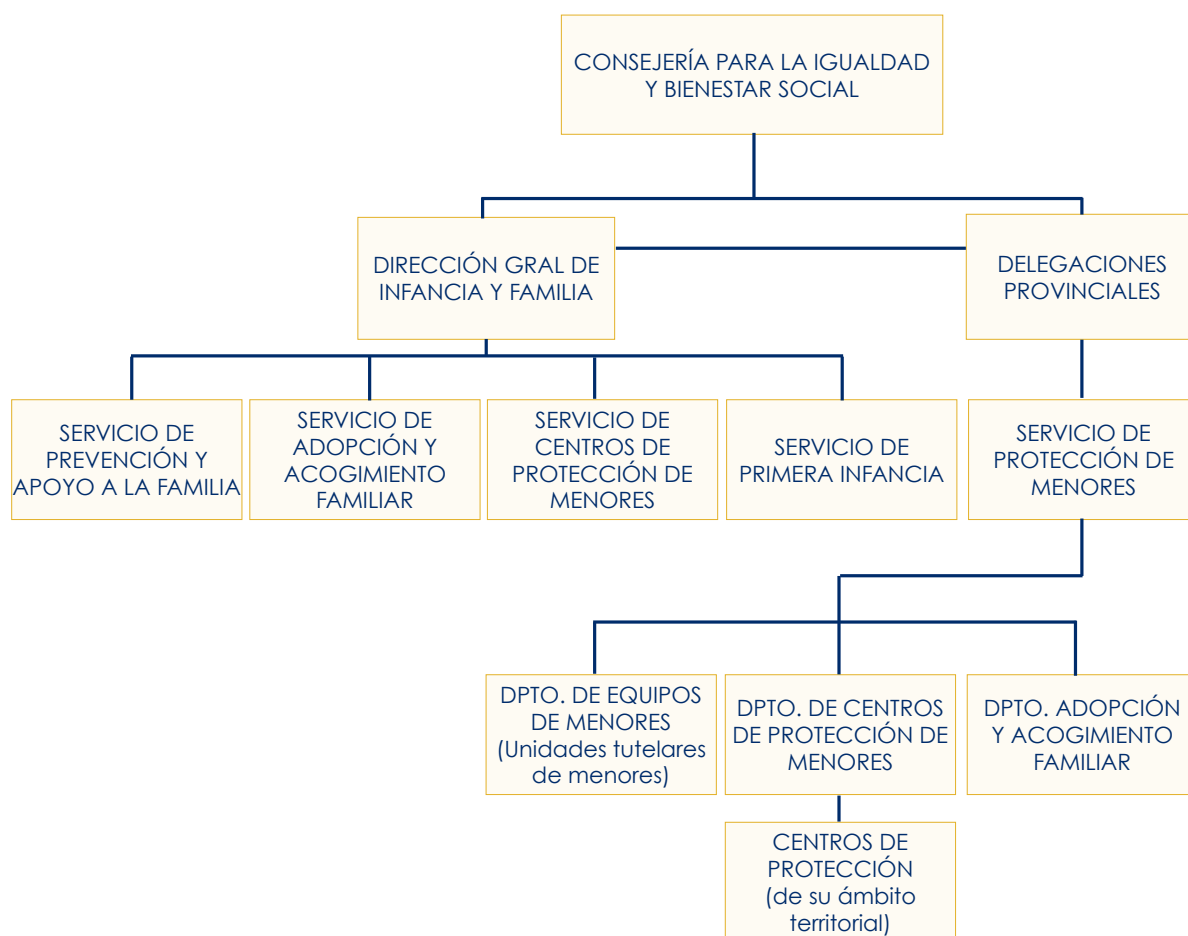
Otro problema que nos preocupa es cómo ocuparnos de aquellos que llegan cerca de la mayoría de edad. A problemas especiales soluciones especiales. Hay que pararse a pensar en planteamientos concretos para ellos, quizás lugares específicos donde todo se haga de forma concentrada, aunque sea con un gran sobreesfuerzo por parte de todos, pero donde podamos encontrar respuestas efectivas.

12. CENTROS DE MENORES Y DE MAYORÍA DE EDAD

Hablamos de centros en general, pero no todos son iguales pues no cumplen la misma función ni trabajan con el mismo tipo de jóvenes.

Podemos ver la organización administrativa donde se enmarcan los centros de menores y de la que dependen igualmente los centros de extutelados

ORGANIGRAMA DE LA ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA



La legislación española establece un sistema de protección a menores en situación de desamparo¹ (diferente a la situación de riesgo², que en el caso de los menores no acompañados la una lleva a la otra por no tener familia en el territorio nacional), dentro del cual se encuentran los centros de menores. Este sistema, pensado en su origen para los menores españoles, es el que recoge también a los menores de origen inmigrante que, al no tener familia, se ven protegidos por el Estado. En un primer momento se intenta esclarecer su situación viendo su realidad en origen y las posibilidades de reagrupación familiar con garantías. Si ello no es posible, el Estado (en nuestro caso la Junta de Andalucía), comienza los trámites para tutelarlos hasta que cumplan la mayoría de edad.

Los menores en un primer momento son llevados a los Centros de Acogida Inmediata³ (CAI). Son centros de primera acogida donde un menor es ingresado a cualquier hora y donde permanece por un periodo que no debería durar más de unos seis meses⁴ y donde se hace una evaluación del mismo y su realidad personal, familiar, etc. Una vez pasado el tiempo que el centro crea oportuno, se emite un informe de derivación a un centro residencial⁵ y a través de la Delegación provincial se traslada

1 Se considera situación de desamparo, tal y como lo define el Código Civil en su art. 172.1 y de conformidad con lo dispuesto en el artículo 20.1 del decreto 42/2002 de Desamparo, Tutela y Guarda del Menor, "la que se produce de hecho a causa del incumplimiento o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección, establecidos por las leyes para la guarda de los menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material".

Al respecto, se consideran situaciones de desamparo las previstas en el artículo 23.1 de la Ley 1/1998 de los Derechos y la Atención al Menor. El ejercicio de la tutela administrativa vendrá asumida por la Entidad Pública a la que, en el respectivo territorio, corresponda la materia relacionada con la protección de menores, cuando aprecie que existe una situación de desamparo. La asunción de funciones tutelares por parte de la Administración Pública, implica la suspensión de la patria potestad o de la tutela ordinaria durante el tiempo de aplicación de la medida de protección y conlleva la capacidad de decidir sobre el ejercicio de la guarda, así como la representación legal y la administración de los bienes de cada menor. La guarda de menores supone, para quien la ejerce, la obligación de cuidado, protección, compañía, alimentación, educación, así como el deber de proporcionar una formación integral. En la situación de acogimiento residencial, las funciones de guarda legal serán desempeñadas por el director o directora del centro, que ha de formar parte de la organización de los recursos humanos del mismo.

2 Se considera situación de riesgo, según el artículo 22 de la ley 1/1998, de los Derechos y la Atención al Menor, "aquellas en las que existan carencias o dificultades en la atención de las necesidades básicas que los menores precisan para su correcto desarrollo físico, psíquico y social, y que no requieran su separación del medio familiar". "La apreciación de la situación de riesgo conlleva la elaboración y puesta en marcha de un proyecto de intervención social individual y temporalizado que, en todo caso, deberá recoger las actuaciones y recursos necesarios para su eliminación".

3 Los Centros de Acogida Inmediata están pensados para menores que se encuentran en situación de desamparo, siendo acogidos con carácter de urgencia y por un corto periodo de tiempo hasta que se adopte otra medida alternativa. El objetivo principal es la acogida inmediata, el estudio y diagnóstico del menor y de su entorno socio-familiar con el fin de procurar su repatriación por reagrupación familiar o puesta a disposición de los servicios de protección de su país, y en caso de no ser viable lo anterior, de acuerdo a la normativa vigente, derivación a la alternativa más idónea para su integración social en nuestro país.

4 La ley habla del menor tiempo posible, hablamos de unos seis meses aunque con facilidad se prolonga hasta el año.

5 El Centro Residencial Básico ofrece a los menores el alojamiento, la convivencia y la educación necesarios para su desarrollo, por el periodo indispensable hasta que pueda producirse el retorno a su familia, la preparación para la independencia, o se adopte otra medida alternativa. Asume la responsabilidad sobre el desarrollo integral del menor, garantizándole la adecuada

a un centro donde permanecerá, en principio, hasta su mayoría de edad.

El trabajo en los CAI suele ser un trabajo duro, ya que es la puerta de entrada de muchas situaciones donde los jóvenes no conocen el sistema de protección, no están acostumbrados a esta nueva vida.

"...Existe muchísima diferencia. En un centro de acogida inmediata debemos coger al menor, adaptarlo al centro, adaptarlo a las normas, acostumbrarle a lavarse la cara, los dientes, cómo se come, se tiene que duchar, siempre pendiente de todo, tareas escolares,... hasta que sea acuesta. A lo mejor cuando entran en el centro no trae nada de su casa, tiene problemas de maltrato, de abusos sexuales o están en la calle, la mayoría de los chicos que se encuentran en los centros no tienen normas en su casa y al llegar al centro encuentran muchos conflictos, especialmente los chicos españoles. Es una mentalidad diferente a los chicos marroquíes: llevan un objetivo, los papeles y donde dormir. Los chicos españoles que vienen llegan un poco deteriorados de la familia, de su ambiente familiar, comenzamos con ellos de cero, cómo se entra en la casa, el menor no está acostumbrado a esto, es un caos. Cómo tiene que pedir permiso para cualquier cosa y el menor no está acostumbrado a ello. Necesitamos de dos a cuatro meses para acostumbrar al chico, realizar tareas educativas, es un trabajo diferente del centro que yo tengo ahora. Cuando llegan aquí ya están entrenados vienen de otros centros. Nosotros lo que hacemos es trabajar el tema de la calle, del trabajo, de su integración, les buscamos cursos en Escuelas Taller, trabajo si va a cumplir la mayoría. Les vamos marcando los pasos". (Ahmed).

Y en estos centros residenciales los chicos permanecen normalmente hasta su mayoría de edad. No es ya para ellos un lugar de paso como los CAI y eso se nota. Incluso físicamente podemos ver que los CAI están más deteriorados, se producen más situaciones difíciles o de violencia, fugas, etc. Para los educadores es un trabajo más exigente y normalmente tienen una dotación mayor de personal para poder atender todas estas situaciones.

Existen otros tipos de centros especializados para menores con necesidades especiales, o niños más pequeños, pero que no analizaremos aquí porque no suelen tener población inmigrante, al menos de momento. De la misma forma están los centros de reforma para menores con medidas judiciales pero, aún teniendo a jóvenes inmigrante entre ellos, no abordaremos su realidad pues se escapa del ámbito de la investigación, aunque con certeza algunas prácticas pedagógicas, planteamientos educativos o reflexiones puedan extrapolarse.

Por último, están los centros para jóvenes mayores de edad. Nacieron para apoyar a los jóvenes que al alcanzar la mayoría de edad no habían terminado su proceso o no estaban en condiciones de emanciparse. En un primer momento estaban ocupados por jóvenes españoles, pero poco a poco los jóvenes inmigrantes han ido accediendo a estos recursos.

Vale la pena detenerse brevemente en entender la diferencia de planteamientos.

satisfacción de sus necesidades biológicas, afectivas y sociales, en un ambiente de seguridad y protección, así como potenciando experiencias de aprendizaje y el acceso a los recursos sociales en las mismas condiciones que cualquier otra persona de su edad.

En los centros de mayoría⁶ los chicos no tienen una legislación que los proteja y les dé el derecho de acceso a este recurso con lo cual "... para ti es voluntario como es voluntario para nosotros tenerte aquí". (Candela). Y esto marca un planteamiento radicalmente distinto desde el primer encuentro.

"...Primero tengo un encuentro formal de recogida de datos y al chaval le explico dónde va a entrar, cómo es el reglamento, todos dicen: "sí, sí, ya me lo conozco, esto es igual que en el centro" y yo siempre les digo: no, no, igual que en el centro no es, aquí hay unas normas y te vas a dar cuenta que no es igual, en el centro tú estabas acompañado 24 horas al día por un educador y aquí no, las normas de aquí dependen de ti, de que las cumplas o no las cumplas y en el centro depende de la caña que te dé el educador". (Rocío).

Cuando los jóvenes no se comprometen ni responden a las exigencias del centro saben que pueden perder el derecho de estancia en la casa y así lo entienden y hacen ver sus educadores.

Mientras que en los centros de menores cada chico tiene un Proyecto Educativo Individualizado⁷ (PEI), realizado por el equipo educativo donde, aún partiendo de la realidad e intereses del joven, su participación en la realización es indirecta y de alguna forma es sujeto pasivo de su realización, viéndose guiado por sus educadores. En los centros de mayoría se suele trabajar con proyectos de vida, que cada uno llama de una forma, pero cuya redacción se hace conjuntamente con los jóvenes, adquiriendo una serie de compromisos evaluables que les deben permitir alcanzar una salida del centro con trabajo, vivienda y un conjunto de habilidades desarrolladas. Se plantea una salida más flexible en función de los objetivos cumplidos, al menos en teoría. Ya no está la espada de Damocles que supone cumplir los 18 años, donde al día siguiente ya no eres menor y debes salir. Aquí se les apoya para que puedan buscar o estabilizar un empleo y encontrar vivienda, si lo consiguen en 6 u 8 meses perfecto, pero si hay que esperar algo más, se puede. Normalmente suelen establecer un plazo máximo de doce meses con el fin de que los jóvenes no se relajen y piensen en esta solución como algo duradero, sino que lo entiendan como un último empujón para su autonomía. De todas formas, si el joven está haciendo todo lo posible pero no termina de conseguir trabajo o falta poco para regularizar su situación, etc., es normal que los centros les permitan una prórroga.

Mientras que en los centros de menores la presencia de educadores es constante, en los centros de mayoría suele haber un solo educador-a que visita regularmente a los jóvenes, pero que no está todo el tiempo con ellos. Se pretende que sea un piso compartido donde ellos sean sus propios responsables, como lo serán a su

⁶ La mayor parte concertados a través del plan de mayoría de edad de la Junta de Andalucía; pretenden ser un instrumento mediante el cual los jóvenes tutelados por la Administración, al acercarse a la mayoría de edad, cuando acceden a ella y en los primeros años tras la misma, puedan disponer de cauces y recursos que les permitan encarar su nueva situación de autonomía e independencia con unas mínimas garantías de hecho. (Bases del plan de mayoría de edad. Dirección General de Infancia y Familia. Consejería de Asuntos Sociales. Junta de Andalucía).

⁷ Documento técnico cuya función es facilitar y encauzar la atención individualizada de cada menor. Se realizará durante los primeros cuatro meses de estancia en el Centro y será remitido al Servicio de Protección de Menores para valorar su pertinencia y adecuación al Plan de Intervención. Para su elaboración es preciso partir de una evaluación inicial de las necesidades del menor, basada en los informes técnicos existentes y en las primeras observaciones realizadas por parte del personal técnico y educativo del centro. También será preciso realizar una evaluación mensual para constatar si existe progreso en el logro de los objetivos propuestos con el fin de incorporar otros nuevos, eliminar o actualizar los que se hayan logrado en ese periodo.

salida y donde simplemente exista un acompañamiento para solventar pequeñas (o grandes) situaciones. Este grado de independencia suele ir acompañado de mayor exigencia hacia los jóvenes, tanto en las tareas y funcionamiento de la casa como en el mantenimiento de la misma. En algunos centros aportan una pequeña cantidad de su salario para comida o alquiler, por ejemplo, con el fin de tomar conciencia de lo que supone la vida autónoma. En principio, este planteamiento nos parece correcto aunque siempre nos preguntamos qué hay detrás de lo que hacemos, qué estamos diciendo a los jóvenes y qué trabajo queremos realizar con ellos.

La primera pregunta que nos surge es: ¿quién debería ir a estos centros? Y la respuesta que hemos encontrado en la mayoría de los centros es que en los jóvenes se valora "primero de todo que tengan buen comportamiento y que sea un chico con el que se haya podido trabajar en el programa..., miramos si es un chico responsable..." (Esteban). Esta respuesta nos cuestiona. En realidad los chicos que han tenido un buen proceso en el centro de menores deberían estar preparados para salir a la calle. No es que la calle sea un lugar fácil, pero para eso se les ha preparado en el centro, y son chicos que tienen un trabajo (aunque no sea muy estable, cosa que hoy en día es normal) con posibilidades de pagar un alquiler entre varios. Su salida natural es dentro de la red que después les apoyará.

Manteniéndolo en otro centro de preautonomía quizás sólo estemos prolongando su dependencia institucional y cortando la posibilidad de crear esos lazos naturales de solidaridad, sustituyéndolos por la caridad del Estado. Son innumerables las experiencias de estos chicos que pretenden permanecer indefinidamente bajo protección, que se nos muestran indefensos pero que finalmente, al salir a la calle, cuando ellos vaticinaban el desastre, emplean sus destrezas y habilidades, establecen contactos y rápidamente se instalan en una red de apoyo. No nos olvidemos de cómo siendo menores sobrevivieron en la calle, en el puerto, consiguieron emigrar burlando a la policía, cruzaron el Estrecho en patera o camión, y se echaron a la espalda el peso de la familia. Son esos héroes, realizadores de semejantes hazañas, los que tras pasar dos años en nuestras manos, realizar cursos de formación, aprender la lengua y comenzar un trabajo, creemos que no serán capaces de salir a la calle. Encontraron solidaridad entre sus compatriotas y algunos españoles cuando llegaron perdidos. Ahora también lo harán y serán "tejedores de sus propias redes".

Hay quien responde que: "Derivamos a un centro de mayoría de edad cuando el trabajo aquí iniciado está incompleto, en el sentido de que no hemos tenido tiempo de terminar su proyecto educativo individualizado. Entran niños que han llegado con diecisiete años o diecisiete y medio y tenemos un periodo de tiempo muy corto para trabajar con ese chico. Entonces si hablamos de un chico que ha llegado hace 5 meses y trae una carencia, es analfabeto en lengua materna, ese chico tiene un perfil idóneo para derivarlo a un piso de preautonomía y que se sigan trabajando con él todos los aspectos que no se han trabajado en los pisos de acogida"(Lucía). Es lógico que llegando los chicos con diecisiete años y medio donde la falta de tiempo imposibilita concluir un trabajo (nos decían varios educadores que ellos necesitan dos años, si llegan a los dieciséis, para realizar un trabajo bueno), a esos jóvenes y con un programa específico se les podría ayudar a completar su proceso, o algún chico con problemas de enfermedad o alguna minusvalía que justifique prolongar su protección.

Otra problemática añadida es que el recurso de un piso de extutelados no se puede garantizar y eso hace que se precipiten las actuaciones pensando que a los seis meses cumplirán los dieciocho y tendrán que salir. Hay cuestiones que se podrían planificar de otra manera si estuviera claro que pudieran permanecer otros seis meses en un piso de mayoría.

En contraposición están los más revoltosos, aquellos que no han terminado de funcionar bien en los centros. Con tales chicos parece que cumplir la mayoría de edad es una bendición para los educadores: “búscate la vida”. “Estos no se lo merecen”, dirán otros. Pero precisamente son éstos los que más lo necesitan, o su destino serán las bandas, ser captados por las mafias del tráfico de drogas u otras, alimentarán nuestras cárceles en poco tiempo. Es cierto que son complicados, pero por eso son prioritarios. Ahora bien, necesitarían recursos más especializados y con más personal de los que suele contar un centro de mayoría. Y además el trabajo con ellos debería empezar en los centros. Lo que sí pensamos es que nos debemos cuestionar siempre, y ellos son el mejor termómetro de nuestras actuaciones educativas. Quienes todo lo hacen bien y son aplicados saldrán adelante casi sin nosotros; son los otros, los que incomodan, los que necesitan de nosotros y por eso llaman la atención.

13. “LA HORA DE LA VERDAD”. LA PUERTA DE SALIDA: ENFRENTAR EL VACÍO

“Cuando llegan los 18 es la hora de la verdad ...cuando le quedan tres meses se cambian, se sienten raros, se le cambia hasta el color de la cara, se quedan en blanco, no saben dónde ir, cuando ya tienes un trabajo tienes que buscar la casa, cómo vas a encontrar la casa, cómo puedo enterarme de la casa, cómo pagarla, cómo preparar la comida solo, él está preocupado por el tema de la comida, el alquiler, mantener su trabajo, ver si voy otra vez a fracasar o no fracasaré, cuando quedan dos o tres meses, especialmente en el último mes, el chico se vuelve muy nervioso, lo controlas pero siempre está nervioso, hasta el día que tú le dices: “toma tu maleta, dónde quieres ir, que te llevo...” (Ahmed).

La llegada a la mayoría de edad es la inexorable puerta por la que chicos y educadores deben pasar. Como vemos, es un momento central en la vida de los jóvenes. El nerviosismo que les invade, los miedos e inseguridades de cara a su salida crean un cambio de comportamiento en los chicos, es un momento a cuidar, a veces nos cuestiona cómo un buen chico se vuelve revoltoso, casi nos enfada y no entendemos, parece que buscan ser sancionados después de tanto tiempo y de lo bien que iba todo. A veces nos cuesta reconocer dónde se encuentra el chico, hasta que por fin nos damos cuenta de que dentro de pocos meses deberá abandonar el centro, enfrentarse a la calle, a vivir solo, a subsistir, a buscar vivienda, a depender de él mismo. Son capaces de hacerlo, lo han hecho con anterioridad desde la clandestinidad y ahora deben hacerlo desde una nueva posición social, de manera responsable y socialmente aceptada. Toda esta agitación debe ser tratada y trabajada por los educadores, forma parte de la preparación a la salida.

Existe una conciencia de este momento por parte de los centros y con unos seis meses de antelación empiezan a tomar otra actitud con los chicos y les invitan a tomar otra posición. “...Se está preparando para salir. Ya está trabajando, tiene que adquirir la costumbre de levantarse sólo, no hay que llamarlo, se pone el despertador, coge un poquito más la responsabilidad si tiene que hacer algunas gestiones va solo, no hay que llevarlo de la mano, poco a poco aprende a desenvolverse solo y se le prepara para el día de su salida”. (Mohamed).

Otros incluso hacen que estos chicos acompañen a los que llegan nuevos al centro, les expliquen el día a día del centro o hagan de cicerones con ellos, significando un nuevo rol. Se busca que sean autónomos, que sepan gestionar las cuentas administrando su dinero, los papeles, como la tarjeta de demanda de empleo y cosas semejantes.

DE LO VISIBLE A LO INVISIBLE

Da la sensación de que, de todas formas, a su salida es como si los educadores cruzasen los dedos y esperasen que todo fuera bien, sin estar muy convencidos. Muchos relatan cómo hay chicos que perdieron sus papeles al no tener conciencia de la necesidad de renovación y se les pasó pues siempre se habían encargado de hacerlo desde el centro. Siendo esto tan central para un inmigrante nos da un ejemplo del grado de consecución de estos objetivos, o al menos de la estabilidad en los mismos.

En nuestro proceso de cuestionamiento constante nos planteamos qué supone la salida del centro y si esta se corresponde con la preparación que reciben. Consideramos que en realidad para tener una buena salida del centro deberíamos conseguir una correcta reubicación del joven. Hasta ahora su lugar de referencia era el centro de menores o de mayoría, pero a partir de ahora ¿dónde estará ese referente? ¿qué bases hemos asentado, qué redes hemos construido, qué personas serán referentes para nuestros jóvenes, qué instituciones o asociaciones servirán de apoyo a nuestros chicos?. Y no sólo dónde resolverán sus problemas legales o de búsqueda de empleo o vivienda, etc. Aspectos importantes sin duda, pero más que nada instrumentales en la vida de una persona. Para nosotros sigue siendo central pensar dónde descansará la persona, dónde apoyará su crecimiento, qué personas o grupos le servirán de referente, les recordarán quiénes son, a quién irán a contarle sus éxitos o sus fracasos, a quién le van a presentar su primera novia o le contarán que se van a casar...

Y por eso creemos que esto debe formar parte de esa preparación a su vida adulta, y decimos adulta y no autónoma pues quizás este concepto es más propio de nuestra cultura y no de la suya. Debemos preparar a los jóvenes para que ocupen el lugar social como adultos que les corresponde, dentro de sus colectivos, dentro de esta sociedad, aportando desde lo que son y han sido. Esto no tiene por qué corresponderse con autonomía e independencia que son paradigmas más occidentales. El individuo en función del grupo y dentro de él tomando responsabilidades y un lugar de utilidad y reconocimiento social. Ese podría ser nuestro objetivo y estudiar la manera de cómo comenzar a tejer esas redes la finalidad de nuestra preparación a la salida, no sólo seis meses antes sino casi desde el momento de su entrada. Sabemos que la casa para ellos es un lugar de paso, su lugar está fuera; aunque queramos que se sientan como en casa, no es su casa o su familia, esa función de sostén y colchón incondicional en el tiempo no la tienen nuestras casas, por eso es importante saber qué lugar debemos ocupar y dónde asentar a la persona.

Todo lo que se abre debe cerrarse, ser consciente de ello es central. Una buena envoltura protegerá el interior, y cerrando adecuadamente el paso del joven por la casa conseguiremos que todo lo trabajado durante años o meses tenga sus frutos.

Por eso, nos parece idóneo lo que algunos centros cuentan que "Si tiene una trayectoria brillante o medio buena se le hace una fiesta para que los demás vean..." (Mohamed). Los demás no sólo ven sino que reconocen un nuevo estatus en la persona y el chico se siente reconocido y catapultado hacia una nueva etapa de su vida. La salida como puerta de entrada a una nueva etapa, significada desde las personas que han sido centrales en su vida (director, educadores y compañeros) y a ser posible con las personas que lo podrán ser en este nuevo presente que empieza a vivir (miembros de alguna asociación a la que pertenezca, sus jefes, el imán de la mezquita, personas importantes de su colectivo, sus nuevos compañeros de piso...), todos formando parte de este momento tan importante de la vida del chico.



CAPÍTULO VI

Los equipos educativos

Queremos adentrarnos ahora en el mundo de los adultos que preceden, acompañan y siguen a nuestros jóvenes. De ellos depende el trabajo que se realiza con éstos y la manera de plantearlo. En primer lugar, realizaremos una descripción de los distintos puestos de trabajo que hay en los centros de protección de menores y de mayoría de edad, para situar mejor la labor de los distintos profesionales involucrados. A continuación, analizaremos las labores que se realizan en los centros, cómo se va complementando el trabajo de unos y otros, los instrumentos que se utilizan, los diferentes planteamientos pedagógicos y, sobre todo, las prácticas educativas que se están realizando, en relación con los resultados obtenidos en la investigación.

Seguidamente profundizaremos en las funciones de los educadores, partiendo de la visión que tienen de su propio trabajo, del valor le dan, del planteamiento sobre su misión y el discurso y concepto que tienen de la misma. En este sentido, realizaremos una parada obligatoria en el tema de la interculturalidad y los diferentes roles asignados a los educadores-as españoles y a los de origen inmigrante, estudiaremos las diferencias que hay entre ellos a nivel formal e informal, así como las ventajas e inconvenientes. De la misma forma, nos detendremos en el análisis de cuestiones relacionadas con el género y las distintas perspectivas del trabajo desde la condición de educador o educadora, la relación que se establece con los chicos, etc.

En tercer lugar, examinaremos las relaciones que se establecen entre los menores y los educadores-as, las dinámicas generadas y su influencia en el proceso educativo. Nos detendremos en analizar la importancia del trabajo en equipo, qué factores se ponen en juego y qué elementos debemos tener en cuenta para un funcionamiento óptimo de los centros y de las relaciones educativas que en ellos se establecen. Asimismo, trataremos el tema de la formación continua en la profesión de educador, lo que se está haciendo y lo que ellos-as ven necesario para mejorarlo. Finalizaremos con la valoración que los educadores-as hacen de su profesión, sus inquietudes, alegrías y dificultades, así como el planteamiento que tienen a la hora de encarar la profesión.

1. EL EQUIPO TÉCNICO Y EDUCATIVO

Al frente de este trabajo con jóvenes nos encontramos a un grupo de personas que día a día construyen y hacen realidad la tarea educativa en los distintos centros, y que merecen nuestro respeto y admiración por la labor ardua y compleja que realizan. No todos son iguales, ni cumplen las mismas funciones, por eso intentaremos explicar qué papeles y responsabilidades desempeñan las distintas personas. En un primer momento, se destaca en la mayoría de los centros una distinción entre equipo técnico y equipo educativo. Por equipo técnico se entiende normalmente al formado por: trabajador-a social y psicólogo-a, mientras que el equipo educativo estaría formado por los educadores-as del centro, y todos ellos coordinados por el director-a.

PROFESIONALES DE UNA CASA DE MENORES

DIRECTOR - A

- Máxima autoridad del centro, asume la responsabilidad sobre los menores acogidos y sobre la organización y coordinación del funcionamiento del mismo tanto a nivel administrativo como pedagógico.
- Asume la guarda del menor, representar al centro.
- Vela por el cumplimiento de la normativa presente en materia de protección del menor.
- Coordina al personal y garantiza la calidad educativa en las intervenciones con los chicos.

	EQUIPO EDUCATIVO	EQUIPO TÉCNICO
EDUCADORES-AS (incluidos mediadores-as interculturales)	Atención directa, cuidado, tratamiento, orientación y acompañamiento del menor. Labor pedagógica según el proyecto educativo de centro. Elaborar y evaluar los instrumentos de acción educativa individualizada y grupal con el apoyo del equipo técnico Ofrecer seguimiento al menor en su proceso formativo y laboral. Cumplir y facilitar el cumplimiento de las normas de convivencia. Trabajar junto al equipo técnico con la familia del menor.	Realización de informes (de observación, seguimiento, derivación, Proyecto Educativo Individualizado (PEI), Proyecto Educativo de Centro (PEC), Reglamento de Organización y Funcionamiento ¹ (ROF), etc.) en los que a veces también colaboran los educadores. Tareas administrativas y de acompañamiento del menor al abogado para la resolución de su documentación, Oficina de Extranjería, médicos, etc., así como parte de las relaciones con la Administración, empresas, colegios,... que se realizan desde el centro Trabajo relacionado con la familia, que en el caso de menores inmigrantes se ve muy limitado por la realidad. Facilitar a los demás profesionales del centro pautas de intervención y estrategias para el abordaje de los trastornos emocionales y/o conductuales detectados, participando de manera más puntual en las intervenciones con los chicos.
GOBERNANTA	En los centros donde existe, es la persona encargada de la comida en el centro, realizar las compras de alimentación y la limpieza, organizar las tareas domésticas, etc.	PSICÓLOGO-A Tareas de evaluación de los menores en los procesos cognitivos y socio-emocionales, aportando todo ello en los informes del joven y en la elaboración de los PEI y PEC, así como cualquier instrumento de carácter educativo que se plantee con los jóvenes. Facilitar a los demás profesionales del centro pautas de intervención y estrategias para el abordaje de los trastornos emocionales y/o conductuales detectados, participando de manera más puntual en las intervenciones con los chicos.

Hemos realizado una descripción general de las distintas tareas asignadas a cada persona. Somos conscientes de que en cada centro pueden variar, solapándose las responsabilidades de unos y otros en función de la política del centro o las habilidades de los propios profesionales, pero de alguna manera refleja el tipo de labor que se realiza y esperamos que sirva al lector, menos familiarizado, para conocer el personal que está en los centros.

1.1. DESARROLLO DEL TRABAJO INTERNO DEL CENTRO

Hasta ahora hemos realizado una descripción de carácter formal de las distintas funciones que nos encontramos entre los adultos de un centro de menores, pero nos gustaría detenernos en analizar cómo esto se lleva a cabo en la realidad, partiendo de las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo. Igualmente analizaremos parte de las consecuencias que podemos extraer de estas prácticas de cara al trabajo con los jóvenes. La tendencia creciente en nuestra sociedad es la especialización y, desde ella, la complementariedad. En la cocina moderna vemos como para favorecer la presentación de los platos y la innovación en las recetas se cocinan los ingredientes por separado uniéndolos en el plato. Es algo así como cocer las lentejas solas, las verduras por otro lado y la morcilla y el chorizo por otro; después se hace un puré con las verduras y se pone en el fondo de un gran plato llano, encima se colocan en un molde las lentejas y se adorna con dos rodajas de chorizo y morcilla; todo ello sazonado con aceite de oliva, y para los más exquisitos unas gotas de vinagre de Jerez. Así conseguimos una sencilla variación del tradicional potaje de lentejas, de aquel que nuestras abuelas hacían en olla de barro y dejaban cocer a fuego lento. Todo se hacía en conjunto, se iban mezclando sabores y a veces hasta costaba adivinar ese truco particular que le daba un sabor especial al potaje de la abuela. Pues algo parecido pasa con la división entre equipo técnico y equipo educativo en nuestros centros de menores: existe una tendencia a la separación que después debe ser cuidada a la hora de ser servida y degustada por todos los actores implicados. De hecho, en varias organizaciones encontramos que los equipos técnicos son compartidos por varios centros y atienden su trabajo en los distintos centros desplazándose periódicamente y manteniendo entrevistas con los chicos por un lado, reuniones con los educadores por otro y coordinándose aparte con los directores. Esto tiene la ventaja de ofrecer una visión externa, pero la gran desventaja de un desconocimiento profundo de la situación. Como en las lentejas, esa división es innovadora, pero a veces no sabe tan bien como el plato de la abuela. Así lo expresaba un director:

“Mira los trabajadores sociales... son muy profesionales, hacen todo lo que tienen que hacer, pero no viven el día a día con los chicos, los educadores son muy profesionales pero viven el día a día, y la cercanía es comprensión, un educador va a comprender el punto de vista de un chico y un técnico social no va a ver más allá del formulario que tiene delante y que le dice que tiene que hacer esto, esto, y esto”. (Manuel).

En otro centro nos comentaban que la psicóloga se veía con el chico una vez cada

1 El ROF es el documento que regula la organización y funcionalidad de los instrumentos y procedimientos materiales, personales y relacionales de la intervención con las personas acogidas en los centros de protección de menores. Desarrolla los contenidos del Decreto de Acogimiento Residencial. En el Reglamento se establecen y regulan las pautas de convivencia del Centro, basadas en el respeto a los derechos individuales y grupales, definiendo asimismo las responsabilidades y derechos fundamentales de quienes en él se relacionan.

quince días y negociaba con el chico su proyecto personal, que iba revisando en esas reuniones periódicas, pero en las que no participaban los educadores-as del centro que son quienes durante esas semanas verían y acompañarían al joven.

A veces el equipo técnico evalúa la situación de un chico a través de una entrevista e incluso ofrece pautas a los educadores para la acción educativa. Pero en medio del mucho trabajo que existe en los centros, se olvida la importancia de contrastar toda esa información con las acciones directamente observadas del chico, con la visión que cada uno de los educadores tiene de su experiencia con él, con lo que nos comenta el tutor o el jefe del chico en la última reunión de seguimiento que realizamos y lo observado del comportamiento de su grupo de amigos. Es algo así como comerse la verdura por un lado, las lentejas por otro y el chorizo por otro: todo está sin duda muy sabroso, pero perdemos la esencia del plato que está en la complementariedad de los alimentos, no sólo en el sabor sino en su aporte alimenticio. Esta es la base de las dietas que disocian alimentos: adelgazamos porque la acción de complementariedad que se ejerce entre los distintos grupos alimenticios para una mejor asimilación de los nutrientes se elimina y hacemos que la misma cantidad de comida, separada, alimente menos que si se combina correctamente. Hacemos una dieta porque buscamos eliminar el sobrepeso, es comprensible. Pero en nuestro caso debemos procurar el efecto contrario: necesitamos dar el máximo con estos chicos, acertar y potenciar el efecto que sobre ellos ejercen los distintos actores y las propuestas pedagógicas que hacemos. Por eso, para realizar un análisis lo más correcto posible debemos ampliar al máximo la representación y contar con todos los actores. Igualmente, a la hora de implementar las acciones educativas acordadas, es fundamental el acuerdo de todas las partes y el reconocimiento de su aportación en la propuesta. De lo contrario pronto escuchamos las quejas de los educadores de que ellos-as son los que realmente conocen a los chicos porque están en el día a día, o de los directores que ven cómo los acuerdos tomados no se llevan a cabo, o se mantienen reuniones de pasillo donde debatir los pormenores del centro y las medidas a tomar en tal o cual situación. Se rompe así la unidad de criterio y acción que, como sabemos, es el principio del desastre, es el hueco propicio que todo grupo de jóvenes espera para hacerse con el mando de la situación, imponer sus criterios, buscar la división del equipo técnico-educativo, hacer distinciones de buenos y malos y aprovechar nuestras debilidades para salirse con la suya, que a menudo no es lo que les conviene. Para evitar todo esto, los centros se han dotado de una serie de instrumentos y prácticas que a continuación describiremos:

- Los centros cuentan con un diario de campo donde cada educador que pasa por la casa anota las actividades realizadas, y especialmente los comportamientos significativos o relevantes que los jóvenes han mantenido durante el turno que han cubierto. De esta forma los educadores que siguen estarán informados de todo lo que ha pasado, así como si algún chico ha sido sancionado, cuál es el motivo y la sanción, si existe una cita o cualquier otro hecho relevante que se crea conveniente recoger. Estos diarios de campo son uso exclusivo de los equipos educativos y están fuera del alcance de los chicos.
- En el cambio de turno se establecen unas pequeñas reuniones de solapamiento, donde los educadores que se van a dar el relevo se ponen al corriente de la situación en ese momento, de lo que ha pasado y lo que está por venir.
- De la misma forma, con una periodicidad semanal o quincenal según los centros, existen reuniones de coordinación de 2, 3 ó 4 horas. En ellas se evalúan las actividades realizadas, se organizan las actividades próximas y se trata de la situación de algún joven que lo requiera. La clave del funcionamiento de un

centro está en estas reuniones que de alguna manera marcan el ritmo y el estilo del centro. En ellas podemos tomar la temperatura del mismo. Cuánto tiempo se dedica a resolver asuntos, como el cambio de turnos en los educadores, o cómo compensar las horas extras del último fin de semana, cuánto tiempo se dedica a evaluar y programar actividades de acuerdo al proyecto educativo, qué tiempo se dedica a tratar el caso de un chico del centro con una problemática determinada y con qué regularidad pasan los chicos por este estudio de su situación, qué espacio hay para la formación, cuestionamiento y apertura a nuevas prácticas educativas... Siempre encontraremos este tipo de acciones en las reuniones de coordinación de un centro. El análisis del tiempo realmente dedicado a cada una de ellas nos indicará en qué momento se encuentra nuestra tarea educativa.

Como dijo el filósofo Francis Bacon: “La información es poder”, y es cierto que en una casa de menores saber lo que se está cocinando es fundamental, especialmente cuando hay tantos turnos. Pero los que de verdad llevan el día a día de todo lo que pasa son los jóvenes mismos, que permanecen en todo momento. Mientras unos y otros pasan, los chicos saben qué pasó con anterioridad y cómo dar una u otra versión de los hechos según sea la persona que esté delante. Ellos son grandes analistas y enseguida conocen la personalidad de sus educadores, directores, trabajador-a social o psicólogo.

2. FUNCIONES ASUMIDAS POR LOS EDUCADORES

Hemos distinguido hasta el momento entre equipo técnico y educativo con el objetivo de entender mejor las funciones que cada uno realiza. A partir de ahora, al referirnos a ambos estaremos incluyendo a todos los adultos que de alguna forma se relacionan y son referentes para nuestros jóvenes (salvo que hagamos una referencia explícita).

En este apartado analizaremos los discursos que los propios educadores tienen de su trabajo. Para ello hemos extraído diferentes fragmentos de entrevistas que nos parecen ilustrativos.

“...El trabajo de un centro depende del educado; si el educador no viene por el dinero, sale el centro adelante, sea como sea el menor, pero si viene por el dinero el centro no sale adelante, porque va a entrar y a cerrar la puerta y pase lo que pase fuera, le importará un comino. Pasa con muchos, llegan, cierran la puerta y si pasa algo no les preocupa. Pero los chavales están ahí fuera y eso depende del educador, siempre respetando a la otra persona y trabajando con él. Hay que trabajar 100 por 100, donde sea, en China o en España o en Arabia, donde sea, siempre un menor es un menor y necesita de ayuda”. (Ahmed).

“...Yo aspiro desde que entré aquí como educador, a que quien esté aquí sea súper trabajador, que le guste trabajar con los chavales; eso es súper fundamental, y que sepa hacerse querer por los chavales y que sepa ganarse el respeto de los chavales, y eso es lo más importante aquí. Una persona que tenga ganas de trabajar, pero si va aquí de bueno y de qué pena me da, entonces los chavales se lo comen, aquí al principio tu tienes que decir “esto es lo que hay, y estas son las normas” porque de lo contrario te van a decir que no”. (Esteban).

Lo primero que se plantea en la labor de educador de centros es la dedicación,

las ganas, creer en la labor que uno realiza. Sin duda coincidimos en pensar que el trabajo de educador es una profesión con alto grado de vocación. El trabajo por turnos, la dureza psicológica del mismo, las situaciones de violencia a la que a veces se ha de enfrentar, la falta de reconocimiento social, las situaciones difíciles que atraviesan los chicos y muchas veces pagan de alguna forma los educadores, la rebelión frente a la norma por parte de los jóvenes que es sufrida por los educadores, etc. Todo eso hace que nos estemos ante una profesión con un alto índice de abandono. No son muchos los educadores que persisten en su trabajo, encontrando una gran rotación en los equipos, especialmente con la entrada de gente muy joven, con poca experiencia y que se quema con rapidez. Por otro lado, la alarma social creada en torno a los menores, y en especial a los de origen inmigrante, hace que no sea del todo raro encontrar actitudes como la referida por el educador donde un compañero se encierra en el despacho para no ver lo que pasa tras los muros que le protegen. Es muy gráfica la imagen de entrar y cerrar la puerta, pero de otra manera también se da cuando el educador simplemente gira la cabeza y hace como que no ve las cosas que pasan a su alrededor para no enfrentarse a los chicos. Los menores van probando hasta dónde pueden llegar e intentan hacerse los dueños de la situación. Muchos además están acostumbrados a estar en la calle, por lo que el lenguaje de la intimidación lo dominan a la perfección, y si ven a un educador que puedan dominar lo harán, pues es su manera de controlar, de ser importantes, de ser protagonistas.

Por ello, los educadores deben estar preparados para afrontar situaciones difíciles e incluso situaciones de violencia. Eso es trabajar al cien por cien, dar lo mejor para aquellos que más lo necesitan. Y eso implica ser exigente con los chicos. Así lo reconocen los propios jóvenes (normalmente después de un tiempo): “Sí, había un educador que era muy duro con nosotros, pero para nuestro bien. Pero cuando llegaban los fines de semana nos llevaba al parque del Alamillo, llevándonos a todos los sitios. Cada vez que se enteraba de alguna actividad nos llevaba para participar. Este es el único educador que ha hecho algo bueno con nosotros” (Hassan). Ganarse el cariño de los chicos desde el compromiso que se tiene con ellos. Este compromiso pasa por hacer respetar las normas, por hacerles ver lo que está bien o no, alguien que los pare y les recuerde lo que es bueno o malo. Pero también pasa por ser cercano en otros momentos, por demostrarles afecto y cariño, cordialidad. Demostrar que nos interesan como personas, que estamos ahí para ayudar y ocuparnos de ellos.

“...Un educador debe hacer des-aprender a los chicos y volver a educar, ya que un educador es un referente, es como la familia del chico aquí”.. (Driss).

“Hacer des-aprender a los chicos” fue una expresión que nos llamó la atención. Desde que salió de su familia, de sus referentes de adulto, el chico ha estado vagando por las calles, con otros chicos y bajo las duras leyes que marca la propia calle o las bandas de jóvenes que se agrupan en el puerto a la espera de pasar el estrecho. Poco a poco va cargándose de comportamientos asociales, va aprendiendo a comportarse como el grupo les marca, para sobrevivir y ser alguien. Todo ello va deteriorando sus pautas de comportamiento y relación, sus formas de priorizar los valores y principios y de marcar los que es o no importante en la vida. De alguna manera, al igual que sus ropas se van ensuciando, sus rostros se ennegrecen y sus pies se hacen insensibles al duro frío del suelo desnudo, su propio ser interior se va protegiendo y cargando de negatividad para sobrevivir. Por eso entendemos que des-educar es limpiar la impurezas que ha ido adquiriendo por el camino y todo ello para que vuelva a sentirse “hijo de”, con toda su dignidad y orgullo. Esa es nuestra labor, pues somos como la familia del chico aquí, y de esa misma forma lo debemos tratar. Devolverle su dignidad como persona y darle un sitio junto a los suyos, que le

haga un hombre de bien para la sociedad. La labor de los educadores podría ser semejante a la de un buen restaurador, que va limpiando las impurezas que se han ido adhiriendo a un cuadro con el tiempo, pero teniendo en cuenta el modelo original, la creación del autor. Hay que restaurar a estos chicos, pero siempre teniendo en cuenta lo que son.

“Y evidentemente debe ser un diplomado o un licenciado, pero sobre todo que se sepan imponer y lo que más, lo que más, que sepa trabajar en equipo; eso es fundamental para mi, esos son los dos aspectos fundamentales”. (Esteban).

Tener unos estudios universitarios es una manera de garantizar calidad en la atención a estos jóvenes. Y así se entendió desde la Administración hace tres años intentando que todos los educadores tuvieran esa diplomatura o experiencia profesional de tres años, para salvar a algunos de los que estaban trabajando. Muchos de éstos eran personas que se habían formado como educadores en el propio trabajo, en asociaciones y con la experiencia en la calle, pero ese reconocimiento desaparece en ventaja de un título. Entendemos que la universidad es una forma de garantizar o reglar la calidad y preparación de los educadores-as, aunque probablemente no la única. Nos cuestionamos sobre la formación que se imparte, especialmente en la preparación específica para trabajar con los jóvenes de origen inmigrante nacidos y crecidos en una cultura completamente distinta a la nuestra, y especialmente para afrontar situaciones difíciles en las casas. Nos encontramos a recién diplomados con escasa preparación y madurez para trabajar con jóvenes que tienen casi su edad pero que han pasado años en la escuela de la vida. Muchos ni siquiera se plantean trabajar con este colectivo e incluso lo rehuyen por peligroso, siendo palpable el poder de los medios en este sentido. Otros no quieren pasar por un trabajo por turnos y de mucha implicación personal, que además está mal retribuido y con pocas posibilidades de promoción. Hay quien toma el trabajo para hacer currículum y cuando no puede más lo deja. Esto no es bueno para la persona y fundamentalmente no es bueno para los jóvenes y las casas, enfrentadas a un cambio constante de educadores que han de ser referentes y garantes de continuidad para los chicos y que, sin embargo, cambian con gran facilidad. De hecho, los propios jóvenes ponen a prueba a los nuevos para ver cuánto duran, lo que hace difícil y tediosa la tarea de los educadores recientes para convertirse en referentes de autoridad y con legitimidad para trabajar con los chicos.

Y evidentemente títulos...pero sobre todo...Por ese sobre todo, queremos llamar la atención sobre la necesidad de la presencia de educadores marroquíes o inmigrantes en general que se puedan ocupar de estos chicos. Personas que ayuden a comprender los códigos culturales de los jóvenes, que hablen su idioma para que en los primeros meses se puedan entender y luego comprender, que hagan de puente, etc. (más adelante hablaremos de la especificidad de estos educadores, aunque valga esto como primer ejemplo). El problema, en primer lugar, es que al ser inmigrantes es difícil que posean una titulación como la de educación social, empezando porque si es nueva en España imaginemos en otros países. En segundo lugar porque, aunque la poseyeran, los trámites de homologación son tan complejos que difícilmente consiguen que se reconozcan sus estudios en España. De la misma manera que no se les reconoce su conocimiento de la lengua y la cultura de origen de los jóvenes, motivo por el cual se les contrata [...Es marroquí, conoce el idioma y la cultura y por eso lo contratamos”(Candela)] y que difícilmente un español podrá adquirir, como tampoco su experiencia migratoria que les hace conocer y entender por dónde han pasado nuestros jóvenes. Es fundamental que todo ello sea reconocido, pues los centros necesitan educadores de origen inmigrante, como de hecho los valoran y buscan, pero se encuentran con muchas trabas legales. Es evidente, igualmente,

que la única condición de emigrante no les hace ser educadores. Creemos que es necesario que reciban una formación para dotarlos de conocimientos, habilidades y actitudes propias de los educadores, y que sepan entender su propio proceso migratorio, sus vivencias y maneras de hacerse persona. Entender en definitiva los procesos de crecimiento de una persona en contexto migratorio para así poder ayudar a los jóvenes de origen inmigrante que están en los centros. Cómo tener formaciones de base, prácticas y de calidad, adecuadas a la especificidad del colectivo con el que se va a trabajar. Reconocer el valor añadido que los inmigrantes aportan en el trabajo con sus colectivos y mejorar la calidad en la atención de estos menores y jóvenes inmigrantes es un reto a afrontar.

“...El educador trabaja lo que es el alma”. (Lucía)

Quizás ésta sea la expresión que mejor define, en nuestra opinión, el trabajo de educador-a. Trabajar el alma, trabajar el núcleo de la persona decimos también, es la labor propia de un educador. Más allá del trabajo instrumental, de dotar de herramientas a los jóvenes para su vida diaria, de resolver sus muchas necesidades, de pararlos en su deambular, de establecer las reglas de juego que les permitan insertarse en esta sociedad, más allá de todo lo explicado con anterioridad y que es fundamental... ocuparse del alma de la persona es el objetivo final de todo educador. Otros profesionales se ocuparán de resolver asuntos más instrumentales y el educador servirá de apoyo, canalizador o referente, pero nadie sino él puede ocuparse de trabajar el alma del chico. El “alma” como aquello que nos hace realmente humanos, nos hace tener valía y sentido. Nos configura como personas y nos aparta de ser simplemente emigrantes, trabajadores, estudiantes, menores, etc. Nos hace personas, individuos de valía, que necesitan entenderse y entender a los demás para seguir creciendo y ser felices. Este es el trabajo más delicado y que mayor formación requiere. No podemos entrar como un elefante en una cacharrería en la vida de estos chicos. Es una vida muy compleja, marcada por la migración, la estancia a veces en la calle, la constante mirada de los otros y un largo etcétera que hemos analizado en el capítulo sobre identidad. Por tanto, para entrar a trabajar en todo esto hay que prepararse muy bien. Por otro lado, aún comprendiendo la dificultad del trabajo, no podemos eludir la responsabilidad de hacerlo, que sólo nos corresponde a los educadores y si nosotros no la hacemos y la obviamos nadie la hará. Los chicos una vez más estarán solos, sin referentes adultos que les ayuden a madurar y convertirse a su vez en adultos de bien. Este reto anima nuestros cuestionamientos de trabajo, nuestras formaciones y reflexiones de las cuales han salido algunas ideas y prácticas que compartiremos en el siguiente capítulo.

3. LOS EDUCADORES MARROQUÍES COMO REFERENTE. FUNCIONES ASIGNADAS

“...Educadores inmigrantes es muy difícil tener y últimamente más difícil porque la Delegación exige titulación y los educadores inmigrantes no suelen tener titulación, tienen experiencia, se manejan bien, los he visto trabajar, algunas veces nos hace falta un mediador intercultural para casos concretos pero...Sería bueno tener un apoyo de ese tipo sobre todo cuando tienes tantos inmigrantes en casa, pero es que es difícil encontrar a una persona con las características de titulación, de voluntario y que se maneje bien en este mundo”. (Manuel).

“... Por ejemplo, la Asociación trabaja en este sentido, cada centro debe tener un educador árabe, en cada centro de la entidad, hay un educador árabe, para facilitar el trabajo a los compañeros, y si hay algún problema cultural o familiar avisan al educador árabe y éste

habla con el menor para resolver el caso, lo que pueda claro, porque no es fácil, el menor nunca te dice la verdad completa, siempre queda algo retrasado, y nosotros hacemos lo que podemos, sobre su vida, aquí nos dejan notas sobre lo que ha pasado para que averigüemos sobre el problema". (Ahmed).

Existe una dificultad real para tener educadores de origen inmigrante, pero tanto los que ven grandes dificultades como los que ya hacen de ellos una realidad en los centros de su entidad, reconocen el valor añadido y la necesidad de contar con ellos para trabajar con los jóvenes inmigrantes. En los últimos años los centros que han experimentado el tener educadores de origen inmigrante en sus plantillas, lo plantean como básico en su apuesta educativa.

Intentaremos ahondar en las ventajas que suponen, desde lo más elemental a lo menos visto. Lo primero que vemos es que el educador inmigrante es usado como traductor, al no hablar el mismo idioma necesitamos a alguien que se comuniquen con ellos, les pregunte nuestras dudas y les explique cómo funcionan aquí las cosas y lo que les queremos decir. Esto facilita el trabajo de los compañeros españoles. "Sí, tienes que escuchar a los chicos y decirles todo a los compañeros". (Abdou). La comunicación es fundamental así como el trabajo en equipo y lo hemos visto anteriormente, pero debemos ir más allá.

"Sí, hay una diferencia grande (...), lo noto con los educadores, ellos te dicen "Los chicos hacen cosas que no hacen cuando vosotros estáis", o te dejan una nota diciendo: haz esto o haz lo otro porque nosotros no sabemos, no lo entendemos, o el chaval no entiende. Por ejemplo, ahora tengo cuatro notas para mí. Siempre hay una diferencia, no sé cuál es, por la misma raza, la misma cultura o que nosotros hablamos con los familiares y en nuestra cultura hay un respeto por los mayores..." (Ahmed).

Cuando hablamos de un problema de comunicación no debemos quedarnos en pensar que existe sólo un problema de lengua. Quienes han vivido en Latinoamérica, así como los inmigrantes latinoamericanos en España, saben que a uno y otro lado del océano no se habla el mismo idioma; quizás la misma lengua, pero cada palabra, expresión, gesto, tono y forma de expresar una idea son diferentes. Esto es algo que nos cuesta superar, pero al cabo de los meses, años a veces, se van descubriendo los mundos tan diferentes desde los que nos comunicamos. Así el tema de la comunicación con los chicos va más allá de la propia lengua. "Los chicos hacen cosas que no hacen cuando vosotros estáis..." no sólo hacen cosas, también dicen cosas y se relacionan de manera diferente con un educador marroquí que con un español.

Conocer qué hay detrás de esta diferencia de comportamiento y de la manera de pensar de los chicos, es algo en lo que pueden ayudarnos nuestros compañeros inmigrantes. Este trabajo de mediación entre dos culturas es muy valorado: "A mí, a nivel de conversación, me ha ayudado muchísimo. Sobre todo una persona que sea marroquí pero que lleve un bagaje cultural y que tenga las dos culturas, que sepa relacionarse y vivir en tolerancia con ambas sociedades" (Samuel). Sin duda, para una persona que sea no sólo de la cultura de origen de los chicos sino que conozca bien la cultura de acogida, no es fácil realizar la traducción entre culturas, pero sin duda es imprescindible. Por eso, no es suficiente con ser inmigrante, sino que es necesario haber analizado el propio proceso migratorio y los parámetros y registros de esta sociedad. Aunque sin olvidar que esta necesidad debe ir en ambos sentidos, pues estamos en constante aprendizaje y no basta con vivir aquí para comprender

lo que está pasando. El educador de origen inmigrante debe ser consciente de la necesidad de cuestionarse los parámetros de la cultura española, de manera que se establezca una comunicación fluida entre educadores de diverso origen cultural, una compenetración profunda a sabiendas de que el chico está creciendo a caballo entre ambas culturas, y que por tanto el proceso es, si cabe, más complejo que el de cualquier otro adolescente. Conseguir esa interrelación en el equipo de educadores es una riqueza a cultivar, cuidar y mimar si es preciso; es alcanzar la sutileza en la labor educativa, es estar en constante crecimiento en un mundo donde hay mucho por descubrir e inventar.

Nos contaba un educador marroquí que “Ser educador es una responsabilidad muy fuerte porque es la propia familia la que te llama en árabe y te dice que el chico es tu responsabilidad. Es la propia familia la que declara su impotencia y te transfiere esta responsabilidad”. (Younes). Esta costumbre de delegar la crianza de un hijo es común en muchas culturas del sur, donde los hijos son enviados muchas veces con un familiar a la ciudad, a estudiar o buscar trabajo. Es normal escuchar a un padre decir algo parecido a: “A partir de ahora él está a tu cargo. Hijo, respétalo como si fuera yo mismo. Y usted si le tiene que reñir o castigar, adelante”. Nuestro educador remarca incluso que la familia te “llama en árabe”, es evidente que los padres lo que hablan es árabe, por tanto lo que está queriendo subrayar aquí el educador es el peso del mensaje dicho en su propia lengua. En la lengua materna las cosas suenan diferentes, tienen otro peso. Y delegar a un hijo sin duda lo tiene, así como la responsabilidad que ello conlleva y que de alguna manera cae sobre los hombros de estos educadores. Durante algún campamento hemos tenido momentos desconcertantes en los que no entendíamos bien por qué un educador marroquí se enojaba tanto con un chico por dirigirse de cualquier forma a un educador o una educadora. Después nos explicaba que había usado una serie de palabras que no eran apropiadas, que había faltado al respeto a nuestro compañero-a de una determinada forma y en su presencia. Aún cuando la ofensa no iba dirigida a él mismo, lo era a un igual suyo y en su presencia, y eso es inadmisibile. Cosas a las que nosotros no daríamos mucha importancia, sí la tienen dentro de su cultura. Hay quien dice que los educadores inmigrantes sienten a los chicos como de su propia carne. Lo cierto es que sienten una especial responsabilidad por sus paisanos. Y esa carga no debe ser llevada por ellos solos. Por eso es importante entender el peso de la misma y por otro lado hacer entender a los compañeros inmigrantes que nosotros estamos aquí para compartirla. La carga, la responsabilidad y el orgullo de asumir la educación de un chico de otra cultura, y para ello nos prepararemos.

Nos comentaba otro de los educadores: “Con los compañeros árabes que había en el trabajo también he ido aprendiendo mucho de ellos... Te voy a hacer una diferencia porque los educadores árabes tienen una forma de trabajar con los chavales diferente de la nuestra. Ellos son más autoritarios con los chavales, los chavales los respetan a ellos mucho más que quizás a los educadores españoles, y yo quería ver incluso esa forma de trabajo para que nosotros también incluso les pudiéramos coger un poco de lo suyo” (Esteban). Es importante descubrir las formas diferentes de hacer pues muchas de ellas forman parte del modo de reproducir la cultura, de alguna manera han sido mamadas de pequeñito y salen espontáneamente. Por eso, para los que hemos sido criados en otra cultura, la observación de estos comportamientos es el primer paso en el aprendizaje. La apertura de mente que también demuestra este educador es el segundo paso: “quiero aprender de vosotros”. Sólo si existe esa voluntad de mutuo aprendizaje, de mutua valoración, haremos equipo. Grupo de iguales que se enriquecen mutuamente, que derrotan los prejuicios propios de los que no se conocen, y desde la positividad miran el comportamiento del otro. A partir de ahí surgirá el cuestionamiento de las prácticas. En un primer momento habrá que hacer ver al otro lo que para él es evidente, pues para nosotros al ser diferente no

lo es, pero él siempre lo vio hacer así y probablemente haya muchas cosas que ni se haya planteado. Después habrá que ponerle nombre a esa acción y analizar el efecto que dicho comportamiento tiene sobre los chicos y de qué manera esto es aprovechable por todo el equipo educativo.

Así lo reconoce una educadora: “Yo te diría que el educador marroquí maneja todo, que digamos, con el chico. Date cuenta de que conoce sus códigos, conoce lo que es el idioma... entonces consigue esa cercanía, esa proximidad a diferencia del educador español. Además, por mi experiencia como educadora española en el centro, veo muy importante tener en cuenta la perspectiva intercultural, es muy importante para el español... Como ejemplo te diría que yo tengo unas gafas que tengo que ir graduando en el trabajo con estos chicos. Si yo como española no me preocupo de conocer sus códigos culturales, de conocer su conducta, de entenderlos y de descentrarme y salir de mi visión occidental con mi forma de proceder, pues va a ser muy difícil el trabajo con estos chicos porque no los voy a entender, va a ser difícil llegar a ellos en el día a día”. (Lucía).

Llegar a ellos desde lo que ellos son, pero también desde lo que uno es. En el trabajo como educador es difícil esconderse, trabajas día a día, durante las mañanas, tardes o noches con los chicos, a veces en el centro, otras jugando al fútbol o pasando un fin de semana en la playa o en el campo de marcha. Y al trabajar con un grupo de jóvenes son muchos los ojos que te observan, muchos los labios que comentan esas observaciones y muchas las cabezas que piensan sobre ti. Por tanto, en este trabajo la autenticidad es fundamental ya que al final se desmontará todo. Ser auténtico pero desde la profesionalidad, por supuesto. Saber lo que se hace y lo que se dice, en qué momento se hace y en qué momento se dice. Pero sin duda para trabajar con jóvenes lo primero es trabajarse uno mismo. Se es referente para lo bueno y para lo malo y de ello hay que ser conscientes. Ahora bien, ya dijimos que, en nuestra opinión, la responsabilidad en la comunicación recae en el educador, que es el profesional que ha escogido este mundo. Por tanto, es nuestra responsabilidad hacernos entender frente a los chicos, y la mejor manera no creemos que sea actuando como si fuésemos marroquíes o musulmanes. Somos lo que somos y desde eso educamos, pero debemos hacer ver al joven que comprendemos cómo son las cosas para él, que no permitiremos que se comporte de cualquier manera porque no lo haría frente a su padre, tío, vecino o nuestro compañero marroquí, y le explicamos el porqué, demostrando que conocemos y sabemos usar sus códigos culturales. De manera que él nos reconozca como sus educadores, conocedores de su cultura, dispuestos a tender puentes entre ambos mundos y por tanto válidos para intervenir con ellos desde lo que ellos son y no desde lo que nosotros somos.

4. LAS EDUCADORAS COMO REFERENTES

Dedicaremos un espacio específico a la relación que existe con las educadoras, dado que en el tema de género existen bastantes diferencias culturales. Además este tema, como ya vimos, es una zona sensible para los españoles y españolas, que tiene que ver con toda la lucha por la igualdad de estos últimos años y de alguna manera cualquier planteamiento que no vaya en esa línea enseguida nos toca y nos defendemos.

“En el tema de las mujeres les inculcamos que los dos somos iguales [...] se les corta todo aspecto machista que nosotros vamos viendo en el centro, incluso se sancionan cuando ya vemos que se están pasando un poco las cosas”. (Esteban).

DE LO VISIBLE A LO INVISIBLE

El trabajo a través de sanciones y recompensas está muy extendido entre los centros, y en varias entrevistas hemos encontrado esa misma respuesta para abordar el tema de la mujer y dar importancia a las educadoras y que los chicos las respeten. Por supuesto, las educadoras deben ser respetadas por los jóvenes y se deben poner medios para ello, especialmente para aquellos que tomen una actitud de desprecio. Lo que nosotros queremos plantear es que no basta con hacerles cumplir, con establecer ese pacto de no agresión del que hablábamos. Creemos que es necesario que estos chicos encuentren referentes femeninas que les hagan entender y valorar el papel de la mujer en España. Además, como educadoras deben ser reconocidas por los chicos en su labor educativa y no sólo respetadas o toleradas por miedo a una sanción.

Profundicemos un poco en estos planteamientos. Para ello usaremos extractos de un par de entrevistas sobre el tema:

“Hombre, yo creo que hay que tener un conocimiento mutuo. Nosotros conocer su cultura y ellos la nuestra. La verdad es que no estamos teniendo muchos problemas entre los chicos y las educadoras. La verdad es que ahora somos tres educadoras y un educador. Suelen abrirse más con las chicas, aunque sí dicen algunas barbaridades. Hacemos referencia como cuando dicen cosas como que “no sé quién es una puta...” y yo les hago referencia y les digo: “oye que yo hago lo mismo y no soy puta”, pero ellos dicen: “es que en Marruecos es diferente”. Como cuando hablan de sus hermanas: que si su hermana “no puede tener más novios” y yo les digo que yo he tenido muchos novios y no por eso soy una puta y que si “mi hermana está en Marruecos y tiene más novios, es que a mi hermana ya no la va a querer nadie”. La verdad es que en ese sentido, con las educadoras no hay problema, con las chicas del centro, especialmente con una sí, se ve que son más machistas, pero con las educadoras... Sí que dicen barbaridades, sueltan barbaridades por la boca, pero sí es verdad que nos respetan y los entiendes. Hay mucha confianza, hablamos de sexualidad y tienen mucha confianza con nosotras”. (Carmen).

Esta posición como mínimo induce a engaño y en el peor de los casos puede llegar a ser delicada. Hay que intentar ver lo que está pasando desde ambos marcos de referencia, el de la educadora española y el del chico marroquí. La educadora parece entender que la confianza que ella da a los chicos siendo más amiga que educadora modificará el punto de vista de aquellos. Habla de que a las educadoras las respetan, pero al mismo tiempo dice que no sucede así con las chicas del piso. “Que dicen barbaridades es cierto, pero no importa, los entiendes”. Quizás el problema sea que no se entiende. No es cierto que un chico marroquí que diga barbaridades a un adulto lo esté respetando, y menos a una mujer. Con un adulto, un joven marroquí no usará malas palabras y ni siquiera le mirará a los ojos como señal de respeto. Otra cuestión es cuando están enfadados y desafiantes, pues entonces sí levantarán la voz, dirán insultos en español o árabe; pero cuando se les pone en su sitio terminan bajando la mirada. Esa es su pauta cultural y así expresan el respeto. De hecho, con el tema de la mirada suelen darse los primeros choques culturales, especialmente con los profesores o jefes, pues los chicos bajarán la mirada por respeto y el profesor les insistirá en que le miren a los ojos cuando les esté hablando. Pero para ellos eso es como desafiarlo, de manera que por un lado el chico no lo entiende y por el otro el profesor cree que lo está ignorando. Por tanto, aunque lleven mucho tiempo en España y conozcan nuestras costumbres, lo normal será que, al reñirles fuertemente, bajen la mirada e incluso la cabeza como señal de respeto a sus mayores, como lo han aprendido.

Termina diciendo la educadora que hablan con los chicos de sexualidad con mucha confianza. Ya vimos que en su cultura y religión estos temas se tratan por separado entre hombres y mujeres, precisamente por respeto. De hecho, el propio chico lo está diciendo al hablar de su hermana desde su marco de referencia. Menciona el sentido del honor en la familia, por lo que se valora a una mujer y por lo que se la desprecia. Y dice claramente lo que piensa de ese comportamiento cuando lo realizan las chicas, sean españolas o marroquíes. Está claro que la comunicación entre educadora y jóvenes no está siendo efectiva, pues no es sólo una cuestión de buenas intenciones. Es como pensar que porque un chino hable muy lentamente nos vamos a entender con él. Lo que se trata es de buscar un idioma común, el que sea, para establecer puentes de comunicación. Si no se toma todo esto en consideración, estaremos incluso reforzando el estereotipo de mujer fácil que pueden tener muchos de estos chicos.

Por otro lado encontramos este planteamiento: *“Porque ella se hace respetar y además la quieren muchísimo. Independientemente de toda la caña que les mete a los chavales árabes, es la educadora que más quieren, y dependen también de la figura de la mujer que le puedan preguntar y dar consejos, o que les dé un poco de afecto también porque lo necesitan; es una figura materna”.* (Esteban).

Este planteamiento es algo que ya se ha comentado con anterioridad: hay que enganchar a los chicos desde algo que ellos entiendan, somos nosotros-as los que debemos tender puentes entre las dos culturas. Por tanto, lo primero será hacerse respetar, pero viendo el respeto desde su marco de referencia, ya que son los chicos los que deben sentir y manifestar ese respeto hacia la educadora. Para ello, lo primero será romper con la imagen que traen de la mujer española y una vez que sea reconocida y apreciada por los jóvenes empezará la labor educativa de roles. Sin duda hay aquí un reto imprescindible dado que está en juego la comprensión de la mujer, las relaciones de amistad o pareja que estos chicos sean capaces de establecer en España y la comprensión de nuestra cultura.

Dicho reto es para todo el equipo educativo, empezando por los educadores de su mismo origen cultural, conocedores de los dos mundos. Que los chicos aprendan de éstos por el trato y la relación que muestran hacia las educadoras y hacia las mujeres en general y, por encima de todo, en las propias educadoras. Los mejores referentes son los que marca la propia persona. Las palabras son importantes, pero son los hechos los que van a imponerse en las relaciones; después esas palabras se oirán de una u otra forma en función de quién las diga. Cuando las dice alguien que es como una madre, se escuchan de otra manera que cuando es alguien que parece su colega. Los jóvenes necesitan referentes femeninos, de madre o de hermanas mayores, en función de la edad y el estatus que el propio joven le conceda. Estamos ante el gran desafío a afrontar en cuestión de género desde nuestros centros, porque ciertamente necesitan afecto y corrección femenina, así como reconocer los distintos roles para entender la cultura del país de acogida y para su crecimiento como personas.

5. RELACIONES ESTABLECIDAS ENTRE EDUCADORES Y MENORES. “REFERENTES DE VIDA”

Al llegar al centro, el chico enseguida reconoce a sus iguales, marca el espacio de cada cual, escucha a los educadores que le dicen donde está y cómo comportarse, y que tiene unos compañeros. A partir de ahí mira a sus compañeros como los que le acompañarán en este periplo.

En el primer periodo de observación que tienen muchos centros, los compañeros se

acercan rápidamente para calmar a los chicos nuevos, explicarles en qué consiste y lo que les espera al poco tiempo, creando redes de solidaridad entre ellos. A la misma vez marcan los roles dentro del grupo, especialmente el líder que reclama su autoridad ante el nuevo. A partir de ahí la tendencia natural de los jóvenes es hacer una piña entre ellos, a convertirla en su propio grupo de referencia, a resolverse las cosas entre ellos y marcar el ritmo que vean más conveniente. A eso acostumbraron durante su estancia en la calle y en general en su recorrido migratorio, uniéndose a grupos de jóvenes que iniciaban la misma aventura. El modelo de referencia no contempla a los adultos como referentes, pues no lo han sido o dejaron de serlo hace tiempo.

Cuando se les pregunta sobre lo que quieren trabajar o en qué formarse, miran a sus compañeros y escogen en función de cómo les va a los otros o de los consejos que de ellos reciben. Llevado al extremo, podemos ver como en algunas casas son los jóvenes los que marcan el ritmo, los que deciden qué hacer y cómo hacer las cosas. Nos contaron el caso de un centro de menores donde había un chico enganchado a la droga y el "camello" pasaba semanalmente por el centro para que el director le pagara las dosis del joven. Sin duda es un caso extremo y para nada significativo de la realidad, pero nos puede ayudar a entender lo que puede llegar a pasar cuando nos desentendemos de nuestra responsabilidad de educadores. Con el fin de no producir malestar en el centro se permite que los chicos hagan o deshagan, tengan o no un tipo de actividad formativa o lúdica, o de alguna manera centren las prioridades de actuación en el centro.

Ya vimos que desde el primer momento en que entra el chico en el centro se establece una especie de contrato implícito y se marcan también los roles a seguir. Pero el que debe llevar la batuta es el equipo educativo. Son los educadores quienes, en función del análisis de la realidad del chico, de su proyecto migratorio, sus habilidades..., pueden orientarle y ayudarle a marcar el camino que debe seguir. Hablamos de "pararlo" y sobre todo devolverlo a su condición de niño, sacarlo de su posición de falso adulto, para que pueda crecer, y eso lo agradecerá, aunque al principio sea reacio. Por supuesto, el resto de sus compañeros y especialmente el devenir de los que ya salieron del centro son un claro referente para ellos, y saben que si se esfuerzan conseguirán lo buscado o, de lo contrario, su destino no será el más propicio. Son los educadores quienes deben resaltar positivamente los logros, pudiendo invitar a tomar té a chicos que ya pasaron por la casa y les va bien, para charlar con los que están ahora y les den consejos, marcando así los referentes positivos. Nuestra propuesta educativa puede ser muy exigente pero si el chico ve que al final consigue un nuevo estatus, una nueva posición, se adherirá a ella y realizará los esfuerzos necesarios para conseguir lo que desde el principio anhelaba al comenzar su proyecto migratorio. Arriesgaron la vida para llegar aquí y, por tanto, son capaces de grandes esfuerzos y sacrificios. Nos seguirán si nosotros les planteamos un proyecto sólido de futuro, pero se acomodarán -como todos lo hacemos- si nos relajamos y les decimos "con esto es suficiente".

Preguntamos a los jóvenes qué esperaban de un educador y así contestaron: "Pienso que los educadores tienen que sentarse con nosotros, hablarnos de nuestros papeles, que nos pregunten cómo están nuestras familias, qué es lo que nos hace falta, que no utilicen los datos que les damos de nosotros sólo para fastidiarnos..., porque eso no es bueno. Tienen que preguntarnos por qué hemos venido aquí, si nuestra familia no tiene que no nos preocupemos, que ellos harán lo posible para ayudarnos... que se sienten a bromear con nosotros. Eso es lo que yo necesito que hagan los educadores. Los que teníamos no nos dedicaban tiempo. El único tiempo que teníamos era el tiempo libre, en el cual salíamos y ya está. Al estar todo el día fuera deberían pensar en un tiempo, aunque sea cortito, por ejemplo a la hora de la merienda, para

preguntarnos si estamos a gusto en el trabajo, si hay algo que nos preocupa, si hay alguien o algo que nos molesta. Eso es lo que tienen que hacer los educadores". (Hassan).

En ese momento no reconocerán esa necesidad, pero en el fondo la anhelan. Como adolescentes quieren ser reconocidos como adultos y decidir en sus vidas, como de hecho lo han hecho al emigrar solos, pero en su interior sienten la inseguridad propia de su edad y la necesidad de adultos referentes y de pertenencia a un grupo. Para trabajar sobre los procesos de construcción de la identidad de la persona se deben tener presentes dos aspectos:

En primer lugar, la iniciativa debe ser llevada por los educadores y los jóvenes se subirán al carro que crea conveniente el equipo educativo. Esto no quiere decir que no tomen parte, participen o sean tenidos en cuenta en la elaboración o en las propuestas de actividades. En la medida en que los jóvenes sean protagonistas de su proceso educativo su crecimiento será mayor, su compromiso y responsabilidad en las acciones a realizar será superior y los resultados mejores. Mas es el educador quien garantiza la finalidad educativa del proceso y quien exigirá esfuerzo y dedicación al joven para llevarlo adelante, lo que sin duda le ayudará a crecer. Ya nos advierte uno de los educadores que "Al menor hay que darle mucha importancia y hay que darle el 100%, y nunca ser su amigo en el momento del trabajo. Amigo es amigo y educador es educador". (Ahmed). Tomar el papel de educador desde el primer momento siempre acarrea problemas con los chicos, pues en realidad es la primera ocasión en la que éstos prueban hasta donde pueden llegar y quién tienen enfrente. Además, saben también que amigos pueden conseguir muchos, pero educadores sólo tienen a los de la casa.

En segundo lugar, y profundizando en esta posición de educador, para realizar un trabajo en profundidad sobre la persona, hay que ser reconocido y autorizado de alguna manera por el chico. No significa que como educadores necesitemos la autorización de los jóvenes para ejercer nuestra labor pero, si de verdad queremos llegar a trabajar el núcleo de la persona, debemos ser autorizados por ella misma; de lo contrario, no se abrirá y nos mostrará su lado más superficial. Si el chico no se siente entendido, si no cree que sabemos comprender lo que profundamente le pasa, si duda de que conozcamos como vive desde su cultura y trayectoria personal su estancia aquí, eludirá este tipo de trabajo.

6. EL EQUIPO: DIFICULTADES Y POSIBILIDADES

Todo lo dicho hasta ahora ha de ser vivido desde el equipo. Es el mejor elemento de control y fiabilidad que tenemos. La reflexión en equipo hará entender a los educadores marroquíes cuándo se están adueñando de los chicos o si están proyectando su experiencia en éstos, pretendiendo que sigan su propio proceso de aculturación e integración. No pueden olvidar que cada cual debe o puede tener el suyo propio desde lo que es, dado que no hay un solo camino. Del mismo modo, hará ver a los españoles los códigos necesarios para saltar la barrera cultural y hacerse valedores del reconocimiento moral de los chicos. Esta misma barrera es difícil de superar para los educadores marroquíes ante los chicos y chicas españolas, pues sucede a veces que son muy estrictos con los chicos marroquíes pero no saben como serlo con los españoles, o dirigirse a ellos, o hablar de ciertos temas; ahí son los educadores españoles los que deben salir en su ayuda. En definitiva, es el equipo el que dará el tono al centro.

Cuando hablábamos de interculturalidad, hay quien decía que tenían a un educador

DE LO VISIBLE A LO INVISIBLE

marroquí en el equipo y que él se encargaba un poco de estos temas, aunque todos participaran de alguna manera. Por otro lado, nos resultó interesante la afirmación de una de las directoras entrevistadas cuando afirmó: "Somos un equipo multicultural". La cuestión no consiste en tener personas de varias nacionalidades, sino en formar un verdadero equipo donde se hagan visibles y posibles las relaciones interculturales y también las relaciones hombre-mujer antes indicadas. Nos comentaba otro educador que en su equipo los chicos podían ver tanto al educador español como al marroquí, a la educadora española o la directora; cada cual ejerciendo su papel, cada cual reconocido y valorado en lo que es. Los hechos se imponen a las palabras. En la medida que entre educadores y educadoras haya un buen ambiente, un clima de respeto y amistad, un reparto de las tareas superando roles sexistas, o exista una complicidad entre educadores españoles e inmigrantes, con buen humor, compañerismo y compartiendo lo que es el otro, eso se transmitirá de forma natural a los jóvenes, no necesitarán tantas palabras para entender como una sociedad intercultural puede ser construida y vivida. Pero sin olvidar que "Hablar de interculturalidad es fácil, pero vivirla día a día no lo es tanto"... aunque la riqueza que ganamos es tanta que merece la pena.

Se hace difícil a veces combinar los distintos roles dentro de los equipos. Ya hablamos de las diferencias entre equipo técnico y educativo, pero sin duda es muy necesario insistir en ello. Los grandes artífices de esta realidad son los directores y directoras de los centros. La mayoría han sido previamente educadores de centros y conocen el día a día de los mismos, así como a los chicos. Sobre su labor nos comentaban que se veían "Un poco como el apaga-fuegos de aquí"... (Esteban).

"Este es otro mundo completamente, de educador estás muy implicado y trabajas mucho pero durante tus ocho horas de trabajo, tú sales de aquí y ya nadie va a tener que contactar contigo para nada, ya hay otro personal que cubre tu turno. Tú tienes ya tu historia, tu vida y puedes organizártela. Yo no puedo, no puedo, yo salgo de aquí pero continuo y me llaman por teléfono y tengo que venir, y.... Yo, yo es que más que director, te diría que soy director comodín; claro, cualquier cosa que haga falta y que no haya un educador para hacerla pues la tengo que hacer yo, si hay un chico que entra en el colegio, porque tengo un chico que está en un instituto de Gelves y tiene que entrar a las 8.20 de la mañana, pues yo me vengo a las 7.45 para llevarlo al instituto porque el centro no se puede quedar solo y el educador tiene que estar aquí y este chico no llega porque no hay autobuses para Gelves a las 8 de la mañana; o sea que tengo que hacer ese tipo de cosas [...] Cualquier problema policial, problemas judiciales, fugas, trabajo con la familia, todo eso sí tengo que hacerlo yo y esas cosas no tienen un horario. Cuando pasa alguna cosa vengo y ya está, si puedo lo arreglo por teléfono y si no puedo arreglarlo por teléfono pues a venir, tienes que estar ahí dispuesto". (Manuel).

A esto se le suman las relaciones con la Delegación del Menor, arreglos de la casa, elaborar informes, cuidar de los registros de calidad, hacer los turnos de los educadores, etc. Y en el centro de todo está su función principal: cuidar de los educadores para que éstos puedan cuidar a los chicos. Aquí está el eje de su trabajo, la función unificadora y dinamizadora del equipo, conseguir hacer una piña. Tantas veces las urgencias no permiten desarrollar lo que es importante que, periódicamente, es necesario pararse para que, desde el primero al último del equipo, podamos reconocer el trabajo de cada uno y colaborar entre todos, para que cada cual pueda realizar su función central y resolver el resto entre el equipo, todo lo cual ayudará en la tarea educativa.

Hay quien comentaba que dentro del equipo existen una serie de roles simbólicos de cara a los chicos:

- El rol del director como padre, como referente de autoridad en la casa, garantizando los recursos y el arreglo de la misma e impulsando a hacer cosas nuevas.
- La educadora-gobernanta (que en este caso era una mujer marroquí mayor) que realiza la función de madre, conocedora de los dos mundos, que ya había tenido hijos adolescentes, se ocupa de la comida, de enseñarles que todo esté en orden, a cuidar las cosas, reprendiendo si es necesario y consolando en los momentos tristes. Recordándoles lo que son, que conserven el núcleo de su ser y que se adapten a su nueva situación aquí.
- Los educadores, hermanos mayores que educan y vigilan, sirviendo de referente para el menor.

Sean estos los roles más apropiados o no, lo que es cierto es que de manera inconsciente se van tomando diferentes roles dentro del equipo y es bueno tener esto presente, analizarlos y ponerlos en cuestión. Cada acción que realicemos tiene una influencia sobre los chicos y la dinámica del centro y, por supuesto, también lo tendrán los distintos papeles que tomemos y la relación que haya entre nosotros, como vimos más arriba.

7. FORMACIÓN RECIBIDA Y FORMACIÓN DEMANDADA

Si miramos el perfil de los educadores y educadoras de los centros, encontraremos que un gran número (tanto españoles como inmigrantes) no tienen formación universitaria, aunque muchos la empezaron pero no la concluyeron por diversos motivos. La mayoría han entrado en el mundo de los menores por motivos de carácter vocacional, y muchos con un periodo de trabajo previo con jóvenes a nivel de voluntariado. Durante ese tiempo han realizado pequeños cursos de formación. Prácticamente la mitad de los entrevistados (que las entidades han ofrecido) han realizado el curso de Educadores Sociales en Medio Multicultural que realiza Sevilla Acoge (curso de unas dos mil horas de duración). Esto no quiere decir que la mitad de los educadores lo tengan, sino quizás que aquellos que lo han realizado son referentes en el tema de menores inmigrantes para sus organizaciones, lo cual nos congratula como entidad organizadora. Buscamos con esta formación lo señalado anteriormente: recoger tanto la valía y experiencia de quienes llevan tiempo trabajando con menores en riesgo, como la experiencia y bagaje de los inmigrantes (conocedores de la lengua, cultura y trayectoria migratoria de los jóvenes) para, mediante una formación especializada, profesionalizar la acción educativa a realizar con estos menores y jóvenes de origen inmigrante.

Se constata en las entrevistas que el tema de la formación permanente, en líneas generales, es un tema marginal para muchas de las organizaciones. Al menos, es difícil ver un plan de formación continua por parte de los distintos centros y cómo cada uno de los educadores-as había ido completando su formación en distintos lugares y con pequeños cursos. Como cualquier profesional, el educador también echa en falta completar su formación y la ve de sumo interés, pero el problema es cómo compaginarla con la realidad del trabajo.

La Delegación Provincial de Sevilla de la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social (de la que dependen los centros de menores) suele organizar cada año

DE LO VISIBLE A LO INVISIBLE

varias jornadas y cursos sobre el trabajo en los centros de protección (alguna ha sido organizada conjuntamente con la Universidad Pablo de Olavide). La temática está relacionada con el día a día de los centros, algunos de carácter general y otros específicos sobre la atención a menores inmigrantes. Estas jornadas suelen ser impartidas por personas de la propia Delegación y por profesionales que trabajan en el sector (directores de centros, psicólogos, policías del grupo de menores, etc.), lo que les da un carácter eminentemente práctico y de intercambio de experiencias.

Son conscientes de la novedad y del continuo cambio en que se encuentra el colectivo con el que trabajan: "Como el tema de los menores va siempre evolucionando y son personas, no son máquinas, van evolucionando, o sea, los problemas cambian y siempre hay que ir adaptando, investigando porque no está todo hecho, todavía queda mucho camino por recorrer, y las formaciones que se hacen desde aquí parten de la realidad, como decía Javier Leúnda, de la realidad a la teoría para volver a la realidad". (Mohamed).

Aunque no son pocos los que reconocen que muchas veces son más las ganas que las posibilidades que tienen de formarse. "Si estuviéramos desahogados de trabajo pues nos dedicaríamos plenamente a formarnos, pero como estamos de trabajo, pues hacemos lo que está en nuestras manos [...] incluso para hacer los informes, los tenemos que hacer muchas veces en nuestra casa porque son muchos chavales durante el día y el fin de semana hay un educador nada más. Yo personalmente es muy raro que durante mi tiempo de trabajo me dedique a leer, las tutorías sí las hago, pero el tema de yo estudiar... eso no, a lo mejor sí nos ponemos a buscar ofertas de empleo con ello, pero estudiar no". (Carmen).

Como ha resaltado el primer educador estamos en un mundo nuevo y cambiante y por eso las formaciones son fundamentales, como se ha destacado sobradamente a lo largo de todo lo expuesto. Quisimos preguntar explícitamente a los educadores qué tipo de formaciones creían necesarias para su trabajo:

- Los temas más repetidos son por un lado los de legislación, y está claro que con chicos inmigrantes el conocimiento de la legislación vigente es muy importante. Pero sobre todo vemos que, por mucho tiempo que lleven, no terminan de conocer los procesos debido a los numerosos cambios que constantemente se producen en este sentido y a lo enrevesado de la situación y condición de inmigrante en este país, incluso en el caso de los menores donde la legislación los protege. Lo que demuestra, una vez más, que no es imaginario el peso que tiene para estos jóvenes su condición de extranjeros y la problemática que les acarrea y les limita sus derechos como menor. Cuando ni sus propios educadores consiguen entender del todo los trámites tras años de experiencia, más difícil aún será para los menores que llegan y que no conocen ni el idioma ni la Administración de este país. De ahí que el asesoramiento jurídico especializado se hace imprescindible muchas veces para legalizar la situación de estos chicos cuando debería ser un rápido y sencillo proceso administrativo.
- El segundo grupo de temas más demandado son los referidos a jóvenes e interculturalidad en general. También es significativo, pues vemos que les es difícil especificar un tema concreto para profundizar, lo que se nota en el vocabulario empleado en las entrevistas y en la manera de plantear el trabajo con estos chicos, muchas veces más intuitiva que con un fundamento teórico basado en el tratamiento de la interculturalidad. En este sentido, nos sorprendió y agradó el interés generalizado por viajar a Marruecos para conocer la realidad de origen, algunos con pequeñas experiencias anteriores

que querían repetir y profundizar y otros con el interés por ir por vez primera. Destacamos varios fragmentos de entrevistas en este sentido:

“Hicimos una salida con los compañeros a Marruecos para conocer la realidad de allí, para conocer los menores marroquíes de cerca y se ha hecho una salida con ellos y de verdad que los educadores entendieron, [...] fue una idea mía, ellos tienen que conocer nuestra cultura, y los llevamos allí para que puedan conocer nuestra cultura de cerca, los llevamos para que puedan conocer también Marruecos y la realidad de allí.” (Nordin)

“Todo es importante, el viajar por otro país, sobre todo para conocer un poco la cultura de los chavales, por ejemplo, yo hay veces que hay muchas cosas que no sé ellos ni por qué las hacen, y cuando nosotros fuimos allá, supimos muchas cosas de su cultura y de la forma de trabajar con estos chavales [...], es más, es tanta la importancia que luego uno de los directores de los CAI y yo, intentamos hacer un proyecto para irnos a Marruecos antes que Marruecos venga aquí, e irnos con unas asociaciones y no sabemos si nos van a dar o no la subvención, estamos esperando a ver si nos aprueban ese proyecto porque ya te digo que es bien importante, y nos ayuda mucho a trabajar después aquí con los chavales”. (Esteban).

Está claro que una experiencia moviliza más que un buen curso teórico por mucho que traigamos a grandes expertos. Si con los chicos se plantea la importancia de realizar experiencias, de igual modo con los educadores y en los procesos de formación creemos que son imprescindibles y necesarias para poder después teorizar sobre ellas o simplemente explicarlas. Ayudan a descubrir un mundo nuevo, sentir y no sólo conocer lo que se pretende transmitir. Además invitan a profundizar, a descubrir la inmensidad de carencias que uno tiene frente a la realidad cuando nos entra por los cinco sentidos.

Comentando con un educador marroquí la experiencia de viajar a Marruecos por parte de los educadores de otro centro, nos ayudaba a seguir con la reflexión: “Es una idea interesante pero depende mucho de cómo se enfoque, si van como turistas y les da pena de lo que ven, al final plantean su trabajo de una manera caritativa, para ayudar a los pobrecitos que no tienen. Creo que lo importante es conocer el contexto donde se criaron estos chicos, ver las fuentes de valor para poder construir en positivo. No el paternalismo de “pobrecitos”... (Younes).

Es cierto que no basta con viajar a Marruecos, sino que la manera de enfocar ese viaje es fundamental puesto que la manera de aproximarnos a la realidad hace que la entendamos de otro modo muy diferente. Todos tenemos a los mismos chicos delante pero los vemos de forma muy diferente en función del cristal con que los miramos, de las gafas que nos colocamos. Gafas hechas de formación adquirida, experiencia personal vivida, descubrimientos realizados, expectativas, prejuicios, etc. aspectos de los que ser muy ser conscientes en el trabajo con personas de otras culturas. Lo mejor para graduar nuestras lentes es el trabajo en equipo multicultural, donde entre todos se ayudan a entender la realidad en su gran complejidad.

También destaca en el relato anterior la idea de “fuentes de valor”, es como el viaje al centro de la tierra. El gran objetivo sin duda en nuestro trabajo es poder llegar y alimentar el núcleo de la persona, encontrar las “fuentes de valor” para poder y saber poner en contacto a estos jóvenes con ellas y facilitar su crecimiento como personas. Ayudarles a crecer desde el interior, desde lo que ellos son, para poder

desde ahí integrarse con dignidad en nuestra sociedad.

Ese trabajo en profundidad nos ayuda a superar las dificultades que el mercado, la sociedad y hasta los propios jóvenes nos imponen, alejarnos de la premura de la situación y contemplar al joven como persona con necesidad de crecimiento. Ser capaces de alimentar sueños de personas más humanas que habiten mundos más humanos y huir de la rentabilidad del mercado y no mantener un sistema más preocupado por los beneficios que por hacer un mundo más justo y mejor para todos.

8. VALORACIÓN DEL TRABAJO POR PARTE DE EDUCADORES Y EDUCADORAS

“El hecho para mí de trabajar con chicos inmigrantes me ha cambiado el trabajo. Aunque sea más problemático el trabajo con inmigrantes, mucho más problemático que con los jóvenes españoles, es mucho más burocrático a nivel de papeleo, de permisos, de empresarios, pero sin embargo me da más satisfacciones porque recibo más. Me satisface más el trabajo porque te responden más. Se dan casos que no, pero la mayoría de los chavales no te responden mal. Con los nacionales llega un momento con el tema laboral que acabas hasta el gorro (...), con los inmigrantes trabajas mucho el tema de las relaciones, de las chicas, de ocio y tiempo libre, en ese sentido, no lo hemos dicho, se integran poco, a nivel del ocio y del tiempo libre y salir fuera, al estar con chavales del mismo país hacen que salgan ellos entre si (...) En el día a día te exigen más de estar ahí pendientes”. (Samuel).

Los sistemas de protección de menores, acostumbrados a trabajar con población exclusivamente española, se han ido llenando de jóvenes inmigrantes y poco a poco, centros y educadores se han ido adaptando a la nueva realidad. Una realidad diferente como se comenta en numerosas entrevistas y que, en la mayoría de los casos, es como la describe este educador: más satisfactoria con los jóvenes inmigrantes que con los españoles, por su mayor madurez y claridad en los objetivos migratorios, lo que les hace ser más constantes y empeñados a la hora de buscar un empleo y mantenerlo, por ejemplo.

También está la dura realidad en la que llegan y que hay que atender: “Si llegan debajo de los camiones llegan de la misma manera, llegan sucios, muertos de hambre, llenos de humo, muy sucios. Y si llegan en pateras llegan mojados, con seis noches de andar, reventados. Llegan quemados por la gasolina de la patera, es un líquido muy fuerte. Recuerdo una noche que llegaron tres chicos de manera lamentable, tú los ves y dices “por lo menos estoy haciendo algo”, me gusta lo que estoy haciendo, ayudar, ves que llegan quemados y de una manera que no es buena”. (Ahmed). Son chicos que realizan su migración en condiciones muy duras y sin ningún tipo de protección. Atenderlos y darles ayuda es una de las primeras acciones a realizar y es algo que satisface como personas a los educadores. Después empezará lo crudo del día a día, pero volver la mirada atrás ayuda a saber cómo llegaron y por qué precisan ser ayudados. Esta mirada retrospectiva también es importante que la hagan a veces los propios chicos, y así nos lo dice el mismo educador: “Yo les he hecho fotos con el móvil, lo guardo y cuando empiezan a exigir”... Es cierto que los chicos cambian al ver el nuevo contexto, creen que todo son derechos. Por eso es bueno pararlos y recordarles cómo llegaron, aunque ese recuerdo se debe remontar al sitio de donde vinieron para saber quienes son en realidad.

Después del duro trabajo y empeño los educadores valoran el reconocimiento a este

esfuerzo:

“Y después te llevas la grata sorpresa de que vienen a verte simplemente, o sea, que no vienen solamente cuando tienen problemas sino que también vienen a saludar y hacer la visita, y eso es lo más bueno, porque por lo menos... te queda la satisfacción de que el chaval viene no sólo cuando tiene problemas”.

“Bueno, yo creo que es un trabajo que depende de como tú te lo tomes, porque es un trabajo que personalmente te puede enriquecer mucho, pero si lo miras a corto plazo no le puedes ver los beneficios, tú te puedes llevar un año trabajando con un chaval, y puedes decir: “es que no he conseguido nada”, entonces el niño se va igual que vino, pero a lo mejor lo ves al año siguiente y te das cuenta que el niño no se fue igual que vino, lo que pasa es que no es tan fácil inculcar ese tipo de habilidades, no es enseñar a pintar con un bolígrafo a un chaval de aquí a aquí.

No, tú estás intentando mejorar en todos los aspectos, y muchas veces es cuando se van, cuando se dan cuenta que todo lo que tú le has hecho, todo lo que tú le has hablado, era realmente por su bien y no para fastidiarlos como muchas veces piensan, por ejemplo que tú no quieres que salgan no es porque no salgan es que muchas veces el que no salgan tiene un motivo. Puede ser un trabajo muy gratificante pero también es un trabajo que quema. En el sentido de que cualquier trabajo que hagas a corto plazo y no le ves la recompensa, es difícil, y también a nivel personal se trabaja con personas y yo soy incapaz de trabajar con una persona si no me implico emocionalmente. Pero muchas veces la implicación personal es muy fuerte y es muy dura y, aparte de que sea dura, es muy difícil de trabajar con los chicos que estás implicada emocionalmente con ellos y que tú ves que se van hundiendo cada vez más y que tú ves que es imposible levantarlos; y llegas a un punto que dices: “bueno es que yo ya no sé que es lo que tengo que hacer con ellos”. Así que es gratificante pero a la vez es duro”. (Candela).

Gratificante y dura, ésta es la doble perspectiva del trabajo de educador-a. La dureza es lo que hace abandonar a un gran número de educadores en el primer año trabajo, algunos incluso a los pocos meses o días. Encontrar el lado gratificante que mantiene a los más antiguos en la brecha no siempre es fácil. De hecho, hemos encontrado entre los que más tiempo llevan, que han ido rotando de una a otra asociación dentro del mismo ámbito. Por eso, uno de los retos es ver dónde se alimentan los educadores, qué sirve de estímulo a su trabajo, dónde apoyarse y desde qué perspectiva plantearse su labor, tanto cotidianamente como en términos de proyección de futuro.



CAPÍTULO VII

Planteamientos educativos



1. UN GIRO EN EL PLANTEAMIENTO

En este último capítulo sobre dispositivos se expone el marco teórico, los planteamientos educativos que nos mueven a trabajar con los jóvenes de una determinada manera, así como de alguna forma recoger todo lo planteado hasta aquí. Insistimos en la necesidad de dar respuesta a los chicos desde una comprensión compleja y profunda de su realidad. Todo lo analizado en el libro debe situarnos ante el tipo de chicos acogidos, sus necesidades, su manera de ser construido y de construir su identidad. Se trata de ocuparnos de manera integral, mirando a su pasado y antepasados, analizando su realidad presente y todo lo que ha marcado su personalidad. Con la finalidad de que su futuro sea el mejor posible, coherente consigo mismo, reconociéndose hijos de una familia, una cultura, una fe, unos antepasados y creador a la vez de una sociedad nueva, intercultural, donde puedan aportar no sólo trabajo sino el valor de lo que cada cual es, posee y se siente orgulloso de compartir para bien de todos.

Durante años, un grupo de profesionales expertos en migración a nivel europeo, de la Fundación Sevilla Acoge (Sevilla), la Asociación Horuelo (Madrid-Castilla La Mancha), CEFA-UO (Bruselas) y el Centro Devereux de la universidad Paris VIII (Paris-Francia), preocupados por la juventud inmigrante de primera y segunda generación, ha estado analizando y cuestionándose cómo trabajar con estos jóvenes desde lo que son y han pasado. Dicho grupo ha construido una matriz de pensamiento y actuación apoyada en disciplinas como la etnopsiquiatría, traducida al campo educativo, que pretende trabajar con la persona desde dispositivos educativos, y desde un planteamiento teórico que puede denominarse "etno-psico-pedagogía". Explicaremos este planteamiento y la pertinencia que tiene en el trabajo con jóvenes inmigrantes, contrastándolo con los resultados de la investigación y la aportación de experiencias positivas que puedan ejemplificar lo que hablamos. De este modo, es de esperar que lo expuesto a lo largo del libro alcance pleno sentido y lugar en el trabajo con estos jóvenes, respetando lo que son y desde ahí trabajar por una buena inserción social y laboral.

2. NOCIÓN DE DISPOSITIVO DE INFLUENCIA

La noción de dispositivo es poco habitual en educación pero la usaremos porque permite pensar qué estamos haciendo. Según el Diccionario de la Lengua Española, dispositivo es: "mecanismo o artificio dispuesto para producir una acción prevista". Esta noción proviene de la mecánica y, al pasarla al campo social, hay que matizarla y dotarla de mayor sentido; pero sin duda plantea términos como precisión, ajuste, modos de funcionamiento, resultados esperados y por tanto evaluables.

2.1. FUENTES DE LAS QUE BEBEMOS

Nosotros lo denominamos "Dispositivos de Influencia", o sea: dispositivos que buscan realizar una influencia sobre la persona, bien sea a nivel físico, psíquico, social, etc. Con esta visión teórica pueden encontrarse numerosos dispositivos de influencia, comenzando por las propias casas de acogida de menores y mayores, centros terapéuticos, el ejército, la cárcel, grupos juveniles como los scouts, el cine o la publicidad (Véase Makarenko, 1985). Por ejemplo, si tomamos la publicidad como campo de estudio, en el que España se encuentra a la cabeza a nivel mundial, se verá que un "simple" anuncio puede considerarse un dispositivo de influencia. El grupo de publicistas se reúne para sacar el máximo provecho de los pocos segundos en pantalla: cada imagen, cada cambio, cada nota musical, cada palabra será colocada en un lugar y momento preciso para producir el efecto deseado, en su caso el consumo. No importa que sepamos que todo es una ilusión, pues eso forma parte también del planteamiento. Lo cierto es que consiguen el efecto deseado, es decir, que la gente compre un determinado coche para sentirse alguien con clase y prestigio frente a los demás. O comprarán un perfume para que las chicas se rindan a nuestros pies; o tal yogurt para tener un cuerpo de modelo sin levantarnos del sillón, etc... La propuesta de la publicidad es: "eres lo que consumes"... "si no consumes tal o cual marca no eres nadie"... Son las marcas las que expresan quien eres frente a los demás y pretenden modificar la identidad de la persona. He ahí el poder de influencia de un simple anuncio (pequeño dispositivo). Y todo ello a distancia, sin necesidad de conocer a la persona, sin presentaciones previas. Este pequeño dispositivo está enmarcado en otro mayor (la campaña publicitaria) donde se piensa minuciosamente cómo invertir para maximizar la rentabilidad y los efectos buscados. Usando la prensa y colocando el anuncio en un lugar determinado, o en la prensa rosa si es otro el tema, o en aquella dedicada a la mujer, etc. Después, el anuncio de televisión será emitido en una determinada franja horaria (cada una con un coste diferente según la estimación de audiencia), con una duración mayor al principio de emitirlo y luego, tras unas semanas, se recorta y unos pocos segundos bastarán para provocar y mantener el efecto deseado. Todo calculado y medido, con gran resultado sin duda (Véase Beigbeder, 2001).

Por eso, la toma de conciencia de las acciones y omisiones con los jóvenes nos pondrá en otra posición. Hagamos o dejemos de hacer, ejerceremos una influencia sobre los chicos: ser permisivos o estrictos y en qué momentos; ir de salida a una hamburguesería, al cine, o de fin de semana al monte, merendar o cenar con ellos, o conectar la televisión mientras comen, etc. A la hora de programar o elegir una actividad, en vez de preguntarnos qué hacer, hay que definir qué efecto o influencia concreta se desea ejercer. Todo ello instalado en un proceso de cambio, de transformación, como es la adolescencia. Reconocer la influencia de cada hecho es el primer pilar a colocar en el pensamiento educativo con jóvenes y en la toma de conciencia de la responsabilidad de nuestros actos. Ya no podemos entender que nuestras acciones

son neutras, pues para bien o para mal existe una influencia que debemos controlar, evaluar, teorizar y poner en marcha como verdaderos profesionales.

El segundo pilar en nuestro planteamiento educativo proviene de la etnopsiquiatría. Esta disciplina trata los trastornos mentales y las disfunciones de las sociedades tradicionales y de las personas en transición entre el mundo llamado "tradicional" y el mundo "moderno". Encabezada con George Devereux, psicoanalista de formación, que traduce las teorías y las prácticas de los terapeutas indígenas en los términos conceptuales y de la teoría psicoanalítica. Y seguido más tarde por Tobie Nathan, su discípulo predilecto y experto en psicología clínica y antropología, quien da un giro a los trabajos de etnopsiquiatría al traducir e interpretar los síntomas de sus pacientes extranjeros, expresados en términos codificados por sus respectivas culturas y en el marco de las teorías propias sobre el sufrimiento, la enfermedad, la muerte, en el marco del psicoanálisis freudiano.

[La etnopsiquiatría] "reivindica al mismo tiempo la eficacia de los procesos terapéuticos tradicionales a condición de que se apliquen dentro del marco cultural que les vio nacer. Afirma que hay una forma cultural del trastorno mental, y que en esa forma se formulan tanto la expresión del sufrimiento como la respuesta técnica del que se le ofrece al paciente. Rechaza la idea de procedimientos "mágicos" o de simple "sugestión". Los procedimientos y los objetos terapéuticos tradicionales son verdaderos operadores técnicos y los seres invisibles que agitan a los humanos deben de ser identificados y tratados por negociación. En pocas palabras, Nathan hace del curandero tradicional un colega que merece respeto y curiosidad científica lo mismo que los seguidores de las diferentes familias terapéuticas occidentales.

Nathan actualiza algo que los antropólogos ingleses de finales del siglo XIX conocían muy bien (a partir de sus experiencias sobre la rehabilitación de "niños lobo" de la India, niños abandonados que supieron sobrevivir entre animales salvajes): no hay humanidad sin cultura, es la cultura la que fabrica la humanidad. El psiquismo humano es pues una producción cultural. Se construye a partir del molde que constituyen cada una de las culturas existentes y en devenir. En ese sentido, la enfermedad mental y su tratamiento serán adaptados de manera consecuente por los distintos "mundos culturales" existentes en la humanidad"¹.

Estos aportes teóricos, traducidos al mundo de la psicopedagogía por formadores y educadores para el trabajo con jóvenes de origen inmigrante, son el segundo pilar donde se sustenta nuestro trabajo de reflexión y creación en torno a los dispositivos de influencia en el trabajo con jóvenes de origen inmigrante.

2.2. TRABAJAR DESDE LA NOCIÓN DE DISPOSITIVO

El trabajo con jóvenes provenientes de otras culturas nos plantea un primer interrogante: ¿Cómo se enseñan y se aprenden las cosas en otras culturas? Aquí tenemos nuestra manera de educar y de transmitir, pero no tiene por qué ser igual o mejor a otras formas, ni ser comprendida por encima de todo por quienes provienen de otras culturas. Por tanto, a partir de este principio de descentración² un día nos

¹ Javier Leunda Casi: "Algunos de los principales conceptos de la etnopsiquiatría y su aplicación en la acción social y educativa con inmigrantes". Apuntes internos de formación de Sevilla Acoge.

² "Descentración es un proceso que permite tomar conciencia y distancia de los propios ref-

replanteamos nuestra intervención con los jóvenes.

Los sistemas educativos modernos están muy centrados en la adquisición de conocimientos y competencias, y la pedagogía busca cómo obtener una asimilación lo más completa y rápida posible de los contenidos y habilidades a enseñar. En algunos lugares se intenta complementar esto con el desarrollo físico y del carácter a través del deporte.

En cambio, en los sistemas tradicionales por aprendizaje e iniciación, el “continente” -es decir, el sujeto en sí mismo- condiciona el aprendizaje de los contenidos. Es primordial la remodelación del “continente” (personalidad, honestidad, sumisión a las normas del maestro y de la profesión, fortalecimiento del carácter, asunción de responsabilidades...) y esto determina la admisión a la profesión y la progresión en la misma.

En nuestra sociedad se imparte una educación muy centrada en las relaciones. Lo que importa es trabajar sobre el chico y las relaciones a establecer con él, sometiéndonos a una dinámica de transferencia y contra-transferencia con el educando que condiciona toda la tarea educativa. Esta relación siempre va a establecerse y no podemos obviarla. La clave reside en no convertirla en central, de manera que nuestro estado de ánimo o desánimo no sea lo esencial, o que nuestra implicación emocional no incida de modo negativo en el proceso educativo, sino intentar profesionalizar la acción educativa. Poco a poco se empieza a pensar en protocolos sobre cómo plantear actividades, cómo colocar las mesas en el aula, o cómo el trabajo en grupo influye en la educación, etc. Este tipo de análisis es el que intentaremos profundizar y sistematizar, pues nuestra opción por el trabajo desde dispositivos de influencia supone colocarnos en otra posición frente a los jóvenes.

Crear dispositivos y someter a los chavales a su influencia. Pensar en un conjunto de actos y actividades para que el chico, al pasar por ellos, sea capaz de descubrir o reorganizar sus planteamientos de manera adecuada. Saber que es capaz de movilizar las fuerzas de cambio, de transformación. En el capítulo sobre la identidad identificamos los momentos de inflexión en la trayectoria de vida de los chicos, los inductores de cambio. A continuación proponemos qué hacer cuando estas vidas pasan por nuestras manos y casas de acogida.

Hagamos o no hagamos, vamos a ejercer una influencia; por lo tanto, seamos conscientes y hagámoslo lo mejor posible planteándonos preguntas como: ¿cuál es la intención que se quiere conseguir? ¿cómo seremos capaces de lograrlo? Y para contextualizarlas: ¿a partir de qué lectura de la realidad lo planteamos? No podemos hablar de un mundo ideal (conseguir la plena integración, un grupo de iguales con influencia positiva, un barrio que socializa y acoge, conseguir estudios universitarios para todos...), o de chicos ideales (saliendo de la marginalidad o la pobreza vienen con un interés inusitado por la educación, una infinita capacidad de trabajo, sacrificio...). Se debe partir de la realidad, de las posibilidades que la sociedad nos ofrece, de las que el mercado pone a nuestra disposición, de lo que el chico es capaz, de sus cualificación inicial y su problemática real y compleja... Sólo desde ahí nuestro trabajo estará enraizado en lo real y podrá tener visos de éxito en la vida de estos chicos. No obstante, esos límites no serán una barrera sino

erentes socioculturales (étnicos, profesionales, familiares, de clase, etc.) para llegar a una relativización de mis puntos de vista personales y lograr una cierta neutralidad cultural. Esto no es sinónimo de negación de mi identidad, sino un reconocimiento asumido de ésta que me permita la relación con el otro desde un nivel similar y sabiendo tomar distancia de mí mismo”.

Sánchez Elías, M.V. et al., (2005), p.167

un reto a superar, sin dejar que la realidad se nos imponga limitándonos a ser meros reproductores de ella.

Nuestra misión es ayudar a cruzar fronteras, ir más allá de los límites establecidos o autoimpuestos, convencer al chico de que es capaz de hacer mucho más de lo que pensaba, demostrar al conjunto de la sociedad la riqueza que pueden aportar estos chicos y conseguir su reconocimiento como ciudadanos, vecinos, amigos y en algunos casos familiares.

Los jóvenes no nos esperaron para emprender su viaje y hacerse cargo de sus vidas. Por ello, preguntémonos si nuestros planteamientos tienen sentido desde lo que ellos son, desde donde nacieron y hacia donde quieren ir. Huyendo del idealismo que no da frutos y del pragmatismo que asfixia, cuidemos no proyectar nuestras propias experiencias y soluciones vitales de manera que, conscientes de nuestra influencia y de la necesidad de la misma, evitemos el máximo de efectos perversos. Los niños son seres animados por un deseo, por una trayectoria, que a veces los lleva al desastre, pero que también los moviliza y los puede conducir al éxito. Puesto que viven en constante movimiento y crecimiento, en plena adolescencia, por eso nuestro marco también estará en constante adaptación a su realidad. Nuestra opción es colocar al joven en situación, hacerle que se enfrente a distintas experiencias ante las que responder vitalmente, ayudarle a movilizar recursos que desconocía, descubrir quién es cada uno y cuáles son sus fundamentos para poder reforzarlos.

Comparemos, salvando las distancias, un dispositivo educativo a un proceso de fabricación de galletas para comprender el funcionamiento y sobre todo la perspectiva en el planteamiento educativo. Para hacer galletas se escoge la harina (realmente el cereal, normalmente trigo); que sea de trigo o de maíz será básico para las galletas, así como la molienda realizada; la harina junto con azúcar, huevos o no, aceite o mantequilla y el agua serán elementos claves en la fabricación. Además de los ingredientes, hay que saber cómo mezclarlos, en qué orden, con qué proporción, cómo amasarlos, qué consistencia debe tener la masa, dejarla reposar o no, si precisa levadura o no, la temperatura del horno, el envoltorio, la publicidad... Cada decisión va a condicionar el producto final, la galleta. Centrémonos ahora en entender la importancia de cada paso y la posibilidad de, una vez pensado el proceso, trabajar sobre él para mejorar la producción y el resultado de nuestra galleta. Si está poco dulce añadiremos más azúcar; sabemos cuánta pusimos al principio, por tanto dónde y cuándo echarla; si la deseamos más tostada aumentaremos la temperatura del horno...

Analizar el efecto de cada paso, su influencia en el resultado y cómo mejorar cada parte, es la nueva perspectiva en el trabajo que planteamos. Los educadores, como los cocineros, controlando el proceso ésta es su labor fundamental. Cada cual en su papel. Es obvio que la realidad de un chico y su proceso de crecimiento no es tan sencillo como el de una galleta, pero desde esta perspectiva nos podemos plantear la tarea educativa en términos de dispositivo de influencia, analizar las acciones educativas con perspectiva y viendo el resultado que ejercen sobre los chicos. Analizar hasta qué punto son válidas. Procurar ser conscientes de nuestro trabajo para, como profesionales, conocer lo que hacemos, con el fin de evaluar y mejorar, siempre en constante revisión. Profesionalizar la cocina es ir más allá de la intuición, es poder distanciarse y calibrar los instrumentos que nos ayudan (dispensadora, amasadora, horno, etc.), saber cómo conseguir ese sabor único de nuestra galleta y a qué se debe. Comprendido el proceso general vendrá la originalidad, creatividad y singularidad, podremos hacerlas de limón o chocolate, más tiernas o duras, de una forma u otra, integrales o rellenas. Atenderemos a lo particular cuando sepamos entender la esencia y los procesos claves, igual que con los chicos, sin olvidar que el

centro del proceso, la clave, está en la cocción.

3. EXPLICACIÓN TEÓRICA DE LOS DISTINTOS ELEMENTOS DEL DISPOSITIVO

Desglosemos los distintos elementos que componen un dispositivo, viendo su funcionalidad e importancia y ejemplificando su aplicación en el trabajo con jóvenes de origen inmigrante.

3.1. MARCO

El marco sería donde encajamos, encerramos o damos estructura a un objeto. De alguna forma es lo que sostiene, a la vez que delimita y da soporte a nuestro dispositivo. Es donde encuadramos nuestras acciones. Es el contenedor de nuestro dispositivo, como la botella que contiene el agua, le da forma pero sobre todo nos permite disponer de ella en los momentos de sed, administrarla o guardarla. El elemento fundamental, el objeto que calma nuestra sed es el agua, mas sin botella no podríamos contenerla, almacenarla o transportarla y por tanto nos sería muy difícil sacarle el máximo partido; entre nuestras manos se nos escapa, pero en la botella podemos disfrutar de ella. Así el marco hará operativo y funcional a nuestro dispositivo y sin él la influencia que buscamos, en definitiva el efecto deseado, no será posible. Para aclarar mejor todo esto distingamos entre marco técnico y marco teórico, para ver por último la importancia de la actualización de los mismos en el proceso educativo.

3.1.1. MARCO TÉCNICO

Nos ayuda a situar los elementos móviles del dispositivo. Sabemos que cada parte de la maquinaria tiene una funcionalidad pero necesita de un chasis, de una estructura que ubique en su sitio a cada pieza para funcionar correctamente. Esta sería la función del marco técnico, que está a su vez compuesto de muchos pequeños elementos:

a) Espacios.

Los espacios son fundamentales a la hora de plantear una actividad o un determinado dispositivo. Un ejemplo que todos hemos experimentado: en la organización de un aula para dar clases no es lo mismo colocar todas las mesas de forma individual y de cara a la pizarra, que hacerlo de dos en dos, o en forma de "U". La mera disposición de la clase ya nos indica el tipo de pedagogía que se intenta impartir: una clase magistral en el primer caso, donde la información fluye básicamente del ponente al alumnado y sin mucha relación interpersonal; mientras que la disposición en "U" o en círculo favorece la interrelación entre el alumnado y de éste con el profesorado, invita a una construcción colectiva del aprendizaje, etc.

Nosotros usamos mucho las salidas a la naturaleza dentro de nuestros planteamientos educativos. Es evidente que al sacar al joven de su entorno habitual debe readaptarse, no tiene donde esconderse o no sabe como hacerlo, pues no ha elaborado técnicas sobre ello. Por eso, es un terreno ideal para el conocimiento de la persona por parte de los educadores y de ella misma, descubriendo recursos y capacidades que hasta ahora no había usado. Es fácil acomodarse en nuestro lugar habitual, crear una serie de máscaras que nos ayuden o escondan en nuestras relaciones con los demás, pero la cuestión cambia cuando se modifica el contexto.

La noche, la mañana, la montaña, el bosque, el desierto... son espacios privilegiados, cargados de simbolismos que debemos estudiar y utilizar en nuestra práctica educativa³.

b) Tiempos.

Hay que tener presente que el uso del tiempo es diferente en cada cultura. El africano dirá al europeo: "Vosotros tenéis los relojes, nosotros tenemos el tiempo". No tener presente esta realidad nos conducirá a numerosos conflictos a nosotros y a los chicos, y por tanto el uso del tiempo es algo a trabajar en los dispositivos. Pero a la hora de estudiarlo como marco técnico debemos considerar el efecto que produce en la estructuración de las distintas partes de los mismos. Por ejemplo, ¿qué importancia daremos a los horarios, a la puntualidad. ¿Por qué conceder cinco minutos de cortesía para comenzar una actividad, si es lo mismo las ocho que las ocho y cinco?... Pero si acostumbramos a que "la hora es la hora", los chicos terminarán llegando a las ocho menos diez, lo que los demás traducirán por interés en los estudios, el trabajo o en las relaciones de amistad con sus compañeros. ¿Se acepta o no atender en cualquier momento, o se deja esperando al joven antes de una entrevista para que tenga tiempo para pensar o reflexionar? ¿Qué efectividad tiene imponer una sanción inmediatamente tras cometer una falta y qué importancia tiene que, frente a hechos significativos, sepamos decirle al chico: "espera y siéntate", lo retiramos de la actividad, y cuando el equipo de educadores se reúna se le comunicará su sanción? Ese tiempo de espera no es gratuito sino que ejerce una función y una influencia sobre el joven (Véase Pineau, 2002).

c) Elementos de contención.

El marco normativo es el mejor ejemplo de elemento de contención. Establecer lo que se acepta y lo que no, lo que se le pide al que llega, lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo. Es el establecimiento de la ley, algo que ha sido ajeno a muchos de estos chicos durante mucho tiempo. "No hay juego sin regla, es la regla la que produce el juego". Con esta frase podemos resumir la importancia de estos elementos que permiten socializar a la persona. Si los chicos han vivido o sobrevivido en la calle, o no tienen referentes de autoridad en casa por tener una familia desestructurada, será difícil conseguir que se adapten a la norma. La convivencia con ellos será complicada, la permanencia en colegios o trabajos se hará casi imposible, si no lo trabajamos. Ésta es quizás la parte más clara a la hora de enmarcar a los chavales, pero muchas veces la más difícil de llevar a cabo. Muchos de los jóvenes construyen su identidad por oposición al adulto, buscan su espacio en el desafío de quien impone la norma y están constantemente jugando en la frontera, probando al educador para saltar al otro lado. Es como si se empeñasen en jugar al baloncesto con el pie, su propia necesidad de llamar la atención y ser alguien juega en contra suya. Por eso, la habilidad del equipo educativo residirá en enseñarles a jugar y disfrutar del baloncesto según las reglas, para que puedan jugar con el resto de sus compañeros, con equipos del barrio y en cualquier momento disfrutando de lo que es común a todos.

d) Elementos envolventes.

Éstos elementos ayudan a configurar el envoltorio de la persona, es decir, que envuelven psíquicamente y dan protección al núcleo de la persona, o al grupo.

³ Para profundizar sobre la educación por la acción y en la naturaleza podemos adentrarnos en la pedagogía Scout desarrollada por Baden Powell en sus libros *El Escultismo para Muchachos* (1908), *Guía para el Jefe de Tropa* (1920) y otras obras suyas.

Cuando las personas migran, cambian su medio natural de vida y esa salida de su lugar de origen afecta a su envoltorio psíquico, hasta ese momento en contacto con su cultura. Sumergidas en un mundo que daba sentido a sus acciones, a su manera de actuar, que comprendía sus pautas de comportamiento, que entendía su lengua, etc., las cosas se entendían de una manera y con una lógica determinada. Pero al sumergirse en otro mundo se pasa con facilidad a un estado de agitación, donde la excitación que produce la angustia lleva a momentos de dificultad, no entendiendo el mundo que les rodea. Por ello, la casa de acogida debe hacer las veces de ese nuevo envoltorio protector, un lugar que el joven entienda, donde su lengua, su religión, sus pautas de comportamiento tengan sentido para él y para los demás. Un lugar seguro desde donde poder comprender el nuevo mundo que le rodea, para poder descansar de estar traduciendo continuamente la lengua, las costumbres, las formas.

Al poner en práctica las actividades, hay que tener cuidado en mantener hasta cierto punto este elemento protector, a menos que queramos justamente romper ese envoltorio psíquico del joven para ayudarlo a evolucionar en ciertas actitudes limitativas: “no puedo”, “no soy capaz”, “no llegaré”... Los educadores y el grupo tienen que hacer las veces de ese nuevo envoltorio protector, impregnando ciertas seguridades en el nuevo entorno. El grupo envuelve al grupo y el dispositivo de la propia salida (los educadores en particular) cierra ese envoltorio. No podemos alcanzar el interior sin romper el envoltorio, pero una rotura descontrolada hará que todo se pierda. Por tanto, todo ello debe ser motivo de estudio, experimentación y reorganización a fin de ir ajustando los efectos de una actividad, teniendo presente la importancia de los elementos envolventes que garantizarán la coherencia de la persona y el hecho de que el envoltorio no sólo da forma sino que nos protege.

e) Elementos de protección.

Cuando acogemos a los menores lo hacemos como medida de protección, pero este concepto hay que hacerlo extensivo a otros aspectos de la labor educativa y de nuestras actividades. Por ejemplo, cada vez que hacemos una salida por el monte o una actividad de escalada, al comenzar la actividad establecemos una serie de consignas de seguridad, unas normas a seguir para no correr peligro, marcar las distancias de seguridad, o seguir los necesarios protocolos. Así mismo, tener un refugio en la montaña donde guarecerse a la vuelta de un día de marcha es una garantía para el grupo, etc. Antes de efectuar un gran viaje o una labor peligrosa es costumbre en las culturas tradicionales realizar un cierto ritual que irá acompañado por la bendición de una persona importante (padre, madre, abuelos, un curandero...) y la entrega de un objeto que protegerá a la persona en su recorrido. Recuperar estos elementos, objetos o rituales permite trabajar con los jóvenes desde lo que ellos son y desde donde ellos han sido contruidos, dando peso a su cultura.

f) Rituales.

Según Ibrahima Cámara⁴:

“En el transcurso de la vida, desde la concepción hasta la muerte, los ritos están masivamente presentes en sociedades impregnadas de sacralidad, y siempre son portadores de un mensaje educativo. Todo sistema pedagógico se basa consciente o inconscientemente en una filosofía de la existencia, en una cierta imagen del hombre que hay que

⁴ Le cadre rituel de l'éducation au Mali. L'exemple du Wassoulou, por Ibrahima Cámara con la colaboración de Pierre Erny. Ed. L'Harmatthan.

formar, de donde se derivan los medios que hay que poner en práctica para conseguir este objetivo. Los ritos no sólo constituyen jalones del crecimiento, sino el aspecto sin duda más esencial de la pedagogía tal como la entiende la tradición. Nadie puede sustraerse al poder de los ritos si no quiere quedar al margen de la sociedad.

Los ritos ayudan a dar un sentido a la vida, cumplen funciones de protección, identificación y reconocimiento del niño, jalonamiento y consagración de las distintas etapas del desarrollo, toma de conciencia, formación moral e intelectual e integración social. (...)

La pedagogía ritual no sólo tiene como objetivo modelar comportamientos, sino alcanzar a la persona hasta en su propio ser, ontológicamente.

Los ritos vienen de algún modo a doblar y consagrar en el plano social las etapas del crecimiento corporal y el acceso a estatus nuevos. En cada cambio importante (caída del cordón umbilical, destete, dentición definitiva, pubertad, acceso a la sexualidad, etc.), el entorno da a entender que ha percibido la mutación y que toma nota de la voluntad del joven ser de aferrarse a la vida:

“El niño muere para que pueda nacer el adolescente, quien a su vez muere para que pueda nacer el adulto... Los ritos jalonan la vida al orquestar o socializar estos pasos. Ponen en escena el perpetuo parto de sí mismo, lo valorizan y de este modo ayudan a vivirlo y a soportar las pérdidas que conlleva. “Inician” a las nuevas funciones, es decir, dan el impulso de partida” (P. Erny, *Enfants du ciel et de la terre*, pág. 98).

Pero no se trata sólo de los ritos que tienen por objeto el niño o el adolescente. También hay los que ellos mismos deben integrar poco a poco en su comportamiento cotidiano y cuya asimilación tiene un alcance inmediata y directamente pedagógico: los gestos y las fórmulas de saludo o de agradecimiento, los pequeños ritos que rodean los cuentos y las adivinanzas, pero también los juegos, algunos de los cuales aparecen como verdaderos ritos sociales.

La ritualidad permite dar sentido y dirección a la evolución de la persona [...]

El rito del que es objeto lleva al propio niño a tomar conciencia intensamente de las mutaciones que se operan en él y de la necesidad de adaptar su conducta a ellas. Por el mero hecho de que están bien señalados los umbrales y las transiciones, su adecuación psicológica también se halla facilitada. [...]

Los ritos tienen por fin para los individuos y la colectividad entera una función de expresión y por tanto de catarsis, ya que brindan a unos y otros la ocasión de decir y hacer cosas (parabienes, felicitaciones, bendiciones, expresiones de amor o de tristeza, gestos, lágrimas, danzas, disfraces) que se considerarían desplazadas en otras circunstancias o que sencillamente no encuentran el modo de insertarse en el curso habitual de la vida en sociedad. Resulta de ello un efecto de liberación, de sublimación, de acercamiento y de regeneración tanto en el plano

individual como relacional”.

Esta descripción de los rituales nos permite acercarnos a la explicación sobre los procesos que encontramos en numerosas culturas. Analicemos esta la cita para hacer un comentario sobre la misma. Nos describe el esquema clásico de las sociedades de los pueblos del sur. Es claro que aunque no se encuentran en estado puro, ya que la modernidad y los medios de comunicación van creando un fuerte proceso de aculturación, sí que nos hace ver un planteamiento educativo y de reproducción social diferente al nuestro y desde el que han partido los jóvenes inmigrantes.

Es importante destacar del texto la no linealidad de los procesos educativos. La persona no va adquiriendo progresivamente un nuevo estatus, sino que realiza una serie de saltos cualitativos en su condición y en su reconocimiento social. Se marca de manera significativa el paso de una posición a otra. Es como si al subir una colina, en las sociedades centradas en la modernidad, la persona subiera por una ladera de pendiente más o menos constante, mientras que en las culturas tradicionales esa misma ladera estuviera hecha de distintas terrazas, donde en un momento puntual se dieran saltos significativos y se cambiara de estatus, usando el sentido de muerte a lo antiguo de la persona y de renacer a una nueva posición. Insiste el autor en la importancia de esta significación a nivel psicológico en la construcción de la psique de la persona, y cómo ayuda a entender mejor su posición social y personal. Nos parece de suma importancia su consideración a la hora de plantear dispositivos educativos que tengan como misión el trabajo con personas de otra cultura. Significar los distintos pasos y progresos ayudará a la persona tanto a entenderla como a situarse en ella.

Ya hablamos de la importancia del sujeto, del cambio personal como necesidad en el concepto de educación más tradicional y no solamente la transmisión de los contenidos o habilidades, pero el autor llega a decir que estos ritos alcanzan a la persona en su propio ser, ontológicamente. Va a trabajar el núcleo de la persona, diremos nosotros. Por último, nos explica la función social de los ritos como oportunidad de reconocimiento social de los distintos momentos, de establecer alianzas y crear redes sociales, o dar un nuevo lugar a la persona en importancia y responsabilidad. También analizamos en su momento la importancia de la entrada y la salida de la casa de acogida. Sin duda, son estos momentos los que deberían estar ritualizados para significar -al joven en sí y al grupo de compañeros y educadores- que el joven pasa de un estatus a otro y que por consiguiente debe ocupar otra función social. Para que él mismo lo entienda y el grupo le dé otro lugar al que tenía con anterioridad.

g) Protocolos.

Estamos más acostumbrados a hablar de ellos y por tanto los tenemos más interiorizados en nuestro vocabulario. Hablamos de una serie de procedimientos instalados en el tiempo, de cómo se hacen las cosas o los pasos a seguir de una manera sistemática al aproximarnos a una realidad. Podemos poner el caso del protocolo de seguridad a seguir antes de comenzar a escalar, lo cual implica la revisión del material: comenzando por la cuerda y que esté bien colocada, sin nudos que entorpezcan nuestra subida, las cintas express perfectamente ubicadas a ambos lados del arnés, éste con las correas cerradas con la vuelta de seguridad, el mosquetón de seguridad igualmente cerrado y la cuerda unida al asegurador de forma correcta... El escalador se revisará a sí mismo y después revisará la colocación de los distintos elementos en su compañero de escalada antes de comenzar a abrir la vía. Lo mismo ocurre antes de despegar un avión donde piloto y copiloto van revisando el instrumental del aparato, hablando el uno con el otro y asegurándose por duplicado de su buen funcionamiento.

Los protocolos son una forma de organizar y sistematizar tiempos y espacios para conseguir una serie de resultados previstos. Ellos ayudarán a la estructuración y el orden de las cosas. Como ya vimos, son especialmente importantes en el trabajo con jóvenes con problemas de conducta, provenientes de familias desestructuradas o de estar en la calle, donde nadie les enseñó la importancia de la norma o la manera de realizar correctamente las cosas. Están acostumbrados a vivir el momento, haciendo lo que les va viniendo en gana, o sin ajustarse a unas pautas comunes de comportamiento. En este sentido, protocolizar las cosas ayudará a centrar a este tipo de chavales, que aprendan que hay una manera de realizar determinadas cosas, que es importante seguir una serie de pasos antes de comenzar una actividad, etc. Al principio será difícil, se resistirán a este modo de actuar e incluso tendremos conflictos, pero la continua repetición hará que puedan ir sistematizando este comportamiento y que les sea posible trasladar ciertas pautas de organización y de priorización a su vida cotidiana.

h) Planificación.

Los procedimientos de planificación o programación a los que estamos habituados en las ciencias sociales pertenecerían al marco técnico. Sin insistir mucho, pues hay varios métodos y están muy elaborados en otros textos, sí haremos hincapié en la importancia de los detalles en nuestra acción educativa. Las actividades, que deben responder al proyecto educativo y a los objetivos que nos hemos marcado con el chico y el grupo, deben ser planificadas al detalle. Planteamos nuestra acción en términos de influencia y sabemos que en este sentido es fundamental cuándo, cómo, dónde, de qué manera, quién habla, por qué esta persona y no la otra, qué decir y qué callar... nada es gratuito.

Y por supuesto, la evaluación de lo realizado deberá hacerse de manera rigurosa, recordando cada parte del proceso, qué efecto buscábamos provocar y cuál hemos conseguido. En este sentido, mientras más profundo sea el trabajo a realizar con el joven, mayor control hemos de tener sobre nuestras acciones y será conveniente la participación de un supervisor externo que, desde fuera de nuestra cotidianidad, sea capaz de hacernos ver los aciertos y fallos desde una perspectiva más objetiva. El objetivo es ir calibrando el dispositivo, controlar al máximo los efectos perversos y avanzar en la construcción y elaboración de los aspectos más prácticos y de las teorías que subyacen en esos planteamientos, a la luz de la experiencia.

3.1.2. MARCO TEÓRICO

Está constituido por el conjunto de leyes, creencias y teorías articuladas que nos permitirán concebir la actividad del dispositivo, entenderlo en su conjunto y en sus partes. Necesitamos un montaje intelectual que nos permita captar y representarnos mentalmente a los jóvenes, captar el momento presente de su trayectoria personal y de grupo, viendo lo que está en juego en cada momento. De alguna manera poder hacer un diagnóstico y un pronóstico de estos jóvenes. Y por otro lado comprender las teorías y conceptos que articulan nuestro dispositivo: qué es posible o no, qué es deseable o no, etc. La teoría sería como un mapa de la realidad; no es la realidad en sí misma pero ayuda a movernos por ella, a prever las cosas y planificarlas. Para nosotros, es un mapa en constante construcción que debe ser probado y contrastado con la realidad, ver en qué es cierto y en qué difiere, para irlo completando poco a poco e ir ampliando el número de detalles en él. Este camino de ida y vuelta con la realidad, que alimenta nuestra teoría y a su vez es alimentada y descifrada a través de ella, nos impulsa a crecer y tener en constante revisión y construcción los dispositivos, donde poco a poco se van asegurando las estructuras fundamentales, pero con la

flexibilidad suficiente para adaptarse a las distintas circunstancias. La realidad está viva, los chicos están en constante transformación y cuestionan el dispositivo, eso nos hace estar siempre alerta. Ir y venir de la realidad a la teoría y viceversa.

Hay que ser conscientes de que el esquema teórico siempre está en nuestras cabezas y es previo. No importa si lo tenemos explicitado o no, lo importante es saber que detrás de nuestras acciones existe un planteamiento teórico. Por eso es fundamental sacarlo a la luz, consensuarlo con el equipo y completarlo con aportes teóricos que nos ayuden a comprender la realidad y su complejidad. Ser conscientes también de estar trabajando desde esquemas referenciales codificados, personal y culturalmente. Por eso necesitamos partir de un buen autoanálisis, pues se trabaja desde lo que somos y desde cómo hemos sido contruidos, desde la particularidad de nuestros equipos de trabajo, desde el pensamiento de nuestra propia institución y dentro del marco institucional del que nos dotamos, con la presencia de la Administración y de la sociedad en general... todo ello influye en nuestros planteamientos.

La teoría ayuda a llevar a los chavales en la cabeza y a entenderlos, aunque sabemos que no es fácil. Por eso, contar en el equipo de trabajo con compañeros de su mismo origen cultural es indispensable, por conocimiento, por experiencias compartidas y un largo etcétera que ya vimos. Como es importante igualmente la contraparte española para entender ese otro lado del puente en el que se encuentran estos jóvenes.

Dijimos que las teorías psicopedagógicas, las ciencias del deporte, la antropología, las artes dramáticas y la etnopsiquiatría han sido los pilares teóricos donde asentamos la construcción de los dispositivos. Por tanto, podemos afirmar que nuestra técnica no carece de teoría -lo que ya vimos que es imposible-, sino pluriteórica, como no puede ser de otra manera tratándose de jóvenes a caballo entre dos culturas, entre la niñez y la edad adulta.

La etnopsiquiatría⁵ nos ha enseñando que "tener una cultura y estar dotado de psiquismo son enunciados estrictamente equivalentes" , es decir, que la cultura en la que nacemos nos configura la visión del mundo y nuestra interpretación de cuanto ocurre a nuestro alrededor. De alguna manera, es como un "sistema operativo informático" que da "formato" a nuestra psiquis y a partir del cual entendemos nuestro mundo. Sobre él se van instalando los distintos programas que nos ayudan a interpretar la realidad, elaborar pensamientos y acciones sobre ella y sobre nosotros mismos. Consideramos este órgano metafórico que llamaba Freud "aparato psíquico" como una maquina de crear vínculos y que se autorregula sobre una máquina similar, con una función comparable pero de origen externo: la cultura⁶.

Todo esto nos lleva a elaborar dispositivos donde estén presentes los dos mundos en los que viven los jóvenes. Particularmente importante es, a la hora de trabajar el núcleo de la persona, decidir a partir de qué pensamientos vamos a conseguir poner en marcha los vínculos del funcionamiento psíquico del chaval, cómo conectar con lo que él es, con su esencia.

Con todo ello hemos elaborado una serie de hipótesis sobre el trabajo con jóvenes de origen inmigrante. Partimos de un concepto sobre educación que difiere de una a otra cultura. A grandes rasgos diríamos que la sociedad moderna habla de educar a los niños de cara a su independencia, mientras que la sociedad tradicional está en la línea de fabricar a la persona situándola en una lógica genealógica. Desde

5 Nathan, T. Fier de n`avoir ni pays ni amis, quelle sottise c`était, Ed. La Pensée Sauvage

6 Ibídem

esta lógica genealógica debe centrarse nuestra acción educativa, procurar el crecimiento desde las raíces, desde la estructura que da sentido a la vida de los chicos. No podemos construir en el aire. Si no nos basamos en los pilares de la persona, nuestra labor se derrumbará y el propio joven no le encontrará sentido, no será capaz de establecer esos vínculos psíquicos de los que hablamos. Existe una lógica que viene inscrita cuando nacemos y que es fundamental en la consolidación de nuestra identidad ontológica.

Nosotros intentamos comprender las líneas maestras de la construcción de la "obra". No es cuestión de volver al origen, no estamos en el lugar donde se construyó, no somos sus creadores. Nuestro trabajo es de restauración, no de creación. Nuestra función no es la de ser creadores, no nos corresponde y además ese momento ya pasó, de ello ya se encargó Dios, sus antepasados, padres, familiares y el medio que lo vio nacer. Esta raíz cultural configura la base para situarse e integrarse como persona en cualquier otra circunstancia. "Un niño que asume plenamente su pertenencia a su grupo cultural (lengua, religión, relatos fundadores, ritos) constituyéndose como sujeto, puede adquirir fácilmente el conocimiento del otro grupo". (Nathan, s/f).

Somos los artesanos que vamos a restaurar el "cuadro", pero no vamos a sustituir al autor. Debemos ser fieles al proyecto original y obtener el máximo de su esplendor primigenio. Entender nuestra posición es necesario antes de trabajar con los chicos, ser humildes en nuestra condición pero ambiciosos en nuestra dedicación y trabajo. La labor de restauración es delicada, precisa, de gran responsabilidad por la delicadeza de lo que depositan en nuestras manos. Diferenciar entre lo añadido y lo original, entre lo nuclear y lo circunstancial, requiere de estudio y dedicación. Una aproximación delicada, consultas entre expertos, volver a estudiar al autor, su época, el tipo de óleo y lienzo usado... Un trabajo de suma responsabilidad requiere una gran formación y delicadeza a la hora de realizarlo.

Pero no buscamos volver simplemente al original, pues eso sería un planteamiento anacrónico con la realidad y descontextualizado. Debemos darle nueva vida, nuevo color y nueva funcionalidad de acuerdo con el tiempo y con la tarea que está destinado a realizar. Será un trabajo que conlleve "limpiar heridas", limar las impurezas que estos jóvenes han ido cogiendo a lo largo de su trayectoria, pero respetando sus fuentes de valor, su cultura, su idioma, etc. Reforzar su identidad ontológica y, al mismo tiempo, prepararlos para la vida que deben llevar aquí.

Es necesario darles la fuerza y belleza posible para su nueva ubicación social. Hablamos de ayudarles con rigor a terminar el proceso que iniciaron con la migración. Esa iniciación auto inflingida y sin referentes adultos debe ser reconducida para darles una nueva ubicación social, como vimos en el capítulo sobre la identidad. Finalmente, aportarles aprendizajes sociales y estabilidad en sus referentes para que puedan realizar su proyecto migratorio.

Se debe provocar un antes y un después en el paso por nuestros dispositivos de influencia con jóvenes inmigrantes. Esto forma parte de la responsabilidad de nuestro trabajo de educadores. Los centros deben ser conscientes de su influencia. No influir significaría dejar que el joven se las arregle por su cuenta, que usará nuestra casa como un hotel para descansar y que continúe errante en su periplo migratorio o manteniendo una doble vida, respetando el pacto implícito a la entrada en la casa pero realizando una vida paralela -de trapicheo la mayoría de las veces- fuera de ella. Tomar conciencia de la realidad del chico que llega y ayudarlo a ocupar el lugar que socialmente le corresponde: un lugar positivo y de reconocimiento de cara a sí mismo, a su familia, a su colectivo, a su comunidad...

3.1.3. ACTUALIZACIÓN DE LOS MARCOS Y EN ESPECIAL DE LOS MARCOS TÉCNICOS.

A la hora de afrontar la realidad hay que tener la suficiente flexibilidad para no romper nuestro dispositivo. Necesitamos adaptarnos a lo que se nos presenta en ese momento concreto. Al plantear una actividad tenemos al joven o grupo de jóvenes en la cabeza, cómo son, cómo se comportan habitualmente, etc. También tenemos en la cabeza a los educadores-as que van a acompañar esa actividad y sobre la posible dinámica construimos una hipótesis de realización. Ahora bien, al llegar debemos actualizar esta hipótesis en base a la situación de las personas que se encuentran; quizás esa mañana haya habido un conflicto en la casa, o la tarde anterior hubo una disputa entre dos chicos, o el compañero ha tenido un problema familiar que no lo deja centrarse... La realidad es sumamente compleja, lo importante es entrar en ella, despiezarla, añadir elementos, para reconstruir la dinámica buscada a partir de lo que cada cual trae en ese momento.

3.2. EL OBJETO ACTIVO: CENTRO DEL DISPOSITIVO DE INFLUENCIA

Trasladamos la noción de objeto activo de la etnopsiquiatría, la adoptamos y adaptamos a nuestra práctica pedagógica. La naturaleza está llena de objetos materiales que nos rodean y pasan desapercibidos en nuestra vida cotidiana. Veremos qué es lo que hace que estos objetos tomen relevancia en la vida de una persona o un grupo para terminar ejerciendo una influencia real.

Veamos algunos ejemplos sencillos. El agua es un elemento cotidiano, pero si hablamos de agua bendita, aunque aparentemente sea igual, sabemos que para los cristianos tiene una fuerza diferente y será usada de forma diversa atribuyéndosele propiedades curativas o protectoras. Cuando un bebé nace en África, en muchas culturas se le coloca un cordón alrededor del vientre como elemento protector. O cuando el africano acude para la bendición de su abuelo o abuela antes de emprender un gran viaje, éstos a la vez que lo bendicen le imponen un colgante con un pequeño objeto que lo protegerá. Estos pequeños objetos están cargados de significación y ejercen su influencia protectora o sanadora sobre las personas. Para que tales objetos cambien sustancialmente su funcionalidad han debido ser activados mediante un ritual concreto, realizado por unas personas concretas y no otras, con unas palabras determinadas, en un lugar y momento precisos... sólo así pueden ser activados y ejercer la influencia sobre la persona. Únicamente un sacerdote con las palabras precisas y los gestos oportunos podrá bendecir el agua; sólo un curandero, a cierta hora de la noche de luna llena y bajo un árbol determinado, podrá pronunciar las palabras y realizar los gestos, que a su vez le fueron transmitidos, para realizar y activar un cierto amuleto que protegerá durante el viaje. No entramos en si estamos o no hablando de sugestión, sólo constatamos que a las personas les funciona y como tal lo respetamos.

Además, somos conscientes de que los objetos actúan en un ámbito cultural determinado y sólo dentro de él tienen sentido. Pero de la misma manera somos conscientes que el efecto y el trabajo en profundidad que ejerce sobre la persona, al establecer vínculos efectivos en la psique del individuo, hace necesario adoptarlos en nuestras prácticas. Con ello nos referimos a poder crear un ambiente donde cada persona se sienta reconocida en su ser más profundo. En nuestra experiencia, con jóvenes y educadores, encontramos momentos donde el chico se desvela como es, encuentra un grupo que le entiende, donde puede hablar de sus prácticas

tradicionales y se siente comprendido, donde exponer y dar sentido a sus interrogantes más profundos; un lugar donde la traducción cultural no es precisa, donde el otro entiende y no mira con ojos extraños. Sólo ahí el joven se abre en profundidad y justamente ahí la relación que establecemos debe tener una fuerte carga cultural. Estos objetos se convierten en el corazón del dispositivo de influencia y todo se organiza en torno a ellos. De alguna forma estos objetos imponen su lógica. Descubrir dicha lógica en nuestros dispositivos y ver cuál es su influencia será parte central de nuestro trabajo en el diseño de dispositivos. Trabajar bajo la teoría de los dispositivos supone exponer a los jóvenes a la influencia de los objetos, a la influencia de los dispositivos.

Analicemos algún caso de nuestra práctica educativa donde se pueda ver esta centralidad de los “objetos” y la diferente posición en la dinámica educativa. Si tomamos como ejemplo el fútbol comprenderemos la centralidad y la lógica del objeto con facilidad. Ese trozo de cuero, conjunto de trapos liados o una simple lata que representa un balón tiene un poder movilizador extraordinario. Basta sacar un balón en el patio de un colegio y veremos rápidamente a un grupo de jóvenes detrás de él, acto seguido organizarán un partido, unos se nombrarán capitanes y harán los equipos, otros irán a buscar dos piedras para hacer las porterías... Así podríamos seguir y seguir, para comprender el poder del objeto activo (balón de fútbol) en la movilización de masas, convirtiéndose en algunos casos en un fenómeno para-religioso. Ante la fuerza movilizadora de este objeto podemos montar un dispositivo de trabajo con menores donde sean importantes los entrenamientos y por tanto toda la educación en salud, cuidado del cuerpo, alimentación deportiva, etc. Donde hablaremos del trabajo en equipo, y la importancia y primacía del equipo, del grupo, en el éxito de todos, frente al individualismo. Aprender a ganar y a perder, la importancia de participar y sobre todo del esfuerzo y superación personal como base del crecimiento. Entrenaremos bajo el sol o bajo una fuerte lluvia, nada es un impedimento que haga imposible nuestra misión. Los chicos lo harán con gusto y aprenderán que en la vida los obstáculos se superan también. Inscribiremos al equipo en el campeonato del barrio, lo que les ayudará a socializarse, a conocer a otros jóvenes españoles que también practican deporte y con los cuales establecerán lazos, posibles redes. Igualmente serán representantes de nuestro centro o de una asociación deportiva cercana y por tanto parte importante y significativa, que los sacará del anonimato, de la invisibilidad. Para todo ello -y posiblemente más- no necesitaremos estar persiguiendo y motivando a los chavales. La fuerza la pone el objeto (el balón) y nosotros como educadores nos limitamos a guiar los distintos pasos, a enmarcar el dispositivo, a evaluar y ayudar a comprender a estos chicos lo que van viviendo. Todo ello es un dispositivo que a su vez forma parte del gran dispositivo que es la casa de acogida, en torno a un objeto de influencia.

Reiteramos la centralidad de las dinámicas en torno a un objeto -no siempre material- y cómo escogiendo bien el corazón de nuestros dispositivos el trabajo de influencia será más sencillo, más fácilmente evaluable. Adoptar una posición externa que nos permita perspectiva, dará un margen de maniobra al joven desde lo que él es, podrá encontrar su propio lugar, y unos se descubrirán como un magnífico delantero o portero, y para otros su labor fundamental será el liderazgo y la cohesión del equipo, etc.

3.3. LOS OPERADORES

Si pensamos en términos de mecánica enseguida veremos que el operador es quien maneja la maquinaria, ajusta las piezas para su correcto funcionamiento, revisa los niveles para que sean correctos, sube o baja la temperatura del termostato, controla

la salida del producto, se asegura de su acabado y desecha los defectuosos para eventualmente recalibrar la maquinaria y así optimizar la producción. De alguna manera no participa directamente, no manipula la materia prima con sus manos, pero sí es responsable y controla el proceso de producción y actúa sobre él, en función de su puesto en la cadena de producción.

Esta posición es similar a la del educador-a en los dispositivos de influencia. Como el director de la obra de teatro que desde la sombra idea, dirige y hace posible que el mensaje llegue al espectador sin actuar él mismo. Los dispositivos sitúan al educador en esta función de operador sobre su funcionamiento. Pensaremos si es oportuno que el entrenamiento de fútbol dure dos o tres horas y veremos si provoca o no cansancio o superación en los chavales. Si es bueno hacerlo con lluvia porque favorece el afán de lucha y superación de los chavales, además de conectar con el espíritu aventurero y la idea de que soy capaz de todo, propia de los jóvenes, o si no es bueno pues se pueden resfriar. Si al dedicar mucha parte a la táctica deportiva y el entrenamiento con el balón los chicos pierden forma física y se relajan o ganan en calidad y estrategias al afrontar distintas situaciones. Si es bueno concentrarse e ir a la cama antes del día previo al partido, si debemos llevar a los chicos a celebrar las victorias fuera de la casa, o si también debemos celebrar las derrotas pues lo que se valora por encima de todo es el esfuerzo.

Baden Powell (Fundador del Movimiento Scout), cuando realizaba un campeonato deportivo, invertía la manera de clasificar a los equipos; pasaban a la siguiente ronda aquellos que perdían, de manera que así al final de cada campeonato eran los equipos que jugaban peor los que habían practicado más deporte y por tanto habían tenido mayor oportunidad de entrenarse y mejorar. El honor de los chicos los impulsaba a esforzarse e ir mejorando, de manera que con el tiempo y gracias a la mayor práctica de los que de verdad lo necesitaban todos iban subiendo su nivel en el deporte que practicaban. A veces hay que darle la vuelta a lo que hemos hecho siempre para que tenga sentido.

Lo interesante de un dispositivo es construirlo, es un acto de creatividad que motiva al educador en su tarea. Nos saca del cara a cara con los chavales, de la confrontación directa, pues existe una mediación del objeto y del dispositivo. La creación de dispositivos interculturales invita y obliga, en cierta forma, a entrar en mundos distintos. Es apasionante ver tu mundo como uno de los mundos posibles pero no el único. La construcción entre personas de diversos orígenes culturales permite conocer la cultura del otro y nuestra propia cultura a través de los interrogantes del otro. Es un acto de profesionalidad en la tarea educativa de jóvenes que están entre dos mundos.

El reto para los equipos educativos es muy grande. Las reuniones del equipo se convierten en verdaderos centros de elaboración, donde entremezclar las teorías psicopedagógicas con las antropológicas. También las explicaciones de cada miembro del equipo sobre cómo se hace o vive eso en su cultura, y la experiencia y reacciones que han suscitado en cada uno este u otro tipo de actividad para que, al contrastarla con la realidad de los chicos de la casa, puedan irse cerrando dispositivos que trabajen a la persona. Todo ello para elaborar una hipótesis de trabajo y de ahí ser llevada a la realidad. Después, ser experimentada por los propios educadores de manera que, evaluando su experiencia dentro de ella, sean capaces de extrapolar qué tipo de efectos podrá provocar en los chicos. Y por último, reajustar para implementarlas con estos jóvenes.

Por otro lado, hemos de tomar conciencia de la responsabilidad de ser referentes para ellos. Nuestras palabras cerrarán y darán sentido a las acciones, pero si nuestro

comportamiento no se corresponde con lo que decimos servirá de poco hablar. Por ejemplo, si alguien del equipo de educadores sale a fumar a la puerta, esa acción tiene mayor peso que una charla sobre prevención del tabaquismo. Recordemos la centralidad de la persona en el proceso educativo tradicional, donde no es central el contenido de la educación, sino la configuración del propio continente. Y todo ello a pesar de que el papel y situación del adulto es diferente y así lo debe comprender el joven.

Hay que destacar la función de predecesores de los educadores: no sólo debemos acompañar, sino que en muchas ocasiones deberemos situarnos al frente para hacer visible que las cosas son posibles. Por ejemplo, si completamos una marcha de senderismo con la ascensión al pico más alto de la cordillera, no podemos quedarnos en la base y mandar a los jóvenes subir. De ser así, ellos dirán que están muy cansados, que es imposible, que para qué deben hacerlo, y sobre todo que si los educadores no lo hacen, por qué lo van a hacer ellos. Mas si nos colocamos al frente y enfrentamos con alegría la dureza y las dificultades de la ascensión, podremos al final disfrutar con ellos de las vistas de toda la sierra, quizás de la puesta de sol, de haber llegado a lo más alto, de ser capaces de lo que pocos son capaces, de llegar a donde pocos llegan. Por eso, hay que estar preparados para superar nuestro propio cansancio, las propias barreras y limitaciones. Esto nos obliga, en nuestros dispositivos, e incluso en nuestra posición de operadores, a cuestionarnos constantemente a nosotros mismos, a plantearnos nuestras incoherencias y a crecer como personas. De manera que, al final, el dispositivo también termina actuando sobre nosotros. Sin duda un reto.

4. CLAVES PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA DE DISPOSITIVOS

4.1. UN ESQUEMA PARA ORGANIZAR LAS IDEAS.

A la hora de comenzar a pensar en crear un dispositivo es oportuno partir de un esquema sencillo que nos ayude a organizar las ideas y nos sirva de estructura.

Hasta ahora hemos hablado -en el capítulo sobre identidad en particular, pero de forma general también en los demás-, de núcleo y envoltorio, de identidad ontológica e instrumental, de dentro y fuera, de consciente e inconsciente. Todo ello configura una visión de la realidad externa e interna tanto en el individuo como en el grupo, entre un mundo y otro. Ese entrar y salir, ir a lo nuclear y a la vez trabajar lo instrumental, es una forma que puede ayudar a posicionarnos en la realidad. Crecer desde dentro pero para poder adaptarnos fuera. Vivir entre dos mundos que a veces chocan y a veces se refuerzan, dos culturas que participan en el proceso de construcción de la identidad. Todo ello conociendo y siendo conscientes de la permeabilidad y complementariedad de las dos realidades; cómo una nutre a la otra y cómo en la desembocadura de un río en el mar las aguas se mezclan para fundirse en una nueva realidad.

Para abordar estos aspectos partiremos de un esquema sencillo:

ABRIR-DEPOSITAR-CERRAR O ENTRADA-DESARROLLO-SALIDA

De manera que al aproximarnos a la realidad, al plantear tanto un gran dispositivo como una casa de menores o un micro dispositivo dentro de ella (una entrevista a un joven), hay que plantearse cómo abrir-depositar-cerrar nuestra acción.

Este esquema se desarrolló en el capítulo sexto al analizar las prácticas educativas

DE LO VISIBLE A LO INVISIBLE

en los centros. Allí hablamos sobre cómo recibir a los chicos, cómo entran, y de la importancia de esos primeros momentos que, a modo de vacuna, iban a marcar el devenir del joven en la casa estableciendo un contrato (al menos implícito) que regulará su permanencia. De igual forma, hemos estudiado las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el tiempo de estancia en la casa. Y por último, vimos la importancia de la salida de la misma, cómo era importante significarla y el peso que eso tendrá para el chico en su futuro.

En una salida de senderismo reunimos al grupo en un círculo antes de empezar y damos las consignas de seguridad y marcha en la montaña, el recorrido a seguir, cómo actuar con los compañeros (solidaridad, cuidado del más débil...) y cómo cuidar el medio ambiente, así como alguna lectura que les ayude en la reflexión del día. Después se desarrollará la marcha y las actividades previstas durante el día y finalmente, a la llegada, volvemos a hacer un círculo para felicitar a todos, agradecer el esfuerzo y concluir la actividad.

Al realizar una entrevista en profundidad, hablamos de abrir (crear un clima apropiado y de confianza para el joven), depositar las palabras que vemos convenientes (hablar sobre los temas importantes en su vida) y cerrar (finalizar la entrevista clausurando los temas importantes tratados, junto a las conclusiones y consejos) emplazándole a continuar en el camino.

En definitiva, para realizar un trabajo completo primero es necesario abrir, pues sabemos que las personas tendemos a protegernos, a no mostrar quiénes somos y a que no nos afecte lo que nos digan. Debemos ser autorizados, reconocidos como personas importantes que comprenden y pueden ayudar. Si no, lo que hagamos caerá en saco roto, se lo llevará el viento y nuestro esfuerzo será en balde.

A continuación hablamos de trabajar, depositar, desarrollar... Es un trabajo duro crear un clima de confianza con una persona, se resistirá y sólo accederá en la medida en que le inspiremos confianza y vea que será de utilidad para su vida. Por tanto, si lo conseguimos, será para trabajar algo importante, serio, ya que de nada vale el esfuerzo (nuestro y del chico) si después no damos una respuesta. Y el trabajo es mucho, desde el que afectaría al núcleo de la persona -es el que menos tiempo ocupa pero el más importante-, hasta todo el trabajo de crecimiento de la persona, de adquisición de habilidades, etc. Es el trabajo que ayuda a pasar de un lugar a otro al chico. Dada su importancia, necesitamos que el joven esté en disposición de realizarlo y que el grupo esté animado a desarrollarlo.

Y por último, cerrar. Sería inimaginable un cirujano que operase, extirpase algo y no cerrara la herida. De la misma forma y similares consecuencias sería no concluir apropiadamente las cosas. Debemos reestablecer el envoltorio que da coherencia y protección a las personas. Lo abrimos para trabajar en el interior pero, si no se cierra, dejaremos desprotegida a la persona. Lo que depositamos trabajará el interior y tendrá sentido si la persona es capaz de sacar conclusiones -aunque no sea en el momento inmediato-, pues eso posibilitará un nuevo lugar al individuo: es el mismo de antes aparentemente, aunque por dentro esté cambiando. Con el tiempo ese cambio llegará a manifestarse en el exterior consiguiendo reubicarse en otra posición.

4.2. ELEMENTOS A TENER EN CUENTA EN EL PLANTEAMIENTO DE DISPOSITIVOS

Ahora es necesario armar nuestro esquema. Dotarnos de elementos adecuados para trabajar con jóvenes que provienen de otra cultura, que han cruzado el

Estrecho y han cargado sus vidas de un sinfín de circunstancias, que acarrearán una gran mochila a sus espaldas llena de recuerdos, traumas, heroicidades... Por tanto, al empezar a plantearnos los dispositivos recordemos cuanto vimos sobre estos jóvenes en el capítulo sobre identidad. En especial queremos recordar la importancia de ayudar a concluir el proceso iniciático autoinfligido, ayudar a resolver el paso a adulto, concluir la socialización que no pudieron realizar en su momento y llevarlos finalmente a ocupar una nueva posición social, con trabajo, familia, redes sociales, etc. Hemos de buscar y provocar los momentos de inflexión en la vida de los chicos, y para ello recordemos el papel de los inductores de cambio, la necesidad de romper las espirales de negatividad cuando existan y provocar espirales de positividad en los chicos que los lancen a la plena ciudadanía.

Los chicos nos dirán de manera explícita o implícita que quieren cambiar, pero cambiar conlleva cambios y eso es muy difícil de asumir. El estado en que nos encontramos nos da estabilidad, como dice el refranero: "Más vale malo conocido que bueno por conocer". Así es para jóvenes y adultos, pues aún viendo la necesidad y las ventajas de una futura nueva situación, la inercia nos hace resistir en nuestra posición. Pensemos simplemente en las dificultades para dejar de fumar. Por eso, nuestros dispositivos deben ser lo suficientemente fuertes para llevar al cambio. Mientras más fuerte sea el dispositivo, mayores son las resistencias que hay que oponer a él para impedir el cambio. Seamos conscientes de que, para resistir al cambio, el dispositivo será atacado por sus partes más débiles. Especialmente importante aquí es el equipo educativo y la unidad de criterio dentro del mismo, pues al actuar como parte del envoltorio del dispositivo, los chicos buscarán el eslabón más débil de la cadena e intentarán abrir una fisura para escapar.

Además, contamos con la premura del tiempo: la barrera de los 18 años es como la cuenta atrás de un cronómetro puesto en marcha desde el primer día. Ante ello nuestra propuesta es, una vez medidas las fuerzas (físicas, intelectuales, creativas, etc.), abandonar la olla tradicional y empezar a cocinar con olla a presión. Durante años las legumbres se han cocinado en marmitas de barro, y sin duda con un resultado estupendo; pero con la aparición de la olla a presión, lo que antes duraba tres horas en hacerse, ahora se cocina en un breve espacio de tiempo. Los más exigentes dirán que no es lo mismo, y con razón. El problema es que -como repiten hasta la saciedad los educadores- no contamos con tiempo, en año o año y medio hay que trabajar con el chico, posibilitarle el concluir su proceso de iniciación, ofrecerle un nuevo idioma, una formación y un trabajo para que pueda llevar una vida de adulto con sólo 18 años, en algunos casos unos meses más de prórroga en un centro de tutelados.

La lógica de funcionamiento es la misma: si al subir la presión se reduce el tiempo de cocción de los alimentos, nuestro aumento de presión hará que los chicos evolucionen en menos tiempo. Esto supone exponer a los chicos a experiencias que les ayuden a romper los elementos negativos y construir en positividad, supone un sobreesfuerzo en formación y trabajo, ocupar mañanas y tardes, llenar los fines de semana, trabajar dentro de la casa y en el entorno, ayudarles a ser buenos trabajadores, crear redes en el exterior que soporten su inclusión social (ahora y a la salida de la casa), a la vez que trabajamos el núcleo de la persona dentro de la casa. Como toda olla a presión existe una válvula que permite controlarla. Los chicos son jóvenes y necesitan también momentos de esparcimiento y, aunque durante este periodo sean menos frecuentes, debemos hacerlos de mejor calidad y aprender a disfrutar en el trabajo diario. Si creemos que se parte de una situación de desventaja frente a chicos que viven con sus familias y tienen la posibilidad de salir de casa progresivamente (o cumplidos los 30 años y más, como sucede aquí), necesitamos posibilitar este sobreesfuerzo para situar en un nivel aceptable a nuestros jóvenes. Tener claro que el trabajo a presión es más

difícil y, si no ajustamos bien la olla, ésta perderá vapor y la presión que necesitamos. Además debemos controlar los tiempos y la presión para una cocción óptima. Todos estos ajustes y la función de cada uno de los elementos (marco técnico y teórico, objetos activos y operadores) que constituyen un dispositivo los hemos descrito anteriormente y debemos considerarlos a la hora de plantear nuestro dispositivo. Por último, ser conscientes de que ningún dispositivo servirá para todo ni para todos. No existen recetas que podamos aplicar en cualquier momento ni varitas mágicas, sino que hay que suplirlas con mucho trabajo de reflexión y elaboración, a partir de la observación de nuestros jóvenes y de estudio. De la práctica a la teoría para volver a la práctica, permaneciendo en constante construcción. Nos encontramos en un sector donde no existen precedentes, en un fenómeno nuevo, complejo y en constante evolución.

4.2.1. ÁMBITOS DE SOCIALIZACIÓN DE LOS MENORES

Dediquemos ahora una breve sección a los distintos ámbitos de socialización de la vida. Entendemos la socialización como la transformación que sufren los individuos en su interacción con los otros, el ser humano construido en la interrelación con los demás.

a) El **primer ámbito** de socialización está en la familia, cuyos referentes principales son la madre y el padre. La familia se sitúa como referente en la vida de la persona, podremos seguir el modelo de nuestros padres, numerosos hijos siguen la profesión de sus padres o, por el contrario, se rebelan e intentan autoafirmarse en contraposición a las normas que ellos plantean. La familia es un referente vital, como un faro en la costa: por un lado nos pone límites, nos hablará con sinceridad y no se cansará de corregirnos cuando estime que no es el camino a seguir; por otro lado es un baluarte seguro, un lugar al que volver de forma incondicional. Este lugar de referencia lo van a ocupar nuestras casas de menores, sin ser un sustitutivo de la familia, sino buscando la doble legitimidad de la que hablábamos (tanto institucional como delegada por la propia familia). En este sentido hay que tener claro el papel de "último bastión" en los planteamientos de vida y conducta de los chicos. Los profesores o amigos podrán desentenderse de un mal comportamiento o conducta no adecuada, pero en la casa no. Observamos durante la investigación y en nuestra experiencia con educadores la gran diferencia de planteamientos entre los que son más jóvenes y aquellos que por su edad tienen otra perspectiva vital, especialmente si son padres, y sobre todo si tienen o tuvieron hijos adolescentes. El trato que ofrecen tales educadores a los chicos es totalmente diferente, pues sienten en su papel de educadores la responsabilidad de padres, y por tanto corrigen con rigor y autoridad sintiéndose baluartes, responsables de la educación y del destino de estos chicos, como les gustaría que otros se ocuparan de sus hijos. Una actitud semejante se da igualmente en los educadores marroquíes, especialmente los más "tradicionales". Su concepto de educación y de la relación desigual entre jóvenes y adultos les hace imponerse frente a los jóvenes y no aceptar lo que desde su punto de vista es inadmisibile.

En el otro extremo tendríamos a numerosos educadores españoles jóvenes, muchos de ellos con experiencia educativa en tiempo libre. Hay en ellos una doble tendencia. Por un lado, una mal entendida pedagogía de la igualdad donde se valora por encima de todo la cercanía e incluso se postula que entre educador y joven la relación debe ser de amistad y sin distancias. Por otro lado, parten de su experiencia con chicos españoles en asociaciones, donde ocupaban un papel complementario a los padres y esto les permitía enfocar su relación de forma alternativa, pasando de la figura de hermano mayor a la de colega en determinados momentos. Basados en

estas experiencias y convicciones trasladan estas prácticas a la casa y no asumen el ser la última barrera, permiten conductas que no son admisibles y que en los chicos con familia eran corregidas en casa, pero sin darse cuenta de que aquí no existe tal posibilidad.

b) El **segundo ámbito** se encuentra en la escuela o el trabajo. El rol que el chico debe ocupar es diferente al de casa. Se encuentra en un mundo que no es el suyo. Es un mundo más formal debido a la presencia de adultos, que no son familiares ni personas de su círculo de confianza. Por tanto está en juego su comportamiento público, su forma de expresarse en sociedad, de ser alguien para los demás, donde desarrollar lo que vimos sobre la identidad social del individuo. Es un lugar privilegiado para encontrar aliados. Ahí tendremos adultos que pueden valorar el comportamiento de los chavales fuera de nuestro control, con los cuales es fundamental establecer sinergias de actuación y no entrar en una dialéctica con ellos frente a los chicos. La escuela como lugar donde aprender a relacionarse. Y el trabajo como lugar de aprendizaje de responsabilidades y compromisos de cara a su inserción a la salida de la casa y también, por supuesto, un claro ámbito de socialización y creación de redes donde apoyar su vida futura. Todo ello debe ser trabajado a través de un seguimiento exhaustivo. Escuela y trabajo ayudan a la socialización o provocan exclusión si la cosa va mal. Si no cuidamos a los chicos ahí, sólo les quedará la calle para ser alguien y en la mayoría de los casos no encontraremos adultos en ella que les ayuden a madurar como personas.

c) El **tercer ámbito** es la calle y el grupo de iguales. Ya vimos en el tema de identidad el problema que se plantea cuando el joven fracasa en casa y en la escuela o trabajo: el mundo adulto lo rechaza y busca al grupo de iguales como referente, como lugar donde ser reconocido y ser alguien. Pero desgraciadamente la mayoría de las veces la ley que impera en estos grupos no es la más adecuada y está construida de forma antisocial, como ya vimos. El peso del grupo de iguales es central en nuestros jóvenes, pues para muchos fue su referente vital: excluidos de su familia y escuela o trabajo se refugiaron en los iguales para sobrevivir o para emprender su proyecto migratorio. Somos conscientes de no ser su familia, aunque ejerzamos una función semejante. Mas también sabemos que para ellos, aquí en España, tanto la escuela como el trabajo son lugares mucho más difíciles de socialización. La escuela porque la rechazaron hace mucho tiempo y peor en otra lengua. El trabajo porque cuesta mucho establecer relaciones de verdadera amistad con personas de otra cultura, de un idioma que apenas hablan y donde se necesita estar traduciendo constantemente. Lo más probable es que enseguida busquen un grupo de iguales, entre sus compatriotas o al menos entre inmigrantes, donde se sientan identificados, donde el otro comprende lo que siento y lo que estoy viviendo sin tener que estar explicándoselo constantemente y sin que me miren con cara extraña.

De ahí la importancia de ocupar la calle de manera positiva, de relanzar la idea de los educadores de calle y de asociaciones que trabajen con los jóvenes en la calle, con referentes adultos que acompañen a estos chicos de manera distinta a los padres; que sepan estar en la calle con ellos. Aquí encontraremos aliados en asociaciones como los Scouts, los grupos parroquiales o de la mezquita que siguen ofertando alternativas a los jóvenes. Los jóvenes conformarán su grupo de amigos, algunos con un ocio saludable como el deporte o la naturaleza, otros buscando una salida compulsiva a su adolescencia en el botellón de fin de semana, y desgraciadamente algunos serán captados por grupos mafiosos, extremistas o bandas de jóvenes que andan rozando o dentro de actividades delictivas.

d) El **cuarto ámbito** de socialización está constituido por los medios de comunicación social. Es imposible escapar a su influencia, en especial la televisión o Internet.

Conforme nos acercamos a Marruecos veremos innumerables antenas parabólicas que venden una imagen de España o de Europa en gran medida engañosa, pero que alimenta el imaginario colectivo del paraíso al otro lado del Estrecho y por tanto la migración como salida a la situación personal y familiar, como ya vimos en el primer capítulo. Es lo que, en gran medida, trajo y atrajo a estos jóvenes a nuestras costas; y es lo que contribuye a su educación en nuestra sociedad, primando el consumo como modo de afirmación identitaria. Son numerosas las referencias en las entrevistas de la investigación sobre cómo, al poco tiempo de llegar los jóvenes, lo que les interesa es llevar zapatillas y ropa de marca. Reciben enseguida la lluvia de aquellos valores que deben adquirir para ser alguien y no ser tachados de tercermundistas o atrasado haciéndoles comulgar con prácticas muy alejadas de su propia cultura. La "Verdad" se encuentra en la televisión y sus predicadores están muchas veces en nuestros famosos "realities". Basta ver la parrilla de las distintas cadenas. Internet también nos abre grandes oportunidades de comunicación y franquear barreras y monopolios, pero a la vez innumerables páginas pornográficas, de pederastia, etc. Es un sector que influye en la sociedad pero en mayor medida en niños y adolescentes. De ahí que para todos sea una obligación saber educarnos en el uso de la televisión y otros medios.

4.2.2. ACTIVIDADES EDUCATIVAS TRANSVERSALES Y LONGITUDINALES.

Son muchas las actividades posibles que pueden plantearse durante el transcurso del año, todas con arreglo a los objetivos del proyecto educativo del centro y los proyectos educativos individualizados. Pero, más que entrar en un sinfín de ejemplos, nos gustaría reflexionar sobre su influencia y su carácter longitudinal y transversal, como ejes de estructuración básica. Si hablamos de actividades longitudinales, que se prolongan en el tiempo, sin duda las centrales son las que se realicen en ese segundo ámbito de socialización de trabajo y escuela. Buscar temas que realmente motiven e interesen a los jóvenes. Ayudarles y ayudarnos a no conformarnos con lo primero que llegue sino que sea adecuado a sus capacidades, con calidad y proyección de futuro de cara a su inserción laboral y a su futura progresión en el trabajo, que no estanque a los chicos en la precariedad por falta de formación o/y motivación, y si es necesario complementarlo con formación compensatoria.

En este sentido, insistimos en la importancia del seguimiento. Al hablar e intercambiar con los profesores, los tutores o los jefes de los chicos ser conscientes de la función de mediación intercultural del propio educador. Dicha función de puente es un trabajo necesario para el mutuo entendimiento y la mejora de las relaciones, no sólo cuando surja un conflicto, sino de manera consciente y sistemática desde la primera visita, como medida preventiva y de sensibilización. Por otro lado están los entrenamientos en habilidades sociales. Decimos "entrenamientos" conscientemente, con el fin de trasladar la idea de repetición, sistematización y, en cierto modo, protocolizar los aspectos que consideremos fundamentales para que el chico los pueda interiorizar y luego le salgan automáticamente (Véase Makarenko, 1985). Este continuo repetir va marcando el carácter y se asemeja a maneras propias de su cultura. Pensemos, por ejemplo, en la importancia de la memorización del Corán, o la insistencia de los padres a sus hijos en la oración, de manera que a través de hechos concretos y de su repetición van transmitiendo su religión, a posteriori la van explicando y dándole sentido tanto en casa como en la mezquita. También es habitual en este tipo de transmisión lo que los chicos refieren como "recibir consejos": el adulto charla con el chico y de manera recurrente o periódica va aconsejando sobre la vida. Este consejo repetitivo va calando en el comportamiento de los chicos, ellos lo agradecen y lo consideran: "Tienes que seguir a la persona mayor porque ella sabe más de las cosas que te pueden ayudar en el futuro. Cuando te sientas con alguien mayor que

te da consejos, te hace sentir que también eres una persona mayor y responsable “(Hassan). Por tanto, destacar la transculturalidad de las prácticas educativas con estos jóvenes, rescatar las formas que han ayudado a asimilar los conocimientos, habilidades y actitudes desde que eran niños y que les ayudan a establecer un vínculo en el aprendizaje.

Por otro parte son necesarias las actividades transversales, puntuales, que marcan el tono y mantienen el ritmo y la tensión en la dinámica de nuestros dispositivos. A la hora de acercarnos al diseño de estas actividades hay que pensar en algo extraordinario, considerando el aspecto transcultural y la importancia de la escenificación.

Si hablamos de la escenificación es porque forma parte del diseño de un dispositivo (abrir-depositar-cerrar), que necesita y se ve reforzado en su puesta en escena. Por ejemplo, si debemos comunicar algo de importancia y gravedad a un joven (y por tanto extraordinario, ya que, de lo contrario, terminamos banalizando las cosas si abusamos de ellas), no es lo mismo decírselo en el pasillo, que lo haga un educador o el director o, por ejemplo, convocarlo al término de la reunión del equipo educativo, tenerlo esperando media hora y llamarlo al frente de todos, dejarlo de pie, que un educador haga una pequeña introducción y luego dé paso a las palabras del director-a, que con firmeza en una posición central y en nombre de todos, le comunique el acuerdo de todo el equipo, sin dejar que el chico hable cuando quiera (si es necesario se le corta con brusquedad para que entienda las distintas posiciones), se le da y se le quita la palabra según veamos y somos nosotros los que decimos la última palabra o le mandamos que haga alguna acción y nos de cuentas en un tiempo concreto. El peso de las palabras, el mensaje a transmitir, queda envuelto por el dispositivo donde hemos abierto (con la espera, la posición del grupo y la introducción del educador a la referencia máxima de la casa), se ha depositado el mensaje (en las palabras del director-a, la pequeña oportunidad de réplica y nueva palabra nuestra) y por último se cierra dando una prescripción (una acción a realizar) y emplazando a cumplirla en un plazo.

Por último, pensemos en términos de lo extraordinario. Este tipo de actividades deben romper con la cotidianidad, sorprender, retar, movilizar, marcar a los jóvenes. Lo que no marca se olvida, no deja huella, y no tiene repercusión más allá de lo anecdótico. Miremos hacia atrás en nuestras vidas y pensemos en cosas que recordamos, que nos hacen sentir orgullosos, que han marcado una diferencia en nuestras vidas; son ese tipo de cosas de las que hablamos las que nos han demostrado quiénes somos. Muchas veces hemos salido con unos bocadillos al campo con los amigos y lo hemos pasado bien; son muchas y de ellas tenemos vagos recuerdos. Sin embargo, aquella salida de fin de semana cuando atravesamos Sierra Nevada y al cruzar un río desbordado se nos cayó la mochila y se nos mojó el saco de dormir, nos obligó a compartir entre todos el calor de la tienda. Tras cinco horas lloviendo, ver que mi compañero se metía en el río para ayudarnos a cruzarlo sin mojarnos y descubrir lo que yo era capaz de hacer por el grupo. Esa salida en particular marcó a todo el grupo. Muchas veces, cuando nos reunimos, la recordamos como algo importante para todos. Este tipo de aventuras vividas en grupo crea una alianza en nuestra relación a lo largo de los años. Son esos momentos extraordinarios los que nos muestran aspectos desconocidos de nosotros mismos y de los compañeros, donde percibimos que se ponen en juego los asuntos importantes a los que nos referimos.

Los chicos deben saber que cuanto estamos haciendo es importante para ellos, deben sentirse protagonistas. No temamos en ser exigentes, a los jóvenes no se les atrae por lo que se les da (simplemente lo tomarán y seguirán pidiendo), sino por lo que ellos pueden dar. Cuando dan de sí mismos se sienten parte, protagonistas de la acción, que ellos son importantes por lo que son y que ese dispositivo es importante

para ellos. A veces escuchamos frases como: "Pobrecitos, con lo que han pasado, ahora que puedan disfrutar un poco". Pero no son pobrecitos, son pequeños héroes que han conseguido cruzar solos el mar, aventureros en busca de un futuro mejor, son personas con iniciativa y entusiasmo por un futuro mejor para ellos y sus familias y necesitan canalizar positivamente esta energía. Podemos hablar de solidaridad y hacer numerosos debates con ellos sobre este concepto y más será fácil que lo entiendan al pensar en su compañero con el agua a la cintura y dándoles la mano al cruzar el río o pasando sus mochilas para que no se mojaran. Es a través de la experiencia como se aprenden y fijan los valores. Después vendrá la palabra que dará sentido a lo que hemos vivido, que llamará a cada cosa por su nombre, al cúmulo de sentimientos experimentados les dará orden y se valorará lo positivo dentro del grupo para establecer un modelo para los propios chicos, desde la positividad y el liderazgo en el servicio a los que lo necesiten. El mensaje que le damos al chico es que es una persona de bien, necesaria en esta sociedad y valorada como tal entre sus iguales y adultos, no alguien al margen de la sociedad, dependiente, que recibe caridad por su posición de marginalidad o exclusión.

4.2.3. CONCEPTOS DE FILIACIÓN Y AFILIACIÓN.

Existen dos conceptos básicos a la hora de trabajar con los jóvenes: filiación y afiliación. Filiación es situarse en la línea del tiempo, es situarse en ser herederos de... Afiliación está en la línea horizontal y no vertical, me afilio a un partido político, equipo de fútbol, etc. En un momento de la línea temporal me uno a algo, no está en la continuidad del tiempo.

En nuestros dispositivos proponemos una afiliación que conduzca a la filiación que llevamos todos. ¿De quién soy yo hijo? Para saber quién y cómo me han construido, para saber cómo lo voy a hacer con mis hijos. Lo más importante no es que nuestros chicos hayan salido buenos trabajadores, sino que algunos se hayan casado, tenido hijos, recobrado su familia, y se sientan miembros de su comunidad, en continuidad con ella y con sus antepasados. Por eso decimos: "trabaja tu filiación", si tienes un problema con tu padre trabájalo, si es con tus antepasados, ve a buscar... ocúpate. No porque sea perfecta la filiación, sino porque deben reparar y trabajar sobre sus orígenes para ser personas plenas. Necesitan confrontarse, volver a unirse con lo que han fabricado a sus antepasados, a su cultura, su religión... Para que una persona cambie su identidad hay que ponerla en contacto con sus elementos fundadores. Esto posibilitará que el cambio esté en coherencia con lo que los ha fundado, sin traicionar a lo suyo ni a los suyos. Nosotros les decimos: "Descúbrete a ti mismo, conviértete en un hombre nuevo, entra en tus raíces para crecer. Recupera lo que eres porque tiene valía (tu religión, tu cultura, tu lengua, tus tradiciones, etc.) y luego podrás hacer inventario y desde ahí optar". Mirar lo que ya lleva dentro, dar brillo, consistencia, no atraerlo a nuestra manera de entender el mundo, sino que activar lo suyo. Reconociéndolos y en plano de igualdad, podrán optar por una síntesis que recoja lo que traen y lo que encuentran nuevo. Necesitamos recuperar las fuentes de valor de la persona... ¿cómo puede un árbol crecer sin raíces?

La cuestión de la afiliación es muy importante, es la presencia de la persona en la sociedad. En las sociedades tradicionales la afiliación se produce de dos maneras, entendiéndose por afiliación el sentido horizontal con tus coetáneos. Es el grupo de amigos de la infancia y los que han sido iniciados conjuntamente. La fraternidad de los iniciados es la amistad incondicional. Es de por vida. Para nosotros las amistades de la infancia se mantienen, aquellos con los que cruzamos la adolescencia se mantendrán como amigos incondicionales; luego aparecerán otros, pero sabemos la diferencia.

La afiliación, por tanto, es una cuestión central en la casa, pues si consigue afiliarse a los jóvenes los habrá fijado. Sabemos que el éxito de nuestras casas no está sólo en ellas, sino que depende del exterior, de ser capaces de reubicar al chico en un nuevo lugar social. Desde que el chico llega a la casa, hay que empezar a pensar en la salida. Con qué redes, con qué "colchón" va a contar el chico cuando salga. Cuando tenga dificultades, ¿quién lo va a ayudar?... cuando tenga alegrías, ¿con quién las compartirá?... De ahí se deriva la importancia del trabajo en la calle y en red, y desde las casas con los que están en la calle. Es necesario encontrar un grupo, un movimiento donde el joven pueda afiliarse, sentirse parte de, pertenecer a... ser alguien en la sociedad con un estatus reconocido.

La clave está en crear un tejido social fuerte, un lazo duradero y que se coloca al lado de la línea vertical de la filiación, una línea horizontal del grupo de iguales. La simple filiación no produce sociedad, aísla a las personas y en ese cruce es donde la persona se instala.

4.2.4. LA PREVENCIÓN EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS.

Otra de las palabras claves a la hora del trabajo con jóvenes y fundamental en nuestros dispositivos es la prevención. Sobre ella y a partir de ella debemos pensar nuestra acción educativa. Recordamos un campamento de verano donde había un pantano para bañarnos, se delimitó una zona segura y en ella era donde únicamente estaba autorizado el baño. Los jóvenes se acercaban a las boyas y superaban la línea para ir más allá; los educadores desde la orilla se esforzaban en gritar para que regresaran. Pero los jóvenes dijeron luego que ignoraban esta consigna, que no se habían enterado o no escuchaban los que les decían desde la orilla. Al final siempre terminaba algún chico castigado y se creaba un mal ambiente innecesario. La solución fue fácil: tras una evaluación nocturna, pensamos que lo mejor era no sólo advertirles sino meternos en el agua con los chicos y proponerles juegos divertidos y de grupo. De este modo, al estar junto a ellos, a ninguno se le ocurrió delante del educador cruzar la línea. Además se estableció otro tipo de relaciones, basadas en el juego, entre jóvenes y educadores y se consiguió no sólo no tener mal ambiente por los castigos al incumplir una norma (en este caso de seguridad), sino mejorarlo al poder jugar todos. A esto contribuyó la presencia del educador en el juego haciendo que nadie quedase excluido y se fuese una herramienta educativa. Prevención es lo que hacemos al recibir un joven en nuestra casa, la manera de iniciar esa relación, de establecer el papel de cada uno, marcará, como ya vimos, el devenir en la casa. Y todos sabemos que más vale prevenir que curar, que es más fácil prevenir una drogadicción que tener éxito en una rehabilitación...

4.2.5. TRABAJO SOBRE LOS LÍMITES: RETOS QUE AYUDAN A CRECER.

Trabajamos con un grupo de personas que con el tiempo han ido interiorizando afirmaciones del tipo: "no puedo", "no soy capaz", "eso es para otros". Las barreras reales, las impuestas por los demás y especialmente las autoimpuestas condicionan el futuro de nuestros jóvenes. Pero estas barreras deben ser arrancadas, superadas, partir los techos de cristal que impiden a la persona crecer y ocupar el lugar que se merecen como ciudadanos.

Nuestro trabajo sobre los límites se basa en operadores como la analogía⁷, colocando

⁷ Nathan, T. En La influencia que cura (pág. 88-92) habla de tres operadores terapéuticos: Inver-

DE LO VISIBLE A LO INVISIBLE

a los chicos en situaciones aparentemente imposibles o que ellos se creían incapaces de realizar, situaciones que el resto de sus compañeros no están acostumbrados a hacer. Trabajamos con las limitaciones en su vida diaria. Lo importante es hacerles ver que son capaces de llegar más allá de donde creían: escalar una montaña, realizar una marcha nocturna por un bosque, un fin de semana de supervivencia, atravesar durante cinco días una cordillera nevada, etc. Con lo que provocamos una analogía en su praxis diaria y en sus planteamientos personales "Si soy capaz de... seré capaz de encontrar un trabajo, sacar unos estudios, encontrar vivienda, aprender una lengua, etc.". Estas experiencias favorecen la recuperación de la autoestima.

Necesitamos un nuevo lugar de aprendizaje. Nosotros usamos mucho la montaña y los deportes de aventura para realizar este trabajo sobre los límites. Es un terreno ideal para que de una manera práctica -no basta decirles "tú eres capaz", es necesario demostrarles que son capaces- ellos experimenten que no hay nada imposible y que son capaces de mucho más de lo que creen. Capaces de movilizar recursos que ni sabían que los tenían, capaces de descubrir tras aquella persona tímida de la casa al compañero solidario que te ayuda a terminar de subir a la cima de la montaña, que no le importa compartir el peso contigo. En los momentos difíciles descubrimos quién es quién.

Estas prácticas son una alternativa a la autosocialización que se imponen los jóvenes. Las pandillas son el lugar natural donde acuden los jóvenes que han fracasado en la escuela y/o con su familia, pero en ellas reina la ley del más fuerte, la rebeldía y la violencia para hacerse valer, romper las normas sociales para ser aceptados en el grupo. Necesitan un verdadero grupo como referente. Además, los jóvenes quieren "emociones fuertes" (drogas, alcohol, carreras de moto sin el casco puesto, ir en dirección prohibida...), buscan la adrenalina que los saque de su insatisfacción. La búsqueda de estas emociones y la pérdida de referencias les impulsa a quebrantar la ley y caer en la delincuencia, a buscar el dinero fácil para su satisfacción. Necesitan encontrar una alternativa positiva. En este sentido, la vida en la naturaleza y el deporte son elementos fundamentales a nivel psicopedagógico, un nuevo lugar donde resituarse, romper con una relación social ya viciada en el medio urbano, salir a la naturaleza para poder reinsertarse de otra forma, descubrir que otro tipo de relación es posible.

Como hemos dicho, optamos por deportes de equipo y de aventura. Aquellos que reúnen dos requisitos imprescindibles: por un lado, frente a la violencia y la adrenalina buscada en el riesgo, ofertamos un reto, una aventura. Frente a la pandilla y el todo vale, proponemos un deporte de equipo (por ejemplo, la escalada), donde el grupo es indispensable, los objetivos son nobles y para participar es importante cumplir una serie de reglas que ayuden a poder realizarlo.

Esta actividad deportiva ayuda a crear una nueva relación entre los jóvenes y con el mundo adulto (los educadores), que se interesan por algo en común y que les ayudan a crecer estando junto a ellos. Necesitan nuevas relaciones de fraternidad y solidaridad real, que se dan en la ayuda mutua durante la escalada, donde hay una fuerte relación para superar retos en equipo, donde tu vida está en manos del compañero que te asegura. Esta nueva relación que se crea en la casa, entre los jóvenes y con los adultos, facilita un nuevo lugar de aprendizaje de relaciones (que muchos habían perdido), de confianza dentro de los límites que establecen las reglas de juego y que tan necesarias son para el crecimiento de estos jóvenes para hacerse adultos. A partir de este tipo de actividades al volver a la casa es difícil que los chicos digan: "Eso no puedo hacerlo"... "Es que estoy cansado, otro día"...

Bastará una mirada para trasladarnos a esos momentos en la montaña y recordarles que son capaces de mucho más de lo que creen, nosotros somos testigos de ello. Fuimos facilitadores de realizar aquellos retos y lo seremos para conseguir los que se les presenten en su vida diaria.

4.2.6. EL DILEMA “PROTECCIÓN – EXPOSICIÓN” EN EL TRABAJO EDUCATIVO.

El dilema entre protección y exposición está servido. La tendencia a proteger a estos chicos es natural, han sufrido mucho, han pasado por tantas cosas, sin familia, tienen que trabajar duramente en un país diferente al suyo, con problemas de lengua, a los 18 años se quedarán en la calle y... Son muchos los argumentos y entendemos que la protección debe ser ejercida en determinados momentos, pero en ese discurso existe un doble riesgo a salvar. Por una parte, cuando protegemos inadecuadamente al chico le negamos la oportunidad de crecimiento que le supone el exponerse a situaciones nuevas. Nadie aprende a montar en bicicleta sin caerse alguna vez y sabemos que comenzamos a andar al desequilibrarnos de nuestra posición erguida y necesitar adelantar el pie para no caer. Por tanto, no hay que negar la oportunidad de crecimiento a estos jóvenes, el poder equivocarse; mejor con nosotros delante para aguantar la caída y curar las heridas que cuando estén solos. Exponer es dar oportunidades, aprendemos a resolver las cosas, no cuando nos acompañan o las hacen por nosotros, sino cuando finalmente hemos de hacerlas nosotros mismos, cuando debemos movilizar los recursos que llevamos dentro, tanto personales como de nuestra red social.

Por otra parte, esto nos obliga como educadores a probarnos a nosotros mismos. Si queremos pedir a los jóvenes que hagan una marcha de cinco días, nosotros debemos estar dispuestos a realizarla también, pues sabemos que es muy positiva para cada chico, para el grupo, para la dinámica de la casa y para la relación entre educadores y jóvenes. Pero, claro, eso supone hacerla con ellos, cansarse con ellos, dormir en el suelo con ellos, sudar con ellos o mojarse con ellos bajo la lluvia... Además, sabemos que la presión de los chicos sobre el dispositivo será muy grande, estamos llevándolos a superar sus límites, la tendencia natural será la resistencia, decir “no puedo, es demasiado, estoy cansado, tengo miedo, es demasiado para mí”... En ese momento la firmeza del equipo educativo es clave para poder llegar a buen puerto, para cumplir la meta propuesta. No nos podemos derrumbar ante el empuje de los chicos; si lo hacemos, no les ayudaremos a superar sus límites, a superarse a sí mismos. Después llegará el reconocimiento, el agradecimiento, escucharemos cómo cuentan orgullosos sus hazañas a los otros. Eso será después, pero en ese momento ellos estarán probando nuestros límites y la convicción que tenemos en la teoría y praxis de nuestro dispositivo.

4.2.7. IMPLICACIONES PARA LOS EDUCADORES Y LAS EDUCADORAS.

Para realizar esto se necesitan educadores todoterreno, dispuestos a salir del centro, de las tareas meramente administrativas, dispuestos en general a complicarse la vida, a estudiar y formarse y a ser creativos en la construcción de nuestros dispositivos. Un dispositivo de este tipo activa a los jóvenes y activa a los educadores. La exigencia no deja a nadie indiferente, provoca estar en buena condición física, estudiar teorías antropológicas, deportivas, pedagógicas, etc. Necesita estar cuestionándose constantemente si lo que hacemos es suficiente o demasiado, pues al trabajar en los límites debemos ser cautos al superarlos (si nos quedamos cortos no servirá y si nos pasamos tampoco). Precisa de un trabajo de elaboración constante sobre los chicos,

de ver cómo van, qué efectos están siendo positivos, cómo mejorar y aprovechar la dinámica que se va desencadenando. Exige mucho diálogo entre los educadores de varias culturas, pues estamos trabajando a caballo entre dos culturas. Necesita un trabajo elaborado entre varias generaciones, para poder tener perspectiva de lo que estamos haciendo de cara al futuro de estos chicos. Precisa una labor de supervisión externa, buscar alguna persona experta que desde fuera del equipo nos devuelva lo que estamos haciendo, nos cuestione y haga explicarnos, argumentar, nos ayude a construir en base a teorías y no sólo intuiciones.

Necesitamos, pues, ocuparnos de alimentar a nuestros educadores, de cuidarlos, de estimular un ambiente de creatividad, de profesionalidad, de crecimiento personal y profesional. Es el reto del equipo educativo. Para ocuparnos de las personas necesitamos ocuparnos de nosotros mismos primero. Somos conscientes de que este no es un trabajo donde sea posible mantenerse al margen. Además, necesitamos formación, madurez y experiencia, y para ello es imprescindible permanencia en la tarea de educador y estabilidad en los equipos. La tarea educativa necesita un mayor reconocimiento social, vista la complejidad de la misma, su dureza y la responsabilidad que conlleva.

Finalmente podríamos decir que nuestros dispositivos **trabajarán sobre la construcción de la identidad** en contexto migratorio, a partir de los tres aspectos fundamentales de la misma: a) La identidad ontológica: lo profundo, lo íntimo, donde la persona saca su valor, su ser. Reforzando el sentido de su valor, de su capacidad, de su validez, su fuerza, su energía, sentir que "soy alguien". Y donde se le dé sentido a sus vidas: vengo de un sitio y voy hacia otro, no he nacido por casualidad. b) La identidad adaptativa: las funciones instrumentales del ser. Cómo ir modificando mi persona para que pueda adaptarse a las diferentes circunstancias de la vida. c) la identidad social: para jugar un papel como grupo en la sociedad, encontrar un trabajo, ocupar un puesto en la sociedad. Entrar en la sociedad a partir de una pertenencia, en este caso grupal, pues sus familias no están o no pueden darle este sentido.

En definitiva, huir de la conversión ayudando a "Construir personas capaces de vivir el choque de dos culturas. Que no amputen ni lo uno ni lo otro, sino que lleguen a hacer una síntesis viable, donde los elementos se conjuguen y no se hagan la guerra"⁸.

⁸ García de Castro, (2001).

CONCLUSIONES

Al llegar al final de esta aventura, queremos pararnos y observar el camino recorrido. Como en las grandes exploraciones, éste ha sido un itinerario duro y difícil, pero apasionante y muy enriquecedor. Comenzamos con un pequeño mapa con el que guiarnos sobre cómo son los menores y jóvenes inmigrantes, y sobre lo que considerábamos que pretendían a través de su petición de “papeles y trabajo”. Al profundizar en su realidad, en aquello que les configura como personas cargadas de sueños e historias, hemos ido adivinando todo un mundo que permanecía invisible, sin presencia pública. Hemos intentado descubrir los elementos que sustentan al joven para convertirse en un ciudadano integrado social y laboralmente. En este sentido, cada capítulo ha sido como un pequeño pedazo de territorio que, una vez explorado a través de entrevistas, formaciones y experiencias, hemos ido articulando. Entrar en todo aquello que queda oculto a los ojos del turista y que sólo se muestra al que vive en ese contexto, es una tarea que requiere de mucho tiempo.

El iceberg oculta ocho décimas partes de su tamaño. Es decir, cuando observamos la superficie de este fragmento de hielo, sólo vemos entre un diez y un veinte por ciento del total, el resto permanece sumergido, aparentemente invisible a nuestra vista. Sumergirse y explorar toda su extensión implica un arduo ejercicio de conocimiento del medio, habilidades y capacidades personales que -sin un entrenamiento- es imposible de realizar. Este libro aspira, al menos, a provocar una toma de conciencia de qué elementos permanecen bajo el agua en relación con los jóvenes y menores inmigrantes. Si sólo pensamos en los chicos en términos de lo que podemos observar o lo que nos quieren mostrar, estaremos perdiendo la perspectiva global de lo que de verdad son y pueden llegar a ser, de todo el potencial y la fuerza que poseen en ellos mismos y que pueden ofrecer a la sociedad.

El punto de partida de nuestro estudio ha sido, en un principio, conocer el trabajo que se realiza con los menores y jóvenes no acompañados de origen inmigrante en Sevilla. Para ello, en el capítulo primero se plantearon los objetivos generales de la investigación. El primer objetivo, con un enfoque etnográfico, se refería al análisis del recorrido de inserción laboral de menores de edad y jóvenes de origen inmigrante, y de los factores institucionales, sociales y personales que influyen en la adecuada o inadecuada inserción laboral. Análisis abordado desde los diferentes ámbitos que intervienen con los menores y jóvenes, los equipos educativos de los centros, los profesionales de la orientación y las empresas. El segundo objetivo, más creativo y

DE LO VISIBLE A LO INVISIBLE

dinámico en cuanto a sus concreciones y fronteras, enlaza con las inquietudes de los equipos de formadores y educadores (contratados y voluntarios) de la Fundación Sevilla Acoge, y se refiere a la elaboración de ideas para avanzar en el diseño de un modelo educativo de intervención con menores y jóvenes de origen inmigrante, capaz de integrar las peculiaridades socioculturales y personales de este colectivo, así como sus necesidades de información, formación e inserción sociolaborales.

A lo largo de todo el proceso, hemos tenido presente estos dos planteamientos como elementos vertebradores del desarrollo del análisis. Esto nos ha conducido a la realización de un amplio recorrido teórico y empírico por cuestiones sociales, económicas, culturales, familiares, psicológicas, formativas, laborales, religiosas y ciudadanas. De esta forma, una vez revisadas las ideas recogidas, creemos contar con una comprensión más rica y compleja en relación con el conocimiento, la formación, la intervención y la integración social de los jóvenes inmigrantes. Por otro lado, hemos tratado de transmitir la idea de que cada menor es un mundo por descubrir, con un origen, una historia, un itinerario y una realidad actual única y singular. Cada uno de ellos ha vivido y vive una realidad difícil, compleja. Pero también es cierto, como se ha destacado en varias ocasiones, que necesitamos basarnos en algunos criterios generales sobre estos chicos si queremos encontrar algunas pautas que nos ayuden a acompañarlos en su crecimiento. Si no conocemos bien la compleja realidad que envuelve a estos chicos, ¿cómo vamos a trabajar con ellos desde una perspectiva humanista, cercana, profesional y rigurosa? Si sólo vemos la punta del iceberg ¿cómo vamos a ser capaces de prever si alguna parte nos dificulta la navegación?

Existen pocos trabajos realizados que planteen a los jóvenes inmigrantes como objeto de estudio y, menos aún, en relación con la problemática de la inserción laboral y las prácticas educativas específicas. Además, en su mayor parte, éstos adoptan una perspectiva occidental y suelen prescindir de la voz de los propios implicados. En este sentido, queremos destacar la importancia de nuestra investigación a la hora de dar voz a los propios actores sociales -los jóvenes marroquíes- para que se expresen de la manera más espontánea posible. De ahí que hayamos realizado las entrevistas en árabe, lengua materna de estos chicos y vehículo natural de comunicación de sus pensamientos y emociones.

Una preocupación constante nos ha guiado a lo largo del camino: la comprensión genuina, no sesgada ni eurocéntrica, de la cultura de origen de los chicos. Este acercamiento a la cultura de los jóvenes marroquíes es uno de los ejes vertebradores de este libro, presente sobre todo en los capítulos sobre origen e identidad y también, en parte, en el último capítulo dedicado a la teorización de los dispositivos pedagógicos. Todas las culturas son complejas. Muchas veces, lo que captamos de la otredad es sólo la dimensión más superficial, generalmente constituida por una visión sesgada de la realidad. Por ello, recurrimos al iceberg como ejercicio visual que nos ayude a comprender la importancia del conocimiento global de las culturas de una manera más abierta, plena y dialógica; y entender que no podemos conformarnos sólo con la parte visible que flota sobre el nivel del mar. Desde nuestro punto de vista, no concebimos que el ejercicio educativo con jóvenes inmigrantes sea completo si, entre las personas que intervienen en el proceso, no hay alguien que pertenezca a la misma cultura del chico o haya pasado por una experiencia semejante. Esta persona constituirá una pieza clave a la hora de sumergirnos, ya que conoce el camino y nos guiará en la forma como debemos acercarnos y ampliar nuestra perspectiva.

En nuestro estudio, hemos prestado atención a las diferentes dimensiones de la cultura: el lenguaje, las maneras de gestionar el tiempo y el espacio, las relaciones interpersonales, familiares y comunitarias, el papel del cuerpo, la sexualidad y las relaciones de género, los métodos de socialización y formación, las concepciones

sobre el trabajo, el rol del poder, la autoridad y el liderazgo. Desde este posicionamiento, las aportaciones desarrolladas en los diferentes capítulos han mostrado que estamos tratando cuestiones que tienen que ver con las ideas de encrucijada y frontera. A veces hemos aludido a estas ideas al decir que los chicos viven a caballo entre dos culturas, la de origen y la de acogida. El proyecto, primero, y el trayecto migratorio, después, pueden ser analizados en términos de la interacción de esas dos culturas, con todas las contradicciones, esperanzas, riesgos, miedos e incertidumbres que se derivan de concebir y realizar la migración. En el caso de los menores, el cruce de culturas implica una complejidad añadida, por la peculiar posición de los chicos en el curso del ciclo vital. Porque el hecho de estar a medio camino entre la niñez y adolescencia, por un lado, y la vida adulta, por otro, singularizan el proyecto y el itinerario migratorio de una manera profunda. Los jóvenes están creando su propia identidad personal en un período vital de confusión y ambivalencia. El cruce entre culturas contribuye a hacer más difícil un proceso de por sí nada sencillo.

La fidelidad a la cultura de origen y la adaptación e integración en la sociedad de acogida exigen de los jóvenes un proceso de negociación siempre complicado, y muchas veces muy conflictivo. En este sentido, este libro pretende prestar una atención especial al conflicto y al análisis de un cierto número de dualidades que nos parecen constitutivas de la vida social y cultural. La vida personal y la pública, la identidad personal y la sociocultural, la sociedad de origen y la de acogida, la niñez y la adultez, el pasado y el futuro, los objetivos personales y los objetivos vinculados al núcleo familiar de procedencia, los intereses personales y las necesidades derivadas de la necesidad de ser adultos y económicamente independientes, constituyen una serie de dicotomías que atraviesan la vida de los chicos, en muchas ocasiones de manera desgarradora. Hemos buscado vías para favorecer la complementariedad y la síntesis exitosa de estas situaciones, respetando la especificidad de cada una.

En consecuencia, buscamos ampliar las perspectivas, las posibilidades y las opciones de los jóvenes inmigrantes para acceder a una mayor variedad de empleos; romper el encasillamiento reductor en el mismo perfil de trabajos: hostelería, construcción, agricultura, jardinería, peonaje de almacenes y talleres. Afirmamos que la búsqueda de empleo no es una cuestión simplemente de solventar el presente, sino de sentar las bases correctas para un futuro crecimiento profesional. Y nos reiteramos en consolidar bien las bases desde las que prepararse, adquirir experiencia y poder acceder a otros puestos de mayor cualificación y responsabilidad, donde poder desarrollarse. Para romper estas barreras, no podemos pensar sólo en los chicos, sino que hay que contar con el resto de la sociedad. Para ello, planteamos la necesidad de aumentar la sensibilidad social y cultural de la opinión pública, asociaciones, entidades públicas, empresas, técnicos, educadores y orientadores, para favorecer una integración más positiva del colectivo inmigrante. Un mejor conocimiento y una comprensión más auténtica de la realidad sociocultural y personal de los inmigrantes pueden contribuir de manera decisiva a una integración ciudadana y laboral más efectiva.

Por otro lado, nos inquieta la invisibilidad de los chicos. Viven con nosotros pero se mueven en un mundo muy reducido, oculto, en barrios muy concretos y entre un grupo limitado de compatriotas. Lograr una plena ciudadanía implica favorecer que pueda moverse sociales y asociativas amplias, más allá del grupo de iguales, que tiende a caracterizarse por una gran homogeneidad cultural. ¿Cómo podemos enriquecernos con aquellas personas a las que no vemos o conocemos? La persona que viene de fuera me enseña cómo soy porque es diferente a mí, descubre las evidencias de mis actos haciéndome consciente de quién soy en realidad y me muestra otra visión de las cosas. Si partimos de la idea de que conocer al otro supone enriquecernos, implícitamente estaremos trabajando por reducir o evitar la exclusión, la marginalidad, y, en definitiva, creando ciudadanos de una manera positiva.

DE LO VISIBLE A LO INVISIBLE

Hemos querido compartir nuestra aventura para motivar a otros educadores a descubrir y explorar nuevas realidades, nuevas formas de concebir la educación, de acercarse a lo que otros sienten y piensan. En definitiva, explorar el interesante mundo de los jóvenes y menores inmigrantes. Para ello, hay que salir, buscar, cuestionarse a uno mismo y a los demás y estar en constante diálogo con la realidad social. De esta forma, este libro puede servir como un primer mapa para adentrarse en estos nuevos parajes. La decisión es vuestra, pero nosotros os motivamos. Con lo que descubráis nos volveremos a sentar para seguir reflexionando y profundizando sobre estos chicos.

El trabajo con jóvenes inmigrantes es complejo, requiere de un equipo multidisciplinar y multicultural. De la misma manera, requiere que todos los actores y actrices que estamos comprometidos con ellos nos coordinemos y maduremos sobre el tipo de prácticas que realizamos, compartamos resultados y buenas experiencias, y nos ayudemos a construir un marco teórico coherente para el trabajo con ellos. La experiencia del viaje migratorio ha dado un vuelco a la vida de estos jóvenes. Desde esta idea, apostamos por aprender y comprender el mundo desde nuestra desnudez, atrevernos a aprender desde nuestras propias vivencias, de forma que nos ayuden a crecer como personas. Dar un paso más allá de las teorías, del aula y de los discursos, y situarnos en una realidad que nos pone a prueba como individuo y como grupo. Uno toma conciencia de lo que es cuando tiene que partir de su propia experiencia para tomar decisiones. Para ello, es fundamental conocer las fronteras personales que pueden limitarnos y no dejarnos crecer. Si la experiencia creemos que abre al crecimiento personal y de grupo, la palabra -la teoría- la cierra y da sentido a lo vivido, ayudando a entender la importancia que tienen las vivencias para el individuo y el grupo. Esta pedagogía de la educación por la acción quiere aferrarse a los elementos que transforman la vida de las personas. Creemos que las experiencias vitales son las que marcan fundamentalmente el crecimiento de las personas, en ellas descubrimos lo que llevamos dentro y nos configura, nos descubre a nosotros mismos.

Estos chicos se han marcado retos vitales muy fuertes para transformar sus vidas. Ahora nos toca, por un lado, ayudarles a entender esas vivencias y, por otro, proponerles experiencias de vida al mismo nivel. Experiencias que de verdad trabajen la parte nuclear de la persona, pero esta vez con la compañía de un adulto que sea capaz de ayudarles a entender lo vivido y les impulsen a dar el paso hacia una nueva posición social.

Por último, planteamos la necesidad de superar la inercia de una práctica educativa instalada principalmente en la urgencia y en lo inmediato, que se limita a responder a situaciones cotidianas que se van presentando. Frente a eso, consideramos muy importante realizar un ejercicio reflexivo, contar con herramientas para analizar los contextos y los procesos culturales y formativos de estos chicos. Estas observaciones, su sistematización y complementariedad con diversas disciplinas teóricas, son la base desde donde lanzar una propuesta de trabajo organizado y pautado. En ellas debemos marcar el tiempo y formas de las actuaciones, de modo que no se impongan por la urgencia, sino que den respuesta a lo que consideramos importante: que profundice en la construcción de la persona. Así nos ayudará a profesionalizar cada día más nuestro trabajo. La tendencia general consiste en fijar la mirada en la punta del iceberg y, en este sentido, debemos cuestionarnos: ¿Quiénes son realmente estos jóvenes? La premura de un empleo antes de la mayoría de edad para que puedan subsistir, provoca que muchas veces nos concentremos en dotarles de herramientas, de recetas para salir del paso, preocupados más de lo instrumental que del trabajo con la persona.

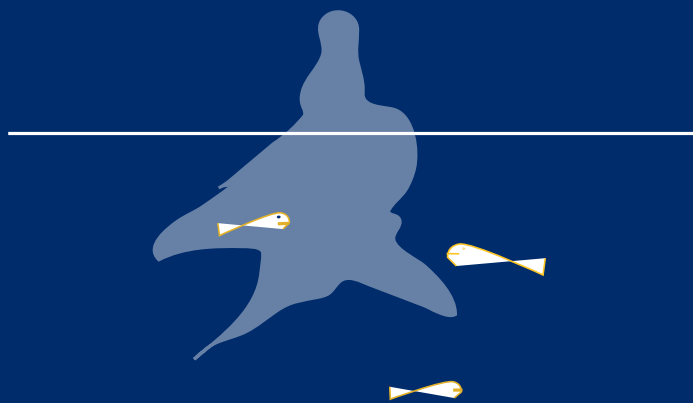
Desde este análisis, consideramos que la única solución de futuro pasa por trabajar lo

nuclear, lo ontológico, aquello que nos hace reconocernos como personas de valía con una vida cargada de sentido, tanto a nivel personal como social. En consecuencia, la sistematización del trabajo educativo a partir de los dispositivos de influencia etno-psico-pedagógicos, con un planteamiento sistemático de intervención, capaz de analizar el detalle de nuestras actuaciones y las repercusiones que conllevan en los jóvenes, es una apuesta por esa profesionalización de la función educativa con jóvenes de origen inmigrante. Debemos tomar mayor conciencia de la importancia del papel de los educadores y educadoras, de la influencia que ejercen y de la responsabilidad social que desempeñan. El trabajo con personas es, sin duda, el más gratificante y a la vez el más duro de todos. Pero debe hacerse con responsabilidad y seriedad, midiendo las consecuencias de nuestras acciones.

En definitiva, en esta profesión se necesitan personas que nos interpeleen con una idea de sociedad más justa y rica culturalmente. Anhelamos los sueños y las utopías y dedicamos muchos esfuerzos para hacerlas realidad, para renovar lo que consideramos mejorable. El reto y la responsabilidad de todos los que trabajamos en lo social, es hacer de estas utopías una realidad, o al menos, avanzar conscientemente hacia su realización. Nuestra acción decidida, formada, estudiada y planificada para conseguir los objetivos es un compromiso de responsabilidad cuando trabajamos con personas a las que la vida les ha puesto demasiadas dificultades.

Todo trabajo sobre la construcción del otro, lo que le ha traído al otro a una forma de humanidad nos invita a explorar nuestro propio modelo de entrar en la humanidad. Es decir, a buscar y sacar a la luz lo enterrado, lo no visto de uno mismo. Estos jóvenes son como un espejo cubierto, oculto, velado. A medida que los descubrimos, no solamente los vemos a ellos, vemos también una imagen cada vez más clara de nosotros mismos.

Viajar de lo visible a lo invisible, todo un desafío.



B

BIBLIOGRAFÍA

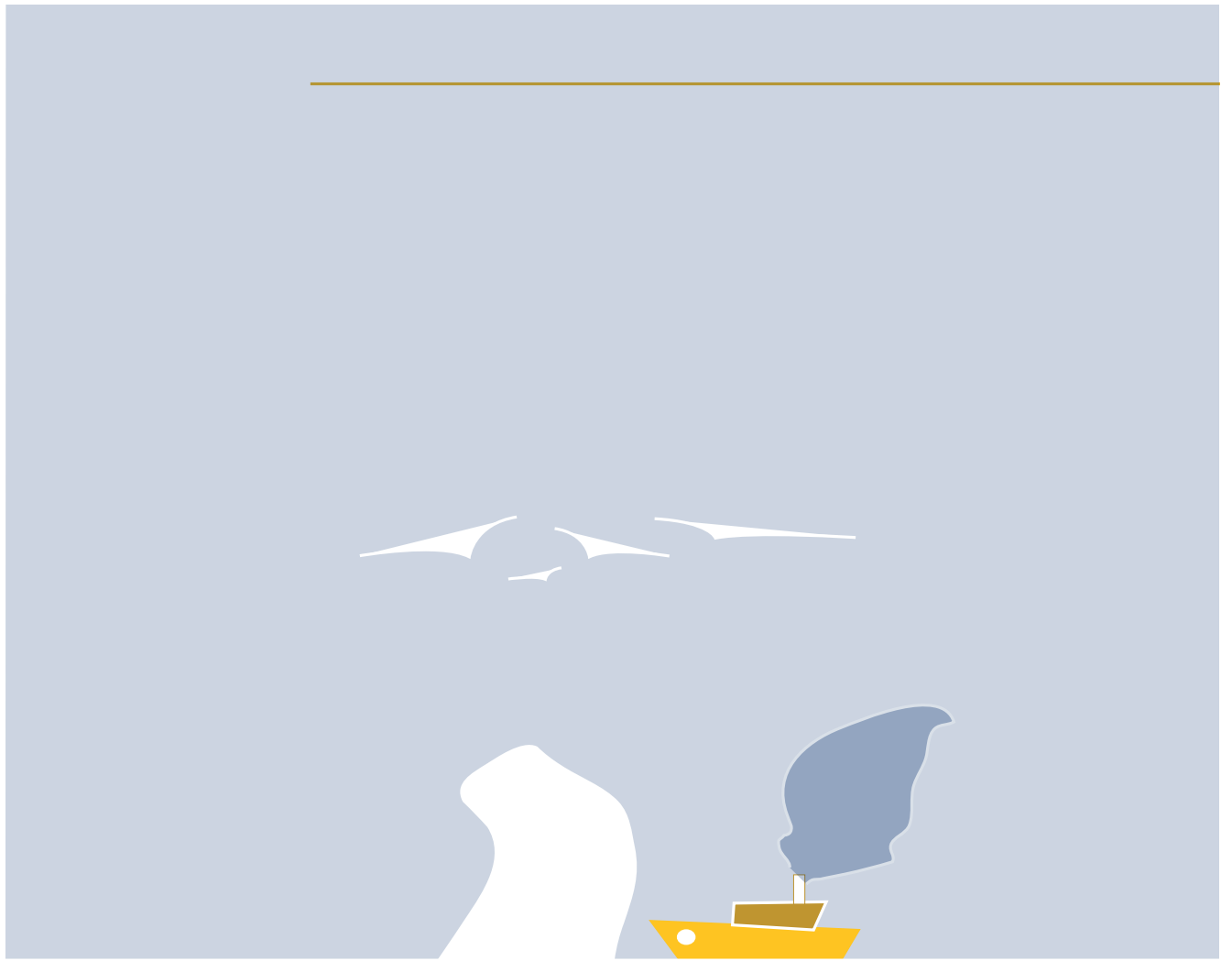
- ABERCROMBIE, N.; HILL, S.; TURNER, B.S. (1986): Diccionario de Sociología. Madrid: Cátedra.
- ABOU, S. (1995). L'identité culturelle. París: Pluriel.
- ABOU, S. (1996). Identidad étnica e identidad cultural. Sevilla: Cuadernos Comunitarios de Andalucía Acoge nº 9.
- ACHOTEGUI, J. (2002): La depresión en los inmigrantes: Una perspectiva transcultural. Barcelona: Ediciones Mayo.
- ALARCÓN, J. A. (2000): Menores tutelados con problemas conductuales. Jornadas de Presentación e introducción de la problemática, organizadas por la Asociación Coordinadora de Entidades en Defensa del Menor (CEDEM). Córdoba, 2 y 3 de diciembre de 2000.
- ALEMÁN, P. et al. (1999): Mirando desde fuera: Historias de migración. Almería: Andalucía Acoge.
- APARICIO, R. et al. (2005): Marroquíes en España. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- APIF/CODESPA (s/f): Menores desprotegidos en las calles de Tetuán. ¿Podemos construir nuevos caminos que cambien destinos? Documento de trabajo.
- BADEN POWELL, R. (1908). Escultismo para Muchachos
- BADEN POWELL, R. (1920). Guía para el Jefe de Tropa.
- BARFIELD, Th. (Ed.) (2001): Diccionario de Antropología. Barcelona: Bellaterra.
- BEIGBEDER, F. (2001): 13,99 euros. Barcelona: Anagrama.
- BERMÚDEZ, K., GARCÍA DE CASTRO, R. et al. (AEP Desenvolupament Comunitari y Andalucía Acoge) (2002). Mediación Intercultural. Una propuesta de formación. Madrid: Editorial Popular.
- BLAZQUEZ, I.; ADAM, M^a. D. (2005): Inmigración magrebí y derecho de familia. Sevilla: Consejería de Gobernación. Junta de Andalucía.
- BOURDIEU, P. (1996): Cosas dichas. Barcelona: Gedisa.
- CABRERA, J.C. (2005): Acercamiento al menor inmigrante marroquí. Sevilla: Consejería de Gobernación. Junta de Andalucía.
- CALATAYUD, E. (2007): Reflexiones de un juez de menores. Granada: Dauro.
- CAMILLERI, C. (1992). Les conditions de base de l'interculturel. Le condizioni di base dell'interculturale. Quaderni 6: Verso una società interculturale. Pour une société interculturelle. Bérghamo: CELIM.
- CAMILLERI, C. (1993). Les conditions structurelles de l'interculturel. Revue française de Pédagogie, nº 103.

- CAMILLERI, C. Y COHEN-EMERIQUE, M. (dir.) (1989). Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel. Paris: L'Harmattan.
- CAMPO, E. del (2007): Odiseas al otro lado de la frontera: Historias de la inmigración en España. Sevilla: Fundación José Manuel Lara.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1986): Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca.
- CASTAÑO, A.; MANJAVACAS, J.M. (2005): Informe 2005 sobre la realidad socioeconómica de la población inmigrante y su inserción sociolaboral en la ciudad de Sevilla. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla / Sevilla Acoge.
- CASTELLS, M. (2003): La era de la información. Vol. 2. El poder de la identidad. Madrid, Alianza, 2ª ed.
- CENTROS DE INSERCIÓN ANDALUCÍA ACOGE (2001): La inserción sociolaboral de inmigrantes. Jaén: Ediciones del Lunar.
- CHAVES DÍAZ et al. "Interculturalidad y Gestión de la diversidad". Documento interno de CEPAIM (Consortio de Entidades para la Acción Integral con Migrantes). Sevilla, 2007.
- CHECA, J. C.; ARJONA, A. (1999): Los estudios sobre migraciones en España. Una aproximación, en F. Checa y E. Soriano (Eds.) (1999): Inmigrantes entre nosotros. Trabajo, cultura y educación intercultural. Barcelona: Icaria, 33-64.
- COHEN-EMERIQUE, M. (1980). Elementos de base para una formación de acercamiento a los inmigrantes. Annales de Vaucresson, nº 17.
- COHEN-EMERIQUE, M. (1991). Le récit autobiographique: approche universelle-accès à la connaissance d'un milieu et expression d'une identité. Intercultures, nº 13.
- COHEN-EMERIQUE, M. (1997). La negociación intercultural, fase esencial de la integración de los inmigrantes. Revue Hommes et Migrations, nº 1208.
- COHEN EMERIQUE, M. (2000). El acercamiento intercultural en el proceso de ayuda. Sevilla: Cuadernos de Formación de Sevilla Acoge (para uso interno).
- COHEN-EMERIQUE, M. (2000). L'approche interculturelle auprès des migrants. En Legaut, G. (dir.). L'intervention Interculturelle. Montreal: Gaetan Morin.
- COLECTIVO AMANI (1994). Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos. Madrid: Editorial Popular.
- COLECTIVO IOE (2002). Inmigración, escuela y trabajo. Una radiografía actualizada. Barcelona: Fundación La Caixa.
- DECRETO 42/ 2002 de 12 de febrero (Desamparo, tutela y guarda del menor. Consejería de Asuntos Sociales. Junta de Andalucía.
- DEFENSOR DEL MENOR DE ANDALUCÍA (2004): Menores inmigrantes en Andalucía: La atención en los centros de protección de menores (Informe especial al Parlamento). Sevilla: Defensor del Pueblo Andaluz.
- DEFENSOR DEL MENOR DE ANDALUCÍA (2005): Informe Anual 2004. Sevilla: Defensor del Pueblo Andaluz, 2005.
- DIRECCIÓN GENERAL DE INFANCIA Y FAMILIA (2001): La organización institucional de la infancia en Andalucía. Sevilla: Consejería de Asuntos Sociales. Junta de Andalucía.
- ERIKSON, E. (1968): Identidad, juventud y crisis. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- ERIKSON, E. (1972): Sociedad y adolescencia. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- ERIKSON, E. (1983): Infancia y Sociedad. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- ERIKSON, E. (2000): El ciclo vital completado. Barcelona: Editorial Paidós.
- FREIRE, P. (1983): Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
- GALINDO, E. (2001): Guía Hispano-árabe. Madrid: Darek-Nyunba. 2ª. ed.
- GARCÍA DE CASTRO, R. (2001): "Los menores no acompañados que viven entre nosotros", en Revista de Trabajo Social y Acción Social. Colegio de Diplomados en Trabajo Social de Málaga, nº 27.
- GARCÍA RAMÍREZ, M. (2002): La integración socio-laboral de los inmigrantes en Andalucía, en P. Almoguera, (Ed.) (2002): De Sur a Sur. Análisis multidisciplinar del fenómeno migratorio en España. Sevilla: Universidad de Sevilla, 95-116.
- GARRIDO MEDINA, L. (2005): La inmigración en España, en J. J. González y M. Requena

- (Eds.) (2005): Tres décadas de cambio social en España. Madrid: Alianza, 127-164.
- GIDDENS, A. (1995): Sociología. Madrid: Alianza.
- GIDDENS, A. (2004): Consecuencias de la Modernidad. Madrid: Alianza.
- GIL FLORES, J. (1994): Análisis de datos. Aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU.
- GIMÉNEZ, C.; SUÁREZ, L. (2001): Menores no acompañados. Síntesis de una investigación, en UNIÓN DE ASOCIACIONES FAMILIARES (2001): Menores extranjeros no acompañados, Madrid: U.N.A.F., 7-78.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001): Educar y convivir en la cultura global. Madrid: Morata.
- GINER, S.; LAMO DE ESPINOSA, E.; TORRES, C. (1998): Diccionario de Sociología. Madrid: Alianza.
- GOETZ, J.P.; LeCompte, M.D. (1984) : Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, E. (1996): Menores en desamparo y conflicto social. Madrid: CCS.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1996): "La Antropología y la Etnografía educativas. Aportaciones teóricas y metodológicas", en Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 8, 151-173.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2001): "El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes", en Cuestiones Pedagógicas, 15, 227-246.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2003): Ser educador en un mundo globalizado, en L. Núñez Cubero (Coord.) (2003): La educación en el siglo XXI. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla, 23-36.
- GRUPO TRIÁNGULO (s/f): Guía para la mediación intercultural. S/l., s/e.
- HERNÁN, M. et al. (2005): Estado de la infancia y adolescencia en Andalucía. Inmigración. Granada: Observatorio de la infancia en Andalucía. Cuaderno nº 7. Junta de Andalucía.
- IOÉ (1998): Inmigración y trabajo: hacia un modelo de análisis. Aplicaciones al sector de la construcción. Madrid: IMSERSO.
- JIMÉNEZ ÁLVAREZ, M. (2003): Buscarse la vida. Análisis transaccional de los procesos migratorios de los menores marroquíes no acompañados en Andalucía. Madrid: Fundación Santa María.
- JURADO, C. (2001): La enseñanza coránica en Marruecos. Trabajo para la obtención de la suficiencia investigadora. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla.
- LEÚNDA, J. (2002): Convivencia y complementariedad en la diferencia, en P. Almoguera, (Ed.) (2002): De Sur a Sur. Análisis multidisciplinar del fenómeno migratorio en España. Sevilla: Universidad de Sevilla, 145-169.
- LÓPEZ LARA, E. (2002): Los desplazamientos humanos en el mundo actual. Movimientos migratorios y globalización, en P. Almoguera, (Ed.) (2002): De Sur a Sur. Análisis multidisciplinar del fenómeno migratorio en España. Sevilla: Universidad de Sevilla, 67-93.
- MAALOUF, A. (1999): Identidades asesinas. Madrid: Alianza.
- MAKARENKO, A.S. (1985): Poema Pedagógico. Madrid: Akal.
- MARÍN GRACIA, M^a. a. (2002): La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos, en M. Bartolomé (Coord.) (2002): Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural. Madrid: Narcea.
- MERNISSI, F. (2000): Marruecos a través de sus mujeres. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- MESA DE ENTIDADES (2003) :III Jornadas de la Red Estatal de Entidades de Apoyo a Menores no Acompañados (Madrid, 28 y 29 de noviembre de 2003). Madrid: Defensor del Menor.
- MIJARES, L. (2006): Aprendiendo a ser marroquíes: inmigración, diversidad lingüística y escuela. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

- MORALES LEZCANO, V. (2006): Historia de Marruecos. Madrid: La Esfera de los Libros.
- MORANDI, F.; SALLABERRY, J.-C. (Coords.) (2005): Théorisation des pratiques. París: L'Harmattan.
- MORENO, I. (1997): "Trabajo, ideologías sobre el trabajo y culturas del trabajo", en Trabajo. Revista Andaluza de Relaciones Laborales, 3, 9-28.
- MORENO, I. (2002): La globalización y Andalucía. Entre el mercado y la identidad. Sevilla: MERGABLUM.
- NÄIR, S. (2006): Y vendrán... Las migraciones en tiempos hostiles. Barcelona: Planeta.
- NATHAN, T. (1995): La influencia que cura. México: F.C.E.
- NATHAN, T. (s/f): Fier de n'avoir ni pays ni amis : Quelle sottise c'était. París : La Pensée Sauvage.
- ORTÍ, A. (1986): La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupos. En M. García Ferrando et al. (Comps.) (1986): El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza, 171-203.
- PATTON, M.Q. (1990): Qualitative Evaluation and Research Methods. London: Sage.
- PENNELL, C.R. (2006): Marruecos: De la historia a la independencia. Madrid: Alianza.
- PINEAU, G. (2002): Temporalités en formation. París : Anthropos.
- QUICIOS, M^a. P. (2005) Población inmigrante: su integración en la sociedad española (Una visión desde la educación). Madrid: Pearson.
- QUIROGA, V. (2005): Rutas de pequeños sueños. Los menores migrantes no acompañados en Europa. Barcelona: Fundació Pere Tarrès.
- RAMÍREZ FERNÁNDEZ, A.; JIMÉNEZ ÁLVARES, M. (Coords.) (2005): Las otras migraciones: la emigración de menores marroquíes no acompañados a España.
- RED ACOGE / ANDALUCÍA ACOGE (2002): La gestión de la multiculturalidad en la escuela. Sevilla: Red Acoge / Andalucía Acoge.
- RENACLE, X. (1998): Aproximación a la cultura árabo-musulmana. Cuadernos de Formación Interna. Sevilla Acoge.
- RINKEN, S.; PÉREZ YRUELA, M. (2007): Opiniones y actitudes de la población andaluza ante la inmigración. Sevilla: Consejería de Gobernación. Junta de Andalucía.
- ROCA, J. (1996): Ideología sobre el trabajo y satisfacción laboral, en P. Palenzuela (Coord.) (1996): Antropología del trabajo. Zaragoza: FAAEE / IAA.
- RODRIGO, M. (1999): Comunicación intercultural. Barcelona: Anthropos. Madrid: Akal / Universidad Internacional de Andalucía.
- ROJO, M. et al. (2003): ¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas. Madrid: CIDE.
- SABARIEGO, M. (2002): La educación intercultural ante los retos del siglo XXI. Bilbao: Desclée.
- SÁNCHEZ ELÍAS, M.V. y LUCIO-VILLEGAS, E (2004). Tratamiento que desde los servicios sociales se da al fenómeno de la inmigración. Sevilla Acoge, documento sin publicar.
- SÁNCHEZ ELÍAS, M. V. et al. (2005): Inmigrantes, ¿vecinos y ciudadanos? La mediación intercultural en los servicios de inserción laboral de inmigrantes. Sevilla: Sevilla Acoge.
- SARDAR, Z.; DAVIES, M.D. (2004): Inshallah. Comprender el Islam. Barcelona: Interpón Oxfam.
- SERRA, A. (2007): De las políticas asistenciales a las políticas integrales. Análisis de los modelos de intervención de las políticas sociales en el Polígono Sur. Trabajo para la obtención de la suficiencia investigadora. Departamento de Antropología Social y Cultural. Universidad de Sevilla.
- SERVICIO DE PREVENCIÓN Y APOYO A LA FAMILIA (1999): La atención a la infancia en Andalucía. Sevilla: Consejería de Asuntos Sociales. Junta de Andalucía.
- SIERRA BRAVO, R. (1987): Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios. Madrid: Paraninfo.
- SORIANO, E. (1999): La formación del profesorado: elemento clave para la educación

- intercultural, en F. Checa y E. Soriano (Eds.) (1999): *Inmigrantes entre nosotros. Trabajo, cultura y educación intercultural*. Barcelona: Icaria, 245-273.
- TABARES, E. et al. (1996): *Formación de mediadores interculturales*. Sevilla: Consejería de Asuntos Sociales. Junta de Andalucía.
- TÉLLEZ, J. J. (2001): *Moros en la costa*. Madrid: Debate.
- VALLÉS, M.S. (2002): *Entrevistas cualitativas*. Madrid: C.I.S.
- VV.AA. (1996). *El acercamiento intercultural*. Sevilla: Cuadernos Comunitarios de Andalucía Acoge nº 8.
- VV.AA. (1997). *La identidad cultural*. Sevilla: Cuadernos Comunitarios de Andalucía Acoge nº 9.
- VV.AA. (1997). *Los factores culturales en la formación de inmigrantes*. Sevilla: Cuadernos Comunitarios de Andalucía Acoge nº 10.
- WOODS, P. (1986): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona / Madrid: Paidós / M.E.C.
- ZANFRINI, L. (2004): *La convivencia interétnica*. Madrid: Alianza.



ANEXO I

Fragmento de transcripciones

ENTREVISTA A HASSAN (EXTUTELADO, NOMBRE FICTICIO)

Fecha de la entrevista: 29/03/2007

Lugar: Centro de Extutelados

Nombre de los dos entrevistadores: Omar y Ibrahim

Duración de la entrevista: 64 minutos

Extensión de la transcripción (se ofrece en su versión completa: 7150 palabras)

Ibrahim: Mira, Hassan, el objetivo de la charla que vamos a tener contigo, es recoger unos datos que nos ayudarán tanto a nosotros como investigadores, como a los centros y sobre todo a los menores y jóvenes inmigrantes. Es una investigación que estamos haciendo desde Sevilla Acoge, autorizada por la Delegación de Bienestar Social y sobre todo por el Servicio de Protección de Menores y el de Plan de Mayoría. Antes de venir aquí, hablamos con Susana y con Mercedes, que también nos han autorizado a realizar esta entrevista. Así que todo lo que vamos a hablar aquí es “top secret” confidencial, es decir que en ningún momento aparecerá ni tu nombre ni tu centro en la publicación, ya que vamos a sacar un libro. Queremos saber cuáles son los procesos que los centros por donde pasáis, tanto los centros de menores como los de mayoría de edad, siguen para vuestra inserción laboral, y qué herramientas os facilitan para poder trabajar.

¿Nos puedes decir tu apellido y tu nombre?

Hassan: E. Hassan.

Ibrahim: ¿Cuáles tu origen, Hassan?

Hassan: Yo soy de A.

Ibrahim: Precisamente, ¿de dónde eres: de A. ciudad o de algún pueblo?

Hassan: No, soy de un pueblo que se llama H.

Ibrahim: ¿Nos puedes hablar un poco de tu pueblo, si es grande o pequeño, un pueblo con necesidades o tal como está, está bien?

Hassan: Es un pueblo mediano, comida y bebida no les hace falta, pero sí más construcción.

Omar: ¿Quieres decir infraestructura?

Hassan: Hay pocas casas construidas, pero el gran problema es la carretera, que sólo tiene una por la cual circulan muchos coches y se provocan muchos accidentes.

Ibrahim: ¿Cuántos años tienes ahora, Hassan?

Hassan: Tengo diecinueve años.

Ibrahim: ¿Y a qué edad llegaste a España?

Hassan: Cuando tenía diecisiete años.

Omar: ¿Tienes algún familiar aquí en España o no?

Hassan: Tengo mi primo paterno que vive en P.

Omar: ¿Lleva muchos años aquí?

Hassan: Casi va a cumplir seis años.

DE LO VISIBLE A LO INVISIBLE

Ibrahim: Cuándo llegaste a España, ¿pasaste por algún centro?

Hassan: Sí, por dos, la primera vez estuve en el centro de E., donde pasé sólo quince días, luego me trasladaron a otro en A.

Ibrahim: ¿Hay otro centro por dónde pasaste?

Hassan: En el segundo centro pasé siete meses, ahí cumplí los diecisiete años. Y como no tenía papeles en ese momento, la Junta de Andalucía me arregló un papel para poder entrar a otro centro.

Omar: Hassan, nos hablaste de tu primo ¿A qué se dedica?

Hassan: Trabaja en la construcción.

Omar: Y aparte de tu primo ¿tienes algún otro familiar tanto aquí como en otro país de Europa?

Hassan: Sí, tengo otro primo en Italia.

Omar: ¿Y a qué se dedica?

Hassan: Creo que se dedica a la venta de ropa.

Ibrahim: ¿Por qué pensaste en venir a España y no irte a otro país como podría ser Italia?, ahí también tienes un familiar.

Hassan: Sí, al principio yo quería ir a Italia, pero me dijeron que no te arreglan rápidamente los papeles. Mi primo me dijo: "Si vinieras aquí trabajarías conmigo y te buscaría una casa de alquiler". Pero como el primer país por donde he entrado ha sido España, pues me dije lo voy a intentar aquí, y si no consigo tener los papeles aquí, pues me iría para Italia.

Omar: ¿Cuántos hermanos tienes?

Hassan: Cinco hermanos somos.

Omar: Que Dios los proteja, ¿cuántos hermanos y cuántas hermanas?

Hassan: Somos en total cinco, tres hermanos y dos hermanas.

Ibrahim: ¿Tú en qué posición estás dentro de los cinco hermanos?

Hassan: Yo soy el mayor de los hermanos.

Omar: ¿Tu padre en qué trabaja?

Hassan: Mi padre vende ropa.

Omar: ¿Y tu madre?

Hassan: Es ama de casa.

Omar: Tus hermanos, ¿qué hacen?

Hassan: Los cuatro estudian.

Omar: ¿Cómo está la familia a nivel económico, la cosa está bien o...? Háblanos con sinceridad.

Hassan: La verdad es que somos una familia que no tiene mucho dinero, pero tampoco nos falta, y como se dice, no tenemos y no nos hace falta. Alabado sea Dios, desde pequeño, me acuerdo que mi padre trabajaba, nunca le faltó trabajo. Cuanto termina uno, busca rápidamente otro. Alabado sea Dios, nunca le pedimos a alguien algo, nosotros tenemos nuestro ganado y algo de campo.

Ibrahim: ¿Tenéis algo sembrado?

Hassan: Sí, pero muy poco. Es una pequeña huerta.

Omar: Cuando estabas en Marruecos, ¿estudiabas o...?

Hassan: Sí, estudiaba. Estudiaba hasta el Séptimo.

Ibrahim: Entonces, es el último curso que estudiaste, ¿no?

Hassan: Sí, porque empecé a escuchar a la gente hablando de emigrar, también veía a gente que bajaba, traían coches de fuera de Marruecos, y me dije: ¿para qué voy a seguir estudiando?

Ibrahim: Entonces, ¿dejaste los estudios o más bien fracasaste en ellos?

Hassan: La verdad es que con lo que acabo de contarte ya no tenía ganas para seguir estudiando, aunque la verdad es que mi padre quería que siguiera estudiando. La verdad es que no me faltaba nada. Mi padre procuraba responder a todas las necesidades para que yo no dejara los estudios. En ese momento éramos cuatro, ya que mi hermana pequeña no había empezado los estudios. Entonces, cuando vi que mi hermana se fue a incorporar a los estudios, era una carga más para mi padre. Eso también ha sido una de las causas que me ha empujado a dejar los estudios. Gracias a Dios he podido llegar hasta el octavo año de estudio.

Ibrahim: ¿Qué hiciste después?

Hassan: Pues mira, cuando estaba estudiando hice mi primer intento de emigrar. Me fui a Tánger aprovechando las vacaciones y me fui a Algeciras dos veces, ambas veces me cogieron y devolvieron a Marruecos.

Ibrahim: ¿Fuiste a Tánger de vacaciones o con la intención de emigrar?

Hassan: Sí, sí, fui para emigrar.

Ibrahim: ¿Y el dinero, de dónde lo sacaste?

Hassan: Se lo cogí a mi padre.

Ibrahim: Entonces tus dos intentos fueron en balde ¿no?

Hassan: Pues no quiso Dios en estos dos intentos. La verdad es que también me acuerdo de lo que nos hacía la policía, nos pegaba, insultaba... era muy duro. Entonces, tuve que volver a mi pueblo y seguir estudiando, pero siempre con la espina clavada de no haberlo conseguido. Así seguí estudiando hasta final de curso, pero al ver que no tenía más ganas, decidí no volverme a reincorporar a los estudios.

Para que mi familia no se diera cuenta me fui a trabajar a la aceituna, a la casa de mi abuelo, ya que mi abuelo materno tiene muchos olivos. Trabajé casi cuatro meses. Cuando cobré fui otra vez a Tánger para intentar emigrar de nuevo. Y al pasar tres meses, gracias a Dios lo conseguí.

Omar: Los dos intentos que hiciste anteriormente, ¿tu familia estaba al corriente o no?

Hassan: Los llamé desde Tánger y les dije que no se asustasen que estaba bien y que iba a intentar emigrar, que estaba con los chicos de A. y que no se preocuparan, ya que si Dios quisiera emigraría, de lo contrario regresaría de nuevo a casa.

Ibrahim: Entonces, tu familia sabía que ibas a venir a España.

Hassan: No, en absoluto. Mi padre pensaba que no iba a hacerlo. Me decía: "Vuelve a casa, ahí no tienes nada que hacer, y continúa con tus estudios". Te lo juro, que empezó a llorar cuando me habló de los estudios porque me dijo: "Llegaste hasta el octavo, te di mi esfuerzo y ahora te vas y lo dejas todo". Yo le contesté a mi padre: "Ya está, a los estudios ya no puedo volver y si Dios quiere emigraré para poder trabajar yo también".

Ibrahim: Dime Hassan, ¿qué pasó con tu padre cuando volviste de Tánger y le cogiste el dinero?

Hassan: Mi padre sabía perfectamente que fui yo quien le cogí el dinero, pero de una manera indirecta me preguntó que de dónde había sacado el dinero para ir a Tánger, a lo que le contesté que del dinero que me iba dando e iba ahorrando. A veces me daba cinco dirham, otras veces más o menos y eso es lo que ahorraba. Él sabe perfectamente que fui yo, pero para no decírmelo directamente, me dijo: "Me ha faltado dinero y pensaba que eras tú quien lo ha cogido" Entonces dije: "¿Para qué voy a seguir mintiendo?", y le dije: "Fui yo, papá, quien te cogió el dinero. Si quieres te lo puedo devolver, papá".

Mi padre contestó: "Yo no quiero que me devuelvas el dinero, sino que te quedes conmigo. No quiero que lo pases mal. Yo, por qué estoy trabajando. Trabajo para vosotros, hasta que seáis capaces de asumir vuestra responsabilidad y en ese momento el que quiera hacer lo que quiera, que lo haga. Mientras estoy vivo y trabajo para vosotros, no quiero que te escapes de la casa".

Omar: Tú tenías amigos, ¿no? ¿De qué hablabais?

Hassan: Sí, tenía muchos amigos y sólo hablaban de emigrar.

Omar: Cuéntanos, ¿de qué otras cosas hablabais, qué es eso de "hreg"?

Hassan: Nos sentamos, compramos una botella de refresco y empezamos a hablar, mira... ¿te acuerdas del hijo de fulanito?, mira ahora como está, está allí en Italia. Salta el otro: "¿Y por qué nosotros no intentamos también emigrar, por qué no vendemos tal cosa, tal otra... y lo intentamos en patera?". Todo giraba en torno a hablar de hreg y nada más que hreg. Entonces yo les dije: "¿Sabéis lo que vamos a hacer?, tenemos tres días, vamos a intentar buscar dinero y nos vamos todos. Cada uno tiene que buscar dinero para el viaje y vestirse bien, y luego nos encontramos en un punto determinado". Éramos seis o siete, pero cuando llegó la hora de la verdad, sólo nos encontramos tres chicos. A partir de ese momento empezamos a dormir en casa de uno y otro.

Teníamos la ropa guardada en mochilas... de los tres, a cada uno que le pregunta su madre dónde va, le respondía: "Voy a dormir en casa de fulano". Las madres contestaban: "Bueno, como vas a dormir en la casa de tu amigo, no pasa nada". Una mañana fuimos a la carretera y cogimos el autobús. Cada uno tenía su dinero Yo llevaba tres mil reales [quince euros].

Ibrahim: Una vez en Tánger, ¿qué es lo que hacíais allí?

Hassan: Pues le pedíamos a la gente pan, dinero... dormíamos cerca del ferrocarril, ya que estaba muy cerca del puerto y de vez en cuando hacíamos un intento para entrar al Puerto. En esos momentos sólo pasaba por nuestra cabeza el intento de emigrar, sobre todo pensaba en las dos veces que estuve en Algeciras y pensé: "Hay que volver a hacerlo".

Ibrahim: Cuéntanos lo de Algeciras, ¿qué pasó?

Hassan: La primera vez entré en Algeciras y estaba en el aparcamiento, y me cogió la policía que tiene la moto y me devolvieron. La segunda vez que entré en Algeciras me cogieron cerca de la autovía.

Dios no quería. Lo pase mal y cogí un resfriado. Cuando volví a mi casa dije: "Ya no vuelvo más a hacer esto". Pero tú sabes, una vez allí volvemos a hablar del tema de emigrar, entonces por tu cabeza pasa que si te han pillado dos veces, la tercera no será igual. Entonces, en el último

DE LO VISIBLE A LO INVISIBLE

intento me sentí muy mal, porque los dos que estaban conmigo entraron en España. Entonces dije: "Esto es el colmo, yo los traje hasta aquí, ellos han entrado y yo no, así que lo voy a intentar otra vez".

Me vi allí solito como un loco, diciéndome: "Fuuu, fui yo quien los he llevado a Tánger, quien les hablé de emigrar y al final ellos se van y yo me quedo". Entonces, la verdad es que ya, yo no razonaba bien. Me dije: "¿Cómo voy a regresar a mi casa, si los que estaban conmigo ya se fueron?". Entonces aguanté hasta que Dios me ha ayudado a pasar, y no me ha decepcionado.

Ibrahim: Háblame de ese día, "hoy lo voy a hacer", ¿o eran todos los días hoy lo voy a hacer?

Hassan: Me acuerdo muy bien, era un día en que llegó un chico de mi pueblo, se quedó conmigo dos días y al final empezó a decirme: "vamos a volver a nuestro pueblo". Yo le dije: vete tú hoy y mañana si Dios quiere regresaré a mi casa. Yo tenía la intención de comprar esa misma noche el billete de vuelta para volver a mi casa. Entonces, me levanté el sábado por la mañana, ya que salen muy pocos remolques y en ese día hay muy pocos vigilantes. En esta mañana me puse debajo de un remolque. Hacía un frío mortal. Entonces me cansé y fui a ver a unos chicos que estaban en otro sitio y les dije pues yo he estado en aquel camión. Ellos me contestaron pues vete allí y quédate donde estabas. Efectivamente volví a mi sitio y al poco tiempo el remolque se metió en el barco. Entonces el remolque desembarcó y salí de mi sitio y subí arriba. Como estaba tan contento y con la alegría que me invadía fui a buscar un sitio donde hiciera un poco de calor [cambia su tono de voz de tristeza a euforia]. En ese momento vi un trozo de pan en un sitio, bajé y lo cogí. Dije: "Pase lo que pase, lo voy a coger" [le entra la risa en este momento], efectivamente, lo cogí y lo comí entero del hambre que tenía. Al terminar subí y cambié de sitio, esta vez subí a lo alto del camión, pero ahí me sentí muy apretado, no podía moverme, me sentí pillado en este lugar y empecé a quitarme la ropa. Al final, decidí volver al primer sitio. Entonces, volví a mi sitio, precisamente encima de una barra del chasis, en una puse mi pecho y en la otra mis pies, agarrando con la mano así [nos explica con los gestos].

Pues con esta postura tan incómoda, llegué a Algeciras. Era el momento de inspeccionar el camión. Cuando el policía asomaba por la parte de arriba, yo me ponía en la de abajo. Y cuando él se agachaba para ver la parte de abajo, yo subía y así hasta que dio orden al camionero de pasar. Al salir, el camionero y su compañero, que eran marroquíes, pararon, y empezaron a cenar, luego sacaron las alfombras y empezaron a rezar. Yo me dije: "¡Qué bien!, me he encontrado con personas que conocen a Dios". Yo en este momento me di la vuelta por el otro lado, para fingir que no vengo de la dirección de su camión. Al terminar, me acerqué a ellos y les dije: "Amigos, yo quiero ir, pero no sé por donde salir". Uno de ellos me preguntó: ¿dónde estabas? Le respondí: "en un remolque que está ahí". Yo no quería decirle la verdad porque les puedo buscar problemas y les van a decir que fueron ellos quienes te han hecho pasar. Me preguntó si yo tenía otra ropa por debajo. Les contesté que sí, y me dijo quítate la ropa de fuera y lávate la cara. Después de lavarme la cara, me fui por donde me indicó, aunque yo sabía esta salida por las dos veces que estuve aquí. Salí por la puerta y por donde había oscuridad pasaba yo, incluso por un pequeño bosque. Pero antes de llegar, pasaron a mi lado los guardias civiles en un coche. En este momento había un hombre haciendo ejercicios de deporte, fingí como si estuviera con él y empecé yo también a hacer lo mismo [ríendonos todos juntos]. Empezaron a mirarme, mientras yo seguía con los ejercicios pero al mismo tiempo pensando que si vienen hacia mí tengo que salir corriendo. Estuvieron durante casi diez minutos vigilándome, mientras yo seguía con los ejercicios hasta que se fueron. A partir de este momento, comencé la caminata y siempre por los lugares oscuros, y en un momento dado vi como un toro y dije: "Dios mío, espero que no me dé una cornada y me deje muerto". Cogí una piedra y seguí mi camino. Luego bajé por un sitio y vi la ciudad, muchas luces, tiré la piedra.

Omar: A qué ciudad has entrado

Hassan: Todos los recorridos que he hecho, sólo para entrar a Algeciras. Luego me llamó una chica, en ese momento yo sabía responder sólo sí. A todo lo que me preguntaba yo decía sí. Me preguntó: "¿Vas a Barcelona?", yo le respondí sí. "¿Vas a Madrid?", le respondí sí. Me cansé de decirle sí hasta que se dio cuenta de que yo no me estaba enterando de nada y que era un recién llegado.

Omar: ¿Era una chica marroquí o española?

Hassan: No, era española. Luego me llevó a su casa y me dio dos bolsas de patatas. Las comí porque tenía mucha hambre y cogí otra vez el camino. Allí vi a un marroquí que iba con su moto y me dijo a dónde vas amigo. Le dije es que acabo de llegar y me dijo: "¿Tú sabes que estás volviendo al sitio por dónde has venido? Este camino lleva al sitio por donde saliste y como allí no sabes nada te va a coger la policía y te va a repatriar". Entonces, cogí el camino todo, todo recto y por ahí pasé al lado de una chica y su novio, me llamaron y me dijeron que si tenía frío.

Entonces, como yo no me enteraba de lo que me decía, la chica me hizo un gesto de si tenía frío. Los dos me acompañaron hasta su casa. Me han dado ropa, unas zapatillas de deporte y me he duchado. Según lo que he entendido el chico me dijo que ya no podía hacer más cosas por mí. Luego el chico salió en busca de un chico de Tánger para que me tradujera todo. Al tangerino le dije: "Por favor, dile si me puede acoger sólo dos o tres días hasta que venga un familiar mío de Italia que yo ya le llamé". Pero éste último me dijo que me va a mandar a uno que me va a ayudar a pasar a Italia. Pero, al hablar con mi familia me dijeron: "Quédate ahí, a la persona que te va a ayudar a pasar le vamos a dar 1.000€". Yo les dije: "No le deis nada a nadie, porque si yo hubiera querido venir pagando dinero, hubiera llegado sin tener ningún problema". Le dije: "Mamá, no le des ni un real". Entonces como le dieron a la persona ésta mi número, empezó a llamarme cada dos por tres diciendo que iba a venir a recogerme.

Omar: Tú tenías en ese momento móvil.

Hassan: No, no era mío, era del chico con quien quedaba. A la persona que quería venir a recogerme le dije: "Si vienes por aquí voy a llamar a la policía. Que sepas que yo no voy contigo". A mi familia le dije no le deis nada. Incluso os puede decir que ya estoy detenido. No le deis nada de dinero. Ya voy a ver qué voy a hacer. Me quedé en casa de ese chico tres días. Me compró un billete a Sevilla. Al llegar a Sevilla me estaba esperando mi primo, que vive aquí en España. Cuando salimos de la estación, me acuerdo muy bien que cogimos el C4, y fuimos a la Comisaría de policía. Entré yo solo y les dije que tenía mucha hambre. Así me llevaron ellos al Centro de menores.

Ibrahim: A qué Centro te llevaron.

Hassan: Al centro E. Allí me quedé quince días. Después me trasladaron al segundo centro, donde permanecí siete meses. Cuando cumplí los dieciocho años la Junta de Andalucía me ha hecho un papel y me mandaron con C. Como yo empecé en el segundo centro el curso de jardinería, tuve que terminarlo estando aquí con C. En este centro me han arreglado la documentación. Cuando arreglé los papeles me fui a Algeciras a visitar a la persona que me acogió en su casa. ¡Qué lástima!, porque cuando llegué a su casa me dijeron que ya no vivía allí.

Ibrahim: ¿Cómo veías España antes de llegar aquí?

Hassan: La verdad es que no pensaba en que tengo que pagar alquiler, que al llegar aquí voy a encontrar una casa. La verdad es que no pensaba en nada. Sólo pensaba en tener un coche, dinero y hacer feliz a mi familia. En ese momento yo debería pensar en dónde voy a dormir, quién me va a esperar una vez llegado a España, y quién me va a ayudar a encontrar un trabajo. Yo sólo pensaba en el coche, no en las consecuencias de lo que yo hice.

Ibrahim: ¿Cómo fue la realidad?

Hassan: Muy dura. No merece la pena pasar como yo he pasado. Si pudiera dar marcha atrás al tiempo, yo no volvería a hacer lo hecho. Si quiero venir aquí vengo con un contrato; si no, no. Arriesgar mi vida en los camiones es una locura. No volveré a hacerlo.

Omar: Contando tu estancia en los centros, cuántas formaciones hiciste, qué es lo que aprendiste.

Hassan: He aprendido solamente a ser jardinero. Pero aquí, en el último centro, me reclutaron en la Escuela Taller del módulo de albañilería.

Ibrahim: Háblanos del primer centro y qué hiciste como formación.

Hassan: Ellos tienen un módulo de diez días de no salir a la calle. Pero como yo me peleé con un chico, me dieron cinco días más de no salir a la calle, que en total son los quince días. Allí solo comer, ni formación ni nada.

Ibrahim: Y cuándo fuiste al segundo centro.

Hassan: Al pasar cinco días me llevaron al curso de jardinería. Su duración era casi nueve meses. Pues yo sólo he estado siete meses, porque los dos meses que me quedaron para finalizar el curso los pasé en el tercer centro.

Ibrahim: Pero, ¿por qué un curso de jardinería, Hassan? Tú pensabas hacer un curso de jardinería.

Hassan: Mira Ibrahim, yo de ser jardinero me escapé de Marruecos, y ahora aquí me encuentro con el mismo trabajo [riéndose]. En Marruecos dejé la azada y ahora la encuentro aquí [riéndose]. Yo no sé nada, ellos son los que me han metido allí. Ahora por ejemplo me dicen de ir a jardinería y yo les voy a decir que no. Ahora yo tengo que buscar el trabajo que a mí me gusta y no lo que ellos quieren.

Ibrahim: Entonces allí no te han propuesto hacer algún tipo de formación.

Hassan: No nada, al curso de jardinería ni más ni menos. La verdad es que allí había un educador que me engañaba, me decía: "Si llegas a terminar este curso te van a dar cinco mil euros" [risa]. La verdad es que yo he sido codicioso, porque me he dicho que por cinco mil euros me voy a meter aunque no me gusta.

DE LO VISIBLE A LO INVISIBLE

Ibrahim: Nunca te han dicho que hay otro tipo de formación, por ejemplo cursos de electricista, fontanería...

Hassan: Ellos no me consultaron nada, ni lo que quiero, ni lo que deseo hacer. Sólo jardinería. Cuando llegué al curso vi tantos marroquíes [riéndose] con palas y azadas y les dije: "¿Qué os pasa?, dejamos la pala y la azada en Marruecos y la encontramos otra vez aquí".

[En este momento empezamos a hablar de un día que fuimos al segundo centro a visitar a un educador; era un día muy soleado y nos bañarnos con ellos en la piscina. El recordarle esto le dio aún más confianza en nosotros].

Omar: Cuando terminaste el curso de jardinería, ¿qué hiciste?

Hassan: En el último centro me dijeron: "Todavía eres muy joven, es mejor hacer un curso de formación que meterte directamente a trabajar. Si quieres trabajar te lo conseguimos, pero lo mejor es que vamos a buscarte una Escuela Taller donde vas a aprender, cobrar y al final tener un diploma".

Omar: ¿Tienes algún contrato con la Escuela Taller?

Hassan: Sí.

Omar: Eso significa que cobras algo, no

Hassan: Sí, 550€ al mes. La verdad es que yo me incorporé cuando pasaron seis meses donde no cobraban nada. Gracias a Dios yo, entré justo cuando empezaron a cobrar. Me dieron un mes de prueba. Les demostré que quiero aprender y ahora allí estoy.

Omar: Estás a gusto ahí

Hassan: Muy a gusto.

Ibrahim: Con la Escuela Taller fuiste tú quien la ha elegido, ¿o te ha pasado igual que con el curso de jardinería?

Hassan: No, no, no. Me han hablado del módulo y yo lo he pensado y dicho que eso es lo que yo quiero.

Ibrahim: Lo elegiste porque ya sabías algo de albañilería. ¿Has recibido anteriormente alguna formación al respecto?

Hassan: No, no, no. Es que ahora estoy formándome. La verdad es que me gusta la albañilería porque si voy a Marruecos me va a servir mucho. La verdad es que en ese momento tampoco me vi capaz de ejercer un trabajo y me dije: "Primero me voy a formar y luego trabajaré en algo en lo que yo ya me haya formado".

Ibrahim: Entonces, tú llegaste a ver que es mejor hacer una formación, cualificarte y posteriormente poder trabajar dónde tú quieres realmente, que trabajar en lo que sea y en algo que desconoces, ni dominas desconociendo la duración del mismo. ¿Así es?

Hassan: La verdad es que me explicaron muy bien en qué consistía el curso. Que de aquí en adelante tendría un Diploma y sería fácil que me recluten. Para un inmigrante no es fácil encontrar un trabajo y aún menos si no tiene experiencia ni formación.

Omar: ¿Cómo te enteraste de la Escuela Taller, fuiste tú quien la ha buscado?

Hassan: No, no, no, fueron ellos los que la han buscado. Casi tres o cuatro meses buscándome una Escuela Taller. A mí me cogieron al principio, pero como había tanta gente me dejaron en la reserva. Entonces como había un chico que al ver que durante estos cinco meses no le habían pagado, lo dejó y así me llamaron a mí.

Omar: En esta escuela, ¿eres el único inmigrante o hay más?

Hassan: Sí, hay otro chico marroquí.

Ibrahim: Supongamos que hay otra formación. ¿Dejarías la Escuela Taller y te meterías en ésta?

Hassan: No. Me quedan seis meses para tener mi diploma. Voy a terminar lo que he empezado.

Omar: Háblanos de tu relación con los compañeros de trabajo y con tus jefes.

Hassan: La verdad es que con todo el mundo tengo muy buena relación. Soy una persona que respeta a todo el mundo y eso lleva a que también ellos me respetan. Hoy si respetas, te respetan.

Omar: Dime, hermano Hassan, ¿ha sido difícil para ti encontrar esa Escuela Taller?

Hassan: La verdad es que no te puedo decir, como no lo he hecho yo. Ellos dicen que no ha sido fácil. Llevaban tiempo llamando por teléfono. Para mí ha sido muy importante meterme en ella, pero para decirte si la he buscado yo, pues la verdad es que no.

Omar: Háblanos de tu relación con los educadores de los diferentes Centros por donde pasaste.

Hassan: Hay cambio. Cuando llegas a los dieciocho años el trato es diferente. Te tratan como chico de dieciocho años, no como antes que te trababan como un menor. Al ser menor tienes que llegar temprano, tienes que hacer esto, lo otro, lo otro. Pero por ejemplo, aquí en este Centro el programa diario, lo haces tú.

Ibrahim: Lo que hicieron contigo los educadores en el Centro de menores, crees que te ha

ayudado en algo.

Hassan: La verdad es que me ha ayudado muchísimo. Porque si no hubiera seguido las normas hubiera salido un chico que fuma tabaco y hachís. No entraba a la hora y hacía lo que me daba la gana. Pero ahora me siento más responsable. Ahora asumo mis responsabilidades. He aprendido en los Centros de menores a llegar temprano y acostarme temprano para poder ir a la hora al trabajo y eso me está ayudando ahora, que aunque no hay nadie conmigo, pero es algo que he aprendido. Han sido muy duros con nosotros.

Omar: Tienes experiencia de haber estado en un centro de menores y hoy día vives en un Centro de mayores. Nos puedes decir cuál es la diferencia.

Hassan: En los centros de menores no tienes ninguna responsabilidad. No piensas en buscar un trabajo porque eres pequeño. Pero al cumplir dieciocho años y te encuentras solo, empiezas a pensar en buscar un trabajo, un piso de alquiler, ahorrar dinero. Cosa que no pensaba cuando estaba en Centro de menores. Allí mi preocupación era cuándo iba a salir, a jugar. También el estar con menores de mi edad no me ayuda a reflexionar sobre esto. Las cosas de las que hablamos es cuándo vamos a jugar, pero sin embargo ahora estoy con otros y de lo que hablamos es cuándo vamos a comprar una casa. Por ejemplo, había un chico que ha estado conmigo aquí, que ha comprado una casa que la está pagando a plazos y ahora estoy pensando que por qué no hago como él. Cuando empiece a trabajar y a ganar 1.200€, también voy a compra una casa a plazos. Voy a alquilarla a dos personas, cada uno a 150€, que son 300€ más los 200€ míos que son 500€ y con ello puedo costear los gastos.

Ibrahim: Háblanos de tu relación con tu familia, sabiendo que ya estás haciendo un curso y cobrando.

Hassan: La verdad es que la relación es como siempre. Me dicen: "Si tienes dinero, envíanos algo". Pero antes de que me lo dicen yo sé cómo es la situación, así que yo se lo envío antes de que me lo pidan. Sobre todo que a mis hermanos les hacen falta libros, cuadernos. Cada vez que yo pueda, y Dios quiera, les envío dinero.

Ibrahim: Entonces podemos decir que la relación ahora ha cambiado un poco.

Hassan: Sí, ahora yo no asumo sólo mi responsabilidad sino también la de mi familia, cosa que no hacía cuando estaba viviendo en Marruecos, tampoco en el Centro de menores. Cuando estaba en Marruecos, como mi padre lo hacía todo, yo no pensaba en esto, de igual modo en el centro de menores, como los educadores hacían todo...

Omar: Has venido aquí para trabajar, pero cuál es el objetivo de ello, por qué quieres trabajar.

Hassan: El objetivo es ahorrar dinero y asegurar mi porvenir.

Omar: Desde los centros por donde pasaste, ¿recuerdas si han hecho alguna actividad relacionada con la búsqueda de trabajo?

Hassan: En el primero, nada. En el segundo, no, no, nada, de esto nada. Salimos a las ocho de la mañana y no volvemos hasta las cinco y media. Una vez llegamos, mientras comemos y nos duchamos, ya no nos queda ni tiempo libre. Antes de los dieciocho años nunca me han dicho: "Vente, que te vamos a enseñar cómo se busca el trabajo".

Ibrahim: Por la experiencia que has tenido en tres Centros diferentes, si tuvieras la oportunidad de mejorar algo en ellos, qué mejorarías.

Hassan: Del primero no voy a hablar, ya que sólo he pasado 15 días. Pero sí tengo una nota respecto a la comida, nos daban un plato lleno y nos obligaban a terminarlo, aparte de que la comida no era halal y la carne desconocíamos su procedencia. Respecto al tercero, nos hartaban de chopos, zumos y yogures caducados. Si tengo la oportunidad de cambiar algo, lo primero sería sentarme con los chicos y preguntarles qué es lo que quieren. Pero siempre le voy a comprar a partir de las posibilidades del Centro. La ropa les preguntaría qué es lo que le gusta. No se trata ni de dejarlos desnudos ni de comprarles lo más caro. Comprarles, lo necesario. Luego revisar el tiempo libre, sobre todo para aquellos que realizan formaciones, cursos o trabajos. Dos horas de tiempo libre es muy poco. Digo eso porque yo cuando salía de tiempo libre tenía que salir y volver corriendo para aprovecharlo al máximo, como si estuviera haciendo deporte. [Nos reímos todos].

Ibrahim: Respecto a los responsables, educadores, directores, qué dirías.

Hassan: Tienen que sentarse con nosotros, hablarnos de nuestros papeles, que nos pregunten cómo están nuestras familias. Qué es lo que nos hace falta, que no utilicen los datos que les damos de nosotros sólo para fastidiarnos, porque eso no es bueno. Tienen que preguntarnos por qué hemos venido aquí, si nuestra familia no tiene, que no nos preocupemos, que ellos harán lo posible para ayudarnos, que se sienten a bromear con nosotros. Eso es lo que yo necesito que hagan los educadores. Los que teníamos no nos dedicaban tiempo. El único tiempo que teníamos era el tiempo libre, en el cual salíamos y ya está. Al estar todo el día fuera deberían pensar en un tiempo, aunque sea cortito, por ejemplo, a la hora de la merienda, para preguntarnos si estamos a gusto en el trabajo, si hay algo que nos preocupa, si hay alguien o

DE LO VISIBLE A LO INVISIBLE

algo que nos molesta. Eso es lo que tienen que hacer los educadores.

Omar: ¿Conoces sitios donde se puede buscar trabajo? Por ejemplo, imagínate que yo acabo de llegar de Marruecos y estoy buscando trabajo, ¿me podrías informar de algún sitio para buscarlo?

Hassan: Te puedo mandar a la empresa, acompañado de tu currículum y pedir hablar con el encargado, decirle por qué estás buscando un trabajo.

Omar: Aparte de la empresa, ¿conoces si hay algunos servicios que ayudan a buscar trabajo?

Hassan: La verdad es que me han hablado de Sevilla Este, pero no sé

Ibrahim: ¿Tú conoces el SAE, el programa Orienta?

Hassan: Nada, nada, nada, nada. No sé nada.

Ibrahim: ¿Y los chicos que viven contigo?

Hassan: Tampoco.

Omar: Cuando estabas hablando de la empresa mencionaste el currículum. ¿Te han enseñado cómo se puede elaborar un currículum?

Hassan: Sí, sí, sí, pero aquí en este Centro, porque en los Centros de menores nada, nada, nada.

Ibrahim: Bueno, y de los centros podrías decirnos si hay alguien que te ha marcado, educadores, directores...

Hassan: Sí, había un educador, era muy duro con nosotros, pero para nuestro bien. Pero cuando llegan los fines de semana nos llevaba al parque del Alamillo, llevándonos a todos los sitios. Cada vez que se enteraba de alguna actividad nos llevaba para participar. Éste es el único educador que ha hecho algo bueno con nosotros.

Ibrahim: ¿Y el Director?

Hassan: Yo no quiero escuchar hablar del Director. Era una persona que no nos dedicaba tiempo para nada, ni para hablar de papeles, ni nada. Me acuerdo que siempre me decía que tengo pasaporte y que los papeles están en regla. Como yo no sabía nada, le creía.

Omar: ¿Crees que es fácil para un inmigrante encontrar un trabajo?

Hassan: No, sobre todo si no tiene papeles.

Omar: ¿Qué cosas más crees que pueden ser impedimento para encontrar trabajo?

Hassan: Yo digo sobre todo los papeles, porque te pueden preguntar si tienes residencia y trabajo y si no tienes nada, nadie te va a dar trabajo, ni oferta de trabajo. También el hecho de cambiar mucho de trabajo dificulta el incorporarse a otros porque pueden decir que igual que has dejado uno puedes dejar otro.

Omar: ¿Hay algo que te preocupa en relación con tu trabajo?

Hassan: Alabado sea Dios, de momento no hay nada que me preocupa en mi trabajo. Sé que en agosto vendrán empresarios para llevarnos a hacer prácticas. En una fiesta conocí a un jefe que conoce a la gente del centro. Me vio llevando cosas, trayendo otras y esto le llamó la atención. Me preguntó qué es lo que hacía. Le contesté que estoy en una Escuela Taller de albañilería. Él también tiene una constructora y me dijo que no me preocupe que cuando termine ya tengo trabajo.

Ibrahim: Háblanos de Hassan cuando era menor y del Hassan de ahora.

Hassan: Cuando era menor no tenía mucho dinero como ahora y tampoco sabía gestionarlo bien, no me preocupaba si mañana trabajaría o no. En cambio, ahora tengo dinero y sé perfectamente dónde tengo que gastarlo, cosa que no hacía cuando era menor.

Si hoy me hace falta ropa, la compro, pero compro sólo lo necesario, porque sé que el dinero me va a hacer falta. Pero cuando estaba en el Centro de menores, el dinero que me daban de paga lo gastaba sin problemas, pero ahora sé donde tengo que gastarlo.

Ibrahim: Y el trato con los educadores.

Hassan: La verdad es que me tratan muy bien, porque antes de que me digan algo yo lo hago porque como tenemos un programa, pues lo respetamos. Si sé que me toca preparar la comida no voy a esperar a que venga el educador a decírmelo, pues yo lo hago. La verdad es que ni ellos ni nosotros encontramos dificultad. Cuando a uno le toca una semana de cocina al otro le toca la limpieza y así. Cada semana tiene que tocarnos algo. Yo intento que no me digan nada.

Omar: ¿Qué es lo que valoras de tu jefe o jefes en la Escuela Taller?

Hassan: Que nos enseñan muy bien. Tenemos un encargado que es muy buena persona, que está a disposición, que incluso a veces uno se harta del trabajo y tira las cosas, pero él interviene, nos tranquiliza y orienta. Incluso si alguna vez tenemos que arreglar algún papel en la Plaza de España, se preocupa de preguntarnos y no se opone para que vayamos a arreglarlo.

Omar: ¿Crees que tienes que mejorar algo en tu formación?

Hassan: Sí, tengo que mejorar más, sobre todo me considero lento, ya que a la hora de ver a los demás trabajando me veo lento en comparación con ellos. Mientras ellos van terminando, yo

estoy viendo si la cosa está bien colocada, si las líneas están en paralelo. Cuando estoy solo me digo a mí mismo que tengo que mejorar mi lentitud. Tengo que ser aún más ligero.

Omar: ¿Cuál es tu objetivo a corto y largo plazo?

Hassan: Si Dios quiere, de aquí en adelante, intentar ahorrar más dinero para construir una casa en Marruecos. Eso es lo que pido a Dios, ayudar a la familia.

Ibrahim: ¿Cuáles son las habilidades que posees para desempeñar un trabajo?

Hassan: Mi comportamiento. Tienes que portarte bien con la persona, porque si llegas a pelearte y a insultar, sea como sea el trabajo, te van a expulsar. En el trabajo hay que acercarse a la persona, bromear con unos y otros para crear un buen clima de trabajo.

Omar: ¿Te consideras una persona que tiene problemas con los horarios, por ejemplo llegar tarde, o eres una persona que respeta el horario?

Hassan: Respeto el horario. Llevo un año y medio, ya casi dos y nunca he tenido problemas de horario. Me acuerdo que una vez un amigo celebró su cumpleaños y tardé dos horas. Entonces en el centro me dijeron que tendría dos horas menos de tiempo libre por no haber avisado de la tardanza. Soy una persona que respeta los horarios.

Omar: En el trabajo ¿te gustaría mejorar tu situación?, por ejemplo, pasar de peón a oficial.

Hassan: Sí, sí, sí, yo ahora estoy trabajando como peón y estoy intentando mejorar mi trabajo para ser al menos oficial de segunda.

Ibrahim: ¿Qué es lo que te impide seguir formándote para mejorar tu profesión?

Hassan: Si tengo dinero para alquilar, para mantenerme y enviar a mi familia, y sé que esto me va a ayudar aún más, sin duda alguna lo haría. Pero si es una formación no remunerada no me atrevería.

Omar: ¿Cual sería tu trabajo ideal?

Hassan: Ser una persona que manda en el trabajo, pero la cuestión no es mandar, sino ser el jefe.

Omar: ¿Qué aconsejarías a los chicos que van a cumplir dieciocho años?

Hassan: Deben tener muy claro qué es lo que quieren. No seguir a los que quieren hacer cualquier cosa, como fumar, beber. Tienen que seguir a la persona mayor porque ella sabe más de las cosas que te pueden ayudar en el futuro. Cuando te sientas con alguien mayor que tú y te da consejos, te hace sentir que también eres una persona mayor y responsable.

Omar: Dime, Hassan, como ya queda poco, ¿tienes pensado volver a Marruecos algún día?

Hassan: Volver es algo necesario, pero no para volver para siempre, sino para ir y volver. En agosto voy a ir a Marruecos y volveré.

Ibrahim: ¿Has pensado alguna vez en volver para siempre?

Hassan: Si monto mi proyecto y tengo mi casa, eso sería lo ideal. Venir a España sería como venir a pasar las vacaciones.

Ibrahim: ¿Crees que lo que estás aprendiendo aquí te serviría si volvieras a Marruecos?

Hassan: No cabe duda y aún más.

Omar: Antes has dicho que entre tus objetivos está ayudar a tu familia, si Dios quiere, construir una casa y casarte. Entonces, ¿estás pensando en casarte en Marruecos o en España?

Hassan: No, no, no, allí en Marruecos, hermano mío. Me voy a casar en Marruecos y la traigo para vivir conmigo aquí.

Ibrahim: ¿Y tus padres?

Hassan: Mis padres no quieren venir aquí El día que mis padres quieran visitarme alquilaré un piso para ellos. Pero no tengo claro que puedan venir porque mis hermanos no tienen papeles y eso les complica las cosas. Mis padres no van a dejar a mis hermanos solos, para poder visitarme.

Omar: ¿Estás a gusto en España?

Hassan: Estoy muy a gusto, alabado sea Dios. Ya he pasado por los momentos más difíciles, tanto allí en Marruecos como aquí. Ahora gracias a Dios la cosa está bien. Creo que ya he llegado a algo que deseaba, alabado sea Dios.

Ibrahim: ¿A quién se debe todo esto si quieres dar las gracias?

Hassan: A mi familia en primer lugar, que me ha dado muy buena educación, porque hay chicos que han salido ladrones. Muchas gracias a mis padres y a toda la gente que me ha ayudado Y a Dios que está por encima de todo el mundo, porque si Él no me lo hubiera permitido, yo no estaría aquí.

Ibrahim: Bueno Hassan, queremos darte las gracias por tu sinceridad y por dedicarnos este tiempo.

Omar: No solo el tiempo, sino también por habernos enseñado mucho.

Hassan: Muchas gracias a vosotros.

[Nos despedimos con abrazos].

ENTREVISTA A AHMED (EDUCADOR, NOMBRE FICTICIO)**Fecha de la entrevista: 1 de Marzo de 2007****Lugar: Centro del educador.****Nombre de los entrevistadores: Lorena y Daniel****Duración de la entrevista: 92 minutos****Extensión de la transcripción completa: 9100 palabras****Extensión de los fragmentos presentados en este anexo: 2500 palabras**

Daniel: ¿Qué trabajo has realizado como educador, porque tú no siempre has estado en este centro?

Ahmed: Ante de este centro he estado en otro centro, en un centro de acogida inmediata, es cuando se encuentra un menor, es la primera acogida, nos llama la policía, dice que tienen un menor y que de aquí a una hora va para el centro, nosotros esperamos que llegue el menor, cogemos, vemos los papeles, si tiene ropa, necesita otra cosa, casi dos años he trabajado con menores de primera acogida, después he trabajado en un centro de residencia en la misma asociación.

Lorena: ¿La diferencia de un centro a otro dentro de la misma asociación?

Ahmed: Muchísima diferencia, en un centro de acogida inmediata es coger al menor, adaptarlo al centro, adaptarle a las normas, acostumbrarle a lavar la cara, los dientes, hasta que se acuesta, cómo se come, se tiene que duchar, siempre pendiente de todo, tareas escolares. A lo mejor cuando entran en el centro no traen nada de su casa, tienen problemas de maltrato, de abusos sexuales o están en la calle, la mayoría de los chicos que se encuentran en los centros no tienen normas en su casa y al llegar al centro encuentran muchos conflictos especialmente los chicos nacionales, los chicos españoles. Es una mentalidad diferente a los chicos marroquíes, los chicos marroquíes llevan un objetivo, es los papeles y dónde dormir, los chicos españoles llegan un poco deteriorados de la familia, de su ambiente familiar, comenzamos con él de cero, cómo se entra en la casa, el menor no está acostumbrado a esto, un caos. Cómo pedir permiso para cualquier cosa y el menor no está acostumbrado a ello. Necesitamos de dos meses, de cuatro meses para acostumbrar al chico, realizar tareas educativas, es un trabajo diferente del centro que yo tengo ahora. Cuando llegan aquí ya están entrenados vienen de otros centros. Nosotros lo que hacemos es trabajar el tema de la calle, trabajo, su integración, le buscamos cursos de escuelas talleres, trabajo si va a cumplir la mayoría. Les vamos marcando los pasos.

Lorena: En cuanto a las características de los chavales inmigrantes, ¿de dónde suelen venir, cuáles son sus zonas de origen?

Ahmed: Tenemos dos puntos en Marruecos. De la zona del norte Tánger, Larache, Tetuán o de Al Kalaa, zona rural más cerca de Marrakech. Que es la gran mayoría, son entre este tipo de menores o son del norte de Marruecos o son del centro de una ciudad que se llama Al Kalaa Essraghna, de ahí son la mayoría de los menores. Muy pocos vienen de otras ciudades como Casa Blanca, Fez, Meknes, la mayoría son de esas zonas.

Lorena: ¿Notáis diferencias entre unos chicos y otros, si vienen de una zona o de otra?

Ahmed: Sí, muchísima, los chicos del norte se sienten más avanzados, piensan diferente, visten diferente, no como los de Al Kalaa, estos últimos cuando llevan un tiempo aquí ya empiezan a ver botines Nike y cosas semejantes aunque en Marruecos ya hay, empiezan a exigir cosas, queremos esto, yo en Marruecos tenía otra cosa, yo no estaba así en Marruecos, aquí no tengo nada y tú le dices ¿por qué estás aquí?, ¿por qué no vuelves?, a partir de ahí él ya empieza a bajarse y a centrarse más. Los chicos del norte son más conflictivos.

Daniel: ¿Cómo llegan los chavales, llegan igual los del norte que los del sur todo, el tema de las pateras, los camiones...?

Ahmed: Si llegan debajo de los camiones llegan de la misma manera, llegan sucios, llegan muertos de hambre, lleno de humo, muy sucios. Y si llegan en pateras llegan mojados, con seis noches de andar, reventados. Llegan quemados por la gasolina de la patera, es un líquido muy fuerte. Recuerdo una noche que llegaron tres chicos de manera lamentable, tú lo ves y dices: por lo menos estoy haciendo algo, me gusta lo que estoy haciendo, ayudar, ves que llegan quemados.

Daniel: pero con el tiempo, poco o poco, tú ves que los chicos van cambiando mejor. Cuando llegan en un camión, tú los ves muy sucios, negros, y cuando tú los metes en la ducha y salen de la ducha bien limpios, tú dices: "¡Dios mío no es lo mismo!", alguna vez han llegado así.

Daniel: No se les reconoce.

Ahmed: Yo le he hecho fotos con el móvil, lo guardo y cuando empiezan a exigir..., les digo "saca una foto del zapato" y así, cuando exige, le saco la foto, así se relajan un poquito. En seguida empiezan a exigir, empiezan a ver comida caliente, ducha, cama y se olvidan del pasado...son niños.

Daniel: De cara al trato con ellos, ¿tú ves diferencia entre el trato que tienen con vosotros los educadores marroquíes con los educadores españoles, con las educadoras...?

Ahmed: Sí, hay una diferencia grande. Sí, lo noto con los educadores, ellos te dicen que los chicos hacen cosas que no hacen cuando vosotros estáis, o te dejan una nota diciendo, Ahmed, haz esto o haz lo otro, porque nosotros no sabemos no lo entendemos, o el chaval no entiende. Por ejemplo, ahora tengo cuatro notas para mí. Siempre hay una diferencia, siempre, no sé cuáles, no sé cuál es, por la misma raza, la misma cultura o que nosotros hablamos con los familiares y en nuestra cultura hay un respeto por los mayores, siempre lo ha habido y lo habrá toda la vida, porque nosotros en Marruecos tenemos respecto al mayor, cuando el mayor te dice una cosa, tienes que hacerlo bien o te puedes llevar un guantazo. Pero aquí ya es otra cosa, hay una diferencia, cuando hay un educador siempre la mujer va en segundo plano cuando un hombre diferente, pero aquí hay una sanción, si no haces esto está sancionado.

Lorena: ¿Se trabaja el tema de la identidad?

Ahmed: Aquí respetamos lo que son, pero no trabajamos la identidad, no como otro centro que se trabaja la identidad, la religión, que se trabaja todo. Esto depende de la entidad, del centro y la asociación, nosotros trabajamos aquí la integración. Cómo tiene que integrarse, cómo tiene que desenvolverse, cómo tiene que trabajar aquí.

Lorena: Y tú como educador, ¿consideras importante de trabajar el tema de la identidad para que se desarrolle de mejor forma?

Ahmed: Sí, a mí me gustaría trabajar con el menor su núcleo, que no olvide sus raíces. Eso ayuda al menor a crecer de una manera mejor, no digamos, porque tú dices tú no hagas ramadán, tú no reces, o tú olvida esto, el menor te escucha este momento pero con el tiempo termina odiándote. Al final te dice: tú tienes mala leche, tú decías el otro día no hagas la oración, tú no respetas mi religión y esto se vuelve un caos.

Trabajas con él todo desde el principio o la integración. Desde aquí trabajamos la integración me gustaría trabajar otra cosa, la religión, de dónde vienes, pero aquí sólo trabajamos la integración.

Cada uno hace lo que le parece bien, si quiere rezar reza, si no quiere rezar no reza, pero cuando me piden un consejo yo les doy el consejo tal y como es, después cada uno puede hacer lo que le da la gana, si quiere ir a misa puede ir a misa, si quiere ir a la mezquita puede ir a la mezquita, aquí está el bien y aquí está el mal, tú eliges. Light, aquí trabajamos Light.

Lorena: ¿Qué aspectos crees que se deben tener en cuenta dentro de la inserción laboral partiendo de la interculturalidad?

Ahmed: Es una pregunta que hay que pensar durante tres días. Siempre el primer problema que tiene el chaval es el idioma, el primer problema el idioma, después el material. El chaval no conoce el material, vamos a mandar a ser electricista, llega al curso y no sabe lo que significa alicate, y el chico viene loco, una cosa tiene que ir con otra. El vuelve atrás para conocer el material y a partir de ahí tiene que dar clases y si el chaval no tiene el idioma bien conocido pues es un problema, es el problema del inmigrante. Hemos tenido un problema de un menor que iba a ser electricista y no sabía cómo se llamaba la máquina, los cables, a raíz de ahí el chico siguió luchando y ahí sigue.

Lorena: Crees que desde el centro se dan importancia a estas variables socioculturales digamos a la inserción de los chavales en los cursos y...

Ahmed: Sí, nosotros ayudamos mucho a los cursos y a la escuela taller.

Lorena: ¿Cómo trabajáis en este sentido desde el centro?

Daniel: Cómo se prepara a los chavales en función de si es inmigrante, de cara a su inserción, por el tema de la cultura o el idioma que has hablado antes, qué tipo de cosas hay que reforzar para que funcione mejor en la empresa o en los cursos.

Ahmed: Nosotros más bien trabajamos el idioma, le prohibimos hablar árabe por ejemplo, el árabe no lo quiero escuchar, aquí no hables el árabe, se empieza a equivocar un montón, se levanta se cae. En el momento que vamos a meter a un inmigrante o a un español nuestra idea en la misma. Nos esforzamos mucho para que el chaval aprenda rápido, y adelante nunca miremos atrás. Hay que involucrarlo bien, no tener aquí todos sentados, para qué sirve tener un chico sentado aquí.

Lorena: ¿Qué valoración hacer de este tipo de resultado, está dando resultados positivos a la hora de la inserción de los chavales, veis que eso favorece esa inserción en los empleos?

Ahmed: Cuando llega los 18 es la hora de la verdad, para disfrute de él ver que está trabajando, se está formando, lo de salir sólo por sí mismo por el momento, todavía no lo hemos conseguido.

DE LO VISIBLE A LO INVISIBLE

Tenemos un chico pero todavía está allí arrancando, bien, de momento está trabajando en la empresa, lo quieren llevar a Italia para terminar el curso y su formación, no sabemos si la junta lo va aceptar o no, pero bien, tenemos algo bueno. Los demás acaban de empezar.

Daniel: Y de otros años, gente que ya haya salido.

Ahmed: Tenemos chicos fuera del centro que ya están trabajando, desde que salieron del curso están contratados, otro siguió el curso cumplió 18 años y sigue haciendo su curso, donde más suerte tenemos es con el chico que está en la Escuela Taller y quiere llegar más lejos con El, quieren llevarlo a Italia durante un año, no sabemos lo que parece en la Junta. No sabemos qué va a decidir pero tenemos problema de su sitio no sabemos qué va pasar si se va a Italia que hacemos con su sitio lo ocupa otro chaval o lo reservamos para él cuando vuelva. Estamos disfrutando del trabajo que estamos haciendo los demás cuando cumplen 18 años lo perdemos, pero siempre hay una mejoría digamos, cuando escuchamos que están trabajando y vienen cobrando. Bien, en contra ahí un fracaso pequeño con algún chico de España.

Lorena: ¿Qué aspecto positivo sacáis del trabajo que hacéis en este centro, resumiendo un poco, el trabajo que hacéis si puedes destacarnos algún aspecto positivo que tú veas que realmente están dando resultados positivos?

Ahmed: El trabajo del educador siempre es un trabajo positivo, en el rol de padre, madre, hermano de todo, ello te miran así de otra forma; alguna vez eres el malísimo y otras eres buenísimo, porque lo estás guiando está dando pasos, tú piensas que estas haciendo una cosa que vale para mañana, que vale para él, para ti. Estoy haciendo un trabajo con un chico, con el menor, antes que nada una persona. Tú sientes que estás haciendo cosas mejor, tu ves el chico en la calle que vuelve a casa sin problemas, nunca pelea con nadie se ha llevado dos o tres años en el centro sin hacer nada a nadie, baja al pueblo y preguntas y te dicen: ah... fulano muy bien, muy bien. Tú te sientes mejor cuando hace una evaluación, tú mismo piensas estoy haciendo un trabajo que merece la pena. Cuando estaba en el CAI si veía que hacía un trabajo que valía más la pena, en el CAI si qué haces de educador, educador, educador, educador. Lo coges desde el primer momento que llega y no sabe ni fregar un plato y sale del centro haciendo su cama siendo un hombrecito.

Daniel: Si tuvieras que decir: "estas tres cosas creo que lo deberían hacer todos los centros", si tuvieras que ir a otro centro y poner en práctica lo que estás haciendo aquí ¿Cuales serían? Estas tres cosas dan buen resultado ¿que sería?... o dos vamos..., no se te ocurre nada en concreto...

Ahmed: Es que depende del educador, el trabajo de un centro depende del educador, si el educador no viene por el dinero, sale el centro adelante, sea como sea el menor, pero si viene por el dinero el centro no sale adelante, porque va a entrar y a cerrar la puerta y pase lo que pase fuera, no le importa un comino. Pasa con muchos, llegan, cierran la puerta y si pasa algo no me preocupa. Pero los chavales están ahí fuera y eso depende del educador, siempre respetando la otra persona y trabajando con él. Hay que trabajar 100 por 100, donde sea, en China o en España o en Arabia, donde sea, siempre un menor es un menor y necesita de ayuda. Al menor hay que darle mucha importancia y hay que darle el 100 por 100, y nunca ser su amigo en el momento del trabajo. Amigo es amigo y educador es educador.

Lorena: Y algunos elementos que cree que debería introducirse en este trabajo o reforzarse para que los resultados fueran mejores.

Ahmed: Saber escuchar, saber escuchar, es el primer punto que debe tener un educador. El segundo, creo que no debe ser amigo de un menor, puede ser su amigo en un caso especial o cuando tiene un problema y te sientas y charlas con él para que sienta que eres su amigo, pero a la hora de trabajar eres educador, eso es para mí, no sé lo que piensa otro.

Lorena: En relación a la formación de educadores, qué aspecto crees que son importantes para esta formación que hemos hablado antes. Para un educador, la importancia que tiene en los centros, qué es lo imprescindible para que se forme un buen educador.

Ahmed: Tiene que trabajar en grupo, y codo a codo. Y dejar los mensajes bien claros, por ejemplo si es un nuevo debe dejarle todas las herramientas que necesita, la que tú tengas, debe decírselo y a partir de ahí que él las tome, debes explicarle todo. Trabajar en grupo y codo con codo facilitando las herramientas a los nuevos.

ENTREVISTA A LUCÍA (DIRECTORA DE UN CENTRO DE MENORES)**Fecha de la entrevista: 25 de Enero de 2007****Lugar: Centro de trabajo****Nombre de los entrevistadores: Fátima y Lorena.****Duración de la entrevista: 63 minutos****Extensión de la transcripción completa: 9100 palabras****Extensión de los fragmentos presentados en este anexo: 4100 palabras**

Fátima: A la hora de trabajar con el chaval, ¿tenéis en cuenta todo lo que el chico trae de Marruecos o el chaval cuando llega empieza de nuevo?

Lucía: No, para nada, para nada empieza de nuevo. Nosotros partimos de lo que el niño trae, de lo que el niño es.

Fátima: ¿Y cómo lo hacéis, hacéis entrevistas, os reunís los educadores, llamáis a las familias... qué aspectos tenéis en cuenta?

Lucía: Cuando el niño llega, nosotros hacemos desde entrevistas más generales a entrevistas más específicas para tratar algún tema en concreto. Y luego, también, nosotros trabajamos con un supervisor externo que es antropólogo con el cual tenemos supervisiones trimestralmente. Este supervisor es especialista en lo que es la identidad de los menores. Entonces con él, sí tratamos estudios de casos y ahondamos más en los menores que tenemos aquí acogidos en el centro y estudiamos en qué medida podemos ayudarles y orientarles.

Fátima: Las entrevistas directas con los chavales las hacéis vosotros o las hace la persona esa que viene de fuera o... cómo lo organizáis, cuántas entrevistas hacéis...

Lucía: Pues nada más llegar el menor, es la entrevista que se le hace a él sólo y en este caso la hace la persona que está y recibe al chico. Si estoy yo en ese momento, pues la hago yo en compañía de un educador, nunca la hacemos solos, siempre en compañía de una segunda o tercera persona. Pues te comento, bien la dirección acompañado por un educador, bien un educador acompañado por otro educador.

Fátima: ¿Y qué aspectos tenéis en cuenta a la hora de entrevistarlos?

Lucía: Es que depende de la entrevista a qué va orientada. Por ejemplo, hay un momento en que si nos vamos a marcar qué hacer en el proyecto educativo individualizado del menor, pues ahí si tendemos a preguntarle sobre determinados aspectos en los que nos vamos a marcar objetivos específicos. Las preguntas irán encaminadas en una dirección u otra.

Fátima: ¿Y la persona que viene de fuera se ve en algún momento con este chico o hace una supervisión sólo del equipo educativo?

Lucía: Suele ser más bien con el equipo, trabaja con el equipo. No quita que si fuera necesario entrevistar a un chico, pues que él participara en la entrevista. Pero no suele ser lo más usual, pero no lo descartamos tampoco, si fuera necesario...

Fátima: Y en las entrevista tocáis tanto aspectos generales como aspectos de su identidad, ¿no?

Lucía: Sí, las entrevistas están enfocadas a lo que es abrir al chico, depositar en él cosas y luego a lo que es depositar. Es un abrir, un cerrar, y entremedio depositar cosas en él.

Fátima: ¿Cómo trabajáis, Lucía, la interacción inmediata del chico que llega, que os trae la policía... cómo trabajáis la primera interacción una vez que el chico entra por primera vez en la casa?

Lucía: Lo más importante para nosotros una vez que el chico entra en la casa es lo que llamamos nosotros "pararlo", pararlo un poco en su ir y venir de un lugar a otro. La trayectoria de los chicos que llegan aquí pues son chicos que han ido pasando de un centro a otro, que han estado durante un largo tiempo viviendo en la calle... Entonces nuestro primer objetivo es pararlo en el centro, que el chico se adapte al centro, que se sienta tranquilo, a gusto en su casa.

Después... pues que conozca y se integre en el grupo de iguales y posteriormente, pasamos a trabajar lo que es el ámbito residencial y comunitario: que conozca el entorno, que conozca el barrio, que se relacione con los vecinos... e independientemente, después de esto, trabajamos lo que es su inserción bien en la escuela, si es menor de 16 años hay que escolarizarlo. Si es mayor de 16 años pues entraría en una Escuela Taller o en algún curso de formación.

Fátima: ¿Tenéis casos de chicos que llegan con necesidades urgentes y para los que os tenéis que saltar alguna fase y solucionar el tema?

Lucía: Sí, de hecho la mayoría de los chavales que nos llegan aquí, ten en cuenta que son

DE LO VISIBLE A LO INVISIBLE

menores en desamparo y que lo primero que tenemos que hacer es cubrir las urgencias, es decir, alojamiento, vestido y alimentación. Eso es lo más urgente y prioritario en los menores que nos llegan.

Fátima: Y los chicos, cuando les hacéis las entrevistas de las que hemos hablado antes, ¿cómo reaccionan cuando llega y les preguntáis por su casa, por su familia, qué es lo que traen, qué es lo que son... Cómo es vuestra experiencia en ese tema?

Lucía: Bueno, lo que está claro es que ese es un tema del núcleo, del interior de la persona. No es un tema en el que el niño cuando llega... pum, empiezas a preguntar y a hurgar... sino que para hacerle la entrevista a un niño hay que buscar la ocasión, el momento idóneo, si el niño está más receptivo o menos receptivo... Hay ciertos temas que tú no puedes tratar en algunos momentos. Lo que tienes que esperar es a una trayectoria en el centro. Por eso la primera entrevista es un poco más de recogida de datos, desde su nombre y apellidos, de dónde viene, a dónde ha ido... un poco conocer cuál es su proyecto migratorio. Qué formaciones tiene, qué nivel... temas más específicos de su familia... pues son temas que... es que estamos tocando el núcleo de una persona y son muchas las cosas que pueden salir de ahí, eso no se hace de golpe y primera, eso lleva un tiempo de estancia aquí en el centro.

Fátima: Y a cambio de la formación o del puente que vosotros hacéis para conseguir formación, ¿les exigís algo a cambio?

Lucía: Desde el centro, qué se le exige al chico. Pues lo que es que tenga conciencia de la importancia de realizar esa formación, de que saque el máximo provecho posible de ella porque de ello va a depender su futuro y que se realice o no su proyecto migratorio y el objetivo por el que vino a España. Entonces se trabaja mucho con él eso, lo que es la puntualidad, la responsabilidad, lo que es el compromiso...

Fátima: Y eso, ¿quién lo hace?, algún educador o el equipo educativo en conjunto, ¿lo sistematizáis a través de entrevistas... cómo hacéis ese acompañamiento del chico?

Lucía: Pues la verdad es que es un poco de todo. Tanto en conjunto del equipo técnico educativo, pero la verdad es que no todos vamos a hacer ese seguimiento. Sino a veces, pues yo desde la dirección voy al centro, si yo no pudiera puede ir la psicóloga o la trabajadora social, o el educador que es tutor de ese menor. Se intenta que sea la misma persona la que sea la coordinación y el seguimiento de la escuela taller y no que cada vez vaya uno.

Fátima: Cuando llevas a los chicos a las Hijas de la Caridad, me has comentado que cuando cumplen los 16, pasan a un periodo laboral. ¿Qué aspectos tenéis en cuenta desde el punto de vista intercultural a la hora de insertarlos? No sé, por ejemplo, ¿en algún momento se plantea que algún chico por ser musulmán no quiera trabajar en una empresa que se trabaje con cerdo o... tenéis en cuenta algo de eso?

Lucía: A nivel interno, desde el centro. A nivel del centro, decirte que nosotros somos un equipo intercultural. Entonces sí contemplamos eso y de hecho creemos que es muy importante a la hora de abordar el tema de la inserción laboral en las empresas porque se perderían grandes potenciales si no se tuviera en cuenta esa perspectiva intercultural. A ver, si no se hacen campañas de sensibilización y de concienciación, pues la persona que va a hacer la entrevista, si no tiene en cuenta que, en sus códigos culturales, los chicos marroquíes tienden a bajar la mirada, no le mira a la persona directamente a los ojos, entonces si tú en una entrevista te fijas sólo en eso, en que el chico está cabizbajo, todo el tiempo así... pues igual dice "pues este chico no me sirve". O tú le obligas a que te mire a la cara... si no entiendes sus códigos, difícilmente te vas a decantar por ese chico, con lo cual si no te decantas, es lo que yo te decía, es una pérdida de potenciales humanos pues bastante grande.

Fátima: ¿Y cómo trabajáis eso de la sensibilidad?

Lucía: No nosotros directamente con los empresarios, pero sí que a través del Centro de día el Pino, las personas que llevan allí la formación pues nos vemos con ellos... Bueno, ellos ya nos conocen porque llevamos muchos años trabando con ellos, pero sí seguimos haciendo eso. Cuando se capta un nuevo recurso, nos personamos en el sitio, hablamos con la persona, le concienciamos de la trayectoria, de los códigos culturales de los chicos. Independientemente, aquí en el centro y por nuestra parte, también se trabaja con ellos y sí que se le dice al chico que a pesar de que yo respeto tu identidad y tu cultura, pues parte de que estamos en España y de que la sociedad de acogida pone una serie de patrones. Luego sí se trabaja con ellos y se les prepara a la hora de hacer una entrevista... de que bueno, tiene que mirar al empresario a los ojos, mirarle a la cara, una cierta forma de comportarse, de decir las cosas...

Fátima: Y antes de contactar con esas dos asociaciones, ¿organizabais algún tipo de actividad relacionada con el fomento del estudio o se trata de un acompañamiento personal; les animáis a que sigan estudiando?

Lucía: Son ambas cosas, es tanto el acompañamiento y el apoyo... Si te hablo de los chicos que vienen del colegio, el educador se pone con ellos, revisamos lo que es la agenda escolar, para

tener una buena comunicación y no perdernos nada... Sí, cuando se organizan actividades por parte de los educadores, para no perder lo que ya se ha trabajado antes, se hace un seguimiento y un refuerzo de esas materias. Entonces, sí en la agenda me pone que necesita aprender la tabla de multiplicar, pues se trabaja eso con ellos. Para que haya una continuidad y no sea que hoy llega el educador y da geografía o algo así más aislado, sino que haya una continuidad desde aquí, desde el centro.

Luego también se hacen los seguimientos en los colegios, acudimos a todas las reuniones que se nos piden desde el colegio y se le hace el seguimiento, se ve su evolución... Cómo nosotros podemos reforzar el trabajo que hacen ellos. Nosotros trabajamos mucho el fuera-dentro con ellos.

Fátima: Lucía, ¿cuántos tenéis ahora mismo en edad laboral?

Lucía: Ahora mismo mayores de 16 años tenemos 7 chicos.

Fátima: ¿Y qué protocolos seguís con ellos? Quiero decir, me has comentado que le hacéis una entrevista... cuando el chico cumple 16 años, ¿le hacéis una entrevista especializada para ver el tema de la inserción laboral, le abríis una ficha de seguimiento, diferencias las etapas laborales del chico en diferentes fases... Cómo trabajáis ese tema metodológicamente?

Lucía: A ver, nosotros lo primero que hacemos es una entrevista especializada primero para ver qué habilidades tiene, qué trayectoria, qué gustos, si tiene alguna preferencia en concreto... Si el chico no manifiesta ninguna preferencia por alguna profesión, sí se le orienta y se le dice... la verdad es que somos bastante realistas, no generamos falsas expectativas, les decimos que esto es lo que hay y no nos salimos de lo que es a la albañilería, la carpintería o taller de soldadura, carpintería metálica o cocina... es un poco lo que hay en el mercado también. Si intentamos ver desde el centro pues sus habilidades, en el día a día en qué podría ser más bueno o menos. Ahora, si vemos que es un chico que ya tiene una trayectoria concreta y me dice "pues que yo he estado trabajando 3 años en Marruecos en un taller de chapista y me gusta ese tema", pues entonces ya apostamos por eso.

Nuestra entrevista -decirte- que es reforzada por otra entrevista que se hace en el centro de día El Pino, donde luego o bien nos personamos allí o bien vía teléfono y contrastamos o comparamos qué nos ha dicho aquí en el centro y que les ha dicho allí los chicos. Entonces ya evaluamos y vemos por qué líneas es pertinente apostar. A veces sí recogemos lo que nos dice explícitamente o implícitamente y apostamos por una rama u otra.

Fátima: Y suele coincidir lo que el chico os cuenta con lo que cuenta en el otro centro.

Lucía: La verdad es que sí. Luego comentarte también que nosotros al principio, cuando el menor llega y antes de derivarlo al centro de día El Pino, pues hacemos un informe donde recogemos los datos básicos desde el nombre y apellidos, desde dónde proviene y la trayectoria, la formación específica que él tenga, o lo que a él le gusta más o le gusta menos... Esa es la primera entrevista.

Fátima: Cuando ellos empiezan a demandar trabajo, ves que ellos piden trabajar en cosas que le han comentado chicos de otros centros que se gana más dinero. Crees que puede pasar eso, que los chicos pidan trabajo en un sitio que saben que ganan más dinero o que las condiciones son buenas. Más o menos el perfil del trabajo que suelen pedir ¿cuál es?

Lucía: Es que es como ya te había comentado anteriormente. Ellos no vienen demandando "yo quiero ser carpintero o yo quiero ser albañil". No, ellos vienen demandando el "yo quiero trabajar en lo que sea". Ahora sí, nosotros vemos no en lo que sea, sino qué habilidades tienen, qué cualidades, si previamente ha trabajado en otras cosas... un poco porque haya una continuidad en el trabajo iniciado.

Fátima: Y cuando se produce un fracaso, ¿cuáles suelen ser las causas generalmente?

Lucía: La verdad es que los fracasos yo los resumiría en la barrera idiomática. Por qué, porque la barrera idiomática lleva muchas otras cosas, si el niño no entiende lo que se le está demandando en la formación, pues si el empresario le está diciendo "niño tráeme el martillo" y el niño no sabe lo que es el concepto "martillo", está claro que si el niño no se lo lleva no es porque el niño no quiera, es que no entiende. Por eso yo te decía que ver la perspectiva intercultural es muy importante porque además se puede ver qué carencias tiene ese chico y por qué no responde. Entonces a eso se va generando una tras otra, pero la mayor es el tema del idioma.

Fátima: En el tema de la interculturalidad, ¿ves diferencias entre cómo se trabaja en Marruecos y cómo se trabaja aquí en España? Como por ejemplo: la forma de relacionarse con los compañeros, a la hora de dirigirse a los jefes o a las jefas, lo que has hablado antes del horario... todo ese tipo de cosas también tienen matices culturales. ¿Encontráis diferencia en cómo el chico entiende el trabajo y cómo se entiende aquí, la disciplina?

Lucía: Yo te diría para así resumir brevemente que sí, que hay una gran diferencia entre... como te decía antes pues la barrera idiomática. Si tú no te puedes comunicar, las relaciones de trabajo son distintas. Allí en Marruecos pues tú date cuenta, las relaciones son más afectivas,

DE LO VISIBLE A LO INVISIBLE

uno se puede expresar, les entienden perfectamente... entonces las relaciones van a ser mucho más positivas, de más cercanía, de más igualdad. Independientemente que le van a exigir la puntualidad, la puntualidad, la puntualidad, tanto aquí como allí y lo que es la responsabilidad es igual para Marruecos como en España. Pero yo me centraría más en eso, aquí pues más difícil por el tema del idioma. Hay algunos chicos que sí, pues que el tema de los códigos culturales son diferentes en una sociedad tradicional que en una sociedad más individual como es aquí.

Fátima: Y ellos os comentan algo sobre eso.

Lucía: pues lo que comentan es eso, la frialdad de las relaciones. El "no entiendo lo que me dicen", entonces ya empezamos con las dificultades. De hecho, uno de los chicos que tenemos en la formación de restauración tiene el problema del idioma y nos resulta difícil hacer un convenio de prácticas porque el chico no conoce lo que es un plato... pues difícilmente va a poder hacer sus prácticas en cualquier sitio.

Fátima: Y el proyecto educativo de centro cuenta con alguna línea de trabajo específicamente relacionada con el tema de la inserción laboral.

Lucía: Comentarte que lo que es en concreto la línea de actuación socioeducativa, sí se contempla el objetivo final que es que el chico alcance una autonomía, que se trabaje con ellos las habilidades sociales y que finalmente se consiga su inserción sociolaboral en la sociedad de acogida. Eso lo contemplamos a lo largo de todo nuestro proyecto educativo de centro y en concreto, nosotros recogemos lo que es el Proyecto Educativo Individualizado del chico donde nos marcamos los objetivos con ese chico teniendo en cuenta cuál es su trayectoria en el centro y ahí sí contemplamos lo que es el área formativa-laboral. Como te decía antes, eso en función de la edad y de lo que vaya consiguiendo el chico. No es lo mismo lo que nos planteamos con un chico que es menor de 16 años que con un chico que es mayor de 16 años. Pero con los mayores de 16 años sí contemplamos esa etapa y sí nos marcamos una serie de objetivos que para realizarlos, nos trazamos una serie de actividades, y el cuándo se van viendo en el día a día.

Fátima: ¿Y quién diseña esas actividades o esa metodología. La hacéis vosotros como equipo educativo, tenéis el apoyo de la persona externa que os hace las supervisiones? Cuéntanos un poco.

Lucía: Comentarte que el proyecto educativo de centro está diseñado por todo el equipo técnico-educativo y ahí se recogen todas las aportaciones del equipo de trabajo e independientemente también se tienen en cuenta las aportaciones de la persona externa. También independientemente tenemos nuestra filosofía de trabajo y ahí pues se recoge todo eso, que todos somos parte de la construcción del proyecto educativo de centro.

Fátima: ¿Contáis con material específico para trabajar la inserción laboral: bibliografía, actividades, material pedagógico?

Lucía: El material con el que contamos es aquel que aportan los educadores cuando planifican sus actividades o la psicóloga, o los que nos vienen de la fundación Junior o de la fundación Diagrama, que son cursos más puntuales y no son a lo largo de todo el tiempo.

Fátima: ¿Podrías decirme cómo, dentro de la metodología, tenéis en cuenta la trayectoria del chico, si trabajáis con todo el conjunto de chicos... qué tipo de actividades realizáis específicamente: habilidades sociales, sentáis a los chavales y les comentáis lo que es la inserción laboral y hacéis simulacros, role play...?

Lucía: Sí, un poco lo que tú estabas comentando. Como te comentaba antes, lo hacemos tanto a nivel individual: preparar una entrevista, hacer un rol play: "venga, yo soy el que te va a contratar y tú eres el chico", eso se hace mucho. Ahí trabajamos lo que es la mirada, lo que es la forma de sentarse... toda esa conducta, y se le va orientando: "pues eso lo tienes que decir, eso no". También se le dice desde cómo tiene que empezar la entrevista, cómo es la despedida final... todo esto tanto a nivel individual como con todos los chicos.

Fátima: Lucía mira, en la parte de lo que es valoración general del centro, vosotros tenéis un planteamiento que vaya más allá de lo que es el trabajo diario. ¿Cuál sería vuestra filosofía institucional -como quien dice- desde el centro? En lo que no es el trabajo diario, ¿qué es lo que os planteáis desde el punto de vista de educadores, acompañantes y muchas veces familia de esos chavales?

Lucía: Para nosotros es muy importante lo que es tener en cuenta la perspectiva intercultural, de hecho hemos apostado por eso, por ser un equipo intercultural. Entonces en nuestra línea de trabajo, nosotros nos planteamos trabajar no desde un modelo de asimilación o segregación, sino que partimos de un modelo de integración. Pero ojo, mucho cuidado, integración en el sentido de que nosotros damos mucha importancia a respetar lo que son, lo que el niño es, sus valores... Y paralelamente a eso, que conozca las reglas de la sociedad de acogida. Nosotros no apostamos por trabajar el asimilarlos, no queremos a un Mohamed que se convierta en un Pepe, queremos a un Mohamed que conozca y que se adapte a la sociedad que ha elegido.

Eso está presente en el día a día.

Fátima: ¿Ves diferencias entre la forma de trabajo de aquí y de Marruecos, sobre todo teniendo a educadores de diferentes culturas?

Lucía: La verdad es que sí. Yo te diría que el educador marroquí maneja todo -que digamos- con el chico. Date cuenta que conoce sus códigos, conoce lo que es el idioma... entonces esa cercanía, esa proximidad a diferencia con el educador español, además de mi experiencia como educadora española en este centro, sí es muy importante tener en cuenta la perspectiva intercultural. Es muy importante que el español... como ejemplo te diría que yo tengo unas gafas que tenemos que ir graduando en el trabajo con estos chicos. Si yo como española no me preocupo de conocer sus códigos culturales, de conocer su conducta, de entenderlos y de descentrarme y salir de mi visión occidental con mi forma de proceder, pues va a ser muy difícil el trabajo con estos chicos porque no los voy a entender, va a ser difícil llegar a ellos en el día a día.

Fátima: ¿Y tú eso se lo transmites a los educadores, como directora del centro?

Lucía: Sí, forma parte de nuestra filosofía, el que ellos entiendan, comprendan y que se acerquen.

Fátima: ¿Y encuentras diferencias entre el trabajo de los educadores y los otros técnicos: psicóloga, trabajadora social...?

Lucía: Yo te diría que para mí, el educador trabaja lo que es el alma, la esencia del chico, el educador está ahí día a día con los menores, trabaja lo que es el núcleo del niño. Sin embargo, el trabajador social trabaja más de forma puntual y trabaja más una de las cosas que vamos adquiriendo en la vida, entre ellas es la documentación de los chicos. Decirte que ambas son complementarias y muy importantes porque el trabajador social sin el educador o el educador sin el trabajador social, el trabajo sería incompleto. Como te he dicho antes, es muy importante trabajar el núcleo, pero también lo que se va adquiriendo en la vida. Ambos elementos son complementarios.

Fátima: ¿Y cómo valoras como responsable del centro el trabajo de los educadores, trabajadores sociales... cómo lo valoras?

Lucía: Yo te diría que el centro en estos momentos está en una etapa positiva. Es un equipo bastante nuevo, inclusive yo, que soy nueva como directora del centro independientemente de mi trayectoria de 3 años como educadora aquí en este centro. Entonces somos un equipo muy nuevo, con mucha energía, muchas ganas de innovar, renovar, de cambiar cosas. Creo que es un equipo al que se le pide y como estamos inmersos en esas ganas y entusiasmo... creo que estamos viviendo una etapa muy positiva y buena.

Fátima: Es un momento de cambio de identidad del centro, ¿no? ¿Consideras importante la perspectiva intercultural en la inserción laboral de los chicos? ¿Si tuvieras que reunirte con otros directores y directoras de otros centros les transmitirías tu apuesta por la interculturalidad?, y ¿cómo la defiendes?

Lucía: No sólo que apuesta, sino que desde ya la vivimos y apostamos por ella. La tenemos aquí, somos un equipo intercultural y creo que es muy importante y fundamental, sobre todo para trabajar con población inmigrante. Ya en el propio centro están viendo esa convivencia y esas diferencias culturales y cómo es posible, a pesar de cómo yo digo, hablar de interculturalidad es muy bonito pero es muy difícil vivirla en el día a día, para nosotros también. Te digo, es nuestro modelo, es en lo que trabajamos, es la línea que defendemos y por la que yo creo que deberían apostar todos los centros.

ENTREVISTA A ESTEBAN (DIRECTOR DE UN CENTRO DE MENORES, NOMBRE FICTICIO)**Fecha de la entrevista: 6 de Marzo de 2007****Lugar: Centro del entrevistado****Nombre de los entrevistadores: Fátima y Daniel.****Duración de la entrevista: 90 minutos****Extensión de la transcripción completa: 15400 palabras****Extensión de los fragmentos presentados en este anexo: 3300 palabras.**

Fátima: ¡Qué complejidad, Dios mío!, ¿cómo trabajáis, con diferentes niños, diferentes trayectorias, diferentes contextos, diferente todo?

Esteban: Bueno, mira, te explico un poquito, nosotros tenemos esto muy bien estructurado, vale, vamos tenéis unas normas muy claritas que si queréis te sacan el listado de las normas y eso y tenemos una estructura muy básica, es decir los chavales se levantan por la mañana, bajan a desayunar, y luego van al instituto. Cuando llegan del instituto comen, se ponen de común acuerdo. Una vez que comen empiezan su limpieza cada uno su habitación, y luego a la casa al que le toque porque somos muy cañeros en ese tema.

Porque queremos que aprendan bien las cosas y no se dediquen sólo a pasarle por donde está el polvito, porque uno quiere que cuando vivan solos tengan muy limpias sus cosas. Entonces somos muy exigentes en ese tema, después tenemos todos los días horas educativas, de acuerdo, o sea los chavales árabes que están trabajando también les damos los cursos de leer mejor el español, y sobre todo con los chicos españoles el tema de sus familias y con los educadores darles un poquito de lo que ellos prefieran.

Una vez que terminan sus tareas educativas tienen unas horas de autonomía, por ejemplo lunes, martes y miércoles ellos salen de 6 a 9, los mayores salen un poquito más tarde por ahí hasta las 9 y 30, para diferenciar un poquito la responsabilidad, como ya se están acercando a la mayoría de edad y ellos son los más autónomos.

Los martes y los jueves les hemos dado una hora para que puedan salir y entren un poquito más tarde, antes no los dejábamos salir, no sé por qué, me parece que salir todos los días se lo tienen que ganar ellos y me parece que se lo están ganando, los de 17 años salen todos los días de 6 a 9 y 30 y los viernes se quedan un poquito más tarde, los más grandes hasta las 11 y los más hasta las 11 y 30 y los sábados hasta las 12, quizá son pocas las horas, pero eso es lo que se puede, porque yo sé lo que hay aquí, y aquí en hay mucha mafia y se van de mangoneo, y no me gusta que los niños salgan, de todas formas no me queda más remedio, porque si los chavales van bien y las cosas van bien cada vez habrá que darles más espacio.

Luego el sábado, por ejemplo, hay zafarrancho, y que hay que ser más detallistas, que viene una limpieza fuerte de la casa y se hacen salidas, o se va al cine, al Alamillo, ahora viene J. y quiere que los chavales salgan a plantar árboles, para inculcarles el medio ambiente, y cosas que los educadores proponen, bueno y si hay recursos económicos y de transporte se pueden llevar a cabo y así es más o menos la dinámica de grupo que se utiliza con los chavales, las normas ellos las tienen que tener muy claritas y el que no cumpla la norma pues tiene su sanción.

Quizá ya te digo que somos un poco más estrictos en ese tema, pero así es como aprenden los chavales y de hecho están respondiendo, además son chavales muy, muy chicos y el hecho de que estén aquí, esto en las noches está súper oscuro y al lado del parque que, me da muchísimo miedo, es que me siento como un padre protector, y es que me da muchísimo miedo, pero supongo que más adelante les daremos más libertad y vida.

Fátima: ¿y cómo es la convivencia entre los chicos marroquíes con las chicas españolas?

Esteban: Sí, se llevan bien, se protegen mucho entre ellos, inclusive casi siempre salen juntos, aunque sean autónomos. Es toda una familia unida, si se protegen entre ellos pero se llevan mejor de lo que yo me esperaba, y cuando sale alguna pelea están todos los chicos aquí, y sobre todo los chicos con las chicas se llevan estupendamente, hay una parejita aquí en el centro, digamos que nosotros los dejamos que salgan, queremos que sean independientes, y yo no puedo tener 10 mil ojos, pero se llevan muy bien, él es un chico súper responsable, tiene 16 tacos, a ella también la trata bien, le da muchos consejos.

Fátima: Esteban, tú has trabajado en centro mixto, ¿has trabajado alguna vez en un centro específico?

Esteban: No.

Fátima: ¿Qué cosas ves diferentes, entre uno y otro, porque tú no has trabajado en un centro específico, pero bueno, según tú experiencia, que ves aquí?

Esteban: Bueno, centro específico de marroquíes, aquí en España, a mí no me parece adecuado, pero vamos, primero porque si vienen aquí a España evidentemente ellos se tienen que integrar a una cultura, por el tema del idioma porque yo no digo que el tema de su cultura porque todo es árabe, ni que su cultura la vayan a dejar aparte, y un idioma porque ellos cuando vayan a trabajar no le van a hablar en árabe a sus jefes que hablan español y se tendrán que buscar la vida también con el tema del idioma, y eso me parece fundamental.

Los educadores árabes sí que son muy suyos porque intentan inculcarles el tema de su cultura, que me parece muy bien pero hasta cierto punto, porque yo creo que hay educadores que son demasiado musulmanes, demasiado musulmanes y demasiado religiosos, yo soy independiente un poco en el tema de la religión, que los chavales recen, eso a mí no me gusta mucho, el Ramadán se respeta perfectamente, el acto del cordero también, el tema del cerdo también se respeta perfectamente, aunque de vez en cuando los chicos comen cerdo, y aquí no pasa nada, pero bueno, sí que es cierto que por el tema de la integración y el idioma es fundamental que no se integran muchos chavales inmigrantes, por lo menos para mí, pero no sé para el resto, pero para mí no me lo parece, para nada.

Fátima: Cuando tú nos has dicho que los educadores les exigen mucho a los chicos, ¿a que te refieres?

Esteban: Vamos, yo conozco educadores que el tema de rezar se lo imponen obligatoriamente, y yo no entiendo por qué se lo imponen obligatorio.

Fátima: ¿Los educadores a los chicos?

Esteban: Sí, porque yo puedo elegir si soy cristiano o no lo soy. Luego, ¿qué más cosas he visto?, aparte del respeto que a mí me parece fundamental, luego también se les inculca mucho el tema de las mujeres, me parece que son muy machistas y luego les inculcan a los chavales que la mujer tiene que limpiar y los chavales no, y están muy equivocados, muy equivocados, vamos, por lo menos mi educador no es así, porque yo no se lo permitiría, pero sí he visto algunos educadores que lo son.

Fátima: ¿Y los educadores aquí, cómo trabajáis ese tema, porque es bastante complicado?

Esteban: ¿el tema de la religión?...hombre es complicado, por ejemplo con M., M. no es bastante religioso, pero es un hombre que está bastante occidentalizado, también lleva mucho tiempo aquí en España, conoce muy bien esto. Pero por ejemplo, en el tema de las mujeres, les inculca que los dos somos iguales y le gusta mucho a los chavales, porque por ejemplo, uno de los chavales que estaba aquí es más machista que 3 por 27, entonces M. los coge y les da una charla y les dice: "Vamos a ver, que aquí somos hombres y mujeres y somos totalmente iguales", y eso es lo que hace M.

Se les corta todo aspecto machista que nosotros vamos viendo en el centro, incluso se sancionan cuando ya vemos que se están pasando un poco las cosas, porque parece muy fuerte sabes, luego aquí esto es voluntario, el que quiera rezar reza. Aquí, por ejemplo, hay ahora mismo tres chavales que no aceptan y M. les puede decir cómo son las cosas, así, así, y así, y si les sirve pues bien, y si no tampoco se les obliga, a nadie, porque es que después los chavales empiezan a jugar con el tema de la religión, por ejemplo que es que no puedo comer cerdo, bueno, pero es que aquí tampoco puedes fumar y fumas.

Entonces hay cosas que no se pueden hacer y empiezan con los juegos de la religión y a ponerla como escudo, y eso no me gusta para nada, vamos que ellos son libres de elegir y aquí esta el educador para orientarlos, pero nada más, pero si no se puede no se puede, y el tema del machismo lo trabajamos pero muchísimo, muchísimo.

Fátima: ¿Qué crees tú que es el centro este para los chavales?

Esteban: Bueno, a mí me gustaría que lo vieses como si fuera su casa, yo sé que la mayoría a lo mejor sí lo ven como su casa porque yo creo que los chavales árabes sí lo ven como su casa, lo que pasa es que todo el tiempo están exigiendo: dame más dinero, dame más tiempo, dame más, no sé qué, pero yo sí creo que nos ven como su casa; porque cuando tienen los problemas a quien vienen, es a nosotros, y ellos no saben resolverlos; la figura que tienen aquí es la referencia, sobre todo a los educadores y les preguntan, pues mira tengo este problema y tal cosa. Creo que nos ven como su familia prácticamente.

Fátima: Esteban, ¿tú tienes formación con relación al tema de la inserción laboral?

Esteban: formación la que he aprendido a que con el tema de la mayoría de edad en lo laboral, y algún curso que hicimos en lo socio laboral, pero bastante o poquito más.

Mi compañera cuando entré al curso de mayoría tenía mucha experiencia con Estefanía y ella es la que me ha ido enseñando poquito a poco todo los recursos y a parte cosas que he ido aprendiendo yo autodidácticamente, y algún de cursillo que hayamos hecho así, pero poco, sabes.

Fátima: ¿y qué conocéis? ¿cuándo contactas con las empresas tenéis alguna base de datos de ellas, o cogéis la guía y empezáis o ya tenéis alguna base de datos, o como hacéis?

DE LO VISIBLE A LO INVISIBLE

Esteban: mi compañera y yo que somos los que hacemos los contactos con las empresas pero sí, sí tenemos una base de datos y si no pues el chaval se busca la vida también el solo, y pues dice me han llamado de tal empresa y tal, y bien pues me pongo en contacto rápidamente y lo meto en la base de datos.

Fátima: ¿el proyecto educativo vuestro contempla esta área de laboral, de qué forma, cómo la organizáis?

Esteban: Lo contempla en el tema de habilidades, porque este es un programa que prepara a los chicos en el tema de inserción sociolaboral, y se contemplaban muy poquitas cosas y yo aquí lo que he intentado es traerme lo mejor del plan de mayoría e intentar adaptarlo aquí en el centro y a la edad de los chavales y a las condiciones de aquí del centro, primero porque el proyecto educativo lo estoy haciendo ahora mismo, entonces lo estoy haciendo con los educadores y vamos a ver cómo sale.

Fátima: ¿Y ahí dentro van los objetivos, las actividades que vais a hacer en los planes?

Esteban: Sí, exactamente ahí va todo.

Fátima: ¿Aquí en el centro contáis con material específico, con relación a lo laboral, alguna guía, algún manual que les pueda ayudar?

Esteban: Aquí de guías no tenemos absolutamente nada, tenemos muy poquitas cosas, la verdad.

Fátima: Entonces, ¿consultáis y acudís un poquito a vuestra experiencia?

Esteban: Exactamente, son cuatro cositas que se pueden llevar a cabo, pero vamos, aquí no tenemos nada, absolutamente nada de eso.

Fátima: Y hablando del programa, ¿cada educador se reúne con los chicos o con todo el equipo educativo?

Esteban: Sí, nos reunimos con el equipo educativo y cada educador tiene asignado un chaval en el equipo suyo y se dedicó a programar, la programación de dicho curso semanal, y el proyecto educativo de los sábados también, y luego lo ponemos en común y revisamos si está bien o está mal, y si está bien, pues se lleva a cabo.

Fátima: ¿Y nunca deriváis a los chicos a ningún SAE, a ningún Orienta?

Esteban: Pues mira, sí los derivamos al programa de Diagrama, porque ellas también tienen servicio de orientación laboral y también los derivamos al SAE, aquí, que ellos también tienen trabajo laboral con muchos chavales.

Fátima: ¿Por qué valoráis a Diagrama y no a otra entidad?

Esteban: Yo te voy a ser muy sincero, muy sincero; porque es la única con la que he trabajado y conozco, no porque yo me haya puesto a buscar más, y como hemos contado con ese recurso también, pues de alguna manera te acomodas y que no hemos buscado nada más.

Fátima: ¿Cómo funcionan, os van bien las relaciones?

Esteban: Vamos, hasta ahora han funcionado bien las relaciones, en lo personal con Diagrama, aunque yo ahora mismo no he estado muy en contacto con Diagrama, aunque que en el Plan de Mayoría he estado trabajando mucho más con C. y R.

Fátima: Muy bien, muy bien. Esteban, en tu experiencia con los educadores, ¿encuentras diferencia entre los educadores marroquíes y los educadores españoles?

Esteban: Con los chavales árabes [los educadores marroquíes] son mucho más autoritarios, con los chavales españoles menos, no sé por qué. Por ejemplo, yo tengo aquí a M. [educador marroquí] y que además me encanta como educador, pero sí que es cierto que es súper autoritario con los chavales árabes, él tiene las dos cosas, autoritario cuando tiene que serlo, pero también marca mucho las directrices con estos chavales, sin embargo se está adaptando con las niñas.

Fátima: ¿Y por qué crees tú que pasa eso?, es curioso.

Esteban: Yo no lo sé hija, pienso que todo los educadores árabes son un poco así.

Fátima: ¿Es como la forma de ellos concebir la educación?

Esteban: Sí, es como un poco la forma de concebir ellos la educación allí, es como la forma que tienen ellos de echar una bulla y cuando me dicen: pues hay que darla en árabe, y yo sé que en árabe les llega mucho más a los niños, ¿sabes?, entonces ya te digo, creo que es una clara diferencia entre los educadores.

Fátima: Oye, ¿y la posición de los educadores españoles con respecto a los educadores marroquíes, cómo es entonces?

Esteban: Se aceptan bien, se integran bien, la verdad es que sí.

Fátima: ¿No hay problema?

Esteban: No, la verdad es que no hay ninguno, P. pensó que iban a ser súper machistas con ella, por ser la única chica pero la verdad es que no, son tres chicos y una mujer, además es la columna vertebral, mi mano derecha en el equipo educativo.

Fátima: ¿Lleva más tiempo?

Esteban: No, digamos que de experiencia llevan casi lo mismo, llevan un año y medio, sólo M. lleva más tiempo, lo que pasa es que ella te lleva la casa perfectamente de arriba hacia abajo, con los chavales está muy bien, los lleva muy bien, los otros dos que son hombres por ser hombres son más descuidados con la casa, entonces ella les mete una caña...

Daniel: Con los chavales y el programa también porque tú has hecho muchos cambios aquí en el centro.

Esteban: Pues mira, primero cambios, sí, porque aquí no había unas normas establecidas, solo habían tres educadores, cada uno por su lado, y los niños hacían lo que les daba la gana sin normas establecidas, nada, ni unos horarios ni unas estructuras, ni tareas educativas que las hicieran así en ese sentido, que estaban establecidas pero no se hacían; entonces digamos que aquí había que empezar de cero y vamos primero voy hacer mis tareas diarias, luego del instituto y me pongo a hacer mis actividades educativas, y si puedo salir salgo.

Después hemos establecido una serie de normas, es decir, no ponerte una gorra cuando estoy comiendo, voy a comer bien y no voy a refregar la silla, normas básicas de ese estilo también, que no las había en este centro y poquito a poquito los chavales se han ido adaptando, luego la casa, la casa si tú la vieras cómo estaba, daba pena porque los chavales no cuidaban nada, y ahora mismo aquí no se repara absolutamente nada, y aquí se tenía que cambiar prácticamente todo el inmobiliario de la casa.

Vamos, esto era tan fuerte, y normas tan básicas como estas de la casa, del cuidado del inmobiliario, que habían chavales que no se duchaban todos los días, normas básicas a la hora de comer y evidentemente que la comida que hay es la que hay, y nada de que eso no me gusta y me voy hacer otra cosa porque los chavales son mucho de estas cosas, que esto no me gusta, y eso es lo que hay y te lo tienes que comer, vamos, porque a mí tampoco me gustan las lentejas y me las tengo que comer porque eso es lo que hay.

Normas muy básicas, por ejemplo el comer bien a horas, o el tiempo en que estoy almorzando que son muy, muy esenciales, los resultados están siendo positivos, pero todavía habrá que hacer muchísimas cosas, pienso yo, como establecer registros, aunque hay registros hechos, pero creo que hay que establecer más registros y todo, todavía hay que hacer muchas cosas por aquí, la verdad es que sí, el conseguir otro educador más vamos a ver si nos lo dan.

Por lo menos se han sentado lo que son las bases para poder avanzar y poder trabajar un poquito mejor con los chavales, porque al comienzo esto aquí era un cuartel y los chavales lo decían, "esto aquí era un Guantánamo", y esta puerta nunca estaba cerrada, los chavales entraban y salían cuando les daba la gana, que iban a fumar un cigarro allí en la esquina y no sé qué, y ahora la puerta no está cerrada todo el tiempo, es decir, le echas el pestillo, no le echas la llave, y yo en mi casa no mantengo la puerta abierta, sabes, no es ningún cuento ni nada de eso, sabes, y así nos están funcionando mejor las cosas, ya te digo, y así se puede empezar con los chavales y se puede empezar a flexibilizar un poquito más las cosas con respecto a lo que son las normas.

Fátima: ¿Y los chicos lo valoran, habrán notado el cambio?

Esteban: Yo creo que sí lo valoran, sólo que cuando están en crisis dicen: "Yo quiero estar con la directora de antes", y yo les digo: "Sólo porque te dejaba hacer lo que te daba la gana", o "yo prefiero a los educadores de antes", es decir que lo que te dicen ellos que es malo entonces significa que es bueno, porque eso quiere decir que los están llevando por el camino correcto por el que tienes que llevarlos, entonces ya te digo que las cosas se están notando, pero quedan muchas por hacer todavía.

Fátima: ¿Qué aspectos crees tú que deben tener en cuenta los educadores, en que aspecto crees tú que se deberían formar?

Esteban: Sí, sí, en el tema sociolaboral, sí me gustaría mucho que se formaran, también en el tema de formación para inmigrantes, sobre todo los educadores españoles, para que ellos también se enrollen un poco y conozcan también la cultura para el tema de formación e intervención etc., etc. Bueno, vamos a cursos de formación, todos los que se puedan dar a los profesionales, pero hay poca formación.



ANEXO II

Entrevistas a menores y jóvenes

Esta tipología de entrevista está enfocada de una forma diferente con respecto al resto. Como se puede observar, las preguntas son muy abiertas, flexibles y dependen directamente de la habilidad de los entrevistadores para extraer la información que nos resulta interesante. El motivo de este diseño es, por un lado, la perspectiva intercultural desde la que creemos que en otras culturas la argumentación de experiencias y discursos se realiza de un forma más cíclica, menos directa y a un ritmo diferente; y , por otro, porque nos interesa qué el chico se exprese con naturalidad, sin tener la sensación de que es un adulto el que le hace las preguntas, sino que entre en una dinámica en la que se pueda relajar y contar -con el ritmo que quiera- aquello que más le apetezca o considere interesante.

Fecha de la entrevista

Lugar

Nombre del entrevistador

Duración de la entrevista

Observaciones:

LAS ENTREVISTAS A LOS MENORES Y JÓVENES

1. **Datos personales:** en este primer ítem, el objetivo que nos planteamos es conocer de forma más concreta aquellos elementos que a priori nos han dado en el centro. Aspectos como su edad, los estudios realizados, la experiencia laboral y la fecha de llegada a España..., nos puede ayudar a elaborar un perfil de los chicos que llegan y compararlo con años anteriores.
2. **La familia, grupo de iguales y situación personal en el lugar de origen:** con la misma intención que el punto anterior, en este apartado queremos conocer la situación de partida del chico en relación con las características socioeconómicas, familiares y aquellas relacionadas con su cultura. Cuestiones como la posición que ocupa en la familia, el trabajo de los padres o la zona de procedencia, constituyen elementos muy interesantes a la hora de acercarnos y conocer al chico. Además, nos centramos en el grupo de iguales como ámbito de desarrollo personal. Nos interesa conocer cuáles son los hábitos en relación con el ocio y el tiempo libre, los tipos de redes que establecen y el

lugar que ocupa entre ellos la idea de migrar.

3. **Proyecto migratorio:** este es quizás el tema más delicado de la entrevista. Con el proyecto migratorio intentamos conocer las expectativas que el menor o joven tenía antes de tomar la decisión, los factores que le han motivado... así como la experiencia vivida, los contactos establecidos y las primeras impresiones y vivencias con la llegada a España.
4. **Llegada, ingreso y situación actual:** en este punto, nos centramos en todo el proceso desde que ingresa en el centro (las estrategias y situaciones). Recogemos información relacionada con su itinerario formativo o laboral: cursos realizados, inquietudes, motivaciones y frustraciones; relaciones con las empresas, trabajos realizados... También nos interesamos por las impresiones que tiene de la convivencia y las relaciones sociales en España, así como con sus compañeros del centro y/o del trabajo o escuela.
5. **Dinámica del centro:** se trata de recoger la experiencia del chico en relación con su vida en el centro, las relaciones con los educadores y educadoras y la valoración que les dan en su vida personal.
6. **Conocimiento de los servicios:** este apartado está enfocado al conocimiento de los servicios en temas de orientación e inserción laboral. Las estrategias que ha utilizado o le han enseñado a la hora de querer introducirse en el mercado, los conocimientos que tiene del mismo; así como las valoraciones que pueda aportar de las relaciones con los diferentes servicios.
7. **Valoraciones, limitaciones y expectativas de futuro:** conocer las expectativas de futuro que tienen estos jóvenes nos puede ayudar a hacernos una idea de los planteamientos que tienen en relación con su proyecto de vida. Los elementos que tienen en cuenta, a las personas que incluyen o excluyen, los discursos sobre su responsabilidad familiar... También nos centramos en la retrospectiva que hacen sobre toda la experiencia que han vivido, qué elementos creen que le han ayudado y cuáles reforzarían. Se trata de tener una visión global desde el propio chico, dejando la pregunta muy abierta para que él pueda expresarse con libertad.

Con respecto a las entrevistas a chicos tutelados, el guión es el mismo sólo que se finaliza añadiendo cuestiones relacionadas con la experiencia en los centros de mayoría de edad, las relaciones laborales o formativas que han tenido y, sobre todo, añadimos una parte sobre sus expectativas de retorno o de permanencia en España, de forma que nos ayude a entender cuál es su posicionamiento, no sólo de futuro, sino también de su vivencia como emigrante en España.

ENTREVISTA A EDUCADORES-AS

Fecha de la entrevista

Lugar

Nombre del entrevistador

Duración de la entrevista

Observaciones:

1. DATOS GENERALES, SITUACIÓN ACTUAL.

1.1. Edad y procedencia:

1.2. Cargo y tareas desempeñadas en el centro.

- Educador-a.
- Responsable de centro.
- Trabajador-a social.
- Otros.

1.3. Formación:

- Universitarios, cuál: _____
- Master o capacitación.
- Otros cursos.

1.4. Dónde ha realizado las formaciones:

- Universidad _____
- Asociaciones _____
- Formaciones internas del centro _____

1.5. Experiencia laboral.

1.5.1. Años trabajando en centros de menores.

- Entre 0 y 2 años.
- Entre 3 y 5 años.
- Más de 6 años.

1.5.2. Ha tenido alguna experiencia con jóvenes inmigrantes.

- Sí _____
- NO _____
- Cuál _____

1.5.3. Ha tenido alguna experiencia en el trabajo con jóvenes

- Sí _____
- NO _____
- Cuál _____

1.6. Año en el que comenzó a trabajar en este centro _____

2. PERFIL DE LOS MENORES.

2.1. Número de menores inmigrantes que están en el centro.

- Entre 0 y 2.
- Entre 3 y 5.
- Entre 6 y 8.
- Entre 9 y 11
- Más de 11.

2.2. Número total de menores:

2.3. Características, perfil de los menores del centro.

- Cuál suele ser su procedencia.
 - » Son de zonas rurales.
 - » De zonas urbanas: de barrio, capital...
- Edad con la que suelen llegar.
- Nivel de estudios
 - » Formación reglada
 - » Formación no reglada (ejem. escuela coránica)
- Experiencia laboral que tienen.
- Situación económica-familiar.
- Cómo han entrado en España.
- Tiempo que llevan aquí.
- Otros, especificar.

2.4. Proyecto migratorio de los niños.

2.4.1. Se trabaja la construcción de la identidad de los menores.

Cómo:

- Entrevistas especializadas en la construcción de la identidad.
- Entrevistas generalizadas de donde se saca la información.
- El centro cuenta con un-a especialista en ese tema.
- Actividades específicas relacionadas con su identidad: cuáles.
- Otros.

3. PROTOCOLOS Y TRABAJO DIARIO EN EL CENTRO.

3.1. Cómo es la inserción en el centro:

- Cómo llegan al centro.
- Se detectan necesidades urgentes.
- Se les realiza una primera entrevista.
- Se cuenta con un módulo de entrada en el centro específico, cuál.
- Otras acciones.

3.2. Menores que realizan o solicitan formación:

3.2.1. Número de chicos que están realizando una formación pre-laboral. _____

3.2.2. Qué protocolos, pasos se siguen en relación con la formación de los jóvenes:

- Se les realiza una primera entrevista para conocer sus necesidades.
- Se les abre una ficha de seguimiento personalizado en este tema.
- Se les divide por alguna característica: por edad, por nacionalidad, por experiencia...
- Se les exige algo a cambio de la formación
- Se les adecua una formación específica.
- Se le realiza seguimiento...
- Otros, especificar los pasos.

3.2.3. Se tiene en cuenta el proyecto migratorio en la búsqueda de formación. Cómo:

- Se le adecua la formación a los estudios que haya realizado.
- Se tiene en cuenta algún tipo de tradición u oficio familiar.
- Se tiene en cuenta determinadas características culturales.
- Otros, cuáles:

3.2.4. Tipo de formación que demandan y a los que realmente acceden.

- Escuelas taller.
- Cursos prelaborales.
- Otros Cursos _____

3.2.5. Tiempo medio de duración. _____

3.2.6. Cómo ha conseguido el curso, a través del centro, de algún servicio específico de orientación laboral...

3.2.7. Se le realiza algún seguimiento personalizado o fomento del estudio.

- Sí ___
- NO ___
- Cómo es el seguimiento, qué acciones concretas se siguen.

3.3. Menores que trabajan:

3.3.1. Nro. de menores en edad laboral (mayor de 16 años).
_____ menores.

3.3.2. Qué protocolos, pasos se siguen en relación con la inserción laboral de los jóvenes:

- Se les realiza una primera entrevista para conocer sus necesidades.
- Se les abre una ficha de seguimiento personalizado en este tema.
- Se diferencia algún tipo de fase.
- Se les adecua una formación específica.
- Se les exige alguna responsabilidad.

- Se les divide por alguna característica: por edad, por nacionalidad, por experiencia....
- Se le realiza seguimiento...
- Otros, especificar los pasos.

3.3.3. Se tiene en cuenta el proyecto migratorio en el proceso de inserción laboral. Cómo:

- Se le adecua el trabajo a los estudios que haya realizado.
- Se tiene en cuenta algún tipo de tradición u oficio familiar.
- Se tiene en cuenta determinadas características culturales.
- Otros, cuáles:

3.3.4. Tipo de empleo que demandan y a los que acceden.

3.3.5. Tiempo medio de duración.

3.3.5.1. Cuando se produce algún fracaso en el trabajo, cuáles suelen ser las causas:

- Problemas de responsabilidad: puntualidad...
- Problemas de comunicación.
- Problemas con los compañeros o encargados/as.
- Otros.

3.3.5.2. Encontráis diferencias culturales entre la forma de trabajo en España y la del joven. Cuáles:

- Diferencias en la relación con los compañeros/as.
- En la forma de concebir el trabajo y su implicación en el mismo.
- En la relación con los responsables de la empresa.
- Otros, cuáles.

3.3.6. Cómo se ha conseguido el empleo, a través de algún servicio de orientación, contactos del centro...

3.3.7. Se le realiza algún tipo de seguimiento personalizado o apoyo al empleo.

3.3.8. Jóvenes que consiguen mantenerse en su empleo e independizarse económicamente.

- Qué características tienen: edad, procedencia, años que han estado en el centro, trayectoria migratoria...

3.3.9. Relación con los jóvenes y menores:

- Se tiene algún tipo de relación con los centros de tutelados. De qué tipo:
- Se mantiene alguna relación con los jóvenes que se independizan.

4. FORMACIÓN Y CONOCIMIENTO DE LOS SERVICIOS. PERCEPCIONES.

- 4.1. Formación especializada en procesos de inserción sociolaboral de menores y/o jóvenes.
- 4.2. El proyecto educativo del centro cuenta con alguna actividad o línea de trabajo dedicada a la inserción laboral de los menores. De qué tipo:
 - Actividades programadas y continuas durante el curso.
 - Diseño de objetivos personalizados con cada menor.
 - Sistema de evaluación continua.
 - Otros, especificar.
 - 4.2.1. Si es así, quién lo ha diseñado, se ha colaborado con alguien en su diseño.
- 4.3. Contáis con material específico para trabajar este tema.
- 4.4. En el caso de que no trabajéis este tema explícitamente, realizáis algún tipo de actividad.
 - 4.4.1. Qué metodología se utiliza:
 - Tipo de programación: individualizada, colectiva...
 - Se tiene en cuenta las características de los menores.
 - Tipo de actividades.
 - Seguimiento que se realiza.
 - Otros.
- 4.5. Tenéis conocimiento de los diferentes servicios y recursos que hay sobre orientación laboral. Hacéis uso de alguno:
 - SAE
 - Programas Orienta.
 - Asociaciones.
 - Visitas preparadas a empresas.
 - Bolsas de trabajo.
 - Contactos personales.
 - Por la prensa.
 - Internet.
 - Otros.
- 4.6. Mantenéis algún tipo de contacto o realizáis un seguimiento con entidades que orienten a los menores del centro. Cuáles y cuántas son.
- 4.7. Con respecto al trabajo con las empresas:
 - Con cuántas empresas se colabora.
 - realizáis algún seguimiento o programación.
 - Contáis con algún convenio de colaboración.
 - Otros.

5. EXPECTATIVAS Y LIMITACIONES.

- 5.1. Qué aspectos crees que hay que tener en cuenta desde el punto de vista intercultural en la inserción laboral de los jóvenes.
- 5.2. Crees que el centro da importancia a estas actividades, cómo y de qué forma.
- 5.3. Cómo valoras los resultados de este tipo de trabajo en los jóvenes.
- 5.4. Qué aspectos positivos resaltarías del trabajo del centro en relación con la inserción laboral de los jóvenes.
- 5.5. Qué aspectos crees que se deberían reforzar o introducir en este trabajo.
 - La participación de los jóvenes.
 - Las características culturales.
 - El contacto con otras entidades.
 - La formación.
 - Otros.
- 5.6. Qué aspectos crees que son importantes en la formación de los educadores-as en temas de inserción laboral y sobre todo en el trabajo con menores y jóvenes inmigrantes.
- 5.7. Qué elementos introducirías en el proyecto educativo del centro.
- 5.8. Qué aspectos crees que son importantes en la formación del equipo educativo del centro en relación con los servicios de orientación laboral y/o las empresas. Por qué y de qué manera influye en vuestro trabajo con los menores y jóvenes.

ENTREVISTA A RESPONSABLES DE CENTROS

Fecha de la entrevista

Lugar

Nombre del entrevistador

Duración de la entrevista

Observaciones:

1. DATOS GENERALES, SITUACIÓN ACTUAL.

1.1. Edad y procedencia.

1.2. Cargo y tareas desempeñadas en el centro.

1.2.1. Educador-a.

1.2.2. Responsable de centro.

1.2.3. Trabajador-a social.

1.2.4. Otros.

1.3. Formación.

1.3.1. Universitarios, cuál: _____

1.3.2. Master o capacitación.

1.3.3. Otros cursos.

1.4. Dónde ha realizado las formaciones:

1.4.1. Universidad _____

1.4.2. Asociaciones _____

1.4.3. Formaciones internas del centro _____

1.5. Experiencia laboral.

1.5.1. Años trabajando en centros de menores.

1.5.1.1. Entre 0 y 2 años.

1.5.1.2. Entre 3 y 5 años.

1.5.1.3. Más de 6 años.

1.5.2. Ha tenido alguna experiencia con jóvenes inmigrantes.

• Sí _____

• NO _____

• Cuál _____

1.5.3. Ha tenido alguna experiencia en el trabajo con jóvenes

• Sí _____

• NO _____

• Cuál _____

1.6. Año en el que comenzó a trabajar en este centro _____

2. PERFIL DE LOS MENORES.

2.1. Número de menores que están en el centro.

2.1.1. Entre 0 y 2.

2.1.2. Entre 3 y 5.

2.1.3. Entre 6 y 8.

2.1.4. Entre 9 y 11

2.1.5. Más de 12.

- 2.2. Características, perfil de los menores del centro.
 - 2.2.1. Cuál suele ser su procedencia.
 - 2.2.1.1. Son de zonas rurales.
 - 2.2.1.2. De zonas urbanas: de barrio, capital...
 - 2.2.1.3. Edad con la que suelen llegar.
 - 2.2.1.4. Características formativas que tienen.
 - 2.2.1.5. Experiencia laboral que tienen.
 - 2.2.1.6. Situación económica-familiar.
 - 2.2.1.7. Cómo han entrado en España.
 - 2.2.1.8. Tiempo que llevan aquí.
 - 2.2.1.9. Otros, especificar.
- 2.3. Proyecto migratorio de los niños.
 - 2.3.1. Se trabaja la construcción de la identidad de los menores, de qué forma:
 - 2.3.1.1. A través de entrevistas especializadas en la construcción de la identidad.
 - 2.3.1.2. Entrevistas generalizadas de donde se saca la información.
 - 2.3.1.3. El centro cuenta con un-a especialista en ese tema.
 - 2.3.1.4. Actividades específicas relacionadas con su identidad: cuáles.
 - 2.3.1.5. Otros.
 - 2.3.2. Cómo trabajáis la integración del menor en un primer momento.

3. PROTOCOLOS Y TRABAJO DIARIO EN EL CENTRO.

- 3.1. Cómo es la inserción en el centro:
 - 3.1.1. Cómo llegan al centro.
 - 3.1.2. Se detectan necesidades urgentes.
 - 3.1.3. Se les realiza una primera entrevista.
 - 3.1.4. Se cuenta con un módulo de entrada en el centro específico, cuál.
 - 3.1.5. Otras acciones.
- 3.2. Menores que realizan o solicitan formación:
 - 3.2.1. Número de chicos que están realizando una formación pre-laboral._____
 - 3.2.2. Qué protocolos, pasos se siguen en relación con la formación de los jóvenes:
 - 3.2.2.1. Se les realiza una primera entrevista para conocer sus necesidades.
 - 3.2.2.2. Se les abre una ficha de seguimiento personalizado en este tema.
 - 3.2.2.3. Se les divide por alguna característica: por edad, por nacionalidad, por experiencia...
 - 3.2.2.4. Se les exige algo a cambio de la formación
 - 3.2.2.5. Se les adecua una formación específica.
 - 3.2.2.6. Se le realiza seguimiento...
 - 3.2.2.7. Otros, especificar los pasos.

3.2.3. Se tiene en cuenta el proyecto migratorio en la búsqueda de formación. Cómo:

3.2.3.1. Se le adecua la formación a los estudios que haya realizado.

3.2.3.2. Se tiene en cuenta algún tipo de tradición u oficio familiar.

3.2.3.3. Se tiene en cuenta determinadas características culturales.

3.2.3.4. Otros, cuáles:

3.2.4. Tipo de formación que demandan y a los que realmente acceden.

3.2.4.1. Escuelas taller.

3.2.4.2. Cursos prelaborales.

3.2.4.3. Otros Cursos _____

3.2.5. Tiempo medio de duración. _____

3.2.6. Cómo ha conseguido el curso, a través del centro, de algún servicio específico de orientación laboral...

3.2.7. Se le realiza algún seguimiento personalizado o fomento del estudio.

- Sí ___

- NO ___

- Cómo es el seguimiento, qué acciones concretas se siguen.

3.3. Menores que trabajan:

3.3.1. Número de menores en edad laboral (mayor de 16 años).
_____ menores.

3.3.2. Qué protocolos, pasos se siguen en relación con la inserción laboral de los jóvenes:

3.3.2.1. Se les realiza una primera entrevista para conocer sus necesidades, expectativas, cualidades, experiencias previas...

3.3.2.2. Se les abre una ficha de seguimiento personalizado en este tema.

3.3.2.3. Se diferencia algún tipo de fase.

3.3.2.4. Se les adecua una formación específica.

3.3.2.5. Se les exige alguna responsabilidad.

3.3.2.6. Se les divide por alguna característica: por edad, por nacionalidad, por experiencia....

3.3.2.7. Otros, especificar los pasos.

3.3.3. Se le realiza seguimiento, de qué forma.

3.3.4. Se tiene en cuenta el proyecto migratorio en el proceso de inserción laboral. Cómo:

3.3.4.1. Se le adecua el trabajo a los estudios que haya realizado.

3.3.4.2. Se tiene en cuenta algún tipo de tradición u oficio familiar.

3.3.4.3. Se tiene en cuenta determinadas características culturales.

3.3.4.4. Otros, cuáles:

3.3.5. Tipo de empleo que demandan y a los que acceden.

3.3.6. Tiempo medio de duración.

3.3.7. Cuando se produce algún fracaso en el trabajo, cuáles suelen ser las causas:

- 3.3.7.1. Problemas de responsabilidad: puntualidad...
- 3.3.7.2. Problemas de comunicación.
- 3.3.7.3. Problemas con los compañeros o encargados-as.
- 3.3.7.4. Explotación.
- 3.3.7.5. Otros.
- 3.3.8. Encontráis diferencias culturales entre la forma entender el trabajo en España y la forma de entenderlo del joven. Cuáles:
 - 3.3.8.1. Diferencias en la relación con los compañeros-as.
 - 3.3.8.2. En la forma de concebir el trabajo y su implicación en el mismo.
 - 3.3.8.3. En la relación con los responsables de la empresa.
 - 3.3.8.4. Otros, cuáles.
- 3.3.9. Cómo se ha conseguido el empleo, a través de algún servicio de orientación, contactos del centro...
 - 3.3.10. Se le realiza algún tipo de seguimiento personalizado o apoyo al empleo.
 - 3.3.11. Jóvenes que consiguen mantenerse en su empleo e independizarse económicamente.
 - 3.3.11.1. Qué características tienen: edad, procedencia, años que han estado en el centro, trayectoria migratoria...
 - 3.3.12. Relación con los jóvenes y menores:
 - 3.3.12.1. Se tiene algún tipo de relación con los centros de extutelados. De qué tipo:
 - 3.3.12.2. Se mantiene alguna relación con los jóvenes que se independizan.

4. FORMACIÓN Y CONOCIMIENTO DE LOS SERVICIOS. PERCEPCIONES.

- 4.1. Formación especializada en procesos de inserción sociolaboral de menores y/o jóvenes.
 - 4.1.1. Cursos que se han realizado.
 - 4.1.2. Seminarios, lecturas.
 - 4.1.3. Otros.
- 4.2. El proyecto educativo del centro cuenta con alguna actividad o línea de trabajo dedicada a la inserción laboral de los menores. De qué tipo:
 - 4.2.1. Actividades programadas y continuas durante el curso.
 - 4.2.2. Diseño de objetivos personalizados con cada menor.
 - 4.2.3. Sistema de evaluación continua.
 - 4.2.4. Otros, especificar.
 - 4.2.5. Si es así, quién lo ha diseñado, se ha colaborado con alguien en su diseño.
- 4.3. Contáis con material específico para trabajar este tema.
- 4.4. En el caso de que no trabajéis este tema explícitamente, realizáis algún tipo de actividad.
 - 4.4.1. Cómo la sistematizáis o seguís algún protocolo concreto.
 - 4.4.2. Qué metodología se utiliza:
 - 4.4.2.1. Tipo de programación: individualizada, colectiva...
 - 4.4.2.2. Se tiene en cuenta las características de los menores.
 - 4.4.2.3. Tipo de actividades.

- 4.4.2.4. Seguimiento que se realiza.
 - 4.4.2.5. Otros.
- 4.5. Tenéis conocimiento de los diferentes servicios y recursos que hay sobre orientación laboral. Hacéis uso de alguno:
- 4.5.1. SAE
 - 4.5.2. Programas Orienta.
 - 4.5.3. Asociaciones.
 - 4.5.4. Visitas preparadas a empresas.
 - 4.5.5. Bolsas de trabajo.
 - 4.5.6. Contactos personales.
 - 4.5.7. Por la prensa.
 - 4.5.8. Internet.
 - 4.5.9. Otros.
- 4.6. Mantenéis algún tipo de contacto o realizáis un seguimiento con entidades que orienten a los menores del centro. Cuáles y cuántas son.
- 4.7. Con respecto al trabajo con las empresas:
- 4.7.1. Con cuántas empresas se colabora.
 - 4.7.2. realizáis algún seguimiento o programación
 - 4.7.3. Contáis con algún convenio de colaboración.
 - 4.7.4. Otros.

5. VALORACIÓN GENERAL DEL CENTRO. EXPECTATIVAS Y LIMITACIONES.

- 5.1. El centro cuenta con algún tipo de planteamiento que vaya más allá del trabajo diario, algún tipo de filosofía institucional. Cuál.
- 5.2. En su experiencia como responsable, encuentra diferencias entre la forma de trabajo de educadores-as españoles y de otra nacionalidad.
- 5.2.1. Trato diferente con los menores o jóvenes.
 - 5.2.2. Perspectiva intercultural.
 - 5.2.3. Otros.
- 5.3. Qué diferencias encuentra entre el trabajo de los educadores-as y los trabajadores-as sociales.
- 5.4. Cómo valora el trabajo y la formación del equipo educativo del centro.
- 5.5. Crees importante el tener en cuenta la perspectiva intercultural en la inserción laboral de los jóvenes.
- 5.6. Crees que el centro da importancia a estas actividades, cómo y de qué forma.
- 5.7. Cómo valoras los resultados de este tipo de trabajo en los jóvenes.
- 5.8. Qué aspectos positivos resaltarías del trabajo del centro en relación con la inserción laboral de los jóvenes.
- 5.9. Qué aspectos crees que se deberían reforzar o introducir en este trabajo.
- 5.9.1. La participación de los jóvenes.

DE LO VISIBLE A LO INVISIBLE

- 5.9.2. Las características culturales.
 - 5.9.3. El contacto con otras entidades.
 - 5.9.4. La formación.
 - 5.9.5. Otros.
- 5.10. Qué aspectos crees que son importantes en la formación de los educadores-as en temas de inserción laboral y sobre todo en el trabajo con menores y jóvenes inmigrantes.
- 5.11. Qué elementos introducirías en el proyecto educativo del centro.
- 5.12. Qué aspectos crees que son importantes en la formación del equipo educativo del centro en relación con los servicios de orientación laboral y/o las empresas. Por qué y de qué manera influye en vuestro trabajo con los menores y jóvenes.

CUESTIONARIO SERVICIOS DE ORIENTACIÓN

1. Datos generales.

1.1. Puesto que desempeña.

- 1.1.1. Responsable de servicio.
- 1.1.2. Técnico-a de orientación.
- 1.1.3. Otros:

1.2. Formación.

- 1.2.1. Licenciatura SÍ NO. Cuál.
- 1.2.2. Diplomatura SÍ NO. Cuál _____
- 1.2.3. Otros _____

1.3. Experiencia en servicios de orientación:

- 1.3.1. Menos de 2 años.
- 1.3.2. Entre 3 y 5 años.
- 1.3.3. 6 años ó mas.

1.4. Experiencia en otros empleos relacionados con la orientación laboral. SÍ NO

1.5. Cuenta con alguna formación específica en temas de inmigración, interculturalidad... SÍ NO.

- 1.5.1. En caso afirmativo, de qué tipo:
 - 1.5.1.1. Master o especialización.
 - 1.5.1.2. Cursos universitarios.
 - 1.5.1.3. Cursos impartidos por entidades sociales.
 - 1.5.1.4. Cursos internos.
 - 1.5.1.5. Otros: _____

1.6. Ha tenido alguna experiencia en relación con la interculturalidad. SÍ NO

- 1.6.1. Ha viajado a otros países.
- 1.6.2. Tiene amigos inmigrantes.
- 1.6.3. Tiene algún familiar inmigrante.
- Otros: _____

2. ADECUACIÓN DEL SERVICIO A LA ATENCIÓN A JÓVENES INMIGRANTES.

2.1. Número de jóvenes inmigrantes que atiende a la semana en su servicio.

- 2.1.1. 4 o menos de 4.
- 2.1.2. Entre 5 y 10.
- 2.1.3. Entre 11 y 15.
- 2.1.4. 16 o más.

2.2. Cómo han llegado a su servicio:

- 2.2.1. A través de centros de menores o extutelados.
- 2.2.2. A través del centro de enseñanza del menor.
- 2.2.3. Por alguna asociación.
- 2.2.4. Por algún amigo-a.
- 2.2.5. Por motivos propios.
- 2.2.6. Otros _____

2.3. Cuáles son las principales demandas de estos jóvenes:

2.3.1. Formativas.

- 2.3.1.1. Cursos prelaborales.
- 2.3.1.2. Formación ocupacional
- 2.3.1.3. Escuelas taller.
- 2.3.1.4. Otros _____

2.3.2. Búsqueda de empleo. Tipo de sector que demandan:

- 2.3.2.1. Agrícola.
- 2.3.2.2. Construcción.
- 2.3.2.3. Industria.
- 2.3.2.4. Servicios.
- 2.3.2.5. Otros.

2.3.3. Tipo de sector donde se les puede colocar. Perfil:

2.3.3.1. Edad

- 2.3.3.1.1. Entre 16 y 18 años.
- 2.3.3.1.2. Entre 19 y 20 años
- 2.3.3.1.3. Entre 21 y 25 años
- 2.3.3.1.4. 26 o más

2.3.3.2. Formación:

- 2.3.3.2.1. Sin estudios básicos.
- 2.3.3.2.2. Con estudios básicos.
- 2.3.3.2.3. Estudios de Secundaria.
- 2.3.3.2.4. Estudios Universitarios. (- Ciclo corto - Ciclo Largo).
- 2.3.3.2.5. Cursos de formación profesional.
- 2.3.3.2.6. Cursos prelaborales.
- 2.3.3.2.7. Otros cursos _____

2.3.3.3. Experiencia laboral:

- 2.3.3.3.1. Ha trabajado en su país. Especificar tipo de trabajo:
- 2.3.3.3.2. Ha comenzado a trabajar en España.
- 2.3.3.3.3. Tipo de trabajo _____
- 2.3.3.3.4. Tiempo de duración _____
- 2.3.3.3.5. Ha trabajado en otro países antes de llegar a España _____
- 2.3.3.3.6. Otros _____

2.3.4. Características generales del trabajo con estos jóvenes:

2.3.4.1. Acuden a las citas concertadas.¹

S	CS.	CF.	CN.	N.

2.3.4.2. Son puntuales

S	CS.	CF.	CN.	N.

2.3.4.3. Son activos en la búsqueda de empleo.

S	CS.	CF.	CN.	N.

¹ Siempre, Casi Siempre, Con Frecuencia, Nunca, Casi Nunca

2.3.4.4. Asisten a las entrevistas de trabajo.

S	CS.	CF.	CN.	N.

2.3.4.5. Asisten a los cursos.

S	CS.	CF.	CN.	N.

2.3.4.6. Terminan satisfactoriamente los IPIs (Itinerarios Personalizados de Inserción)

S	CS.	CF.	CN.	N.

2.3.4.7. Otras aportaciones_____

2.3.5. Número de Itinerarios IPIs que tiene con jóvenes inmigrantes.

2.3.5.1. En caso afirmativo, de qué tipo:

2.3.6. Conoce otros servicios donde poder derivar determinados casos. Especificar cuales

2.3.7. En qué situaciones derivan a los jóvenes².

- Cuando hay problemas con el idioma.
- Cuando el chico-a no se implica en la búsqueda.
- Problemas personales con el orientador-a.
- Otros _____

2.3.8. De los jóvenes derivados por centros de menores o tutelados, qué tipo de relación mantiene con dichos centros:

- Periódica, a través de un educador-a o responsable.
- Sólo cuando tiene algún problema les llama.
- Nunca.

2.3.9. Suelen ir solos a las citas.

2.3.10. Se usa la figura del mediador-a intercultural.

3. VALORACIONES, EXPECTATIVAS Y LIMITACIONES.

3.1. Cuál es el grado de satisfacción que tiene en el trabajo con este colectivo.³

MB.	B.	A.	M.	MM.

3.2. Suele encontrar de forma habitual alguna dificultad en el trabajo con estos jóvenes: SI X NO____.

² Dejar una de todas las opciones, siempre una sin elegir y ordenar las elegidas por importancia o prioridad.

³ Muy Bien, Bien, Aceptable, Mal, Muy Mal.

- 3.2.1. En caso afirmativo, cuáles:
- 3.2.1.1. Dificultades con el idioma.
 - 3.2.1.2. Problemas de comunicación en general, el chico habla poco, no se expresa...
 - 3.2.1.3. Tiene una idea fija y no se abre a otras alternativas de mejora.
 - 3.2.1.4. Concibe el servicio como única forma de encontrar trabajo y no se implica en la búsqueda.
 - 3.2.1.5. Otros:

3.3. Que grado de conocimiento tiene del trabajo que se realiza desde los centros de menores y extutelados.⁴

MA.	A.	R.	E.	N.

3.3.1. Sobre qué:

3.4. Cuál es el grado de satisfacción del trabajo con los centros de menores y/o extutelados.⁵

MB.	B.	A.	M.	M.M.

- 3.4.1. En caso de encontrar dificultades, cuáles son las más comunes:
- 3.4.1.1. Dificultades a la hora de contactar con los centros.
 - 3.4.1.2. Dificultades en la metodología con la que se trabaja con los jóvenes.
 - 3.4.1.3. No se demuestra ningún interés por el servicio.
 - 3.4.1.4. Otros:

3.5. Qué elementos mejoraría en la comunicación con los centros para el trabajo con los jóvenes. Propuestas:

3.6. Cuenta con material específico para la atención a población inmigrante. ___ SÍ ___ NO

3.6.1. En caso afirmativo, cuál:

3.6.2. Y sobre la realidad de los jóvenes de los centros de menores y extutelados. ___ SÍ ___ NO.

3.6.2.1. En caso negativo, qué material cree que necesita para el conocimiento de esa realidad y la mejora de su trabajo:

3.7. Cuenta con formación especializada en inmigración, interculturalidad...

3.7.1. En caso negativo, qué tipo de formación cree que necesitaría para el apoyo al trabajo con estos jóvenes:

3.7.2. Detecta otras necesidades:

⁴ Muy Alto, Alto, Regular, Escaso, Ninguno.

⁵ Muy Bien, Bien, Aceptable, Mal, Muy Mal.

CUESTIONARIO DE EMPRESA

Centro:
Comentarios:

1. DATOS GENERALES. CARACTERÍSTICAS.

- 1.1. Puesto que ocupa.
 - 1.1.1. Directivo-a.
 - 1.1.2. Responsable de personal.
 - 1.1.3. Recursos humanos.
 - 1.1.4. Otros.

- 1.2. Tiempo que lleva funcionando la empresa.
 - 1.2.1. Menos de 2 años
 - 1.2.2. Entre 2 y 5 años
 - 1.2.3. Entre 6 y 10 años
 - 1.2.4. Más de 10 años

- 1.3. Tipo de negocio.
 - 1.3.1. Familiar.
 - 1.3.2. S.L.
 - 1.3.3. S.A.
 - 1.3.4. Cooperativa.
 - 1.3.5. Empresa de inserción social.
 - 1.3.6. Otros.

- 1.4. Sector ocupacional al que pertenece su empresa:
 - 1.4.1. Agrícola.
 - 1.4.2. Construcción
 - 1.4.3. Industria.
 - 1.4.4. Servicios.
 - 1.4.5. Otros.

- 1.5. Número total de trabajadores-as de su empresa.
 - 1.5.1. Menos de 5.
 - 1.5.2. Entre 6 y 10.
 - 1.5.3. Entre 11 y 20.
 - 1.5.4. Entre 21 y 40.
 - 1.5.5. Mas de 40.

2. RELACIÓN CON LOS MENORES E INSTITUCIONES.

- 2.1. Tiene jóvenes contratados. - Sí - NO

- 2.2. En caso afirmativo, indique las siguientes características de los-as con tratados.
 - 2.2.1. Cuenta con jóvenes inmigrantes en su plantilla.
 - 2.2.1.1. Nº de chicos:
 - 2.2.1.2. Nº de chicas:
 - 2.2.2. Procedencia de los jóvenes y nº:

- 2.2.2.1. Marroquíes, cuántos:
- 2.2.2.2. Subsaharianos, de dónde y cuántos:
- 2.2.2.3. América del sur, de dónde y cuántos:
- 2.2.2.4. Países del este, de dónde y cuántos:
- 2.2.2.5. Otros.
- 2.2.3. Cuál es el tiempo medio de una contratación de un joven inmigrante en su empresa. ____ años ____ meses.
- 2.2.4. Qué tipo de contratos utiliza para este colectivo:
 - 2.2.4.1. En prácticas.
 - 2.2.4.2. De formación.
 - 2.2.4.3. De duración determinada, cuánto.
 - 2.2.4.4. De duración indefinida.
 - 2.2.4.5. Otros, cuál:
- 2.2.5. A la hora de contratarlos, cuáles son sus preferencias:
 - 2.2.5.1. La edad
 - 2.2.5.2. El sexo.
 - 2.2.5.3. La nacionalidad.
 - 2.2.5.4. La formación que tenga. Nivel de estudios: _____
 - 2.2.5.5. Experiencia laboral en ese sector o en otro.
 - 2.2.5.6. Si tiene responsabilidad familiar o no.
 - 2.2.5.7. Otros.
- 2.3. Cuenta su empresa con algún tipo de programa de inserción:
 - 2.3.1. Responsabilidad social corporativa. ____ SÍ ____ NO.
 - 2.3.2. La propia empresa recoge en sus estatutos la inserción laboral de ese colectivo. ____ SÍ ____ NO.
 - 2.3.3. No, es una iniciativa propia y desinteresada. ____ SÍ ____ NO.
 - 2.3.4. Otros, cuál.
 - 2.3.4.1. Con respuesta afirmativa, cuál ha sido la motivación de la empresa al implantarla:
 - 2.3.4.2. En caso negativo, cree necesario dar una oportunidad a la inserción sociolaboral de este colectivo implantando un programa especial.
- 2.4. Relación con los centros.
 - 2.4.1. Mantiene contacto con centros de menores u otros organismos para la contratación-formación de jóvenes inmigrantes. ____ SÍ ____ NO
 - 2.4.1.1. En caso afirmativo, por qué o cómo inició el contacto:
 - 2.4.1.1.1. Les hacía falta personal.
 - 2.4.1.1.2. Contactos personales de algún trabajador-a.
 - 2.4.1.1.3. Motivación propia.
 - 2.4.1.1.4. Les propusieron la colaboración.
 - 2.4.1.1.5. Otros.
 - 2.4.2. Qué tipo de colaboración mantiene.
 - 2.4.2.1. Seguimiento personalizado de los jóvenes inmigrantes.
 - 2.4.2.1.1. Sólo a nivel laboral.
 - 2.4.2.1.2. A nivel laboral y social.
 - 2.4.2.2. Cómo suele ser el contacto:
 - 2.4.2.2.1. Personal.
 - 2.4.2.2.2. A través de llamadas telefónicas...

- 2.4.2.2.3. Únicamente informa al centro de alguna incidencia de los jóvenes.
- 2.4.2.3. Cuenta su empresa con algún programa de formación de sus empleados-as. Cuál:
- 2.4.2.3.1. Cursos de formación especializada.
- 2.4.2.3.2. Cursos de lengua española.
- 2.4.2.3.3. Periodo de prácticas-aprendizaje.
- 2.4.2.3.4. Otros _____
- 2.4.3. Conoce medidas o incentivos para la contratación de estos colectivos:
- SI _____
 - NO _____
 - Cuales:

3. VALORACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL TRABAJO DE LOS JÓVENES.

- 3.1. Qué tipo de puesto suelen ocupar.
- 3.1.1. Puestos de responsabilidad.
- 3.1.2. Puestos técnicos en maquinaria...
- 3.1.3. Peones, mozos de carga, ayudantes...
- 3.1.4. Atención al público.
- 3.1.5. Elaboración de productos.
- 3.1.6. Otros. _____
- 3.2. Suele haber algún progreso dentro de la empresa. ____SÍ____NO
- 3.3. En relación con las habilidades sociales y laborales de estos chicos, considera que:
- 3.3.1. Son responsables.
- 3.3.2. Son constantes.
- 3.3.3. Afrontan los conflictos de forma adecuada.
- 3.3.4. Se relacionan bien con sus compañeros-as y responsables.
- 3.3.5. Saben formular sus quejas.
- 3.3.6. Aportan otros estilos de vida o trabajo a la empresa.
- 3.3.7. Otros _____

- 3.4. En cuanto a los siguientes aspectos, los jóvenes inmigrantes suelen:

- 3.4.1. Ser puntuales en el trabajo.¹

MA.	A.	R.	E.	N.

- 3.4.2. No tienen dificultad con el idioma.

MA.	A.	R.	E.	N.

- 3.4.3. Capacidad de cumplir con el trabajo hasta cumplir contrato

MA.	A.	R.	E.	N.

¹ Muy Alto, Alto, Regular, Escaso, Ninguno.

3.4.4. Son resolutivos.

MA.	A.	R.	E.	N.

3.4.5. Son responsables en sus puestos.

MA.	A.	R.	E.	N.

3.4.6. Son activos en el desempeño de sus tareas.

MA.	A.	R.	E.	N.

3.4.7. Están preparados.

MA.	A.	R.	E.	N.

3.4.8. Tienen iniciativa.

MA.	A.	R.	E.	N.

3.4.9. Relaciones con los-as responsables de la empresa.²

MB.	B.	A.	M.	MM.

3.4.10. Relaciones de género con sus compañeros-as.

MB.	B.	A.	M.	MM.

3.4.11. Adecuación de los horarios en determinadas fechas (ej. Ramadán.)

3.4.12. Otros _____

3.5. Observa alguna diferencia entre el trabajo de los chicos de centros de menores y otros chicos inmigrantes. ____SÍ ____NO. En caso afirmativo, cuáles:

4. VALORACIONES Y LIMITACIONES.

4.1. Qué aptitudes valora a la hora de contratarlos.

4.1.1. Aptitudes físicas :

4.1.2. Aptitudes sociales :

4.1.3. Ambas :

4.1.4. Otras :

² Muy Bien, Bien, Aceptable, Mal, Muy Mal.

- 4.2. Encuentra algún tipo de desfase entre la formación de estos chicos y la realidad del mercado laboral. ____SÍ ____NO. En qué:
- 4.3.Cuál es su opinión sobre la situación sociolaboral de los jóvenes inmigrantes.
- 4.4. Cree importante establecer relación con los-as responsables y educadores-as de los centros para el seguimiento e inserción de estos chicos. ____SÍ ____NO
- 4.5. Ha realizado usted algún tipo de formación en temas relacionados con interculturalidad. ____SÍ ____NO
- 4.6. Ha viajado por algún país extranjero (comunitario o no comunitario).
____ SÍ ____NO.
- 4.6.1. En caso afirmativo, le ha aportado alguna experiencia o sensibilidad en el trabajo con jóvenes inmigrantes.
- 4.7. Podría enumerar 3 factores positivos y negativos del trabajo con estos chicos.
- 1.
 - 2.
 - 3.
- 4.8. Cuál es su valoración, en general, de los jóvenes inmigrantes contratados:

MB.	B.	A.	M.	MM.

5. EXPECTATIVAS.

- 5.1. Cree que su empresa puede aportar algo a la inserción sociolaboral de estos chicos. En caso afirmativo, qué:
- 5.2. Cuál es su actitud ante el fenómeno de la inmigración y más concretamente en relación con estos jóvenes inmigrantes y trabajadores.
- 5.3. Valora su experiencia como positiva.
- 5.4. Le gustaría ampliar su trabajo con este colectivo. ____ SÍ ____NO
- 5.4.1. En caso afirmativo, qué medidas cree que serían necesarias:
- 5.4.1.1. Ayudas económicas para contrataciones.
 - 5.4.1.2. Formación ocupacional.
 - 5.4.1.3. Programas de orientación laboral.
 - 5.4.1.4. Ayudas al autoempleo.
 - 5.4.1.5. Mayor implicación de los centros de menores o entidades que trabajan con jóvenes inmigrantes
 - 5.4.1.6. Otros.
- 5.5. Cómo cree que podría fomentar una mayor implicación de la empresa en este tema, de forma que se favorezca la inserción de los jóvenes.

© Sevilla Acoge 2007