

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 76
Número, 3
2024

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON JÓVENES QUE MIGRAN SOLOS

Socio-educational care with unaccompanied foreign minors

RUTH VILÀ BAÑOS⁽¹⁾, ANGELINA SÁNCHEZ MARTÍ⁽²⁾, MONTSERRAT FREIXA NIELLA⁽¹⁾
Y FRANCIELE CORTI⁽³⁾

(1) *Universitat de Barcelona (España)*

(2) *Universitat Autònoma de Barcelona (España)*

(3) *Universitat Abat Oliba CEU (España)*

DOI: 10.13042/Bordon.2024.100024

Fecha de recepción: 26/05/2023 • Fecha de aceptación: 02/08/2024

Autora de contacto / *Corresponding autor*: Angelina Sánchez Martín. E-mail: angelina.sanchez@uab.cat

Cómo citar este artículo: Vilà Baños, R., Sánchez Martí, A., Freixa Niella, M. y Corti, F. (2024). Acción socioeducativa con jóvenes que migran solos. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 76(3), 125-143. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.100024>

INTRODUCCIÓN. Los debates en cuanto a la atención socioeducativa de los jóvenes que migran solos siguen siendo exigüos. En Cataluña, el modelo de atención e intervención que prima es el educativo de ayuda, fundamentado a nivel teórico en los principios de normalización-responsabilización de las personas implicadas, y traducido a efectos prácticos en un trabajo con una doble lógica: comunitaria e individual. **MÉTODO.** Conforme a ello, a partir de un estudio descriptivo-comprensivo basado en técnicas interrogativas, profundizamos en las modalidades y ámbitos de intervención que se desarrollan en los centros, unidades o servicios donde se atiende a estos jóvenes, a partir de la triple mirada de los profesionales educadores de los centros, los jóvenes que han migrado a Barcelona y la dirección de los centros. **RESULTADOS.** Los resultados muestran que, pese a los intentos explícitos por respetar los principios educativos, existe disparidad de criterios en función de la tipología de centro. No obstante, en todos ellos el vínculo educativo cobra un rol fundamental de acción socioeducativa para la inclusión, que no deja exenta la necesidad de seguir afianzando la corresponsabilidad con las Administraciones, la participación extensiva de los jóvenes en los recursos del barrio —especialmente, formativos— y su arraigo en el territorio. **DISCUSIÓN.** Los hallazgos señalan la necesidad de promover vínculos sólidos, facilitando la relación de los y las jóvenes con sus familias, desde un enfoque multidimensional que abarque aspectos educativos, emocionales, sociales y culturales, y que promueva la participación y el arraigo de estos jóvenes en la comunidad.

Palabras clave: *Atención socioeducativa, Jóvenes que migran solos, Centros residenciales, Centros de acogida y educadores sociales.*

Introducción

Cada día, las y los profesionales socioeducativos que trabajan con jóvenes que migran solos se enfrentan al desafío de lidiar activamente con las políticas migratorias que impactan en la provisión de servicios sociales y de contribuir a la promoción de la justicia social en un supuesto equilibrio entre “seguridad y derechos humanos” (Neubauer, 2023). En los últimos años, las vidas y circunstancias de estos jóvenes están siendo objeto de análisis y comprensión dentro de los países industrializados para conceptualizar y delimitar su bienestar práctico y psicosocial (Kholi, 2006), lo que está dando lugar a intensos debates de cómo se les debería atender (Gimeno, 2018).

En nuestro contexto inmediato, el modelo actual de atención e intervención en los centros residenciales es el modelo educativo de ayuda (Marzo, 2009; Pérez-Romero, 2015) cuyos principios se fundamentan en la normalización-responsabilización de los sujetos implicados. Estos principios se traducen en: (a) estimular la voluntad, participación y responsabilización de los menores en todos los aspectos que afecten a su desarrollo; (b) integrar los menores en la comunidad para facilitar su articulación social; (c) hacer prevalecer el principio de individualización; y (d) que los adolescentes pasen de ser objetos de intervención a ser sujetos, haciendo hincapié en el conjunto de los derechos y deberes que se derivan de ello.

A su vez, Pérez-Romero (2015) añade que los principios educativos de los centros residenciales deberían también favorecer la coherencia institucional, la equidad, la globalización, la autodefinición, la coeducación, la profesionalidad, la confidencialidad y la transparencia. Y, por ende, este mismo autor sitúa los ejes metodológicos de la intervención socioeducativa en la diversidad metodológica e instrumental, la acción tutorial, la pedagogía del afecto y la pedagogía de la vida cotidiana. Con todo, este modelo educativo propicia la creación de vínculos estables entre el personal de referencia de los recursos residenciales (los/las educadores/as sociales) y los adolescentes.

Siguiendo a Marzo (2009), el o la profesional de la educación social debe ser un referente estable y permanente para la persona adolescente, el grupo, el equipo educativo y la institución; aceptando el otro con sus límites y capacidades; y, secundando siempre la comunicación, puesto que es a través de ella que las relaciones educativas tienen lugar. Y, en particular, si nos centramos en las áreas de trabajo de esta figura en los recursos residenciales, estas son: atención educativa individual y grupal, entorno social y redes (escuela, tiempo libre, familia...), equipo educativo, servicios sociales de protección y consolidación de la profesión. Estas características y áreas de trabajo de la función de los/las educadores/es sociales se plantean bajo una lógica hermenéutica donde las posiciones de poder y control de los modelos previos paternalistas se rompen para posibilitar el paso hacia una sociedad de sujetos autónomos en la que el acompañamiento socioeducativo deviene central (López-Lajusticia, 2022). Por ende, la tarea educativa del profesional, en un sentido integral, se hace más que necesaria y debería relegar su tarea de gestión (Del Valle *et al.*, 2012).

Los recursos residenciales tienen entre sus funciones elaborar un Proyecto Educativo Individual (PEI) a partir de la evaluación inicial con la finalidad de facilitar esta educación integral promoviendo el desarrollo personal y social de los adolescentes. El PEI es, pues, el instrumento técnico —funcional, operativo, global, provisional, participativo, flexible, evaluable e individualizado— utilizado por el/la educador/a para definir y planificar la intervención educativa dando respuesta

a las necesidades educativas individuales, lo que le convierte en el tutor/a de referencia (Muñoz y Navalón, 2022).

Pérez-Romero (2015) establece 6 ámbitos de competencias para los adolescentes que residen en un CRAE: ámbito cotidiano (hábitos, autonomía, tiempo libre, gestión económica y adaptación al centro), ámbito sociofamiliar (competencias de la red familiar, previsión de futuro y relaciones con la comunidad), ámbito emocional-relacional (personalidad, conducta social y psicosexualidad), desarrollo físico (autocuidado, prevención del consumo de tóxicos y salud sexual), ámbito intelectual-aprendizaje (capacidades cognitivas básicas, competencias instrumentales básicas, desarrollo académico y psicomotricidad) y ámbito profesional (acceso al mercado de trabajo y desarrollo de la ocupación). En ese contexto, el rol profesional del educador/a social en el ámbito de la protección de la infancia y la adolescencia debería ser indudable para fomentar la inclusión plena (Muñoz y Navalón, 2022).

Método

Este artículo tiene como objetivo principal caracterizar las modalidades y ámbitos de intervención socioeducativa que se desarrollan en los centros, unidades o servicios donde se atiende a menores que migran solos en Cataluña, desde la perspectiva de los actores involucrados. Para ello, se llevó a cabo un estudio descriptivo-comprensivo basado en técnicas interrogativas, fundamentado en la necesidad de entender fenómenos complejos en contextos específicos (Maxwell, 2013). Esta metodología permitió una descripción detallada y una comprensión profunda de las experiencias de las personas participantes incluyendo la triple visión de:

- *Jóvenes que han migrado solos a Barcelona.* Se realizaron 7 grupos de discusión con un total de 42 jóvenes para profundizar en las experiencias y percepciones de los participantes, facilitando un entendimiento holístico del fenómeno estudiado: 5 se realizaron en centros de la DGAIA (2 en centros de acogida, 2 en equipos básicos de atención social y 1 en un piso tutelado); y 2 con jóvenes que se encontraban fuera del circuito de la DGAIA.
- *Educadores/as que trabajan en instituciones con estos jóvenes.* Se realizaron 15 entrevistas con educadores/as en diversas organizaciones de Barcelona para obtener datos ricos y detallados sobre las prácticas y desafíos en la intervención socioeducativa: 3 entrevistas en servicios de protección de emergencia, 4 en servicios de primera acogida y atención integral, 1 en un piso para jóvenes entre 16 y 18 años, 2 en Centros Residenciales de Educación Intensiva (CREI), 2 en Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE), y 3 en recursos externos al sistema de protección.
- *La dirección de los centros.* Se entrevistó a una persona responsable de la DGAIA y a una directora de una institución del tercer sector que trabajan con esta juventud, para obtener una visión estratégica y de gestión sobre el funcionamiento y las políticas de los centros.

El muestreo fue intencional y representativo de los distintos perfiles involucrados, asegurando una diversidad de perspectivas que enriqueciese el análisis. En cuanto a los 42 jóvenes que participaron de los 7 grupos de discusión, la gran mayoría eran chicos mayoritariamente marroquíes. Únicamente en dos grupos de discusión hubo jóvenes de diversos orígenes africanos; en los dos casos se trató de centros de la DGAIA. Entre los 15 educadores/as que participaron

de las entrevistas, 40% eran hombres y 60% mujeres; con relación a su formación, 53% eran educadores/as sociales, 33% tenían otra titulación relacionada con el ámbito socioeducativo y 13% otra titulación no relacionada con dicho ámbito. En cuanto a su experiencia profesional con menores que migran solos, 40% tenía más de 4 años de experiencia, 33% entre 2 y 4 años y 27% menos de 2 años de experiencia.

Se diseñaron tres guiones para los diferentes colectivos mencionados, que fueron discutidos mediante dos grupos de discusión con profesionales en activo, quiénes validaron su estructura e indicadores (Anonimizado *et al.*, 2020). En este artículo, nos centramos en las categorías de análisis que se presentan en la tabla 1.

TABLA 1. Categorías de análisis según el guion de entrevista o grupo de discusión

Códigos	Categorías
Guion grupos de discusión a jóvenes	
B2.2	Tóxicos
B3	Necesidades educativas
B3.1	Idiomas de acogida
B4	Necesidades espirituales y para el diálogo interreligioso
C2	Actividades
C5	Relaciones interpersonales con los educadores
Guion entrevista a educadoras	
C3.1	Formación
C3.2	Tóxicos
C3.3	Género
C3.4	Interculturalidad
C3.5	Sexualidad
C3.6	Religión y diálogo interreligioso
C3.7	Idiomas
C3.8	Relación con el entorno
C3.9	Intervención educativa
C3.10	Vínculo con el educador
C3.11	Relación con las familias
C3.12	Idioma de intervención
C3.14	Acciones fuera del encargo
C3.15	Deporte, ocio y cultura
Guion entrevista a direcciones de centro	
B1	Ejes prioritarios
B2	Proyecto educativo
B2.1	Trabajo comunitario de vinculación al barrio
D2.2	Trabajo con las familias

Para el análisis de datos se realizó la transcripción literal de las entrevistas y los grupos de discusión. Con el *software* Nvivo v.11 PRO, se realizó un análisis descriptivo e interpretativo, que permitió categorizar y comprender las diversas dimensiones de la intervención socioeducativa de forma contextualizada.

Resultados

Los resultados se presentan en tres grandes ejes: el modelo de intervención, el trabajo comunitario, y el trabajo individual y grupal realizado en los centros.

Modelo de intervención

El modelo de intervención de los recursos residenciales es también implementado con la población de jóvenes migrantes. Sin embargo, las características propias de este colectivo pusieron en jaque al sistema de protección y a sus profesionales. Y, como indica el informe de *Save the Children* (Perazzo y Zuppiroli, 2018), fue y sigue siendo necesario incluir en los programas individualizados las ambiciones y expectativas de los/las jóvenes sobre sus proyectos migratorios. El diseño de los PEI debe cuidarse mucho más para incluir con sentido los principios educativos. Al mismo tiempo, la creación de vínculos que propicia este modelo de intervención debe analizarse y afianzarse.

Principios educativos y metodológicos

Los/las educadoras explican que en el PEI se desarrollan todos los objetivos a trabajar con la persona desde una perspectiva global siendo coherente con la institución. El principio de individualización es su eje central. Sin embargo, un educador advierte que la llegada progresiva de menores ha provocado que este principio se homogeneice, aun cuando deberían respetarse las diferencias individuales de cada joven, sin estereotipar sus necesidades o intereses. El principio de interés superior del menor queda recogido en sus palabras en el sentido de que detectan las necesidades del joven migrante para satisfacerlas:

En la entrevista inicial ya detectas sus necesidades, conocimientos de idioma y de competencias transversales, y a partir de estos datos decidimos si se incorporan o no al curso. Hay que tener en cuenta que la mayoría no tiene claro ni definido su proceso formativo y profesional. Este curso es el primer paso hacia la creación de su propio proceso vital (c3.9, bcn3, ref3).

Estas palabras demuestran la no participación del joven en su proyecto formativo, quedando relegada la decisión en manos del educador. Otras educadoras, en cambio, interpretan las necesidades como guías para la acción, en el sentido de poder satisfacer las expectativas e intereses de los jóvenes migrantes, y, por ende, la voz y participación de los jóvenes en su toma de decisiones es fundamental. El principio de participación suele verse bastante reflejado en el área de formación del proyecto educativo de centro (que es el otro instrumento clave de la intervención educativa) (Muñoz y Navalón, 2022); no obstante, basarse únicamente en los intereses del joven también puede limitar su futuro, sin brindar la oportunidad de ampliar sus posibilidades u horizontes.

En otros recursos, en particular, en los centros de protección de emergencia de la DGAIA —que por su tipología no deberían elaborar un PEI— parece que existe una mayor individualización:

Hasta ahora estamos trabajando por equipos. Somos tres grupos, que son llegada, permanencia, despedida [...], hay una tutora o tutor para cada grupo y, en general, 10 chavales de media. Entonces, ese seguimiento individualizado se da, pero nuestra idea es hacerlo más personalizado (c3.9, bcn12, ref2).

La individualización de la intervención se consigue a través de la acción tutorial. Este es el principio metodológico “estrella” de los recursos del sistema de protección, pero también de los centros del territorio, como los de formación, que atienden a este colectivo. Dadas las características de los jóvenes, la tutoría, pero también la flexibilidad, la transversalidad y la regulación (principio de diversidad metodológica e instrumental) emergen como tres ejes fundamentales de algunas de las acciones educativas:

El hecho de que cada chaval tenga un tutor, una tutora, es lo que entendemos como intervención individualizada. Pero también la filosofía educativa que tenemos es individualizar la acción educativa, teniendo en cuenta las necesidades particulares de cada chaval. Tenemos una normativa general, pero es flexible y nosotros nos movemos dentro de ella (c3.9, bcn6, ref3).

Un elemento común es la necesidad de una intervención ajustada a la inmediatez de sus necesidades y adaptándose al máximo a su realidad y circunstancias, por ejemplo, a consecuencia del estado de su documentación. Esta realidad fuerza que las intervenciones más eficaces sean aquellas que mejor se adapten a cada momento y situación, creando una atmosfera de improvisación e informalidad en algunas de las intervenciones que se describen, especialmente desde los educadores y educadoras más jóvenes: “Es ir solucionando sobre la marcha” (c3.9, bcn4, ref11); “Se les acompaña y se les hacen tutorías, o sea, ir a dar una vuelta, hablar con ellos, qué necesidades tiene, o sea, es todo muy informal” (c3.9, bcn7, ref3).

Finalmente, el principio metodológico de la pedagogía de la cotidianidad se puede apreciar en este fragmento de una educadora:

En verano, cuando entraba a las 14:30 ya habían acabado de comer. Yo me iba pa'l despacho, preparaba la merienda para luego ir al almacén. Y ya te van surgiendo cosas, un niño “¿oye puedes venir ayudarme?”. Uno me decía: “ven a plancharme el pelo” [...] El otro me decía “ayúdame a esto”. Y luego, si no, voy dando vueltas y a la que veo algo, pues, estoy ahí. “Chicos, ¿qué queréis?”, “pues, pelis”, “chicos, voy a hacer una salida, ¿propuestas?”, “yo quiero playa, yo quiero esto, yo lo otro”, pues, recojo chicos, me voy (c3.9, bcn4, ref10).

Vínculo educativo: entre la confianza y los límites

La propuesta del PEI tiene una parte de atención educativa articulada a través del vínculo educativo. La relación entre educadores y jóvenes que migran solos es una cuestión que todos identifican como esencial para una vivencia satisfactoria.

En general, tanto educadores como jóvenes afirman que la relación que se establece entre ellos es positiva, dado que hay un interés mutuo para que así sea. Los/las educadores afirman, desde su perspectiva, que los/las jóvenes necesitan que haya una relación desde el respeto y la cercanía. Identifican que hay una necesidad y búsqueda en el educador/a de cariño, atención, diálogo y compañía. Para los jóvenes, los educadores “buenos” —tal como ellos los definen—, con quienes establecen vínculos educativos, son un referente para ellos, una figura de autoridad querida, un apoyo que en determinados momentos actúa *in loco parentis* (Van Manen, 1998): “Como un padre, ¿sabes?, te trata como tu padre, ¿sabes? como un hijo” (c5, bcn1, ref3). En cambio, los “malos” son los que actúan desde posiciones de poder y a quienes no les importa su bienestar: “Piensan como un policía, no como un educador” (c5, bcn3, ref2); “Se cree superior; en plan, deberías tener miedo de él, no respeto, sino miedo” (c5, bcn3, ref2). Se observa en esa contraposición cómo los/las educadores con autoridad conquistan la confianza de los jóvenes, mientras que los que actúan en base al poder que les es otorgado no llegan a lograr la creación de vínculos verdaderamente educativos (Corti, 2017). Esta cuestión es percibida de forma similar por los/las educadores, especialmente los que tienen más experiencia y edad. Para ellos, la relación entre educadores y jóvenes que migran solos es una relación omnipresente, cercana a la familiar: “Se crea un vínculo parecido al familiar, ya que para ellos es lo más parecido. Todavía me escriben y vienen a ver chicos diciendo que me quieren y que me echan de menos” (c3.10, bcn3, ref2).

Otro elemento bastante presente en las entrevistas es la confianza, aunque para algunos la intervención educativa también se define por los límites, como recoge este educador:

Intento que puedan confiar en mí, nunca mentirles o darles información que no es veraz, cosa que es complicada. Pero, intento que el vínculo sea incondicional, que sepan que cuentan conmigo para todo, porque una vez que se pierde la confianza se pierde todo (c3.9, bcn12, ref4).

Este tipo de relación apela a que una educadora se cuestione si la intervención educativa con estos jóvenes debería tener un patrón de adultez o adolescencia, abogando por esta última, dadas sus experiencias vitales. En ese sentido, los/las jóvenes también destacan que la confianza deviene fundamental. Un buen educador es el que “te explica ‘esto es lo que tienes y tienes que hacer’, o sea que, él tiene más tiempo aquí y te puede conseguir cosas que tú no sabes que son” (c5, bcn1, ref3). Se aprecia cómo la confianza posibilita vislumbrar la actuación y consejos del educador como acciones de bien. Sin embargo, cuando no hay confianza, las relaciones dejan de ser educativas para ser relaciones basadas en el poder (de autoridad no auténtica), lo que a menudo se convierte en un factor de malestar para los jóvenes.

Desde la perspectiva de las/los educadores, hay cuatro elementos clave que intervienen en la creación y mantenimiento de estos vínculos:

- Ayudar incondicionalmente y hacer frente a las dificultades. Especialmente lo comentan educadores de fuera del circuito de la DGAIA y los de centros de emergencia.
- Participar en la gestión de la documentación. Lo ponen de relieve sobre todo los educadores/as de centros de primera acogida y atención integral que llevan menos de dos años trabajando con jóvenes que migran solos. Identifican que la gestión de la documentación puede facilitar o dificultar el vínculo, en función de cómo se vive el proceso burocrático.

- Prestar apoyo emocional. Este aspecto emerge con fuerza en buena parte de las entrevistas, especialmente en pisos para jóvenes de 16-18 años.
- Compartir elementos comunes como la religión, la cultura, el idioma, la edad o la experiencia de ser tutelados por la DGAIA.

Los/las jóvenes comparten los tres primeros elementos y añaden que el vínculo con los/las educadores se hace más fuerte cuando estos están disponibles para la escucha. El buen educador es el “que acepta tu opinión” (c5, bcn1, ref3). La sinceridad y el decir la verdad es otro factor muy valorado por los jóvenes: “quién te explica las cosas bien y te dice la verdad, no te miente” (c5, bcn1, ref3). De forma parecida, unas educadoras de calle también identifican la escucha activa y la empatía como factores determinantes en su labor, en el contexto del método de intervención PAP (Primeros Auxilios Psicológicos).

Finalmente, desde un centro externo a la DGAIA también se señala que estos servicios pueden convertirse en uno de los referentes más estables en la vida de los jóvenes que migran solos. De hecho, tres educadores identifican como el vínculo educativo se mantiene incluso finalizada la relación profesional, evidenciando la huella de algunos vínculos: “Muchos chavales se van del centro y nos continúan llamando” (c3.10, bcn6, ref1). Es un vínculo que crece y madura por ambas partes. Este fenómeno es identificado, especialmente, por aquellas educadoras/es que tienen más de dos años de experiencia, que trabajan en centros de emergencia, así como de pisos tutelados por la DGAIA, y de centros de fuera del circuito de la DGAIA. Los jóvenes coinciden que el vínculo con el/la educador/a puede perdurar en el tiempo, más allá de lo que dura la relación profesional.

Trabajo con el entorno: perspectiva comunitaria

En este apartado damos respuesta a los aspectos relacionados con la intervención socioeducativa dirigida a la inclusión de las/los jóvenes que migran solos en el entorno donde se encuentra el centro o servicio (intervención comunitaria y coordinación de actividades en el barrio o población con finalidad socioeducativa). Para la DGAIA este es uno de los ejes prioritarios de su actuación:

La coordinación, participación, trabajo en red... sería el tercer eje. Tiene que ver con el sistema de protección, pero también con los entes locales, ayuntamientos, consejos comarcales, escuela, ocupación, empresas... O sea, una corresponsabilidad en la que realmente esta atención, esta inclusión de jóvenes migrados sea real ¿no? (b1, dgaia, ref1).

Corresponsabilidad con las Administraciones y el barrio

Uno de los aspectos que se señalan es la relación fluida con el Ayuntamiento para tratar aspectos de vinculación con el barrio, incluso contratando a personal especializado para trabajar este vínculo institucional:

Tenemos reuniones mensuales con la alcaldesa. Hace poco, han contratado a un educador a media jornada para tratar la relación entre centro y ayuntamiento, para solventar todos los problemas que haya (c3.8, bcn1, ref1).

Se da una gran importancia a que los jóvenes que migran solos se relacionen con las organizaciones del barrio como aspecto básico para fomentar su integración. Para ello, las/los educadores señalan que sus centros y servicios se relacionan con instituciones del barrio como el Ayuntamiento, el Consorcio de Normalización Lingüística, centros cívicos, asociaciones interculturales, asociaciones religiosas, centros de salud mental, casales de jóvenes y bibliotecas públicas. Mencionan también la participación en programas concretos como es el de Mentoría.

La integración en la comunidad se identifica en varias ocasiones como una potente herramienta para la superación de prejuicios, así como para contribuir a erradicar comportamientos y actitudes xenófobas o racistas respecto a estos jóvenes. A este respecto, una de las educadoras entrevistadas se muestra crítica con las intenciones educativas de la vinculación con el entorno del centro, alegando que a menudo se trata de una búsqueda de recursos económicos, más que de una voluntad real de inclusión:

Veo poco trabajo comunitario [...] hay una búsqueda de recursos públicos, de coste cero, gratuitos [...] pero un trabajo de inclusión real, en muy pocas ocasiones me lo he encontrado (c3.8, bcn11, ref1).

Corresponsabilidad con los recursos del barrio

Los recursos del barrio hacen posible las actividades diarias fuera del centro que realiza cualquier adolescente. Su actividad principal es el recurso formativo y, después, cuando salen de este, actividades de ocio, deportes, etc., externos al propio servicio.

Desde su perspectiva, las/los educadores realizan un trabajo de concientización de la necesidad de una formación para que los jóvenes puedan lograr sus objetivos. Es una constante en todas las tipologías de centros y servicios y parece que este trabajo da sus frutos. En cuanto a la educación secundaria, afirman que, en general, a los jóvenes les va bien y les gusta ir al instituto, siendo esto corroborado por los propios jóvenes. Existen algunos casos de absentismo escolar que se trabajan mediante la comunicación entre los educadores del recurso residencial y las escuelas, pero son mínimos.

Por otra parte, sobre todo en los CREI/CRAI, existen también cursos que permiten a los jóvenes pensar en su futuro profesional. Siendo esta una forma singular de enganchar a los/las jóvenes que migran solos a una formación que les interese, ese tipo de cursos no está exento de críticas:

La mayoría de los recursos formativos son, digamos, de entretenimiento. “Hoy hacemos fotografía y mañana jardinería y pasado mañana vamos a hacer un helado” [...] son cosas que, al final, no te voy a decir que no, pero que también es necesario que tengan una base, digamos ¡yo qué sé! teórica de algo concreto [...]. La inmediatez de los chavales y del equipo educativo te da recursos que no preparan: ¿qué sentido tiene? (c3.1, bcn2, ref5).

Además de los talleres ofrecidos en los centros o recursos, se remarca la formación profesional como uno de los principales itinerarios a seguir por estos jóvenes. La mayoría está realizando algún curso de Programas de Formación e Inserción (PFI) y explican que son ellos los que lo han

elegido. Sin embargo, también encontramos trayectorias que van saltando de un PFI a otro, incluso de familias profesionales distintas. Como resultado, algunos de estos jóvenes acaban obteniendo lo que esperaban de su proyecto migratorio a través de la formación, pues esta les ha proporcionado un trabajo, mientras que otros no. En todos los centros/servicios, en mayor o menor medida, también se les ofrece la posibilidad de realizar cursos lingüísticos externos.

Análogamente, Cuenca (2000) defiende que las actividades de tiempo libre y ocio autoafirman tanto la personalidad individual como social. Los discursos de los jóvenes migrantes muestran que las necesidades de tiempo libre las tienen cubiertas. Muchos destacan que el deporte incide directamente en la mejora de su satisfacción, confirmando la importancia de la dimensión psicológica de la salud: “cuando hago deporte siempre estoy muy contento, alegre” (b3, bcn1, ref1). No obstante, como apunta Sanz (2005), no todas las actividades pueden ser consideradas, automáticamente, como actividades de ocio; tienen que contemplar la libertad, la autonomía, la satisfacción y la formación. La mayoría de los jóvenes afirman practicar deportes (boxeo, beisbol, baloncesto, etc.), siendo el fútbol el deporte “estrella”, emergiendo como una actividad de integración y establecimiento de relaciones con los iguales.

Relación con las familias

La totalidad de educadores/as entrevistados/as promueven la relación de las/los jóvenes que migran solos con sus familias. Sus narrativas demuestran que las intervenciones pasan, en gran medida, por la provisión de recursos y/o dispositivos para facilitar tal comunicación. Básicamente, se pone a disposición el teléfono —en unos horarios específicos— y se proporciona *wifi* —en algunas ocasiones con restricción nocturna—. Algunas educadoras mencionan también iniciativas en las que el propio centro se pone en contacto con las familias, para informar del ingreso del menor en el centro, o bien de momentos de transición, sobre todo cuando se acerca la mayoría de edad de los jóvenes.

En los centros de primera acogida, especialmente, las educadoras señalan también la importancia de este contacto como fuente de apoyo para la gestión emocional de los jóvenes; y es que en los discursos de los jóvenes aparecen referencias continuas a sus familias, despertándoles sentimientos de ambivalencia y de soledad. Entre las figuras de referencia, emerge la madre, con quienes muchos tienen un contacto casi diario; figura que, a su vez, es utilizada por el equipo de profesionales para poner límites a ciertas conductas disruptivas: “Cuando los límites que ponemos como educadores no están teniendo resultado, necesitamos dar un paso más allá y contactar con la familia para que sea esta la que ponga este límite” (c3.11, bcn1, ref1). Los jóvenes no quieren preocupar a sus madres: “Si tengo problemas no llamaré a mi madre... No quiero preocuparla. Si está en otro país preocupada por mí, es peor...” (c3.11, bcn7, ref1).

Trabajo individual y grupal

En los recursos residenciales, el trabajo que se da responde a una doble lógica: individual y grupal. Las actividades individuales se desarrollan más por la mañana y durante la tarde surgen otras actividades cotidianas tanto dentro del centro como fuera de él, como pueden ser el refuerzo escolar y lingüístico o el hacer los deberes. El idioma, por ejemplo, en ocasiones se trabaja a nivel grupal dentro del centro. Por su parte, todos los centros y servicios ofrecen alguna actividad de

deporte, ocio y/o cultura. Otra actividad grupal con los chicos de los centros son las salidas culturales los fines de semana. Ejemplos de esta son el teatro, los museos, las asociaciones religiosas y las salidas de orientación profesional. Todas ellas se constituyen como actividades para la vinculación de estos jóvenes a su contexto más inmediato. Sin embargo, también se ofrecen actividades totalmente lúdicas, como el *paintball*, el cine o el *salting*, entre muchas otras.

Por último, entre el trabajo individual y grupal dirigido destacan los siguientes núcleos temáticos que son eje de reflexión conjunta: el consumo de tóxicos, el género y la sexualidad, y la diversidad religiosa y cultural.

Consumo de tóxicos

Convivir con una situación de alta complejidad, vulnerabilidad e incertidumbre sobre el futuro, lamentablemente, puede llevar al consumo de sustancias tóxicas que hacen más soportable la realidad. La población vulnerable o en riesgo tiene una probabilidad más alta de drogadicción (López-Reillo, 2011). Algunos de los jóvenes entrevistados así lo explican: “No te voy a mentir, salgo a dar una vuelta, fumo cosas que no se pueden decir aquí, ¿sabes? Perdóname” (b2.2, bcn4, ref1). Para los/las profesionales de los centros esto no es un fenómeno nuevo, de tal manera que la detección del consumo es una práctica común. Son los propios educadores quienes mediante el vínculo con los/las jóvenes identifican esta situación, siendo la tutoría la principal estrategia para evitar que el problema se agrave. Así, se ha identificado un trabajo individual diferencial en cuanto a las connotaciones que comporta según si los chicos están en los centros residenciales o en pisos tutelados. En los primeros, se trabaja desde una lógica sancionadora que prohíbe cualquier sustancia y, por tanto, el consumo comporta consecuencias como no recibir la paga después de varios avisos e incluso la expulsión del centro. Antes de llegar a las consecuencias, mencionan el uso de estrategias diversas como el control de las salidas, la atención individualizada, el diálogo o el apoyo emocional. En cambio, en los pisos para jóvenes entre 16-18 años y en los servicios fuera de la DGAlA se realiza un trabajo más orientativo que prohibitivo, poniendo de relieve la relación establecida con la sustancia, desde el respeto y apelando a la responsabilidad del joven sobre las consecuencias de sus actos. Si la tutoría no da resultado, se le deriva al Centro de Atención y Seguimiento (CAS) o al Servicio de Orientación de Drogas (SOD). En los centros no existe personal ni infraestructura específica que estén destinados a su tratamiento. Finalmente, algunos centros también programan actividades grupales de prevención con la participación del Ayuntamiento o asociaciones. El consumo de tóxicos agrava los conflictos que se generan en el centro que pueden aumentar si la ratio educador-jóvenes es elevada.

Género y sexualidad

En cuanto a esta temática, existen posturas distintas: hay quienes creen que el asunto debe ser abordado directamente, desde la reflexión, el debate, el análisis de casos y la imposición de límites; otros consideran que es importante tomar en consideración el origen cultural de los/las jóvenes para poder abordar el tema. En segundo lugar, cuando hay paridad en el equipo de educadores/as se indica trabajar indirectamente mediante el vínculo con las educadoras. Otra estrategia de trabajo indirecto del machismo evidenciado es relacionarlo con otra cuestión que los jóvenes que migran solos conocen bien, el racismo. Finalmente, hay profesionales que afirman que el género es un tema demasiado difícil para ser abordado, de modo que optan por evitarlo. En esta línea, explican que, o bien los equipos de educadores/as no están convencidos de que este sea un

tema prioritario, o bien que un asunto muy complejo y que no se disponen de herramientas suficientes para hacerlo.

Entre las líneas de trabajo del género, la sexualidad es un asunto aún más tabú. Encontramos tres posturas distintas: la sexualidad enfocada desde lo sanitario, la sexualidad trabajada desde el respeto y, finalmente, la negación del asunto como temática a ser abordada con estos jóvenes. Estrechamente relacionada con ello, la sexualidad también puede verse influenciada por prejuicios culturales. Se trata, por lo tanto, de un trabajo que debe ser realizado a diario, según indican varios educadores. En los pisos para jóvenes de entre 16-18 años, por la tipología de alojamiento, se especifican unas normativas muy concretas en cuanto a la prohibición de relaciones sexuales en la residencia. Asimismo, la orientación se parece mucho a la postura hacia el consumo de tóxicos: desde el sentido de responsabilidad y respeto. Finalmente, se observa en todas las tipologías de centros y servicios (excepto los pisos para jóvenes de entre 16-18 años) dificultades para que la temática sea abordada en profundidad.

Diversidad religiosa y cultural

La mayoría de los jóvenes entrevistados se identifica como musulmanes, aunque con diferencias en cuanto a la práctica religiosa. Es interesante constatar la diferenciación entre pertenencia cultural y pertenencia religiosa respecto al islam. En este caso, aunque consideran que no son practicantes responden: “Sí, en el mes del Ramadán” (b4, bcn3, ref1). Esta proyección de identidad nos lleva al interés que tienen por descubrir e interactuar con otros grupos culturales/religiosos, especialmente con personas no musulmanas con las que se relacionan y con quienes quieren compartir su interés por “practicar/crear” en algo. Desde la mirada de los educadores, la dimensión intercultural se considera un aspecto relevante en todas las tipologías de centros/servicios. Asimismo, no se aprecian líneas de trabajo homogéneas en cuanto a su abordaje, pero sí como la interculturalidad es trabajada desde la perspectiva de valores y desde el conocimiento cultural. Todo los educadores entrevistados/as afirman que las prácticas y creencias religiosas de los/las jóvenes son siempre respetadas, lo que hace que no existan conflictos originados por causas religiosas. Se respetan los horarios de oración, especialmente en Ramadán, lo que repercute en cambios organizativos por parte del equipo de profesionales del centro/servicio. Las necesidades y peticiones específicas relacionadas con su práctica religiosa son respetadas. En los centros/servicios habitualmente no existe un lugar específico para la oración, siendo esta practicada en las habitaciones y/o zonas comunes. En Ramadán, como momento especial del calendario musulmán, en diversos centros se habilitan zonas específicas para el rezo nocturno. La alimentación es otro aspecto cuidado y respetado en los centros/servicios en general. Con todos estos elementos, lo que se intenta es respetar y fortalecer el sentimiento de pertenencia cultural.

Discusión y conclusiones

La acción socioeducativa con los jóvenes que migran solos parte del mismo modelo educativo de ayuda y de sus cuatro principios (Marzo, 2009; Pérez-Romero, 2015) aplicados con los demás jóvenes en los distintos centros y servicios analizados. Dichos principios se abordan a través de, primordialmente, tres modalidades de intervención socioeducativa con jóvenes que migran solos en Cataluña: la tutorización, la flexibilidad y la transversalidad. De estos cuatro principios, la *integración de los menores en la comunidad* es el eje principal que enmarca el trabajo en los centros

y servicios que los acogen, mientras que la *estimulación de la voluntad, participación y responsabilización de los menores* se aborda de manera transversal en todos los aspectos que afecten a su desarrollo. El principio de la *individualización* y el principio de *ser sujetos con derechos y deberes* se tienen en cuenta, según la tipología de centros y también según los profesionales. En este sentido, algunos centros y servicios apoyan la participación de los jóvenes en la elaboración de su PEI, teniendo en cuenta sus expectativas e intereses, mientras que otros dan las mismas respuestas a todos los jóvenes (homogeneizan); por ejemplo, algunos profesionales buscan el recurso formativo que requiere el joven y otros ofrecen distintas formaciones porque creen que con eso tendrá más posibilidades en su futuro. La saturación de los servicios (Vilà *et al.*, 2021) produce una intervención basada en la inmediatez, creando una atmósfera de aparente improvisación e informalidad, especialmente mencionada por los/las profesionales más jóvenes, lo que invita a futuros trabajos, por una parte, a examinar en detalle estas dinámicas y, por otra, a desarrollar unas políticas de acogida de estos jóvenes que tengan en cuenta dicha saturación de los servicios de cada territorio.

A raíz de la investigación se añade un nuevo principio a los anteriores: la *atención a la interculturalidad*. La dimensión intercultural se considera un aspecto relevante en todas las entrevistas realizadas, siendo una cuestión tratada con bastante incidencia en los centros y servicios. Eso da respuesta a una de las principales dificultades de los sistemas comprensivos señaladas hace años por Tiana y Muñoz (1998), que es tratar de manera adecuada la diversidad que existe entre las/los jóvenes, evitando la simple homogeneización de la acción educativa. En otras investigaciones ya se apuntó que el diálogo intercultural e interreligioso es todavía una asignatura pendiente en las organizaciones socioeducativas (Vilà *et al.*, 2020), del mismo modo como se constata todavía la necesidad formativa de las/los profesionales en este aspecto (Vilà, Sánchez-Martí y Rubio, 2020).

A continuación, caracterizaremos los ámbitos de intervención socioeducativa que se desarrollan en los centros, unidades o servicios donde se atiende a menores que migran solos en Cataluña. El principio subyacente es trabajar la globalidad del joven; en este sentido, la diversidad metodológica, la acción tutorial, la pedagogía del afecto y la pedagogía de la vida cotidiana son los ejes metodológicos que atraviesan estos ámbitos:

- *Ámbito cotidiano (hábitos, autonomía, tiempo libre, adaptación al centro)*: se promueven actividades individuales y grupales de naturaleza variada. Las actividades deportivas, por ejemplo, emergen recurrentemente en los servicios de emergencia y de primera acogida, probablemente coincidiendo con los planteamientos que defienden que el deporte sirve de detonante de relaciones que posteriores fundamentarán la amistad (Velázquez y Hernández, 2003).
- *Ámbito sociofamiliar (red familiar y relación con la comunidad)*: la relación entre jóvenes y sus familias es un aspecto que se trabaja desde buena parte de los centros. Efectivamente, como Chávez y Menjívar (2010) identifican, uno de los factores principales de bienestar infantil es el contacto con la familia, pudiendo la separación de esta aumentar el riesgo de desarrollar problemas psicosociales. Por otra parte, se otorga una gran importancia al trabajo bidireccional de arraigo con las organizaciones del barrio como aspecto básico para la integración de los/las jóvenes, una línea de trabajo necesaria, pero que todavía está muy limitada (Benomar y Pàmies, 2022). Las/los educadores, especialmente de servicios de emergencia y de primera acogida de la DGAIA, así como de otros servicios fuera de ella,

señalan que sus organizaciones se relacionan con diversas instituciones del barrio; siendo este un elemento de menor relevancia para los CREI/CRAE, quizás por el componente conductual que se asocia a los CREI. Otro aspecto bastante señalado es que el contacto e integración en el barrio favorece romper estereotipos y prejuicios. Para conseguirlo, se señalan dos aspectos fundamentales: la vinculación de las organizaciones políticas y la proximidad geográfica del centro a la comunidad.

- *Ámbito emocional-relacional (personal, conducta social, psico sexualidad)*: en este contexto, la relación entre educadores y jóvenes se define desde el respeto y la cercanía, a partir de una necesidad y búsqueda en el educador/a de cariño, atención, diálogo y compañía, bajo una relación descrita como “familiar”. No es de extrañar que algunos de estos vínculos se mantengan incluso finalizada la relación profesional, especialmente cuando el educador/a tiene cierta experiencia profesional. En esta misma línea, en muchas entrevistas emerge con fuerza la importancia del trabajo de las emociones. Diversos estudios (Lalayants y Prince, 2014; Majorano *et al.*, 2015) señalan que la dificultad idiomática, las normas desconocidas y los traslados de un centro a otro son vividos con angustia y soledad, convirtiéndose en “factores de riesgo”. No obstante, tal como recuerda Rebollo (2006), las emociones no aluden a procesos exclusivamente individuales e internos, sino relacionales. Desde esta perspectiva, generar vínculos educativos desde la confianza y los límites resurge como una potente herramienta para la intervención educativa, posibilitando superar el paternalismo que todavía existe en algunas intervenciones educativas (López-Lajusticia, 2022). Otro ámbito de intervención educativa pone en evidencia las cuestiones de género, que son abordadas de distintas maneras en casi todos los centros y servicios, de manera directa o indirecta. La población en riesgo o vulnerable presenta mayor probabilidad de problemas de violencia de género, tanto de ser agresores como víctimas del sexismo. La sexualidad, sin embargo, es un ámbito de actuación menos recurrente y, en el caso de que sea abordado, se da más a nivel de iniciativas personales por parte de las/los educadores que de forma institucional.
- *Ámbito de desarrollo físico (autocuidado, prevención consumo de tóxicos, salud sexual)*: Respecto al consumo de tóxicos, se han identificado dos posturas distintas. Por un lado, las/los educadores de servicios de protección de emergencia, servicios de primera acogida y atención integral y CREI/CRAI relatan que el consumo de tóxicos muchas veces representa un problema presente, a la vez que se prohíbe el consumo. Por otro lado, las/los profesionales de pisos de jóvenes entre 16-18 años y servicios fuera de DGAIA señalan que no suele registrarse un consumo frecuente de tóxicos, a la vez que se aborda la cuestión desde un estilo más orientativo que prohibitivo.
- *Ámbito intelectual-aprendizaje (capacidades cognitivas básicas, competencias instrumentales básicas, desarrollo académico y psicomotricidad)*: uno de los principales problemas de la población en riesgo de exclusión social es la falta de oportunidades educativas o la escasa importancia que se concede a la educación. A este respecto, la formación de los/las jóvenes es señalada como un factor decisivo de la atención y apoyo brindado para su desarrollo educativo (Wal Pastoor, 2017). Desde los centros y servicios se promueve la formación reglada y se ofertan cursos de idiomas e informática y talleres de oficio, entre otros.
- *Ámbito profesional (acceso al mercado de trabajo y desarrollo de la ocupación)*: los jóvenes mayores de 16 años siguen distintos itinerarios formativos, aunque la vía preferente son programas de formación e inserción (PFI). La mayoría realiza algún FPI y logra trabajar en

algo relacionado con la titulación, lo que satisface sus expectativas de proyecto migratorio a través de la formación. Sin embargo, también se identifican algunos casos en los que esto no ocurre, principalmente en trayectorias de jóvenes que van saltando de un PFI a otro —incluso de familias profesionales distintas—.

Finalmente, las modalidades y ámbitos de intervención no se diferencian entre los jóvenes que migran solos y los autóctonos; la diferencia estriba en las necesidades que presentan. Aunque en las entrevistas con los profesionales surgen temas como las emociones, el interés superior del menor, la adaptación de las intervenciones a su realidad y circunstancias, dichos temas se trabajan de forma colateral. Estos jóvenes tienen un proyecto migratorio muy claro y fundamentado, pero su trayectoria hasta llegar a los centros de acogida ha estado plagada de experiencias traumáticas que requieren de una respuesta de larga duración. La política de protección a la infancia y adolescencia en Cataluña se sostiene en tener un único circuito para cualquier niño, niña o adolescente (Vilà *et al.*, 2024). ¿Es esta la política más adecuada? ¿De qué puede depender?

Financiación

Proyecto “Diálogo intercultural e interreligioso para fomentar la cultura de paz en jóvenes y Menores Extranjeros No Acompañados (MENA) en Barcelona y Melilla (ReligDialog)” (RTI2018-095259-B-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

Referencias bibliográficas

- Benomar, K. y Pàmies, J. (2022). Un acercamiento a la transición a la mayoría de edad de los jóvenes migrantes extutelados: entre la emancipación y las frustraciones. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 80, 155-173.
- Chávez, L. y Menjívar, C. (2010). Children without Borders: A Mapping of the Literature on Unaccompanied Migrant Children to the United States. *Migraciones Internacionales*, 5(3), 71-111.
- Corti, F. (2017). *La contemporaneidad de la relación pedagógica: un estudio de casos en un aula de secundaria* [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona]. TDX. <http://hdl.handle.net/10803/586093>
- Cuenca, M. (2000). *Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Universidad de Deusto.
- Del Valle, J. F., Bravo, A., Martínez, M. y Santos, I. (2012). *Estándares de calidad en acogimiento residencial EQUAR*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Gimeno, C. (2018). Retos de la acogida residencial a menores que migran solos: hacia un Trabajo Social transnacional. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(1), 95-108. <http://dx.doi.org/10.5209/CUTS.56005>
- Giró, J. (2011). Las amistades y el ocio de los adolescentes, hijos de la inmigración. *Papers: Revista de Sociología*, 96(1), 77-95.
- Kholi, R. K. S. (2006). The Sound Of Silence: Listening to What Unaccompanied Asylum-seeking Children Say and Do Not Say. *The British Journal of Social Work*, 36(5), 707-721. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch305>

- Lalayants, M. y Prince, J. (2014) Loneliness and Depression or Depression-Related Factors Among Child Welfare-Involved Adolescent Females. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 32(2), 167-176.
- López-Lajusticia, G. (2022). Qué significa acompañar a la infancia y a la adolescencia desde el acogimiento residencial. *RES, Revista de Educación Social*, 34, 10-34.
- López-Reillo, P. (2011). *Jóvenes de África reinventado su vida. Menores extranjeros no acompañados salvando fronteras*. Tenerife, Área de Empleo, Desarrollo Económico, Comercio y Acción Exterior.
- Majorano, M., Musetti, A., Brondino, M. y Corsano, P. (2015). Loneliness, Emotional Autonomy and Motivation for Solitary Behavior During Adolescence. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 3436-3447.
- Marzo, M. (2009). *Educador social i infancia en situació de risc*. Departament d'Acció Social i Ciutadania, Secretaria d'Infancia i Adolescència.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3th ed.). Sage Publications.
- Muñoz, E. y Navalón, D. (2022). La Educación Social en el marco del sistema de protección de la infancia y adolescencia: acogimiento residencial. *RES, Revista de Educación Social*, 34, 35-44.
- Neubauer, A. (2023). El derecho a la educación de la infancia inmigrante en la Unión Europea: un análisis documental. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 75(3), 119-134. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.97987>
- Pérez-Romero, A. (2015). *Els processos d'ensenyament i aprenentatge dels joves tutelats en Centres Residencials d'Acció Educativa (CRAE)*. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. TDX. <http://hdl.handle.net/10803/299195>
- Perazzo, C. y Zuppiroli, J. (2018). *Los más solos*. Save the Children España.
- Rebollo, M. A. (2006). Emociones, género e identidad: la educación sentimental. En M. A. Rebollo (coord.), *Género e interculturalidad: educar para la igualdad* (pp. 217-244). La Muralla.
- Sanz, E. (2005). *La práctica físico-deportiva de tiempo libre en universitarios*. Universidad de La Rioja.
- Tiana, A. y Muñoz, F. (1998). La educación secundaria a examen. *Cuadernos de pedagogía*, 272, 42-63.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Velázquez, R. y Hernández, J. L. (2003). Deporte y formación de actitudes y valores en los niños, niñas y adolescentes de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 331, 369-398.
- Vilà, R., Freixa, M., Sánchez-Martí, A. y Mateo, M. (2021). Child and Adolescent Care Services: Addressing the Vulnerability of Unaccompanied Minors in Barcelona. En M. Gómez (ed.), *Handbook of Research on Promoting Social Justice for Immigrants and Refugees Through Active Citizenship and Intercultural Education* (pp. 16-36). IGI Global. <https://www.igi-global.com/book/handbook-research-promoting-social-justice/262216>
- Vilà, R., Freixa, M., Sánchez-Martí, A., Massot, I. y Ruiz, F. (2020). Los mal llamados «Menores extranjeros no acompañados» (MENA) en Barcelona desde la visión de las y los educadores. En C. Pérez (comp.), *La convivencia escolar: un acercamiento multidisciplinar a las nuevas necesidades* (pp. 107-118). Dykinson.
- Vilà, R., Sánchez-Martí, A., Freixa, M. y Venceslao, M. (2024). Protection of unaccompanied child and adolescent migrants in Catalonia: Inhabited places, occupied places or non-places? *Journal of Social Work*, 24(3), 303-321. <https://doi.org/10.1177/14680173231225112>
- Vilà, R., Sánchez-Martí, A. y Rubio, M. J. (2020). Pre-and in-service education professionals facing religious diversity and interreligious dialogue in Catalonia. *Journal of Beliefs & Values*, 41(2), 179-194.

Wal Pastoor, L. de (2017). Reconceptualising refugee education: exploring the diverse learning contexts of unaccompanied young refugees upon resettlement. *Intercultural Education*, 28(2), 143-164. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1295572>

Abstract

Socio-educational care with unaccompanied foreign minors

INTRODUCTION. Discussions regarding the socio-educational care of unaccompanied minors who emigrate are still scarce. In Catalonia, the prevailing care and intervention model is the educational aid model, based at a theoretical level on the principles of normalization-responsibility of the people involved, and translated for practical purposes into a work with a double logic: community and individual. **METHOD.** Based on this, from a descriptive-comprehensive study based on interrogative techniques, we delve into the modalities and areas of intervention that are developed in all the centres, units, or services where these young people are attended, from the triple perspective of the professional educators, the young people who have migrated to Barcelona and the management of the centres. **RESULTS.** The results show that, despite explicit attempts to respect educational principles, there is a disparity of criteria depending on the type of centre. However, in all of them the educational bond plays a fundamental role in socio-educational action for inclusion, which does not exempt the need to continue strengthening co-responsibility with the administrations, the participation of young people in neighbourhood resources—especially in training—and their rooting in the territory. **DISCUSSION.** The findings point to the need to promote solid ties, facilitating the relationship between young people and their families, from a multidimensional approach that encompasses educational, emotional, social and cultural aspects, and that promotes the participation and rooting of these young people in the community.

Keywords: Socio-educational care, Unaccompanied foreign minors, Residential centres, Reception centres, Social educators.

Résumé

Action socio-éducative auprès des jeunes qui migrent seuls

INTRODUCTION. Les débats sur la prise en charge socio-éducative des jeunes migrants isolés sont encore limités. En Catalogne, le modèle de soins et d'intervention en vigueur est celui de l'assistance éducative, basé théoriquement sur les principes de normalisation et de responsabilité des personnes impliquées, et se traduit concrètement par un travail ayant une double logique : communautaire et individuelle. **MÉTHODE.** Cette étude descriptive et globale, utilisant des techniques d'interrogation, explore les modalités et domaines d'intervention dans les centres, unités ou services accueillant ces jeunes. L'analyse se fait du point de vue des éducateurs professionnels, des jeunes migrants à Barcelone et des directeurs de centres. **RÉSULTATS.** Les résultats révèlent une disparité des critères selon le type de centre, malgré les efforts pour respecter les principes pédagogiques. Néanmoins, le lien

éducatif reste crucial pour l'inclusion. Il est essentiel de renforcer la coresponsabilité avec les administrations, d'encourager la participation des jeunes aux ressources locales, notamment la formation, et de favoriser l'enracinement territorial. **DISCUSSION.** Les résultats soulignent l'importance de promouvoir des liens solides entre les jeunes et leurs familles, grâce à une approche multidimensionnelle englobant les aspects éducatifs, émotionnels, sociaux et culturels. Cela favorise la participation et l'intégration des jeunes dans la communauté.

Mots-clés : Soins socio-éducatifs, Jeunes migrants isolés, Centres résidentiels, Abris, Éducateurs sociaux.

Perfil profesional de las autoras

Ruth Vilà Baños

Profesora agregada del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universitat de Barcelona. Doctora en Psicopedagogía por la Universitat de Barcelona. Investigadora de GREDI (Grupo de Investigación en Educación Intercultural) adscrita al IRE-UB (Institut de Recerca en Educació). Participa en investigaciones sobre temáticas como la educación intercultural, la educación para la ciudadanía intercultural y el desarrollo de competencias interculturales. En los últimos años se ha especializado en el diálogo intercultural e interreligioso.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3768-1105>

Correo electrónico: ruth_vila@ub.edu

Angelina Sánchez Martí (autora de contacto)

Profesora agregada Serra Húnter de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. Doctora en Educación y Sociedad por la Universitat de Barcelona. Investigadora de ATLAS (Intersecciones Críticas en Educación), adscrita al CER-Migraciones. Tiene una amplia experiencia en áreas que atañen: migraciones, infancia/juventud, género y educación; desigualdades socioeducativas; trayectorias, experiencias y prácticas educativas; y, redes de apoyo, redes sociales y personales, y capital social.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4719-4688>

Correo electrónico: angelina.sanchez@uab.cat

Dirección para la correspondencia: Departamento de Pedagogía Aplicada. G6-250. Campus de la UAB (08193) Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), Barcelona (España).

Montserrat Freixa Niella

Profesora titular de Universidad del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universitat de Barcelona. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universitat de Barcelona. Investigadora de GREDI (Grupo de Investigación en Educación Intercultural). Tiene una larga trayectoria como investigadora en la que ha participado en diversos proyectos de investigación tanto a nivel autonómico como estatal y

europeo, abordando temáticas como los procesos de transiciones académicas y laborales, la inclusión, el diálogo intercultural e interreligioso, entre otros.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9119-9868>

Correo electrónico: mfreixa@ub.edu

Franciele Corti

Profesora colaboradora doctora del Departamento de Educación y Humanidades de la Universitat Abat Oliba CEU. Doctora en Educación y Sociedad por la Universitat de Barcelona. Investigadora de TRIVIUM (Familia, Educación y Escuela Inclusiva). Directora de la Unidad de Gestión de la Investigación y de la Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación de la Universitat Abat Oliba CEU. Tiene una amplia experiencia investigadora en diversas áreas como: transiciones académicas y laborales; relación pedagógica; resiliencia; trayectorias, experiencias y prácticas educativas; tecnologías educativas; entre otros.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2035-8128>

Correo electrónico: fcorti@uao.es

